



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Elementare Literatur als additive Sprachförderung für
Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Stephanie Pichler, BEd

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A >066 814<

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Ass. Dr. Beatrice Müller

Danksagung

Es war ein langer und nicht immer einfacher Weg von den ersten Ideen bis schließlich zur Fertigstellung dieser Arbeit. Nun habe ich es geschafft und es gibt viele Menschen, die mich dabei unterstützt haben.

Ich möchte mich bei meiner Betreuerin, Frau Dr. Beatrice Müller, für die informationsreichen Gespräche, ausführlichen Feedbacks und Ratschläge bedanken, durch die diese Arbeit an Tiefe und wissenschaftlicher Prägnanz gewonnen hat.

Ein Dank gilt all meinen Freunden, insbesondere meinen Studienkolleginnen Julia Bropst, Christina Krenn und Na Qiu, die mir während meiner gesamten Studienzzeit unterstützend zur Seite standen. Auch meiner großen Schwester, Kathrin Pichler, möchte ich danken, da sie mir durch ihre Erfahrungen immer wertvolle Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten geben konnte.

Ein besonders großer Dank geht an meine Eltern, Andrea und Roland Pichler, die mich während meines Studiums sowohl emotional als auch finanziell unterstützt haben. Meinem Vater, der mich durch seine aufmunternden Worte immer motiviert und vorangetrieben hat und meiner Mutter, die mich durch unzählige Gespräche aufgebaut und bestärkt hat.

Abschließend möchte ich mich bei meinem Freund, Dominik Entinger, für die Unterstützung bei der Erstellung der Grafiken und der Formatierung in dieser Arbeit bedanken. Aber auch für seinen großartigen mentalen Beistand während meiner gesamten Studienzzeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Problemaufriss und Forschungsinteresse	7
1.2. Gliederung der Arbeit	8
2. Spracherwerb	9
2.1. Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache	9
2.2. Sprachenlernen	10
2.3. Theorien zum Zweitspracherwerb	10
2.3.1. Identitäts-Hypothese	11
2.3.2. Transfer-Hypothese	11
2.3.3. Interlanguage-Hypothese	11
2.4. Sprachaneignungsfolge nach Ehlich	12
2.5. Affektive Faktoren	14
3. Migration und Schule	16
3.1. Migrationspädagogik	16
3.2. Kinder mit Fluchthintergrund an österreichischen Schulen	18
3.3. Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen	19
3.4. Othering	19
4. Sprachstandsdiagnose	21
4.1. Begriffserklärung	21
4.2. Verfahrensarten	21
4.2.1. Schätzverfahren	22
4.2.2. Profilanalysen	22
4.2.3. Tests	22
4.2.4. Beobachtungsverfahren	23
4.3. Anforderungen an Verfahren zur Sprachstandsdiagnose	24
4.4. Sprachförderung	24
5. Elementare Literatur	26
5.1. Definition	26
5.2. Das Sprachspiel	27
5.3. Eigenschaften und Formen	27
5.3.1. Textgenese	28
5.3.2. Textmuster	29
5.3.3. Spielregeln	31
5.3.4. Funktionen	32
5.4. Sprachspiele und das Sprachenlernen	32
5.4.1. Zusammenhang zwischen Sprachspielen und dem Spracherwerb	33
5.4.2. Positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen	35
5.4.3. Forschungsstand	37
6. Methodisches Vorgehen	41
6.1. Beschreibung des Forschungsprozesses	41
6.2. Forschungsdesign	44
6.2.1. Gütekriterien	45
6.2.2. Forschungsethik	48
6.2.3. Die Rolle der Forscherin	48
6.3. Datenerhebung	48
6.3.1. Untersuchungskontext	48
6.3.2. Die Probanden und die Probandin	49
6.3.3. Sampling	49
6.3.4. Korpus	50

6.3.5. Forschungsinstrumente	51
6.3.6. Beobachtungsbogen	53
6.3.7. Durchführung des Unterrichts	54
<i>6.4. Datenaufbereitung</i>	57
6.4.1. Transkripte	57
6.4.2. Sprachkompetenzprofile	57
6.4.3. Reflexionen der Unterrichtsstunden	83
<i>6.5. Datenanalyse</i>	83
6.5.1. Vergleich der Sprachkompetenzprofile	83
6.5.2. Analyse der Beobachtungsbögen zur affektiven Beteiligung	95
7. Ergebnisse der Analyse	103
7.1. <i>Ergebnisse der Sprachstandserhebung</i>	103
7.2. <i>Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung</i>	106
7.3. <i>Zusammentragung aller Ergebnisse</i>	110
8. Resümee und Ausblick	111
9. Literaturverzeichnis	114
9.1. <i>Literaturquellen</i>	114
9.2. <i>Internetquellen</i>	121
10. Abbildungsverzeichnis	122
11. Tabellenverzeichnis	123
12. Abkürzungsverzeichnis	125
13. Anhang	126
13.1. <i>Zusammenfassungen</i>	126
13.1.1. <i>Zusammenfassung</i>	126
13.1.2. <i>Abstract</i>	127
13.2. <i>Stundenbilder</i>	128
13.3. <i>Transkripte und Schreibprodukte</i>	178
12.4. <i>Reflexionen</i>	209
13.5. <i>Beobachtungsbögen</i>	224

1. Einleitung

1.1. Problemaufriss und Forschungsinteresse

Der Anteil von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch liegt in österreichischen Volksschulklassen bei 28,7%, in Wien sogar bei 57,2% (vgl. BMB 2016b:23-24). Obwohl der Anteil von mehrsprachigen Kindern seit Jahren stetig steigt, herrscht in österreichischen Schulen weitgehend noch monolingualer Unterricht. Pädagogen und Pädagoginnen fühlen sich durch diesen Umstand oftmals überfordert und ratlos (vgl. Schrodtt 2014:125-126).

Ausgangspunkt dieser Arbeit war es somit, eine effiziente aber gleichzeitig auch lustvolle Fördermethode zu finden, welche den genannten Problemen entgegenwirken kann und welche die Forscherin selbst in ihrem zukünftigen Beruf als Volksschullehrerin einsetzen kann.

Bereits im Wintersemester 2016 belegte die Forscherin das Seminar „Literatur und Literalität“, in welchem sie die elementare Literatur kennenlernte. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema merkte sie, dass in ihr großes Potential steckt. Im darauffolgenden Semester hatte die Verfasserin dieser Arbeit die Möglichkeit, das Sprachdiagnoseinstrument USB-DaZ kennen zu lernen und in der Praxis auszuprobieren. Durch die ansprechende Einsatzmöglichkeit von USB-DaZ erschien der Forscherin dieses Instrument sehr praktikabel und passend für dieses Forschungsvorhaben.

Daraus ergaben sich die Grundlagen für diese Arbeit. Zum einen war ein Ansatz gefunden, welcher den oben erwähnten Merkmalen einer gewinnbringenden Fördermethode gerecht werden könnte und zum anderen wurde ein Instrument gefunden, durch welches überprüft werden konnte, ob die gestellten sprachförderlichen Anforderungen an die Übungen zur elementaren Literatur erfüllt werden können. Um jedoch auch den zweiten Punkt, eine lustvolle Fördermethode zu finden, miteinzubeziehen, soll die Untersuchung durch Beobachtungen zur affektiven Beteiligung unterstützt werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es somit, Übungen aus der elementaren Literatur zu entwickeln, um herauszufinden, ob diese das Sprachenlernen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fördern und erleichtern. Im Zuge dieser Arbeit werden die Übungen in einer Kleingruppe von drei Kindern in einem Zeitraum von zwei Monaten im Rahmen eines additiven Sprachförderkurses umgesetzt.

Zudem sei zu erwähnen, dass es ein großes Anliegen der Forscherin ist, durch diese Arbeit nicht nur neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu erlangen, sondern gleichzeitig auch eine sprachförderliche Entwicklung zu bewirken, welche am Ende der Untersuchung bei den Versuchsprobanden und der Versuchsprobandin entsprechend festgestellt werden können sollte.

1.2. Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit lässt sich in drei große Bereiche einteilen: Theorie, Methodik und Ergebnisse.

Die folgenden vier Kapitel liefern eine theoretische Auseinandersetzung und sollen die wichtigsten Bausteine dieser Arbeit erklären, sowie den aktuellen Forschungsstand zu dieser Thematik aufzeigen. Dabei werden zunächst für diese Arbeit grundlegende Bereiche aus der Sprachwissenschaft erklärt. Darauf folgt eine Darstellung der derzeitigen schulischen Situation in Österreich und der aktuelle Stand in der Pädagogik wird präsentiert. Im vierten Kapitel wird das für diese Untersuchung zur Anwendung kommende Diagnoseinstrument USB-DaZ vorgestellt und es wird auf die Wichtigkeit der Sprachstandsdiagnose für eine effiziente Sprachförderung hingewiesen. Das letzte Kapitel des Theorieteils beschäftigt sich mit der Definition und den Formen der elementaren Literatur und zeigt zugleich das Potential auf, welches in ihr steckt.

Im Kapitel „Methodisches Vorgehen“ wird zunächst ein Überblick über den Forschungsprozess gegeben, in welchem die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit präsentiert werden. Darauf folgt die Vorstellung des Forschungsdesigns. In diesem Abschnitt werden zudem die Gütekriterien festgelegt, ethische Überlegungen kundgetan und die Forscherin positioniert ihre Rolle in der Untersuchung. Im Abschnitt „Datenerhebung“ wird beschrieben in welchem Kontext, in welchem Rahmen und durch welche Personen die Daten gewonnen werden. Dabei werden ebenfalls die Forschungsinstrumente und die Begründung für die Auswahl dieser dargelegt. Im folgenden Abschnitt „Datenaufbereitung“ wird beschrieben, wie mit den gewonnenen Daten umgegangen wird. So werden die am Ende und am Beginn der Untersuchung aufgezeichneten Sprachaufnahmen der Kinder transkribiert. Anhand dieser Transkriptionen werden Sprachkompetenzprofile der Kinder erstellt, die aufzeigen, auf welcher Stufe sie sich bei USB-DaZ vor und nach dem Interventionszeitraum befinden. Zudem wird mithilfe eines Beobachtungsbogens festgestellt, wie hoch die affektive Beteiligung der Kinder während des Einsatzes von Übungen zur elementaren Literatur ist. Dazu werden Reflexionen zu ausgewählten Unterrichtsstunden erstellt, die diesen Vorgang beschreiben und begründen. Anschließend folgt die Auswertung der Daten. Dies geschieht einerseits durch den Vergleich der Sprachkompetenzprofile, welche am Beginn und am Ende der Untersuchung durchgeführt werden, um so herauszufinden, welche sprachlichen Fortschritte die Kinder in diesem Zeitraum erzielt haben. Andererseits werden die Daten aus den Beobachtungsbögen zur affektiven Beteiligung der Kinder anhand unterschiedlicher Kriterien analysiert.

Der letzte Bereich dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Beantwortung der Forschungsfragen und liefert eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Abschließend werden neue Forschungsmöglichkeiten in diesem Bereich präsentiert und es wird aufgezeigt, worin die Potentiale dieser Erkenntnisse liegen.

2. Spracherwerb

Zu Beginn sollen zunächst für die Arbeit relevante Begriffe definiert und erklärt werden. Dabei handelt es sich insbesondere um zentrale Termini der Forschungsfrage, wie „Zweitsprache“ und „Sprachenlernen“. Im dritten und vierten Abschnitt wird ein Einblick in die Spracherwerbstheorien und in die Sprachaneignungsfolge nach Ehlich (2005) gegeben, welche die Ausgangslage des in dieser Arbeit zur Anwendung kommenden Beobachtungsverfahrens USB-DaZ darstellen. Im Anschluss wird auf die Einflussnahme affektiver Faktoren im Spracherwerb eingegangen, da diese auch in die empirische Untersuchung vorliegender Arbeit miteinbezogen werden.

2.1. Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache

Die Erstsprache ist jene Sprache, welche der Mensch von Geburt an lernt beziehungsweise auch schon im Mutterleib wahrnimmt. Dies muss sich jedoch nicht auf eine Sprache begrenzen. Wächst das Kind mit zwei verschiedenen Sprachen auf, so wird dies als „frühe Zweisprachigkeit“ oder „simultaner Erwerb zweier Sprachen“ bezeichnet (vgl. Jeuk 2015:15). Der sukzessive Zweitspracherwerb hingegen setzt erst ab dem vierten Lebensjahr an. Diese Abgrenzung ist vor allem auf den Sprachwissenschaftler Lenneberg (1967) zurückzuführen. Er prägte den Begriff der kritischen Periode. Mit vier Jahren soll seiner Ansicht nach der Erwerb der Erstsprache abgeschlossen sein, was den Erwerb weiterer Erstsprachen unmöglich macht. Mittlerweile wird diese Annahme sehr kritisch betrachtet, dennoch lässt sich feststellen, dass es sehr wohl eine gewisse Phase gibt, in welcher sich der Erst- vom Zweitspracherwerb trennen lässt. Das lässt sich dadurch begründen, dass in den ersten drei Jahren die Grundsteine für die Erstsprache erworben werden. Das Kind hat sich somit ein bestimmtes Zeichensystem angeeignet. Alle weiteren Zeichensysteme werden demnach mit dem bereits bestehenden Zeichensystem verglichen, in das bestehende System eingeordnet und ebenso damit erklärt (vgl. Bickes; Pauli 2009:92-94). Zusammenfassend lässt sich sagen: „Beim Zweitspracherwerb existiert bereits ein gefestigtes erstsprachliches System“ (Bickes; Pauli 2009:94). Die Probanden und die Probandin aus dieser Untersuchung lassen sich hier einordnen.

Die bereits genannten Faktoren grenzen den Zweitspracherwerb jedoch noch nicht vom Fremdspracherwerb ab. Von Fremdspracherwerb ist die Rede, wenn dieser in einem Land stattfindet, in dem die Sprache nicht Landessprache ist. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Schüler und Schülerinnen in Deutschland Französisch lernen. Beim Zweitspracherwerb befindet sich die entsprechende Person in dem Land, in welchem die Zweitsprache auch

Nationalsprache ist. Dadurch kann die Sprache oftmals ungesteuert und nicht zwingend durch gesteuertes Lernen erworben werden (vgl. Jeuk 2015:17).

2.2. Sprachenlernen

Sprachen können durch ungesteuerte oder steuernde Maßnahmen erlernt werden. Der ungesteuerte Erwerb von Sprachen erfolgt durch das Interagieren mit Menschen, welche die Sprache bereits beherrschen. Gelernt wird das, was man vermittelt bekommt und zugleich als notwendig und gebräuchlich ansieht. Meist ist von Spracherwerb die Rede, wenn dieser gleich nach der Geburt ansetzt. Aber auch im Erwachsenenalter ist es möglich, Sprachen ungesteuert zu erwerben. Dies kann beispielweise durch den Umzug in ein anderes Land mit einer anderen Sprache erfolgen (vgl. Rösler 2012:18-19). Zudem sei festzuhalten, dass der Spracherwerb nie als abgeschlossen oder beendet bezeichnet werden kann. Es ist ein lebenslanger Prozess, welcher durch den Aus- und Umbau der jeweiligen Sprache bestimmt ist (vgl. Bickes; Pauli 2009:106).

Im Gegensatz dazu findet das Sprachenlernen beziehungsweise das gesteuerte Lernen in Institutionen wie Schule, Universität, etc. statt. Durch Lehrpersonen, Lehrpläne und Lehrmaterialien wird den Lernenden die Sprache möglichst formorientiert vermittelt. Der Schwerpunkt liegt somit auf der richtigen Anwendung von Grammatik, Aussprache, Satzstellung, etc. (vgl. Rösler 2012:21-22). Aufgrund dieser Begriffsbeschreibungen ist in vorliegender Arbeit von Sprachenlernen die Rede, da die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen gezielt in einem additiven Sprachkurs stattfindet.

Der ungesteuerte Spracherwerb und das gesteuerte Lernen dürfen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da diese oftmals gemeinsam auftreten und sich ebenso gegenseitig beeinflussen (vgl. Rösler 2012:17-18). Zum genauen Verlauf des Zweitspracherwerbs existieren mehrere Theorien (vgl. Günther; Jung 2016:146), welche im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

2.3. Theorien zum Zweitspracherwerb

In der Forschung existieren derzeit drei renommierte Hypothesen mit unterschiedlichen Ansätzen zum Verlauf des Zweitspracherwerbs: die Identitäts-Hypothese, die Transfer-Hypothese und die Interlanguage-Hypothese (vgl. Günther; Jung 2016:146-147).

2.3.1. Identitäts-Hypothese

Nach der Identitäts-Hypothese beziehungsweise auch „L1 = L2 Hypothese“ verläuft der Zweitspracherwerb nach denselben universalen Regeln wie der Erstspracherwerb. Chomsky (1959), Gründer und Vertreter dieser Annahme, nimmt an, dass Menschen ein Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device) angeboren ist, welcher sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb verantwortlich ist. Nach dieser Hypothese setzen die sprachlichen Kompetenzen der Zweitsprache bei den bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen der Erstsprache an. Knapp (1997) konnte hierzu in ihren Untersuchungen feststellen, dass Schüler und Schülerinnen mehr Schwierigkeiten im Sprachgebrauch aufweisen, wenn diese in ihrer L2 (Zweitsprache) eingeschult werden, als Schüler und Schülerinnen, die erst während ihrer Schulzeit, also nachdem sie einige Jahre in ihrer L1 (Erstsprache) unterrichtet wurden, in den Kontext der L2 wechseln mussten (vgl. Günther; Jung 2016:146).

2.3.2. Transfer-Hypothese

Vertreter der Transfer-Hypothese (auch Kontrastiv-Hypothese), wie Fries (1945), Weinrich (1953) und Lado (1957), gehen davon aus, dass die Erstsprache den Zweitspracherwerb beeinflusst. Wenn die Zweitsprache ähnliche Strukturen und Regeln wie die Erstsprache aufweist, wird angenommen, dass dies den Zweitspracherwerb erleichtert (positiver Transfer). Wenn sich die L1 und die L2 jedoch in ihrem Sprachmuster sehr unterscheiden, führt dies wiederum zu Lernschwierigkeiten (negativer Transfer) (vgl. Günther; Jung 2016:147).

2.3.3. Interlanguage-Hypothese

Nach der Interlanguage-Hypothese entwickeln Lerner beim Zweitspracherwerb ein Übergangssystem, die sogenannte „Interlanguage“. Dieses wird von Selinker (1969) als individuelles Sprachsystem bezeichnet, da dieses die Elemente der Erstsprache, die noch nicht korrekt realisierten Elemente der Zweitsprache und persönliche Elemente, die sich weder auf die Erst- noch die Zweitsprache zurückführen lassen, beinhaltet. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs werden vom Lerner verschiedene solcher Lernphasen durchlaufen, die wichtiger Bestandteil für die Sprachentwicklung und den Lernprozess sind (vgl. Günther; Jung 2016:147-148).

2.4. Sprachaneignungsfolge nach Ehlich

Die Sprachaneignungsfolge nach Ehlich (2005), welche als Ausgangslage und Fundierung des Beobachtungsverfahrens USB-DaZ herangezogen wird, geht davon aus, dass Sprachenaneignung in einer bestimmten Reihenfolge von sogenannten sprachlichen Basisqualifikationen abläuft (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:7). Diese werden durch die Umgebung des Kindes, wie Familie, Schule und Freunde, beeinflusst, gefördert oder gar behindert. Im Verlauf der Sprachaneignung muss sich das Kind einen Qualifikationsbereich nach dem anderen erarbeiten, um kommunikativ handlungsfähig zu sein. Dennoch stehen die verschiedenen Basisqualifikationen in engem Zusammenhang miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Es erfolgt die Aneignung in einer bestimmten Reihenfolge und es lassen sich charakteristische Übergänge beobachten (vgl. Ehlich 2007:11-13). Anhand einer Sprachstandsdiagnose, wie mithilfe von USB-DaZ, kann festgestellt werden, welche Basisqualifikationen sich das Kind bereits angeeignet hat und welche in der Aneignungsfolge als nächstes folgen sollte. Vygotskij (1934) bezeichnet dies als „Zone der nächsten Entwicklung“. Für Pädagogen und Pädagoginnen stellt dies den Ansatzpunkt für die weiteren Fördermaßnahmen dar (vgl. Reich 2009:32).

Im Folgenden werden nun die Basisqualifikationen nach Ehlich (2005) vorgestellt:

A. rezeptive und produktive phonische Qualifikation

- phonologische und phonetische Lautunterscheidung
- suprasegmental-prosodische Strukturen
- paralinguistische Diskriminierung und Produktion

B. pragmatische Qualifikation

- Handlungsziele anderer durch Sprache erkennen und darauf adäquat eingehen
- Sprache dem Handlungsziel anpassen

C. semantische Qualifikation

- Bedeutung von Wörtern erfassen
- über Abstraktes, Metakognitives sprechen können

D. morphologisch-syntaktische Qualifikation

- Verstehen und Produzieren von komplexen Formen, Wörtern und Sätzen

E. diskursive Qualifikation

- Beherrschung der Gesprächsregeln
- Erzählfähigkeit

F. pragmatische Qualifikation II

- Erkennen und Nutzen der Einflussnahme von Sprache

- adäquates Einsetzen von Sprache in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen

G I. literale Qualifikation I

- Erkennen und Produzieren von schriftlicher Sprache (Schriftspracherwerb)

G II. literale Qualifikation II

- Entwicklung von Lesevermögen und Orthographie
- Kennenlernen von Textsortenspezifika
- Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit

(vgl. Ehlich 2007:12)

Die phonische Qualifikation beschäftigt sich mit den rhythmischen und phonotaktischen Charakteristika der Sprache. Beim Erstspracherwerb nehmen die Kinder zunächst Laute und ihre Unterschiede wahr und speichern diese. Dabei spielen ebenso Intonation und Akzent eine wesentliche Rolle. Bevor ganze Wörter produziert werden, werden zunächst einzelne Lauten und Silben ausprobiert. Bei zweisprachigen Kindern hängt der Erwerbsverlauf davon ab, wie viel Kontakt sie zur Zweitsprache haben und in welchem Alter sie sich bereits befinden. Treten die Kinder bereits in sehr frühem Alter häufig in Kontakt mit der Zweitsprache, so wird die Aneignung ähnlich wie beim Erstspracherwerb erfolgen. Je weniger die Kinder mit der Zweitsprache in Kontakt kommen, umso langsamer wird der Erwerb erfolgen. Beim sukzessiven Zweitspracherwerb können die phonischen Merkmale der Erstsprache die Lautaneignung der Zweitsprache beeinflussen (vgl. Falk; Bredel; Reich 2008:35-37).

Pragmatik bedeutet Handeln durch Sprechen (vgl. Lüdeling 2013:150). Bereits im Kleinkindalter wird versucht, durch Sprache ein Handlungsziel zu erreichen. Da hier noch morphologisch-syntaktische Fähigkeiten fehlen, um sich adäquat auszudrücken, wird versucht das Handlungsziel mit nicht-sprachlichen Mitteln zu erreichen. Diese Fähigkeit wird mit zunehmender Entwicklung ausgebaut. Für das Volksschulalter sind Handlungsmuster wie „Frage-Antwort-Gespräche“, „Auffordern/Bitten“, „Bestätigen/Widersprechen“ typisch. Damit Kinder erkennen, wann sie welches Handlungsmuster einsetzen müssen, bedarf es nicht nur sprachlicher, sondern viel mehr auch kognitiver und sozialer Fähigkeiten (Trautmann; Reich 2008:41-43). Bei USB-DaZ werden die pragmatischen Fähigkeiten anhand der Beobachtungsbereiche „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit“ und „Strategien“ diagnostiziert (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9).

Die semantische Qualifikation beschäftigt sich damit, die Bedeutung von Wörtern zu erfassen. Mit zunehmender Entwicklung steigert sich die Komplexität und es können noch nie gehörte Wörter verstanden werden beziehungsweise ihre Bedeutung erfasst werden (vgl. Lüdeling 2013:142). Bei USB-DaZ befasst sich der Beobachtungsbereich „Wortschatz“ mit der semantischen Qualifikation (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9).

Die morphologisch-syntaktische Qualifikation beschäftigt sich mit dem Bilden und Verstehen von zunehmend komplexer werdenden Wörtern bis hin zu Phrasen und schließlich ganzer Sätze (vgl. Ehlich 2012:3). Bei USB-DaZ wird diese Qualifikation durch die Beobachtungsbereiche „Verb: Verbformen“, „Verb: Verbstellung in Aussagesätzen“, „Nomen: Realisierungen von Subjekten und Objekten“ und „Aussageverbindungen“ überprüft (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9).

Die diskursive Qualifikation beschäftigt sich unter anderem mit der Erzählfähigkeit, der Kohärenz und der Einhaltung von Gesprächsregeln und Sprechhandlungen (vgl. Guckelsberger; Reich 2008:83). Diese Fähigkeit erlangen Kinder durch Interaktion mit Erwachsenen beziehungsweise durch „kompetent(er)e Gesprächspartner“ (Guckelsberger; Reich 2008:83).

Erreichen die Kinder die literale Qualifikation sind sie in der Lage, „Schrift als Trägerin von Informationen“ (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:33) zu erkennen und Wörter und Äußerungen schriftlich wiederzugeben (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:33). Diese Fähigkeit kann bereits vor Schuleintritt erlangt werden. In der Schule werden die nötigen Kompetenzen für den Schriftspracherwerb geschult und ausgebaut (vgl. Bredel; Reich 2008:95). Bei USB-DaZ wird diese Fähigkeit durch die Bereiche „Textkompetenz“ und „Orthografie“ beobachtet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9). Ziel ist es, dass die Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, textsortenspezifische und orthografisch korrekte Texte verfassen zu können (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-33).

2.5. Affektive Faktoren

Es bleibt die Frage offen, weshalb manche Menschen, obwohl sie aufgrund ihrer sozialen und sprachlichen Erfahrungen homogen erscheinen, trotzdem sehr unterschiedliche Lernerfolge aufweisen. Als Erklärung könnten hier affektive Faktoren, wie Motivation, Emotion und Einstellung herangezogen werden. Bereits mehrere Studien (unter anderem Krashen, 1981 und Schumann, 1994) zeigen, dass ein direkter Zusammenhang zwischen affektiven Faktoren und dem Lernerfolg besteht. Wolff (2004) konnte zudem feststellen, dass Sprachenlernen nicht nur von kognitiven Prozessen, sondern auch von emotionalen Prozessen gesteuert wird. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass durch den Einsatz von Lernmethoden im Unterricht, die diese Faktoren stimulieren, das Sprachenlernen gefördert wird. Herfurth (1993) und Rost-Roth (1995) plädieren hierbei vor allem für interaktive und interkulturelle Lernmethoden, da diese eine emotionale Eingebundenheit ins Lerngeschehen begünstigen. (vgl. Rost-Roth 2010:877;881). Da die Übungen zur elementaren Literatur diese methodischen Ansätze beinhalten, wurde die Untersuchung der vorliegenden Arbeit unter anderem auch in diesem Bereich verankert.

Neben den emotionalen können ebenso motivationale Faktoren einen Einfluss auf den Lernerfolg haben. So kann aber auch Lernerfolg (gute Noten, Lob, etc.) Motivation hervorrufen. Der zuerst beschriebene Prozess wird von Ellis (1994), Larsen-Freeman und Long (1991) als Kausalhypothese, der zweite als Resultativhypothese bezeichnet (vgl. Rost-Roth 2010:877-878). Zudem kann zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden werden. Eine extrinsisch motivierte Person ist zweck- beziehungsweise ergebnisorientiert, das bedeutet, dass hierbei aus der Absicht, gute Noten zu bekommen, gelernt wird (vgl. Rösler 2012:10). Für diese Arbeit ist jedoch die intrinsische Motivation von Relevanz, da es herauszufinden gilt, Indikatoren bei den Versuchsprobanden und der Versuchsprobandin zu beobachten, die sich auf „Freude über die Tätigkeit oder einem ‚intrinsischen Interesse‘ an der Sache“ (Krapp; Ryan 2002:58-59) zurückführen lassen (vgl. Krapp; Ryan 2002:58-59).

3. Migration und Schule

Da es unter anderem das Ziel vorliegender Arbeit ist, sprachförderliche Übungen aus der elementaren Literatur zu finden, welche für den Schulunterricht tradiert werden können, soll nun ein kurzer Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen des österreichischen Schulsystems für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beziehungsweise für Kinder mit Fluchthintergrund gegeben werden.

3.1. Migrationspädagogik

Zunächst soll das Konzept der Migrationspädagogik vorgestellt werden, welches den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften folgt (vgl. Jeuk 2015:109). Mecheril (2010) beschreibt dieses Modell als „einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2010:19). Ziel der Migrationspädagogik ist nun nicht mehr Integration, sondern viel mehr Inklusion. Die Aufgabe der Inklusion ist es, „dass alle Beteiligten von Anfang an als integrale Bestandteile der Gesellschaft gesehen werden und gleiche Möglichkeiten und Chancen zustande kommen“ (Jeuk 2015:111). Migrationspädagogik beschäftigt sich somit nicht direkt mit der Sprache an sich, sondern viel mehr mit den Menschen, die eine Minderheitensprache sprechen beziehungsweise als Erstsprache eine Sprache haben, welche in dem Land, in dem sie leben, nicht Amtssprache oder Umgangssprache ist und dadurch Benachteiligung erfahren müssen, was oftmals auf sprachlich bedingte gesellschaftliche Machtverhältnisse zurückzuführen ist und sich durch institutionelle Diskriminierung zeigt (vgl. Dirim 2016: 311-312). Dies zeigt unter anderem die PISA Studie, in welcher ersichtlich wird, dass Schüler und Schülerinnen aus sprachlichen Minderheiten schlechter abschneiden (vgl. Fürstenau 2011:42). Zudem sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund immer noch überwiegend in Mittel- und Sonderschulen vertreten. So haben über 30% aller Schülerinnen und Schüler an österreichischen Mittel- und Sonderschulen eine andere Erstsprache als Deutsch. An Gymnasien sind es nur halb so viele. Es ist bedenklich, dass die Spanne zwischen diesen zwei Schultypen seit mehreren Jahren gleich bleibt (vgl. BMB 2016b:24). Die Reaktion des Bildungssystems, darauf mit entsprechenden Fördermaßnahmen zu reagieren (siehe 3.2. und 3.3.), erklärt Jeuk (2015) jedoch für nicht ganz unproblematisch:

„Durch die Durchführung von Förderprogrammen wird der Eindruck erweckt, dass etwas unternommen wird und proaktiv die Bildungsbenachteiligung von mehrsprachigen Kindern aufgehoben wird. Übersehen wird, dass Bildungsbenachteiligung ein Ergebnis institutioneller und gesellschaftlicher Prozesse ist. Wird versucht, allein durch Förderung einzelner etwas an deren Situation zu verändern, wird implizit davon ausgegangen, dass es sich um Probleme Einzelner und nicht um Probleme der ganzen Gesellschaft handelt. Letztlich müsste ein Umdenken an wesentlich mehr Punkten ansetzen, als einfach zusätzliche Sprachförderung anzubieten“ (Jeuk 2015:114).

Doch was müsste getan werden, um einer Schlechterstellung entgegenwirken zu können? Dirim und Mecheril (2010) sehen eine grundlegende Neuorientierung im Schulsystem als unerlässlich an. Diese betrifft folgende Bereiche:

- die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer
- die didaktischen und curricularen Bereiche
- die Schulorganisation

(vgl. Dirim; Mecheril 2010:137)

Aufgrund des Forschungsvorhabens wird der didaktische Bereich fokussiert, denn Ziel der Forschung vorliegender Arbeit ist es, Übungen aus der elementaren Literatur zu entwickeln, die sich positiv auf das Sprachenlernen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auswirken. Diese Übungen liegen dem Konzept der Mehrsprachigkeit zugrunde (siehe 5.3. und 5.4.3.). Das bedeutet, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht nur in den Unterricht einbezogen, sondern auch gefördert und als Ressource angesehen wird, um so dem überwiegend monolingualen Unterricht, welcher der sprachlich heterogenen Schülerschaft widerspricht, entgegenzuwirken (vgl. Dirim 2015:42-43). Dirim (2016) verweist jedoch auch darauf, dass dieser Zugang durchaus dilemmatisch sein kann, da durch die Thematisierung der jeweiligen Migrationssprachen die „Sprache als migrationsgesellschaftliches Differenzmerkmal virulent wird“ (Dirim 2016:323). Oftmals werden die Sprecherinnen und Sprecher einer Migrationssprache automatisch dieser Sprache zugeschrieben und dadurch in den Fokus gestellt, auch wenn ihnen das gar nicht recht ist, wie die Aussage einer Studentin der Universität Wien zeigt (vgl. Dirim 2016:323): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen. Ich habe mich dafür geschämt“ (Dirim 2016:324). Wie eingangs beschrieben ist es jedoch gerade das Ziel und die Aufgabe der Migrationspädagogik, eine solche Problematik zu erkennen und zu thematisieren und nicht, wie in anderen Ansätzen, nur auf die Sprache selbst zu achten (vgl. Dirim 2016:324).

Dennoch spielt „die Sprache der Schule“ (Dirim; Mecheril 2010:131), im fachlichen Diskurs als „Bildungssprache“ (Ganteford 2013:72) bezeichnet, eine entscheidende Rolle. Sie lässt sich

durch zwei Verwendungsweisen differenzieren: Zum einen kann Bildungssprache aus soziolinguistischer Perspektive betrachtet werden. Durch den Gebrauch dieses von Bernstein (1970) bezeichneten „elaborierten Codes“ soll die Privilegiertheit und der Status einer gesellschaftlichen Gruppe zum Vorschein kommen (vgl. Ganteford 2013:71-72).

Nach Gogolin, Neumann und Roth (2003) ist die Sprache der Schule stark an den Merkmalen der Schriftlichkeit orientiert, auch in der mündlichen Kommunikation. Dabei werden oftmals symbolische und kohärenzbildende Redemittel gebraucht. Der tatsächliche Inhalt, welchen es zu lernen gilt, wird mit jeweils höherer Schulstufe in immer komplexer und abstrakter werdenden sprachlichen Strukturen „versteckt“ (vgl. Dirim; Mecheril 2010:131). Somit kann auch ein Zusammenhang der beiden vorgestellten Verwendungsweisen hergestellt werden und eine Erklärung für höhere Bildungschancen aufgrund sozialer Herkunft wird ersichtlich und verdeutlicht zumal die Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen, die diesen Anforderungen nicht entsprechen können (vgl. Ganteford 2013:72-73). Es sind also nicht allgemeinsprachliche Kompetenzen, die gefördert werden müssen, sondern viel mehr die sprachlichen Mittel der Bildungssprache. Für die Diagnostik bedeutet das, diesen Aspekt zu berücksichtigen. So werden bei dem BLK - Programm FörMig (**F**örderung von Kindern und Jugendlichen mit **M**igrationshintergrund) entwickelten Diagnoseinstrumenten die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen untersucht und für die weitere Förderung miteingeschlossen (siehe 4.3.) (vgl. Salem 2010:19-20). Auch USB-DaZ berücksichtigt diesen Aspekt und hat ihn in seinen Beobachtungsbogen integriert. Die höchste zu erreichende Stufe im Beobachtungsbereich „Wortschatz“ stellt die Bildungssprache dar (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21).

Um nun einen Einblick in die Bestimmungen des österreichischen Schulgesetzes für Kinder mit Fluchthintergrund zu erhalten, werden diese und ihre möglichen negativen Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen im nächsten Abschnitt beschrieben. Da es sich bei den Probanden und der Probandin um schulpflichtige Kinder handelt, wurde ausschließlich dieser Bereich konkretisiert.

3.2. Kinder mit Fluchthintergrund an österreichischen Schulen

In Österreich ist es gesetzlich verordnet, dass alle in Österreich lebenden Kinder im schulpflichtigen Alter die Schule besuchen, auch wenn der Asylstatus dieser Kinder noch nicht geklärt ist. Da davon ausgegangen wird, dass diese Kinder erst wenig Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, erhalten sie einen außerordentlichen Status, welcher bis zu zwei Jahre anhalten kann. Durch diesen Status erhalten sie die Möglichkeit, einen externen

Sprachförderkurs zu besuchen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Kinder muttersprachlichen Unterricht erhalten (vgl. BMBF 2015:8-10). In der Realität sieht dies jedoch anders aus, da die zur Verfügung stehenden Ressourcen an manchen Schulstandorten bei weitem nicht reichen (vgl. Schrodtt 2014:129-130).

3.3. Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen

Grundsätzlich gibt es an österreichischen Pflichtschulen für Kinder mit außerordentlichem Status Sprachförderkurse und sogenannte Sprachstartgruppen. Die Sprachförderkurse finden integrativ statt, die Sprachstartgruppen finden als eigener Kurs anstelle der dem jeweiligen Schultyp entsprechenden Hauptgegenstände in einem Ausmaß von elf Wochenstunden statt. Diese werden meist klassen- oder schulübergreifend geführt. Ziel und Aufgabe der beiden Förderkonzepte ist es, den Schülerinnen und Schülern hier die notwendigen Sprachkompetenzen zu vermitteln, um dem Regelunterricht folgen zu können. Dabei wird nach den Bestimmungen des Lehrplanes für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache gearbeitet (vgl. BMB 2016a:11).

Die Untersuchung findet schulextern im Rahmen eines additiven Sprachförderkurses statt. Die Lehrperson dieses Kurses steht nicht in direktem Kontakt zu der von den Kindern besuchten Schulen. Zudem ist der Besuch des Kurses von Seiten der Kinder und der Lehrperson freiwillig.

3.4. Othering

Ein wichtiger Faktor, auf den hier hingewiesen werden muss, ist der vom Literaturwissenschaftler Edward Said (1978) geprägte Begriff „Othering“ (Castro Varela, Mecheril 2010:42). Er beschreibt „den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis“ (Castro Varela, Mecheril 2010:42). So wird durch das Herstellen von „Fremden“ ein „Wir“ erzeugt, welches den „Fremden“ beziehungsweise dem „Nicht-Wir“ überlegen erscheint und eine sichere Gemeinschaft darstellt. Als Beispiel kann hier die Kolonialzeit herangezogen werden, wo die „Fremden“ als „wild“ und die westliche Gesellschaft, das „Wir“, als zivilisiert bezeichnet wurde. Aber auch in der heutigen Zeit findet man diesen Diskurs beispielsweise bei muslimischen Menschen (vgl. Castro Varela, Mecheril 2010:42).

In Kontext dieser Arbeit könnte Othering dadurch zustande kommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihres Status automatisch für einen Sprachförderkurs angemeldet werden. Oft werden Kinder so „in eine Schublade gesteckt“ und erfahren eine Schlechterstellung aufgrund ihrer Herkunft. Dirim (2010) verweist hier auf den Begriff „Linguizismus“ (Dirim 2010:91). Linguizismus ist eine spezielle Form von Rassismus, bei welchem Menschen aus „sozial schwächer gestellten Gruppen“ (Dirim 2010:91) aufgrund ihrer Sprache und Herkunft diskriminiert werden oder ungerecht behandelt werden (vgl. Dirim 2010:91-92). Aus diesem Grund liegt es vor allem in der Verantwortung der Lehrpersonen darauf zu achten, dass Othering und Linguizismus weder erzeugt noch gefördert werden. Auch wenn es nicht immer leicht erscheint, Othering zu vermeiden, muss es stets die Aufgabe der Lehrperson sein, durch Einfühlungsvermögen, Sensibilität und eine ständige Reflexion darauf zu achten.

4. Sprachstandsdiagnose

Am Anfang jeder Sprachförderung sollte eine für das betroffene Kind passende Diagnose durchgeführt werden. So war die Sprachstandsdiagnose auch Ausgangspunkt der Untersuchung vorliegender Forschung, um die Übungen zur elementaren Literatur so dem jeweiligen Sprachstand der Kinder anzupassen. Zudem kann durch die wiederholte Durchführung des Verfahrens die Weiterentwicklung in der Sprachkompetenz der Kinder nach zwei Monaten festgestellt werden.

Zunächst soll ein Einblick in den Bereich der Sprachstandsdiagnostik gegeben werden und verschiedene Verfahrensarten vorgestellt und beschrieben werden. Danach folgt eine Aufzählung verschiedener Anforderungen, die an die Sprachstandsdiagnose hinsichtlich des Spracherwerbs gestellt werden. Abschließend wird auf das von FörMig entwickelte Konzept der sprachlichen Bildung und nachhaltigen Sprachförderung verwiesen.

4.1. Begriffserklärung

Diagnostik ist ein weit umfassender Begriff. Die Sprachstandsdiagnostik lässt sich im Feld der pädagogischen Diagnostik einordnen (vgl. Ingenkamp; Lissmann 2008:12-13). Diese macht es sich zur Aufgabe, die Bedingungen und Voraussetzungen der schulischen Anforderungen festzustellen, die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen zu analysieren und daraus schließlich Ergebnisse zu erhalten, um so den Lernprozess optimieren zu können, also individuelle Fördermöglichkeiten zu finden (vgl. Ingenkamp; Lissmann 2008:13). Um eine Diagnose jedoch überhaupt durchführen zu können, bedarf es eines Verfahrens beziehungsweise eines Diagnoseinstruments.

4.2. Verfahrensarten

In den vergangenen Jahren erfuhr die Sprachstandsdiagnostik einen regelrechten Aufschwung in der Entwicklung von Diagnoseinstrumenten. Aufgrund ihrer Unterschiede hinsichtlich Handbarkeit, spracherwerbstheoretischer Fundierung, methodischer Herangehensweise, usw. werden sie in folgende Verfahrensarten unterteilt (vgl. Döll 2012:75-77).

4.2.1. Schätzverfahren

Bei dieser Verfahrensart wird der Sprachstand, wie es der Name bereits verrät, durch Selbst- oder Fremdeinschätzung erhoben. Das kann natürlich zu sehr unpräzisen und unverlässlichen Ergebnissen führen, weshalb sie zur Feststellung des Sprachstandes und als Ausgangspunkt für eine individuelle Förderung eher ungeeignet erscheinen. Dennoch können sie im Unterricht eingesetzt werden, da sie durchaus andere Vorteile mit sich bringen. Das Sprachenportfolio beispielsweise regt zur Reflexion des eigenen Sprachaneignungsprozesses an und kann somit auch motivierend wirken. Das von Freese und Stell (1986) entwickelte Instrument „Sesam“ (Skalen zur Einschätzung der deutschen Sprachkompetenz von Schülern anderer Muttersprache) hingegen gewährleistet durch die Fremdeinschätzung der Lehrperson und die Selbsteinschätzung der Lernenden einen gewissen Grad an Objektivität (vgl. Döll 2012:77-78).

4.2.2. Profilanalysen

Profilanalysen stammen ursprünglich aus der Sprachheilpädagogik und wurden in den 1980er Jahren auf den Zweitspracherwerb übertragen. Diese Verfahrensart diagnostiziert und analysiert die spontanen Äußerungen der Kinder und konzentriert sich dabei insbesondere auf ihre morphosyntaktischen Fähigkeiten. Das von Reich und Roth (2004) entwickelte Diagnoseinstrument HAVAS 5 bezog erstmals auch die Bereiche Wortschatz und Pragmatik mit ein. Anschließend werden die Stärken und Schwächen in Form eines Sprachkompetenzprofils, wie es auch bei der vorliegenden Arbeit der Fall ist, zusammengefasst. Weitere bekannte profilanalytische Verfahren sind Tulpenbeet, Bumerang und die Profilanalyse von Grießhaber (vgl. Döll 2012:78-80).

4.2.3. Tests

Moosbrugger und Kelava (2007) beschreiben Tests zur Feststellung des Sprachstandes als „theoriegeleitete Routineverfahren zur Erfassung empirisch abgrenzbarer Merkmale mit dem Ziel einer möglichst genauen quantitativen Aussage über den Grad der individuellen Merkmalausprägung“ (Döll 2012:83). Bei dieser Verfahrensart werden sprachliche Fähigkeiten sehr gezielt abgeprüft. Dadurch wird jedoch der Output der Kinder und Jugendlichen stark gesteuert und reduziert (vgl. Döll 2012:83), was wiederum Reich und Roth (2007) kritisieren, da ihrer Meinung nach hierdurch nicht dieselbe Tiefe und Annäherung an den tatsächlichen

Sprachstand erreicht werden kann, wie dies bei spontanen und un gelenkten Äußerungen der Fall wäre (vgl. Reich; Roth 2007:83).

Dennoch bieten Tests einige Vorteile. Zum einen lassen sich die Ergebnisse durch die starke Standardisierung und Normierung äußerst effizient interpretieren und können somit eine aussagekräftige Auswertung anbieten. Zum anderen sind vor allem C-Tests dafür bekannt, dass sich durch sie sehr schnell feststellen lässt, ob die getestete Person einen Förderbedarf benötigt. Dennoch sind die Tests nicht aussagekräftig genug, um feststellen zu können, wo das Kind oder der Jugendliche gerade steht und wo die Fördermaßnahmen angesetzt werden müssen. Es wäre somit notwendig, zusätzlich andere Diagnoseinstrumente miteinzubeziehen (vgl. Döll 2012: 83-84).

4.2.4. Beobachtungsverfahren

Die Beobachtung ist die „grundlegende Methode der Pädagogischen Diagnostik“ (Ingenkamp; Lissmann 2008:74). Beobachtungsverfahren haben den Vorteil, dass sie in den Regelunterricht integriert werden können und somit die Lernenden in ihrem natürlichen Umfeld diagnostiziert werden können. Dies vermeidet eine Prüfungs- und Stresssituation (vgl. Döll 2012:86). Zudem können sie von den Pädagogen und Pädagoginnen beliebig oft und zu jedem Zeitpunkt durchgeführt werden (vgl. Ingenkamp; Lissmann 2008:74). Diagnostisch intendierte Beobachtungen sollten jedoch nicht mit Alltags- oder Gelegenheitsbeobachtungen verwechselt oder gar gleichgesetzt werden. Aus diesem Grund unterliegen den meisten Beobachtungsinstrumenten zur Feststellung des Sprachstandes bereits vorgefertigte Kategoriensysteme oder Ratingskalen, sodass die Verhaltensweisen nach bestimmten Regeln festgehalten werden können. Auch hier, ähnlich wie bei den Schätzverfahren, kann eine mögliche subjektive Interpretation des Beobachters, welche Einfluss auf die Ergebnisse haben könnte, nicht ausgeschlossen werden. Zu den Beobachtungsverfahren zählen die Niveaubeschreibungen DaZ, BESK-DaZ (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) (vgl. Döll 2012:86-87) und USB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung-Deutsch als Zweitsprache), welches in der Forschung vorliegender Arbeit zur Feststellung des Sprachstandes herangezogen wird. Das Beobachtungsverfahren USB-DaZ wurde unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. İnci Dirim und Dr. Marion Döll, der Mitarbeit von Mag. Lisanne Fröhlich und durch das Mitwirken von österreichischen Lehrkräften entwickelt und für die Schulpraxis konzipiert (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:7).

4.3. Anforderungen an Verfahren zur Sprachstandsdiagnose

Neben den allgemeinen Gütekriterien (siehe 6.2.1.) müssen Diagnoseverfahren linguistischen, pädagogischen und methodischen Anforderungen entsprechen (vgl. Döll 2012:72). Die linguistischen Anforderungen verlangen eine spracherwerbsbezogene Fundierung der Diagnoseinstrumente (vgl. Bredel 2007:78), wie dies unter anderem bei USB-DaZ der Fall ist (siehe 2.4.). Aus pädagogischer Perspektive sollen die Verfahren so gestaltet sein, dass diese zu einer sinnvollen und nachhaltigen Förderung beitragen. Dafür eignen sich insbesondere Verfahren, die nicht nur eine Momentaufnahme (wie Tests) darstellen, sondern den Sprachstand ausführlich, beispielsweise durch ein Sprachkompetenzprofil (wie dies auch in dieser Arbeit gehandhabt wird), darstellen. Die methodischen Anforderungen plädieren darauf, dass auch Eltern oder andere Bezugspersonen zur Feststellung des Sprachstandes miteinbezogen werden sollen, um so umfassendere Ergebnisse zu erhalten und eine Fehldiagnose zu vermeiden. Zudem wird darauf hingewiesen, dass der Sprachstand in spontanen Äußerungen und beim freien Sprechen beobachtet werden sollte (vgl. Döll 2012: 72-73). Auch dieser Anforderung kann USB-DaZ und somit auch die in vorliegender Arbeit angewendete Untersuchung gerecht werden.

4.4. Sprachförderung

Auf die Sprachstandsdiagnose folgt die auf den Sprachstand des Kindes oder des Jugendlichen angepasste Sprachförderung, auch diagnosegestützte Sprachförderung genannt (vgl. Reich 2009:25). In diesem Zusammenhang ist auch immer die Rede von durchgängiger Sprachbildung (vgl. Brandt; Gogolin 2016:8-11). Da das Konzept jedoch dem Anliegen vorliegender Arbeit nicht entspricht beziehungsweise hier für diese Arbeit nicht die Möglichkeit besteht, dieses Konzept umzusetzen, wird es hier nur kurz angeführt.

Es beschäftigt sich insbesondere mit der sprachlichen Heterogenität und berücksichtigt in seinem Konzept die bildungssprachlichen Anforderungen der Schule. Ziel der durchgängigen Sprachbildung ist es, sprachliche Kompetenzen in allen Schulfächern und nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch zu vermitteln, um so zu einem bildungssprachförderlichen Unterricht zu gelangen, also allen Schülern und Schülerinnen einen Zugang zur Bildungssprache zu ermöglichen (vgl. Brandt; Gogolin 2016:8-11).

Für diese Arbeit ist die additive Sprachförderung von besonderer Relevanz, da die drei Kinder aus der Untersuchung zusätzlichen Deutschunterricht erhalten, welcher Grundlage für die Forschungsergebnisse ist. Im Gegensatz zur integrativen Sprachförderung, welche während des Regelunterrichts stattfindet, findet der additive Sprachunterricht separat statt. Es wurde festgestellt, dass durch integrative Förderung bessere Erfolge erzielt werden können (vgl.

Dirim 2015:39), dennoch ist additive Sprachförderung essentiell und in bestimmten Fällen unerlässlich (vgl. Salem 2010:19). So konnte die Studie von May u.a. (2010) feststellen, dass Schüler und Schülerinnen, die regelmäßig einen additiven Sprachförderkurs besuchten, besser abschnitten als jene, die Sprachförderung nur im Regelunterricht erfuhren. Zudem belegen Ergebnisse mehrerer Studien (z.B. FörMig-Evaluation, Hamburger Sprachfördermonitorings im Schuljahr 2007/08, Bremer Jacobs-Sommercamp-Studie), dass sowohl die integrative, als auch die additive Sprachförderung erfolgreiche und sinnvolle Konzepte darstellen (vgl. Salem 2010:19-20).

Da die Übungen zur elementaren Literatur den Schwerpunkt während der additiven Sprachförderung bilden, wird diese im folgenden Kapitel vorgestellt und genauer beschrieben.

5. Elementare Literatur

Im folgenden Kapitel wird zunächst eine Definition zur elementaren Literatur gegeben. Anschließend wird genauer auf das Sprachspiel, seine Formen und Strukturen eingegangen, wobei hier insbesondere auf die Klassifizierung von Belke (2015) verwiesen wird.

5.1. Definition

Der Begriff elementare Literatur wurde erstmals von Jürgen Link (1983) geprägt und definiert. Zunächst muss geklärt werden, dass sich Link (1983) mit dem Begriff der elementaren Literatur nicht auf das herkömmliche Verständnis von Literatur, wie dies etwa bei Sachliteratur, Trivalliteratur, etc. der Fall ist, bezieht (vgl. Link 1983:26).

Link (1983) definiert elementare Literatur als „jene spontan, anonym und kollektiv produzierten ‚literarischen‘ Formen alltäglicher und praktischer Diskurse, die [...] die notwendigen ‚Halbfabrikate‘ für die ‚eigentliche‘ Literatur paratstellen“ (Link 1983:9). Damit sind beispielsweise Metaphern, Bilder und Symbole gemeint, die verwendet werden und nur durch die sogenannte „institutionalisierte Praxis“ gedeutet werden können, da sie den jeweiligen Kontext der Situation angibt (vgl. Link 1983:28-29).

Link (1983) untersuchte dieses Phänomen unter anderem in politischen Reden. Um die Eigenschaften der elementaren Literatur genauer erfassen zu können, werden diese im Folgenden an einem Ausschnitt aus der Neujahrsrede des deutschen Bundeskanzler Helmut Schmidt im Jahr 1978 konkretisiert:

„Die weltwirtschaftlichen Schlechtwetterfronten werden so schnell nicht abziehen. (...) Und inzwischen werden wir hier im eigenen Lande erneut viel Energie darauf verwenden müssen, das Netz der sozialen Sicherungen, auf das wir so stolz sind, unbeschädigt und leistungsfähig zu erhalten“ (Link 1983: 25 zit. n. Schmidt 1978).

Hier lassen sich etliche elementar-literarische Formen, wie etwa „die weltwirtschaftlichen Schlechtwetterfronten“ oder „das Netz sozialer Sicherungen“ erkennen. Da die institutionalisierte Praxis, in dem Fall die Politik, bekannt ist, können die Metaphern gedeutet und in unser Weltbild eingeordnet werden (vgl. Link 1983:25-26).

Es lässt sich vor allem der spielerische Umgang mit Sprache erkennen, welchen auch Belke (2012) für ihre Arbeit mit der elementaren Literatur gewinnen konnte. Sie konnte die eingangs in Links Definition erwähnten Halbfabrikate besonders in Sprachspielen finden (vgl. Belke

2012a:127). Im Folgenden wird deshalb genauer auf die Eigenschaften und Funktionen von Sprachspielen eingegangen.

5.2. Das Sprachspiel

Belke (2015) definiert Sprachspiele als „mehr oder weniger standardisierte Texte, die von Kindern in spielerischer und nicht primär instrumentell-kommunikativer Absicht geäußert werden“ (Belke 2015:13). Darunter fallen insbesondere Kinderreime, Kindergedichte und Kinderlieder (vgl. Belke 2015:16), welche sich unter den Gattungsbegriff „Kinderlyrik“ zusammentragen lassen (vgl. Doderer 1977:197).

Andresens und Januscheks (2007) Definition von Sprachspielen umfasst eine durchaus weitere Sichtweise. Sie bezeichnen erste Lallversuche eines Kleinkindes bereits als Sprachspiele (vgl. Andresen; Januschek 2007:11):

„Ein Kleinkind, das nicht gerade seine elementare Bedürfnisse stillt oder schläft, spielt – und zwar per definitionem, weil ein Kleinkind eben spielt. Folglich sind seine monologischen sprachlichen Äußerungen angefangen vom Lallen, per definitionem Sprachspiele“ (Andresen; Januschek 2007:11).

Da die Definition von Andresen und Januschek (2007) für den Rahmen der Untersuchung zu umfangreich wäre beziehungsweise nicht der definierten Zielgruppe entspricht, liegt vorliegende Arbeit Belkes (2015) Verständnis von Sprachspielen zu Grunde.

Aus diesem Grund werden nun im Folgenden die Eigenschaften und Formen des Sprachspieles nach Belke (2015) beschrieben (vgl. Belke 2015:19).

5.3. Eigenschaften und Formen

Das Sprachspiel hat sich im Laufe der Geschichte verändert und an die jeweilige Zeit angepasst. Dennoch konnten einige Verstexte der Volkspoesie aus dem 19. Jahrhundert in den Sprachspielen der Gegenwart erhalten bleiben (Von Glasenapp; Weinkauff 2014:138-139). Sprachspiele gehen jedoch nicht nur über Zeit-, sondern auch über Sprach- und Ländergrenzen hinaus. Laut Cook (2000) weisen Sprachspiele universale Strukturen auf. Das bedeutet, dass die Strukturen und Muster von Sprachspielen in verschiedenen Sprachen und Ländern denselben Regeln unterliegen. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, Sprachspiele gerade im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten oder Schulklassen einzusetzen. Dennoch gibt es in diesem Bereich nur sehr wenige Untersuchungen, da sehr

lange Zeit angenommen wurde, dass Sprachspiele keine internen Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Belke 2015:13-14). So wurden sie unter anderem von Simrock (1867), Böhme (1897) und Allerleirauh (1962), welche verschiedenste Sprachspiele in Sammelbänden zusammentrugen, als „kunterbuntes Durcheinander von Formen und Inhalten“ (Belke 2015:14) bezeichnet.

Mittlerweile konnte diese Annahme widerlegt werden. Belke (2008) nahm eine Klassifizierung des Sprachspieles in folgende Kriterien vor:

- Die Art des Spieles: Fingerverse, Klatschspiele, Seilspringen, Rätsel, Zungenbrecher, etc.
- Formale Merkmale: Spiele mit Buchstabenelementen, Wörtern und Bedeutungen, Sätzen und Texten, Rhythmen und Reimen, etc.
- Themengruppen: Tageszeiten, Monate, Tiere, Erwachsene, etc.
- Beteiligte Personen: Sprachspiel zwischen Eltern und Kind, zwischen Kindern untereinander, didaktisch orientierte Sprachspiele, etc.

(vgl. Belke 2008:45)

Zudem ließ sich das Sprachspiel nach einer genaueren Analyse und einem interkulturellen Vergleich in die Prinzipien der Textgenese, Textmuster, Spielregeln und Funktionen einteilen (vgl. Belke 2015:19), welche nun in den folgenden Abschnitten genauer beschrieben werden.

5.3.1. Textgenese

Das besondere und reizvolle an Sprachspielen ist, dass hier nicht der Inhalt, sondern viel mehr der Klang, der Rhythmus, der Reim und die Wiederholung im Vordergrund stehen. Somit fällt es Kindern sehr leicht, eigene Sprachspiele zu generieren. Diese basieren auf bereits vorhandenem Sprachmaterial, wie Fibelversen, Gedichten, Werbesprüche, etc. Der Klang und Rhythmus bleibt erhalten, bestehende Wörter und Inhalte, welche jedoch nicht zwingend einen Sinn ergeben müssen, werden ersetzt. Denn gerade sinnlose und diffuse Inhalte machen das Sprachspiel umso lustiger. Die Themen der selbstkreierten Sprachspiele stammen meist aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder. Dabei sind vor allem „verbotene“ oder für die Kinder noch unklare Themen interessant, wie etwa politische Themen aus der „Erwachsenenwelt“ oder fremdartige Wörter aus anderen Sprachen, welche von den Kindern noch gar nicht richtig verstanden oder ausgesprochen werden können (vgl. Belke 2015:18-20):

*„Si, Mario, Dolomi, Fassomi,
Leo, Leo, tipp, tipp, tipp,
Leo, Leo, tipp, tipp, tipp,
wan, tu, sie
(mündlich überliefert)“
(Belke 2015:20)*

Denn gerade der exotische Klang fremdsprachlicher Worte reizt die Kinder. Erst ab einem bestimmten Alter beziehungsweise ab einem bestimmten Sprachniveau werden die „falschen“ Wörter (**wan, tu, sie**) durch die richtig gelernten (**one, two, three**) ersetzt (vgl. Belke 2015:20).

Weiters sei zu erwähnen, dass Sprachspiele nicht wörtlich von einer Sprache in die andere übersetzt werden können, da hierdurch der witzige Reim und die rhythmische Eingängigkeit verloren gehen würden (vgl. Belke 2015:21).

5.3.2. Textmuster

Sprachspiele lassen sich in verschiedene Textmuster unterteilen, welche im Folgenden genauer beschrieben werden.

Reihentexte

Reihentexte oder auch Endlosgeschichten besitzen die Eigenschaft sich endlos wiederholen zu lassen, da sie kein richtiges Ende aufweisen, sondern eine überraschende Pointe, die das Sprachspiel immer wieder von neuem beginnen lassen kann, was vor allem die „kindliche Urlust an der Wiederholung“ (siehe 5.4.2.) begünstigt.

Einer der bekanntesten Reihentexte ist wohl folgender:

*„Ein Hund lief in die Küche
und stahl dem Koch ein Ei.
Da nahm der Koch den Löffel
Und schlug den Hund zu Brei.
Da kamen alle Hunde
Und gruben ihm ein Grab,
und setzten ihm einen Grabstein,
auf dem geschrieben stand:
Ein Hund lief in die Küche...
(mündlich überliefert)“
(Belke 2015:22).*

Für den Deutschunterricht bieten sich diese Textmuster besonders an, da die verwendeten sprachlichen Strukturen durch die ständige Wiederholung implizit angeeignet werden. Belke (2015) konnte zudem feststellen, dass es Kinder äußerst spannend finden eigene Endlosgeschichten zu erstellen, selbst wenn diese erst sehr geringe Deutschkenntnisse aufweisen (vgl. Belke 2015:22-23).

Puppe-in-der-Puppe-Texte

Die Puppe-in-der-Puppe-Texte stellen eine Sonderform der Reihentexte dar. Folgendes Beispiel zeigt die implizite Vermittlung von Präpositionen und Deklinationen der Nominalgruppe anhand eines Sprachspieles dieser Textsorte:

*„Ich denke,
bevor ich aufstehe:*

*Ich bin **ein** Mensch
und bin **im** Bett
und **das** Bett ist **im** Zimmer
und **das** Zimmer ist **im** Haus
und **das** Haus ist **am** Weg
Und **der** Weg ist **in** der Stadt
Und **die** Stadt ist **im** Land
Und **das** Land **auf** der Erde.*

*Und **auf** der Erde ist **ein** anderes Land
und **in** anderen Land **eine** andere Stadt
und **in** der Stadt **ein** anderer Weg
und **am** Weg **ein** anderes Haus
und **im** Haus **ein** anderes Zimmer
und **im** Zimmer **ein** anderes Bett
und **im** anderen Bett
ist auch **ein** Mensch.*

*Bevor ich aufstehe,
denke ich“*

(Belke 2012b:108 zit. n. Hans Manz)

Ergänzungsstrukturen

Bei Ergänzungsstrukturen werden bestimmten Akteuren (meist Nomen) bestimmte Tätigkeiten (meist Verben) zugeordnet, wobei die Tätigkeit die Akteure genauer beschreibt. Aufgrund der semantisch zueinander passenden Wörter bietet sich diese Textform speziell für die Erweiterung des Wortschatzes an (vgl. Belke 2015:25-26).

„Vögel, die nicht singen,
Glocken, die nicht klingen,
Pferde, die nicht springen,
Pistolen, die nicht krachen,
Kinder, die nicht lachen,
was sind das für Sachen?
(mündlich überliefert)“
(Belke 2015:25)

Lügenmärchen und Verkehrte-Welt-Geschichten

Diese Textform tauchte bereits in der Antike auf und ist in vielen verschiedenen Kulturen vorhanden. Bei Lügenmärchen und Verkehrte-Welt-Geschichten werden reale Vorkommnisse, Erscheinungsweisen und Gesetzmäßigkeiten ins Gegenteil verdreht. Die Lügen sind dabei so offensichtlich angelegt, dass es sehr leicht fällt, diese zu durchschauen. Dies verschafft den Kindern wiederum ein Gefühl der Überlegenheit, da sie die Lügen beziehungsweise die Unwahrheiten durch ihr bereits bestehendes Weltwissen „entlarven“ konnten (vgl. Belke 2015:27-28). Ein sehr bekanntes Beispiel dieser Gattung ist das Gedicht „Dunkel war's der Mond schien helle“ (vgl. Belke 2009:195).

Für die empirische Untersuchung wird eine Auswahl an Sprachspielen getroffen, welche vor allem das Kriterium erfüllen müssen, dass sie an den Sprachstand beziehungsweise an die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) angepasst sind (vgl. Dirim; Döll, Fröhlich 2014:12). Diese werden, so wie es Sprachspiele implizieren, in spielerischer und handlungsorientierter Form vermittelt (zum Beispiel durch Singen, Klatschen, Hüpfen, etc.).

5.3.3. Spielregeln

Auch wenn Sprachspiele oftmals willkürlich und chaotisch wirken, liegen ihnen dennoch sehr strikte Spielregeln zugrunde, die von allen Beteiligten eingehalten werden müssen. Werden diese Regeln gebrochen, wird man zum „Spielverderber“. Gerade für den sprachlichen Bereich ist die Befolgung von Regeln bedeutsam, da ihre Sinnhaftigkeit ansonsten verloren gehen

würde. So ist es bei Klatschspielen wichtig, im Rhythmus der Sprache zu klatschen, aber auch das Sprechen im richtigen Rhythmus muss eingehalten werden. Das heißt allerdings nicht, dass diese Regeln unter Kindern nicht tradiert oder geändert werden dürfen. Oftmals ist gerade auch das Brechen bestimmter Regeln interessant und bringt neue Regeln hervor (vgl. Belke 2015:28). Aber nicht nur das Brechen von Regeln, die zur Spielhandlung beitragen, auch ein Verstoß gegen die Sprache selbst ist möglich (vgl. Andresen 2007:28): „In meiner Sprache heißt ‚ja‘ nein und ‚nein‘ ja“ (Andresen 2007:27).

„Das Spielen mit Sprache bezieht seine Spannung aus der Balance zwischen Regelbefolgung und gezielter Abweichung und ermöglicht deshalb gleichermaßen den Erwerb und die gezielte Destruktion der in den Texten enthaltenden Regeln“ (Belke 2015:28).

5.3.4. Funktionen

Zum einen besitzen Sprachspiele einen großen Spaßfaktor, welcher Kinder zum Mitmachen animiert. Durch diese Motivation werden die erworbenen Sprachspiele in das Repertoire der Kinder aufgenommen, reproduziert und verändert, wodurch die vorkommenden sprachlichen Strukturen verinnerlicht werden. So wird bei Hüpfspielen beispielsweise die Silbentrennung gelernt und mit Zungenbrechern können sprachliche Schwierigkeiten spielerisch gemeistert werden.

Zum anderen haben Sprachspiele die Funktion verschiedene Sachverhalte, wie Monatsnamen, Körperteile („Head and shoulders, knees and toes“), etc. zu vermitteln. Abzählreime wiederum werden für das Festlegen von Spielrollen gebraucht oder bestimmen, „wer anfangen darf“ (vgl. Belke 2015:29-30).

5.4. Sprachspiele und das Sprachenlernen

In diesem Abschnitt wird nun theoretisch begründet, in welchem Zusammenhang Sprachspiele und Spracherwerb stehen und welche positiven Auswirkungen Sprachspiele auf das Sprachenlernen mit sich bringen. Diese werden anschließend durch Studien untermauert und bestätigt.

5.4.1. Zusammenhang zwischen Sprachspielen und dem Spracherwerb

Nach Oller (1980), Stark (1980), Papousek (1994) und Butzkamm/Butzkamm (1999) beginnt ein Säugling bereits nach wenigen Wochen seine Stimme zu entdecken und auszuprobieren. In dieser sogenannten Phase des Gurrens werden bereits vokalähnliche Laute produziert, welche von einer melodischen Kontur begleitet werden. Anschließend folgt die Phase der explorativen Laute. Hier versucht der Säugling seinen Stimmapparat gänzlich auszuschöpfen und mit allen ihm möglichen Stimmregistern (Quietschen, Brummen) und Lautstärken (Kreischen, Flüstern) zu spielen. In der Phase des Silbenplapperns wird ersichtlich, dass der Säugling die zeitlich-rhythmische Komponente der Sprache erkannt hat und verinnerlicht (vgl. Lang 2007:71).

„Der spielerische Charakter kindlichen Lallens manifestiert sich in der Tatsache, dass der Säugling bestimmte lautlich-klangliche Muster wieder und wieder erzeugt, Variationsmöglichkeiten ausprobiert und bei seinem Tun deutliche Anzeichen von Freude äußert“ (Lang 2007:71).

Papousek (1994) bezeichnet das als kindliche Lust an der Wiederholung, welche auch Belke im Zusammenhang mit Sprachspielen anspricht (siehe 5.4.2.) und verweist darauf, dass diese Freude sich zu äußern auf eine innere Motivation des Sprechens hinweist. Bühler (1982) bezeichnet diese Freude und die intrinsische Motivation am Ausprobieren des Stimmapparates als „Funktionslust“. Dem Säugling macht es Spaß, mit seinen Lauten zu spielen und sich dabei selbst zuzuhören. Es steht somit in erster Linie der Handlungsvollzug und die damit verbundene auditive und taktile-kinästhetische Selbstwahrnehmung im Vordergrund. Das bedeutet, dass zunächst der Prozesscharakter eine weitaus größere Rolle beim Spracherwerb aufweist als der Zeichencharakter der Sprache (vgl. Lang 2007:71-72).

Andresen (2002) steht dieser Sichtweise jedoch kritisch gegenüber und bezeichnet dieses Phänomen als ein „Üben artikulatorischer Bewegungsmuster“ (Andresen 2002:181) und weniger als ein Spiel (vgl. Andresen 2002:181).

In der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kleinkindern lässt sich jedoch durchaus ein spielerischer Charakter erkennen (z.B. Fingerspiele). Mit fortschreitendem Alter der Kinder nimmt die Komplexität des Kinderspiels zu und sie werden nun nicht mehr nur zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern auch zwischen Kindern untereinander fortgesetzt (Lieder, Klatschspiele, Abzählreime, etc.). Sprachspiele begleiten somit die alltäglichen Bewegungs- und Handlungssituationen der Kinder. Dabei spielt die rhythmische Komponente eine durchgehende Rolle. Egal ob beim Wiegen, beim Hüpfen oder beim Schaukeln – die Wörter

werden im Rhythmus der Bewegung akzentuiert. Der Rhythmus und die Bewegungen spielen für die Kinder zunächst eine weit bedeutendere Rolle als die Wortbedeutung (vgl. Belke 2015:16-17). Butzkamm (2002) konnte hierzu ein interessantes Verhalten seiner Tochter beobachten. Als er sie auf seine Schultern nahm und mit ihr spazieren ging, sprach diese im Rhythmus seiner Schritte (vgl. Butzkamm 2002:62).

Weiters werden durch Sprachspiele implizit grammatikalische Strukturen vermittelt. Als Beispiel könnte hier folgendes Sprachspiel genannt werden: „Ein Löffelchen für die Mama. Ein Löffelchen für den Papa, ...“ Verschiedene Formen von Artikeln und Substantiven werden vermittelt und verinnerlicht. In vielen anderen Sprachspielen lässt sich die Vokalabfolge -i, -a, -u, erkennen, wie dies beispielsweise bei Bi-, Ba-, Butzemann oder Ri-, Ra-, Rutsch der Fall ist. Dabei wird dieselbe Vokalabfolge verwendet, welche auch für das Bilden der Zeitformen von unregelmäßigen Verben gebraucht wird (singen-sang-gesungen) (vgl. Belke 2015:17). Aber nicht nur grammatische, sondern auch viele andere sprachliche Strukturen lassen sich in Sprachspielen erkennen. So zeichnen sich Sprachspiele besonders durch ihre Reimwörter aus (Hose, Dose, Rose, etc.). Dadurch wird den Kindern nicht nur das Verständnis von Regelmäßigkeit einer Sprache vermittelt, sondern auch, dass Wörter parallel verlaufende Lautstrukturen aufweisen, die meistens auch dasselbe Buchstabenmuster beinhalten (vgl. Näger 2013:31).

Laut Haueis (1985) lassen sich durch diese Sprachspiele die Grundstrukturen einer Sprache abdecken:

„Betrachtet man spielerische Formen des Umgangs mit Sprache unter der Fragestellung welche Phänomene die Kinder durch sie ins Feld ihrer Aufmerksamkeit rücken, gelangt man zu den Grundrissen einer nahezu vollständigen Sprachbeschreibung, d.h. einer Grammatik der jeweiligen Sprache“ (Haueis 1985:5 zit. n. Belke 2015:17).

5.4.2. Positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen

In diesem Abschnitt soll nun genauer erläutert werden, wie Sprachspiele das Sprachenlernen in Bezug auf eine Zweitsprache positiv beeinflussen. Dabei lassen sich folgende Faktoren extrahieren:

- Implizite Wissensvermittlung
- Bewegung
- Rhythmik
- Wiederholung
- Sprache „ausprobieren“
- Spielerisches Lernen

Gerade für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht darf eine implizite Vermittlung von Wissen nicht fehlen. Im Gegensatz zur expliziten Sprachvermittlung, wo Grammatik anhand von Regeln und Beispielen erklärt wird, können Sprachspiele diese sprachlichen Strukturen und Regeln implizit vermitteln. Dies ist vor allem für Kinder im Volksschulalter sinnvoller und effizienter, da hier kein großes sprachliches Vorwissen vorhanden sein muss (vgl. Belke 2012a:57-59). Jedoch beschränken sich Sprachspiele hier nicht nur auf die Vermittlung von Grammatik, es werden auch Sachverhalte wie Wochentage, Jahreszeiten, etc. erworben (vgl. Belke 2015:29).

Das Merken und Einprägen dieser Sachverhalte wird durch das Deuten auf Gegenstände und die Begleitung von Bewegungen unterstützt. Ein sehr bekanntes Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum ist das Lied „Mein Hut, der hat drei Ecken“. Nach jedem Durchgang wird ein Wort weggelassen und durch die dazu passende Bewegung ersetzt, bis schließlich nur noch wenige Wörter überbleiben. Die weggelassenen Wörter werden jedoch im Kopf mitgedacht und spätestens dann haben die Kinder diese auch verinnerlicht (vgl. Belke 2015:29). Bereits Piaget (1984) machte hierzu interessante Entdeckungen. Für ihn kann formales und abstraktes Denken nur in Verbindung mit konkreten Handlungen erworben werden:

„Das rein formale, von jeder Handlung unabhängige Denken ist dem Kind ohne diese Handlungserfahrung nicht möglich“ (Hölscher; Piepho; Roche; Simic 2006:2).

Ein weiterer Aspekt, der mit Bewegung einhergeht, sind konzentrationsfördernde, leistungsverbessernde und motorische Komponenten (vgl. Kiphard 2009:13), welche sich wiederum positiv auf das Sprachenlernen auswirken (vgl. Näger 2013:31).

Zum Sprachenlernen gehört auch immer die Verinnerlichung von Rhythmus, Melodie und Klang der jeweiligen Sprache. Sprachspiele ermöglichen, dass Kinder spielerisch mit diesen Merkmalen vertraut werden und diese erwerben (vgl. Näger 2013:29). Bei der Aneignung des Rhythmus und des Wortklanges, aber auch der Aussprache spielt die Wiederholung eine bedeutende Rolle (vgl. Kullmann; Seidel 2005:86-87). Hier verweist Belke (2015) auf die kindliche Urlust des Wiederholens, welche wichtiger Bestandteil von Sprachspielen ist (vgl. Belke 2015:22). Denn „Kinder lieben die Wiederholung von Aktionen, die ihnen Freude machen“ (Näger 2013:30). Wiederholungen tragen außerdem dazu bei, dass das Gehörte gefestigt und gespeichert werden kann (vgl. Kullmann; Seidel 2005:86-87). Dies geschieht jedoch nicht nur durch das Hören, sondern verlangt ebenso das eigene „Ausprobieren“ der Sprache. „Durch Wiederholung vergewissert sich das Kind der Aussprache und des Wortklangs, um seiner wirklich habhaft zu werden“ (Butzkamm 2002:65). Hier sei noch kurz die Wichtigkeit des „Ausprobierens“ für das Sprachenlernen zu betonen. Auch dafür bieten sich Sprachspiele an, da sie es ermöglichen, Sprache erproben zu können, ohne Angst vor Konsequenzen oder Fehlern haben zu müssen. Zudem ist die Anzahl von Regeln in Sprachspielen um einiges geringer im Vergleich zu denen des gesamten Sprachsystems (vgl. Belke 2015:17-18). Lypp (1984) konnte dadurch folgende Erkenntnis erlangen:

„Die wenigen Regeln gelten als eine Art Bewältigungsinstrument, mit dessen Hilfe die Regelkomplexität der natürlichen Sprache subjektiv beherrschbar zu werden scheint. Rhythmische und klangliche Regularitäten sind leichter erkennbar und nachvollziehbar als etwa grammatikalische“ (Belke, 2015:18).

Des Öfteren wurde nun auch die spielerische Komponente angesprochen. Dabei geraten die bereits beschriebenen affektiven Faktoren wieder in den Blickpunkt (siehe 2.5.) Denn Spielen macht nicht nur Spaß und ist kindgerecht, es werden dabei immer auch Emotionen angesprochen (vgl. Lundquist-Mog; Widlok 2015:138-139). Da es sich dabei überwiegend um positive Emotionen handelt, sind die spielerischen Übungen aus dem Unterricht positiv behaftet. Aber auch der kreative Umgang und das Entdecken von Sprache ermöglichen einen lustvollen Zugang. So freuen sich Kinder, wenn sie ein im Unterricht gelerntes Gedicht alleine und ohne Hilfe auswendig aufsagen können. Dies führt zum einen dazu, dass sie Sicherheit beim Sprechen in der Sprache erlangen und zum anderen verleiht es ihnen ein Gefühl von Stolz und Selbstbewusstsein (vgl. Näger 2013:30).

Aus lerntheoretischer Sicht wird ersichtlich, dass das Spiel für die kognitive Entwicklung des Kindes unabdingbar ist (vgl. Flitner 2011:54-55) und somit auch den kindlichen Zweitspracherwerb positiv beeinflusst:

„Spielerisches Lernen ermöglicht durch spiel- und erlebnisorientierte Handlungsformen wie Dialoge, Reime, Szenen, Lieder, Tänze die Aneignung von Verstehensstrategien sowie die Artikulation in der ‚Fremd’sprache‘ (Lundquist-Mog; Widlok 2015: 138 zit. n. Schola Europaea 2002:12).

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass Sprachspiele großes Potential aufweisen, um das Sprachenlernen nachhaltig und positiv zu beeinflussen. Diese wirken sich insbesondere positiv auf die Bereiche Syntax, Morphologie, Wortschatz, Lautdiskriminierung, Prosodie und Aussprache aus (vgl. Boorsma; Lipkowski 2011:1). Zudem kann durch die Begleitung von Rhythmik, Bewegung, Musik und durch die angesprochenen Emotionen ein mehrdimensionaler Lernprozess ermöglicht werden (vgl. Klicpera 2007:7 und Monschein 2015:6).

5.4.3. Forschungsstand

Im Bereich der elementaren Literatur gibt es bis dato nur sehr wenige Untersuchungen. Das liegt unter anderem an dem bereits beschriebenen Umstand, dass lange Zeit keine klaren und einheitlichen Strukturen in den Sprachspielen erkannt wurden und sie als „Blödelei“ und Unsinn angesehen wurden. Ein weiterer Grund dafür ist, dass Sprachspiele spontan und frei von Kindern erzeugt werden. Da bei Untersuchungen oftmals das Umfeld der Kinder verändert wird beziehungsweise eine Experiment-Situation künstlich hergestellt wird, kann sich dies negativ auf die Authentizität des Sprachspiels auswirken beziehungsweise dieses sogar verhindern (vgl. Andresen 2002:180). Die Schwierigkeit liegt somit darin, die Kinder möglichst in ihrem natürlichen Umfeld zu beobachten, ohne dabei ethische Grundsätze zu verletzen (siehe 6.2.2.). Aus diesem Grund liegen viele informelle Untersuchungen vor, vor allem von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die ihre eigenen Kinder beobachteten (vgl. Andresen 2002:181).

Eine der bekanntesten Studien in diesem Bereich ist jene von Weir (1962), welche die Einschlafmonologe ihres Sohnes beobachtete und dabei feststellte, „dass er jeden Strukturaspekt von Sprache zum Gegenstand seiner monologischen Spiele machte“ (Andresen 2002:181):

„Don't touch Mommy Daddy's desk
I should
He say so (2x)
Daddy's desk and Mommy's desk
Don't go on the desk
Don't take Daddy's glasses
Don't take it off
Don't take the glasses off
Daddy's wearing glasses
Daddy always
Dadada
Leave it
Daddy's glasses“
(Butzkamm 2002:61)

Den spielerischen Umgang mit Sprache bei Kleinkindern konnte auch Ramge (1976) bei seinem Sohn beobachten. Als er sich ein Bilderbuch ansah, fing dieser plötzlich an, mit der Pluralform von Rad zu experimentieren:

„Ham Rädars
Ham Rädars
Ham auch was, die Fluchzeuge
Ham Räder
Ham Rade
Ham Råde
Ham keine Räder
Der Fluchzeug nich“
(Butzkamm 2002:63)

Andresen (2002) konnte interessante Beobachtungen im Bereich von Reim-Spielen bei Vorschulkindern machen. Dabei werden besonders gerne Namen von anderen Kindern verwendet zu denen Nonsense-Reimwörter erfunden werden. Selbst wenn Kinder das Reimen noch nicht komplett beherrschen, wird durch die Beschäftigung damit ersichtlich, dass Kinder ab diesem Moment anfangen, bewusst über Sprache nachzudenken, sie zu kommentieren und sie zu manipulieren (Andresen 2002:183-187). Dies veranschaulicht die Aussage eines viereinhalbjährigen Mädchens:

„Fisch-Tisch (*mehrmals wiederholt*)
das reimt sich. Apfel und Baum reimt sich auch oder?“
(Andresen 2002:187 zit. n. Bockrath 1982:3)

Um nun noch genauer auf Untersuchungen zu Sprachspielen im Sinne von Belkes Definition einzugehen, wird im Folgenden eine ihrer Untersuchungen vorgestellt. Belkes Untersuchungen beschäftigen sich überwiegend mit der Einbeziehung von elementarer Literatur im Unterricht mit mehrsprachigen Kindern. Dem sei jedoch anzufügen, dass Belke diese in ihrer didaktischen Umsetzung fast durchgehend mit der Methode des generativen Schreibens verbindet. Dabei sollen die Lernenden die Strukturen von Texten der elementaren Literatur aus ihren Herkunftsländern mit den Strukturen von deutschsprachigen beziehungsweise der Zielsprache entsprechenden Texten vergleichen (vgl. Belke 2015:30-32). Bei einer Untersuchung von Belke im Volksschulbereich wendete sie Strukturen aus dem Gedicht „Der Bauer schickt den Jockel aus“ an, da sich das Muster dieses Gedichtes in vielen verschiedenen Kulturen finden lässt, wie beispielsweise in der italienischen Variante „La pecora é nel bosco“ im russischen Märchen „Warum das Häschen eine gespaltete Lippe und verbrannte Fußsohle hat“ oder im slowenischen Märchen Bedinko und Bedinka. Da das ursprüngliche Gedicht im deutschen sehr grausam ist, verwendete Belke folgende Variante (vgl. Belke 2012a:127-128):

„Frau Müller schickt die Sevgi los, sie soll die Schulmilch holen. Die Sevgi holt die Schulmilch nicht und kommt auch nicht zurück.

Da schickt Frau Müller den Peter los, er soll die Sevgi suchen.

Der Peter sucht die Sevgi nicht, die Sevgi holt die Schulmilch nicht und kommt auch nicht zurück. [...]“ (Belke 2012a:128)

Dabei konnte Belke herausfinden, dass selbst Kinder mit geringen Deutschkenntnissen Freude an der Arbeit mit dem Text hatten und das Muster in einen neuen Text generieren konnten (vgl. Belke 2012a:128):

Anmerkung: Der Text wurde wortwörtlich zitiert, weshalb er auch Rechtschreib- und Grammatikfehler beinhaltet.

„Der Papa schickt den Musa. Er soll die ganze Abholen. Der Musa holt die ganze nicht. Da schickt der papa die Mama los. Sie soll den Musa suchen die Mama sucht den Musa nicht. Der Musa holt die ganze nicht. Und kommt und kommt auch Nich zuruck. Da schickt der Papa die Baha. [...]“ (Belke 2012a:128)

Bis dato wurden keine Forschungen im Bereich der additiven Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt, weshalb es das Ziel vorliegenden Arbeit ist die positiven Auswirkungen auf das Sprachenlernen in diesem Bereich zu untersuchen.

6. Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel beschreibt das Konzept und die Umsetzung der durchgeführten Studie. Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Forschung gegeben. Der Abschnitt zum Forschungsdesign zeigt eine Verortung im Forschungsfeld und beschäftigt sich mit den Voraussetzungen und den ethischen Bedingungen der Studie. Anschließend folgt der Abschnitt zur Datenerhebung, in welchem der Untersuchungsrahmen und die verwendeten Forschungsinstrumente vorgestellt werden und eine Begründung für die Auswahl dieser beschrieben wird. Im Abschnitt zur Datenaufbereitung wird die Sprachkompetenz der Kinder vor und nach dem Untersuchungszeitraum in Form von Sprachkompetenzprofilen dargestellt. Abschließend findet im Abschnitt zur Datenanalyse der Vergleich zwischen den Sprachkompetenzprofilen der Kinder sowie die Auswertung der Beobachtungsbögen statt.

6.1. Beschreibung des Forschungsprozesses

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, festzustellen, inwiefern sich Übungen zur elementaren Literatur positiv auf das Sprachenlernen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auswirken. Um dies herausfinden zu können, werden die Übungen in einer Kleingruppe von drei Kindern im Rahmen eines Sprachförderkurses umgesetzt. Mithilfe von USB-DaZ wird beobachtet, ob sich innerhalb von zwei Monaten Fortschritte in der Sprachkompetenz der Kinder feststellen lassen. Zudem wird die affektive Beteiligung der Kinder während der Übungen zur elementaren Literatur anhand eines Beobachtungsbogens festgehalten. Der gesamte Forschungsprozess kann in drei Schritte eingeteilt werden. Die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse:

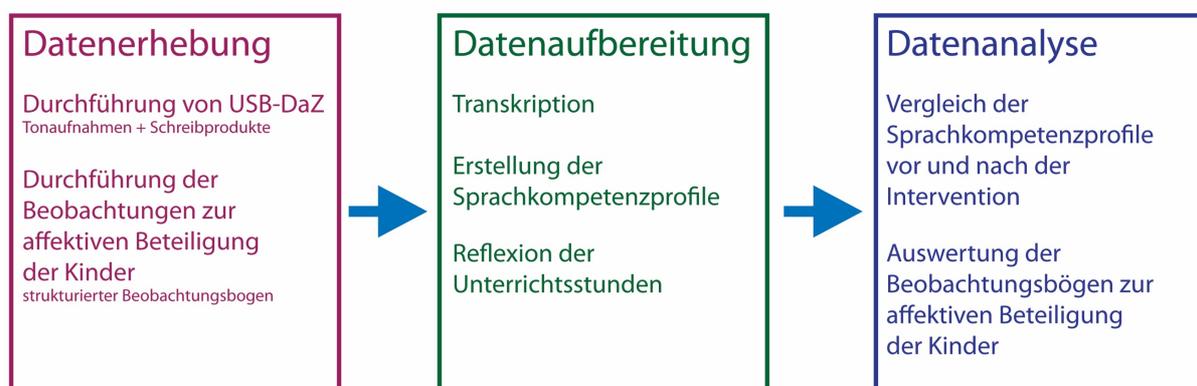


Abbildung 1: Überblick über den Forschungsprozess, eigene Darstellung

Um den Sprachstand diagnostizieren zu können, werden die Kinder gleich am Beginn der Forschung in freien Sprechsituationen aufgenommen und dazu aufgefordert, kurze Texte zu schreiben (Datenerhebung).

Gleich im Anschluss werden die Tonaufnahmen transkribiert, sodass sie gemeinsam mit den Schreibprodukten der Kinder als Grundlage für die Erstellung der Sprachkompetenzprofile dienen können. Die Sprachkompetenzprofile, welche für jedes Kind erstellt werden, beschreiben die Stärken und Schwächen der Kinder (Datenaufbereitung). Nach zwei Monaten werden erneut solche Profile erstellt, sodass schließlich ein Vergleich zwischen den jeweiligen Sprachkompetenzprofilen gezogen werden kann (Datenanalyse).

Zudem wird in die Untersuchung die Beobachtung von affektiven Faktoren miteingeschlossen. Bereits im Theorieteil konnte erläutert werden, dass positive Emotionen und Motivation das Sprachenlernen beeinflussen. Diese werden anhand eines Beobachtungsbogens festgehalten (Datenerhebung). Zudem wird nach jeder Stunde, in welcher der Beobachtungsbogen eingesetzt wurde, eine Reflexion verfasst, die die Einordnung der Kinder auf dem Beobachtungsbogen genauer beschreibt (Datenerhebung). Anschließend werden die Daten ausgewertet (Datenanalyse).

Schlussendlich soll anhand der durchgeführten Studie folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

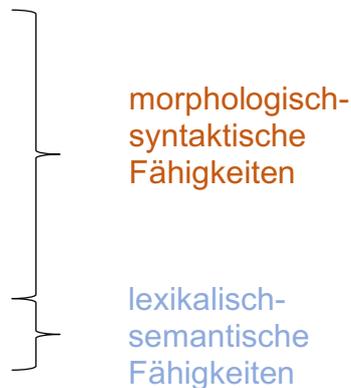
Inwiefern wird das Sprachenlernen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durch die Verwendung von elementarer Literatur gefördert?

Die Forschungsfrage wird in zwei Teilfragen und diese wiederum in eine Unterfrage unterteilt. Diese detaillierte Ausformulierung gewährleistet eine präzise und umfassende Beantwortung der Forschungsfrage. Zudem gestaltet sie den Forschungsprozess übersichtlicher, denn jede Teilfrage bezieht sich direkt auf eine der beiden Forschungsmethoden.

I. Welche Fortschritte lassen sich innerhalb von zwei Monaten (neun Unterrichtseinheiten) speziell bei den **morphologisch-syntaktischen** und **lexikalisch-semanticen** Fähigkeiten feststellen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9)?

a. Auf welcher Stufe befinden sich die Lernenden vor und nach der Intervention in folgenden Bereichen:

- **Verb: Verbformen, Verb: Verbstellung**
- **Aussagesätzen**
- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**
Aussageverbindungen
- **Wortschatz**



(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9)

II. Inwiefern kann die Arbeit mit elementarer Literatur eine positive affektive Beteiligung hervorrufen?

a. Können diese überwiegend im positiven oder negativen Bereich beobachtet werden?

Ad I.) Diese Teilfrage ist auf den Beobachtungsbogen USB-DaZ ausgelegt. Die Begründung zur Auswahl der genannten Fähigkeiten kann im Abschnitt „Durchführung des Unterrichts“ (siehe 6.3.7.) nachgelesen werden. Die Unterfrage (I.a.) lässt sich durch die Sprachkompetenzprofile (siehe 6.4.2) beantworten. Der anschließende Vergleich der Sprachkompetenzprofile vor und nach der Intervention (siehe 6.5.1.) ist Grundlage zur Beantwortung der Teilfrage (I).

Ad II.) Zur Beantwortung dieser Teilfrage wird der Beobachtungsbogen zur affektiven Beteiligung der Kinder (siehe 6.3.6.) herangezogen.

Die Beantwortung der Teil- und Unterfragen spannen einen Bogen zur Beantwortung der allgemeinen Forschungsfrage.

Aufgrund der bisher durchgeführten Studien wird angenommen, dass sich auch in dieser Studie positive Ergebnisse zeigen werden. Für diese Arbeit ergeben sich somit folgende zwei Vorannahmen, die es zu überprüfen gilt:

1. *Durch den Einsatz von Übungen zur elementaren Literatur lassen sich Fortschritte auf der morphologisch-syntaktischen und der lexikalisch-semanticen Ebene feststellen.*

2. *Es lässt sich während der Übungen überwiegend eine positive affektive Beteiligung der Kinder beobachten.*

6.2. Forschungsdesign

Die Forschung der vorliegenden Arbeit lässt sich im Bereich der *Diagnostik* insbesondere in der *pädagogischen Diagnostik* einordnen (vgl. Caspari 2016:14). Diese wird nach Ingenkamp und Lissmann (2008) folgendermaßen definiert:

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp; Lissmann 2008:13).

Zudem kommen bei der vorliegenden Untersuchung zwei unterschiedliche Forschungsmethoden zur Anwendung, weshalb es sich hierbei um ein triangulatorisches Verfahren handelt (vgl. Knorr; Schramm 2016:90). Ziel der Triangulation ist es, den Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven zu durchleuchten, um somit zu einer „Vertiefung und Erweiterung von Erkenntnissen“ (Knorr, Schramm 2016:90) zu gelangen. Denzin (1970) unterscheidet hier zwischen der Daten-, Methoden-, Forscher/-innen und Theorientriangulation. Für diese Arbeit ist ausschließlich die Methodentriangulation von Relevanz (Knorr, Schramm 2016:90).

Die Methodentriangulation wird von Denzin (1970) nochmalig in die *within-method* und die *between-method* unterteilt. Bei der *within-method*, welche für diese Arbeit eingesetzt wird, findet die Triangulation innerhalb der Forschungsmethode statt (vgl. Knorr; Schramm 2016: 92) Die Daten der vorliegenden Untersuchung werden einerseits durch ein Beobachtungsverfahren der Sprachkompetenzdiagnostik (USB-DaZ) und andererseits durch teilnehmende Beobachtung mithilfe eines selbst erstellten Beobachtungsbogen eingeholt.

Bei der Verwendung mehrerer Methoden ist es vor allem wichtig, diese sinnvoll miteinander zu kombinieren (vgl. Knorr, Schramm 2016:95). Da die Sprachkompetenzdiagnose nur am Beginn und am Ende der Forschung durchgeführt wird und somit weitere interessante Phänomene, welche zwischen diesen Zeiten liegen, verloren gehen würden beziehungsweise viele Faktoren, welche ebenso für den Lernfortschritt von Bedeutung wären, nicht von USB-DaZ erfasst werden können, wird die Forschung durch teilnehmende Beobachtung unterstützt.

Da es Ziel ist, die Entwicklung des Sprachstandes der Individuen über einen längeren Zeitraum sehr detailliert zu erfassen, erscheint es sinnvoll, eine qualitative Forschung durchzuführen. Dabei werden folgende für die qualitative Forschung relevanten Kriterien erfüllt (vgl. Mayring 2016:19-24):

Subjektbezogenheit

Die qualitative Forschung ist stets subjektbezogen ausgerichtet. Das bedeutet, dass der Mensch im Vordergrund der Forschung steht (vgl. Mayring 2016:19-20). Im Falle dieser Forschung stehen die drei Kinder beziehungsweise ihre Lernfortschritte im Mittelpunkt (siehe 6.3.2.).

Deskription und Interpretation

Die Deskription stellt die genaue Beschreibung des Gegenstandsbereiches dar. Da dieser nur in den seltensten Fällen eindeutige Daten liefert, müssen diese durch Interpretationen der Forschenden unterstützt werden (vgl. Mayring 2016:21-22). Dies wird durch die Sprachkompetenzprofile und die Aufbereitung der Beobachtungsbögen abgedeckt (siehe 6.4.).

Alltägliche Umgebung

Qualitative Untersuchungen sollen möglichst in alltäglichen Umgebungen, anstelle von Labors, durchgeführt werden (vgl. Mayring 2016:22-23). Da der Untersuchungsraum auch gleichzeitig der Gemeinschaftsraum des Wohnheimes der Kinder ist (siehe 6.3.1.), kann diesem Kriterium ebenfalls gerecht werden.

Verallgemeinerungsprozess

Schlussendlich erfolgt die Verallgemeinerung der Ergebnisse. Dabei müssen nachvollziehbare Argumente und Begründungen vorgelegt werden, um aufzeigen zu können, dass die Forschungsergebnisse auch auf andere Situationen und Zeiten geltend gemacht werden können (vgl. Mayring 2016:23-24). Diesem Kriterium wird im Kapitel zur Aufstellung der Ergebnisse (siehe 7.) Rechnung getragen.

6.2.1. Gütekriterien

Für Diagnoseverfahren stellen Objektivität und Reliabilität wichtige Gütekriterien dar. Bevor USB-DaZ veröffentlicht wurde, wurde es zunächst von Personen, insbesondere von Lehrpersonen, aus der Praxis ausprobiert und überprüft. Danach wurde das Konzept überarbeitet, um das Feedback und die Verbesserungsvorschläge der Versuchspersonen

miteinzubeziehen. Dieser Vorgang wurde ein weiteres Mal wiederholt. Bei beiden Durchgängen wurde es auf seine Reliabilität und Objektivität geprüft. Die Reliabilität wurde als hinreichend eingestuft und auch die Objektivität kann durch dieses Verfahren gewährleistet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:7-8).

Ehlich (2005) verweist auf weitere wesentliche Kriterien. Zunächst sollten sprachstandsdiagnostische Verfahren stets auf wissenschaftlich fundierten Sprach- und Sprachaneignungstheorien basieren. Ebenso muss beachtet werden, ob das Verfahren für ein- oder mehrsprachige Kinder konzipiert wurde (vgl. Döll 2012:72-73.) Auch diesen spezifischen Kriterien kann USB-DaZ gerecht werden. Es ist speziell für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt worden und entspricht der von Ehlich et al. (2008) beschriebenen Aneignungsreihenfolge aus der Spracherwerbsforschung (siehe 2.4.) (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:7).

Für diese Untersuchung bedeutet das, dass die Forscherin davon ausgehen kann, dass es sich bei USB-DaZ um ein „valides und konsistentes Diagnoseinstrument handelt“ (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:7) handelt. Zudem hat die Forscherin bereits mehrere Seminare zu dem Beobachtungsverfahren belegt und es bereits erprobt. Aus diesem Grund kann die Forscherin bereits kompetent mit USB-DaZ umgehen und benötigt keinen Testversuch.

Mayring (2016) kritisiert den Umstand, dass in der Regel meist nur die Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität herangezogen werden und verweist darauf, dass diese vor allem für die qualitative Sozialforschung nicht immer angemessen erscheinen. Er plädiert für eine Anpassung der Gütekriterien auf die jeweilig zur Anwendung kommende Methode. Im Folgenden werden Gütekriterien, welche speziell auf die teilnehmende Beobachtung ausgelegt sind, vorgestellt (vgl. Mayring 2016:140-144):

Glaubwürdigkeit der Personen

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder offen und ehrlich während der Untersuchung sind. Zudem spielt der Inhalt eine gar nicht so große Rolle, sondern viel mehr die Sprachkompetenz der Kinder und es kann angenommen werden, dass die Kinder diesen nicht absichtlich verfälschen werden.

Reaktivität des Materials

Da für die Erfassung des Sprachstandes vor allem freie Äußerungen relevant sind (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:10), wird auf diesen Aspekt besonders viel Wert gelegt. Die Lehrperson wird darauf achten, dass sich die Kinder möglichst spontan äußern und nicht zu bestimmten

Aussagen gedrängt werden. Dies kann in den Transkriptionen im Anhang nachgelesen werden.

Dokumentation und Analyse

Alle erhobenen Daten werden gründlich und transparent dokumentiert und analysiert. Durch die Erstellung der Sprachkompetenzprofile und der Reflexionen der Unterrichtsstunden wird die Einstufung auf den jeweiligen Stufen nachvollziehbar begründet.

Negativfälle

Auch Negativfälle, die die dem Forschungsergebnis widersprechen werden im Abschnitt zur Datenanalyse (siehe 6.5.) dokumentiert und im Kapitel „Ergebnisse der Analyse“ (siehe 7.) diskutiert.

Interpretation

Im Kapitel „Ergebnisse der Analyse“ (siehe 7.) werden die erhobenen Daten nachvollziehbar begründet und argumentiert.

Nähe zum Gegenstand

Die Forschung findet in dem Wohnhaus der Kinder statt und stellt somit eine vertraute und bekannte Umgebung für die Kinder dar (siehe 6.3.1).

Vergleich mit anderen Forschungsergebnissen

Im Kapitel „Ergebnisse der Analyse“ (siehe 7.) werden die Ergebnisse der Untersuchung mit den bereits bestehenden Studien, welche auch im Theorieteil (siehe 5.4.3.) behandelt wurden, verglichen.

(vgl. Mayring 2016:140-144)

Zudem wird von Mayring (2016) die Triangulation als Gütekriterium angeführt (vgl. Mayring 2016:174). Dem widerspricht jedoch Aguado (2015), da sie nicht der Ansicht ist, „dass ein mehrmethodisches Vorgehen für eine hochwertige, aktuellen forschungsmethodologischen Entwicklungen verpflichtende qualitative Forschung zwingend erforderlich ist“ (Aguado 2015:204). Da es zur vollständigen Beantwortung der Forschungsfrage jedoch notwendig ist, die Studie aus zwei methodisch unterschiedlichen Perspektiven durchzuführen, wird im Fall dieser Studie ein triangulatorisches Verfahren gewählt.

6.2.2. Forschungsethik

Aus forschungsethischen Gründen werden die teilnehmenden Personen, aber auch ihre Erziehungsberechtigten, von der Forschung informiert und müssen dieser zustimmen, da sie ansonsten am Unterrichtsgeschehen nicht teilnehmen können. Dies wird bereits vor der Durchführung durch das Unterschreiben eines schriftlichen Dokuments gewährleistet (vgl. Schramm 2014:246).

Um die Identität der Lernenden zu schützen, wird bei der Erstellung der Kompetenzprofile, der Beobachtungsprotokolle und der Transkriptionen eine Pseudonymisierung der teilnehmenden Personen vorgenommen (vgl. Legutke; Schramm 2016: 113). Die Kinder werden also nicht mit ihrem eigentlichen Namen, sondern mit Kind A, Kind B, etc. bezeichnet.

6.2.3. Die Rolle der Forscherin

Die Forscherin ist im Rahmen dieser Untersuchung auch zugleich die Unterrichtende. Durch diesen Umstand wird die Forschung aktiv von der Forscherin beeinflusst. Um eine angenehme und natürliche Atmosphäre im Sprachförderkurs herzustellen, wird der Sprachförderkurs jedoch dahingehend gestaltet, dass die Kursleiterin für die Kinder in erster Linie die Lehrperson darstellt und weniger eine Forscherin. Dieser Zustand soll sich positiv auf die Forschungsergebnisse auswirken und zugleich dem Gütekriterium „alltägliche Umgebung“ (Mayring 2016:22) gerecht werden.

Zudem besitzt die Forscherin eine abgeschlossene Ausbildung zur Volksschullehrerin, wodurch bereits viel Erfahrung im Unterrichten und in der Erstellung von Unterrichtsplanungen und –materialien miteingebracht werden kann.

6.3. Datenerhebung

In diesem Abschnitt wird beschrieben, wie die Daten gewonnen werden. Zunächst wird ein Einblick in den Untersuchungskontext und eine Beschreibung der Probanden und der Probandin beziehungsweise eine Begründung für die Auswahl dieser Personen gegeben. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt.

6.3.1. Untersuchungskontext

Die Untersuchung findet in einem Wiener Wohnheim für Flüchtlinge statt. Ein entscheidendes Auswahlkriterium für diesen Standort ist, dass die Forscherin dort frei und autonom

unterrichten kann, sodass der Unterricht nach den für die Forschung ausgerichteten Aspekten gestaltet werden kann.

Die Kinder leben in diesem Wohnheim gemeinsam mit ihren Eltern, Geschwistern und anderen Familien. Der Unterricht findet im Gemeinschaftsraum statt, wo auf einem großen Tisch mit Stühlen gearbeitet wird. Es wird darauf geachtet, dass keine anderen Bewohner und Bewohnerinnen des Hauses während der Unterrichtszeit den Raum betreten, sodass konzentriert und ohne Ablenkung gearbeitet werden kann. Zudem werden manche Unterrichtseinheiten im hauseigenen Garten abgehalten. Dafür bieten sich insbesondere Übungen zur elementaren Literatur, wie zum Beispiel „Hüpfreime“ an.

Da der genaue Standort des Wohnheimes für die Arbeit nicht relevant erscheint, werden hierzu keine genaueren Informationen bekannt gegeben (siehe 6.2.2.).

6.3.2. Die Probanden und die Probandin

Insgesamt nehmen drei Kinder am Sprachförderkurs teil. Folgende Daten können von den Kindern aufgezeigt werden:

Kind	Geschlecht	Alter	Schulstufe*	Erstsprache	In Österreich seit
Kind A	männlich	6	Vorschule	Arabisch	Oktober 2015
Kind B	männlich	8	3. Klasse einer Volksschule	Arabisch	Oktober 2015
Kind C	weiblich	11	1. Klasse einer Mittelschule	Arabisch	Jänner 2016

Tabelle 1: Daten der Probanden und der Probandin, eigene Darstellung

Weiters ist zu erwähnen, dass Kind A und Kind B Geschwister sind.

*Alle Kinder besuchen regelmäßig eine Schule in Wien.

6.3.3. Sampling

Für die Auswahl der Untersuchungsgruppe sind die Faktoren Deutsch als Zweitsprache, Alter und Sprachförderbedarf von Bedeutung. Durch den bereits längeren Aufenthalt der Kinder in

Wien und den täglichen Schulbesuch einer Wiener Schule können die Kinder als zweisprachig bezeichnet werden (siehe 2.1.). Zudem spielt das Alter eine entscheidende Rolle. Andresen und Janussek (2007) konnten in einer Studie feststellen, dass das Sprachspiel bis zu einem Alter von etwa zwölf Jahren für den kindlichen Spracherwerb große Bedeutung hat (vgl. Andresen; Janussek 2007:28). Das Repertoire an Sprachspielen erreicht bei achtjährigen Kindern ihren Höhepunkt (vgl. Belke 2015:16). Da die Übungen zur elementaren Literatur außerdem auf den mündlichen Bereich des Spracherwerbs ausgelegt sind und für sie keine schriftlichen Kenntnisse vorhanden sein müssen, bieten sich diese Übungen insbesondere auch für Kinder an, welche die Schriftzeichen der jeweiligen Sprache noch nicht beherrschen (vgl. Näger 2013:30). Aus diesen Gründen wurden Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren ausgewählt.

Ein Sprachförderbedarf muss gegeben sein, damit festgestellt werden kann, ob sich der Sprachstand der Kinder verbessert. Zusätzliche Kriterien sind die regelmäßige Teilnahme der Kinder am Sprachförderkurs und das Einverständnis zur Verwendung der Daten für die vorliegende Forschungsarbeit, wofür eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern vorliegt. Die Gruppengröße wird auf drei Kinder beschränkt, da somit individuell auf den Förderbedarf jedes einzelnen Kindes genauer eingegangen und somit gezielte Übungen für jedes einzelne Kind erstellt werden können.

6.3.4. Korpus

Der Untersuchungszeitraum umfasst zwei Monate. Der Sprachförderkurs findet einmal pro Woche zu jeweils 60 Minuten statt.

Daraus ergeben sich neun Unterrichtseinheiten mit einem Gesamtumfang von etwa neun Stunden. Dieses Stundenausmaß ist für die Beantwortung der Forschungsfrage ausreichend, da innerhalb von zwei Monaten Fortschritte in der Sprachkompetenz der Kinder festgestellt werden können. Aus Gründen der Vereinbarkeit der Stundenpläne der Kinder mit den verfügbaren Terminen der Forscherin kann der Kurs nicht öfter als ein Mal pro Woche stattfinden.

6.3.5. Forschungsinstrumente

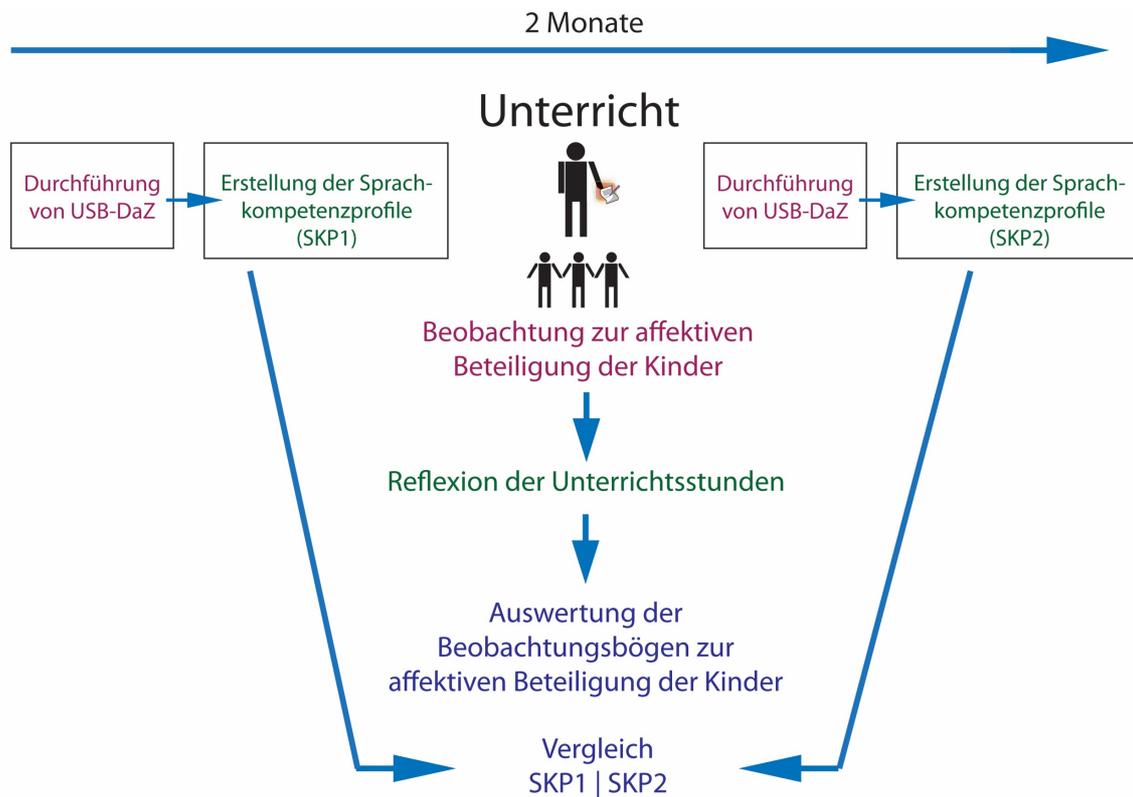


Abbildung 2: Forschungsprozess, eigene Darstellung

Die Forschungsfrage wird anhand zweier unterschiedlicher Forschungsmethoden beantwortet. Zunächst wird am Beginn der empirischen Forschung eine Sprachkompetenzdiagnose mithilfe des Beobachtungsverfahrens USB-DaZ durchgeführt. Zum einen wird dieses Verfahren für die vorliegende Forschung ausgewählt, da es sich begleitend zum Unterricht durchführen lässt (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:8). Da die Forschende zugleich auch den Unterricht leitet, bietet sich diese Methode an, um ein reibungsfreies Miteinander von Unterricht und Sprachstandsüberprüfung zu gewährleisten. Zudem kann der Sprachstand der Kinder in angenehmer Atmosphäre diagnostiziert werden und es wird keine unnatürliche und für die Kinder stressvolle Testsituation hergestellt.

Damit der Sprachstand der Kinder bestmöglich erfasst werden kann, werden die Kinder während des freien Sprechens mithilfe eines entsprechenden Geräts aufgenommen. Dies ermöglicht das Anhören bestimmter Situationen im Nachhinein beziehungsweise ein wiederholtes Anhören. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass der Diffusität und der Flüchtigkeit der Daten entgegengewirkt werden kann (vgl. Altrichter; Posch 2007:128). Bereits im Vorhinein wird entschieden, welche der Unterrichtssituationen aufgenommen werden sollen. Es werden vor allem Situationen ausgewählt, in welchen die Kinder zum freien Sprechen

aufgefordert werden, „denn nur so kann die (Anwendungs-)Kompetenz der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden“ (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9).

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Auswahl von USB-DaZ stellt die Skalierung der einzelnen Beobachtungsbereiche dar. Die Daten lassen sich sehr einfach und unkompliziert durch den Beobachtungsbogen von USB-DaZ erheben, welcher in verschiedene Beobachtungsbereiche eingeteilt ist. Jeder Beobachtungsbereich weist eine Skala auf, auf welcher die Aneignungsstufen der jeweiligen Bereiche aufgelistet sind. Zudem erhält jede Stufe eine genauere Beschreibung beziehungsweise Beispiele, um sicher zu gehen, dass das beobachtete Kind auf der richtigen Stufe eingeordnet wird. Durch die Einordnung der Kinder auf eine bestimmte Stufe im jeweiligen Bereich lässt sich nicht nur der derzeitige Sprachstand, sondern auch die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) feststellen (siehe 2.4.). Dies ermöglicht eine präzise und an das Kind angepasste Förderung beziehungsweise lassen sich die Förderübungen und -aufgaben dahingehend konzipieren (vgl. Dirim; Döll, Fröhlich 2014:7-13). Hier sei kurz anzumerken, dass das jüngste Kind des Sprachförderkurses eine Vorschulklasse besucht. Das bedeutet, dass dieses Kind noch nicht schreiben gelernt hat, wodurch die Bereiche „Textkompetenz“ und „Orthografie“ nicht diagnostiziert werden können.

Die Einteilung in verschiedene Beobachtungsbereiche ermöglicht es außerdem, anschließend einen Vergleich zwischen den Fortschritten in den Bereichen, die durch die Übungen zur elementaren Literatur gefördert werden (morphologisch-syntaktische und lexikalisch-semanticen Fähigkeiten) und den Bereichen, die zwar ebenfalls im Sprachförderkurs gefördert werden (pragmatische und literale Fähigkeiten), jedoch nicht anhand von Übungen zur elementaren Literatur, zu ziehen (siehe 6.3.7.).

Ein weiteres Auswahlkriterium für das Beobachtungsverfahren USB-DaZ stellt die von den Kindern besuchte Schulstufe dar. Da zwei der drei zu beobachteten Kinder eine Volksschule und das dritte Kind die erste Klasse einer Mittelschule besucht, eignet sich hier das Beobachtungsverfahren USB-DaZ, da es sowohl für Kinder der Primarstufe, als auch für Kinder der Sekundarstufe I angewendet werden kann (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:8).

Weiters bietet sich USB-DaZ für diese Untersuchung an, da es sich „prinzipiell unendlich oft wiederholen“ (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:8) lässt. Denn das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, nach einem Zeitraum von zwei Monaten (neun Unterrichtseinheiten) das Verfahren zu wiederholen, um festzustellen, welche Fortschritte die Kinder während dieses Zeitraums gemacht haben.

Zusätzlich zu diesem Beobachtungsverfahren wird die Untersuchung durch die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung unterstützt. Da die Forscherin direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist und dieses auch plant, bezeichnen Altrichter und Posch (2007) dies als direkte Prozessbeobachtung (Altrichter; Posch 2007:129).

Die Beobachtung dient dazu, weitere Faktoren, die nicht von USB-DaZ diagnostiziert werden können, aber für die elementare Literatur und das Sprachenlernen von Bedeutung sind (siehe 2.5.), zu erheben. Bei diesen Faktoren handelt es sich um beobachtbare affektive Faktoren.

Die Beobachtungen werden anhand eines Beobachtungsbogens festgehalten. Der Bogen wird erstellt, da eine Vorbereitung der Beobachtung den Beobachtungsprozess erleichtert und somit die Gefahr von Überforderung und Stress der Lehrperson während des Unterrichts vermindert wird. Die Beobachtungen werden nach jeder Unterrichtsstunde von der Forscherin in den Beobachtungsbogen übertragen.

6.3.6. Beobachtungsbogen

Der Beobachtungsbogen besteht aus insgesamt 17 Indikatoren, welche in die Kategorien „Gesichtsausdruck (Mimik)“, „Körpersprache und Gestik“, „Verbale Äußerungen“ und „Arbeitsverhalten“ eingeteilt werden. Anhand dieser Indikatoren soll die affektive Beteiligung der Kinder während der Durchführung der Übungen zur elementaren Literatur beobachtet werden. Die Indikatoren werden nach der Häufigkeit ihres Auftretens während der Übungen zur elementaren Literatur beobachtet. Zu jedem Indikator gibt es eine Skala von 0 bis 5, wobei 0 *nie*, 1 *sehr selten*, 2 *selten*, 3 *manchmal*, 4 *häufig* und 5 *sehr häufig* bedeutet. Bei der Erstellung des Beobachtungsbogens wird darauf geachtet, dass alle Indikatoren positiv formuliert werden, sodass einheitliche Daten gewonnen werden können.

Da die Forscherin diese Indikatoren beobachtet, während sie ihren eigenen Unterricht abhält, wird davon abgesehen die genaue Anzahl der Tätigkeiten zu protokollieren, da dies ein zusätzlicher Aufwand während dem Unterricht wäre und sich die Forscherin nicht mehr auf ihren Unterricht konzentrieren könnte. Der Beobachtungsbogen wird jedoch immer direkt nach jeder Stunde von der Forscherin für jedes Kind ausgefüllt. Diese können im Anhang eingesehen werden. Zudem wird zu jeder Unterrichtseinheit eine Reflexion erstellt (siehe 6.4.3.), welche die Einordnung auf den jeweiligen Skalen begründet beziehungsweise diese für die Leserinnen und Leser nachvollziehbar macht.

Der Beobachtungsbogen zur affektiven Beteiligung der Kinder kommt ab der vierten Unterrichtsstunde zum Einsatz, da die Forscherin so in den ersten drei Stunden das Verhalten der Kinder zunächst unstrukturiert beobachten kann und daraus die Indikatoren ableitet (vgl. Ricart-Brede 2014:138-139). Somit handelt es sich hierbei um ein induktives Vorgehen (vgl. Ricart-Brede 2014:142). Diese Vorgehensweise geht auf die „Grounded Theory“ (Glaser und

Strauss, 1967) zurück. Sie wird von Strauss und Corbin (1996) als Praktik bezeichnet, „die angewendet wird, um für den zu untersuchenden Wirklichkeitsausschnitt tatsächlich relevante Phänomene herauszuarbeiten und eine empirisch fundierte Theorie hierüber, also eine in dem jeweiligen Gegenstand begründete Theorie über das Phänomen zu entwickeln“ (Demirkaya 2014:221). Ein wichtiges Merkmal der Grounded Theory ist, dass prozessbegleitend gearbeitet wird, wie dies auch bei der Erstellung des Beobachtungsbogens der Falls ist (siehe unten). Zudem bietet sich die Grounded Theory laut Böhm (1994) und Brüsemeister (2008) vor allem zur Erforschung von sozialen Handeln an, was ebenfalls Ziel des Beobachtungsbogens darstellt (vgl. Demirkaya 2014:221-223).

Pilotierung

Der Beobachtungsbogen wurde zunächst in der vierten Unterrichtsstunde am 24.4.2017 getestet. Bei dieser Pilotierung wurde Folgendes erkannt und verbessert: Der Indikator „2.3. Das Kind hat eine konzentrierte Körperhaltung (vorgelehnt, Muskeln sind angespannt)“ wird durch den Indikator „2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.“ ersetzt. Dies wird zum einen deswegen gemacht, da eine konzentrierte Körperhaltung schwer zu beobachten ist und weil der neue Indikator des Öfteren bei allen drei Kindern beobachtet wurde, weshalb es sinnvoll erschien, diesen auch in den Beobachtungsbogen miteinzubeziehen. Zudem werden die Indikatoren „4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.“ und „4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ hinzugefügt, da festgestellt wurde, dass diese bei der Gesamtbeschreibung der Unterrichtssituation nicht weggelassen werden darf.

Da es nicht möglich ist, dass alle Indikatoren bei jeder Übung zur Anwendung kommen, werden ein oder mehrere Indikatoren nicht bei jeder Übung in die Beurteilung miteingebunden. Dies wird stets in der Reflexion zur jeweiligen Unterrichtsstunde begründet.

6.3.7. Durchführung des Unterrichts

Zunächst findet ein kurzes Treffen zum Kennenlernen statt, bei welchem sich die Forscherin den Eltern und den Kindern vorstellt, sowie diese von ihrem Forschungsvorhaben informiert. Zudem erhalten die Eltern einen kurzen Elternbrief, auf welchem sie ihr Einverständnis durch eine Unterschrift bestätigen. Der Elternbrief ist auf Deutsch verfasst und wird mit der dort zuständigen Deutschlehrerin für Erwachsene im Unterricht besprochen.

Der Unterricht der nächsten Einheiten wird folgendermaßen gegliedert:

a. *Wochenerzählungen (pragmatischer Bereich)*

Als Einstieg erzählt jedes Kind, was es am Wochenende beziehungsweise vergangene Woche erlebt hat. Dabei wird der Erzählstein im Kreis weitergegeben. Das Kind, das den Erzählstein in der Hand hält, ist an der Reihe. Die anderen Kinder dürfen dem Kind Fragen stellen, es aber nicht unterbrechen.

Die „Wochenerzählungen“ finden immer am Beginn der Stunde statt und sollen mit der Zeit zum Ritual werden. Dies soll den Kindern in zweierlei Hinsicht nützen: zum einen soll dadurch eine den Kindern vertraute Struktur entstehen, zum anderen soll es ihnen helfen, sich kognitiv auf das Sprechen der deutschen Sprache einzustellen. Zudem regen die Erzählungen von vergangener Woche das freie Sprechen an, wodurch zugleich die pragmatischen Fähigkeiten gefördert werden. Weiters kann dadurch der Fortschritt der Kinder beim freien Sprechen beobachtet und festgestellt werden. Der Einstieg nimmt in etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch.

b. *Elementare Literatur (lexikalisch-
semantischer Bereich / morphologisch-
syntaktischer Bereich)*

Wichtigster Bestandteil des Unterrichts sind die Übungen zur elementaren Literatur, da hierauf die Forschungsfrage gerichtet ist. Dabei werden Gedichte und Reime in spielerischer Form, durch Rhythmik und Bewegung unterstützt, aufgesagt und gelernt. Beispiele: Klatschreime, Hüpfreime, Abzählreime, bildgestützte Gedichte, kurze Lieder („Mein Hut, der hat drei Ecken, ...“), etc. Dieser Teil nimmt in etwa 20-30 Minuten in Anspruch.

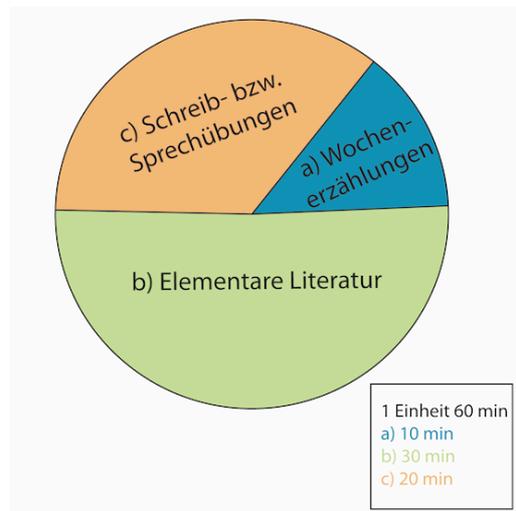


Abbildung 3: Aufbau der Unterrichtseinheiten, eigene Darstellung

c. *Schreib- bzw. Sprechübungen (literaler bzw. pragmatischer Bereich)*

Die beiden älteren Kinder sollen ebenso im literalen Bereich gefördert werden. Dies geschieht entweder durch Schreibaufgaben oder eigens erstelltes Material (z.B.: Arbeitsblätter). Hierbei sollen sie möglichst selbstständig arbeiten, sodass die Unterrichtende in der Zwischenzeit die pragmatischen Fähigkeiten des jüngsten Kindes, welches noch nicht schreiben gelernt hat, fördern kann. Für diesen Teil werden ca. 20 Minuten der Unterrichtszeit benötigt.

Da durch die Übungen zur elementaren Literatur vor allem die lexikalisch-semanticen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Boorsma; Lipkowski 2011:1), lassen sich alle Bereiche von USB-DaZ abdecken. Zudem können so am Ende die Fortschritte der unterschiedlichen Bereiche miteinander verglichen werden, wodurch auch festgestellt werden kann, ob die Übungen zur elementaren Literatur tatsächlich Fortschritte im lexikalisch-semanticen und morphologisch-syntaktischen Bereich bewirken.

Insgesamt unterrichtet die Forscherin neun Unterrichtsstunden. In der ersten Unterrichtsstunde werden noch keine Unterrichtssequenzen aufgenommen, da zunächst eine vertraute und angenehme Atmosphäre hergestellt werden soll. In der zweiten und dritten Stunde nimmt die Forscherin die Kinder in freien Sprechsituationen mithilfe eines Tonaufnahmegeräts auf. Zudem sollen Kind B und C in diesen Stunden kurze Texte produzieren. Kind A werden hier andere Aufgaben zugeteilt, da es noch nicht schreiben kann. Sowohl die Tonaufnahmen, als auch die Schreibprodukte dienen zur Erstellung der ersten Sprachkompetenzprofile. In den folgenden vier Stunden wird die affektive Beteiligung der Kinder mithilfe des selbst erstellten Beobachtungsbogens beobachtet. Diese Beobachtung findet nicht zeitgleich mit der Beobachtung der Sprachkompetenz statt, da sich die Forscherin so besser auf einen der beiden Bereiche konzentrieren kann und es neben dem Unterrichten nicht zu Stress oder einer Überforderung kommen kann. In den letzten zwei Stunden werden die Kinder erneut in freien Sprechsituationen aufgenommen und darum gebeten, kurze Texte zu produzieren, sodass anhand dieser Produkte die zweiten Sprachkompetenzprofile erstellt werden können.

ca. 20 Minuten	Kennenlernen der Kinder und Eltern + Informieren über das Forschungsvorhaben (Austeilen der Einverständniserklärung)
1. Stunde	noch keine Aufnahmen + Schreibprodukte
2. Stunde	Einsatz des Beobachtungsbogen USB-DaZ (Tonaufnahmen + Schreibprodukte)
3. Stunde	
4. Stunde	Einsatz des Beobachtungsbogens zur affektiven Beteiligung
5. Stunde	
6. Stunde	
7. Stunde	
8. Stunde	Einsatz des Beobachtungsbogen USB-DaZ (Tonaufnahmen + Schreibprodukte)
9. Stunde	

Tabelle 2: Überblick über die Unterrichtsstunden, eigene Darstellung

Nachdem die ersten Sprachkompetenzprofile erstellt worden sind, können die folgenden Übungen direkt an den Sprachstand der Kinder angepasst werden. Falls zwischen den Kindern in manchen Bereichen eine sehr große Leistungsspanne herrschen sollte, werden die Aufgaben differenziert und individualisiert, sodass die Kinder zum selben Themenbereich unterschiedliche Aufgaben erhalten. Da sich jedoch gerade Übungen zur elementaren Literatur dafür eignen, diese gemeinsam in der Gruppe durchzuführen, werden hier Übungen entwickelt, die für alle Kinder wichtige und förderliche Elemente enthalten. Diese werden in den Stundenbildern, welche im Anhang eingesehen werden können, beschrieben und begründet. Die Übungen können zudem Elemente enthalten, die von den Kindern bereits erlernt wurden oder sogar zu ihren Stärken zählen. Dies kommt jedoch dem Phänomen „Boot-Strapping“ entgegen, welches vorgibt, auch die Stärken der Schüler und Schülerinnen zu fördern, da „ein Vorsprung bei einer sprachlichen Teilqualifikation einen nachholenden Entwicklungsschub bei einer anderen Teilqualifikation bewirken kann“ (Reich 2009:30).

6.4. Datenaufbereitung

Dieser Abschnitt beschreibt die Aufbereitung der gewonnenen Daten. Die aufgezeichneten Unterrichtssequenzen der zweiten und dritten Stunde werden zunächst transkribiert, sodass anschließend anhand dieser Transkripte Sprachkompetenzprofile erstellt werden können. Dieser Vorgang wird nach zwei Monaten wiederholt. In der Zwischenzeit werden Beobachtungen mithilfe des Beobachtungsbogens zur affektiven Beteiligung der Kinder durchgeführt, welche anschließend in Form von Reflexionen beschrieben werden.

6.4.1. Transkripte

Die für die Transkription ausgewählten Unterrichtssituationen werden zur Gänze transkribiert und können im Anhang nachgelesen werden. Um die Besonderheiten der Aussagen festhalten zu können, werden die Aufnahmen in literarischer Umschrift transkribiert. Das bedeutet, dass die Äußerungen der Lernenden wortwörtlich aufgeschrieben werden und nicht an die Standardorthografie angepasst werden (vgl. Langer 2010: 518-519).

6.4.2. Sprachkompetenzprofile

Zur genauen Einstufung der Kinder auf dem Beobachtungsbogen von USB-DaZ werden für jedes Kind zwei Sprachkompetenzprofile erstellt. Die ersten Sprachkompetenzprofile (SKP1)

werden am Beginn der Untersuchung gemacht. Nach einem Zeitraum von zwei Monaten und somit am Ende der Untersuchung, werden die zweiten Sprachkompetenzprofile (SKP2) erstellt, sodass schließlich die Sprachkompetenzprofile vor und nach der Intervention miteinander verglichen werden können. Die Profile werden anhand transkribierter Tonaufnahmen und von den Kindern produzierter Schreibprodukte erstellt. Kind A verfasst keine eigenen Texte, da es noch nicht schreiben gelernt hat. Somit werden auch die Bereiche „Textkompetenz“ und „Orthografie“ (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-33) bei ihm nicht in die Beurteilung miteingeschlossen. In die Sprachkompetenzprofile werden einzelne Aussagen der Tonaufnahmen, welche für die Einordnung auf der Stufe eines Bereiches von USB-DaZ als besonders aussagekräftig und relevant erscheinen, übertragen. Für jedes Sprachkompetenzprofil wird eine Tabelle erstellt, die die Einstufung der Kinder auf den jeweiligen Stufen der Beobachtungsbereiche übersichtlicher gestalten soll. Zudem beinhalten die ersten Sprachkompetenzprofile eine kurze Beschreibung der Persönlichkeit der Kinder.

Sprachkompetenzprofile 1 (vor der Intervention)

Kind A

Persönlichkeit

Kind A ist mit sechs Jahren das jüngste der drei Kinder. Es kann als sehr lebhaftes und fröhliches Kind beschrieben werden. Es ist gleich von Anfang an auf die Lehrperson ohne jede Scheu zugegangen. Oftmals fällt es Kind A schwer, sich zu konzentrieren. Gerade wenn die anderen Kinder von ihren Wochenerzählungen berichten, macht es oft etwas anderes oder unterbricht die Kinder.

Wenn Spiele gespielt werden, möchte es jedoch immer als erstes beginnen und wenn es ein Spiel gewinnt, läuft es durch das ganze Zimmer und jubelt. Wenn es einmal verliert, kann ihm die Enttäuschung angesehen werden, jedoch lässt diese nach ein paar Minuten wieder nach. Weiters lässt sich Kind A als sehr lernfreudig und ehrgeizig beschreiben. Es möchte mit seinem älteren Bruder mithalten und gemeinsam mit ihm rechnen und schreiben lernen, obwohl es erst in der Vorschulklasse ist. Kind A ist sehr bemüht und kommunikativ, dennoch fällt es ihm schwer in ganzen Sätzen zu sprechen. Auf Fragen antwortet es meistens mit einem Wort oder mit sehr kurzen Sätzen.

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Hier kann Kind A auf der Stufe zur 1. Person Singular angekreuzt werden. Es verwendet diese Person zwar, jedoch nicht immer korrekt: „**Ich schlafen** hab [...]“ (Zeile 258). Es konnten jedoch auch Aussagen gefunden werden, wo es die 1. Person Singular richtig verwendet: „Letzte Woche **war ich** in die Schule“ (Zeile 42) oder „**Ich gehe** in die Park [...]“ (Zeile 217). Um die nächste Stufe erreichen zu können, müsste Kind A die 3. Person Singular richtig anwenden. Es verwendet diese zwar, jedoch ließ sich kein einziges Mal beobachten, dass es diese korrekt anwendet: „Weil die **Mama gehen** in die Doktor [...]“ (Zeile 19) oder „Und **Papa gehen** in die [...]“ (Zeile 25). Dies ist ebenso bei der 1. Person Plural zu beobachten: „**Gehen** in die meine Tante“ (Zeile 5) und „**Gehen** in die Park“ (Zeile 197). Hier lässt sich zudem feststellen, dass es kein Personalpronomen oder Subjekt verwendet.

Das Wort „gehen“ verwendet Kind A äußerst oft. Dabei wird es selten von ihm konjugiert: „Ich hab nicht *gehen* in die Schule“ (Zeile 17), „Weil die Mama *gehen* in die Doktor“ (Zeile 19), „Und Papa *gehen* in die [...]“ (Zeile 25). Daraus lässt sich schließen, dass Kind A das Wort „gehen“ bisher nur als Infinitiv verwendet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Kind A verwendet auch bei Nacherzählungen fast durchgehend Präsens „Ich **gehe** in die Park [...]“ (Zeile 217) und teilweise auch das Perfekt, jedoch noch nicht korrekt: „Und Schaf **hab gegessen**.“ (Zeile 202). Einmal konnte sogar beobachtet werden, dass das Kind bereits das Präteritum von „sein“ anwendet: „Letzte Woche **war** ich in die Schule.“ (Zeile 42). Da die Stufe, sobald sie einmal vom Kind richtig verwendet wird, angekreuzt werden soll, befindet sich Kind A hier auf der dazugehörigen Stufe (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Kein einziges Mal konnte beobachtet werden, dass Kind A im Passiv spricht, weshalb es hier auf der Stufe der aktiven Verbformen eingeordnet werden kann (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Das Kind verwendet zwar schon das Perfekt, jedoch nicht mit der richtigen Verbstellung: „Ich **hab** nicht **gehen** in die Schule.“ (Zeile 17) oder „Und Schaf **hab gegessen**.“ (Zeile 202). Das Verb mit Zweitstellung im Hauptsatz kann jedoch des Öfteren beobachtet werden: „Mama **bleiben** [...]“ (Zeile 23) oder „Ich **gehe** [...]“ (Zeile 217). Aus diesem Grund wird Kind A auf dieser Stufe eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

In diesem Bereich konnte beobachtet werden, dass das Kind nicht immer Artikel verwendet, auch wenn dies erforderlich wäre: „Und **Schaf** hab gegessen“ (Zeile 202). Zudem konnte festgestellt werden, dass das Kind während der gesamten Aufnahmen kein einziges Mal die Artikel „der“ oder „das“ verwendete. Es wurde durchgehend der Artikel „die“ für Subjekt und Objekt verwendet. Dabei kam es durchaus zur richtigen Verwendung von Artikeln. Im Beobachtungsbogen USB-DaZ wird darauf verwiesen, dass dies jedoch nicht bedeutet, dass das Kind die korrekte Realisierung von Subjekten bereits verinnerlicht hat. Daher wird Kind A hier auf der Stufe „der / die für Subjekt und Objekt“ eingeordnet. Dies lässt sich vor allem in folgenden Beispielaussagen erkennen: „Gehen in **die** meine Tante.“ (Zeile 5), „Ich hab nicht gehen in **die** Schule.“ (Zeile 17) oder „Gehen in **die** Park.“ (Zeile 197) (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Kind A verwendet bereits die Konjunktionen „und“ und „weil“, jedoch schafft es es noch nicht, einen Hauptsatz und einen Nebensatz damit zu bilden: „**Weil** ich war nicht in die Schule.“ (Zeile 19), „**Und** Schaf hab gegessen.“ (Zeile 202). Ansonsten spricht es in sehr kurzen Sätzen und da kein einziges Mal beobachtet werden konnte, dass es einen Nebensatz bildet, muss Kind A hier auf der untersten Stufe „Keine Verbindungen“ eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Primarstufe

Auf der produktiven Ebene verwendet Kind A teilweise Wörter aus dem Bereich des Alltagswortschatzes, wie „**Finger**“ (Zeile 212), „**gehen**“ (Zeile 17) oder „**essen**“ (Zeile 202). Wörter wie „**füttern**“ (Zeile 219) oder „**Haufen**“ (Zeile 124), welche zum Bereich des Grundwortschatzes gehören, kennt es jedoch auf der produktiven Ebene noch nicht. Zweimal konnte beobachtet werden, dass es Wörter verwendet, die dem Grundwortschatz zugeordnet werden können, wie „**Doktor**“ (Zeile 19) oder „**Park**“ (Zeile 197). Grundsätzlich konnte jedoch beobachtet werden, dass das Kind überwiegend Wörter wie „**Ja**“, „**Nein**“, „**haben**“, etc. verwendet, welche auf der ersten Stufe der Wortschatzskala verankert sind. Daher wird Kind A auf der produktiven Ebene in der Zwischenstufe vom Bereich „Erste Wörter“ zum Bereich „Alltagswortschatz“ eingeordnet. Im rezeptiven Bereich ist Kind A jedoch durchaus weiter. Es versteht Wörter wie „**Blätter**“ (Zeile 115) und kann auf Fragen wie „Und wie war's in der **Schule, heute?**“ (Zeile 16) sinngemäß antworten. Auf die Äußerung der Lehrperson „**29 Jahre**“ (Zeile 81) antwortet Kind A hier mit „So viele?“ (Zeile 82), wodurch ebenfalls daraus geschlossen werden kann, dass es diese Wörter schon kennt. Aus diesem Grund kann Kind

A hier im Bereich des Alltagswortschatzes eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Dieser Bereich lässt sich sehr gut durch die wöchentlichen Wochenerzählungen analysieren. Bei Kind A konnte hier beobachtet werden, dass es ihm sehr schwer fällt von seinen Erlebnissen der vergangenen Woche zu berichten. Kind A schafft es noch nicht die Erlebnisse chronologisch zu erzählen und spricht meist nur in einzelnen, meist auch unvollständigen Sätzen. Besonders auffällig ist dies beim Beschreiben der Bildgeschichte (Zeile 115-134). Aus diesem Grund befindet sich Kind A hier im produktiven Bereich auf der Zwischenstufe zum Bereich „Der / die Beobachtete verfügt über eine basale Verständigung“.

Auf der rezeptiven Ebene befindet es sich bereits auf der Hauptstufe dazu. Dies lässt sich dadurch beobachten, dass es den Erzählungen anderer folgen kann, indem es nach bestimmten Sachverhalten fragt: „Was? Wie alt?“ (Zeile 80). Bei Spielanleitungen oder Erklärungen seitens der Lehrperson kann beobachtet werden, dass Kind B diesen noch nicht folgen kann, da es bei den Übungen den anderen zuerst zusehen muss, um zu verstehen, was zu tun ist (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24.25).

Strategien

Hier konnte beobachtet werden, dass Kind A die Strategie „Differenziertes Frageverhalten - Fragen nach Wörtern und später auch nach Zusammenhängen“ nutzt. Dabei fragt es insbesondere nach Wörtern, die es noch nicht kennt: „Was heißt das?“ (Zeile 302). Einmal konnte jedoch auch beobachtet werden, dass es bereits die Strategie „Einsatz von Paraphrasen“ verwendet, indem es für das Wort „Soletti“ das Wort „Finger“ (Zeile 212) verwendete (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Übersicht der ausgewählten Stufen bei Kind A:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	2
	Tempus	6	4
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	2
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6	2
Aussageverbindungen		6	1
Wortschatz	produktiv	5	1-2
	rezeptiv	5	2
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	5	1-2
	rezeptiv	5	2
Strategien			„Einsatz von Paraphrasen“ + „Fragen nach Wörtern“
Textkompetenz		4	/
Orthografie		4	/

Tabelle 3: Einstufung von Kind A bei SKP 1, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Kind B

Persönlichkeit

Kind B ist für sein Alter bereits sehr reif und vernünftig. Da es der große Bruder von Kind A ist, wirkt es oft so, als denke es, es müsse auf es aufpassen beziehungsweise es zurechtweisen, wenn es nicht aufpasst oder Unsinn macht. Kind B hat aber auch eine sehr lustige Seite. Es lacht und spielt sehr gerne mit seinem Bruder. Zudem ist Kind B, ähnlich wie sein Bruder, sehr ehrgeizig und wissbegierig. Nach eigener Aussage schreibt es sehr gerne und ist auch gerade dabei, seinem kleinen Bruder die ersten Buchstaben beizubringen.

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Während der aufgezeichneten Äußerungen verwendete Kind B sehr oft die 1. und 3. Person Singular und diese auch korrekt: „Und **ich war** bei dem [...]“ (Zeile 48), „**Ich sehe** Blätter [...]“ (Zeile 94), „Doch **er hat** Schule“ (Zeile 32), „**Meine Mutter ist** 29 Jahre.“ (Zeile 84). Dass es die 1. Person Plural verwendet, konnte zwar nicht so häufig, jedoch ebenfalls beobachtet werden: „Und **wir haben** Fußball gespielt.“ (Zeile 54-55), „Und **wir haben** gegessen ein Soletti“ (Zeile 231). Obwohl bei Kind B nicht beobachtet werden konnte, dass es die 2. Person Singular oder die 3. Person Plural verwendet, wird es auf der dazugehörigen Stufe eingeordnet, da diese auch die 1. Person Plural beinhaltet, welche es bereits fehlerfrei beherrscht (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Kind B verwendet bereits sehr oft das Perfekt: „Wir **haben gegessen** [...]“ (Zeile 46), „Er **hat** [...] **gefunden**“ (Zeile 146), „Er **hat gesagt** [...]“ (Zeile 175). Weiters wurde von Kind B bereits das Präteritum von „sein“ verwendet: „Ich **war** krank [...]“ (Zeile 54), „Das **war** ganz, ganz gut“ (Zeile 245). Da es die nächste Stufe, das Futur, kein einziges Mal verwendete, wird es auf der vierten Stufe „Präteritum von ‚sein‘“ eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Wie bei Kind A konnte auch bei Kind B kein einziges Mal beobachtet werden, dass es das Passiv verwendet, weshalb es hier auf der Stufe „Aktive Verbformen“ eingeordnet wird (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Die Verbklammer I beim Perfekt verwendet Kind B bereits korrekt: „Wir **haben** zweimal Fußball **gespielt**“ (Zeile 57), „Er **hat** den Igel **gefunden**“ (Zeile 146). Modalverben mit Infinitiv und Verben mit getrennt stehenden Präfixen, welche ebenfalls zur Stufe der Verbklammer I gehören, konnten nicht beobachtet werden. Trotzdem wird Kind B auf dieser Stufe eingeordnet, da es bereits die Verbklammer im Perfekt richtig verwendet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Kind B verwendet bereits Akkusativobjekte, jedoch kann noch nicht von einer korrekten Realisierung gesprochen werden: „[...] es fällt **den Bild** [...]“ (Zeile 96), „Haben wir **den Papier** in Wasser“ (Zeile 327). Einmal konnte jedoch beobachtet werden, dass es das Akkusativobjekt richtig anwendet: „Er hat **den Igel** gefunden“ (Zeile 146). Das Subjekt wendet es nur in

manchen Fällen richtig an. Da im Bereich „Nomen“ eine Stufe erst dann angekreuzt werden soll, wenn diese überwiegend richtig angewendet wird, wird Kind B hier auf der Zwischenstufe von „Der / die für Subjekt und Objekt“ zum „Subjekt“ eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Kind B verwendet bereits des Öfteren die Konjunktion „und“: „Wir haben gegessen **und** hab' ich **und** hab' ich [...]“ (Zeile 46), „[...] wir haben in den Park gegangen **und** wir haben ein Schaf gesehen.“ (Zeile 228-229). Da kein einziges Mal beobachtet werden konnte, dass es das Wort „dann“ von der nächsthöheren Stufe verwendet, muss Kind B hier der Stufe „und“ eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Primarstufe

Kind B verwendet auf produktiver Ebene bereits Wörter aus dem Grundwortschatz „**Kartoffel** und **Fleisch**“ (Zeile 13), „**Mathematik** (Zeile 54) „**Fußball**“ (Zeile 57). Jedoch konnte ebenso beobachtet werden, dass es viele Wörter aus dem Grundwortschatz noch nicht kennt, wie „**Blätter**“ (Zeile 92) oder die **Jahreszeiten** (Zeile 101-106). Daraus lässt sich schließen, dass sich Kind B auf der produktiven Ebene auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz befindet. Im rezeptiven Bereich wird Kind B bereits auf der Hauptstufe zum Grundwortschatz eingeordnet. Er versteht Wörter wie „**Ringelspiel**“ (Zeile 241) und kann auf Fragen wie „[...] und was **passiert** dann?“ (Zeile 145) sinngemäß antworten (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Die Wochenerzählungen, welche vor allem einen erzählenden Charakter haben, meistert Kind B bereits sehr gut. Dass es im produktiven Bereich noch nicht auf der Stufe zu „Gespräche mit erklärendem und instruktivem Charakter“ eingeordnet werden kann, lässt sich durch seine Beschreibungen zu den Experimenten feststellen. Es kann zwar in kurzen Sätzen nacherzählen was gemacht wurde: „Haben wir den Papier in Wasser.“ (Zeile 327), jedoch schafft es Kind B noch nicht, den Versuch ausreichend zu erklären. Aus diesem Grund wird Kind B hier im produktiven Bereich auf der Stufe „Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter“ eingeordnet. Auf der der rezeptiven Ebene lässt sich Kind B auf der Zwischenstufe von „Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter“ zu „Gespräche mit erklärendem und instruktivem Charakter“ einordnen. Dies lässt sich dadurch feststellen, da es den Kindern bei den Wochenerzählungen gut folgen kann und vor allem Kind A weiterhelfen kann, wenn es etwas nicht ausdrücken kann (Zeile 13). Der Beschreibung des Experiments konnte es ebenfalls folgen, jedoch versteht es nicht immer die Anleitungen der

Lehrperson zu bestimmten Aufgaben oder Übungen. Dies wurde vor allem beim Arbeitsblatt zu den Experimenten ersichtlich (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Durch die transkribierten Aufnahmen konnte im Bereich der Strategien bei Kind B festgestellt werden, dass dieses nachfragt, wenn es ein bestimmtes Wort wissen möchte beziehungsweise die Bedeutung bestimmter Wörter nicht kennt: „[...] was heißt das?“ (Zeile 92), „Was heißt Gymnastik?“ (Zeile 294). Andere Strategien konnten jedoch nicht beobachtet werden, weshalb bei Kind B hier nur die Strategie „Differenziertes Frageverhalten - Fragen nach Wörtern und später auch nach Zusammenhängen“ angekreuzt werden kann (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Textkompetenz – Primarstufe

Hierfür werden die Texte zur Personenbeschreibung und zur schriftlichen Beschreibung der durchgeführten Experimente herangezogen, welche von Kind B produziert wurden.

Beim Text zur Personenbeschreibung gab die Lehrperson Fragen vor, die jedoch nicht von den Kindern „abgearbeitet“ werden sollten, sondern nur als Hilfestellung dienen sollten. Da Kind B dies jedoch anscheinend nicht so verstand, suchte es sich ein paar Fragen aus, schrieb diese auf sein Blatt Papier und beantwortete diese auch. Da diese jedoch lose aneinandergereiht wurden und auch nicht in ganzen Sätzen beantwortet wurden: „ist braun“ (Zeile 367), muss Kind B hier auf der untersten Stufe eingeordnet werden. Dies bestätigt ebenso die Textbeschreibung zu den Experimenten. Hier zählt es bloß Gegenstände auf (Zeile 385-391) (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-29).

Orthografie

Es kann festgestellt werden, dass Kind B „Schrift bereits als Träger von Informationen“ (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:33) wahrnimmt. Somit kann Kind B auf der Ebene „Alphabetische Strategie“ bei „immer“ eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Sätze wie „Ich bin 10 Jahre alt“ können als „auswendig gelernte feste Wendungen“ (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:10) betrachtet werden und somit nicht in die Beurteilung miteingeschlossen werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:10). Zudem schrieb es bei seinen Schreibprodukten sehr viele Wörter von den Arbeitsblättern ab: „Radiergummi“, (Zeile 391), „Bleistift“ (Zeile 388). Es fällt somit sehr schwer Kind B auf den anderen Ebenen richtig einzuordnen. Die Wörter „schwarz“ (Zeile 365), „braun“ (Zeile 366) und „Geschwister“ (Zeile 367) kann es jedoch ohne Hilfsmittel fehlerfrei schreiben und wendet somit Elemente der orthografischen Strategie korrekt an. Es lässt jedoch oft Buchstaben aus oder verwendet falsche Buchstaben: „Ya ch hade Geschwister“ (Zeile 368) „mein Hobbies ist Arabsch“ (Zeile 364). Somit wird es bei der

orthografischen Strategie mit „selten“ eingestuft. Auch auf der wortübergreifende Ebene lässt sich beobachten, dass es teilweise nicht die Groß- und Kleinschreibung beachtet und wird hier mit „selten“ eingestuft. Elemente aus der morphematischen Strategie können gar nicht beobachtet werden und somit wird es hier mit „nie“ eingestuft (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Übersicht der ausgewählten Stufen bei Kind B:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	4
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6	2-3
Aussageverbindungen		6	2
Wortschatz	produktiv	5	2-3
	rezeptiv	5	3
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	5	3
	rezeptiv	5	3-4
Strategien			„Fragen nach Wörtern“
Textkompetenz		4	1
Orthografie	wortübergreifende Strategie	4	2
	morphematische Strategie	4	1
	orthografische Strategie	4	2
	alphabetische Strategie	4	4

Tabelle 4: Einstufung von Kind B bei SKP 1, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Kind C

Persönlichkeit

Kind C ist sehr schüchtern und zurückgezogen. Es spricht meistens nur, wenn es dazu aufgefordert wird, es sei denn, es geht um Themen, die es sehr interessieren. Kind C verweigert oftmals die Teilnahme an bestimmten Aufgaben. Dies sind vor allem Aufgaben, bei welchen es schreiben muss.

Kind C interagiert nur selten mit den anderen Kindern. Es mischt sich meistens ein, wenn Kind A nicht aufmerksam ist oder wenn die beiden anderen Kinder nicht wissen, wie ein Wort auf Deutsch heißt. Dabei ist es immer sehr hilfsbereit und versucht, das arabische Wort auf Deutsch zu übersetzen beziehungsweise schaut es in seinem Handy nach.

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Bei Kind C konnte beobachtet werden, dass es die 3. Person Singular bereits einwandfrei beherrscht: „**Er versteht** nicht“ (Zeile 38), „**Der Mann kommt** [...]“ (Zeile 109), „**Er schaut** [...]“ (Zeile 132). Ebenso verwendet Kind C ab und zu die 3. Person Singular: „**Sie machen** Gymnastik“ (Zeile 292) und die 1. Person Plural: „Und am Samstag **sind wir** [...]“ (Zeile 269). Daher kann Kind C auch auf der dazugehörigen Stufe eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Kind C verwendet bereits sehr oft das Perfekt: „[...] ich **hab'** einen Film **gesehen**“ (Zeile 69), „[...] er **hat** uns **angemeldet**.“ (Zeile 273), „[...] wir **sind** gestern **gegangen** [...]“ (Zeile 275). Zudem konnte einmal beobachtet werden, dass es das Präteritum von „sein“ benutzt: „[...] das nicht Wasser **war** da.“ (Zeile 350) (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13). Eine Ausnahme stellt hier der Satz, welchen Kind C in seinem Schreibprodukt verwendet hat, dar. Dort schreibt es „Ich **werde** 12 Jahre alt“ (Zeile 372). Jedoch handelt es sich dabei mehr um eine „auswendig gelernte feste Wendung“ (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:10) und wird deshalb nicht in die Beurteilung miteingeschlossen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:10). Aus diesem Grund wird Kind C hier auf Stufe „Präteritum von ‚sein‘“ zugeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Wie bei den anderen Kindern konnte auch bei Kind C nicht beobachtet werden, dass es das Passiv verwendet, weshalb es hier auf der Stufe „aktive Verbformen“ eingeordnet werden muss (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Bei Kind C kann beobachtet werden, dass es bereits das Perfekt mit Verbklammer I richtig anwendet: „[...] ich **hab'** einen Film **gesehen**“ (Zeile 69), „[...] wir **haben** Kuchen **gegessen**.“ (Zeile 275-276). Andere Phänomene aus diesem Bereich, wie „Modalverb mit Infinitiv“ und „Verb mit getrennt stehendem Präfix“ konnten nicht beobachtet werden. Jedoch konnte einmal beobachtet werden, dass Kind C einen Nebensatz bildet und dabei das Verb in Endstellung stellt: „Die Mädchen musste der Bub helfen und die Mutter musste etwas austeilen, **dass** sie **kommen** und **schauen**, das Konzert, das Tanzen.“ (Zeile 284-285). Beim Beobachtungsbereich „Verb“ soll, sobald ein Phänomen einmal beobachtet werden kann, die dementsprechende Stufe angekreuzt werden. Aus diesem Grund kann Kind C hier der Stufe „Verbendstellung im Nebensatz“ zugeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Beim Subjekt benutzt Kind C den Artikel bereits korrekt: „**Die Mädchen** musst der Bub helfen und **die Mutter** musste etwas austeilen [...]“ (Zeile 285), „**Der Mann** kommt und [...]“ (Zeile 109). Sowohl Akkusativ- als auch Dativobjekt werden noch nicht korrekt verwendet: „Wir haben **der Glas** Wasser hineingegeben.“ (Zeile 349), „Wir haben **das Karte** [...] und **dem Münze** auf **dem Karte** [...]“ (Zeile 353-354). Aus diesem Grund wird Kind C hier auf der Stufe „zielsprachlich korrekte Realisierung von Subjekten“ eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Bei Kind C wurde des Öfteren beobachtet, dass es das Wort „dann“ in seine Erzählungen einbaut: „**Dann** haben wir mit X-Box gespielt. **Dann** sind wir nachhause gegangen.“ (Zeile 276-277), „**Dann** ist das Karte auf das [...]“ (Zeile 353). Aus diesem Grund lässt sich Kind C hier eindeutig auf der dritten Stufe „(und) dann“-Verbindungen, einordnen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Sekundarstufe I

Da Kind C bereits die erste Klasse einer Mittelschule besucht, wird es hier bereits für die Sekundarstufe I bewertet.

Wörter aus dem Alltagswortschatz verwendet Kind C auf der produktiven Ebene bereits sehr fließend: „**vergessen**“ (Zeile 61), „**ferngesehen**“ (Zeile 66), „**Film**“ (Zeile 68). Dass Kind C Wörter aus dem Grundwortschatz verwendet, wird nur selten beobachtet „**Rechen**“ (Zeile 111), „**Gymnastik**“ (Zeile 292). Teilweise kennt es Wörter aus dem Grundwortschatz noch gar nicht, wie zum Beispiel „**Streichholz**“ (Zeile 133-136), „**Glas**“ (Zeile 347-348), „**Becher**“ (Zeile

347-348). Daraus ergibt sich, dass Kind C im produktiven Bereich auf der Zwischenstufe vom Alltagswortschatz zum Grundwortschatz eingeordnet wird.

Auf der rezeptiven Ebene kann Kind C bereits auf der Stufe zum Grundwortschatz eingeordnet werden, da es Wörter wie „**Versuch**“ (Zeile 345) und „**Experiment**“ (Zeile 346) versteht (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:22-23).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Die Wochenerzählungen können bei Kind C durchaus sehr ausführlich und in zusammenhängenden Kontexten gestaltet sein: „Also er hat uns angemeldet. Er sagt immer, so „Kommt her zu uns“. Ja wir haben gesagt, er sagt immer manchmal am Samstag, manchmal am Sonntag. Und er hat zwei Mädchen. Ja und wir sind gestern gegangen, ja und wir haben Kuchen gegessen. Und meine Mama hat auch Kuchen gekocht. Dann haben wir mit X-Box gespielt. Dann sind wir nachhause gegangen.“ (Zeile 273-277). Gespräche mit erklärendem und instruktivem Charakter fallen Kind C noch schwer. Würde man nicht wissen, was bei dem beschriebenen Experiment gemacht wurde, könnte man Kind C nicht folgen: „Und wir haben Wasser reingelegt. Dann ist das Karte auf das... Wir haben das Karte auf das Glas gelegt und dem Münze auf dem Karte und sie ist nicht mehr rein.“ (Zeile 353-355). Aus diesem Grund kann Kind C hier im produktiven Bereich erst auf der Stufe „Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter“ eingeordnet werden.

Jedoch kann beobachtet werden, dass Kind C auf der rezeptiven Ebene bereits viel weiter ist. Es versteht die Anweisungen der Lehrperson fast jedes Mal ohne nachzufragen. Auch der Beschreibung des Experiments konnte es folgen. Daher wird Kind C auf der rezeptiven Ebene bereits im Bereich „Gespräche mit erklärendem und instruktivem Charakter“ eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Wie auch bei den anderen beiden Kindern, kann auch bei Kind C die Strategie „Differenziertes Frageverhalten - Fragen nach Wörtern und später auch nach Zusammenhängen“ beobachtet werden. Ebenso können Selbstkorrekturen beobachtet werden: „[...] die andere ähm sie ist, sie macht, warte was heißt das (.) tanz, tanz mit einem Bub [...]“ (Zeile 279-280) (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Textkompetenz – Sekundarstufe I

Beim Text zur eigenen Personenbeschreibung reiht Kind C wahllos Sätze aneinander, die nicht miteinander im Zusammenhang stehen. Im Gegensatz dazu enthält die Beschreibung des Experiments teilweise sachlogisch miteinander verknüpfte Sätze und zudem sehr häufig die Konjunktion „und“: „wir haben wasser in das Glas rein **und** die karte auf das Glas rein **und**

die Karte auf das Glas mit eine münzte [...]“ (Zeile 396-397). Daraus lässt sich schließen, dass Kind C noch nicht ganz auf der zweiten Stufe angelangt ist. Aus diesem Grund wird es hier auf der Zwischenstufe von der ersten zur zweiten Stufe eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:30-31).

Orthografie

Im Bereich der morphematischen Strategie lässt sich bei Kind C beobachten, dass es beispielsweise „mutze“ (Zeile 395) beziehungsweise „müntze“ (Zeile 397) statt Münze schreibt. Die Unsicherheit im Bereich der Umlaute lässt sich noch an einem weiteren Wort erkennen: „Lieblingsenger“ (Zeile 376). Daher kann es bei der morphematischen Strategie mit „selten“ eingeordnet werden.

Die Verwendung von „tz“ in Münze, könnte auf eine Übergeneralisierung zurückgeführt werden. Wörter mit Konsonantendopplung nach kurzen Vokalen werden ebenfalls noch nicht überwiegend korrekt beherrscht: „genommen“ (Zeile 395). Das Wort „Wasser“ wird von Kind C jedoch mit doppeltem Konsonanten („ss“) geschrieben (Zeile 396), ebenso das Wort „komme“ (Zeile 379). Aus diesem Grund wird Kind C bei der orthografischen Strategie mit der Häufigkeit „selten“ diagnostiziert.

Zudem beherrscht Kind C die Groß- und Kleinschreibung noch nicht überwiegend korrekt: „wasser“ (Zeile 396), „karte“ (Zeile 396), „Nicht“ (Zeile 397). Jedoch werden bereits viele Wörter unter dem Aspekt der Groß- und Kleinschreibung richtig geschrieben. Besonders auffallend ist, dass das Kind „Karte“ einmal groß und einmal klein schreibt (Zeile 395-396). Aus diesem Grund kann Kind C im Bereich der wortübergreifenden Strategie auf der Stufe „selten“ eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Übersicht der ausgewählten Stufen bei Kind C:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	4
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	4
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6	3
Aussageverbindungen		6	3
Wortschatz	produktiv	5	2-3
	rezeptiv	5	3
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	5	3
	rezeptiv	5	4
Strategien			„Fragen nach Wörtern“ + „Selbstkorrekturen“
Textkompetenz		4	1-2
Orthografie	wortübergreifende Strategie	4	2
	morphematische Strategie	4	2
	orthografische Strategie	4	2
	alphabetische Strategie	4	4

Tabelle 5: Einstufung von Kind C bei SKP 1, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Sprachkompetenzprofile 2 (nach der Intervention)

Kind A

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Kind A verwendet die 1. und 3. Person Singular bereits sehr häufig: „**Ich** mit [...] **gespielt**“ (Zeile 439), „**Ich komm** in die Schule“ (Zeile 620), „**Er hat** gegessen [...]“ (Zeile 750), „**Er schaut** [...]“ (Zeile 783). Zudem konnte beobachtet werden, dass Kind A nun bereits die 1. Person Singular verwendet: „**Wir spielen** Fußball“ (Zeile 503), „**Wir haben** gemalt [...]“ (Zeile 802). Daher kann Kind A nun auf der vierten Stufe im Bereich „Person und Numerus“ eingeordnet werden (vgl. Dirim,; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Kind A gebraucht beim Sprechen bereits des Öfteren das Perfekt: „**Er hat gegessen** [...]“ (Zeile 750), „**Wir haben gemalt** [...]“ (Zeile 802), „**Ich hab gemalt**“ (Zeile 813). Bei den ersten Aufzeichnungen konnte festgestellt werden, dass Kind A bereits einmal das Präteritum von sein“ benützt, weshalb es dieser Stufe zugeordnet bleibt (vgl. Dirim,; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Kind A verwendet durchgehend aktive Verbformen und kann somit auch dieser Stufe zugeordnet bleiben (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Die Zweitstellung des finiten Verbs im Hauptsatz beherrscht Kind A bereits durchgehend korrekt: „**Ich komm**“ (Zeile 620), „**Wir spielen**“ (Zeile 503), „**Vogel flugt**“ (629). Die darauffolgende Stufe „Verbklammer I“ konnte bei der Verwendung des Perfekts einmal beobachtet werden: „[...] ich **hab** nachhause **gefunden** [...]“ (Zeile 628). Auch wenn Kind A diese noch nicht durchgehend richtig anwendet, kann es auf dieser Stufe eingeordnet werden, da im Bereich „Verb“ diese Stufe angekreuzt werden soll, auch wenn das Phänomen nur einmal beobachtet werden konnte (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Bei Kind A konnte in diesem Bereich beobachtet werden, dass es durchgehend den Artikel „die“ verwendet: „**Ich hab** gegehen in **die** Schule [...]“ (Zeile 624), „[...] mit **die** Schule“ (Zeile

718), „Er schaut in **die** Laptop“ (Zeile 783). Das bedeutet, dass Kind A hier der Stufe „Der / die für Subjekt und Objekt“ zugeordnet bleibt (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Bei den letzten Aufzeichnungen konnte nun beobachtet werden, dass Kind A bereits mithilfe der Konjunktion „und“ mehrere Sätze oder gleichrangige Wörter miteinander verbindet: „[...] Gurke gegessen und Tomat.“ (Zeile 429), „ich und Papa“ (Zeile 503), „Ich komm in die Schule und schreibe Mathematik“ (Zeile 620), „Ich hab gegehen in die Schule **und** gegessen.“ (Zeile 624), „Nur malen **und** schreiben **und** spielen“ (Zeile 825). Aus diesem Grund kann Kind A hier nun eine Stufe höher eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Primarstufe

Kind A verwendet sehr häufig die Wörter „**essen**“ (Zeile 429, 622, 636) oder **spielen** (Zeile 439, 503, 825), welche dem Alltagswortschatz zugeordnet werden. Jedoch konnte beobachtet werden, dass Kind A nun bereits sehr viele Wörter aus dem Grundwortschatz verwendet: **Gurke** (429), **Garten** (Zeile 415), **Geschenk** (Zeile 485), **Löwe** (Zeile 544), **Tiger** (Zeile 546), **Igel** (575), **Vogel** (Zeile 628), **Mathematik** (Zeile 620), **Schiff** (Zeile 802). Aus diesem Grund wird Kind A auf der produktiven Ebene auf der Zwischenstufe vom Alltagswortschatz zum Grundwortschatz eingeordnet.

Auf der rezeptiven Ebene konnte beobachtet werden, dass es sich bereits auf der Hauptstufe zum Grundwortschatz befindet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Kind A wurde besonders im Bereich „mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit“ gefördert, da ihm hierzu zusätzliche Aufgaben gestellt wurden, während die anderen Kinder Aufgaben im Bereich „Textkompetenz“ und „Orthografie“ erhielten. Dennoch konnten auf der produktiven Ebene nicht allzu große Fortschritte beobachtet werden. Als es beispielsweise die Monster auf den Bildern beschreiben sollte, zählte es einzelne Körperteile auf: „Hände“, „Füße“, „Auge“, etc. Bei den Wochenerzählungen äußert es sich jedoch bereits öfter als am Beginn der Untersuchung, jedoch immer noch in sehr kurzen Sätzen: „Gestern zu mein Tante“ (Zeile 423), „Ja ich hab gemalt ein schwarzes äh Schiff“ (Zeile 813). Aus diesem Grund lässt sich Kind A auf der produktiven Ebene auf der zweiten Stufe einordnen. Auf der rezeptiven Ebene hingegen konnten größere Fortschritte beobachtet werden. Es kann nun den Erzählungen der anderen Kinder einigermaßen folgen. Dies merkt man daran, dass es zwar nicht nachfragt, jedoch Wörter in den Raum wirft, welche zum gerade besprochenen Thema passen. Zum Beispiel als Kind C über seinen Besuch im Tiergarten spricht, fallen ihm folgende Wörter dazu ein: „Löwe“ (Zeile 544), „Tiger“ (Zeile 546). Bei Erklärungen der Lehrperson konnte jedoch

beobachtet werden, dass es diese nicht immer verstand. Somit wird es auf der rezeptiven Ebene auf der Stufe „Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter“ eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25).

Strategien

Wenn Kind A etwas nicht versteht oder ein Wort nicht kennt fragt es oft nach: „Was?“ (Zeile 447, 942). Andere Strategien konnten bei ihm in den letzten Aufzeichnungen sonst nicht beobachtet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Übersicht der ausgewählten Stufen bei Kind A:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	4
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6	2
Aussageverbindungen		6	2
Wortschatz	produktiv	5	2-3
	rezeptiv	5	3
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	5	2
	rezeptiv	5	3
Strategien			„Fragen nach Wörtern“
Textkompetenz		4	/
Orthografie		4	/

Tabelle 6: Einstufung von Kind A bei SKP 2, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Kind B

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Kind B verwendet die 1. Person Plural bereits sehr häufig: „**Wir haben** Fußball gespielt“ (Zeile 406) „**Wir gehen** zuhause [...]“ (Zeile 424) „**Wir haben** gegessen [...]“ (Zeile 431) „**Wir spielen** [...]“ (Zeile 452) „**Wir wohnen** [...]“ (Zeile 458). Ebenso verwendet es auch einmal die 3. Person Singular: „[...] **sie haben** weggegeben,“ (Zeile 944). Da jedoch nicht beobachtet werden konnte, dass es die 2. Person Plural verwendet, bleibt es der vierten Stufe zugeordnet (vgl. Dirim, Döll, Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Bei den Aufnahmen konnte beobachtet werden, dass Kind B bereits einmal das Futur verwendet, auch wenn dieses noch nicht komplett richtig gebildet wurde: „**Es werden** im [...] und es **werden** im Nacht klein“ (Zeile 922-923). Aus diesem Grund kann Kind B im Bereich „Tempus“ nun auf der fünften Stufe eingeordnet werden (vgl. Dirim, Döll, Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Kind B verwendet einmal das Vorgangspassiv, wenn auch nicht ganz korrekt: „Wenn hat ein Stephansdom **gebaut** und die Stephansdom **werde** fertig“. Somit kann Kind B hier dieser Stufe zugeordnet werden (vgl. Dirim, Döll, Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Kind B verwendet die Verbklammer I beim Perfekt bereits durchgehend korrekt: „Wir **haben** Fußball **gespielt**“ (Zeile 406), „Wir **haben** Löwe **gesehen** und wir **haben** Schlange **gesehen**“ (Zeile 554-555) „[...] er **hat** zu Mutter „Danke“ **gesagt**“ (Zeile 661). Bei einem Schreibprodukt konnte beobachtet werden, dass es bereits einen Satz mit Modalverb und Infinitiv bilden kann: „es war eine Mosta er **wolte frisen** und er hat Keine esen [...]“ (Zeile 974-975). Zudem konnte beobachtet werden, dass Kind B bereits einen Nebensatz bilden kann mit Verb in Endstellung: „[...] wir gehen in ein anderes Haus, wenn die Schule vorbei **ist**.“ (Zeile 483-484). Daher kann Kind B bereits auf der Stufe „Verbendstellung im Nebensatz“ eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Es kann eine überwiegend korrekte Realisierung des Subjekts beobachtet werden: „[...] wenn **die Schule** vorbei ist.“ (Zeile 460), „Wenn **die Sonne** ...“ (Zeile 743) und zugleich konnte auch

beobachtet werden, dass Kind B bereits das Akkusativobjekt richtig verwendet: „**Die Mutter** liebt **den Sohn**.“ (Zeile 660), jedoch nicht durchgehend: „[...] ich schaue in **die Laptop**“ (Zeile 784). Somit kann Kind B im Beobachtungsbereich Nomen auf der Zwischenstufe vom Subjekt zum Akkusativobjekt eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Kind B verbindet bereits mehrere Sätze mit der Aussageverbindung „und“ und „(und) dann“: „er kommt **und** ich sehe er“ (Zeile 484), „Wir haben Löwe gesehen **und** wir haben Schlange gesehen“ (Zeile 554-555), „Er ist einfach so böse **und dann** hat er [...]“ (Zeile 654-655). Zudem konnte beobachtet werden, dass Kind B die Konjunktionen „sondern“ und „aber“ verwendet: „Nein, nicht im Zimmer, **sondern** draußen im Zimmer.“ (Zeile 448), „Zuhause ist gut, **aber** hier ist gar nicht gut.“ (Zeile 505). Weitere Beobachtungen konnten bei Kind B auch auf der Stufe „einfache subordinierende Satzverbindungen“ gemacht werden: „Nein, wir gehen in ein anderes Haus, **wenn** die Schule vorbei ist und er kommt und ich sehe er.“ (Zeile 483-484) „[...] es steht ein Name, **wenn** ein Bub es kommt nicht“ (Zeile 888-889), weshalb es auch auf der dazugehörigen Stufe eingeordnet werden kann (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Primarstufe

Kind B verwendet bereits sehr viele Wörter aus dem Grundwortschatz: „**schön**“ (Zeile 428), „**kosten**“ (Zeile 496) „**Krokodil**“ (Zeile 549) „**Haare**“ (Zeile 559) „**Gedicht**“ (Zeile 658). Aus diesem Grund kann es auf der produktiven Ebene dieser Stufe zugeordnet werden. Es konnte zudem beobachtet werden, dass Kind B folgende Wörter aus dem Grundwortschatz verstand: „**Garage**“ (Zeile 450) „**Wohnung**“ (Zeile 457) „**Tiergarten**“ (Zeile 551) „**gefangen**“ (Zeile 632) „**vergessen**“ (Zeile 724). Da es aus dem Material nicht ersichtlich wurde, ob Kind B bereits Wörter aus dem Aufbauwortschatz versteht, fällt es schwer, Kind B hier richtig einzuordnen. (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21). Da jedoch der rezeptive Wortschatz immer einen Vorsprung gegenüber dem produktiven Wortschatz hat (vgl. Komor; Reich 2008:49), kann Kind B hier auf der Zwischenstufe vom Grundwortschatz zum Aufbauwortschatz eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Die Wochenerzählungen meistert Kind B bereits ausgesprochen gut. Es spricht in langen Sätzen oder beschreibt Erlebnisse: „Mit der Tochter von [...]. Wir haben Löwe gesehen und Schlange gesehen.“ (Zeile 554-555). Ebenso ist es bei seiner selbsterfundene Geschichte mit den Story-Cubes: „Und er hat zu Mutter, nein, die Mutter hat gesagt: ‚Sei nicht so böse.‘ Er ist einfach so böse und dann hat er ‚ok‘ gesagt. Er hat Bussi zu Mama gegeben. Und er hat in Arbeit gegangen und die Mutter hat einen Brief gegeben.“ (Zeile 654-656). Auch

Beschreibungen gelingen ihm bereits. Dies wird beispielsweise ersichtlich, als es versucht, den anderen zu erklären, welches Tier es meint: „Er ist im Wasser und er ist grau und er hat kein Haare.“ (Zeile 559). Daher bleibt Kind B auf der produktiven Ebene der dritten Stufe zugeordnet. Es kann ebenso den anderen Kindern bei ihren Erzählungen folgen, da es immer wieder Zwischenfragen stellt „War auch Krokodil?“ (Zeile 549) oder Bemerkungen dazu äußert: „Er lugt“ (Zeile 803). Den Anleitungen und Erklärungen der Lehrperson kann es nicht immer folgen. Das äußert sich dadurch, dass es bei Arbeitsaufträgen öfter einmal nachfragen muss. Aus diesem Grund kann es auf der rezeptiven Ebene zwischen der dritten und vierten Stufe eingeordnet bleiben (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Hier kann beobachtet werden, dass Kind B die Strategie „Einsatz von Paraphrasen“ verwendet, indem es statt „Wohnung“ „Haus“ (Zeile 458) sagt. Ansonsten konnten in diesem Bereich keine Beobachtungen getätigt werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-28).

Textkompetenz – Primarstufe

Bei beiden Schreibprodukten konnte festgestellt werden, dass Kind B bereits teilweise verkettete Sätze schreiben kann, wie dies beispielsweise bei der 4-Satz-Geschichte der Fall ist (Zeile 974-977). Zudem verwendet es bei seinen Aufsätzen sehr oft die Konjunktion „und“, was ebenfalls eine Eigenschaft dieser Kategorie ist. Dennoch gibt es Passagen in seinen Texten, die sachlogisch nicht miteinander verknüpft sind: „es war einen man buse er ist mit Hut und es regnet [...]“ (Zeile 694-695) Aus diesem Grund wird Kind B auf der Zwischenstufe von Stufe 1 zur Stufe 2 eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-29).

Orthografie

Kind B ist sich bezüglich der Groß- und Kleinschreibung noch sehr unsicher: „er hat Keine“ (Zeile 975) „er Hat“ (Zeile 695). Substantive schreibt es jedoch überwiegend groß: „Hut“ (Zeile 695), „Monsta“ (Zeile 974), „Kind“ (Zeile 976). Somit bleibt Kind B bei der wortübergreifenden Strategie mit „selten“ eingestuft. Umlaute und Komposita konnten nicht beobachtet werden, weshalb es hier auf seiner bisherig eingeordneten Stufe bleibt. Es schreibt nur selten Doppelbuchstaben: „frisen“ (Zeile 975), „esen“ (Zeile 975). Bei folgendem Wort verwendet es jedoch welche: „Mutter“ (Zeile 697). Zudem konnte beobachtet werden, dass es das Wort „schreit“ im selben Aufsatz unterschiedlich schrieb: „schreid“ (Zeile 976), „schreit“ (977). Daher wird Kind B bei der orthografischen Strategie auf der Stufe „selten“ eingeordnet. Ansonsten wurden viele Wörter bereits richtig geschrieben. Eine Ausnahme stellen die Wörter „TeliFun“ (Zeile 701) und „Monsta“ (971) dar (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Übersicht der ausgewählten Stufen bei Kind B:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	5
	Genus Verbi	3	3
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	4
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6	3-4
Aussageverbindungen		6	5
Wortschatz	produktiv	5	3
	rezeptiv	5	3-4
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	5	3
	rezeptiv	5	3-4
Strategien			„Einsatz von Paraphrasen“
Textkompetenz		4	1-2
Orthografie	wortübergreifende Strategie	4	2
	morphematische Strategie	4	1
	orthografische Strategie	4	2
	alphabetische Strategie	4	4

Tabelle 7: Einstufung von Kind B bei SKP 2, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Kind C

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Kind C benützt sehr häufig die 1. Person Singular: „**Wir waren** in Gasthaus“ (Zeile 512), „[...] **wir schlafen** [...]“ (Zeile 523), „**Wir haben** schon gesagt [...]“ (Zeile 596) und die 3. Person Plural: „**Sie machen** es nur am Wochenende [...]“ (Zeile 753), weshalb es auch dieser Stufe zugeordnet bleibt (Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Es konnte nun bereits beobachtet werden, dass Kind C das Futur verwendet: „Ja in zwei Jahren oder so **wird** es im Winter **sein**“ (Zeile 774), weshalb es auch hier eingestuft werden kann (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-14).

Genus Verbi

Bei einem der Schreibprodukte verwendet Kind C das Zustandspassiv: „Dann **ist** das monster nass **geworden** [...]“ (Zeile 981). Somit kann es dieser Stufe zugeordnet werden. (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-14).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Hier konnte beobachtet werden, dass Kind C bereits häufig Sätze mit Modalverb und Infinitiv bildet: „[...] ich **will** mein Gesicht **waschen** [...]“ (Zeile 768), „Er **wollte** immer menschen **essen**.“ (Zeile 984), „Und er **will** die Mädchen ein Liebesbrief **schicken**“ (Zeile 673-674). Ebenso verwendet es die Verbklammer II beim Futur bereits korrekt: „Ja in zwei Jahren oder so **wird** es im Winter **sein**“ (Zeile 774). Daher kann Kind C auf der Stufe „Verbklammer II“ eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Kind C schafft es bereits, das Akkusativobjekt und das Dativobjekt richtig zu bilden: „Manche haben **die Haare** nicht gewaschen [...]“ (Zeile 528), „[...] bei **dem Schloss** war auch eine Burg“ (Zeile 531), „Ich hab einmal einen Vogel auf **der Wolke** gesehen.“ (Zeile 627), „Damit schreibt er, mit **dem Stift**“ (Zeile 677), „Nach **dem Fußballturnier** geht er trinken“ (Zeile 708). Das Dativobjekt wird jedoch nicht durchgehend korrekt verwendet: „Da haben wir zu **das Schule** von Rosegger“ (Zeile 512), „Und er will **die Mädchen** einen Liebesbrief schicken“ (Zeile 673-674). Daher wird Kind C hier auf der Zwischenstufe vom Akkusativobjekt zum Dativobjekt eingestuft (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Kind C benützt bereits sehr viele Konjunktionen, sogar auch mehrere innerhalb eines Satzes: „[...] das war so langweilig, **weil** es ist so hoch.“ (Zeile 513-514), „Es ist nur in der Nacht, **wenn** wir schlafen [...]“ (Zeile 523-524), „Also ich weiß nicht genau, **aber** es ist gleich wie Tiger“ (Zeile 535-536), „Es ist mir egal, **wenn** es ist, **aber** man muss ein Kopftuch **und** ich mag kein Kopftuch.“ (Zeile 761-762). Da es bereits sehr viele subordinierende Satzverbindungen mit „weil“ und „wenn“ bildet, kann es auch dieser Stufe zugeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Sekundarstufe I

Kind C verwendete bereits sehr häufig Wörter aus dem Grundwortschatz: „**Tiergarten**“ (Zeile 530) „**Schloss**“ (Zeile 530) „**Burg**“ (Zeile 531) „**Wolke**“ (Zeile 627) „**fasten**“ (Zeile 767) „**Winter**“ (Zeile 774). Auf der rezeptiven Ebene fällt es sehr schwer, Kind B hier richtig einzuordnen. Es konnte zwar beobachtet werden, dass es der Lehrperson immer folgen kann, jedoch verwendete auch diese überwiegend Wörter aus dem Grundwortschatz (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21). Somit wird auch Kind C, ähnlich wie Kind B, aufgrund des natürlichen Vorsprungs auf der rezeptiven Ebene (vgl. Komor; Reich 2008:49) auf der Zwischenstufe vom Grundwortschatz zum Aufbauwortschatz eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21).

Mündliche Sprachhandlungskompetenz

Erzählungen fallen Kind C sehr leicht: „Ja, wir waren in Gasthaus. Da haben wir zum das Schule von Rosegger. Wir haben das Geburtshaus von Rosegger gesehen. Ja aber das war so langweilig [...]“ (Zeile 512-513), „Wir sind zum Tiergarten gegangen. Da haben wir auch eine Schloss gesehen.“ (Zeile 530-531). Somit kann es der dazugehörigen Stufe zugeordnet werden. Auf der rezeptiven Ebene ist es bereits viel weiter. Es hat keine Probleme, die Arbeitsaufträge der Lehrperson durchzuführen und meistert diese ohne nachzufragen. Aus diesem Grund kann es auf der rezeptiven Ebene bereits auf der vierten Stufe eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21).

Strategien

Bei Kind C konnte unter anderem beobachtet werden, dass es nach Wortbedeutungen fragt: „Bussi hat doch auch eine andere Name in Deutsch?“ (Zeile 645), „Hat oder ist?“ (Zeile 653), „Buben oder Jungen?“ (Zeile 669). Kind C wendet somit im Beobachtungsbereich „Strategien“ ein differenziertes Frageverhalten an. Ebenso konnten Selbstkorrekturen beobachtet werden: „Das Mädchen ruft das Paul, den Paul [...]“ (Zeile 684) (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Textkompetenz – Sekundarstufe I

Kind C schafft es, bereits gegliederte Texte zu schreiben. Bei seinem Schreibprodukt zur Story-Cubes-Geschichte (Zeile 706-711) strukturierte es seinen Aufsatz in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Wobei hinzugefügt werden muss, dass der Schluss nur nach Aufforderung durch die Lehrperson hinzugefügt wurde. Das Kind verwendet beim Schreiben keine Bindewörter wie „und dann“ oder „und“, welche charakteristisch für die darunterliegende Stufe wären. Dennoch sind die Sätze in seinen Aufsätzen noch nicht durchgehend miteinander verkettet. Somit lässt sich Kind C hier zwischen der zweiten und dritten Stufe einordnen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:30-31).

Orthografie

Die Groß- und Kleinschreibung fällt Kind C noch immer etwas schwer: „menschen“ (Zeile 984), „tag“ (Zeile 706), „Spielen“ (Zeile 707), weshalb es hier bei „selten“ eingestuft bleibt. Dafür konnte es bei der orthografischen und morphematischen Strategie bereits Fortschritte machen. Es verwendet Komposita wie „Fußballturnier“ (Zeile 708), und Umlaute: „Mädchen“ (Zeile 709). Somit kann es hier mit „oft“ eingestuft werden. Elemente der orthografischen Strategie bildet es, bis auf eine Ausnahme: „Stieft“ (Zeile 710), durchgehend richtig. Dadurch kann es bei dieser Strategie ebenfalls mit „oft“ eingestuft werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Übersicht der ausgewählten Stufen bei Kind C:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	5
	Genus Verbi	3	2
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6	4-5
Aussageverbindungen		6	5
Wortschatz	produktiv	5	3
	rezeptiv	5	3-4
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	5	3
	rezeptiv	5	4
Strategien			„Differenziertes Frageverhalten“ + „Selbstkorrekturen“
Textkompetenz		4	2-3
Orthografie	wortübergreifende Strategie	4	2
	morphematische Strategie	4	3
	orthografische Strategie	4	3
	alphabetische Strategie	4	4

Tabelle 8: Einstufung von Kind C bei SKP 2, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

6.4.3. Reflexionen der Unterrichtsstunden

Die Reflexionen der einzelnen Stunden werden anhand des Beobachtungsbogens zur affektiven Beteiligung der Kinder erstellt. Sie sollen einen genauen Einblick in das Unterrichtsgeschehen während der Übungen zur elementaren Literatur geben und somit auch die Einstufung auf dem Beobachtungsbogen zur affektiven Beteiligung des Kindes begründen. Die Reflexionen können gemeinsam mit den ausgefüllten Beobachtungsbögen im Anhang eingesehen werden.

6.5. Datenanalyse

In diesem Abschnitt werden die gewonnenen Daten ausgewertet und einander gegenüber gestellt. Zunächst folgt der Vergleich der Sprachkompetenzprofile vor und nach den zwei Monaten. Diese werden zunächst für jedes Kind ausgewertet. Anschließend folgt ein Vergleich unter den Kindern. Im nächsten Abschnitt werden die Beobachtungsbögen zur affektiven Beteiligung der Kinder auf verschiedenen Ebenen analysiert.

6.5.1. Vergleich der Sprachkompetenzprofile

Vergleich Kind A

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Beim Beobachtungsbereich „Verb: Verbformen“ kann festgestellt werden, dass sich Kind A in Hinblick auf „Person und Numerus“ um zwei Stufen gesteigert hat. Anfangs konjugierte es das Verb noch überwiegend gar nicht und benützte großteils die 1. Person Singular. Nach den zwei Monaten konjugiert es das Verb nun bereits durchgehend korrekt und gebraucht zudem sehr häufig die 3. Person Singular und die 1. Person Plural (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus und Genus Verbi

In den anderen beiden Bereichen „Tempus“ und „Genus Verbi“ konnten bei Kind A keine Fortschritte beobachtet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätze

Weitere Fortschritte machte Kind A dafür im Beobachtungsbereich „Verb: Verbstellung in Aussagesätzen“. Vor der Intervention bildete Kind A überwiegend Sätze mit dem Verb an zweiter Stelle im Hauptsatz. Es konnte zwar bereits das Perfekt bilden, wendete dabei jedoch nicht die richtige Verbklammer an. Am Ende der Untersuchung wurde festgestellt, dass es diese nun bereits bilden kann (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Beim Beobachtungsbereich „Nomen“ verwendet Kind A auch noch nach den zwei Monaten ausschließlich den Artikel „die“ für Subjekt und Objekt. Daher können in diesem Bereich keine Fortschritte dokumentiert werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Anfangs wurde beobachtet, dass Kind A in sehr kurzen Sätzen spricht. Es verwendete zwar bereits das Wort „und“, jedoch nicht als Konjugation, sondern viel mehr als Füllwort. Nach den zwei Monaten konnte nun beobachtet werden, dass Kind A die Konjugation „und“ in dem Sinne verwendet, um Wörter, aber auch Sätze miteinander zu verbinden. Es ist somit in diesem Bereich in der Aneignungsfolge um eine Stufe gestiegen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Primarstufe

Kind A hat sich sowohl beim produktiven als auch beim rezeptiven Wortschatz gesteigert. Auf der produktiven Ebene befand es sich vor der Intervention auf der Zwischenstufe zum Alltagswortschatz und nach der Intervention bereits auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz. Auf der rezeptiven Ebene hat es sich ebenfalls um eine Stufe gesteigert und befindet sich nun auf der Hauptstufe zum Grundwortschatz (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Beim Beobachtungsbereich „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit“ befindet sich Kind A nun im produktiven Bereich auf der zweiten Hauptstufe. Da es sich am Beginn der Untersuchung auf der Zwischenstufe zu dieser Stufe befand, ist es hier um eine halbe Stufe gestiegen. Auf der rezeptiven Ebene konnte es sich um eine ganze Stufe steigern und befindet sich nun auf der dritten Stufe (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Bei Kind A konnte festgestellt werden, dass es bei den ersten Beobachtungen die Strategien „Einsatz von Paraphrasen“ und „Fragen nach Wörtern“ anwendet. Bei den Beobachtungen am Ende der Untersuchung wurde von Kind A nur die Strategie „Fragen nach Wörtern“ gebraucht. Das bedeutet jedoch nicht, dass es diese Strategie „verlernt“ hat, sondern viel mehr, dass es sie in diesem Beobachtungszeitraum nur nicht angewendet hat (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Übersicht über den Fortschritt von Kind A:

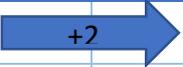
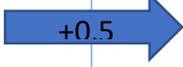
Beobachtungsbereich		vor der Intervention	nach der Intervention
Verb: Verbformen	Person und Numerus	2	4 
	Tempus	4	4
	Genus Verbi	1	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		2	3 
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		2	2
Aussageverbindungen		1	2 
Wortschatz	produktiv	1-2	2-3 
	rezeptiv	2	3 
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	1-2	2 
	rezeptiv	2	3 
Strategien		„Einsatz von Paraphrasen“ + „Fragen nach Wörtern“	„Fragen nach Wörtern“
Textkompetenz		/	/
Orthografie		/	/

Tabelle 9: Fortschritt Kind A, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Vergleich Kind B

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Im Bereich „Person und Numerus“ ist die 1. Person Plural nach wie vor die höchste Stufe, die Kind B verwendet. Jedoch kann nach den zwei Monaten beobachtet werden, dass es nun auch die 3. Person Plural verwendet, was es vor den zwei Monaten nicht gemacht hat. Da sich die 3. Person Plural jedoch auf derselben Stufe wie die 1. Person Plural befindet, ändert sich an der Einstufung nichts (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Am Beginn der Untersuchung benützt Kind B bereits sehr häufig das Perfekt und das Präteritum von „sein“. Am Ende der Untersuchung kann sogar beobachtet werden, dass Kind B nun bereits das Futur verwendet. Es hat sich somit hier um eine Stufe gesteigert (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Hier macht Kind B einen sehr großen Sprung. Anfangs verwendet es nur aktive Verbformen, am Ende sogar das Vorgangspassiv (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Auch in diesem Bereich machte Kind B Fortschritte. Anfangs verwendete es die Verbklammer I nur beim Perfekt. Nach den zwei Monaten kann beobachtet werden, dass es die Verbklammer I korrekt in einem Satz mit Modalverb und Infinitiv verwendet und sogar die nächsthöhere Stufe erreicht, da es einen Nebensatz mit Verb in Endstellung bildet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Beim Beobachtungsbereich „Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten“ konnte sich Kind B um eine Stufe steigern. So befand es sich vor der Intervention auf der Zwischenstufe zum „Subjekt“, da es, bis auf ein paar wenige Ausnahmen, fast durchgehend den Artikel „die“ gebrauchte. Am Ende der Forschung konnte beobachtet werden, dass es bereits manchmal den Artikel zum Akkusativobjekt korrekt bildet. Aus diesem Grund befindet es sich nun auf der Zwischenstufe zum Akkusativobjekt (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

In diesem Bereich hat Kind B die größten Fortschritte gemacht. In den ersten Stunden der Untersuchung gebrauchte es ausschließlich die Konjugation „und“. Am Ende konnte beobachtet werden, dass sein Inventar an Konjugationen stark gewachsen ist. Kind B verwendet Konjugationen wie „sondern“, „aber“ und sogar „wenn“, welche die zweithöchste Stufe in diesem Beobachtungsbereich darstellt (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Primarstufe

Im Beobachtungsbereich „Wortschatz“ konnte sich Kind B sowohl auf der produktiven als auch auf der rezeptiven Ebene um eine halbe Stufe steigern. Anfangs befand es sich beim produktiven Wortschatz noch auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz, welchen es am Ende der Untersuchung bereits erreichen konnte. Beim rezeptiven Wortschatz befand es sich zunächst auf der Stufe zum Grundwortschatz und schließlich auf der Zwischenstufe zum Aufbauwortschatz (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

In diesem Bereich konnten bei Kind B weder auf der produktiven noch auf der rezeptiven Ebene Fortschritte erkannt werden. Es bleibt somit auf der produktiven Ebene der dritten Stufe und auf der rezeptiven Ebene der Zwischenstufe zur vierten Stufe zugeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Bei den Beobachtungen in den ersten Stunden hat Kind B die Strategie „Fragen nach Wörtern“ angewendet. Am Ende konnte diese Strategie nicht mehr beobachtet werden, dafür die Strategie „Einsatz von Paraphrasen“. Es lässt sich somit daraus schließen, dass Kind B beide Strategien beherrscht (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Textkompetenz – Primarstufe

Die am Beginn der Untersuchung produzierten Schreibprodukte bestehen teilweise aus einzelnen Wörtern oder aus nicht zusammenhängenden Sätzen. Bei den Schreibprodukten, welche am Ende der Untersuchung erstellt wurden, konnte in dieser Hinsicht eine Verbesserung erkannt werden, jedoch waren auch die Sätze dieser Texte nicht durchgehend zusammenhängend und sachlogisch miteinander verbunden. Kind B hat sich hiermit jedoch um eine halbe Stufe gesteigert und befindet sich nun auf der Zwischenstufe zur zweiten Stufe (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-29).

Orthografie

Die Schreibprodukte, welche Kind B am Ende der Untersuchung produziert hat, bieten eine durchaus größere Fülle an analysierbarem Material. Dadurch kann Kind B hier im Bereich der Orthografie konkreter eingeordnet werden. Dennoch konnten bei Kind B keine Fortschritte im Bereich der Orthografie beobachtet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Übersicht über den Fortschritt von Kind B:

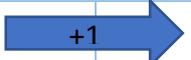
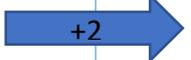
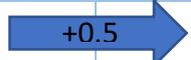
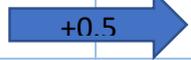
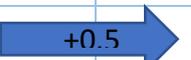
Beobachtungsbereich		vor der Intervention	nach der Intervention
Verb: Verbformen	Person und Numerus	4	4
	Tempus	4 	5
	Genus Verbi	1 	3
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		3 	4
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		2-3 	3-4
Aussageverbindungen		2 	5
Wortschatz	produktiv	2-3 	3
	rezeptiv	3 	3-4
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	3	3
	rezeptiv	3-4	3-4
Strategien		„Fragen nach Wörtern“	„Einsatz von Paraphrasen“
Textkompetenz		1 	1-2
Orthografie	wortübergreifende Strategie	2	2
	morphematische Strategie	1	1
	orthografische Strategie	2	2
	alphabetische Strategie	4	4

Tabelle 10: Fortschritt Kind B, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Vergleich Kind C

Verb: Verbformen

Person und Numerus

In diesem Bereich konnten bei Kind C keine Fortschritte erkannt werden. Es benutzt nach wie vor sehr häufig die 1. Person Plural und bleibt somit der vierten Stufe zugeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Am Anfang der Untersuchung war die höchste zu beobachtende Stufe bei Kind C die Anwendung des Präteritums von „sein“. Am Ende konnte beobachtet werden, dass es bereits das Futur gebraucht und steigt somit um eine Stufe (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Zunächst verwendete Kind C nur aktive Verbformen. Bei einem seiner Schreibprodukte am Ende der Untersuchung konnte jedoch festgestellt werden, dass es nun bereits das Zustandspassiv bilden kann und steigert sich somit in diesem Bereich von der ersten auf die zweite Stufe (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

In diesem Bereich hat Kind C ebenfalls sehr große Fortschritte gemacht. Am Beginn verwendete Kind C bereits die Verbklammer I im Perfekt und bildete einen Nebensatz mit Verb in Endstellung. Am Ende konnte beobachtet werden, dass es Sätze mit Modalverb und Infinitiv korrekt bilden kann. Zudem verwendete es einen Satz mit Verbklammer II beim Futur und kann somit nun auf der zweithöchsten Stufe eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Auch hier konnte beobachtet werden, dass Kind C große Fortschritte gemacht hat. Anfangs konnte es nur das Subjekt mit richtigem Artikel bilden. Nach den zwei Monaten konnte beobachtet werden, dass es nun bereits das Akkusativobjekt durchgehend korrekt bildet und teilweise auch das Dativobjekt (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindung

In diesem Bereich hat Kind C die größten Fortschritte gemacht. Anfangs verwendete es sehr häufig die Aussageverbindung „dann“. Am Ende gebrauchte es bereits die Konjugationen

„aber“, „wenn“ und „weil“ und kann somit nun auf der zweithöchsten Stufe eingeordnet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz – Sekundarstufe I

Auf der produktiven Ebene konnte beobachtet werden, dass sich Kind C hier nur ein wenig steigerte. Anfangs befand es sich auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz. Nach den zwei Monaten konnte es nun die Hauptstufe dazu erreichen. Auf der rezeptiven Ebene verhält es sich sehr ähnlich. Es konnte sich auch hier um eine halbe Stufe steigern (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:22-23).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Sowohl auf der produktiven, als auch auf der rezeptiven Ebene konnten hier bei Kind C keine Fortschritte festgestellt werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Am Beginn der Untersuchung wendete Kind C zwei Strategien an: „Fragen nach Wörtern“ und „Selbstkorrekturen“. Die Selbstkorrektur konnte auch am Ende der zwei Monate beobachtet werden. Ebenso machte Kind C Gebrauch von der Strategie „Differenziertes Frageverhalten“ (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Textkompetenz – Sekundarstufe I

Kind C konnte sich im Beobachtungsbereich „Textkompetenz“ um eine Stufe steigern. Anfangs waren seine Texte ungegliedert und die Sätze oftmals zusammenhanglos aneinander gereiht. Am Ende der Untersuchung produzierte Kind C einen gegliederten Text, der Einleitung, Hauptteil und Schluss enthielt. Da die Schreibprodukte jedoch noch nicht durchgehend miteinander verkettete Sätze enthalten, wird es schließlich zwischen der zweiten und dritten Stufe eingeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:30-31).

Orthografie

In diesem Bereich konnte beobachtet werden, dass sich Kind C auf der orthografischen und morphematischen Strategie steigern konnte. Da es nun bereits sehr häufig Komposita bildet und Wörter mit Umlauten fast durchgehend richtig schreibt, wird es auf der morphematischen Ebene von „selten“ auf „oft“ eingestuft. Bei der orthografischen Strategie konnte festgestellt werden, dass es nach den zwei Monaten nun bereits sehr häufig Wörter mit Konsonantendopplung nach kurzen Vokalen bildet. Auf den anderen Ebenen bleibt es gleich eingestuft (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Übersicht über den Fortschritt von Kind C:

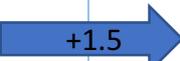
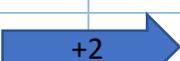
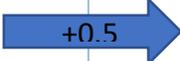
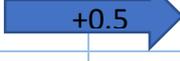
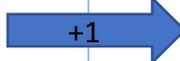
Beobachtungsbereich		vor der Intervention	nach der Intervention
Verb: Verbformen	Person und Numerus	4	4
	Tempus	4 	5
	Genus Verbi	1 	2
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		4 	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		3 	4-5
Aussageverbindungen		3 	5
Wortschatz	produktiv	2-3 	3
	rezeptiv	3 	3-4
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	produktiv	3	3
	rezeptiv	4	4
Strategien		„Fragen nach Wörtern“ + „Selbstkorrekturen“	„Differenziertes Frageverhalten“ + „Selbstkorrekturen“
Textkompetenz		1-2 	2-3
Orthografie	wortübergreifende Strategie	2	2
	morphematische Strategie	2 	3
	orthografische Strategie	2 	3
	alphabetische Strategie	4	4

Tabelle 11: Fortschritt Kind C, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3

Zusammenfassung und Vergleich aller Fortschritte

Werden alle Fortschritte der Kinder betrachtet und miteinander verglichen, können einige Gemeinsamkeiten erkannt werden, auf welche im Folgenden eingegangen wird.

Verb: Verbformen

Person und Numerus

Kind B und Kind C steigerten sich in diesem Bereich nicht. Kind A hingegen machte einen Sprung von der zweiten auf die vierte Stufe und machte somit im Vergleich zu den anderen Bereichen seinen größten Fortschritt. Somit befinden sich nach der Intervention alle Kinder auf der vierten Stufe (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Tempus

Hier lässt sich feststellen, dass sich zu Beginn alle Kinder auf der vierten Stufe befanden. Im Verlauf der Untersuchung steigerten sich sowohl Kind B als auch Kind C um eine Stufe. Kind A blieb der vierten Stufe zugeordnet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Genus Verbi

Bei diesem Bereich befanden sich alle Kinder vor der Intervention auf der ersten Stufe. Sowohl bei Kind B, als auch bei Kind C, konnten Fortschritte beobachtet werden. Kind C steigerte sich um eine Stufe, Kind B um zwei Stufen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Hier konnten sich alle Kinder um jeweils eine Stufe steigern. So stieg Kind A von der zweiten auf die dritte Stufe, Kind B von der dritten auf die vierte Stufe und Kind C von der vierten auf die fünfte Stufe. Insgesamt betrachtet haben die Kinder hier, neben dem Bereich „Genus Verbi“, die zweitgrößten Fortschritte gemacht (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:14-15).

Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

In diesem Beobachtungsbereich wird ersichtlich, dass sich Kind B um eine Stufe und Kind C, um eineinhalb Stufen steigerte. Kind A blieb auf der anfangs zugeordneten Stufe. (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Dies ist jener Beobachtungsbereich, bei welchem sowohl Kind B als auch Kind C die größten Fortschritte machten. Kind B steigerte sich hier um drei Stufen und gelangte von der zweiten auf die fünfte Stufe. Kind C konnte sich um zwei Stufen steigern und befand sich am Ende ebenfalls auf der fünften Stufe. Auch Kind A machte in diesem Bereich Fortschritte und

steigerte sich um eine Stufe. In diesem Bereich konnten im Vergleich zu den anderen Bereichen die größten Fortschritte erzielt werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz

In diesem Beobachtungsbereich machten Kind B und C ebenfalls sehr ähnliche Fortschritte, sowohl auf der produktiven als auch auf der rezeptiven Ebene. Beide standen beim produktiven Wortschatz auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz und beim rezeptiven Wortschatz auf der Hauptstufe zum Grundwortschatz. Auf beiden Ebenen konnten sich die Kinder um eine Zwischenstufe steigern. Kind A konnte sich im produktiven und rezeptiven Wortschatz jeweils um eine Stufe steigern (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-23).

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Dies ist jener Bereich, bei welchem insgesamt die wenigsten Fortschritte beobachtet werden konnten. Kind B und C konnten sich weder auf der produktiven, noch auf der rezeptiven Ebene steigern. Auf der produktiven Ebene blieben sie beide der dritten Stufe, auf der rezeptiven Ebene blieb Kind B der Zwischenstufe zur vierten Stufe und Kind C der vierten Stufe zugeordnet. Kind A hingegen konnte sich auf beiden Ebenen steigern, jedoch nicht enorm. Auf der produktiven Ebene konnte es sich um eine Zwischenstufe und auf der rezeptiven Stufe um eine ganze Stufe steigern (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Bei allen drei Kindern konnte am Beginn der Untersuchung beobachtet werden, dass sie die Strategie „Fragen nach Wörtern“ anwendeten. Bei Kind A konnte zudem beobachtet werden, dass es ebenfalls die Strategie „Einsatz von Paraphrasen“ verwendete, welches auch Kind B am Ende der Untersuchung anwendete. Kind C hingegen verwendete neben der Strategie „Fragen nach Wörtern“ auch die Strategien „Selbstkorrekturen“ und „Differenziertes Frageverhalten“, welche sonst von keinem Kind gebraucht wurden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Textkompetenz

Da Kind A bei diesem und dem folgendem Bereich „Orthografie“ nicht analysiert wurde, werden hier nur Kind B und C verglichen. Kind B startete auf der ersten Stufe und konnte sich in den zwei Monaten um eine Zwischenstufe weiterentwickeln, sodass es sich nun zwischen der ersten und zweiten Stufe befindet. Kind C hingegen startete auf der Zwischenstufe zur zweiten Stufe und konnte sich um eine Stufe steigern (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-31).

Orthografie

In diesem Beobachtungsbereich konnten bei Kind B keine Fortschritte festgestellt werden. Auch Kind C machte keine großen Sprünge in der Aneignungsfolge. Dennoch wurde es nach der Intervention sowohl bei der orthografischen als auch bei der morphematischen Strategie von „selten“ auf „oft“ eingestuft (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Vergleich der Fortschritte der Kinder:

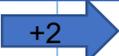
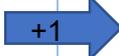
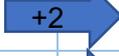
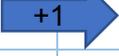
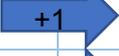
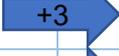
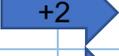
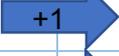
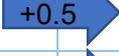
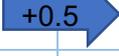
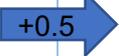
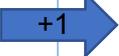
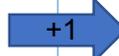
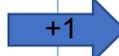
Kind A		Kind B		Kind C	
2	 4	4	4	4	4
4	4	4	 5	4	 5
1	1	1	 3	1	 2
2	 3	3	 4	4	 5
2	2	2-3	 3-4	3	 4-5
1	 2	2	 5	3	 5
1-2	 2-3	2-3	 3	2-3	 3
2	 3	3	 3-4	3	 3-4
1-2	 2	3	3	3	3
2	 3	3-4	3-4	4	4
„Einsatz von Paraphrasen“ + „Fragen nach Wörtern“	„Fragen nach Wörtern“	„Fragen nach Wörtern“	„Einsatz von Paraphrasen“	„Fragen nach Wörtern“ + „Selbstkorrekturen“	„Differenziertes Frageverhalten“ + „Selbstkorrekturen“
/	/	1	 1-2	1-2	 2-3
/	/	2	2	2	2
/	/	1	1	2	 3
/	/	2	2	2	 3
/	/	4	4	4	4

Tabelle 12: Vergleich der Fortschritte der Kinder, eigene Darstellung

Werden die Daten nach den Qualifikationen von Ehlich (2005) betrachtet, kann festgestellt werden, dass die Kinder in der morphologisch-syntaktischen Qualifikation die meisten Fortschritte gemacht haben. Danach folgt die lexikalisch-semantische Qualifikation. Die

wenigsten Fortschritte konnten bei der pragmatischen Qualifikation beobachtet werden. Die literale Qualifikation konnte nur bei Kind B und C beobachtet werden. Werden ihre Fortschritte in diesem Bereich mit ihren Fortschritten aus den anderen Bereichen verglichen, so konnten sie hier nach der pragmatischen Qualifikation die wenigsten Fortschritte erzielen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:9).

6.5.2. Analyse der Beobachtungsbögen zur affektiven Beteiligung

In diesem Abschnitt werden die gewonnenen Daten der Beobachtung zur affektiven Beteiligung der Kinder analysiert. Dies geschieht auf folgenden drei Ebenen:

- indikatorenspezifisch
- übungsspezifisch
- kindspezifisch

Dabei werden insgesamt 15 ausgefüllte Beobachtungsbögen hinsichtlich dieser drei Bereiche verglichen. Dadurch soll festgestellt werden, ob Zusammenhänge oder parallel verlaufende Muster entdeckt werden können. Besonders auffällige Zusammenhänge werden im Folgenden anhand von Tabellen dargestellt. Um die Tabellen übersichtlich zu gestalten, werden alle Felder, die sich in der Norm befinden grün, die Ausnahmefälle orange hinterlegt.

Indikatorenspezifische Ebene

Zunächst fällt auf, dass die Indikatoren im Bereich „Arbeitsverhalten“ überwiegend im positiven Bereich (Stufe 4-5) liegen. Es gibt insgesamt zehn Beobachtungsbögen, bei denen die Kinder bei mehr als der Hälfte der Indikatoren in diesem Bereich auf der höchsten Stufe eingeordnet wurden, davon sind vier Beobachtungsbögen, bei welchen alle Indikatoren „sehr häufig“ beobachtet werden konnten. Eine Ausnahme stellen die Beobachtungsbögen der fünften und sechsten Stunde von Kind A und B dar. Hier befinden sich die Kinder im Bereich „Arbeitsverhalten“ im mittleren Bereich (Stufe 2-3). Sie wurden überwiegend auf der Stufe „manchmal“ eingeordnet. Kind A wurde in der fünften Stunde beim Indikator „4.5.“ auf der Stufe 1 eingeordnet, was für diesen Bereich, abgesehen vom Beobachtungsbogen von Kind C bei der zweiten Übung zur vierten Stunde, die am schlechtesten erreichte Stufe, darstellt. Der Beobachtungsbogen von Kind C in der vierten Stunde zur zweiten Übung stellt jedoch allgemein in seiner Einordnung einen Ausnahmefall dar und wird im Bereich „kindspezifische Ebene“ genauer analysiert. Die zwei Ausreißer bei Kind A bei den Übungen zur vierten Stunde werden auf dieser Ebene ebenfalls später thematisiert.

Kind A																												
Ind.	4. St. 1. Üb.				4. St. 2. Üb.				5. St.				6. St.				7. St.											
4.1.				x				x				x				x												x
4.2.				x				x				x																x
4.3.				x				x				x																x
4.4.				x				x				x																x
4.5.												x																x
Kind B																												
4.1.				x				x				x				x												x
4.2.				x				x				x																x
4.3.				x				x				x																x
4.4.				x				x				x																x
4.5.				x				x				x																x
Kind C																												
4.1.				x	x								x															x
4.2.				x	x								x															x
4.3.				x				x				x																x
4.4.				x	x								x															x
4.5.				x	-----*							x															x	

Tabelle 13: Vergleich der Kinder im Bereich „Arbeitsverhalten“, eigene Darstellung

* Die Begründung, warum Indikator „4.5.“ bei Kind C nicht beurteilt wurde, kann im Anhang im Abschnitt „Reflexionen“ (12.3.) nachgelesen werden.

Ähnliche Auffälligkeiten können im Bereich „Mimik“ beobachtet werden. Der Indikator „1.1“ aus diesem Bereich wurde elfmal mit der höchsten Stufe bewertet. Der zweite Indikator aus diesem Bereich hingegen nur sechsmal. Dieser Indikator wurde dennoch immer im mittleren bis oberen Bereich beurteilt. Eine Ausnahme stellt die sechste Stunde bei Kind A und B dar. Hier wurden beide Kinder beim Indikator „1.1“ nur auf der zweitniedrigsten und beim Indikator „1.2.“ auf der niedrigsten Stufe eingeordnet.

Die Indikatoren des zweiten Bereichs „Körpersprache und Gestik“ wurden sehr unterschiedlich beurteilt. Hier lässt sich kein einheitliches Muster innerhalb des Bereiches erkennen. Auffallend ist, dass der Indikator „2.2.“ dreizehnmal auf der niedrigsten Stufe angekreuzt wurde. Er ist somit der am schlechtesten bewertete Indikator aus allen Beobachtungsstunden.

Zudem lässt sich feststellen, dass dieser Indikator entweder „nie“ oder „sehr häufig“, wie dies zweimal der Fall war, beobachtet wurde. Es konnte somit nur das eine oder das andere Extrem beobachtet werden und keine Stufe dazwischen. Hingegen wurde der Indikator „2.1.“ überwiegend auf der höchsten Stufe (elfmal) eingeordnet und ansonsten ebenfalls fast durchgehend, bis auf zwei Ausnahmen, im höheren Bereich. Ansonsten sei bei diesem Bereich zu erwähnen, dass Indikator „2.3.“ bei einer Stunde nicht in die Beurteilung miteingeschlossen wurde. Ein einheitliches Muster kann bei diesem Indikator nicht erkannt werden. Er ist fast auf allen sechs Stufen (Stufe 0,3,4 und 5) vertreten.

Der Bereich „Verbale Äußerungen“ ist jener Bereich, bei welchem am öftesten festgestellt wurde, dass Indikatoren nicht in die Beurteilung miteingeschlossen wurden. Dabei handelt es sich überwiegend um den Indikator „3.3.“, welcher bei vier von fünf Übungen nicht in die Beurteilung miteingeschlossen wurde. Nach ihm folgt der Indikator „3.2.“, welcher dreimal nicht in die Beurteilung miteingeschlossen wurde. Zudem kann hier festgestellt werden, dass Indikator „3.3“ und „3.2.“ in Zusammenhang stehen, da bei allen Übungen, wo „3.2.“ nicht beurteilt wurde, ebenso Indikator „3.3.“ nicht in die Beurteilung miteingeschlossen werden konnte. Die Indikatoren „3.1“, „3.4“ und „3.5.“ konnten jeweils bei einer Übung nicht beurteilt werden. Dabei lässt sich ein Zusammenhang zwischen den Indikatoren „3.4.“ und „3.5.“ erkennen. Diese können beide bei derselben Übung nicht beurteilt werden. Bei insgesamt neun Beobachtungsbögen werden sie auf der jeweils gleichen Stufe eingeordnet und bei den anderen Übungen ist überwiegend nur eine Stufe Unterschied in ihrer Einordnung. Eine Ausnahme stellt Kind A dar. Bei ihm konnte bei zwei unterschiedlichen Übungen (fünfte und sechste Stunde) beobachtet werden, dass sich die beiden Indikatoren bei der Einordnung in mehr als einer Stufe unterscheiden.

Wenn die Indikatoren bereichsübergreifend miteinander verglichen werden, fällt auf, dass Indikator „1.1“ und „2.1.“ sehr stark zusammenhängen. Bei allen Übungen wurden sie auf der gleichen Stufe beurteilt. Eine Ausnahme stellt Kind A bei der Übung aus der fünften Stunde dar. Hier unterscheiden sich die beiden Indikatoren jedoch nur durch eine Stufe.

Ind.	Kind A				Kind B				Kind C			
1.1.				X				X				X
1.2.				X				X			X	
2.1.				X				X				X
2.2.				X				X	X			
2.3.				X			X				X	
3.1.				X				X		X		
3.2.				X		X			X			
3.3.		X				X				X		
3.4.	-----*				-----*				-----*			
3.5.	-----*				-----*				-----*			
3.6.				X				X				X
3.7.		X			X				X			
4.1.				X				X				X
4.2.				X				X				X
4.3.				X				X				X
4.4.				X				X				X
4.5.		X						X				X

Tabelle 15: Vergleich der Kinder bei der ersten Übung zur vierten Stunde, eigene Darstellung

* Die Begründung, warum die Indikatoren „3.4.“ und „3.5.“ bei dieser Übung nicht beurteilt wurde, kann im Anhang im Abschnitt „Reflexionen“ (siehe 12.3) nachgelesen werden.

Bei der zweiten Übung zur vierten Stunde wurden im Bereich „Mimik“ alle Kinder im mittleren bis positiven Bereich eingeordnet. Dabei sticht vor allem der Indikator „1.1“ hervor, der bei dieser Übung bei allen Kindern auf der höchsten Stufe eingeordnet wurde. Ebenso ist es bei den Indikatoren „2.1.“ und „4.3.“. Zudem wird ersichtlich, dass bei keinem Kind zu dieser Übung der Indikator „2.2“ und „3.6“ beobachtet werden konnte.

Die Indikatoren bei der Übung zur fünften Stunde wurden in ihrer Einstufung sehr unterschiedlich verteilt. Aber auch hier weist der Bereich „Mimik“ ein ähnliches Muster auf. Der Indikator „1.1“ liegt hier durchgehend im positiven Bereich. Der Indikator „1.2.“ im mittleren bis oberen Bereich. Bei keinem der Kinder konnte während dieser Übung der Indikator „2.2.“ und „3.1.“ beobachtet werden. Werden die anderen Indikatoren dieser Übung verglichen, stellt sich heraus, dass diese sehr durchwachsen sind und nur wenige Gemeinsamkeiten aufweisen.

Zudem sei kurz zu erwähnen, dass die beiden zuletzt vorgestellten Übungen jene Übungen mit den am meisten nicht beurteilten Indikatoren (jeweils drei Indikatoren) darstellen.

Wie auch bei der vorherigen Übung konnte auch bei der Übung zur sechsten Stunde weder Indikator „2.2.“ noch „3.1.“ beobachtet werden. Zudem fällt hier auf, dass es sich hier um die einzige Übung handelt, wo Kinder im Bereich „Mimik“ im unteren Feld beurteilt wurden. Bei den anderen Übungen befinden sich die Kinder hier immer im mittleren bis oberen Bereich. Ansonsten können nur zwischen Kind A und B Parallelen erkannt werden. Sie wurden bis auf die Indikatoren „3.5.“ und „4.4“ überall auf derselben Stufe eingeordnet. Kind A und B befinden sich bei dieser Übung bei den ersten zwei Bereichen im unterem Bereich, bei den anderen beiden Bereichen überwiegend im mittleren bis oberen Bereich. Kind C wurde bei dieser Übung fast durchgehend auf der höchsten Stufe eingeordnet. Ausnahmen stellen die Indikatoren „2.2.“, „3.1.“ und „3.7.“ dar.

Bei der letzten beobachteten Stunde lassen sich sehr viele Gemeinsamkeiten zwischen den Kindern erkennen. Bei insgesamt neun Indikatoren wurden die Kinder auf derselben Stufe eingeordnet, davon siebenmal auf der höchsten Stufe. Bei den Indikatoren „2.2.“ und „3.2.“ wurden alle Kinder der niedrigsten Stufe zugeordnet. Zudem kann auch bei dieser Übung festgestellt werden, dass die Bereiche „Mimik“ und „Arbeitsverhalten“ durchgehend im positiven Bereich beurteilt wurden.

Kindspezifische Ebene

Die bei Kind A am schlechtesten beurteilten Indikatoren „2.2.“ und „3.7.“ konnten viermal beziehungsweise dreimal gar nicht beobachtet werden. Ebenso auffallend ist der Indikator „4.5.“, welcher überwiegend im mittlerem Bereich verankert ist. Ansonsten sind die Indikatoren aus dem Bereich „Arbeitsverhalten“, bis auf zwei Übungen, durchgehend der höchsten Stufe zugeordnet. Zudem fällt bei Kind A auf, dass der Indikator „4.5.“ mit den Indikatoren aus dem Bereich „Verbale Äußerungen“, insbesondere mit Indikator „3.5.“, zusammenhängt. Bei zwei Übungen befinden sich diese auf derselben Stufe, bei den anderen beiden Übungen unterscheiden sie sich nur durch eine Stufe. Dabei sei anzumerken, dass hier nur die Übungen erwähnt wurden, bei welchen beide genannten Indikatoren in die Beurteilung miteinbezogen wurden. Zudem weist Kind A den am positivsten beurteilten Beobachtungsbogen auf. Dieser wurde bei der ersten Übung zur vierten Stunde erfasst. Kind A wurde hier fast durchgehend auf der höchsten Stufe eingeteilt. Ausnahmen stellen die Indikatoren „3.3.“, „3.7.“ und „4.5.“ dar, welche alle mit Stufe 3 beurteilt wurden.

Bei Kind B kann beobachtet werden, dass es beim Indikator „3.7“ dreimal auf der Stufe 3 und einmal auf der Stufe 4 eingeordnet wurde. Dieser Indikator wurde bei Kind B somit öfter beobachtet als bei den anderen Kindern. Ansonsten lässt sich bei den anderen Bereichen beziehungsweise Indikatoren keine Regelmäßigkeit erkennen, da die Einordnung hier sehr stark variiert.

Umso mehr Zusammenhänge konnten dafür beim Vergleich zwischen Kind A und B festgestellt werden. So weisen sie unter anderem bei der Übung zur fünften Stunde im Bereich „Arbeitsverhalten“ fast idente Ergebnisse auf. Sie unterscheiden sich in ihrer Beurteilung hier nur durch die Indikatoren „4.3.“ und „4.5.“, welche jedoch nur eine bis maximal zwei Stufen auseinander liegen. Bei der Übung zur siebten Stunde wurden die beiden Kinder fast durchgehend auf derselben Stufe eingeordnet. Ausnahmen stellen die Indikatoren „4.5.“, wobei hier beide Kinder im höheren Bereich eingeordnet wurden, und „3.7“ dar. Bei diesem Indikator wurden die beiden Kinder sehr unterschiedlich eingeordnet: Kind A befindet sich hier auf der niedrigsten Stufe, Kind B auf der zweithöchsten.

Im Bereich „Mimik“ weisen die Kinder ein identes Verhalten auf. Sie wurden hier bei jeder Übung gleich eingeordnet. Auch im Bereich „Arbeitsverhältnis“ sind die Indikatoren bei den beiden Kindern sehr ähnlich beurteilt worden. So fällt bei den Übungen zur fünften und sechsten Stunde auf, dass sie hier im mittleren bis höheren Bereich, bei den anderen Übungen fast durchgehend auf der höchsten Stufe beurteilt wurden. Parallelen zu Kind C können jedoch nicht gefunden werden.

Wird Kind C genauer betrachtet, fällt auf, dass es hier bei der zweiten Übung zur vierten Stunde äußerst negativ beurteilt wurde. Bis auf vier Indikatoren („1.1.“, „1.2.“, „2.1.“, „4.3.“) wurde es hier durchgehend auf der niedrigsten Stufe eingeordnet beziehungsweise gar nicht beurteilt. Somit weist Kind C den negativsten Beobachtungsbogen auf. Bis auf diese Ausnahme wird jedoch ersichtlich, dass Kind C im Bereich „Arbeitsverhalten“ durchgehend im positiven Bereich beurteilt wurde, das heißt der vierthöchsten bis höchsten Stufe zugeordnet wurde.

Im Bereich „Mimik“ fällt auf, dass es hier vier- von fünfmal beim Indikator „1.2.“ auf der Stufe 3 eingeordnet wurde. Nur einmal konnte der Indikator „3.1.“ beobachtet werden und hier auch nur auf der Stufe „selten“. Weitere Auffälligkeiten konnten beim Indikator „1.1.“ und „2.1.“ festgestellt werden. Diese wurden bei allen Übungen mit der höchsten Stufe bewertet.

Zudem fällt auf, dass Kind C insgesamt am positivsten bei der Übung zur sechsten Stunde beurteilt wurde. Es wurde bei allen Indikatoren, bis auf „2.2.“, „3.1.“ und „3.7.“, durchgehend der höchsten Stufe zugeteilt. Ähnliche Ergebnisse liefern die Daten der fünften Stunde. Auch hier wurde Kind C überwiegend im positiven Bereich angesiedelt.

Werden alle beurteilten Indikatoren gezählt, ergibt sich daraus folgendes Ergebnis: Kind A wurde bei 36 Indikatoren im oberen Bereich (Stufe 4-5) eingestuft, bei 19 Indikatoren im mittleren Bereich (Stufe 2-3) und bei 19 Indikatoren im unteren Bereich (Stufe 0-1). Kind B hat mit seinen 43 Indikatoren im oberen Bereich im Vergleich zu den anderen beiden Kindern die meisten Indikatoren in diesem Bereich. Weiters hat es 17 Indikatoren im mittleren Bereich und 14 Indikatoren im unteren Bereich und somit hier auch die wenigsten Indikatoren. Kind C folgt Kind B im oberen Bereich mit 41 Indikatoren und weist mit 8 Indikatoren die wenigsten Indikatoren im mittleren Bereich auf, während es mit 24 Indikatoren den vergleichsweise höchsten Wert im unteren Bereich hat.

	Kind A	Kind B	Kind C*
oberer Bereich	36 Indikatoren	43 Indikatoren	41 Indikatoren
mittlerer Bereich	19 Indikatoren	17 Indikatoren	8 Indikatoren
unterer Bereich	19 Indikatoren	14 Indikatoren	24 Indikatoren

Tabelle 16: Übersicht aller beurteilten Indikatoren, eigene Darstellung

*Bei Kind C wurde der Indikator „4.5.“ bei der zweiten Übung zur vierten Stunde nicht in die Beurteilung miteingeschlossen, weshalb es im Gegensatz zu Kind A und B nicht 74 beurteilte Indikatoren, sondern insgesamt nur 73 beurteilte Indikatoren aufweist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Mehrzahl der Indikatoren bei allen Kindern im oberen Bereich befindet. Der am zweithäufigsten vertretende Bereich ist bei allen Kindern unterschiedlich, jedoch lässt sich erkennen, dass sich bei Kind B der mittlere und untere Bereich durch nur drei Indikatoren unterscheiden. Bei Kind A sind es genau gleich viele in beiden Bereichen. Bei Kind C ist der am zweithäufigsten vertretende Bereich der untere Bereich, er weist jedoch fast nur halb so viele Indikatoren auf wie der obere Bereich.

Abschließend sei anzufügen, dass anhand der Beobachtungsbögen keine Progression beobachtet werden konnte.

7. Ergebnisse der Analyse

In diesem Kapitel werden die ausgewerteten Daten dargestellt und interpretiert. Die Gliederung der Abschnitte orientiert sich dabei an den beiden Forschungsfragen, die das Forschungsinteresse spezialisieren. So werden zunächst die Ergebnisse der Sprachstandserhebung und danach die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung präsentiert und gegebenenfalls mit Ergebnissen aus bereits vorhandenen Studien verglichen. Dabei werden sowohl gewinnbringende als auch problematische Ereignisse diskutiert beziehungsweise als Kritikpunkt angebracht. Anschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen, wodurch auch die Beantwortung der allgemeinen Forschungsfrage, inwiefern das Sprachenlernen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durch die Verwendung von elementarer Literatur gefördert wird, erfolgt. Zudem dient dieses Kapitel dazu, offen gebliebene Fragen beziehungsweise Fragen, welche sich während des Forschungsprozess neu entwickelten, in den Raum zu stellen, um so neue Perspektiven für weitere Forschungen aufzuzeigen.

7.1. Ergebnisse der Sprachstandserhebung

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Beantwortung der Frage, welche Fortschritte die Kinder durch den Einsatz von Übungen zur elementaren Literatur auf der morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Ebene erzielen konnten. Um diese Frage beantworten zu können, wird im Folgenden auf die einzelnen Beobachtungsbereiche von USB-DaZ eingegangen.

Die gewonnenen Daten im Bereich „Person und Numerus“ zeigen, dass sich hier nur Kind A gesteigert hat. Werden die durchgeführten Übungen zur elementaren Literatur betrachtet, so kann festgestellt werden, dass diese, in Relation zu den anderen Formen aus diesem Bereich, sehr häufig die 1. Person Plural beinhalten. Kind B und C beherrschten die 1. Person Plural beim freien Sprechen bereits am Beginn der Untersuchung, im Gegensatz zu Kind A, welches diese Form erst am Ende der Untersuchung anwendete. Dabei steigerte es sich gleich um zwei Stufen. Daraus kann geschlossen werden, dass durch Übungen zur elementaren Literatur Kind A diese Form implizit vermittelt wurde.

Beim Bereich „Tempus“ konnten sich Kind B und C um eine Stufe steigern, da sie am Ende der Untersuchung bereits das Futur verwendeten. Interessant dabei ist, dass die angebotenen Übungen zur elementaren Literatur das Futur nicht beinhalten. Hier wurden überwiegend Übungen durchgeführt, die Präsens verwenden und vereinzelt Übungen mit Präteritum. Da

das Präteritum in der Aneignungsfolge jedoch nach dem Futur kommt, kann daraus geschlossen werden, dass die Kinder aus dem Grund, dass nur sehr selten Übungen mit Präteritum angeboten wurden, diese Stufe nicht erreichen konnten. Zudem ist das Präteritum vor allem beim freien Sprechen keine gebräuchliche Form. Dennoch hätten sie bei den Schreibprodukten, bei welchen es sogar vorgesehen war, im Präteritum schreiben können, taten dies aber nicht. Passive Verbformen wurden bei den Übungen zur elementaren Literatur ebenfalls nicht angeboten, jedoch von Kind B und C nach den zwei Monaten benutzt. Grund dafür könnte der Einflussfaktor Schule sein, welcher unten genauer erläutert wird.

Im Bereich „Verb: Verbstellung“ konnten äußerst interessante Daten gewonnen werden. Kind B und C bildeten am Ende des Sprachförderkurses erstmals einen Satz mit Modalverb und Infinitiv in der korrekten Verbklammer I. Diese Form wurde wenige Unterrichtsstunden zuvor durch das Muttertagsgedicht implizit vermittelt.

Zum Bereich „Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten“ wurden sehr viele Übungen zur elementaren Literatur angeboten, welche Subjekte, Akkusativ- und Dativobjekte beinhalteten. Dass dies Auswirkungen auf den Sprachstand der Kinder mit sich brachte, zeigte sich durch die hohe Entwicklung in diesem Bereich vor allem bei Kind B und C. Nur bei Kind A konnten hier keine Fortschritte beobachtet werden.

Der Bereich „Aussageverbindung“ stellt den Bereich mit den größten Entwicklungen dar. Es konnten hier bei allen Kindern Fortschritte beobachtet werden. Werden die durchgeführten Übungen zur elementaren Literatur unter diesem Blickwinkel betrachtet, wird ersichtlich, dass diese sehr viele Konjunktionen anboten, weshalb hier von einem direkten Zusammenhang ausgegangen werden kann.

Beim Wortschatz konnten im Vergleich zu den anderen Bereichen aus den morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Fähigkeiten insgesamt betrachtet die wenigsten Fortschritte beobachtet werden. Schon während der Erstellung von Übungen zur elementaren Literatur fiel der Forscherin auf, dass hier nur ein geringes Repertoire an Übungen zur Verfügung steht, die den Aufbauwortschatz fördern. Übungen, welche Wörter aus dem Bildungswortschatz beinhalten, konnten gar keine gefunden werden. Dies könnte die geringen Fortschritte in diesem Bereich erklären und stellt zugleich einen Kritikpunkt an diesem Ansatz dar. Befinden sich Kinder hier jedoch im unteren Bereich der Aneignungsfolge, bieten sich die Übungen wiederum sehr an. Dies kann durch die Entwicklungen von Kind A bestätigt werden, welches sich am Beginn der Untersuchung auf der Zwischenstufe zum Alltagswortschatz befand und am Ende auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz.

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass sich vor allem Kind B und C jene sprachlichen Formen aneigneten, die implizit durch die Übungen zur elementaren Literatur vermittelt wurden. Dies ist vor allem in den Bereichen „Verb: Verbstellung in Aussagesätzen“, „Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten“ und „Aussageverbindungen“ der Fall. Bei Kind A konnte dieses Phänomen vor allem im Bereich „Person und Numerus“ beobachtet werden.

Durch die Auswertung wurde ebenso ersichtlich, dass zwischen Kind B und C viele Gemeinsamkeiten gezogen werden können. Im Gegensatz zu Kind A, obwohl Kind A und B altersmäßig näher beieinander liegen. In den Bereichen „Tempus“, „Verb: Verbstellung in Aussagesätzen“ und „Wortschatz“ steigerten sich Kind B und C um dieselbe Anzahl von Stufen. Interessant dabei ist vor allem, dass es sich hierbei ausschließlich um Bereiche aus den morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Qualifikationen handelt. Werden alle Kinder untereinander innerhalb dieser Qualifikationen verglichen, so konnten Kind B und C die meisten Fortschritte machen. Insgesamt betrachtet, konnte jedoch die höchste Entwicklung bei den Kindern auf der morphologisch-syntaktischen Ebene und anschließend auf der lexikalisch-semantischen Ebene beobachtet werden. Dies führt zugleich zum nächsten Punkt, welcher für die Beantwortung der Forschungsfrage ebenso relevant ist.

Zunächst sei kurz zu vermerken, dass die Kinder während des additiven Sprachförderkurses ebenso regelmäßig die Schule besuchten. Dieser Einflussfaktor muss somit berücksichtigt werden. Dadurch kann unter anderem erklärt werden, warum sich die Kinder in manchen Bereichen, die nicht explizit durch die Übungen zur elementaren Literatur gefördert wurden, trotzdem steigern konnten, wie dies beispielsweise in den Bereichen „Tempus“ und „Genus Verbi“ bei Kind B und C der Fall war. Um den Einflussfaktor Schule jedoch zu minimieren und um trotzdem aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen, wurden alle Beobachtungsbereiche von USB-DaZ erfasst, obwohl die Übungen zur elementaren Literatur explizit auf die morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Fähigkeiten gerichtet sind. Dies wurde getan, um so einen Vergleich zwischen den morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Fähigkeiten einerseits und den pragmatischen und literalen Fähigkeiten andererseits ziehen zu können. Werden nun die Fortschritte aus den Bereichen, welche durch die Übungen zur elementaren Literatur gefördert werden, mit den anderen Bereichen verglichen, konnten bei den erst genannten Bereichen weit höhere Fortschritte beobachtet werden. Obwohl die pragmatischen und literalen Fähigkeiten ebenfalls im Sprachförderkurs gefördert wurden, konnten hier nur geringe Fortschritte bei allen Kindern festgestellt werden. Zu Kind A sei zu erwähnen, dass seine literalen Fähigkeiten nicht beobachtet werden konnten, da es noch nicht schreiben gelernt hat. Dafür wurde es umso

stärker im pragmatischen Bereich gefördert, aber auch hier machte es im Vergleich zu den anderen Bereichen keine allzu großen Fortschritte.

Somit kann festgestellt werden, dass alle drei Kinder aufgrund der Übungen zur elementaren Literatur Fortschritte in ihrer Sprachkompetenz erzielt haben. Dieses Ergebnis deckt sich zudem mit den Erkenntnissen der Studie von Boorsma und Lipkowski (2011) (siehe 5.4.2.).

Aufgrund des Vergleichs mit den anderen Bereichen und den sich daraus ergebenden größeren Fortschritten im morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semanticen Bereich, kann zudem davon ausgegangen werden, dass die Übungen zur elementaren Literatur diese Bereiche nicht nur an sich fördern, sondern auch, dass sie durch diesen Ansatz effizienter gefördert werden.

Dennoch wurde ersichtlich, dass sich die Kinder nicht in allen Bereichen auf der morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semanticen Ebene steigern konnten. Bereits während der Erstellung der Übungen zur elementaren Literatur machte die Forscherin die Erfahrung, dass es aufgrund mangelnder Ressourcen (Zeit, Material) gar nicht möglich war, alle Bereiche anhand dieser Übungen in einem Zeitraum von zwei Monaten zu fördern. Im Nachhinein betrachtet wäre es wirksamer, sich bei der Förderung auf bestimmte Bereiche, welche sich für Übungen zur elementaren Literatur anbieten, zu beschränken. Durch die gemachte Erfahrung der Forscherin wurde herausgefunden, dass es sich hierbei um die Bereiche „Person und Numerus“, „Verb: Verbstellung in Aussagesätzen“, „Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten“ und „Aussageverbindungen“ handelt. Die Bereiche „Tempus“, „Genus Verbi“ und „Wortschatz“ bieten sich als Förderung weniger an, da die Materialfülle in diesem Bereich sehr gering ist und da in diesen Bereichen bei den Kindern auf der morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semanticen Ebene zum Teil die geringste Entwicklung beobachtet werden konnte.

7.2. Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Bei der Auswertung der Daten aus den Beobachtungsbögen wurde unter anderem ersichtlich, dass es eine überwiegend positive affektive Beteiligung der Kinder während der Übungen zur elementaren Literatur gab. Somit lässt sich eine der Forschungsfragen, ob sich die affektive Beteiligung überwiegend im positiven oder im negativen Bereich beobachten lässt, beantworten. Die höchsten Werte konnten in der Kategorie „Arbeitsverhalten“ erzielt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass Übungen zur elementaren Literatur besonders diesen Bereich anregen und ein konzentriertes und motivierendes Arbeitsverhalten begünstigen.

Es konnten jedoch ebenso Beobachtungen im negativen Bereich angestellt werden. Dabei sticht vor allem die zweite Übung zur vierten Stunde hervor. Kind C weigerte sich hier, bei der Übung mitzumachen. Da es sich bei dieser Übung um ein Lied handelte und die Kinder aufgefordert wurden mitzusingen, kann davon ausgegangen werden, dass es dies als unangenehm oder peinlich empfand. Kind C ist zudem bereits elf Jahre alt und somit das älteste Kind. Grund für seine Nichtbeteiligung könnte somit ebenso sein, dass ihm die Übung zu kindisch war.

Im Gegensatz dazu konnte festgestellt werden, dass Kind C eine besonders hohe Beteiligung bei Übungen aufwies, bei welchen es darum ging, etwas auswendig zu lernen oder aufzusagen. Es entwickelte hier einen bemerkenswerten Ehrgeiz. Als es schließlich alles auswendig aufsagen konnte, merkte man, dass es stolz auf sich war und es noch mehrere Male wiederholte. So sagte das Kind immer und immer wieder die gleichen Sätze, welche komplexe Verbstellungen, unterschiedliche Formen von Personen und Numerus, Subjekte und Objekte, etc. beinhalteten, korrekt auf. Dies spricht vor allem die Faktoren „implizite Wissensvermittlung“ und „Wiederholung“ an, welche auch Belke (2012) bei ihrer Arbeit mit elementarer Literatur als großen Vorteil benannte (siehe 5.4.2.). Bestätigt werden kann dies durch die Sprachkompetenzdiagnose, da hierdurch festgestellt werden konnte, dass sich das Kind schließlich die sprachlichen Formen und Strukturen, welche in einem der auswendig zu lernenden Gedichte vorkamen, am Ende angeeignet hatte.

Eine besonders hohe affektive Beteiligung bei allen Kindern konnte bei Übungen, welche auf einen Wettkampf ausgelegt waren, beobachtet werden. Als Beispiel kann hier die Übung „Reimwörter finden“ aus der vierten Stunde angeführt werden.

Weiters fiel bei der Auswertung der Daten aus den Beobachtungsbögen auf, dass viele Gemeinsamkeiten zwischen Kind A und B beobachtet werden können. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, da sich die beiden Kinder untereinander beeinflussten. Grund dafür konnte sein, dass die Kinder Geschwister sind. Ebenso konnte bei der Beschreibung der Persönlichkeit festgestellt werden, dass Kind A und B ähnliche Charakterzüge aufweisen.

Aus diesen Erkenntnissen kann geschlossen werden, dass die Übungsart ausschlaggebend für die affektive Beteiligung der Kinder ist und diese je nach Vorlieben der Kinder unterschiedlich (gut) ankommt. Dies können Übungen zur elementaren Literatur jedoch leicht zu ihrem Vorteil nutzen. Denn während des Forschungsprozesses konnte unter anderem festgestellt werden, dass Übungen zur elementaren Literatur sehr vielseitig einsetzbar sind. Sie können Inhalte auf methodisch sehr unterschiedliche Arten vermitteln. So konnte auch während der Durchführung der Übungen festgestellt werden, dass diese es sogar erfordern, handlungsorientiert und spielerisch umgesetzt zu werden. Dass sich diese Faktoren wiederum

positiv auf das Lernen auswirken konnten Piaget (1984), aber auch Belke (2015) und Flitner (2011) in ihren Studien herausfinden (siehe 5.4.2.).

Aber auch den Sprachinhalten selbst sind so gut wie keine Grenzen gesetzt. Aus diesem Grund bietet sich dieser Ansatz auch für größere Gruppen, wie Schulklassen an, da so die unterschiedlichen Interessen der Kinder angesprochen werden können.

Da im Sprachförderkurs ebenso die pragmatischen und literalen Bereiche bearbeitet wurden, konnten auch hier Unterschiede im Verhalten der Kinder während der Anwendung der verschiedenen Methoden miteinander verglichen werden. Als Beispiel kann hier das Verhalten von Kind C geschildert werden. Bei den Übungen zur elementaren Literatur konnte seine affektive Beteiligung überwiegend im positiven Bereich beobachtet werden. Schreibübungen verweigerte es jedoch des Öfteren beziehungsweise ließ es sich während der Übungen zur Textkompetenz oder Orthografie leicht ablenken oder beschäftigte sich mit anderen Dingen, wie beispielweise seinem Handy. So konnte nicht nur durch die teilnehmende Beobachtung festgestellt werden, dass die affektive Beteiligung bei den Übungen zur elementaren Literatur höher war, sondern es wurde schließlich auch an den Sprachkompetenzprofilen ersichtlich, dass die Kinder auf der morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Ebene größere Fortschritte erreichen konnten.

Weiters konnten Zusammenhänge zwischen dem Sprachstand und der affektiven Beteiligung der Kinder gezogen werden. Bei Kind A konnte beobachtet werden, dass es mit den Übungen oftmals überfordert war und vor allem seine verbale Beteiligung dadurch sank. Dies könnte an der sprachlichen Komplexität der Übungen liegen, die für Kind A teilweise noch zu schwierig waren, da es das jüngste der Kinder ist und die anderen beiden Kinder ihm in der Sprachentwicklung voraus waren.

Zudem konnten neben der Beobachtung durch den Beobachtungsbogen auch unstrukturierte Beobachtungen angestellt werden, die ebenfalls dazu beitragen, die Forschungsfrage noch umfassender beantworten zu können. Sie werfen jedoch auch eine Hypothese auf, welche neue Forschungsmöglichkeiten in diesem Bereich aufzeigt.

Bei Kind A konnte beobachtet werden, dass es sehr oft von alleine unterschiedliche Abzählreime verwendete, sowohl auf Deutsch als auch in seiner Erstsprache Arabisch. Zudem begann es in den späteren Unterrichtsstunden den Mischreim und den Abzählreim, welche in den ersten Stunden eingeführt wurden, in passenden Momenten von alleine aufzusagen. Weitere interessante Beobachtungen, welche bei Kind A öfters getätigt wurden, waren, dass es, nachdem ein Reim in einer Unterrichtsstunde durchgeführt wurde, sozusagen einen „Ohrwurm“ davon hatte. Auch als die entsprechende Übung schon vorbei war, wiederholte

Kind A die ersten paar Zeilen des gelernten Reimes und dichtete diese in manchen Fällen auch um. Belke (2015) konnte das Phänomen des „Umdichtens“ ebenfalls beobachten (siehe 5.3.1.). Daraus kann geschlossen werden, dass sich das Kind so direkt mit der Sprache auseinandersetzt und sich die vorkommenden Strukturen bereits angeeignet hat (siehe 5.3.4). Die Tatsache, dass Kind A einen „Ohrwurm“ von den Reimen hatte, begünstigt ein ständiges Wiederholen der vorkommenden sprachlichen Formen und Strukturen, welche dadurch verinnerlicht werden können.

Besonders großes Interesse hatte Kind A an den Reimwörtern. Es wusste sofort, welche Wörter sich reimen und bildete ohne Aufforderung neue Wörter, die sich reimen. Dabei handelte es sich teilweise um Nonsens-Reimwörter, wie dies auch Andresen (2002) in seiner Studie beobachten konnte (siehe 5.4.3.).

Bei Kind B konnte hingegen festgestellt werden, dass es (von allen Kindern) bereits sehr viele Übungen zur elementaren Literatur kannte. So waren ihm bereits die Methode des Klatschreimes aus der dritten Stunde, das Lied „Mein Hut, der hat drei Ecken“ aus der vierten Stunde und der Reim „Ein Hund kam in die Küche“ aus der achten Stunde bekannt. Die Studie von Andresen und Januschek (2007) ergab, dass das Repertoire an Sprachspielen im Alter von acht Jahren ihren Höhepunkt erreicht (siehe 6.3.3.). Da Kind B zum Zeitpunkt der Untersuchung ebenfalls acht Jahre war, decken sich die Ergebnisse der beiden Untersuchungen. Zudem konnte festgestellt werden, dass Kind B insgesamt betrachtet von allen Kindern die höchste affektive Beteiligung bei den Übungen zur elementaren Literatur aufwies. Es lässt sich somit die Hypothese aufstellen, dass Übungen zur elementaren Literatur auf Kinder in diesem Alter besonders ansprechend wirken. Daraus könnte sich eine Forschung ergeben, in welcher es Ziel wäre, herauszufinden, in welchem Alter Kinder durch den Einsatz von Übungen zur elementaren Literatur besonders profitieren. Für eine solche Forschung benötigt es jedoch einen weitaus höheren Anteil an Versuchspersonen, um hier aussagekräftige Ergebnisse erzielen zu können. Jedenfalls stellt die Hypothese ein Forschungsdesiderat dar und soll dazu auffordern, weitere Forschungsaktivitäten in diesem Bereich zu tätigen.

Ein weiteres Phänomen, welches während der Übungen zur elementaren Literatur beobachtet werden konnte, ist, dass diese ein gemeinsames Sprechen in der Gruppe begünstigen und fördern. So könnte angenommen werden, dass sich durch das gemeinsame Sprechen in der Gruppe sprachlich schwächere Kinder eher trauen mitzusprechen, als wenn sie sich im Unterricht alleine äußern müssen. Ebenso konnte beobachtet werden, dass die Kinder beim Nachsprechen oder bei auswendig gelernten Reimen weniger Fehler machten, als beim freien Sprechen, da hier fixe Satzstellungen, Strukturen und Formen vorgegeben waren. Obwohl es

sich hierbei um unstrukturierte Beobachtungen der Forscherin handelt, könnte hier ein Ansatzpunkt für weitere Forschungsmöglichkeiten liegen.

7.3. Zusammentragung aller Ergebnisse

Werden nun alle Ergebnisse zusammengefasst, wird deutlich, dass auch die beiden Vorannahmen, welche anfangs aufgestellt wurden, bestätigt werden können. Es ließen sich sowohl Fortschritte auf der morphologisch-syntaktischen, als auch auf der lexikalisch-semanticen Ebene feststellen und es konnte eine überwiegend positive affektive Beteiligung der Kinder während der Übungen zur elementaren Literatur beobachtet werden. Dass diese beiden Faktoren miteinander zusammenhängen, konnte ebenso herausgefunden werden. Zudem wurden bereits im Theorieteil Studien von Krashen (1981), Schumann (1994), Ellis (1994), Larsen-Freeman und Long (1991) angeführt, welche bestätigen, dass sich eine positive affektive Beteiligung ebenso positiv auf den Spracherfolg auswirkt. Das Sprachenlernen wurde somit in zweierlei Hinsicht gefördert. Zum einen konnten durch die Übungen implizit sprachliche Strukturen und Formen vermittelt werden, wodurch die Kinder beim Sprachenlernen gefördert wurden. Dies ließ sich durch die Durchführung der Sprachkompetenzdiagnose mithilfe von USB-DaZ beweisen. Zum anderen konnte gezeigt werden, dass Übungen zur elementaren Literatur eine positive affektive Beteiligung hervorrufen, was das Sprachenlernen der Kinder ebenfalls positiv beeinflusst.

8. Resümee und Ausblick

Die Erwartungen, welche eingangs an diesen Ansatz gestellt wurden, konnten sehr weitreichend erfüllt werden. Die Übungen zur elementaren Literatur bieten sich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache an und wirken sich positiv auf die Motivation und den Lernerfolg der Kinder aus.

Es konnte gezeigt werden, dass die Kinder vor allem auf der morphologisch-syntaktischen, aber auch auf der lexikalisch-semantischen Ebene Fortschritte erzielen konnten, insbesondere bei den Beobachtungsbereichen „Person und Numerus“, „Verb: Verbstellung in Aussagesätzen“, „Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten“ und „Aussageverbindungen“. Bei der Erstellung und Umsetzung der Übungen zur elementaren Literatur wurde zudem ersichtlich, dass sich der Ansatz ebenso für unterschiedliche Sprachniveaus anbietet. Aufgrund der großen Fülle an Übungen zur elementaren Literatur können zahlreiche verschiedene sprachliche Formen und Strukturen in ihnen gefunden werden und somit je nach Bedarf und Lernziel eingesetzt werden. Durch den Vergleich der enthaltenen Strukturen und Formen der durchgeführten Übungen und des sprachlichen Outputs der Kinder konnten direkte Parallelen gefunden werden, weshalb darauf geschlossen werden kann, dass diese implizit durch die Übungen vermittelt wurden. Zudem begünstigte das oftmalige Wiederholen der Übungen, dass die enthaltenen Muster verinnerlicht werden. Dabei zeigten sich jedoch auch die Grenzen dieses Ansatzes. Die Bereiche „Wortschatz“, „Tempus“ und „Genus Verbi“ konnten durch die Übungen zur elementaren Literatur nicht optimal gefördert werden, da es nur wenige Texte zur elementaren Literatur gibt, welche die Elemente der oberen Stufen in der Aneignungsfolge dieser Bereiche beinhalten.

Da im additiven Sprachförderkurs jedoch nicht nur die morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Fähigkeiten durch Übungen zur elementaren Literatur gefördert wurden, sondern gleichermaßen auch andere Übungen und Methoden eingesetzt wurden, um die pragmatischen und literarischen Fähigkeiten zu fördern, konnten die Entwicklungen zwischen den jeweiligen Bereichen verglichen werden. Dabei wurde ersichtlich, dass sich die Kinder stärker in den Bereichen steigern konnten, die durch Übungen zur elementaren Literatur gefördert wurden. Daraus lässt sich schließen, dass diesem Ansatz im Vergleich zu anderen Fördermethoden ein besonderes Potential innewohnt.

Durch die Beobachtungen zur affektiven Beteiligung der Kinder kann bestätigt werden, dass es sich hierbei um einen lustvollen und motivierenden Ansatz handelt, da durch die Übungen zur elementaren Literatur überwiegend positive Emotionen bei den Kindern hervorgerufen wurden. Dabei stach insbesondere das achtjährige Kind hervor, was wiederum eine neue mögliche Forschungsfrage aufwirft, nämlich für welches Alter die Übungen zu elementaren

Literatur besonders förderlich und sinnvoll erscheinen. Durch die teilnehmende Beobachtung konnte zudem festgestellt werden, dass die Übungsform und die jeweiligen Vorlieben der Kinder ausschlaggebend für eine hohe affektive Beteiligung sind. Durch die Themen- und Umsetzungsvielfalt dieses Ansatzes kann diesem Punkt jedoch leicht Rechnung getragen werden. Zudem konnten auch hier, wie bei der Beobachtung des Sprachstandes, Vergleiche zwischen der Durchführung von Übungen zur elementaren Literatur und den anderen gewählten Methoden zur Förderung der pragmatischen und literalen Fähigkeiten gezogen werden. Dabei wurde ersichtlich, dass die Kinder bei den Übungen zur elementaren Literatur aufmerksamer und emotional stärker beteiligt waren. Da die Kinder in den Bereichen, die durch die Übungen zur elementaren Literatur gefördert wurden, größere sprachliche Fortschritte erzielen konnten, zeigt sich auch hier einmal mehr, dass eine positive affektive Beteiligung einen ebenso positiven Effekt auf das Sprachenlernen bewirkt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Zuge der Forschung erkannt wurde, ist der Zusammenhang zwischen dem Sprachstand und der affektiven Beteiligung der Kinder. Es konnte beobachtet werden, dass sich insbesondere das jüngste Kind oftmals mit sprachlich anspruchsvollen Übungen überfordert füllte, was sich wiederum negativ auf seine affektive Beteiligung auswirkte und ihm am flüssigen Mitsprechen hinderte. Dieser Aspekt zeigt auf wie wichtig es ist, Übungen auszuwählen, die die Kinder einerseits fordern aber andererseits auch nicht überfordern, da sonst die sprachförderliche Komponente der Übungen weitgehend verloren geht.

Es konnte ebenso festgestellt werden, dass sich Übungen zur elementaren Literatur für einen additiven Sprachförderkurs eignen, da die Übungen an den jeweiligen Sprachstand der Kinder angepasst werden können. Zudem wurde bei der Untersuchung ersichtlich, dass sich die Übungen auch für kleinere Gruppen, wie dies meist bei additiven Sprachförderkursen der Fall ist, anbieten. Interessant wäre nun auch zu untersuchen, wie die Übungen in einer Schulklasse mit Kindern, deren erst- und zweitsprachlicher Hintergrund weniger homogen ist, anwendbar sind, beziehungsweise ob diese auch für eine integrative Sprachförderung geeignet wären. Aufgrund der Forschungsergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass sich Übungen zur elementaren Literatur auch in diesem Kontext durchaus anbieten, indem sie sowohl den Förderzielen zuträglich sind, als auch eine spielerische und bewegungsorientierte Abwechslung darstellen können.

Anhand der Ergebnisse konnten zwei wesentliche Aspekte herausgefunden und somit auch die Forschungsfrage, inwiefern durch Übungen zur elementaren Literatur das Sprachenlernen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gefördert wird, beantwortet werden. Zum einen

konnten konkrete Fortschritte in der Sprachentwicklung der Kinder beobachtet werden. Dabei bestätigte sich die Vorannahme, dass sich durch die Übungen zur elementaren Literatur Fortschritte bei den morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-semantischen Fähigkeiten beobachten lassen. Zum anderen wurde ersichtlich, dass Übungen zur elementaren Literatur eine positive affektive Beteiligung der Kinder hervorruft, was sich ebenso positiv auf das Sprachenlernen der Kinder auswirkt.

Eine weitere wertvolle Erkenntnis, die durch diese Untersuchung gewonnen werden konnte, ist die spielerische Komponente, welche die Übungen zur elementaren Literatur mit sich bringen. Zu oft kann beobachtet werden, dass Kinder voller Freude und Motivation in die Schule kommen, um Schreiben und Rechnen zu lernen. Bald verfliegt diese Euphorie jedoch und Lernen wird als unangenehm und nervtötend angesehen. Lernen kann zwar nicht immer Spaß machen, jedoch fällt es den Lehrpersonen zu, den Unterricht ansprechend und motivierend zu gestalten. Dabei ist es wichtig, Methoden einzusetzen, die dieser Anforderung Rechnung tragen, um die Freude am Lernen zu erhalten. Genau dieses Potential konnte in den Übungen zur elementaren Literatur gefunden werden. In diesem Sinne kann und wird die Forscherin die gewonnenen Erkenntnisse in ihre zukünftige Arbeit als Volksschullehrerin miteinbringen.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Literaturquellen

Aguado, Karin: Triangulation: Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In: Elsner, Daniela; Viebrock, Britta (Hrsg.): Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt/Main: Lang, 2015; 203-219.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007.

Andresen, Helga: Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2002.

Andresen, Helga: Rollen, Regeln, Rätseln. In: Andresen, Helga; Januschek, Franz (Hrsg.): SpracheSpielen. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, 2007; 27-44.

Andresen, Helga; Januschek, Franz: SpracheSpielen. In: Andresen, Helga; Januschek, Franz (Hrsg.): SpracheSpielen. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, 2007; 7-26.

Bebout, Johanna; Belke, Eva; Belke Gerlind; Frieg, Hendrike; Hoffmann, Reinhild; Kauffeldt, Linda; Kirschke, Claudia: Dschungeltanz und Monsterboogie. Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2014.

Belke, Gerlind: Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2012a.

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2008.

Belke, Gerlind (Hrsg.): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder mit Mitmachen und Selbermachen. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2012b.

Belke, Gerlind: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2009.

Belke, Gerlind: Verschiedene Sprachen – gemeinsames Spiel. Gezielte Sprachförderung mit elementarer Literatur im Vor- und Grundschulalter. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens, 2015; 13-36.

Bergk, Marion: Rechtschreiblernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 1994.

Bickes, Hans; Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Fink, 2009.

Bifie: Praxishandbuch für Deutsch, Lesen, Schreiben. 4. Schulstufe. 2. Auflage. Graz: Leykam, 2011.

BMB: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Wien, 2016a.

BMB: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Wien, 2016b.

BMBF: Flüchtlingskinder und –jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben 21/2015. Wien, 2015.

Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid: Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. Münster (u.a.): Waxmann, 2016.

Brandt, Susanne: Mein Erzähltheater Kamishibai. Deutsch lernen mit Bildern und Geschichten. München: Don Bosco, 2016.

Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: Literale Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn, Berlin: BMBF, 2008, 95-106.

Bredel, Ursula: Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bredel, Ursula; Ehlich, Konrad. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Band 11. Bonn: BMBF, 2007.

Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 3. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2002.

Caspari, Daniela: Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Fredericke; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016; 7-21.

Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010, 23-53.

Demirkaya, Sevilen: Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB Schöningh, 2014, 213-227.

Dirim, İnci: Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 2016, 311-325.

Dirim, İnci: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 2015.

Dirim, İnci: Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Spannungsverhältnisse.

Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung Münster (Waxmann), 2010, 91-114.

Dirim, İnci; Döll, Marion; Fröhlich, Lisanne: Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache: Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I, 2014.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010, 121-149.

Doderer, Klaus: Kinderlyrik. In: Doderer, Klaus; Kaminski, Winfred; Müller, Helmut; Raab, Rudolf; Rabenstein, Gerlinde; Rauter, Rosmarie (Hrsg.): Lexikon der Kinder und Jugendliteratur. Zweiter Band: I-O. Weinheim und Basel: Beltz, 1977; 197-198.

Döll, Marion: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen: Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Ed. Band 8. Münster u.a.: Waxmann, 2012.

Ehlich, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bredel, Ursula; Ehlich, Konrad. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Band 11. Bonn: BMBF, 2007.

Falk, Simone; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn, Berlin: BMBF, 2008, 35-40.

Flitner, Andreas: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2011.

Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, 2011.

Ganteford, Christoph: ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Lengyel, Drorit; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwipper, Knut: Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. FörMig Edition. 9. Band. Münster [u.a.]: Waxmann, 2013, 71-105.

Guckelsberger, Susanne; Reich, Hans H.: Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn, Berlin: BMBF, 2008, 83-94.

Günther, Herbert; Jung, Britta: Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2016.

Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Rocher, Jörg; Simic, Mirjana: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. München: Ludwig-Maximilians-Universität, 2006.

Ingenkamp, Karlheinz; Lissman, Urban: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, 2008.

Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2015.

Kiphard, Ernst J.: Motopädagogik. 10. Auflage. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 2009.

Klicpera, Ruth: Rhythmik im Deutschunterricht. Wien: Lernen mit Pfiff, 2007.

Knorr, Petra; Schramm, Karen: Triangulation. In: Caspari, Daniela; Klippel, Fredericke; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016; 90-97.

Komor, Anna; Reich, Hans H.: Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn, Berlin: BMBF, 2008, 49-62.

Krapp, Andreas; Ryan, Richard M.: Selbstwirksam und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether

(Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44. Weinheim: Beltz 2002; 54-82.

Kullmann, Heide-Marie; Seidel, Eva: Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, 2005.

Lang, Barbara: „la-la-la“ und „ackabacka schu“: Spielen mit Lauten vom Säuglingsalter bis ins Schulalter – eine entwicklungsorientierte Perspektive. In: Andresen, Helga; Januschek, Franz (Hrsg.): Sprachspielen. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, 2007; 71-89.

Langer, Antje: Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 2010; 515-526.

Link, Jürgen: Elementare Literatur und generative Diskursanalyse. München: Wilhelm Fink, 1983.

Legutke, Michael K.; Schramm, Karen: Forschungsethik. In: Caspari, Daniela; Klippel, Fredericke; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016; 108-118.

Lüdeling, Anke: Grundkurs Sprachwissenschaft. Stuttgart: Klett, 2013.

Lundquist-Mog, Angelika; Widlok, Beate: DaF für Kinder. München: Klett-Langenscheidt, 2015.

Mair, Martin; Roß, Gabriele: Lustiges Sprechzeichen. Eine spielerische Sprachförderung mit 24 Hexengeschichten, Zaubersprüchen und Übungszeichen. München: Pattloch, 2016.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2016.

Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführen zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010, 7-22.

Monschein, Maria: Laute spüren – Reime rühren. Spiele zur phonologischen Bewusstheit. 7. Auflage. München: Don Bosco, 2015.

Näger, Sylvia: Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg im Breisgau: Herder, 2013.

o.A.: Bildkarten zur Sprachförderung. Reime. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2009.

Reich, Hans. H.: Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Döll, Marion; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung Münster (u.a.): Waxmann, 2009, 25-33.

Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim: HAVAS 5-das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Neumann, Ursula: Sprachdiagnostik im Lernprozess. Münster [u.a.]: Waxmann, 2007, 71-94.

Ricart Brede, Julia: Beobachtung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB Schöningh, 2014, 137-146.

Rost-Roth, Martina: Affektive Variablen / Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2010, 876-886.

Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.

Salem, Tanja: Expertise zum FÖRMIG -Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, 2010.

Schramm, Karen: Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB Schöningh, 2014; 243-254.

Schröder, Ute: 50 Mitmachgeschichten zur Sprachförderung. Laute, Silben, Wörter im Anfangsunterricht spielerisch entdecken. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2014.

Schrodt, Heidi: Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien, Graz, Klagenfurt: Molden, 2014.

Thekla Ruhe, Anna: Widewitt, der Stein muss mit! 30 Hüpfkästchen – Reime zum Spielen und Springen. München: Don Bosco, 2016.

Trautmann, Caroline; Reich, Hans. H.: Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn, Berlin: BMBF, 2008, 41-48.

Von Glasenapp, Gabriele; Weinkauff, Gina: Kinder- und Jugendliteratur. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014.

9.2. Internetquellen

Boorsma, Gabriele; Eva, Lipkowski: Reime, Abzählverse, Lieder und Spiele zur Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich. In: ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern (2011). Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/boorsmalipkowski_reime.pdf (5.4.2017)

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung. Transkriptionsregeln. Weinheim, Beltz 2010. Abrufbar unter: http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%282%29_Qualitatives_Interview/Transkriptionsregeln.pdf (24.05.2017)

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über den Forschungsprozess, eigene Darstellung

Abbildung 2: Forschungsprozess, eigene Darstellung

Abbildung 3: Aufbau der Unterrichtseinheiten, eigene Darstellung

11. Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Daten der Daten der Probanden und der Probandin, eigene Darstellung*
- Tabelle 2: Überblick über die Unterrichtsstunden, eigene Darstellung*
- Tabelle 3: Einstufung von Kind A bei SKP 1, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 4: Einstufung von Kind B bei SKP 1, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 5: Einstufung von Kind C bei SKP 1, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 6: Einstufung von Kind A bei SKP 2, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 7: Einstufung von Kind B bei SKP 2, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 8: Einstufung von Kind C bei SKP 2, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 9: Fortschritt Kind A, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 10: Fortschritt Kind B, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 11: Fortschritt Kind C, vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:3*
- Tabelle 12: Vergleich der Fortschritte der Kinder, eigene Darstellung*
- Tabelle 13: Vergleich der Kinder im Bereich „Arbeitsverhalten“, eigene Darstellung*
- Tabelle 14: Vergleich der Kinder bei den Indikatoren „1.1.“ und „2.1.“, eigene Darstellung*
- Tabelle 15: Vergleich der Kinder bei der ersten Übung zur vierten Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 16: Übersicht aller beurteilten Indikatoren, eigene Darstellung*
- Tabelle 17: Stundenraster der 1. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 18: Stundenraster der 2. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 19: Stundenraster der 3. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 20: Stundenraster der 4. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 21: Stundenraster der 5. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 22: Stundenraster der 6. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 23: Stundenraster der 7. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 24: Stundenraster der 8. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 25: Stundenraster der 9. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 26: Beobachtungsbogen Kind A - 4. Stunde, 1. Übung, eigene Darstellung*
- Tabelle 27: Beobachtungsbogen Kind B - 4. Stunde, 1. Übung, eigene Darstellung*
- Tabelle 28: Beobachtungsbogen Kind C - 4. Stunde, 1. Übung, eigene Darstellung*
- Tabelle 29: Beobachtungsbogen Kind A - 4. Stunde, 2. Übung, eigene Darstellung*
- Tabelle 30: Beobachtungsbogen Kind B - 4. Stunde, 2. Übung, eigene Darstellung*
- Tabelle 31: Beobachtungsbogen Kind C - 4. Stunde, 2. Übung, eigene Darstellung*
- Tabelle 32: Beobachtungsbogen Kind A - 5. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 33: Beobachtungsbogen Kind B - 5. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 34: Beobachtungsbogen Kind C - 5. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 35: Beobachtungsbogen Kind A - 6. Stunde, eigene Darstellung*
- Tabelle 36: Beobachtungsbogen Kind B - 6. Stunde, eigene Darstellung*

Tabelle 37: Beobachtungsbogen Kind C - 6. Stunde, eigene Darstellung

Tabelle 38: Beobachtungsbogen Kind A - 7. Stunde, eigene Darstellung

Tabelle 39: Beobachtungsbogen Kind B - 7. Stunde, eigene Darstellung

Tabelle 40: Beobachtungsbogen Kind C - 7. Stunde, eigene Darstellung

12. Abkürzungsverzeichnis

FörMig	F örderung von Kindern und Jugendlichen mit M igrationshintergrund
Ind.	Indikator
SKP	Sprachkompetenzprofil
St.	Stunde
Üb.	Übung
USB-DaZ	Unterrichtsbegleitende Sprachstandbeobachtung-Deutsch als Zweitsprache

13. Anhang

13.1. Zusammenfassungen

13.1.1. Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, inwiefern Übungen der elementaren Literatur das Sprachenlernen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fördern. Dies galt es im Rahmen eines additiven Sprachförderkurses mit drei Kindern über einen Zeitraum von zwei Monaten herauszufinden.

Dafür kamen zwei verschiedene Forschungsmethoden zur Anwendung. Gleich am Beginn der empirischen Untersuchung wurde eine Sprachkompetenzdiagnose mithilfe des Beobachtungsverfahrens USB-DaZ (unterrichtsbegleitende Sprachstandbeobachtung-Deutsch als Zweitsprache) durchgeführt. Nach zwei Monaten und somit am Ende der Forschung, wurde dieser Vorgang wiederholt, um die Fortschritte der Kinder zu veranschaulichen. Dazu wurden nach jeder Durchführung von USB-DaZ Sprachkompetenzprofile der Kinder erstellt, die ihre Einstufung auf USB-DaZ angeben und begründen. Im Anschluss wurden die Sprachkompetenzprofile der Kinder verglichen, um sprachliche Fortschritte festzustellen.

Da bereits in der Theorie festgestellt wurde, dass sich eine hohe affektive Beteiligung auch positiv auf das Sprachenlernen auswirkt, wurde dieser Faktor ebenfalls in die Untersuchung miteingeschlossen. Dies geschah durch einen selbst entwickelten Beobachtungsbogen zur affektiven Beteiligung der Kinder, welcher verschiedene Indikatoren beinhaltet. Diese wurden von der Forscherin in vier Unterrichtsstunden beobachtet. Ihre Beobachtungen fasste sie anhand der Indikatoren und in Form von Reflexionen zusammen.

Nachdem alle gewonnenen Daten ausgewertet wurden, konnten auch die Forschungsfragen beantwortet werden. Dabei konnte festgestellt werden, dass alle drei Kinder aufgrund der Verwendung von Übungen zur elementaren Literatur sprachliche Fortschritte erzielen konnten und die affektive Beteiligung der Kinder während der Übungen zur elementaren Literatur überwiegend im positiven Bereich lag. Somit kann dieser Ansatz als effiziente und affektiv ansprechende Fördermethode angesehen werden.

13.1.2. Abstract

The aim of the thesis at hand was to investigate in how far exercises in elementary literature (“elementare Literatur”) can enhance children’s progress when learning German as a second language. This was to be found out within the framework of an additive language course with three children over a time period of two months.

Two different research methods were applied. A language competence diagnosis was carried out right at the beginning of the empirical investigation with the help of an observation method called USB-DaZ (observation of language level during lessons for German as a second language). Two months later and thus at the end of the research period, this process was repeated to illustrate the children’s progress. After each USB-DaZ observation, language competence profiles were compiled for each child in order to establish and justify their classification within USB-DaZ. Thereafter their individual language competence profiles were compared to assess language progress.

It has already been claimed in theory that language learning is positively affected by high affective involvement. This factor has therefore been included in the investigation by using a self-designed observation sheet on affective involvement containing different indicators, which was used by the researcher in four lessons. The observations were then summarised by using the indicators and in the form of reflections.

After all collected data had been evaluated, the research questions could be answered. It could be determined that all three children improved their language skills due to the use of exercises in elementary literature and that their affective involvement during these exercises was mainly positive. Therefore, this method can be viewed as efficient and affectively appealing.

13.2. Stundenbilder

Im Folgenden werden alle durchgeführte Stunden vorgestellt. Diese beinhalten Stundenraster, didaktische Hinweise, eine Sachanalyse und die verwendeten Materialien. Bei den Materialien sei darauf hinzuweisen, dass diese für die Arbeit aufgrund des Platzes nicht in ihrer Originalgröße, sondern kleiner dargestellt werden.

Kennenlernen der Eltern und Kinder – 20.3.2017

An diesem Tag lernte die Forscherin die Eltern und die Kinder kennen. Die Forscherin informierte die Eltern über die Untersuchung und teilte ihnen die Einverständniserklärung aus, welche alle mit „Ich bin damit einverstanden“ ausfüllten und unterschrieben. Danach zogen sich die Eltern wieder zurück, sodass die Forscherin folgende zwei kurze Kennenlernaktivitäten mit den Kindern durchführen konnte:

1. Die Kinder dürfen sich so viele Smarties nehmen, wie sie möchten. Pro Smartie sollen sie eine Sache über sich erzählen (Hobbies, Lieblingsessen, etc.) Nachdem sie damit fertig sind, dürfen sie die Smarties essen.
2. Es wurden bereits Blumen-Schablonen vorbereitet, welche die Kinder auf Buntpapier abmalen sollen. Dieses wird ausgeschnitten und anschließend wird in jedes Blütenblatt eine Sache über das Kind (Hobbies, Lieblingsessen, etc.) gezeichnet und/oder geschrieben. Dies können dieselben Sachen sein wie beim Smartie-Spiel, aber auch ganz andere. Danach wird ein Pfeifenputzer als Stängel am Blumenklopf befestigt. Am Schluss stellt jedes Kind seine Blume vor.

Anmerkung: Bei allen Stunden wurde versucht, Sprachspiele auch spontan in den Unterricht zu integrieren. Zum Beispiel durch Auszählsprüche wie „Eine kleine Mickey Maus“ oder Mischreime wie „Mische, Mische, Mische“ (siehe 1. Stunde).

1. Stunde – 27.3.2017

Anmerkung: In dieser Einheit wurden noch keine Tonaufnahmen gemacht, da zunächst eine vertraute Atmosphäre in der Gruppe hergestellt werden sollte. Zudem entspricht diese Einheit noch nicht der vorgegebenen Gliederung wie im Abschnitt „Durchführung des Unterrichts“ (siehe 6.3.7.) beschrieben, da für die erste Stunde Übungen ausgewählt wurden, die eine entspannte Atmosphäre begünstigen.

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen: Jedes Kind soll erzählen, was es am Wochenende beziehungsweise vergangene Woche erlebt hat. Dabei wird der Erzählstein im Kreis weitergegeben. Das Kind, das den Erzählstein in der Hand hält, ist an der Reihe. Die anderen Kinder dürfen dem Kind Fragen stellen, es aber nicht unterbrechen.	Erzählstein
5-10 Min.	(2) Vorlesen und Nachspielen der Geschichte.	Geschichte, Krug, Wasser, Steine, schwarzer Socken
10 Min.	(3) Anschließend werden Bilder passend zur Geschichte gestaltet.	1 weißes Blatt Papier, 4 Exemplare der Krug -Vorlage, Wasser, Wassermalfarben
5 Min.	(4) Kind A: Bilder in die richtige Reihenfolge bringen Kind B und C: Text-Bild Zuordnung	Bilder, Textteile
15-20 Min.	(5) Reim-Memory	Bilder

Tabelle 17: Stundenraster der 1. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise / Sachanalyse

(1) Die Wochenerzählungen sind Bestandteil jeder Unterrichtsstunde. Sie sollen die Kinder auf die Deutschstunde einstellen und gleichzeitig dazu dienen, die Entwicklungen im Bereich der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25) zu beobachten und zu fördern (siehe 6.3.7.).

Beobachtungsbereiche:

- Mündliche Sprachhandlungskompetenz (Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter)
- Strategien

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25;27)

(2) Die Fabel „Die Krähe und der Krug“ wurde für die erste Einheit gewählt, da sie in vielen Ländern und Kulturen bekannt ist (vgl. Brandt 2016:59) und somit die Möglichkeit besteht, dass die Kinder die Geschichte bereits kennen, was wiederum eine vertraute Atmosphäre schaffen kann. Zudem wurde für die erste Einheit eine Geschichte ausgewählt, da die Kinder vermutlich noch schüchtern oder zurückhaltend sind und deshalb durch zu viele direkte Sprechaufforderungen eingeschüchtert werden könnten.

Durch die Materialien und das Nachspielen der Geschichte mit einer Krähe soll die Handlung für die Kinder verständlicher und nachvollziehbarer gestaltet werden. Fehlende Vokabeln wie „Krug“, „Steine“ oder „Krähe“ können durch die direkte Veranschaulichung ebenfalls geklärt werden.

Die Geschichte „Die Krähe und der Krug“:

Es ist heiß an diesem Tag im Sommer. Die Krähe hat großen Durst. Sie sucht nach Wasser. Der Bach ist trocken. Auch an der Quelle findet sie keinen Tropfen. Da entdeckt sie plötzlich einen großen Krug!

Tief unten im Krug kann die Krähe tatsächlich etwas Wasser sehen. Sie landet neben dem Krug. Sie versucht, den Kopf in den Krug zu stecken. Aber der Hals des Krugs ist zu eng. Die Krähe versucht, den Krug umzustoßen. Aber der Krug ist zu schwer.

Sie schaut sich um. Nicht weit vom Krug entfernt liegen viele kleine Steine am Wegrand. Nun beginnt die Krähe, Stein für Stein mit dem Schnabel aufzunehmen und in den Krug fallen zu lassen: ein Stein, zwei Steine, drei Steine, vier Steine ...

Und wirklich! Mit jedem Stein steigt das Wasser im Krug ein bisschen weiter nach oben. Aber noch kommt sie nicht an das Wasser heran. Sie braucht mehr Steine – und die holt sie schnell herbei. Sie holt: einen Stein, zwei Steine, drei Steine ...

Jetzt liegen in dem Krug schon 20 Steine! Eins, zwei, drei, vier, fünf ...

Das Wasser steht wieder etwas höher. Aber die Krähe erreicht das Wasser immer noch nicht. Die Krähe hat weitere Steine herbeigeholt und ins Wasser fallen lassen: eins, zwei, drei, vier, fünf ...

Endlich! Nun kann die Krähe vom Wasser trinken. Das tut so richtig gut!

(vgl. Brandt 2016:62-64).

(3) Die Darstellung der Handlungsfolge der Geschichte soll durch selbstgestaltete Bilder vertieft werden:

Bild 1: Vorlage Krug mit wenig Wasser (eine blaue, gewellte Linie soll am Boden des Kruges eingezeichnet werden)

Bild 2: beliebig viele Steine (= Fingerabdruck) zeichnen

Bild 3: Vorlage Krug mit 10 Steinen (Fingerabdrücke) und gestiegenem Wasserspiegel

Bild 4: Vorlage Krug mit 20 Steinen (Fingerabdrücke) und gestiegenem Wasserspiegel

Bild 5: Vorlage Krug mit 30 Steinen (Fingerabdrücke) und gestiegenem Wasserspiegel, sodass die Krähe nun aus dem Krug trinken kann.

Durch das Malen der Steine wird zusätzlich das Zählen bis 30 handlungsorientiert gelernt (vgl. Brandt 2016:60-64).

(4) Die Kinder erhalten 5 Bilder aus der Fabel und 5 dazu passende Textteile. Kind A soll die Bilder in die richtige Reihenfolge bringen, während Kind B und C die Textteile den Bildern zuordnen sollen. Diese Übung dient zur Festigung der Handlung und zudem kann überprüft werden, ob die Kinder die Handlung der Geschichte verstanden haben.

Beobachtungsbereiche:

- Verb: Verbformen
- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen
- Nomen: Realisierung von Objekten und Subjekten
- Wortschatz

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;15;17;21;23)

Anmerkung: Bei den Übungen 2-4 wurden die Kinder überwiegend im rezeptiven Bereich gefördert. Die Begründung dafür wurde bereits unter Punkt (2) angegeben.

Übung zur elementaren Literatur

(5) Zuerst fragt die Lehrperson, ob die Kinder wissen, was Reimwörter sind und gibt dazu ein paar Beispiele vor. Danach werden den Kindern 24 Bildkarten, die gemeinsam 12 Reimpaare bilden, gezeigt und besprochen. Nachdem die Namen aller abgebildeten Gegenstände durchbesprochen wurden, werden diese mit folgendem Mischspruch gemischt:

*Mische, mische, mische,
morgen gibt es Fische,
übermorgen Schnitzelbraten,
da hab' ich dich eingeladen.*

Die Bilderkarten werden mit der Bildseite nach oben im Kreis aufgelegt. Anschließend erhält jedes Kind eine Spielfigur und stellt diese auf eine beliebige Karte. Dann wird im Kreis gewürfelt und das Kind mit der höchsten Augenzahl darf anfangen. Entsprechend der Augenzahl darf das Kind auf den Bildern voranschreiten. Nun muss es den abgebildeten Begriff nennen, auf welchem es gelandet ist und dazu das passende Reimwort finden. Schafft es das, erhält es einen Punkt. Das Spiel wird so lange gespielt, bis das erste Kind 10 Punkte erreicht hat (vgl. Monschein 2015:43).

Für diese Übung wurden überwiegend Wörter aus der Geschichte genommen, sodass diese gefestigt werden können (1-6). Da dies jedoch zu wenige Wörter wären und das Spiel somit zu einfach wäre und mit der Zeit auch langweilig werden würde, wurde es durch weitere Reimpaare ergänzt (7-12). Diese werden für die Geschichte in der darauffolgenden Stunde benötigt.

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. Stein - Schwein | 7. Bär - Meer |
| 2. Schnabel - Gabel | 8. Fisch - Tisch |
| 3. Socken - Flocken | 9. Pfanne - Wanne |
| 4. Bach - Dach | 10. Bauch - Strauch |
| 5. Krug - Zug | 11. Schiff - Griff |
| 6. Kopf - Topf | 12. Keller - Teller |

Diese Übung wurde ausgewählt, um festzustellen, ob die Kinder bereits wissen, was Reimwörter sind beziehungsweise ob sie sich etwas darunter vorstellen können.

Ziel dieser Übung aus der elementaren Literatur ist es, dass die Kinder neue Wörter kennenlernen und an ihrem Klang erkennen, welche Wörter zusammengehören. Die Reimwörter tragen zudem zur Förderung der Orthografie bei, denn wenn die Kinder wissen, wie „Keller“ geschrieben wird, wissen sie auch, wie „Teller“ geschrieben wird (vgl. Monschein 2010:36). Aus diesem Grund befindet sich auf jeder Bilderkarte die Bezeichnung des

abgebildeten Gegenstands. Dabei sollen die Kinder auch direkt auf die unterschiedliche Schreibweise wie bei „Bär“ und „Meer“ aufmerksam gemacht werden. Zusätzlich wird bei dieser Übung ein Mischreim eingeführt, der nach jedem Spieldurchgang wiederholt wird.

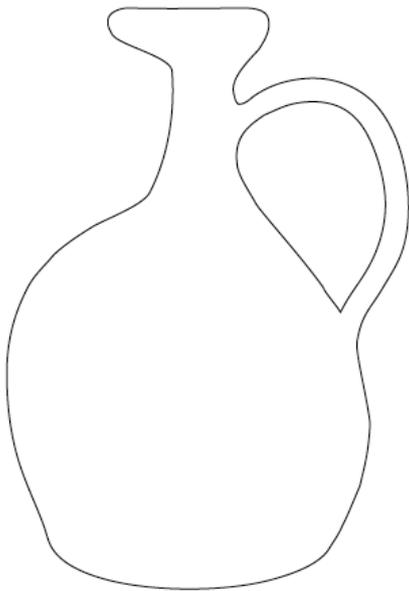
Beobachtungsbereiche:

- Verb: Verbformen (Mischreim)
- Verb: Verbstellung (Mischreim)
- Wortschatz

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;15;21;23)

Material

(3) Krug-Vorlag



Quelle: Bonusmaterial aus dem Buch: Brandt, Susanne: Mein Erzähltheater Kamishibai: Deutsch lernen mit Bildern und Geschichten. München: Don Bosco Medien, 2016, S. 31.

(4) Text - Bild - Zuordnung

A – Eine durstige Krähe fand einen großen Krug. In diesem Krug war wenig Wasser. Die Krähe wollte daraus trinken, aber ihr Hals war zu kurz.

B – Da beschloss die Krähe den Krug einfach umzustoßen. Entweder war der Krug zu groß und schwer oder die Krähe war zu klein und schwach. Sie schaffte es nicht!

C – Schließlich hatte sie aber eine Idee! Sie hob im Garten einen Stein auf.

D – Sie warf einen Stein nach dem anderen in den Krug hinein und das Wasser stieg langsam höher.

E – Endlich war das Wasser so weit gestiegen, dass die Krähe glücklich trinken konnte.



Quelle: <https://adelina09.wordpress.com/2009/09/28/die-krahe-und-der-krug-nach-asop/>

(5)



Schnabel



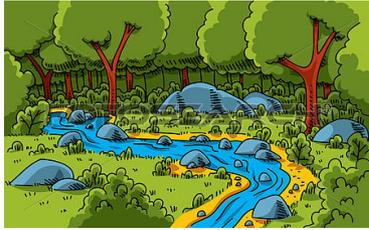
Gabel



Socken



Flocken



Bach



Dach



Krug



Zug



Topf



Bär



Meer



Pfanne



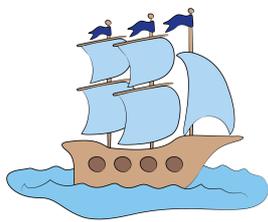
Wanne



Bauch



Strauch



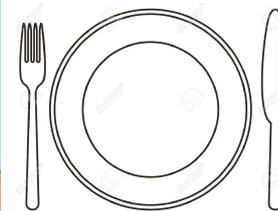
Schiff



Griff



Keller



Teller

Bilderquellen:

Schnabel: <https://www.spreadshirt.at/rabe+comic+t-shirts>

Gabel: <https://www.gratis-malvorlagen.de/essen-und-trinken/gabel/>

Socken: <http://www.animierte-gifs.net/cat-socken-399.htm>

Flocken: <http://www.fotosearch.de/FSA460/x22813605/>

Bach: <http://www.fotosearch.de/CSP815/k8155327/>

Dach: <https://publicdomainvectors.org/de/tag/Dach>

Krug: <http://www.fotosearch.de/clip-art/melken-krug.html>

Zug: https://www.etsy.com/de/market/zug_clipart

Topf: <https://publicdomainvectors.org/de/tag/Kochen>

Bär: http://classroomclipart.com/clipart/Clipart/Animals/Bear_Clipart.htm
 Meer: <https://www.canstockphoto.de/illustration/meer.html>
 Pfanne: http://de.clipartlogo.com/image/frying-pan-clip-art_389544.html
 Wanne: <http://www.animaatjes.de/cliparts/badewanne-und-dusche/>
 Bauch: <https://www.schulbilder.org/malvorlage-bauch-i11477.html>
 Strauch: <http://de.clipart.me/free-vector/shrub>
 Schiff: <http://www.clipartfree.de/clipart-bilder-galerie/armee-bilder/fregatte-schiff-clipart-4326.html>
 Griff: <https://www.torautomatik-shop.de/Griff-564-verzinkt>
 Keller: <https://www.canstockphoto.de/illustration/haus.html>
 Teller: https://de.123rf.com/clipart-vektografiken/teller_und_besteck.html
 Stein, Schwein, Fisch, Tisch, Kopf: (vgl. o.A. 2009)

2. Stunde – 3.4.2017

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
10 Min.	(2) Nacherzählen der Bildgeschichte	Bildgeschichte
10 Min.	(3) Kind A: Bilder der Bildgeschichte in die richtige Reihenfolge bringen Kind B und C: Schreiben der Bildgeschichte	Papier, Stifte, Bilder der Bildgeschichte
5 Min.	(4) Wiederholung der Reimwörter Bilden von Nonsens-Reimwörtern	
10-15 Min.	(5) Quatsch-Reimgeschichte	

Tabelle 18: Stundenraster der 2. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise / Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Den Kindern wird eine Bildgeschichte gezeigt. Abwechselnd sollen die Kinder erzählen, was sie auf den Bildern sehen. Die Bildgeschichte wurde für diese Stunde ausgewählt, da sie zusätzlich zu den Wochenerzählungen viele Sprechansätze bietet. Dies ist für diese Stunde besonders wichtig, da Tonaufnahmen für die Erfassung des Sprachstandes der Kinder gemacht werden und somit viele Möglichkeiten geboten werden, die Kinder beim freien Sprechen zu beobachten.

Da Kind A noch nicht schreiben kann, wird ihm in der Zwischenzeit eine andere Aufgabe gegeben. Es soll die einzelnen Bilder der Bildgeschichte in die richtige Reihenfolge bringen, um festzustellen, ob es sich die Handlung der Geschichte gemerkt beziehungsweise diese verstanden hat.

Beobachtungsbereiche:

- Mündliche Sprachhandlungskompetenz
- Strategien

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25;27)

(3) Kind B und Kind C sollen zu jedem Bild der Bildgeschichte einen Satz schreiben.* Die Kinder sollen die Bildgeschichte verschriftlichen, um sie so im Beobachtungsbereich Textkompetenz und Orthografie einordnen zu können (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-33). Da Kind A noch nicht schreiben kann, erhält es in der Zwischenzeit einzelne Bilder der Bildgeschichte und soll diese in die richtige Reihenfolge bringen.

**Anmerkung:* Da die Kinder B und C sich weigerten, die Bildgeschichte zu verschriftlichen (sie sagten es wäre zu schwer für sie), beschloss die Lehrerin spontan eine Textart zu wählen, welche den Kindern bereits mit Sicherheit bekannt war. Aus diesem Grund verschriftlichten die beiden Kinder nicht die Bildgeschichte, sondern verfassten einen kurzen Text über sich selbst.

Beobachtungsbereiche:

- Kind B und C: Textkompetenz
- Kind B und C: Orthografie

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:29;31;33)

Übungen zur elementaren Literatur

(4) Es werden die Reimwörter (Nummer 7-12) von vergangener Woche (1. Stunde - 27.3.) wiederholt, da diese für die Übung zur Quatsch-Reimgeschichte (5) benötigt werden. Anschließend sollen zu diesen Wörtern Nonsens-Reimwörter gefunden werden. Beispiel: Bär-Sär-Fär, usw.

Durch diese Übung kann festgestellt werden, ob die Kinder bereits selbst Reimwörter bilden können, auch wenn es sich dabei um Nonsens-Wörter handelt. Zudem ist diese Übung als Vorübung für die darauffolgende Übung gedacht, da nicht alle in der Geschichte vorkommenden Reimwörter davor durchbesprochen wurden und die Kinder so dazu hingeführt werden, die zu ersetzenden Reimwörter zu finden.

(5) Durch die Wiederholung der Wörter und durch das Ersetzen der richtigen Reimwörter in der Geschichte kann festgestellt werden, ob sich die Kinder die Wörter gemerkt haben. Zudem wird bei den zu ersetzenden Reimwörtern, die noch nicht im Unterricht besprochen wurden, ersichtlich, ob die Kinder sie so ersetzen können, dass sie sich einerseits reimen und andererseits inhaltlich zur Geschichte passen.

Die Quatsch-Reimgeschichte

Der Käptn Rainer **Speer**

Fährt jeden Tag auf's **Bär**. (Meer)

Dort fängt er immer **frisch**,

für's Abendbrot den **Tisch**. (Fisch)

Seine Frau, die gute **Anne**,

am Herd schon wartet mit der **Wanne**. (Pfanne)

Kartoffel gibt es dazu **auch**.

Anne reibt sich schon den **Strauch**. (Bauch)

Rainer segelt um das **Riff**

mit seinem wunderschönen **Griff**. (Schiff)

Dann holt er die Segel **ein**

Und wirft das Netz ins Wasser **Bein**. (rein)

Reißaus nimmt schnell die kleine **Qualle**,

die Fische schwimmen in die **Galle**. (Falle)

Der Rainer wartet gar nicht **lang**

und zieht an Board den fetten **Gang**. (Fang)

Da schwimmt ein Ungetüm **herbei**,

ein ziemlich großer weißer **Brei**. (Hai)

Rainer zieht nun schnell und **schneller**,
 der Fang soll doch auf seinen **Keller**. **(Teller)**
 Der kommt näher, dieser **Schuft**,
 das Netz baumelt schon in der **Gruft**. **(Luft)**
 Der Fisch ist hungrig und nicht **faul**
 Und öffnet schon sein großes **Paul**. **(Maul)**
 On Käptn'n Rainer es noch **schafft**?
 Er zieht mit allerletzter **Saft**. **(Kraft)**
 Hau ruck! Die Fische sind am **Deck**,
 das Ungetüm schwimmt endlich **Speck**. **(weg)**
 (vgl. Schröder 2014:8)

Die Quatsch-Reimgeschichte kann dem Textmuster „Lügenmarchen“ beziehungsweise „Verkehrte-Welt-Geschichten“ zugeordnet werden (siehe 5.3.2.).

Beobachtungsbereiche:

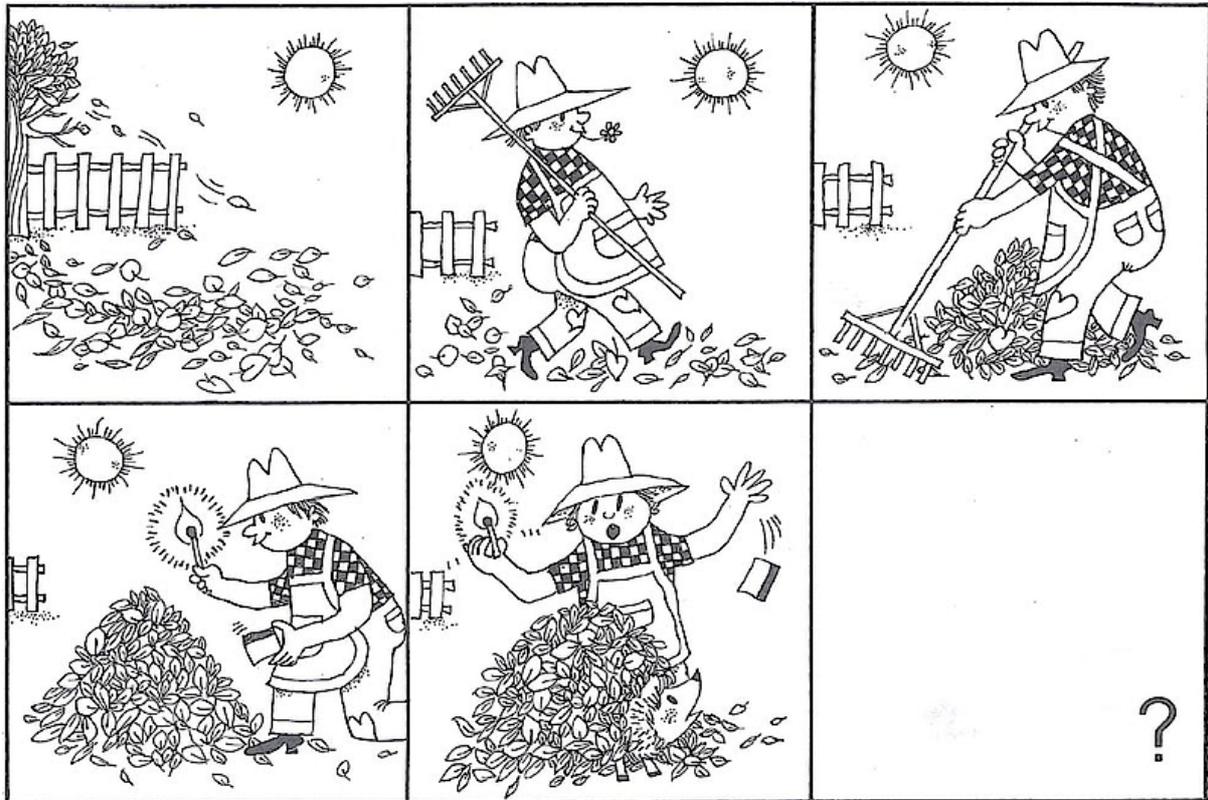
- Verb: Verbformen (Mischreim)
- Verb: Verbstellung (Mischreim)
- Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten
- Aussageverbindungen
- Wortschatz

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;15;17;19;21;23)

Anmerkung: Hier werden durch das Vorlesen der Geschichte viele Bereiche im rezeptiven Bereich gefördert.

Material

(2) - (3) Bildgeschichte



Quelle: <http://szbs-isidor.ac.at/index.php?id=417>

3. Stunde – 10.4.2017

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
10 Min.	(2) Durchführen der Experimente	Arbeitsblatt, Behälter mit Wasser, Papier, Münze, Bleistift, Ast, Korken, Radiergummi, Glas, Wasser, Spielkarte, Münzen
10-15 Min.	(3) Kind A: Nacherzählen der Versuche Kind B: Verschriftlichung des Versuchs „Was schwimmt, was sinkt?“ Kind C: Verschriftlichung des Versuchs „Kartentrick“	Papier, Stifte
10 Min.	(4) Gemeinsam führen wir den Hüpfreim „Das Jahreszeitenspiel“ durch.	Straßenmalkreiden
10 Min.	(5) Klatschreim: „Die vier Jahreszeiten“	

Tabelle 19: Stundenraster der 3. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise / Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Gemeinsam werden zwei unterschiedliche Experimente mit Wasser durchgeführt:

1. Was schwimmt, was sinkt?

In einen Behälter mit Wasser werden verschiedene Gegenstände gegeben. Dabei soll beobachtet werden, welche Gegenstände sinken und welche schwimmen. Bevor die verschiedenen Gegenstände ins Wasser geworfen werden, sollen die Kinder zuerst raten, ob der jeweilige Gegenstand schwimmt oder sinkt. Die Kinder erhalten ein Arbeitsblatt, auf welchem sie die Gegenstände, die nicht schwimmen können, durchstreichen sollen.

Anschließend soll überlegt werden, warum manche Gegenstände schwimmen und andere untergehen.

Quelle: <https://www.nela-forscht.de/2011/05/18/was-schwimmt-im-wasser/>

2. Kartentrick:

Auf den Rand eines leeren Glases wird eine Spielkarte gelegt. Dann sollen die Kinder versuchen, Geldstücke auf die Karte zu legen. Dabei kann beobachtet werden, dass die Karte das Gewicht der Münzen nicht aushalten und hinunterfallen wird. Aus diesem Grund sollen die Kinder das Glas randvoll mit Wasser befüllen und den Vorgang wiederholen. Nun kann beobachtet werden, dass die Karte auch bei schwerer Belastung nicht hinunterfällt.

Anschließend soll eine Erklärung dafür gefunden werden.

Quelle: https://www.persen.de/media/ntx/persen/sample/3749DA2_Einfache%20Experimente%20zur%20Oberflaechenspannung_Muster.pdf

Für die 3. Einheit wurde der Schwerpunkt auf die Experimente gelegt, um feststellen zu können, ob die Kinder bereits „Gespräche mit erklärendem und instruktivem Charakter“ (Beobachtungsbereich „mündliche Sprachhandlungsfähigkeit“) meistern können. Zudem können hierbei auch andere Bereiche, wie „Verb: Verbformen“, „Verb: Verbstellung in Aussagesätzen“, „Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten“, „Wortschatz“ und „Strategien“, beobachtet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;15;17;19;21;23;25;27).

(3) Da die Kinder B und C den Versuch anschließend verschriftlichen sollen, wird zuerst kurz mündlich darüber gesprochen, um mögliche Unklarheiten bereits vorab klären zu können. Durch diese Übung soll festgestellt werden, auf welcher Stufe sie sich im Bereich der Textkompetenz und der Orthografie befinden. Aber auch die bei Punkt (2) bereits genannten Bereiche können beobachtet werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:29;31;33).

Kind A soll die Versuche mündlich wiedergeben, da es noch nicht schreiben kann.

Beobachtungsbereiche:

- Mündliche Sprachhandlungskompetenz
- Kind B und C: Textkompetenz
- Kind B und C: Orthografie

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25;29;31;33)

Übungen zur elementaren Literatur

(4) Für den Hüpfreim müssen mit Straßenmalkreiden vier große Kreise, welche jeweils aus sechs kleinen Kreisen bestehen, auf die Straße gemalt werden. Die vier Springkreise stehen für die vier Jahreszeiten. Zunächst fragt die Lehrperson die Kinder, ob sie wissen, welche Jahreszeit wir gerade haben und welche Jahreszeiten es sonst noch gibt. Danach wird der Hüpfreim im Stehen zwei bis dreimal wiederholt:

Im Winter kommt der Schnee.

Im Frühling blüht der Klee.

Im Sommer tanz ich rund.

Im Herbst wird alles bunt.

(Thekla Ruhe 2016:11)

Wenn die Kinder den Reim halbwegs gut mitsprechen können, soll der Reim durch das Hüpfen von Kreis zu Kreis unterstützt werden. Dafür muss sich jedes Kind zu einem der vier Kreise stellen. Pro Silbe wird innerhalb des großen Kreises von einem kleinen Kreis zum nächsten Kreis gehüpft. Da jede Verszeile sechs Silben enthält, gibt es auch sechs kleine Kreise. Haben die Kinder diesen Vorgang verstanden, wird der große Kreis nach jeder Verszeile gewechselt, sodass die Kinder nach Ende des Reimes wieder in ihrem Eingangskreis stehen (vgl. Thekla Ruhe 2016:11).

Anmerkung: Da für diese Übung ein asphaltierter Boden benötigt wird, findet diese Aktivität nicht wie gewohnt im Gemeinschaftsraum, sondern am Parkplatz vor dem Wohnheim statt. Zudem wird die Lehrperson bei dieser Übung aktiv mitmachen, da sie für vier Personen ausgelegt ist.

(5) Nachdem die Kinder den Reim beherrschen, wird derselbe Reim als Klatschreim umfunktioniert. Bei dieser Übung sollen sich die Kinder im Kreis aufstellen und die rechte Hand auf die linke Hand des Kindes, welches neben ihm steht, legen. Während der Reim gesprochen wird, soll bei jeder Silbe die linke Hand auf die rechte Hand des anderen Kindes geklatscht werden. Das Klatschen wird im Kreis weitergegeben. Bei der letzten Silbe des Reimes muss das Kind versuchen, die Hand des danebenstehenden Kindes so schnell wie möglich zu erwischen. Ist dieses Kind jedoch schneller und kann die Hand wegziehen, bevor es das andere Kind erwischt, darf es weiterspielen. Das andere Kind ist dann ausgeschieden.

Beobachtungsbereiche:

- Verb: Verbformen
- Verb: Verbstellung
- Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten
- Wortschatz

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;15;17;21;23)

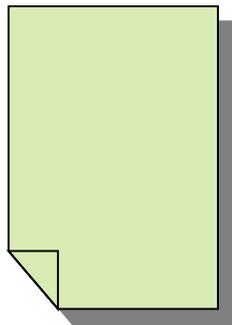
Material

(2) Arbeitsblatt: Was sinkt, was schwimmt?

Name: _____

Was sinkt, was schwimmt?

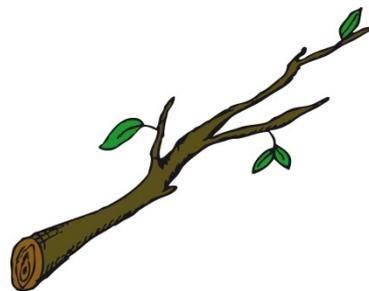
Mache ein ✕ zu den Gegenständen die sinken und ein ✓ zu den Gegenständen die schwimmen!



Papier



Münze



Ast



Korken



Bleistift



Radiergummi

Bilderquellen:

Papier:<http://www.di-srv.unisa.it/~ads/corso-security/www/CORSO-0203/steganografia/Applicazioni%20stego.htm>

Münze:<https://publicdomainvectors.org/de/kostenlose-vektografiken/Vektorgrafiken-von-zwei-Euro-Münze/4128.html>

Bleistift:<http://www.schulsport-hamburg.de/Publikationen/Schulsport-Newsletter/2015-01>

Ast:<http://test.bilder.tibs.at/suchen?keys=ast>

Radiergummi:<https://quizlet.com/17895387/test>

Korke:<https://gamesageddon.com/stock/media?id=5688357>

4. Stunde – 24.4.2017

Anmerkung: Ab dieser Stunde werden die Übungen gezielt an den Sprachstand der Kinder angepasst, da nun bereits die ersten Sprachkompetenzprofile vorliegen. Unter „Beobachtungsbereiche“ wird angeführt, welche Bereiche bei welchem Kind gefördert werden. Wird kein Kind explizit erwähnt, so gilt dies für alle Kinder.

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
10-15 Min.	(2) Kind A: Wimmelbild + Ausschnitte zuordnen Kind B: Arbeitsblatt (Namen der Bilder aufschreiben + Mehrzahl dazu bilden) Kind C: Arbeitsblatt (Groß- und Kleinschreibung; Wortart zuordnen; Artikel; Einzahl-Mehrzahl)	Arbeitsblätter, Wimmelbild
10-15 Min.	(3) Reimwörter finden.	Reimbilderkarten
10 Min.	(4) Lied „Mein Hut, der hat 3 Ecken.“	

Tabelle 20: Stundenraster der 4. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise/Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Kind B und C erhalten Übungen, welche ihre individuellen Stärken und Schwächen im Bereich der Orthografie fördern sollen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:33). Dabei werden sie von der Lehrperson unterstützt beziehungsweise erklärt die Lehrperson Unklarheiten. Da Kind A noch nicht schreiben kann, wird ihm währenddessen ein Wimmelbild gezeigt. Zu diesem soll es verschiedene W-Fragen wie „Was siehst du auf diesem Bild?“, „Was gefällt dir am besten?“ „Warum gefällt dir das?“, etc. beantworten. Weiters wurden vier Ausschnitte des Bildes vergrößert ausgedruckt. Kind A soll diese im Bild suchen und beschreiben, was es auf diesen Ausschnitten sieht.

Beobachtungsbereiche:

- Kind A: Mündliche Sprachhandlungskompetenz (Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter)
- Kind A: Strategien
- Kind B: Orthografie (orthografische Strategie, morphematische Strategie)
- Kind C: Orthografie (morphematische Strategie, wortübergreifende Strategie)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25;27;33)

Mündliche Sprachhandlungskompetenz

Die Fragen „Was siehst du?“ und „Was gefällt dir?“ können auf der Stufe „basale Verständigung“ eingeordnet werden, welche die nächsthöhere zu erreichende Stufe für Kind A darstellt. Durch die Frage „Warum gefällt dir das?“ kann auch die Stufe „Gespräche mit erzählendem Charakter“ zur Verwendung kommen. Dabei soll beobachtet werden, ob Kind A bereits den Anforderungen dieser Stufe gerecht werden kann (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-25).

Strategien

Bei der mündlichen Kommunikation kann beobachtet werden, ob das Kind Strategien anwendet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Orthografie

Da Kind B auf der orthografischen Strategie mit „selten“ und auf der morphematischen Strategie mit „nie“ eingestuft wurde, erhält es ein Arbeitsblatt, welches diese Bereiche fördern soll. Dafür wurden Bilder ausgesucht, auf welchen Lebewesen und Gegenstände abgebildet

sind, welche Regelelemente, Merkelemente, Umlaute und Komposita enthalten. Die Umlaute werden explizit durch die Bildung der Mehrzahl bearbeitet.

Kind C wird auf der morphematischen und wortübergreifenden Strategie gefördert. Dabei soll es ebenfalls zur Förderung des Umlautes die Mehrzahl von vorgegebenen Wörtern bilden. Da ihm Herleitung von Groß- und Kleinschreibung und die Ableitung von Getrennt- und Zusammenschreibung schwerfällt, soll es eine „Wortschlange“, welche aus nicht getrennten und nur großgeschriebenen Wörtern besteht, richtig aufschreiben. Da dies eine sehr komplexe Aufgabe darstellt (diese sprachlichen Elemente befinden sich in der am höchsten zu erreichenden Strategie), wird der bereits bekannte Reim „Die vier Jahreszeiten“ verwendet. Anschließend wird dem Kind ein weiteres Arbeitsblatt gegeben, auf welchem die vorkommenden Wörter aus dem Reim ihrer richtigen Wortart zugeordnet werden sollen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33).

Übungen zur elementaren Literatur

(3) Da den Kindern die Übung aus der ersten Stunde (Reim-Memory) sehr gut gefiel und sie darum gebeten hatten, dieses noch einmal zu spielen, führte die Lehrperson dieses in abgewandelter Form mit den Kindern durch. Es werden insgesamt 14 Bildkarten mit darauf abgebildeten Gegenstände auf den Tisch gelegt. Zu jedem dieser Bilder gibt es ein passendes Reimwort. Die Lehrerin zeigt auf ein Bild und nennt den Namen des Gegenstandes, der darauf abgebildet ist. Die Kinder müssen so schnell wie möglich das passende Reimwort finden. Um die Kinder anzuspornen, wird das Spiel als Wettkampf dargestellt. Das Kind, das als erstes auf das richtige Reimkärtchen zeigt, erhält einen Punkt. Nachdem das Spiel einige Runden gespielt wurde, kann ein Sieger gekürt werden.

Es wurde zusätzlich zu den bereits erarbeiteten Bildkarten aus der 1. Stunde um folgende Wörter ergänzt:

- | | |
|---------------------|----------------|
| 1. Tasche - Flasche | 4. Hose - Rose |
| 2. Mund - Hund | 5. Nase - Hase |
| 3. Kuh - Schuh | 6. Geld - Zelt |

Beobachtungsbereiche:

- Kind A und B: Wortschatz – Primarstufe (Grundwortschatz)
- Kind C: Wortschatz – Primarstufe (Alltagswortschatz)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21;23)

Wortschatz

Die Reimwörter stammen überwiegend aus dem Grundwortschatz im Bereich Wortschatz – Primarstufe. Da sich sowohl Kind A und Kind B auf der produktiven Ebene noch nicht auf dieser Stufe befinden, stellt es für beide eine gute Möglichkeit dar, sich in diesem Bereich weiterzuentwickeln. Da die Übung jedoch ebenfalls auch teilweise Wörter aus dem Grundwortschatz im Bereich der Sekundarstufe I beinhaltet (siehe 1. Stunde), kann auch Kind C gefördert werden, da es sich hier auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz befindet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21;23).

(4) Das Lied: „Mein Hut, der hat drei Ecken“ ist ein altes und bekanntes Kinderlied, welches durch Bewegungen zu den darin enthaltenen Nomen unterstützt wird. Nach jeder Runde wird ein Nomen weggelassen und durch die Bewegung ersetzt. Durch das Deuten auf Körperteile beziehungsweise durch die Begleitung von Bewegungen wird das Merken und Einprägen der Wörter unterstützt. Zudem werden die weggelassenen Wörter im Kopf mitgedacht und somit auch verinnerlicht (vgl. Belke 2015:29) (siehe 5.4.2.).

Liedertext „Mein Hut, der hat drei Ecken“

Mein Hut, der hat drei Ecken,
drei Ecken hat mein Hut.
Und hätt' er nicht drei Ecken,
so wär' er nicht mein Hut.

Quelle: <http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?thema=19&titelid=609>

Bewegungen:

Mein: die linke Hand auf die Brust legen

Hut: mit der rechten Hand auf den Kopf zeigen

Drei: drei Finger ausstrecken

Ecken: mit der linken Hand auf den rechten Ellbogen zeigen

Nicht: Den Zeigefinger nach links und rechts bewegen

Quelle: <http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?thema=19&titelid=609>

Beobachtungsbereiche:

- Kind A: Verb (Verbformen)
- Kind A und B: Aussageverbindungen (und)
- Kind A: Wortschatz – Primarstufe (Grundwortschatz)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;19;21)

Verb

Das Lied beinhaltet die 3. Person Singular und ist somit in diesem Bereich vor allem für Kind A relevant, da es sich noch auf der vorherigen Stufe befindet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Aussageverbindungen

Hier befindet sich Kind A auf der untersten Stufe und Kind B auf der Stufe „und“. Da in diesem Bereich die ausgewählte Stufe die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) darstellt, kann hiervon vor allem Kind B, aber auch Kind A profitieren (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz

Die enthaltenen Wörter können im Bereich Wortschatz – Primarstufe dem Alltagswortschatz zugeordnet werden. Kind A befindet sich im produktiven Bereich auf der Zwischenstufe zum Alltagswortschatz (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21).

Material

(2) Wimmelbild + einzelne Ausschnitte - Kind A



Quelle: <https://www.koelln.de/infotainment/finde-das-glueck/wimmelbildschirm/>

(2) Arbeitsblatt - Kind B:



der Baum / die Bäume _____



Bilderquellen:

Baum: <https://www.colourbox.de/vektor/cartoon-baum-vektor-8943085>

Vogel: <http://clipartall.com/img/clipart-33317.html>

Stiefel: <http://www.thinkstockphotos.de/image/illustration-high-autumn-shoes-with-laces/483834321>

Koffer: <https://publicdomainvectors.org/de/tag/Urlaub>

Wasser: <https://de.depositphotos.com/30913637/stock-illustration-water-tap-clip-art-cartoon.html>

Stern: <http://clipart-library.com/all-star-clipart.html>

Haus: https://de.123rf.com/lizenzfreie-bilder/cartoon_haus.html

FußBall: <http://www.istockphoto.com/at/vektor/comic-fußball-ball-gm148771881-9136605>

Apfel: <http://www.clipartfree.de/clipart-bilder-galerie/fruechte-bilder-kostenlos.html>

Wurm: <https://de.fotolia.com/id/40017745>

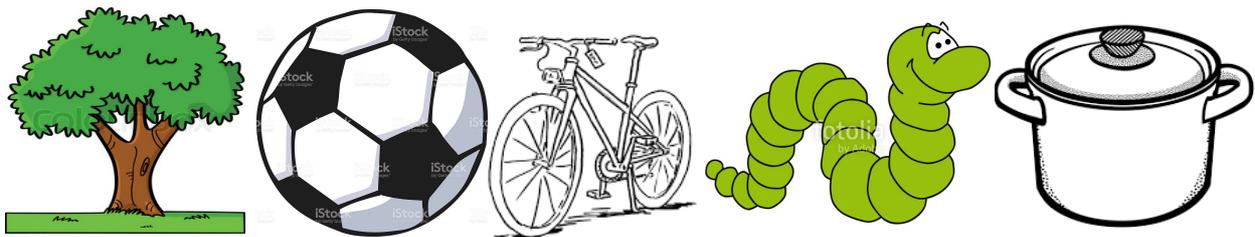
Fahrrad:http://www.io-home.org/portfolios/g/showBild?k_User=1956&k_BildDB=56493

Buch: <http://www.gin-buch.de/vermishtes/>

Topf: <https://publicdomainvectors.org/de/tag/Kochen>

Kuh: http://www.kuhparadies.de/kuh/cliparts_5.php

(2) Arbeitsblatt-1 - Kind C:



der Baum-die Bäume _____

IMWINTERKOMMTDERSCHNEE.

IMFRÜHLINGBLÜHTDERKLEE.

IMSOMMERTANZICHRUND.

IMHERBSTWIRDALLESBUNT.

Bilderquellen:

Baum: <https://www.colourbox.de/vektor/cartoon-baum-vektor-8943085>

Fußball:<http://www.istockphoto.com/at/vektor/comic-fußball-ball-gm148771881-9136605>

Fahrrad:http://www.io-home.org/portfolios/g/showBild?k_User=1956&k_BildDB=56493

Wurm: <https://de.fotolia.com/id/40017745>

Topf: <https://publicdomainvectors.org/de/tag/Kochen>

Reim: Thekla Ruhe, Anna: Widewitt, der Stein muss mit! 30 Hüpfkästchen – Reime zum Spielen und Springen. München: Don Bosco, 2016.

(2) Arbeitsblatt-2 - Kind C:

WINTER	KOMMEN	SCHNEE	FRÜHLING	BLÜHEN	KLEE
SOMMER	TANZEN	HERBST	WERDEN	RUND	BUNT

Teile ein! Achte auf die Groß und Kleinschreibung!

Nomen	Verb	Adjektiv
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

(3)

Quelle der Bilderkarten: siehe 1. Stunde (27.3.2017) + siehe o.A.: Bildkarten zur Sprachförderung. Reime. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2009.

5. Stunde – 1.5.2017

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
15-20 Min.	(2) Kurze Besprechung zum Thema Frühling. Kind B und C: „Elfchen“ zum Thema „Frühling“ Kind A: Beschreibung verschiedener Frühlingbilder	Papier, Stifte
20 Min.	(3) Anschließend wird gemeinsam der Bewegungsreim „Endlich ist der Frühling da“ durchgeführt.	

Tabelle 21: Stundenraster der 5. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise / Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Ein „Elfchen“ ist ein kurzes Gedicht, welches aus 5 Zeilen besteht. Dabei soll die erste Zeile ein Wort, die zweite Zeile zwei Wörter, die dritte Zeile drei Wörter, die vierte Zeile vier Wörter und die fünfte Zeile wieder ein Wort beinhalten. Da das Überthema dieser Stunde „Frühling“ ist, soll es zu diesem Thema verfasst werden. Bevor Kind B und Kind C das Gedicht schreiben, wird kurz besprochen, in welcher Jahreszeit wir uns gerade befinden und typische Merkmale dieser Jahreszeit sollen genannt werden (Sonne scheint, Blumen blühen, Vögel singen, etc.). Da Kind A noch nicht schreiben kann, soll es die mitgebrachten Frühlingbilder beschreiben beziehungsweise die Gegenstände, welche auf den Bildern zu sehen sind, benennen. Dadurch kann es im pragmatischen Bereich gefördert werden

Beobachtungsbereiche:

- Kind A: Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (basale Verständigung - Gespräche mit erzählendem Charakter)
- Kind A: Strategien
- Kind B und C: Textkompetenz (verkettete Texte, verknüpfte Inhaltselemente)
- Kind B und C: Orthografie (genauere Bereiche, ergeben sich spontan aus den von den Kindern geschriebenen Sätzen)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25;27;29;31;33)

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Da sich Kind A hier im produktiven Bereich auf der Zwischenstufe zur „basalen Verständigung“ befindet, sollen die Bilder zum einen Anreiz geben, das Abgebildete zu benennen. Zum anderen kann auch versucht werden, das Kind bereits auf der Ebene „Gespräche mit beschreibendem Charakter“ zu fördern, indem es dazu aufgefordert wird das, was es sieht, nicht nur zu benennen, sondern auch zu beschreiben (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25-26).

Strategie

Während des Sprechens kann zudem beobachtet werden, ob Kind A Strategien anwendet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:26-27).

Textkompetenz

Das Elfchen wurde ausgewählt, da ein wichtiges Kriterium bei dieser Textform ist, dass der Inhalt sachlogisch zusammenpasst. Da sich Kind B und C im Bereich der Textkompetenz noch nicht auf dieser Stufe befinden, soll hier angesetzt werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-31).

Orthografie

Beim Schreiben des Elfchens kommen auch Elemente der Orthografie vor. Da die Kinder das Elfchen jedoch ohne konkrete Wortvorgaben schreiben sollen, kann erst währenddessen festgestellt werden, welche Elemente das sein werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:32-33). Die Lehrperson wird sie beim Schreiben beobachten und kann gegebenenfalls Hilfestellungen und Erklärungen anbieten.

Übung zur elementaren Literatur

(3) Der Bewegungsreim wird ausgewählt, da er thematisch zur derzeitigen Jahreszeit, welche auch das Thema der Stunde ist, passt. Weiters enthält er viele sprachliche Elemente, welche für alle Kinder wertvoll sind. Der Bewegungsreim wird zunächst Zeile für Zeile durchgegangen und unklare Wörter werden besprochen. Dies geschieht anfangs noch ohne Bewegungen, da somit einer möglichen Überforderung entgegengewirkt wird. Erst nachdem die Kinder den Reim halbwegs beherrschen, sollen auch Schritt für Schritt die Bewegungen dazu gemacht werden.

Der Bewegungsreim „Endlich ist der Frühling da“

Jippie, jippie, jey, hurra, endlich ist der Frühling da!	in die Hände klatschen und bei „hurra“ die Arme nach oben strecken
Wir freuen uns wie verrückt und drehen uns ein Stück.	sich ein Mal um sich selber drehen
Die Vögel hören wir singen Und Häschen sehen wir springen.	die Hände lauschend an die Ohren legen hochhüpfen
Die Bienen summen „sum, sum, sum“, Die Käfer brummen „brum, brum, brum“.	wie Bienen summen wie Käfer brummen

Und die kleinen Spatzen
sitzen da und schwatzen.

in die Hocke gehen und sich klein machen
die Finger wie einen Schnabel bewegen

Nur einer steht herum und weint,
weil die Sonne wärmer scheint.

nach oben zeigen

Doch wir rufen laut: „Hurra,
endlich ist der Frühling da!“

in die Hände klatschen und bei „Hurra“ die
Arme nach oben strecken

(vgl. Thekla Ruhe 2017:14)

Anschließend fragt die Lehrperson die Kinder, wer denn wohl weinen könnte, wenn die Sonne kommt (Schneemann) (vgl. Thekla Ruhe 2017:14).

Beobachtungsbereiche:

- Kind B und C: Verb: Verbformen (Person und Numerus)
- Kind A und B: Nomen (Subjekt)
- Aussageverbindungen (und, weil)
- Kind A und B: Wortschatz – Primarstufe (Alltagswortschatz, Grundwortschatz)
- Kind C: Wortschatz – Sekundarstufe I (Grundwortschatz)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;17;19;21;23)

Verb

Der Reim bietet im Bereich Person und Numerus die 1. Person Plural an. Da sich Kind B und Kind C auf dieser Stufe befinden und dies somit beim Beobachtungsbereich Verb die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) darstellt, soll hier die Förderung angesetzt werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Nomen

Der Reim beinhaltet mehrere Subjekte (die Vögel, die Bienen, die Käfer, die Sonne, etc.). Aus diesem Grund bietet er sich vor allem für Kind A und B an, da sie sich auf der darunterliegenden Stufe beziehungsweise auf der darunterliegenden Zwischenstufe befinden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

In diesem Bereich können alle Kinder von dem Reim profitieren. Für Kind A und B ist hier vor allem die Konjunktion „und“ von Bedeutung. Bei Kind A konnte noch nicht beobachtet werden,

dass es Aussageverbindungen verwendet, Kind B verwendet diese Konjunktion bereits ab und zu. Da bei diesem Beobachtungsbereich die ausgewählte Stufe die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) darstellt, soll hier die Aussageverbindung „und“ implizit vermittelt werden. Weiters bietet der Reim in einer Verszeile die Konjunktion „weil“ an. Dies stellt die nächste zu erreichende Stufe für Kind C dar (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz

Der Reim beinhaltet im Bereich Wortschatz – Primarstufe Wörter des Alltagswortschatzes (stehen, klein, sehen, etc.) aber auch Wörter des Grundwortschatzes (Sonne, Frühling, Käfer, etc.). Da sich Kind A auf der produktiven Ebene auf der Zwischenstufe zum Alltagswortschatz und Kind B auf der Zwischenstufe zum Grundwortschatz befindet, können hier beide Kinder von dem Gedicht profitieren. Für Kind C können ebenso neue Wörter dabei sein, ansonsten stellt es eine Festigung in diesem Bereich dar (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-23).

Material

(2) Frühlingsbilder - Kind A:



Bilderquellen:

See: <http://www.wiesenhof-abersee.com/fruehling-am-wolfgangsee-fruehlingszeit-am-wolfgangsee/fruehling-wolfgangsee-fruehling-im-wiesenhof.html>

Eichhörnchen: <http://moodle2.ph-kaernten.ac.at/course/view.php?id=1126>

Biene: <http://www.schule-und-familie.de/gedichte-fuer-kinder/fruehlingsgedichte.html>

Garten: <http://www.kreitl.at/der-fruehling-naht/>

Park: <http://magazin.gartenallerlei.de/fruehling-diese-aufgaben-fallen-nun.html>

6. Stunde – 8.5.2017

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
20 Min.	(2) Kind A: Legen von einzelnen Buchstaben Kind B und C: Legen des Muttertagsgedichts mithilfe von Buchstabenkärtchen Anschließendes Gestalten der Muttertagskarte	Gedicht, Buchstabenkärtchen, Papier, Stifte
20 Min.	(3) Auswendiglernen des Muttertaggedichts	

Tabelle 22: Stundenraster der 6. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise / Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Auf dem Tisch liegen Buchstabenkärtchen. Die Lehrperson sagt immer eine Verszeile des Muttertaggedichts und die Kinder sollen diese mit den Buchstabenkarten auflegen.

Für Kind A wird die Übung vereinfacht: Die Lehrperson nennt einzelne Buchstaben, welche es suchen soll.

Danach soll das Gedicht mit schöner Schrift in eine Karte geschrieben werden.

Diese Übung soll verschiedene Bereiche der Orthografie fördern. Wenn ein Kind Rechtschreibfehler macht, ist dies nicht weiter schlimm, da die Buchstabenkärtchen leicht ausgetauscht werden können. Die Lehrperson sieht währenddessen zu und hilft den Kindern, wenn sie nicht wissen, wie ein Wort geschrieben wird (vgl. Bergk 1994:129).

Muttertaggedicht

Heute ist ein froher Tag,

heute ist ja Muttertag.

Blumen blühen, Vögel singen,

Kinder jubeln, tanzen, springen.

Alle wollen groß und klein

heut' bei ihrer Mutter sein.

Quelle: <http://muttertag-tipps.com/heute-ist-ein-froher-tag/>)

Beobachtungsbereiche

Das Gedicht beinhaltet folgende Elemente der Orthografie:

- Merkelemente (z.B.: Schreibung von F und V)
- Regelemente (z.B.: Schreibung des j - Lauts (springen), Konsonantendopplung nach kurzen Vokalen (Mutter, wollen, alle))
- Umlaut (blühen, Vögel)
- Komposita (Muttertag)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:33)

Orthografie

Das Muttertagsgedicht beinhaltet mehrere Elemente der Orthografie (siehe oben), welche von Kind B und C noch nicht überwiegend beherrscht werden. Kind C kann hier vor allem vom Bereich der morphematischen Strategie und Kind B vom Bereich der orthografischen Strategie profitieren (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:33).

Übung zur elementaren Literatur

(3) Nachdem die Kinder das Gedicht bereits kennen gelernt haben, soll es auswendig gelernt werden, sodass sie es ihren Müttern am Muttertag vortragen können, wenn sie möchten. Zunächst spricht die Lehrperson das Gedicht Zeile für Zeile vor und die Kinder sollen ihr nachsprechen. Anschließend sollen Kind B und Kind C das Gedicht (z.B.: durch mehrmaliges Lesen) alleine lernen. In der Zwischenzeit übt die Lehrperson das Gedicht mit Kind A.

Beobachtungsbereiche:

- Verb: Verbformen (Person und Numerus)
- Kind B und C: Verb: Verbstellung in Aussagesätzen (Verbklammer I)
- Nomen (Subjekt, Dativobjekt)
- Kind A und B: Wortschatz – Primarstufe (Grundwortschatz)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;17;21;23)

Verb

Das Muttertagsgedicht beinhaltet die 3. Person Singular, die 1. Person Plural und die 3. Person Plural. Somit ist das Gedicht vor allem für Kind A sehr förderlich. Kind B und C können ebenso davon profitieren, da sie sich auf der Stufe zur 1. Person und 3. Person Plural befinden und dies somit die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) darstellt. Zudem enthält der

letzte Satz des Muttertagsgedichts ein Modalverb mit Infinitiv. Da sich Kind B und C bereits auf der dazugehörigen Stufe („Verbklammer I“) befinden, stellt dies für Kind B und C ebenfalls die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) dar (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-15).

Nomen

Im Bereich Nomen können alle Kinder von dem Gedicht profitieren, da noch keines der Kinder die Stufe zum Dativobjekt erreicht hat. Zudem ist es für Kind A und B auf der Subjektebene sehr förderlich, da diese von beiden Kindern noch nicht beherrscht wird (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:15-16).

Wortschatz

Die Wörter aus dem Gedicht werden im Bereich der Primarstufe dem Grundwortschatz zugeordnet. Da sowohl Kind A als auch Kind B diese Stufe noch nicht erreicht haben, stellt das Gedicht im Bereich Wortschatz eine gute Fördermöglichkeit dar. Kind C wird vermutlich die Bedeutung der Wörter aus dem Gedicht schon kennen, da es in diesem Bereich bereits weiter ist (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-23).

7. Stunde – 15.5.2017

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
20 Min.	(2) Kind A: Erzählen eines Märchens Kind B: Nagelbrett (Doppelbuchstaben) Domino (Komposita) Kind C: Arbeitsblatt (Groß- und Kleinschreibung) Nagelbrett (Groß- und Kleinschreibung)	Arbeitsblatt, Domino, Nagelbretter
15-20 Min.	(3) Vorlesen der Hexengeschichte und Lernen des Hexenreims mit dazugehöriger Bewegung	Geschichte, Zeichenvorlage

Tabelle 23: Stundenraster der 7. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise/Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Kind A erhält mehrere Spielfiguren aus dem Märchen „Das Rotkäppchen“. Falls es das Märchen bereits kennt, kann es dieses mit den Figuren nacherzählen. Wenn dies jedoch nicht der Fall ist, darf es eine Geschichte mithilfe der Figuren frei erfinden. Die Lehrperson kann eine oder mehrere Spielrollen übernehmen, um das Kind zu unterstützen.

In der Zwischenzeit sollen Kind B und C mit Materialien und Arbeitsblättern arbeiten, welche an ihren derzeitigen Sprachstand im Bereich der Orthografie angepasst sind.

Beobachtungsbereiche:

- Kind A: Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter)
- Kind A: Strategien
- Kind B: Orthografie (orthografische Strategie, morphematische Orthografie)
- Kind C: Orthografie (wortübergreifende Strategie)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25;27;33)

Mündliche Sprachhandlungskompetenz

Um die mündliche Sprechhandlungsfähigkeit von Kind A weiter im Bereich „Gespräche mit erzählendem und beschreibenden Charakter“ zu fördern, soll es anhand mehrerer Spielfiguren eine Geschichte nachstellen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25).

Strategien

Während des Erzählens kann ebenfalls beobachtet werden, ob Kind A hier Strategien anwendet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:27).

Orthografie

Kind B soll weiter im Bereich der orthografischen und morphematischen Strategie, insbesondere durch Übungen zu Doppelbuchstaben und Komposita gefördert werden. Kind C soll im Bereich der wortübergreifenden Strategie mit Schwerpunkt auf die Groß- und Kleinschreibung gefördert werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:33).

Übung zur elementaren Literatur

(3) Die Geschichte stammt aus dem Buch: „Lustiges Sprechzeichen“. Diese wird nach und nach fortgesetzt und besteht aus verschiedenen Teilen. Jeder Teil enthält einen Reim, welcher gemeinsam durch Bewegungen und Zeichnungen gelernt wird. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen:

1. den Reim gemeinsam aufsagen
 2. den Reim gemeinsam mit der Bewegung aufsagen
 3. den Reim gemeinsam mit der Zeichenvorlage verbinden
- (vgl. Mair; Roß 2016:10)

Reim

Hin und her und hin und her,
die Hexerei ist gar nicht schwer!
(vgl. Mair; Roß 2016:12)

Bewegung

Die Kinder sollen mit der rechten, der linken oder mit beiden Händen gleichzeitig, schwunghafte Bewegungen von links nach rechts machen (vgl. Mair; Roß 2016:10-12).

Zeichenvorlage

Mit einem Stift wird in einem Bogen von links nach rechts und von rechts nach links gezeichnet. Dies wird solange und im Rhythmus wiederholt, bis der Reim zu Ende ist (vgl. Mair; Roß 2016:10-12).

Anmerkung: Da bei den vorherigen Übungen beobachtet werden konnte, dass vor allem Kind A mit der Länge der ausgewählten Reime überfordert schien, wurde für diese Einheit ein kürzerer Reim ausgewählt.

Die Geschichte

Mira und Mirakula

(nach einer Idee von Alexa Winkler)

Hinter den zwölf Bergen lag eine kleine Stadt. Am Rande der Stadt lag ein großer Park mit einem klaren blauen See. Mitten in dem Park aber stand ein schönes Haus. Ein Traumhaus mit weißen Fenstern und Flügeltüren und mit einer schattigen Veranda. Und mit einem Turm,

auf dessen Spitzdach ein bunter Hahn saß. Das Haus sah aus wie ein kleines Schloss – und doch war es ein Hexenhaus.

In dem kleinen Haus wohnten nämlich zwei Hexenfreundinnen: Mira und Mirakula. Auf den ersten Blick waren sie gar nicht als Hexen zu erkennen. Mira hat ringelrunde, wilde rote Locken und außerdem eine Stupsnase. Sie trug am liebsten Jeanshemden und Cowboystiefel. Ihre Feder an der Spitze ihres Hexenhutes passte genau zum Hemd. Darauf war sie besonders stolz. Ihre Lieblingshose war knallgelb und wunderbar bequem.

Mirakula dagegen hatte kohlrabenschwarze, glatte Haare und band diese immer zu zwei Zöpfen. Sie mochte Hosen nicht so gern und hatte am allerliebsten passend zur Farbe ihres Hexenhutes einen blauen Faltenrock an. Mirakula liebte kuschelige Pullover und dicke Socken, damit sie auch bei Kälte in ihrem Rock nicht frieren musste. Um ihren Hut hatte sie ein Seidentüchlein mit Spitze gebunden.

Im Haus hatten Mira und Mirakula alles, was Hexen brauchen, um sich wohlfühlen: Eine Küche mit drei Schränken voller Klipperklappergeschirr, ein Bad mit siebzehn Zauberspiegel und ein Wohnzimmer mit einem bunten Knautschkanapee und einem Kaminfeuer samt einer kuscheligen Ofenbank. Dort saßen die zwei Hexen oft im Winter beim knisternden Feuer. Ihr Lieblingsplatz aber war die Wendeltreppe im Turm. Dort hockten sie sich gerne hin – zur Hexenplauderei und natürlich nach getaner Arbeit. Und Arbeit hatten sie viel! Viele Leute, aber auch viele Tiere kamen zu dem Hexenhaus im Park, wenn sie kleine oder große Sorgen hatten. Die beiden Hexen halfen durch ihre Zaubereien und durch ihre Freundlichkeit.

Wenn sie jedoch wenig Arbeit und nicht so viel zu hexen hatten, dann spazierten Mira und Mirakula zum blauen See und ruderten mit ihrem Kahn ein wenig hinaus. Oder sie gingen zu ihrem Lieblingsbaum im Park. Es war eine große Alte Linde, die im Frühjahr viele tausend Blüten trug. Die beiden Hexen sammelten immer einen großen Vorrat davon, denn Lindenblütentee war eines ihrer Spezialheilmittel.

An den starken Ästen der alten Linde hatten sie aber auch ihre Hexenschaukel aufgehängt. Sie war breit und bequem und hatte Platz für zwei. Mira und Mirakula liebten das Schaukeln und sangen dabei gerne.

Hin und her und hin und her,
die Hexerei ist gar nicht schwer!“

Die beiden Hexen empfahlen das Schaukeln gerne als Rat an diejenigen, die nervös und aufgeregt und zappelig waren und Hilfe suchten. „Schaukeln macht ruhig und glücklich“, sagten sie. Und es stellte sich heraus, dass sie recht hatten.

(vgl. Mair; Roß 2016:11-12)

Beobachtungsbereiche:

- Verb (Verbformen und Verbstellung)
- Nomen (Subjekt, Akkusativobjekt, Dativobjekt, Genitivobjekt)
- Aussageverbindungen (koordinierende und subordinierende Satzverbindungen)
- Kind A und B: Wortschatz – Primarstufe (Aufbauwortschatz)
- Kind C: Wortschatz – Sekundarstufe I (Grundwortschatz)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;17;19;21;23)

Anmerkung: Die Bereiche dieser Übung werden durch das Vorlesen der Geschichte überwiegend auf der rezeptiven Ebene gefördert. Da USB-DaZ diese Bereiche jedoch nur auf der produktiven Ebene erfasst, werden im Folgenden ausschließlich die zur Anwendung kommenden Bereiche des kurzen Reims genauer beschrieben. Eine Ausnahme stellt der Beobachtungsbereich „Wortschatz“ dar. Hier wird die rezeptive Ebene miteingeschlossen, weshalb dieser Beobachtungsbereich hinsichtlich der vorgelesenen Geschichte eine Rolle spielt.

Verb

Der Reim gebraucht einmal das Präsens, da sich jedoch bereits alle Kinder auf einer höheren Stufe in diesem Bereich befinden, stellt der Reim hier nur eine Festigung dar. Zudem wird einmal die 3. Person Singular gebraucht. Kind A befindet sich noch auf der vorherigen Stufe zu diesem Bereich (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13).

Nomen

Der Reim enthält das Subjekt „die Hexerei“. Kind A befindet sich auf der darunterliegenden Stufe und Kind B auf der Zwischenstufe dazu (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:17).

Aussageverbindungen

Im Verhältnis zur Länge des Gedichts, wird sehr oft die Aussageverbindung „und“ verwendet. Davon können ebenfalls Kind A und B profitieren (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:19).

Wortschatz

Im Reim befindet sich das Wort „Hexerei“, welches möglicherweise für die Kinder neu sein könnte.

Auf der rezeptiven Ebene enthält die Geschichte viele Wörter aus dem Aufbauwortschatz für die Primarstufe beziehungsweise aus dem Grundwortschatz für die Sekundarstufe (Feder, Park, stolz, erkennen, herausstellen, verraten etc.). Aber bereits auch Wörter aus der jeweilig

höheren Stufe (Wendeltreppe, Veranda, Flügeltüren, Linde). (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21;23).

Material

(2) Spielfiguren Kind A:



Quelle: <http://kerstinskrabbelwiese.blogspot.co.at/2011/01/marchenmaterial.html>

(2) Nagelbrettvorlage Kind B:

Verbinde!

das Mes-	-tel
die Schüs-	-fer
der Löff-	-mel
der Kopf-	-fel
der Zeit-	-ser
die Ket-	-ler
der Him-	-mer
der Rol-	-sel
der Tep-	-te
die Num-	-pich

Quelle: eigene Darstellung

Domino Kind B:

START	FAHR	RAD	ZAHN
--------------	-------------	------------	-------------

BÜRSTE	HAND	TUCH	ERDBEER
---------------	-------------	-------------	----------------

KUCHEN	BLEI	STIFT	TASCHEN
---------------	-------------	--------------	----------------

LAMPE	REGEN	SCHIRM	LUFT
--------------	--------------	---------------	-------------

BALLON	FUß	BALL	ZIEL
---------------	------------	-------------	-------------

Quelle: eigene Darstellung

Arbeitsblatt Kind C:

(3) Zeichenvorlage

Eine Nachtgeschichte

Suche die Namenwörter, die im Text mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben sind. Streiche den kleinen Anfangsbuchstaben jedes Namenwortes durch und schreib das Namenwort richtig darüber.

Abend	Gasthaus
Spät am abend kehrte in einem gasthaus	
Fremder	
ein elegant gekleideter fremder ein.	
Offensichtlich hatte er eine größere	
wanderung gemacht. Aus seinem vor	
schmerzen verzogenen gesicht sprach	
eine stille verzweiflung. Großer kummer musste seine seele belasten. Er aß	
nur wenig und zog sich bald in sein zimmer zurück. Es war fast mitternacht,	
als der kellner am zimmer des fremden vorüberkam. Da hörte er den alten mann	
furchtbar ächzen und stöhnen. Die geräusche waren entsetzlich.	
Dem erschrockenen kellner erstarrte das blut in den adern. Er hatte	
derart angst, dass er die polizei holte. Unterdessen hatte die dame im zimmer	
neben dem fremden ebenso alles wahrgenommen und bereits das ganze	
wirtshaus alarmiert. Als bald darauf die polizei angebraust kam, öffnete diese	
mit gewalt die tür. Aber leider kam jede hilfe zu spät. Der unglückliche hatte	
bereits, da ihm kein anderes instrument zur verfügung gestanden war, mit	
eigener hand und unter größten schmerzen seine engen stiefel ausgezogen.	



Quelle: vgl. Mair; Roß 2016:33

Quelle: vgl. Bifie 2011:96

Nagelbrettvorlage Kind C:

Ich brauche die Schuhe zum ***.	Schreiben
Heute *** wir eine Aufsatz.	Trinken
Vom vielen *** raucht ihnen der Kopf.	trinken
Die Turner *** über den Bock.	Laufen
Hast du dich beim *** verschluckt?	Springen
Die Kinder *** im Turnsaal umher.	Denken
Bist du vom vielen *** schon müde?	schreiben
Viele Kinder *** gerne Abenddudler.	denken
Er hat sich beim *** verletzt.	laufen
Bei der Rechenprobe müssen wir scharf ***.	springen

Quelle: https://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/rs/nagel/Gr_osz_klein.pdf

8. Stunde – 22.5.2017

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
15-20 Min.	(2) Erzählen einer Geschichte mithilfe der Story Cubes Kind B und C: Verschriftlichen der Geschichten	Story Cubes, Blätter, Stifte
15-20 Min.	(3) Reim: Ein Hund kam in die Küche	Bilder

Tabelle 24: Stundenraster der 8. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise / Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Story Cubes sind Würfel, auf welchen verschiedene Symbole abgebildet sind. Anhand dieser Symbole sollen die Kinder eine Geschichte erfinden. Zunächst sollen einfache und nicht zwingend zusammenhängende Sätze zu den gewürfelten Symbolen gesagt werden. Nach ein paar Runden ist nun immer ein Kind an der Reihe und soll aus den Symbolen der sechs Würfel eine zusammenhängende Geschichte bilden. Die Geschichten sollen anschließend verschriftlicht werden. Dies fördert insbesondere den Bereich Textkompetenz. Da Kind B und C die Geschichte gleichzeitig auch verschriftlichen sollen, wird ebenso auf die Orthografie geachtet. Dabei werden sie von der Lehrperson unterstützt. Sollten sie nicht wissen, wie man ein Wort schreibt, oder sollten sie ein Wort falsch schreiben, wird die Lehrperson sagen, wie man es richtig schreibt und auch erklären, warum man es so schreibt (z.B. bei Groß- und Kleinschreibung, etc.). Während Kind B und C die Geschichte schreiben, soll Kind A erneut eine Geschichte mithilfe der Story Cubes erfinden.

Beobachtungsbereiche:

- Mündliche Sprachhandlungskompetenz (Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter)
- Strategien
- Kind B und C: Textkompetenz (verkettete Texte, sachlogisch verknüpfte Inhaltselemente, gegliederte Texte)
- Kind B und C: Orthografie (genauere Bereiche, ergeben sich spontan aus den von den Kindern geschriebenen Sätzen)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:;25;27;29;31;33)

Mündliche Sprachhandlungskompetenz und Strategien

Da die gewürfelte Geschichte zunächst mündlich erzählt werden soll, können hier alle Kinder auf der Stufe „Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter“ und im Beobachtungsbereich „Strategien“ beobachtet werden. Die Erzählungen werden zudem mithilfe eines Tonaufnahmegeräts aufgenommen und anschließend für die Erstellung der zweiten Sprachkompetenzprofile verwendet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-27).

Textkompetenz und Orthografie

Bei der Erstellung der Geschichte werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, dass die Sätze inhaltlich zusammenpassen sollen, sodass eine verkettete Geschichte entsteht. Es wird ebenso darauf hingewiesen, dass die Geschichte eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss enthalten soll. Dabei werden Sätze, wie „Es war ein schöner, heißer Sommertag.“ als Beispiel und Hilfestellung angeboten. Die verfasste Geschichte wird außerdem zur Einstufung im Beobachtungsbereich „Textkompetenz“ und „Orthografie“ für die zweiten Sprachkompetenzprofile herangezogen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:28-33).

Übung zur elementaren Literatur

(3) Der Reim „Ein Hund kam in die Küche“ gehört zu dem Textmuster der Reihentexte (siehe 5.3.2.), da er sich unendlich oft wiederholen lässt. Zunächst werden die Wörter, welche in dem Reim vorkommen, anhand der Bildkarten erarbeitet. Anschließend wird der Reim von der Lehrperson vorgetragen. Danach wird der Reim Zeile für Zeile und anhand der Bilder mit den Kindern gelernt. Dabei wird in einem bestimmten Rhythmus gesprochen. Zusätzlich soll nach mehreren Runden der Reim auf unterschiedliche Art und Weise gesprochen werden, zum Beispiel ganz laut, leise, mit tiefer Stimme, mit hoher Stimme, etc. Der Reim wird solange gesprochen, bis ihn die Kinder auswendig können. Zudem wird besprochen, weshalb sich der Reim unendlich oft wiederholen lässt.

Reim

Ein Hund kam in die Küche
und stahl dem Koch ein Ei.
Da nahm der Koch den Löffel
und schlug den Hund zu Brei.
Da kamen viele Hunde
und gruben ihm sein Grab

und setzten drauf 'nen Grabstein,
darauf geschrieben stand:
Ein Hund kam in die Küche, ...

Quelle: http://www.lieder-archiv.de/ein_hund_kam_in_die_kueche-notenblatt_100072.html

Beobachtungsbereiche:

- Verb: Verbformen (Person und Numerus, Tempus)
- Nomen (Subjekt, Akkusativobjekt, Dativobjekt)
- Kind A: Aussageverbindungen (und)
- Kind A und B: Wortschatz – Primarstufe (Grundwortschatz)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;15;17;19;21;23)

Verb

Der Reim enthält die 3. Person Singular und die 3. Person Plural. Aus diesem Grund ist der Reim in diesem Bereich gerade für Kind A sehr förderlich, da es beide Formen noch nicht beherrscht. Für Kind B und C stellt die Stufe der 3. Person Plural die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934) dar (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Der Reim wird im Präteritum gesprochen. In der Aneignungsfolge befindet sich noch keines der Kinder auf dieser Stufe, ebenso wenig auf der davorliegenden Stufe „Futur“. Dennoch ist diese Übung eine gute Möglichkeit, die Kinder mit dem Präteritum in Kontakt treten zu lassen (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:12-13).

Nomen

Der Reim „Ein Hund kam in die Küche...“ ist im Bereich „Nomen“ für alle Kinder sehr förderlich, da er sowohl Subjekt, als auch Akkusativ- und Dativobjekt beinhaltet und die Kinder bisher höchstens auf der Stufe zum Subjekt eingeordnet wurden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:16-17).

Aussageverbindungen

Der Reim soll vor allem Kind A im Bereich der Aussageverbindungen fördern. Da sich Kind A hier noch auf der untersten Stufe befindet, soll besonders die Konjunktion „und“ vermittelt werden, welche sich auf der nächst höheren Stufe befindet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:18-19).

Wortschatz

Da die vorkommenden Wörter aus dem Reim im Bereich der Primarstufe dem Grundwortschatz zugeordnet werden können, sich Kind A und Kind B hier jedoch erst auf einer der unteren Stufe befinden, bietet sich dieser Reim besonders an, um die Kinder in diesem Bereich zu fördern (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:20-21).

Material

(3) Bilderkarten



Bilderquellen:

Hund: http://www.neulengbach.gv.at/Neulengbach_bekraeftigt_seine_Position_zur_Hundehaltung_

Küche: <https://www.canstockphoto.de/illustration/kueche.html>

Koch: <https://gamesageddon.com/stock/media?id=22405323>

Ei: http://de.clipartlogo.com/free/egg-nog_3.html

Löffel: <https://www.dreamstime.com/illustration/supper.html>

Brei: http://www.gone-ta-pott.com/Recipe_Directory.html

Hunde: <http://www.fotosearch.de/clip-art/hunde.html>

Grab: <http://www.haitian-truth.org/embarassing-insanity/>

Grabstein: https://de.123rf.com/photo_9483289_stock-photo.html

9. Stunde – 29.5.2017

Stundenraster

Zeit	Aktivität	Material
10-15 Min.	(1) Wochenerzählungen	Erzählstein
10-15 Min.	(2) Es wird kurz besprochen, was Monster sind. Kind A: Monsterbilder beschreiben Kind B und C: 4-Satz-Geschichte	Monsterbilder, Arbeitsblätter
15-20 Min.	(3) Lied: Monsterboogie Einfügen der Nomen und Artikel Gestalten eines eigenen Monsters	Schablone, CD, Arbeitsblätter

Tabelle 25: Stundenraster der 9. Stunde, eigene Darstellung

Didaktische Hinweise / Sachanalyse

(1) siehe 1. Stunde – 27.3.2017

(2) Da das Thema der heutigen Stunde „Monster“ ist, werden zunächst alle Kinder gefragt, was denn ein Monster ist und was Monster so machen. Anschließend sollen Kind B und C eine 4-Satz-Geschichte schreiben. Sie erhalten ein Beispielmuster, bei welchem sie den letzten Satz ergänzen sollen. Danach sollen sie selbst eine Geschichte verfassen. Als Hilfestellung werden Satzanfänge vorgegeben. In der Zwischenzeit werden Kind A mehrere Bilder mit unterschiedlichen Monstern gezeigt. Es soll diese beschreiben.

Beobachtungsbereiche

- Mündliche Sprechhandlungsfähigkeit (Gespräche mit erzählendem und beschreibenden Charakter)
- Strategien
- Kind B und C: Textkompetenz (verkettete Texte, sachlogisch verknüpfte Inhaltselemente)
- Kind B und C: Orthografie (genauere Bereiche, ergeben sich aus den von den Kindern geschriebenen Sätzen)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:24-33)

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit und Strategien

Da zunächst mit der gesamten Gruppe besprochen wird, was Monster sind und was sie so machen, können hier alle Kinder im Bereich der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit beobachtet werden. Anschließend werden Kind A verschiedene Bilder von Monstern gezeigt. Es soll diese beschreiben (Wie viele Augen hat das Monster? Welche Farbe hat das Fell?, usw.) wodurch es ebenfalls in diesem Bereich beobachtet werden kann. Weiters kann beobachtet werden, ob die Kinder Strategien anwenden vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:25;27).

Textkompetenz und Orthografie

Die 4-Satz-Geschichte ist zwar kurz, soll jedoch verkettete und inhaltlich zusammenpassende Sätze enthalten (vgl. bifie 2011:63). Da sich Kind B und C nach der Einstufung der ersten Sprachkompetenzprofilen noch nicht auf dieser Stufe befinden, soll dadurch herausgefunden werden, ob sie sich hier steigern konnten. Zudem ist die Beispielgeschichte und die Satzanfänge im Präteritum verfasst (vgl. bifie 2011:64), wodurch sich beobachten lassen kann, ob Kind B und C, die bisher nur die Präteritumsform von „sein“ verwendeten, auch andere Präteritumsformen anwenden. Ebenso lässt sich bei den verfassten Texten der Kinder die Orthografie beobachten (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:21;29;31;33).

Übung zur Elementaren Literatur

(3) Zunächst wird den Kindern das Lied vorgespielt. Währenddessen zeigt die Lehrperson den Kindern an der jeweilig passenden Stelle ein Körperteil des Monsters. Nach und nach sollen die Kinder versuchen mitzusingen. Nach mehreren Durchgängen und nachdem die Kinder das Lied gut beherrschen, wird der Liedertext gemeinsam durchbesprochen. Dabei zeigt die Lehrperson den Kindern ein Arbeitsblatt, auf welchem der Liedertext abgebildet ist, jedoch fehlen einzelne Wörter, die von den Kindern eingesetzt werden sollen. Dabei handelt es sich um Artikel und Nomen in verschiedenen Fällen. Dies wird gemeinsam in der Gruppe und mündlich umgesetzt. Abschließend wird gemeinsam ein Monster gebastelt.

Liedertext: „Der Monsterboogie“

Ich bau' mir heut ein Monster
aus Stoff und Papier.

Ich hab' schon die Schablone hier.

Und wenn es erwacht,

gefährlich und groß,

tobt es durch den Innenhof!

Hier kommt die Nase. Passt mal auf!
Zuerst kleb ich die Nase drauf.
Mit der Nase vorne dran fängt es gleich zu schnaufen an.

Hier kommt der Mund. Passt mal auf!
Ich klebe jetzt den Mund darauf.
Mit dem Mund im Gesicht brüllt es gleich ganz fürchterlich.
Wild, mutig und groß, liebes Monster leg' los!

Hier kommt das Ohr. Passt mal auf!
Ich klebe jetzt das Ohr darauf.
Mit dem Ohr am Gesicht, mit einem Ohr da hört es nicht.

Ein zweites Ohr muss dazu!
Und mein Monster hört im Nu.
Noch zwei Augen ins Gesicht, dann sieht es auch bei Mondenlicht.
Wild, mutig und groß, liebes Monster leg' los!

Hier die Pranken. Passt mal auf!
Ich klebe jetzt die Pranken drauf.
Mit den Pranken, so ein Graus, reißt es ganze Bäume aus.

Hier die Füße. Passt mal auf! Ich klebe jetzt die Füße drauf.
Mit den Füßen, unten dran fängt es gleich zu stampfen an.
Wild, mutig und groß, liebes Monster leg' los!

(vgl. Bebout; Belke, E.; Belke G.; Frieg; Hoffmann; Kauffeldt; Kirschke 2014:37)

Beobachtungsbereiche:

- Kind A: Verb: Verbformen (Person und Numerus)
- Nomen (Subjekt, Akkusativobjekt, Dativobjekt)
- Kind A und B: Aussageverbindungen (und)
- Kind A und B: Wortschatz – Primarstufe (Grundwortschatz)
- Kind C: Wortschatz – Sekundarstufe I (Alltagswortschatz)

(vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13;17;19;21;23)

Verb

Im Bereich „Verb“ ist das Lied vor allem für Kind A interessant, da es sowohl die 1. Person Singular, auf dessen Stufe es sich gerade befindet, als auch die 3. Person Singular, welche die nächsthöhere Stufe darstellt, beinhaltet (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:13).

Nomen

Das Lied beinhaltet Subjekte, Akkusativobjekte und Dativobjekte, wodurch es für alle Kinder Fördermöglichkeiten bietet. Da sich Kind C im Beobachtungsbereich „Nomen“ auf der Stufe „Subjekt“ befindet, Kind B auf der darunterliegenden Zwischenstufe und Kind A auf der Stufe „der / die für Subjekt und Objekt“ sollen die Kinder durch die anschließende Übung nochmals explizit in diesem Bereich gefördert werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:17).

Aussageverbindungen

Gleich die erste Strophe enthält viermal die Konjugation „und“. Da sich Kind B im Bereich der Aussageverbindungen auf dieser Stufe befindet und Kind A auf der darunterliegenden Stufe, können beide Kinder in diesem Bereich besonders von dem Lied profitieren (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:19)

Wortschatz

Das Lied enthält mehrere Wörter aus dem Bereich Grundwortschatz – Primarstufe (Schablone, Innenhof, Stoff, mutig, gefährlich), welche Kind A und B vielleicht noch nicht kennen. Das Wort „Pranken“ könnte allen Kindern unbekannt sein, da es ein sehr ungewöhnliches Wort darstellt, welches im Alltag selten verwendet wird. Diese Wörter sollen gemeinsam besprochen und erklärt werden (vgl. Dirim; Döll; Fröhlich 2014:23).

Material

(2) Monsterbilder



Quelle: <http://www.abcund123.de/monster-leseratsel/>

(2) 4-Satz-Geschichte

Lies diese Geschichte und erfinde einen passenden Satzsatz.

Es war einmal ein kleines Monster.

Dieses wollte nicht nass werden.

Doch eines Tages fing es fürchterlich an zu regnen und es hatte keinen Regenschirm dabei.

Da _____.

Vervollständige diese 4-Satz-Geschichte.

Es war einmal _____.

_____.

Doch eines Tages _____.

Da _____.

Quelle: vgl. bifie 2011:64

(3) Monster-Schablone

MB 1.1



Quelle: vgl. Bebout; Belke, E.; Belke G.; Frieg; Hoffmann; Kauffeldt; Kirschke 2014:40-41

(3) Lückentext

AB 1.1

Ich bau' mir heut' ein Monster aus Stoff und Papier

Hier kommt _____. Passt mal auf!
Zuerst kleb' ich _____ drauf.
Mit _____ vorne dran,
fängt es gleich zu schnaufen an.

Hier kommt _____. Passt mal auf!
Ich klebe jetzt _____ darauf.
Mit _____ im Gesicht brüllt
es gleich ganz fürchterlich.
Wild, mutig und groß, liebes Monster leg' los!

Hier kommt _____. Passt mal auf!
Ich klebe jetzt _____ darauf.
Mit _____ am Gesicht, mit
einem Ohr da hört es nicht.

Ein zweites _____ muss dazu! Und mein
Monster hört im Nu.
Noch zwei _____ ins Gesicht, dann sieht es
auch bei Mondenlicht.
Wild, mutig und groß, liebes Monster leg' los!

Hier _____ Passt mal auf!
Ich klebe jetzt _____ drauf.
Mit _____, so ein Graus,
reißt es ganze Bäume aus.

Hier _____ Passt mal auf!
Ich klebe jetzt _____ drauf.
Mit _____, unten dran, fängt
es gleich zu stampfen an.
Wild, mutig und groß, liebes Monster leg' los!



Quelle: vgl. Bebout; Belke, E.; Belke G.; Frieg; Hoffmann; Kauffeldt; Kirschke 2014:42

1 *Transkript vom 13.03.1017*

2

3

4 **Erzählungen von vergangener Woche**

5

6 Kind A: Gehen in die meine Tante.

7 LP: Ah.

8 [Kind A sieht zu Kind B]

9 LP: Was habt ihr gemacht bei deiner Tante?

10 Kind A: Spielen, essen.

11 LP: Was hats denn gegeben zum Essen?

12 Kind A: ()

13 Kind B: Kartoffel und Fleisch.

14 LP: Kartoffel und Fleisch. Mhm. Hat das gut geschmeckt?

15 Kind A: Ja.

16 LP: Und wie war's in der Schule, heute?

17 Kind A: Ich hab nicht gehen in die Schule.

18 LP: Wieso nicht?

19 Kind A: Weil ich war nicht in die Schule. Weil die Mama gehen in die Doktor Augen.

20 LP: Ah, weil die Mama zum Doktor musste?

21 Kind A: Ja. So viele ().

22 LP: Was?

23 Kind A: So viele (). Mama bleiben bei die Doktor.

24 LP: Ok.

25 Kind A: Und Papa gehen in die [fragt Kind B etwas auf Arabisch]

26 [Kind A und Kind B reden kurz auf Arabisch.]

27 LP: Und du warst heute nicht in der Schule?

28 Kind A: Ja.

29 LP: Und letzte Woche aber schon?

30 Kind A: Ja. Nein, keine Schule.

31 LP: Keine Schule für dich?

32 Kind B: Doch er hat Schule.

33 Kind A: Nein.

34 Kind B: Schule.

35 Kind A: Nein.

36 [Kind A und Kind B reden kurz auf Arabisch. Nach kurzer Zeit mischt sich auch Kind
37 C ein.]

38 Kind C: Er versteht nicht was letzte Woche heißt.

39 LP: Könnt ihr es ihm auf Arabisch sagen.

40 Kind C: Ja.

41 [Die Kinder reden untereinander auf Arabisch.]

42 Kind A: Letzte Woche war ich in die Schule.

43 LP: Okay, gibst du einmal den Stein weiter? [Der Stein wird an Kind B
44 weitergegeben.] Also was hast du am Wochenende gemacht? Warst du auch bei der
45 Tante auf Besuch?

46 Kind B: Wir haben gegessen und hab ich und hab ich ...

47 LP: Ja?

48 Kind B: Und ich war bei den schönen ().

49 [Das Gespräch wird kurz unterbrochen, da eine Frau ins Zimmer kommt und der LP
50 eine Frage stellt]

51 LP: Und wie war's heut in der Schule?

52 Kind B: Gut.

53 LP: Was habt ihr denn gemacht?

54 Kind B: Mathematik. Ich war krank in den Schule. Und wir haben Fußball gespielt.

55 LP: Ah, in Turnen?

56 Kind B: Nein, in den Garten. Wir haben zweimal Fußball gespielt.

57 LP: Ok.

58 Kind B: In den Schule.

59 LP: Mhm! Ok, dann [nennt den Namen von Kind C]. Was hast du am Wochenende
60 gemacht oder letzte Woche?

61 Kind C: Ich hab vergessen.

62 LP: Auch was du am Wochenende gemacht hast?

63 Kind C: Ja. [spricht sehr leise]

64 LP: Ok.

65 Kind C: Aber ich hab nicht rausgegangen. Ich bin hier geblieben. Ja und ich hab nur
66 ferngesehen.

67 LP: Oh, ja das ist auch schön.

68 Kind C: Und ich hab einen Film gesehen, der so Angst.

69 LP: Einen Gruselfilm? Einen Horrorfilm?
70 Kind C: Das macht mich Angst.
71 LP: Ja, mir machen solche Filme auch Angst. Bist du ein bisschen krank?
72 Kind C: Ja mein Nase. Nein, meine Nase tut mir weh.
73 LP: Ah ist deine Nase verstopft.
74 Kind C: Ja.
75 LP: Oje, ok gut. Dann erzähl ich auch noch kurz, was ich am Wochenende gemacht
76 hab. Mein Freund hat Geburtstag gehabt und der ist 29 Jahre alt geworden.
77 Kind A: Was?
78 LP: Ja schon so alt, gell?
79 Kind A: Was? Wie alt?
80 LP: 29 Jahre.
81 Kind A: So viele.
82 LP: Ja.
83 Kind B: Meine Mutter ist 29 Jahre.
84 LP: Deine Mutter ist 29 Jahre alt?
85 Kind B: Ja.
86
87
88
89 **Bildgeschichte**
90
91 LP: [nennt den Namen von Kind B], was siehst du auf dem ersten Bild?
92 Kind B: Ich sehe die hm, was heißt das?
93 LP: Blätter.
94 Kind B: Ja. Ich sehe Blätter fall, Blätter fällt, fällt und es kommt ein...
95 LP: Nur mal das erste Bild.
96 Kind B: Es fällt den, nein, es fällt den Bild. Bild.
97 LP: Was fehlt?
98 Kind B: Blatt.
99 LP: Ah die Blätter fallen vom Baum hinunter.
100 Kind B: Ja.
101 LP: Und was glaubst du, welche Jahreszeit ist es?
102 [keine Reaktion von Kind B]

103 LP: Sommer, Winter oder Herbst?
104 Kind B: Sommer.
105 LP: Aber im Sommer fallen die Blätter vom Baum?
106 Kind B: Herbst.
107 LP: Genau im Herbst. Und was siehst du auf dem nächsten Bild, [nennt Name von
108 Kind C]?
109 Kind C: Der Mann kommt und möchte das Blätter putzen, ähm () karene?
110 LP: Kehren, super! Weißt du dann auch wie man das da nennt [zeigt auf das Bild].
111 Kind C: Ja. Ein Rei... Rechen.
112 LP: Super, ja ein Rechen genau. Und mit dem Rechen, was möchte er machen mit
113 dem Rechen?
114 Kind C: Kehren oder putzen.
115 LP: Genau, also kehren sagt man mit dem Rechen. Die Blätter zusammenkehren.
116 Und was macht er dann?
117 Kind A: Ich?
118 LP: Genau du.
119 Kind A: Äh, die Blätter.
120 LP: Was ist denn das da?
121 Kind A: Diese Blätter.
122 LP: Genau, und sie lagen alle zusammen auf einem großen...
123 Kind A: Ja. [sagt etwas auf Arabisch]
124 LP: Oder weißt du das [nennt Name von Kind C] wie man das nennt?
125 [kein Kind gibt eine Antwort]
126 LP: Haufen.
127 Kind A: Haufen.
128 LP: Man kann auch sagen, statt den Blättern, im Herbst, wenn die Blätter auf den
129 Boden fallen nennt man das Laub. Ein Laubhaufen ist das dann. [zeigt auf das Bild]
130 Wenn die Blätter, die vom Baum gefallen sind alle zusammengekehrt sind, ist das
131 dann ein Laubhaufen. Und was macht er dann, [nennt Name von Kind C]?
132 Kind C: Ähm. Er schaut. Er schaut was da drinnen ist.
133 LP: Mhm. Und was hat er denn in der Hand? Was ist denn das?
134 Kind A: Feuer!
135 Kind C: Diese mit den, weiß ich nicht.

136 LP: Streichholz. Aber das ist jetzt gar nicht so wichtig, ob das ein Streichholz ist, weil
137 was möchte er denn machen damit?
138 Kind A: Schauen.
139 LP: Warum glaubst du holt er jetzt das Streichholz?
140 Kind C: Das er die () aufmachen und schauen was da drinnen ist.
141 LP: Ja, wobei ich glaub er will ähm er hat jetzt diese Blätter und er weiß nicht, was er
142 jetzt mit den Blättern machen soll, deswegen möchte er sie anzünden, dass sie dann
143 verbrennen. Dass er dann die Blätter nicht mehr in seinem Garten hat. Weil er macht
144 Gartenarbeit und möchte, dass die Blätter weg sind vom Garten und das geht leicht,
145 wenn man sie anzündet. Gut und was passiert dann aber?
146 Kind B: Er hat in, er hat den Igel gefunden.
147 LP: Genau! Es hat sich ein Igel darunter versteckt.
148 Kind B: Er hat geschreit.
149 LP: Wer?
150 Kind B: Der. [zeigt auf das Bild]
151 LP: Der Mann?
152 Kind B: Ja.
153 LP: Er hat sich auch erschreckt ein bisschen. Aber Gott sei Dank hat er noch
154 rechtzeitig gesehen „Oh da ist ja der Igel drinnen“.
155 Kind C: Aber wie ist er dort gekommen?
156 LP: Der Igel? Die Igel lieben das, sich unter Blätter zu verkriechen und da hat sich
157 der Igel wahrscheinlich gedacht: „Oh so viele Blätter auf einem Haufen, da kann ich
158 mich gut drunter verstecken“ und dann, aber Gott sei Dank hat er noch
159 rausgeschaut, weil sonst wär ja dann der Laubhaufen angezündet worden. Und wie
160 glaubt ihr könnte dann die Geschichte ausgehen? Wie könnte das Ende sein? Fällt
161 dir ein Ende ein, [nennt Name von Kind C]?
162 Kind A: Ich!
163 LP: Dir fällt ein Ende ein?
164 Kind A: Ja. Äh.
165 [Kind A und Kind B reden kurz auf Arabisch]
166 Kind A: Die Vogel hat geflogen.
167 LP: Ein Vogel ist gekommen?
168 Kind A: Nein. Hat geflogen.
169 LP: Ok.

170 Kind A: Er nochmal so ().

171 LP: Hm?

172 Kind A: Nochmal ().

173 [Die Kinder reden kurz untereinander auf Arabisch]

174 LP: Was könnte denn passieren?

175 Kind B: Ah. Er hat gesagt, er hat gesagt: „Geh weg, geh weg“.

176 LP: Was hat er gesagt?

177 Kind B: Er hat weg.

178 LP: Zum Igel?

179 Kind B: Ja, weg.

180 LP: Ok. Ja das könnte auch ein Ende sein.

181 Kind A: Und er nochmal machen so.

182 LP: Ok. Ich hab mir auch gedacht, der Mann könnte sagen: „Oh das ist so ein lieber

183 Igel, das wird jetzt mein neues Haustier. Oder, [nennt Name von Kind C], fällt dir

184 noch ein Ende ein?

185 [Kind C schüttelt den Kopf]

186 LP: Ok.

187

188

189 *Transkript vom 20.03.1017*

190

191 **Erzählungen von vergangener Woche**

192

193 LP: [spricht zu Kind A] Und was hast du am Wochenende gemacht? Jetzt wo frei

194 war, wo keine Schule war?

195 [Kind B sagt etwas zu Kind A]

196 LP: Lass ihn selber mal, er kann das auch selber.

197 Kind A: Gehen in die Park.

198 LP: Du warst im Park?

199 Kind A: Ja.

200 LP: Und was hast du dort gemacht?

201 [Kind A und Kind B reden miteinander auf Arabisch]

202 Kind A: Und Schaf hab gegessen.

203 LP: Was hast du gegessen?

204 [Kind A und Kind B reden miteinander auf Arabisch]
205 Kind B: Er hat Chips gegessen.
206 Kind A: Chips.
207 LP: Und ähm.
208 [Kind A und Kind B reden miteinander auf Arabisch]
209 Kind C: Er meint nicht Chips.
210 [Kind C fragt die anderen Kinder etwas auf Arabisch]
211 Kind C: Er hat diese ...
212 Kind A: Finger.
213 Kind C: Diese Finger mit dem ... Es ist nicht Chips aber ...
214 Kind A: Mit der Salz. Finger, diese Finger, größer mit der Salz.
215 LP: Hmm... Ah Soletti!
216 Kind B: Ja, ja Soletti.
217 Kind A: Ich gehe in die Park, ich hab essen die Schaf Soletti.
218 LP: Scharfe Soletti?
219 Kind A: Nein, essen die Schaf, Schaf.
220 LP: Schaf?
221 Kind A: Ja.
222 LP: Schaf, das Tier?
223 Kind A: Ja.
224 Kind B: Nein.
225 Kind A: Ja, Schaf, Schaf.
226 Kind B: Aaah!
227 LP: Weißt du was er meint?
228 Kind B: Wir haben, wir haben, wir haben in den Park gegangen und wir haben ein
229 Schaf gesehen.
230 LP: Ah, aso.
231 Kind B: Und wir haben gegessen ein Soletti und von den und er hat auch und von
232 den Schaf auch gegessen.
233 LP: Ah, das Schaf habt ihr gefüttert?
234 Kind B: Ja.
235 LP: Ah ok. Versteh, na das klingt ja nett.
236 Kind A: Ene mene muh und dran bist du. [zählt aus, wer als nächstes erzählen darf]

237 Kind B: Wir haben (), wir haben (), hab ich, hab ich, ich und meine Bruder
238 hab ich in ein Kreis in ein ganz schnelle Kreis, ganz schnell. Und hab ich
239 hingegangen und hab ich hingespielt.
240 LP: Meinst du ein Ringelspiel?
241 Kind B: Ja.
242 LP: Wo man sich reinsetzt und das dreht sich dann?
243 Kind B: Ja, ja.
244 LP: Ah.
245 Kind B: Das war ganz, ganz gut. Wenn hab ich hingespielt hab ich mein Kopf
246 schmerzen.
247 LP: Wirklich? Ja, weil da wird einem dann so schwindlig, stimmt's? Wenn man sich
248 die ganze Zeit dreht.
249 Kind A: Ich hab ().
250 Kind B: Was gesehen?
251 LP: Was hast du?
252 Kind B: Hab ich etwas nicht gesehen.
253 LP: Du hast dann nichts mehr gesehen?
254 Kind B: Ja.
255 LP: Aso. Ja, weil dir so schwindlig war.
256 Kind B: Ja.
257 LP: Ok dann die [nennt Name von Kind C].
258 Kind A: Ich schlafen hab ().
259 Kind B: Er hat ausgefallen.
260 LP: Ausgefallen?
261 Kind B: Ja.
262 LP: Aso hinausgefallen!
263 Kind A und B: Ja!
264 LP: Ja, weil's so schnell war.
265 Kind A: Ja.
266 LP: Ok, jetzt ist aber die [nennt Name von Kind C] dran.
267 Kind C: Ähm am Samstag hab ich alleine zum bei der Donau Fahrrad gefahren.
268 LP: Oh, schön!
269 Kind C: Und am Samstag sind wir, also meine Familie außer mein großer Bruder,
270 sind wir zu einem Mann, der hilft uns so.

271 [Kind A redet die ganze Zeit]
272 LP: Jetzt ist die [nennt Name von Kind C] dran, [nennt Name von Kind A]!
273 Kind C: Also er hat uns angemeldet. Er sagt immer, so „Kommt her zu uns“. Ja wir
274 haben gesagt, er sagt immer manchmal am Samstag, manchmal am Sonntag. Und
275 er hat zwei Mädchen. Ja und wir sind gestern gegangen, ja und wir haben Kuchen
276 gegessen. Und meine Mama hat auch Kuchen gekocht. Dann haben wir mit X-Box
277 gespielt. Dann sind wir nachhause gegangen.
278 LP: Oh, das klingt schön. Waren dort auch Kinder in deinem Alter?
279 Kind C: Ja, aber eine ist, weiß ich nicht. Sie ist raufgegangen und die andere ähm sie
280 ist, sie macht, warte was heißt das. Tanz, tanz mit einem Bub und ihre Mutter muss,
281 der Bub ist ihre, der Bub ist verletzt.
282 LP: Der ist verletzt?
283 Kind C: Ja mit dem Fuß.
284 LP: Oh, ok.
285 Kind C: Die Mädchen musste der Bub helfen und die Mutter musste etwas austeilen,
286 dass sie kommen und schauen, das Konzert, das Tanzen.
287 LP: Dass viele kommen zu dem Konzert?
288 Kind C: Ja.
289 LP: Ist das Partnertanzen?
290 Kind C: Ja.
291 LP: Ah, das klingt ja spannend.
292 Kind C: Ja. Sie machen Gymnastik.
293 LP: Ah. Mhm.
294 Kind B: Was heißt Gymnastik?
295 LP: Ähm. Kannst du's erklären, [nennt Name von Kind C]?
296 Kind C: Gymnastik heißt ... Nein weiß ich nicht, nein.
297 LP: Im Turnunterricht machst du das zum Beispiel. Gymnastik ist, wenn du zum
298 Beispiel dich hinstellst und so Dehnübungen machst [steht auf und zeigt es vor] oder
299 so etwas.
300 Kind B: Ah, ja, ja!
301 LP: Ja das ist Gymnastik oder einfach Turnen eigentlich auch.
302 Kind A: Was heißt das?
303 LP: Gymnastik!
304 [Kind A lacht]

305 Kind C: Es gibt zwei Mädchen, die andere tanzt und die andere macht Gymnastik.
306 Die eine macht tanzen und sie macht auch manchmal Gymnastik und die elf macht
307 Gymnastik einfach.
308 LP: Ok, na cool.
309 Kind C: Und diese Mädchen ist erste Platz.
310 LP: Wow! In Österreich? Oder in Wien?
311 [Kind A redet etwas unverständliches dazwischen.]
312 Kind C: Das weiß ich nicht.
313 LP: Das weiß du nicht, aber erster Platz ist nicht schlecht! Super! [wendet sich Kind
314 A zu] Was wolltest du wissen?
315 Kind A: Heißt diese Plastik oder?
316 LP: Gymnastik!
317 Kind A: Gymnastik.
318 LP: Plastik ist etwas Anderes. Das ist Plastik [zeigt auf eine Mappe aus Plastik].
319 Kind A: Gymnastik.
320 LP: Genau, Gymnastik ist das was die Freundin von der [nennt Name von Kind C]
321 macht.
322
323
324 **Experimente**
325
326 LP: Was haben wir denn zuerst gemacht?
327 Kind B: Haben wir den Papier in Wasser.
328 LP: Ja.
329 Kind B: Und die Papier schwimmt. Und haben wir den zweiten äh Cent.
330 LP: Genau. Also zuerst kann man vielleicht auch noch sagen, wir haben zuerst
331 einmal ja Wasser in das Gefäß gefüllt. Und dann haben wir geschaut, was
332 schwimmt.
333 Kind B: Dem kleinen Sachen schwimmt und dem großen Sachen schwimmt nicht.
334 LP: Aber schau mal, der Radiergummi ist ja eigentlich fast genauso groß wie der
335 Korken und der schwimmt aber, oder die sind ja gleich groß. Und trotzdem der eine
336 schwimmt und der andere nicht.
337 Kind A: Und diese groß!
338 Kind C: Weil der ist schwer.

339 LP: Ah! Ok.
340 Kind B: Ja, der schwere schwimmt nicht und dem so was schwimmt. Das schwimmt
341 nicht, das schwimmt.
342 LP: Ok. Ja, genau auch liegt's daran, ja es ist schwerer und es liegt auch am
343 Material. Weil das ist ein ganz anderes Material und da ist die Dichte viel geringer als
344 bei dem. Genau, das haben wir herausgefunden und [nennt Name von Kind C]
345 kannst du nochmal kurz erklären, was wir bei dem Versuch gemacht haben? Bei
346 diesem Experiment?
347 Kind C: Was ist das?
348 LP: Ähm ein Glas.
349 Kind C: Wir haben der Glas Wasser hineingegeben. Und wir haben eine Blatt, also
350 auf dem Glas gemacht. Also vorher, vor dem bevor wir das nicht Wasser war da.
351 War da, ist die Blatt immer runtergegangen.
352 LP: Genau, die Karte.
353 Kind C: Ja. Und wir haben Wasser reingelegt. Dann ist das Karte auf das... Wir
354 haben das Karte auf das Glas gelegt und dem Münze auf dem Karte und sie ist nicht
355 mehr rein.
356 LP: Runtergefallen, genau. Genau, das war's, weil sich die Karte mit Wasser so
357 angezogen hat, war das dann wie festgeklebt.

358

359 *Abschrift der Schreibprodukte vom 13.03.2017*

360

361 **Personenbeschreibung von Kind B**

362

363 Ich heiÙe Haydar

364 Ich bin 10 Jahre alt

365 was sind dein Hobbies. mein Hobbies ist Arabsch.

366 Was ist . dein . Lieblingsfarbe. Schwarz

367 Was ist deine Haarfarbe. ist braun

368 Ya ch hade Geschwister

369

370 **Personenbeschreibung von Kind C**

371

372 Ich heiÙe Rusul.

373 Ich werde 12 Jahre alt.
374 Mein Hobbis is Tanzen, singen
375 Mein Lieblingsfarbe ist Lila, schwarz, dunkelblau
376 Mein Lieblingsenger ist Justen biber
377 Ich habe 3 Geschwister
378 Kavar, Momel, Hawral, Mama Nadia
379 Ich komme aus dem Irak

380

381 *Abschrift der Schreibprodukte vom 20.03.2017*

382

383 **Beschreibung des Experiments von Kind B**

384

385 das . papier Schwimmt

386 Ast

387 Korken

388 Bleistift

389

390 Münze

391 Radiergummi

392

393 **Beschreibung des Experiments von Kind C**

394

395 wir haben ein Glas genommen und ein Karte auf dem Glas gelegt mit mutze undie falt

396 immer runter. wir haben wasser in das Glas rein und die karte auf das Glas rein und

397 die Karte auf das Glas mit eine müntze aber die ist Nicht mehr unter gefallen.

398

399 *Transkript vom 22.05.1017*

400

401 **Erzählungen von vergangener Woche**

402

403 LP: Wie ist es denn heute in der Schule gewesen?

404 Kind B: Schön.

405 LP: Ja?

406 Kind B: Wir haben Fußball gespielt.

407 LP: Wirklich?
408 Kind A: Ich auch.
409 LP: Du auch?
410 Kind A: Ja.
411 LP: Draußen im Garten?
412 Kind B: Im Garten.
413 LP: Habt ihr einen großen Schulgarten?
414 Kind A und B: Ja.
415 Kind A: Aber nur ein Garten, großer.
416 LP: Ein großer Garten?
417 Kind A: Ja.
418 Kind B: Ganz groß.
419 LP: Ok. Und ähm was habt ihr denn am Wochenende so gemacht? Es war jetzt
420 leider nicht so schönes Wetter, stimmt's?
421 Kind B: Hm, na schon. Doch schon.
422 LP: Doch? Ja, und was habt ihr zum Beispiel gestern gemacht?
423 Kind A: Gestern zu mein Tante.
424 Kind B: Jederzeit wir gehen zuhause in Tante.
425 Kind A: Ja und gegessen.
426 Kind B: Wir haben gegessen.
427 LP: Ah.
428 Kind B: Schönes Essen.
429 Kind A: Ja. Gurke gegessen und Tomat.
430 LP: Tomaten?
431 Kind B: Ja und Kebap. Wir haben gegessen.
432 LP: Hm lecker! Selber gemacht?
433 Kind A: Ja, selber gemacht!
434 LP: Wer hat das gemacht?
435 [Kind A sagt kurz etwas auf Arabisch.]
436 Kind B: Mein Tante und mein Mutter und mein Vater.
437 LP: Die haben da gemeinsam gekocht für euch?
438 Kind B: Ganz viel.
439 Kind A: Und ich mit [nennt Name von Kind B] gespielt.
440 LP: Und was?

441 Kind B: Und wir haben im Zimmer Fußball gespielt.
442 LP: Im Zimmer?
443 Kind B: ((lacht)) Ja!
444 LP: Ist da nicht viel kaputtgegangen?
445 Kind B: Nein, nein, nein, warum?
446 LP: Nichts kaputtgegangen?
447 Kind A: Was?
448 Kind B: Nein, nicht im Zimmer, sondern draußen im Zimmer.
449 LP: Aha. Draußen im Zimmer? Meint ihr eine Garage?
450 Kind B: Nein es gibt nicht so ein Garage, sondern es gibt so, es gibt nur
451 Schlafzimmer von mein Tante, nur Schlafzimmer, nur. Es gibt ein sowas, es gibt
452 Fernseher und sowas. Wir spielen hinten.
453 LP: Mhm, ok.
454 Kind A: Aber ist alles weiß.
455 LP: Das Haus?
456 Kind A und B: Ja.
457 LP: Ist das ein Haus oder eine Wohnung?
458 Kind B: Ein Wohnung. Wir wohnen hier in mein Tante. Wir gehen in diese Haus.
459 LP: Aha, ok.
460 Kind B: Ja, aber zehn Tage glaube, wenn die Schule ist vorbei. Neun Tage, ja.
461 Kind A: Neun Tage.
462 Kind B: Neun Tage, wenn die Schule ist vorbei.
463 LP: Aso in den Ferien dann. Ja genau, das habt ihr mir eh schon erzählt. Und habt
464 ihr nicht auch gesagt, dass es dort dann auch ein Schwimmbecken gibt?
465 Kind B: Ja wir gehen ins Jungscharlager, beide.
466 LP: Genau, das auch.
467 Kind A: Mein Opa.
468 LP: Ja?
469 Kind B: Kommt.
470 LP: Wirklich? Vom Irak?
471 Kind A und B: Ja.
472 LP: Oh, wann kommt er denn?
473 Kind B: Er hat zu mir ein Handy gekauft.
474 Kind A: Neun Tage.

475 LP: In neun Tagen kommt er?
476 Kind B: Nein, wenn die Schule ist vorbei und noch drei Tage dazu. Wenn die Schule
477 ist neun Tage vorbei.
478 LP: Aso und dann seid ihr auf Jungscharlager und danach kommt er dann?
479 Kind B: Ja.
480 LP: Wohnt er dann auch hier bei euch?
481 Kind B: Nein, mein Opa wohnt nicht bei ...
482 LP: Aber, wenn er dann kommt? Oder wohnt er dann bei eurer Tante?
483 Kind B: Ja zu mein Tante. Nein, wir gehen in ein anderes Haus, wenn die Schule
484 vorbei ist und er kommt und ich sehe er.
485 Kind A: Macht Geschenk in [nennt Name von Kind B].
486 LP: Du hast ein Geschenk?
487 Kind B: Nein, mein Opa hat ein Geschenk für mir.
488 LP: Echt? Weißt du auch was?
489 Kind B: Handy.
490 LP: Ein Handy?
491 Kind A: Ich auch!
492 LP: Du auch?
493 Kind A: Ja.
494 Kind B: Iphone 6.
495 LP: Oh, wow!
496 Kind B: Das kostet so viel, er liebt mich.
497 LP: Oh, das ist schön.
498 Kind A: Ich auch.
499 Kind B: Und mein Oma, wenn hat sie gesagt, wenn ich komme ich kaufe dir ein Blei.
500 LP: Ein was?
501 Kind B: Blei. So vom Spielen, ein X-Box.
502 LP: X-Box, ah.
503 Kind A: Blei für Papa. Wir spielen Fußball, ich und Papa.
504 LP: Und was ich noch fragen wollte, wisst ihr schon wohin ihr dann übersiedelt?
505 Kind B: Ja zu mein Tante. Zuhause ist gut, aber hier ist gar nicht gut.
506 Ich gehe dann in andere Schule. Wenn gehen wir in ein neues Haus, wir gehen in ein
507 neues Schule. Ich gehe dann in vierte Klasse aber in neues Schule.
508 LP: Mhm. Weil die andere dann zu weit weg wäre?

509 Kind B: Ja.

510 LP: Mhm, ok. Jetzt interessiert mich aber wie die Projektstage bei [nennt Name von
511 Kind C] waren. In der Steiermark warst du oder?

512 Kind C: Ja, wir waren in Gasthaus. Da haben wir zum das Schule von Rosegger. Wir
513 haben das Geburtshaus von Rosegger gesehen. Ja aber das war so langweilig, weil
514 es ist so hoch. Es war wirklich langweilig.

515 LP: Oje. Und hat das geklappt mit dem Zimmer? Warst du mit deiner besten
516 Freundin zusammen im Zimmer?

517 Kind C: Nein.

518 LP: Oh nein, wart ihr in einem großen Zimmer dann?

519 Kind C: Ja.

520 LP: Wie viele waren dann in dem Zimmer?

521 Kind C: Vier.

522 LP: Und war's trotzdem lustig?

523 Kind C: Ja, nein. Es ist nur in der Nacht, wenn wir schlafen, aber es ist immer
524 Probleme mit dem Duschen.

525 LP: Aso hattet ihr dann nur ein Badezimmer?

526 Kind C: Ja.

527 LP: Ok. Hm, das glaub ich bei vier Mädchen.

528 Kind C: Manche haben die Haare nicht gewaschen, zwei Tage oder drei.

529 LP: Oh, ok. ((lacht)) Und was habt ihr sonst noch so gemacht?

530 Kind C: Wir sind zum Tiergarten gegangen. Da haben wir auch eine Schloss
531 gesehen. Da war auch eine, bei dem Schloss war auch eine Burg.

532 LP: Aha, ok. Und da war ein richtiger Tiergarten?

533 Kind C: Ja.

534 LP: Und was waren dort für Tiere?

535 Kind C: Ähm, gibt's auch Löwen. Also ich weiß nicht genau, aber es ist gleich wie
536 Tiger.

537 LP: Ähm, Gepard vielleicht?

538 Kind C: Ja.

539 LP: Mit so Flecken?

540 Kind C: Ja. Und Löwe, Affen.

541 LP: Elefanten auch?

542 Kind C: Hab ich nicht gesehen. Ähm, Hamster, Ziegen.

543 LP: Hat man die auch streicheln dürfen?
544 Kind A: Löwe!
545 LP: Ja, Löwe hat sie schon gesagt.
546 Kind A: Tiger!
547 LP: Schön, und war's so auch lustig mit den Freundinnen?
548 Kind C: Ja.
549 Kind B: War auch Krokodil?
550 Kind C: Nein.
551 LP: Wart ihr schon mal in Wien im Tiergarten?
552 Kind B: Ja ich war.
553 LP: Du warst schon mal? Mit der Schule oder mit Mama und Papa?
554 Kind B: Mit der Tochter von [nennt einen Namen]. Wir haben Löwe gesehen und
555 Schlange gesehen. Und es gibt so im Wasser drin, sowas er hat kein Fuß.
556 LP: Hm, ein Tier das keine Füße hat?
557 Kind B: Grau. Es ist grau.
558 LP: Ein Nilpferd?
559 Kind B: Er ist im Wasser und er ist grau und er hat kein Haare.
560 LP: Nicht ein Nilpferd, vielleicht?
561 Kind C: Vielleicht schon.
562 LP: Oder weißt du vielleicht wies auf Arabisch heißt?
563 Kind B: Nein.
564 Kind C: Aber ich glaub Nilpferd.
565 LP: Sehr groß?
566 Kind B: Ja.
567 LP: Ja ich glaub dann meinst du ein Nilpferd.
568 Kind C: So schwarz und grau.
569 LP: Ja genau.
570 Kind B: Wir haben Löwe gesehen, wir haben Tiger gesehen. Wir haben so ein
571 anderes Tier haben wir nicht gesehen. Es ist ein anderes Tier, ich weiß was heißt
572 das. Wir haben Igel gesehen.
573 LP: Igel?
574 Kind B: Ja.
575 Kind A: Igel.
576 Kind B: Alle haben wir gesehen.

577 LP: Ja, dort gibt's viele Tiere.
578 Kind B: Wir haben Dolphin gesehen.
579 LP: Delphine? Nein, aber Delphine gibt's nicht dort. Du meinst vielleicht die
580 Seerobben? Die sind auch im Wasser.
581 Kind B: Ja das hab' ich gesehen.
582 LP: Ah, habt ihr dann auch die Fütterung gesehen, wenn sie die Fische ins Wasser
583 werfen und dann springen die Robben von ganz oben ins Wasser und dann spritzt
584 das so sehr, dass alle Besucher nass werden. Habt ihr das gesehen?
585 Kind B: Nein.
586 LP: Aso.
587 Kind B: Aber haben wir ganz, ganz, ganz, ganz große gesehen.
588 LP: Delphin?
589 Kind B: Nein, nicht Delphin. Es gibt, ich weiß nicht, es gibt ...
590 Kind C: Hai?
591 Kind B: Nein, es macht so „quack“, „quack“.
592 LP: „Quack“, „Quack“?
593 Kind B: Nein, grau so.
594 LP: Im Wasser ist das Tier?
595 Kind B: Ja.
596 Kind C: Wir haben schon gesagt Nilpferd.
597 Kind B: Hab ich ganz groß gesehen. Ganz, ganz groß.
598 LP: Ok, ja oder vielleicht eh eine Seerobbe. Die haben ganz kleine Arme.
599 Kind C: Und sie hat einen langen Schwanz.
600 Kind B: Elefanten.
601 LP: Aso Elefanten, aber die sind ja nicht im Wasser.
602 Kind B: Nein, es ist nicht im Wasser.
603 LP: Also doch nicht im Wasser?
604 Kind B: Ja.
605 Kind C: Nein, der meint die Elefanten sind nicht im Wasser.
606 LP: Aso. ((lacht))
607
608
609
610 **Story-Cubes**

611
612 LP: So, wer möchte anfangen?
613 Kind A und B: Ich!
614 LP: Ok, dann zähl ich aus: Eine kleine Micky Maus, zieht sich ihre Haus aus, zieht
615 sie wieder an und du bist dran. Oh, ok [nennt Name von Kind A].
616 Kind A: Ja!
617 LP: Ok, würfel mal.
618 Kind B: Ich kann latein schreiben.
619 LP: Ok und du musst jetzt zu jedem Bild einen Satz sagen.
620 Kind A: Ich komm in die Schule und schreibe Mathematik.
621 LP: Ja, und was kommt dann danach?
622 Kind A: Essen.
623 LP: Genau, auch einen Satz dazu.
624 Kind A: Ich hab gegehen in die Schule und gegessen. Ich hab gegessen alles.
625 LP: Ok.
626 Kind A: Vogel flugt.
627 Kind C: Ich hab einmal einen Vogel auf der Wolke gesehen.
628 Kind A: Nein, Vogel flugt. Nein, ich hab nachhause gefunden ein Vogel.
629 Kind B: Ah ich hab einmal ein Vogel so gemacht. [zeigt etwas mit seinen Händen]
630 LP: Gefangen?
631 Kind A: Nachhaus, nachhaus aber, ja.
632 Kind B: Ja, hab ich gefangen.
633 LP: Wirklich? Aber das war ein kleiner Vogel, oder?
634 Kind A: Ja kleiner, so wie das.
635 LP: So, ok.
636 Kind A: [zeigt auf den nächsten Würfel] Mund - Essen!
637 LP: Aber du hast ja schon beim vorigen Würfel gesagt, dass du gegessen hast. Was
638 könnte man den noch dazu sagen?
639 Kind A: Bussi! ((lacht))
640 LP: Genau!
641 [Kind A und B lachen.]
642 LP: Kannst du auch einen Satz damit bilden?
643 Kind A: Ja, ich Bussi Mama.
644 LP: Ja, du gibst der Mama ein Bussi?

645 Kind C: Bussi hat doch auch eine andere Name in Deutsch?
646 LP: Ja, küssen kann man auch sagen. Aber weißt du, zum Beispiel Bussi, deiner
647 Mama gibst du ein Bussi und küssen das macht ein Liebespaar. Ok, [nennt Name
648 von Kind A], du hast das super gemacht! Nagut, jetzt ist [nennt Name von Kind B],
649 jetzt bist du dran.
650 Kind B: Es war einmal eine Mann, er hat eine Hut. Er war so buse.
651 LP: Böse, mhm.
652 Kind B: Weil er war so böse, es regnet (). Und er hat ganz böse und er hat ...
653 Kind C: Hat oder ist?
654 Kind B: Und er hat zu Mutter, nein, die Mutter hat gesagt: „Sei nicht so böse“. Er ist
655 einfach so böse und dann hat er „ok“ gesagt. Er hat Bussi zu Mama gegeben. Und er
656 hat in Arbeit gegangen und die Mutter hat einen Brief gegeben.
657 Kind C: Geschickt.
658 Kind B: Ja, geschickt. Und es steht im Brief so ein Gedicht.
659 LP: So ein Muttertagsgedicht, wie wir auch geschrieben haben?
660 Kind B: Nein. So, die Mutter liebt den Bub und sie hat ein Gedicht und er hat zu
661 Mutter gerufen und er hat zu Mutter „Danke“ gesagt.
662 LP: Oh, schöne Geschichte. Magst du die auch gleich aufschreiben?
663 Kind B: Ja.
664 LP: Ok, hast du’s dir gemerkt?
665 Kind B: Ja.
666 LP: So, jetzt ist [nennt Name von Kind C] dran.
667 [Kind C würfelt.]
668 LP: Die Reihenfolge darfst du dir aussuchen.
669 Kind C: Ok, es war ein Tag, Sonne, da sind viele Buben. Buben oder Jungen?
670 LP: In Österreich sagt man eher Buben und in Deutschland Jungen oder Jungs. Aber
671 es ist beides richtig.
672 Kind C: Ok, und eine, ja eine von der heißt Paul und der spielt mit Buben Fußball.
673 Nach dem Fußball hat er Saft getrunken. Er ist in ein Mädchen verliebt. Und er will die
674 Mädchen ein Liebesbrief schicken.
675 LP: Oh, wird eine Liebesgeschichte.
676 [Kind A und B lachen.]
677 Kind C: Damit schreibt er, mit dem Stift.
678 LP: Den Brief? Ok, und dann vielleicht noch ein schönes Ende?

679 Kind C: Liebe Grüße, Paul ((lacht)).
680 LP: ((lacht)) Aber erfährt man vielleicht auch noch, ob sich das Mädchen über den
681 Brief freut? Ist das auch verliebt in den Bub?
682 Kind C: Aber da ist kein mehr.
683 LP: Aber das darfst du dir dann selber überlegen.
684 Kind C: Das Mädchen ruft das Paul, den Paul und sagt: „Ich liebe dich.“
685 LP: Oh, das ist ein schönes Ende. Ok, dann schreibst du die Geschichte noch auf?
686 Kind C: Ja.

687

688 *Abschrift der Schreibprodukte vom 22.05.2017*

689

690 **Story-Cubes**

691

692 Aufsatz von Kind B

693

694 es war einen man buse
695 er ist mit Hut und es regnet sich er Hat
696 zu Hause und er Hat
697 und die Mutter sagt
698 sai nicht traurig
699 und er geht nach arbeit und die
700 Mutter Hat einen brief und dem
701 Man hat mit dem TeliFun und er
702 Sagt einen gdicht

703

704 Aufsatz von Kind C

705

706 Es war ein heißer tag und da kommen Buben und
707 Spielen Fußball. Eine von denen heißt Paul.
708 Nach dem Fußballturnier geht er trinke.
709 Paul ist in eine Mädchen verliebt Stephanie.
710 Und er schreibt mit dem Stieft eine Brief zu Stephanie
711 und Stephanie ruft der Paul sagt I Love you.

712

713 *Transkript vom 29.05.1017*

714

715 **Erzählungen von vergangener Woche**

716

717 LP: Also ihr zwei geht zusammen auf Ausflug morgen?

718 Kind A: Ja mit die Schule.

719 LP: Und wohin?

720 Kind A: Ich weiß nicht.

721 LP: Aso. Und ihr habt vorher auch gesagt, dass ihr mir erzählen wollt, was ihr in den
722 Ferien machen wollt. Was werdet ihr denn machen in den Ferien?

723 Kind B: Wo ist dem Steine?

724 LP: Ja, den hab ich leider vergessen, nehmen wir was anderes.

725 Kind A: Keine Problem!

726 Kind B: Es gibt hier draußen ein Steine.

727 LP: Magst du schnell einen holen von draußen?

728 Kind B: Ja, ich finde.

729 LP: Super, danke. Oder vielleicht hab ich ihn da drinnen. Ah, [nennt Name von Kind
730 B] schau mal, ich hab ihn doch mit.

731 LP: Wer möchte denn anfangen?

732 Kind B: Ich.

733 Kind C: Ich möchte heute nichts sagen.

734 LP: Nicht, wieso nicht?

735 Kind A: Nein, ich, ich!

736 LP: Heute darf einmal [nennt Name von Kind B], du hast eh schon so oft
737 angefangen.

738 Kind B: Es kommt jetzt Ramadan.

739 LP: Ah, ja genau.

740 Kind B: Ich hab nichts gegessen, zwei Tage hab ich nicht gegessen und jetzt, zwei
741 Tage hab ich nie gegessen.

742 LP: Aber nachdem die Sonne untergegangen ist, darf man ja essen, oder?

743 Kind B: Nein, äh ja. Wenn die Sonne ...

744 Kind C: Ja dann um acht Uhr, neun Uhr.

745 LP: Ja, weil jetzt geht die Sonne grad ziemlich spät erst unter.

746 Kind B: Und hab ich im Ramadan gesagt ich esse nicht und hab ich Fußball gespielt
747 und da hab ich nicht Wasser getrunken.
748 LP: Ja, Wasser darf man auch nicht.
749 Kind C: Auch kein Kaufgummi.
750 Kind A: Er hat gegessen ein Zucker.
751 Kind B: Nein, aber jetzt ich esse, weil es gibt Schule.
752 LP: Oh, aso.
753 Kind C: Sie machen es nur am Wochenende, vielleicht.
754 LP: Ah, ok, weil's sonst zu anstrengend in der Schule ist oder wie?
755 Kind B: Ja.
756 LP: Ja, da kann man sich auch nicht so gut konzentrieren. Und wie lange geht das
757 eigentlich, ich weiß das gar nicht.
758 Kind A: Zehn Tage.
759 Kind B: Nein, 30 Tage.
760 LP: Ok. Und du, du machst es auch [nennt Name von Kind C]?
761 Kind C: Ja, aber nur am Wochenende. Es ist mir egal, wenn es ist, aber man muss
762 ein Kopftuch und ich mag kein Kopftuch.
763 Kind B: Ich esse morgen nicht.
764 LP: Aber ist das ok auch für deine Mama, wenn du kein Kopftuch trägst?
765 Kind C: Nein.
766 LP: Möchte sie, dass du eins trägst?
767 Kind C: Ja, aber als ich klein war, neun Jahre, da hab ich auch gefastet, ein ganzer
768 Tag und da hab ich ein Wasser genommen und ich will mein Gesicht waschen und
769 da hab ich ganz leise so ...
770 LP: Ah, aso.
771 Kind C: Weil ich bin so durst. Das machen alle Kinder so.
772 LP: Ah ok versteh. Ja jetzt ist's halt grad echt heiß. Aber es ist ja immer
773 unterschiedlich wann Ramadan ist.
774 Kind C: Ja in zwei Jahren oder so es wird im Winter sein.
775 LP: Und machst du das auch eigentlich, [nennt Name von Kind A].
776 Kind B: Nein, er isst jedezeit. Er macht zu mir so, und ich esse nichts. Ich hab
777 Kopfschmerzen im Ramadan.
778 LP: Oh, oje.

779 Kind B: Und ich hab nicht Wasser getrunken. Ich hab nur geschlafen. Und jederzeit bet
780 ich. Jetzt hab ich gebeten.

781 Kind A: Er lügt.

782 Kind B: Nein.

783 Kind A: Er schaut in die Laptop.

784 Kind B: Ja ich schaue in die Laptop und ich bete.

785 LP: Ja, kann man ja beides machen.

786 Kind B: Ja.

787 LP: Ok, möchtest du sonst noch etwas sagen?

788 Kind B: Nein.

789 LP: Dann machst du weiter, [nennt Name von Kind A]?

790 Kind A: Ja.

791 Kind B: Und haben wir zu meiner Tante gegangen.

792 LP: Ah, wart ihr wieder bei eurer Tante.

793 Kind B: Jeden Tag. Jedezeit, jedezeit.

794 LP: Ist das die Schwester von der Mama eigentlich?

795 Kind B: Ja.

796 LP: Ok, [nennt Name von Kind A]. Jetzt bist du dran.

797 Kind A: Ich bin fertig mit [nennt Name von Kind B].

798 LP: Du bist jetzt schon fertig? Nein, erzähl mir kurz, was du heute in der Schule
799 gemacht hast. Habt ihr gezeichnet?

800 Kind A: Äh, eine Minute, ich denke.

801 LP: Ok.

802 Kind A: Wir haben gemalt ein Schiff.

803 Kind B: Er lügt.

804 Kind A: Nein, wirklich!

805 Kind B: Er lügt, er lügt.

806 LP: Wieso glaubst du, dass er lügt?

807 Kind B: Er lügt, ich weiß.

808 Kind A: Nein.

809 Kind B: Jedezeit er lügt zu mir.

810 Kind A: Nein.

811 LP: Nagut, das können wir jetzt schwer herausfinden. Was habt ihr sonst noch so in
812 der Schule gemacht?

813 Kind A: Ja, ich hab gemalt ein schwarzes äh Schiff.
814 LP: Ah ist das ein Piratenschiff, vielleicht?
815 Kind A: Pirat?
816 LP: Weißt du was Piraten sind?
817 Kind A: Ja.
818 Kind B: Ist das ein Boot gemacht?
819 Kind A: Nein, alles schwarz, alles.
820 Kind B: Das heißt Boot.
821 Kind A: Ja, aber Fenster ist blau.
822 LP: Ah, ein schwarzes Schiff mit blauen Fenstern.
823 Kind A: Ja.
824 LP: Und sonst noch so, wart ihr heute Turnen?
825 Kind A: Nicht Turnen, kein. Nur malen und schreiben und spielen.
826 LP: Geschrieben habt ihr auch schon?
827 Kind A: Nein, Pause spielen.
828 LP: Ja in der Pause kann man spielen.
829 Kind A: Nur zwei Pause. Zwei.
830 LP: Nur zwei Pausen habt ihr heute gehabt?
831 Kind A: Ja.
832 LP: Ok, [nennt Name von Kind C], magst du noch was sagen?
833 Kind C: Nein.
834 LP: Jetzt war am Wochenende ja so schönes Wetter, hast du da irgendwas
835 unternommen?
836 Kind C: Nein.
837 LP: Gar nichts unternommen?
838 Kind C: Doch, mein Tante ist hier gekommen. Ja und da haben wir ein Mittagessen
839 gegessen.
840 LP: Was habt ihr denn gemacht zum Mittagessen?
841 Kind C: Gegessen.
842 LP: Aber was gegessen? Fleisch oder ... aber ich hab eigentlich gedacht, dass ja
843 gerade Ramadan ist.
844 Kind C: Nein, sie ist am Donnerstag oder Mittwoch gekommen.
845 LP: Ah, ok. Und was hat's gegeben zum Essen?
846 Kind C: Reis und auf den Reis es gibt diesen grünen ...

847 LP: Erbsen?
848 Kind C: Ja. Und es ist wie Nuss, aber nicht ganz.
849 LP: Ok?
850 Kind B: Ich weiß was heißt das.
851 LP: Wie denn?
852 Kind B: Rasuli.
853 Kind C: Nein, nein.
854 [Kind B und C reden kurz auf Arabisch.]
855 Kind C: Also das Essen heißt Koliali.
856 LP: Hm, ok das kenn ich nicht.
857 Kind B: Ja Koliali, ja so ein gelbes Reis.
858 Kind C: Nein, weiß auch.
859 Kind B: Es gibt gelb und weiß.
860 LP: Hm, ich kenn nur Curry-Reis, der ist auch gelb.
861 Kind A: Es gibt so ein Teller mit Reis grünes oder gelbes.
862 LP: Ok.
863 Kind C: Und Salat, und Suppe und dann sind wir fertig und dann haben wir was
864 Süßes gegessen. Dann sind wir runtergegangen, also hier gesetzt und gegessen
865 und Tee und sowas.
866 LP: Ah draußen im Garten?
867 Kind C: Ja. Dann sind ich und mein Schwester und die Cousine, mein Cousine und
868 mein Cousin, sind wir raufgegangen, dort Kahlenberg. Mit dem Stiege.
869 LP: Und dort seid ihr gewandert oder wie?
870 Kind C: Ja, aber dort war keine so Straße, nur so Stiegen.
871 LP: Oh, und das war sicher anstrengend, oder? Vor allem bei so einem heißen
872 Wetter.
873 Kind C: Aber ich bin der halbe Weg zurückgegangen.
874 LP: Weil du nicht mehr wolltest?
875 Kind C: Ich mag nicht wandern. Dann bin ich zurückgegangen aber die anderen sind
876 rauf.
877 LP: Aber klingt sehr schön.
878 Kind C: Ja, es war schön.
879
880

881 Einführung: Was sind Monster?
882
883 LP: Wisst ihr was das ist? [zeigt den Kindern mehrere Bilder von Monstern]
884 Kind C: Monster.
885 LP: Monster, sehr gut! Wisst ihr was Monster sind?
886 Kind B: Ich weiß was heißt Monster.
887 LP: Ja, was denn?
888 Kind B: Wir haben im Schule, wir haben sowas und es steht ein Name, wenn ein Bub
889 es kommt nicht er hat zum Beispiel Kopfschmerzen hin gibt's rot.
890 LP: Aha.
891 Kind B: Und im Computer. Und so bin ich, da hab ich in grün. [zeigt auf ein Monster]
892 Hab ich gekommen. Das hab ich auch im Schule. Aber im Computer.
893 LP: Genau diese Bilder?
894 Kind B: Ja, nein nicht genau.
895 LP: Aber so ähnliche?
896 Kind B: Ja. Aber sehr viel gibt es. Es gibt ... das bin ich so genau. Zu Computer.
897 LP: Ok.
898 Kind A: Das bin ich! [zeigt auf ein anderes Monster] Das bin ich!
899 LP: Das bist du, ok. Aber was sind denn Monster? Wisst ihr das?
900 Kind A: Lustig, lustig!
901 Kind C: Ich weiß, was Monster sind. Sie wollen immer essen, Fleisch.
902 LP: Ja. Gibt's Monster denn in Wirklichkeit?
903 Kind C: Ja.
904 LP: Wirklich? Unterm Bett?
905 Kind A: Ja.
906 LP: Nein. Es gibt keine Monster.
907 Kind A: Doch.
908 LP: Das hat sich jemand ausgedacht. Das hat jemand erfunden. Monster gibt's nur in
909 Filmen zum Beispiel. Kenn ihr zum Beispiel „Monster AG“?
910 Kind C: Nein.
911 LP: Nein, ok, der ist auch schon älter.
912 Kind C: Aber es gibt Menschenmonster. Also da waren Menschen und die schauen
913 wie Monster aus und essen die Menschen.
914 LP: Ilh. Ok, aber sowas passiert zum Glück nicht im echten Leben.

915 Kind A: Diese nicht.

916 Kind B: Es gibt hier ein echtes Monster. Sowas echt? [zeigt auf ein Monster]

917 LP: Nein. Das hat sich jemand ausgedacht, das gibt's nicht in echt.

918 Kind B: Ich hab etwas zu Schule gelernt.

919 LP: Was denn?

920 Kind B: Es gibt sowas alt, es heißt Romenien.

921 LP: Und das ist auch ein Monster?

922 Kind B: Nein, das ist nicht ein Monster. Es werden im () groß und es werden im

923 Nacht klein, so wie wir. Es heißen Romenien.

924 LP: In Rumänien?

925 Kind B: Ja. Ganz alt.

926 LP: Dracula?

927 Kind B: Rumänien.

928 Kind C: Aber Rumänien ist ein Land.

929 LP: Ja genau. Das ist ein Land. Eh nicht weit weg von Österreich.

930 Kind B: Nein, nicht ein Land, sondern ganz alt. 200 Jahre. Nicht 200 Jahre, mehr.

931 LP: Ok, und was macht das, was ist das?

932 Kind B: Es ist groß und wird in Nacht klein.

933 LP: Und das gibt's wirklich?

934 Kind B: Ja, ur alt, 2000 Jahre.

935 Kind A: Romen.

936 LP: Römer?

937 Kind B: Ja.

938 LP: Aso, ok. Römer. Genau, die hatten ein ziemlich großes Reich. Also denen haben

939 ziemlich viele Länder gehört. Zum Beispiel auch Wien, aber da hat Wien Vindobona

940 geheißen.

941 Kind B: Ja, Vindobona.

942 Kind A: Was?

943 Kind B: Wenn hat ein Stephansdom gebaut und die Stephansdom werde fertig und

944 sie haben weggegeben. Ganz weg. Es haben gestorben. Hast du schon einmal

945 gehört von Römer?

946 LP: Jaja, ich hab schon von ihnen gehört. ((lacht)) Das habt ihr wahrscheinlich

947 gerade in der Schule besprochen, oder?

948 Kind B: Ja.

949 LP: Ja, ich hab auch in der Schule über die Römer gelernt. Nagut, aber jetzt schauen
950 wir uns wieder die Monster an.

951 Kind B: Alle Männer haben die () alle, alle haben die Wien gebaut.

952 LP: Mhm, ja ich weiß auch, dass die Römer dafür bekannt sind, dass sie sehr viele
953 neue Dinge erfunden haben. Die waren sehr fortschrittlich schon. Ähm ok, dann
954 haben wir jetzt kurz über die Römer geredet, aber ...

955 Kind A: Du 100 Jahre alt.

956 LP: Ich?

957 Kind A: Ja.

958 LP: Schau ich schon so alt aus?

959 Kind A: Ja!

960 LP: ((lacht)) Hab ich schon so viele Falten im Gesicht?

961 Kind A: Nein, du bist äh 99 Jahre alt.

962 LP: 99 Jahre? Ui, na ich weiß nicht.

963

964 *Abschrift der Schreibprodukte vom 22.05.2017*

965

966 **4-Satz-Geschichte**

967 *Anmerkung:* Wörter und Satzzeichen in der eckigen Klammer [] waren vorgegeben.

968

969 Geschichte von Kind B

970

971 [Da] Haben die Monsta nass geworden

972 und ist zu sich Hause gegangen.

973

974 [Es war einmal] es war eine Mosta er wolte

975 frisen und er hat Keine esen [.]

976 [Doch eines Tages] er schreid er hat einen Kind [.]

977 [Da] gesehen er hat gefrist und er schreit [.]

978

979 Geschichte von Kind C

980

981 [Da] Dann ist das monster nass geworden und ist zu sich nachhause gegangen.

982

- 983 [Es war einmal] einen großen Monster [.]
984 Er wollte immer menschen essen.
985 [Doch eines Tages] findet er ein Kind und frisst den Kind.
986 [Da] ist nich meher hungrig.

12.4. Reflexionen

Reflexion der 4. Stunde

In dieser Stunde wurden zwei Übungen zur elementaren Literatur verwendet:

Reimwörter finden

Kurze Beschreibung der Übung: Es werden insgesamt 14 Bildkarten mit darauf abgebildeten Gegenständen auf den Tisch gelegt. Zu jedem dieser Bilder gibt es ein passendes Reimwort. Die Lehrerin zeigt auf ein Bild und nennt den Namen des Gegenstandes, der darauf abgebildet ist. Die Kinder müssen so schnell wie möglich das passende Reimwort finden.

Lied: „Mein Hut, der hat drei Ecken“

Kurze Beschreibung der Übung: Das Lied: „Mein Hut, der hat drei Ecken“ ist ein altes und bekanntes Kinderlied, welches durch Bewegungen zu den darin enthaltenen Nomen unterstützt wird. Nach jeder Runde wird ein Nomen weggelassen und durch die Bewegung ersetzt.

Ad Reimwörter finden

Alle drei Kinder waren bei dieser Übung durchgehend konzentriert und bei der Sache. Dies merkte man vor allem dadurch, dass sie ihre Augen nicht von den Spielkarten abwendeten. Auch wenn die Lehrperson das nächste Wort nannte, sahen die Kinder nicht die Lehrperson an oder woanders hin. Bei Kind C konnte außerdem beobachtet werden, dass es während des Spieles des Öfteren Aussagen wie „Oh mein Gott“ tätigte, woraus geschlossen werden kann, dass das Spiel für es sehr spannend und aufregend war. Aus diesem Grund werden **die Kinder** hier bei den Indikatoren „1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.“, „2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.“, „4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.“, „4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.“ und „4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.“ in der Skala auf der **5. Stufe** eingeordnet.

Zudem waren alle Kinder, nachdem die Lehrperson das Spiel erklärt hatte, sofort bereit mitzuspielen. Es weigerte sich weder ein Kind mitzuspielen, noch mussten sie von der Lehrperson dazu animiert werden, mitzuspielen. Auch während des Spiels ließ die Motivation, das Spiel zu spielen, nicht nach. Daher werden hier **alle Kinder** beim Indikator „4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet.

Kind A und Kind B lächelten jedes Mal, wenn sie auf die richtige Karte zeigten und freuten sich. Auch Kind C tat dies, jedoch nicht jedes Mal. Dennoch konnte man erkennen, dass es sich freute, wenn es richtiglag. Aus diesem Grund wurden hier **Kind A** und **B** beim Indikator „1.2. Das Kind lacht/lächelt.“ auf **Stufe 5** eingeordnet, **Kind C** auf der **dritten Stufe**. Vor allem

Kind A drückte seine Freude, wenn es auf die richtige Karte gezeigt hatte, besonders emotional aus. Es rief laut „JA!“ oder streckte die Hände in die Höhe. Daher wird **Kind A** bei den Indikatoren „**2.2.** Das Kind deutet Freude an.“ und „**3.1.** Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet. Bei Kind B konnte dieses Phänomen ebenso beobachtet werden, jedoch nicht so häufig wie bei Kind A, weshalb **Kind B** hier bei diesen Indikatoren (**2.2.** und **3.1.**) auf der **dritten Stufe** eingeordnet wird. Bei Kind C konnte nur selten beobachtet werden, dass es spontane Freudensausrufe tätigte. Es rief nur selten, auch wenn es richtig getippt hatte, „Juhuu!“ oder „Ja!“. Kein einziges Mal konnte beobachtet werden, dass es Freude in Form von nonverbalen Äußerungen andeutete. Aus diesem Grund wird **Kind C** beim zuerst genannten Indikator (**2.2.**) auf **Stufe 0** eingeordnet, beim zuletzt genannten Indikator (**3.1.**) auf **Stufe 2**.

Besonders interessant zu beobachten war, dass sowohl Kind A als auch Kind B während der gesamten Übung vor ihren Sesseln standen und sich nicht hingesetzt haben. Bei Kind A war zusätzlich zu beobachten, dass dieses nicht ruhig stehen konnte und herumzappelte, was auf seine Aufregung zurückgeführt werden kann. Beim Indikator „**2.3.** Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen“ wird aus diesem Grund **Kind A** auf der **fünften Stufe** und **Kind B** auf der **vierten Stufe** eingeordnet. **Kind C** blieb während des Spiels die ganze Zeit sitzen. Jedoch lehnte es sich weit über den Tisch vor und war ebenso in Bewegung. Aus diesem Grund wird das Kind hier auf der **dritten Stufe** eingeordnet.

Noch bevor das Spiel anfing und die Lehrperson erklärte, dass es sich bei folgendem Spiel um Reimwörter handelt, sagte Kind A, dass es weiß, was Reime sind und fing an, alle möglichen Reime aufzusagen, die es kannte. Als es dann die Bilderkarten sah, sagte es zuerst den Namen des abgebildeten Gegenstands und erfand dann Nonsensreime dazu. (Beispiel: Hund - Fund - Kund - Lund, etc.) Diese Nonsensreime wiederholte das Kind auch manchmal während des Spiels. Daher wird **Kind A** beim Indikator „**3.2.** Das Kind setzt spontane Sprechakte.“ auf der **fünften Stufe** eingeordnet. Da dies jedoch nur manchmal und nicht bei jedem Wort vorkam, wird es bei den Indikatoren „**3.3.** Das Kind äußert sich oft.“ und „**3.7.** Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.“ auf der **dritten Stufe** eingeordnet. Bei Kind B hingegen konnte beobachtet werden, dass es die von mir genannten Wörter oftmals wiederholte beziehungsweise das gesuchte Reimwort laut hinausrief. Ansonsten tätigte das Kind, bis auf die gelegentlichen Freudensaufrufe, keine verbalen Äußerungen. Somit wird **Kind B** beim Indikator „**3.2.** Das Kind setzt spontane Sprechakte.“ auf der **zweiten Stufe**, bei „**3.3.** Das Kind äußert sich oft.“ auf der **dritten Stufe**, und beim Indikator „**3.7.** Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.“ auf der **niedrigsten Stufe** eingeordnet. Kind C hingegen nannte nur äußerst selten den Namen eines der abgebildeten Gegenstände und äußerte sich

verbal ansonsten kein einziges Mal. Aus diesem Grund wird **Kind C** hier beim Indikator „**3.3.** Das Kind äußert sich oft.“ auf der **ersten Stufe** und bei den anderen zwei Indikatoren (**3.2.** und **3.7.**) der **Stufe „nie“** zugeordnet.

Da Kind A das Finden der richtigen Reimwörter noch schwerfiel und man merken konnte, dass es nach ein paar Runden, in denen es nie der schnellste sein konnte, etwas traurig wurde, beschloss die Lehrperson, dass Kind A nicht auf das passende Reimwort, sondern auf das genannte Wort zeigen sollte. Die anderen Kinder waren mit dieser Entscheidung ebenfalls einverstanden. Danach schaffte es auch Kind A in manchen Runden der schnellste zu sein. Aus diesem Grund muss **Kind A** jedoch beim Indikator „**4.5.** Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ auf der **dritten Stufe**, **Kind B und C** können jedoch auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden, da sie immer sehr schnell das passende Wort fanden.

Besonders auffällig war, dass alle drei Kinder gar nicht mehr aufhören wollten, das Spiel zu spielen. Als die Lehrperson „letzte Runde“ sagte, waren sie sehr enttäuscht und wollten unbedingt weiterspielen. Aus diesem Grund beschloss die Lehrerin, dass noch weitere drei Runden gespielt werden, worauf Kind A scherzte: „Nein eintausendmillionen Mal noch“. Die Lehrperson beendete jedoch das Spiel nach weiteren fünf Runden, obwohl die Kinder danach immer noch weiterspielen wollten, jedoch wäre dann nicht mehr genügend Zeit für die andere geplante Übung gewesen. Aus diesem Grund lassen sich **alle Kinder** beim Indikator „**3.6.** Das Kind bittet um Wiederholung.“ eindeutig auf der **höchsten Stufe** einordnen.

Da die Kinder bei dieser Übung nicht zum Mitsprechen aufgefordert wurden und es auch nicht zwingend erforderlich für diese Übung war, fällt der Indikator „**3.4.** Das Kind singt/spricht immer mit.“ weg. Zudem wurden von den Kindern höchstens ein paar einzelne Wörter genannt. Die Übung war jedoch auch nicht dafür ausgelegt, dass die Kinder längere Aussagen tätigen, weshalb auch der Indikator „**3.5.** Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.“ bei dieser Übung **nicht beurteilt** werden kann.

Ad Lied: „Mein Hut, der hat drei Ecken“

Zunächst sei anzumerken, dass sich Kind C auch nach mehrmaliger Aufforderung weigerte, bei dieser Übung mitzumachen. Trotz großem Bemühen der Lehrperson ließ sich das Kind nicht überreden, mitzusingen oder die Bewegungen mitzumachen. Womöglich war es dem Kind peinlich oder unangenehm. Dennoch konnte beobachtet werden, dass es interessiert an dem Sprachspiel war, da es die Lehrperson und die anderen zwei Kindern beobachtete und nicht etwa auf sein Handy schaute. Kind C ließ seinen Blick nicht von der Gruppe abschweifen und lächelte hie und da sogar, vor allem, wenn jemand eine Bewegung unabsichtlich falsch

machte oder ein Wort sang, das eigentlich schon ausgelassen gehörte. Aus diesem Grund kann **Kind C** beim Indikator „1.2. Das Kind lacht / lächelt.“ auf der **dritten Stufe** und bei den Indikatoren „1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.“, „2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.“ und „4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.“ auf der **fünften Stufe** eingeordnet werden. Bei den **anderen Indikatoren** muss **Kind C** jedoch auf der **niedrigsten Stufe** eingeordnet werden. Eine Ausnahme stellt jedoch der Indikator „4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ dar, da durch die Nichtteilnahme des Kindes nicht festgestellt werden konnte, ob es überfordert oder irritiert gewesen wäre. Aus diesem Grund wird dieser Indikator bei Kind C **nicht in die Beurteilung mitaufgenommen**. Zudem werden auch die Indikatoren „3.1.“, „3.2.“ und „3.3.“ **nicht in die Beurteilung miteinbezogen**, da das Lied nicht die Voraussetzungen zur Beobachtung dieser Indikatoren bieten kann (genauere Erklärung siehe unten).

Bevor das Lied gesungen wurde, erklärte die Lehrperson kurz die Regeln und stimmte die Kinder darauf ein, dass nun gesungen wird. Nachdem die Lehrende den Namen des Liedes genannt hatte, meldete sich sofort Kind B sehr aufgeregt „Das kenn ich. Das haben wir in der Schule gesungen!“ Immer wieder betonte es, dass es das Lied bereits kennt und wollte dies auch durch seine gute Mitarbeit unter Beweis stellen. Somit wird **Kind B** beim Indikator „3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.“ auf **Stufe 3** eingeordnet. Bei **Kind A** war dies nicht der Fall, weshalb es bei diesem Indikator (3.7.) auf der **Stufe „nie“** eingeordnet wurde.

Sowohl Kind A als auch Kind B waren sehr bemüht, mitzusingen. Dies schafften sie jedoch nicht durchgehend. Es machte den Anschein, als würden sie die dazugehörigen Bewegungen und das gleichzeitige Singen überfordern. Kind B schaffte es jedoch im Gegensatz zu Kind A, beim Großteil des Liedes mitzusingen. Dies lag jedoch wahrscheinlich daran, dass Kind B das Lied schon kannte, Kind A es jedoch zum ersten Mal hörte. Daher wird **Kind B** hier beim Indikator „3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.“ der **vierten Stufe**, **Kind A** der **zweiten Stufe** zugeordnet. Vermutlich war die Überforderung auch dafür verantwortlich, dass beide Kinder nicht immer im Takt mitsangen. Es konnten jedoch Unterschiede zwischen Kind A und Kind B beobachtet werden, weshalb **Kind B** beim Indikator „3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.“ hier auf der **dritten Stufe** und **Kind A** auf der **zweiten Stufe** eingeordnet wird. Somit kann **Kind B** beim Indikator „4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ auf der **vierten** und **Kind A** auf der **dritten Stufe** eingeordnet werden.

Als der erste Durchgang beendet war (also nachdem das Lied so oft gesungen wurde, dass keine Wörter am Ende mehr übrigblieben), fragte die Lehrerin die Kinder, ob sie das Lied noch einmal singen möchten. Alle Kinder verneinten diese Frage jedoch, weshalb beim Indikator

„**3.6.** Das Kind bittet um Wiederholung.“ bei **allen Kindern** die **niedrigste Stufe** angekreuzt werden muss.

Während des Singens wurden ansonsten keine verbalen Äußerungen getätigt, was jedoch auch nicht erwartet wurde, da sich die Kinder während dieser Übung sinnvoller Weise nur auf das Singen beziehungsweise auch auf die Bewegungen konzentrierten. Aus diesem Grund fallen die Indikatoren „**3.1.** Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.“, „**3.2.** Das Kind setzt spontane Sprechakte.“, „**3.3.** Das Kind äußert sich oft.“ weg beziehungsweise können sie **nicht in die Beurteilung miteinbezogen** werden.

Zur Mimik konnte beobachtet werden, dass sowohl **Kind A** als auch **Kind B** während des gesamten Liedes ihre Augen auf die Lehrperson gerichtet hatten. Sie sahen diese sehr aufmerksam an, da diese die Bewegungen vorzeigte. Daher wurden hier beide Kinder beim Indikator „**1.1.** Das Kind hat einen fokussierten Blick.“ der **höchsten Stufe** („sehr häufig“) zugeordnet. Dadurch kann ebenso der Indikator „**2.1.** Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.“ bei **beiden Kindern** auf der **fünften Stufe** angekreuzt werden. Zudem drehten sie sich kein einziges Mal von der Lehrperson weg oder schauten woanders hin beziehungsweise auf eine andere Person, weshalb sie auch beim Indikator „**4.3.** Das Kind lässt sich nicht ablenken.“ auf dieser Stufe eingeordnet werden. Dabei konnte ebenfalls beobachtet werden, dass die Kinder die ganze Zeit versuchten, die Bewegung so gut wie möglich nachzumachen. Auch wenn ihnen dies nicht immer gelang, waren sie doch durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt, weshalb **Kind A** und **B** beim dazugehörigen Indikator „**4.4.**“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden können.

Im weiteren Verlauf des Liedes, als immer mehr Wörter weggelassen wurden, fingen beide Kinder an zu lachen, da das Lied nun fast nur noch aus Bewegungen bestand. Deshalb können hier sowohl **Kind A** als auch **Kind B** beim Indikator „**1.2.** Das Kind lacht / lächelt.“ auf der **dritten** Stufe eingeordnet werden.

Im Gegensatz zu Kind C machten **Kind A** und **Kind B** sofort mit. Somit können beide beim Indikator „**4.2.** Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.“ auf der **höchsten Stufe** angekreuzt werden. Durch das ständige Mitmachen und dadurch, dass von den Kindern auch kaum gegen die „Regeln“ der Übung verstoßen wurde, kann darauf geschlossen werden, dass sie sehr eifrig bei der Sache waren, weshalb sie auch beim dazu gehörigen Indikator (**4.1.**) auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden können.

Obwohl die Lehrperson die Kinder nicht dazu aufforderte aufzustehen, standen Kind A und B während des gesamten Liedes. Zudem ging Kind B öfter in die Hocke oder schüttelte seine

Hände, wenn es eine Bewegung unabsichtlich falsch machte. Daher lässt sich **Kind B** beim Indikator „**2.3.** Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.“ auf der **fünften Stufe** und **Kind A** auf der **vierten Stufe** einordnen. Der Indikator „**2.2.** Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).“ konnte bei **keinem der Kinder** beobachtet werden, weshalb sie hier der **Stufe 0** zugeordnet wurden.

Weitere Beobachtungen

Äußerst interessant war der Moment, als die Bildkarten für das Reimspiel auf den Tisch gelegt wurden und die Lehrperson fragte, ob sich die Kinder noch an den Mischreim („Mische, mische, mische, morgen gibt es Fische“) erinnern konnten, den sie vor ein paar Wochen schon einmal bei einem solchen Spiel verwendet hatten. Kind C konnte sich sofort an die erste Zeile erinnern und sagte diese. Dann konnte sich auch Kind A daran erinnern und fing an, den Reim umzudichten „Mische, mische, mische, morgen kommt die Fische“.

Dass Kind A den Reim mit Absicht anders sagte, als es anfangs von der Lehrperson vorgetragen wurde, bestätigte sich dadurch, dass es extra dazu anmerkte, dass die anderen es falsch machten und es die richtige Version sagte.

Da am Ende der Unterrichtsstunde noch etwas Zeit übrig blieb wurde beschlossen, im Garten Verstecken zu spielen. Als es darum ging, wer zuerst „suchen“ musste, griff Kind A sofort auf einen arabischen Auszählreim zurück. Obwohl es niemand dazu aufforderte, brach es nach den ersten Wörtern ab und begann plötzlich mit dem deutschen Auszählreim „Eine kleine Micky Maus“. Alle Kinder akzeptierten die Entscheidung, die durch den Auszählreim getätigt wurde.

Reflexion der 5. Stunde

Bewegungsreim: „Endlich ist der Frühling da“

Kurze Beschreibung der Übung: Bei dieser Übung wird ein Reim mit dazu passenden Bewegungen gelernt. Die Lehrperson sagt den Reim Zeile für Zeile auf und die Kinder sprechen ihr nach. Gleichzeitig werden die dazugehörigen Bewegungen gemacht.

Zunächst sei zu erwähnen, dass Kind A an diesem Tag sehr überdreht war. Bereits bei der vorherigen Übung musste es die ganze Zeit lachen und machte Blödsinn. Dies hielt auch bis zu dieser Übung an. Dabei steckte er auch die anderen Kinder an, welche dann ebenfalls lachen mussten. Aus diesem Grund ist es sehr schwer, die Kinder beim Indikator „1.2. Das Kind lacht / lächelt.“ korrekt einzuordnen. Alle Kinder lachten zwar sehr viel, ob dies jedoch

direkt auch die Übung oder ihre gute Laune zurückzuführen ist, ist nicht ganz klar. Dennoch machte es den Anschein, als mache die Übung den Kindern Spaß. Kind A und Kind B mussten beispielweise immer an derselben Stelle („Die Käfer brummen ‚brum, brum, brum‘“) lachen. Um jedoch den beschriebenen Aspekt in der Einstufung zu berücksichtigen, werden **alle drei Kinder**, obwohl sie sehr viel während der Übung lachten, beim Indikator (1.2.) auf der **dritten Stufe** („manchmal“) eingeordnet werden. Durch den Spaß, den vor allem Kind A bei dieser Übung hatte, schien es jedoch nicht allzu konzentriert. Einmal legte es sich sogar kurz auf den Boden und kugelte herum. Das wurde dann auch den anderen zwei Kindern zu viel und sie sagten ihm, dass es aufstehen solle. Danach beruhigte sich **Kind A** jedoch wieder und machte bei der Übung mit. Daher lässt sich Kind A beim Indikator „2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.“ auf der **dritten Stufe** einordnen.

Kind B ließ sich ab und zu von Kind A mitreißen, machte aber überwiegend bei den Bewegungen mit und versuchte auch mitzusprechen, so gut es das konnte. Aus diesem Grund wird **Kind B** bei dem Indikator „2.1.“ auf der **vierten Stufe** eingeordnet. Kind C hingegen machte die ganze Zeit bei der Übung mit und es machte den Anschein, als würde es das Kind stören, dass die anderen zwei Kinder nicht so konzentriert waren. Aus diesem Grund wird **Kind C** beim Indikator „2.1.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet.

Ebenso konnte beobachtet werden, dass Kind C während der gesamten Übung seinen Blick bei der Lehrperson hatte, vermutlich, weil es sich dadurch die vorgezeigten Bewegungen aneignen wollte. Aus diesem Grund kann **Kind C** hier beim Indikator „1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden. Kind A und Kind B können hier ähnlich wie beim oben genannten Indikator „2.1.“ eingestuft werden. Sie sahen die Lehrperson zwar öfters während der Übung an, schauten jedoch auch manchmal weg. Zum Beispiel als sich Kind A auf den Boden legte und Kind B sich davon ablenken ließ. Dies geschah jedoch nicht überwiegend, sondern nur zwei- bis dreimal, weshalb **Kind A** und **B** hier auf der **vierten Stufe** eingeordnet werden.

Soeben wurde gerade auch der Indikator „4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.“ angesprochen. Wie bereits beschrieben wurde, ließ sich **Kind B** manchmal von **Kind A** ablenken. Aus diesem Grund werden hier beide Kinder auf der **dritten Stufe** eingeordnet. Dies beeinflusst ebenso den Indikator „4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.“. Kind B konnte man anmerken, dass es versuchte, den Reim und die Bewegungen auswendig zu lernen. Obwohl es sich von Kind A zweimal mitreißen ließ, sagte es ihm auch, dass es sich beruhigen sollte. Somit wird **Kind B** beim Indikator „4.1.“ auf der **vierten Stufe**, **Kind A** auf der **dritten Stufe** eingeordnet.

Während der Übung kam auf einmal eine andere Person in den Raum, die Kind C kannte. Sie redeten kurz auf Arabisch und Kind C verließ kurz den Raum. Da dies jedoch nur einmal passierte, kann **Kind C** beim Indikator „4.3.“ auf der **vierten Stufe** eingeordnet werden. Da

Kind C nur kurz den Raum verließ, aber ansonsten durchgehend bei der Übung mitmachte, kann es beim Indikator „**4.4.** Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt“ auf der **vierten Stufe** eingetragen werden. Da **Kind A** öfter während der Übung etwas anderes machte beziehungsweise nicht mitmachte, wird es bei diesem Indikator auf der **zweiten Stufe** eingeordnet. Auch **Kind B** beteiligte sich nicht durchgehend an der Übung, jedoch öfter als Kind A, weshalb es hier auf der **dritten Stufe** eingeordnet wird.

Insgesamt stach Kind C bei dieser Übung sehr positiv hervor. Es konnte den Reim sehr schnell auswendig, dies konnte unter anderem dadurch beobachtet werden, da es immer mitsprach und dies noch dazu sehr flüssig, und weil sie die Lehrperson, als sich diese kurz versprochen hatte, ausbesserte. Dass Kind C den Reim sehr schnell auswendig konnte, lässt sich darauf zurückführen, dass sie sehr konzentriert und motiviert während der Übung war. Daher lässt sich **Kind C** bei den Indikatoren „**3.4.** Das Kind singt/spricht immer mit.“, „**3.5.** Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.“ und „**4.1.** Das Kind ist eifrig bei der Sache.“ auf der Stufe „**sehr häufig**“ einordnen. Bei **Kind A** war das jedoch nicht der Fall. Die Lehrperson musste es zwei bis dreimal dazu auffordern mitzusprechen, weshalb es auch beim Indikator „**4.2.** Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.“ nur auf der **dritten Stufe** eingeordnet werden kann. Als die Lehrperson es jedoch dazu aufforderte mitzusprechen, wiederholte es alleine die Zeile, welche die Lehrperson gerade gesagt hatte und sprach danach auch mit, so gut es konnte. Dennoch konnte es nicht die ganze Zeit beim Reim mitsprechen, was jedoch daran liegen konnte, dass der Reim für es zu schwer beziehungsweise zu lang war. Dies beeinflusste auch die Flüssigkeit beim Sprechen, die dadurch eher ins Stocken geriet. Somit lässt sich **Kind A** beim Indikator „**3.5.**“ und „**4.5.**“ auf der **zweiten Stufe** einordnen. Interessant war jedoch zu beobachten, dass Kind A zwar an den meisten Stellen nicht mitsprach, dafür jedoch fast durchgehend mitsummte oder einfach irgendwelche Wörter im Takt mitsprach. Daher wird **Kind A** beim Indikator „**3.4.** Das Kind singt/spricht immer mit.“ der **vierten Stufe** zugeordnet. Bei Kind B konnte beobachtet werden, dass dieses fast durchgehend mitsprach. Vor allem am Anfang als die Lehrperson immer nur Zeile für Zeile vorsprach, konnte es durchgehend mitsprechen. Erst nachdem der Reim in voller Länge und ohne Unterbrechung gesprochen wurde, hatte es Probleme mitzusprechen, was sich ebenfalls darauf zurückführen lässt, dass der Reim für Kind B vermutlich zu schwierig war. Auch dies kann sich auf Überforderung und Irritation zurückführen lassen. Aus diesem Grund lässt sich **Kind B** beim Indikator „**3.4.** Das Kind singt/spricht immer mit.“ auf der **vierten Stufe** und beim Indikator „**4.5.** Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ auf der **dritten Stufe** einordnen. Dies wirkte sich somit auch auf den Indikator „**3.5.** Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.“ aus. Als Kind B nur einzelne Verse wiederholen musste, sprach es sehr flüssig. Sobald aber der gesamte Reim gesprochen wurde, geriet seine Sprache ein wenig ins Stottern. Aus diesem Grund wird **Kind B** bei diesem Indikator auf der **vierten Stufe** eingeordnet.

Auch **Kind B** musste einmal von der Lehrperson aufgefordert werden, mitzusprechen. Ansonsten beteiligte es sich aber eigeninitiativ, weshalb es hier beim dazu passenden Indikator „**4.2.**“ der Stufe „**häufig**“ zugeordnet werden kann. Bei Kind C musste die Lehrperson kein einziges Mal etwas sagen, da es gleich von Beginn an mitmachte und auch durchgehend mitsprach. Aus diesem Grund wird **Kind C** hier auf der **höchsten Stufe** eingeordnet. Es ließen sich bei Kind C auch keine Anzeichen von Überforderung oder Irritation erkennen. Es konnte das Gedicht sehr schnell auswendig. Daher kann **Kind C** beim Indikator „**4.5.** Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ ebenfalls auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden.

Als der Reim bereits mehrere Male aufgesagt worden war und Kind B und C ihn bereits fast komplett beherrschten fragte die Lehrperson, ob der Reim noch ein weiteres Mal wiederholt werden sollte. Darauf antworteten alle Kinder mit „Ja“. Nach dieser Runde fragte die Lehrperson erneut, ob der Reim noch einmal durchgesprochen werden sollte, hier wollten die Kinder jedoch nicht mehr. Kind B fragte ziemlich am Anfang, als der Reim Verszeile für Verszeile durchgegangen wurde, ob die Lehrperson die letzte Verszeile noch einmal wiederholen könnte. Da **Kind A** und **C** nur einmal um Wiederholung baten werden sie beim Indikator „**3.6.** Das Kind bittet um Wiederholung.“ auf der Stufe „**sehr selten**“, **Kind B** kann der Stufe „**selten**“ zugeordnet werden.

Als die Lehrperson bei der Verszeile „Und die kleinen Spatzen“ die Kinder fragte, ob sie wissen, was Spatzen sind, meldete sich Kind B sehr aufgeregt und sagte, dass das kleine Vögel sind und dass es so einen Vogel im Irak gekauft hatte. Nach der Verszeile „Nur einer steht herum und weint, weil die Sonne nicht mehr scheint“ fragte die Lehrperson die Kinder, wer damit gemeint sein könnte. Hier beteiligte sich nur Kind C und gab als Antwort, dass es sich hier um einen Buben oder ein Tier handeln könnte. Erst nachdem die Lehrperson den Tipp gab, dass es etwas mit Schnee zu tun hat, wusste Kind C, dass es sich hierbei um einen Schneemann handelte. Da es ansonsten nicht viele Gelegenheiten gab, dass die Kinder etwas zu der Übung beitragen konnten, tragen diese Aussagen mehr Gewicht. Aus diesem Grund werden **Kind B** und **C** beim Indikator „**3.7.** Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.“ auf der **dritten Stufe** und **Kind A** auf der Stufe „**nie**“ eingeordnet.

Bei keinem der Kinder konnten spontane Freudensausrufe beziehungsweise nonverbale Andeutungen von Freude beobachtet werden. Obwohl dies zum Beispiel am Ende des Gedichts, als sie geschafft hatten, es auswendig aufzusagen, vorkommen hätte können. Somit werden hier **alle Kinder** beim Indikator „**2.2.** Das Kind deutet Freude an.“ und „**3.1.** Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.“ auf der Stufe „**nie**“ eingeordnet.

Der Indikator „**2.3.** Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.“ kann bei dieser Übung **nicht in die Bewertung** mitaufgenommen werden, da bei dieser Übung alle Kinder stehen mussten und die Bewegungen dazu machten. Ebenso können die Indikatoren „**3.2.**

Das Kind setzt spontane Sprechakte.“ und „**3.3.** Das Kind äußert sich oft.“ **nicht beurteilt** werden, da es das Ziel der Übung war, dass alle Kinder gemeinsam den Reim aufsagten.

Reflexion der 6. Stunde

Muttertagsgedicht

Kurze Beschreibung der Übung: Die Kinder haben bereits das Muttertagsgedicht kennengelernt und sollten dieses mit Buchstabenkärtchen legen. Nun sollen sie es auswendig lernen, sodass sie es, wenn sie möchten, am Muttertag ihrer Mutter vortragen können.

Als die Lehrperson den Kindern mitteilte, dass in der heutigen Stunde ein Muttertagsgedicht gelernt wird, meldete sich sofort Kind B und sagte, dass es bereits ein Gedicht in der Schule gelernt hat und begann dieses aufzusagen. Auch Kind A meinte, dass es bereits ein Gedicht gelernt hat und wollte es ebenfalls aufsagen, jedoch hatte es sich das Gedicht nicht gemerkt. Da ansonsten keine Meldungen seitens der Kinder zu der Übung kamen, können **Kind A und B** beim Indikator „**3.7.** Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.“ auf der **dritten Stufe** und **Kind C** auf der **niedrigsten Stufe** eingeordnet werden.

Besonders hervorstechend bei dieser Übung ist Kind C. Im Gegensatz zum Gestalten der Muttertagskarte, was Kind C weniger gefiel, war es beim Lernen des Gedichtes äußerst motiviert. Das zeigte sich unter anderem darin, dass es, gleich nachdem die Lehrperson sagte, dass nun das Gedicht gelernt wird, anfang die erste Verszeile des Gedichtes aufzusagen. Aus diesem Grund kann **Kind C** beim Indikator „**4.2.** Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden. **Kind A** und **B** sprachen der Lehrperson zwar nach, jedoch nur nach Ihren Aufforderungen, weshalb sie hier auf der **vierten Stufe** eingeordnet werden.

Während die Lehrperson das Gedicht vorsagte, wurde sie durchgehend von Kind C angesehen. Kind A und B waren noch mit dem Verzieren ihrer Karten beschäftigt. Aus diesem Grund kann **Kind C** beim Indikator „**1.1.** Das Kind hat einen fokussierten Blick.“ und „**2.1.** Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.“ auf der Stufe „**sehr häufig**“ eingeordnet werden. Da **Kind A** und **B** nur selten ihre Blicke von ihren Muttertagskarten abwandten, werden sie beim Indikator „**1.1.**“ und „**2.1.**“ auf der **ersten Stufe** eingeordnet.

Dass vor allem Kind C sehr konzentriert bei dieser Übung war, konnte dadurch beobachtet werden, dass es das Gedicht in kürzester Zeit auswendig aufsagen konnte. Kind A und B schafften es beide nicht, das Gedicht ohne Hilfe aufzusagen, sondern immer nur 3-4 Verszeilen. Dies könnte jedoch daran liegen, dass das Gedicht zu lang für die Kinder war. Aus diesem Grund kann **Kind C** beim Indikator „**4.1.** Das Kind ist eifrig bei der Sache.“ auf der

höchsten Stufe und bei „4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ auf der **höchsten Stufe** angekreuzt werden. **Kind A** und **Kind B** können bei beiden Indikatoren der Stufe „manchmal“ zugeordnet werden. Jedoch sprachen immer alle Kinder mit beziehungsweise sprachen der Lehrperson nach, weshalb hier **alle Kinder** bei dem dazugehörigen Indikator („3.4.“) auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden können. Kind A sprach sehr zögerlich mit, was jedoch auf eine Überforderung zurückzuführen sein kann. Bei Kind B konnte hier beobachtet werden, dass es überwiegend sehr flüssig mitsprechen konnte und bei Kind C konnten keine Anzeichen von gehemmter oder zögerlicher Sprache beobachtet werden. Aus diesem Grund wird **Kind A** beim Indikator „3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.“ auf der **dritten**, **Kind B** auf der **vierten** und **Kind C** auf der **höchsten Stufe** eingeordnet.

Bei Kind C konnte beobachtet werden, dass es sehr ehrgeizig war, das Gedicht auswendig aufsagen zu können. Dies zeigte sich durch seine angespannte Körperhaltung und Aussagen wie „warte kurz“, wenn ihm ein Wort nicht gleich einfiel. Daraus lässt sich schließen, dass dies ausdrücken soll, dass ihm das Wort gleich einfällt beziehungsweise dass es nicht möchte, dass die Lehrperson ihm das Wort sagt. Da diese Beobachtung am ehesten durch den Indikator „2.3.“ beschrieben werden kann, wird **Kind C** hier auf der **höchsten Stufe** eingeordnet. Bei **Kind A und B** konnte keine Beobachtung in dieser Hinsicht gemacht werden, weshalb sie hier auf der Stufe „nie“ eingeordnet werden.

Zudem konnte bei Kind C durchgehend ein Lächeln beobachtet werden. Dieses war besonders stark, wenn es ihm gelang, das Gedicht ohne Hilfe fehlerfrei aufzusagen. Jedoch konnte nicht beobachtet werden, dass das Kind Freudensausrufe tätigte beziehungsweise seine Freude körperlich ausdrückte. Auch bei den anderen beiden Kindern konnte keines dieser Phänomene beobachtet werden. Aus diesem Grund wird **Kind C** beim Indikator „1.2. Das Kind lacht/lächelt.“ auf der **höchsten Stufe** und bei den **Indikatoren** „2.2. Das Kind deutet Freude an.“ und „3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.“ auf der Stufe „nie“ eingeordnet. **Kind A und B** werden bei allen drei Indikatoren auf der **niedrigsten Stufe** eingeordnet.

Weiters war bei Kind C sehr interessant zu beobachten, dass dieses bei den Erzählungen über die vergangene Woche sehr unkonzentriert war. Es hat die meiste Zeit auf sein Handy geschaut und dem Unterrichtsgeschehen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Als es jedoch darum ging, das Gedicht auswendig zu lernen, schaute es kein einziges Mal auf sein Handy. Die anderen zwei Kinder waren zwar noch mit dem Gestalten ihrer Muttertagskarte beschäftigt, machten aber beim Nachsprechen und auswendig Aufsagen trotzdem mit. Aus diesem Grund kann hier **Kind C** beim **Indikator** „4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.“ auf der **höchsten Stufe**, **Kind A und B** können auf der **vierten Stufe** eingeordnet werden. Als Kind C das Gedicht bereits auswendig konnte und sich die Lehrperson Kind A und B zuwandte, half Kind C der Lehrperson und versuchte gemeinsam mit ihr, den anderen Kindern das Gedicht

beizubringen. Interessant war auch zu beobachten, dass wenn Kind B an der Reihe war das Gedicht zu sagen, Kind A oftmals Wörter herausrief, die Kind B nicht einfielen. Kind B war, wenn es nicht an der Reihe war, sehr ruhig und beteiligte sich nicht. Daher können **Kind A und C** beim Indikator „4.4. Das Kind ist durchgängig am Unterrichtsgeschehen beteiligt.“ auf der Stufe „**sehr häufig**“ und **Kind B** kann der Stufe „**manchmal**“ zugeordnet werden.

Sehr interessant zu beobachten war, dass Kind C gar nicht mehr aufhören wollte, das Gedicht zu wiederholen. Daraus kann geschlossen werden, dass es sehr stolz auf sich selbst war, das Gedicht nach so kurzer Zeit auswendig zu können und wollte sich durch das ständige Wiederholen die Bestätigung einholen, dass es das Gedicht ohne Hilfe aufsagen konnte. Aus diesem Grund wird Kind C beim Indikator „3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.“ auf der **fünften Stufe** eingeordnet. Da **Kind A und B** das Gedicht nur aufsagten, wenn die Lehrperson es ihnen vorsagte, werden sie hier der Stufe „**nie**“ zugeordnet.

Die Indikatoren „3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.“ und „3.3. Das Kind äußert sich oft.“ werden bei dieser Übung **nicht in die Beurteilung miteingeschlossen**. Die Kinder sprachen zwar viel während dieser Übung, jedoch nur durch das Aufsagen des Gedichtes. Da dies auch das Ziel der Übung war und dabei keine freien Äußerungen der Kinder angestrebt wurden, konnten diese auch nicht zustande kommen.

Weitere Beobachtungen:

Als das Gedicht von der Lehrperson vorgetragen wurde fragte diese, ob den Kindern etwas auffällt und nannte dabei immer die letzten Wörter einer Verszeile singen-springen, klein-sein. Kind A bemerkte sofort, dass es sich hierbei um Reimwörter handelte und begann ohne Aufforderung alle Reimwörter aufzuzählen, die es kannte (Hose-Dose, Masche-Tasche, usw.). Dann fing es auch an, Nonsens-Reime zu bilden (Blasche-Kasche-Nasche, usw.). Auch Kind B zählte ein paar Reime auf. Nach ein paar Minuten fragte Kind C auf einmal, ob es ein Wort gibt, dass sich auf „Salat“ reimt. Kind A fiel dazu das Wort „Rad“ ein. Nach längerem Überlegen fiel auch der Lehrperson ein Wort ein und zwar „Spagat“. Da die Kinder nicht wussten, was das bedeutet, zeigte es ihnen die Lehrperson so gut wie möglich vor.

Reflexion der 7. Stunde

Reim aus der Hexengeschichte

Kurze Beschreibung der Übung: Anhand einer kurzen Geschichte wird ein Reim vermittelt, welcher von den Kindern durch folgende Schritte angeeignet werden soll:

- 1. den Reim gemeinsam aufsagen*
- 2. den Reim gemeinsam mit der Bewegung aufsagen*

3. den Reim gemeinsam mit der Zeichenvorlage verbinden

(vgl. Mair; Roß 2016:10-12)

Äußerst interessant zu beobachten war, dass die Kinder während des Vorlesens der Geschichte nicht so konzentriert waren, wie beim Einüben des Reimes. Dies merkte man unter anderem dadurch, dass Kind B beispielsweise während der Geschichte fragte, ob es sich kurz etwas zum Trinken holen könne. Dadurch konnte hier ein guter Vergleich gezogen werden zwischen dem Vorlesen und der tatsächlichen Übung zur Elementaren Literatur. Denn während der Reim gemeinsam gesprochen wurde, wollte kein Kind das Zimmer verlassen. Aus diesem Grund können hier **Kind A, B und C** beim Indikator „**4.3** Das Kind lässt sich nicht ablenken.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden.

Nachdem die Lehrperson den Spruch einmal aufsagte, bat sie die Kinder beim nächsten Mal gleich mitzusprechen, so gut sie es konnten. Kind A und B taten dies sofort. Als der Spruch zum zweiten Mal aufgesagt wurde und Kind C noch immer nicht mitsprach, forderte die Lehrerin das Kind auf, ebenfalls mitzusprechen. Ab diesem Moment sprach es dann auch bei den anderen Runden mit. Daraus lässt sich schließen, dass **Kind A und B** sehr eigeninitiativ gehandelt haben, weshalb sie bei diesem Indikator („**4.2.**“) auf der **fünften Stufe** eingeordnet werden. Da **Kind C** ab dem Zeitpunkt, als die Lehrperson es zum Mitsprechen animierte auch immer mitmachte, wird es hier auf der Stufe „**häufig**“ eingeordnet.

Da das Einüben des Reims aus drei Teilen bestand (1. alleiniges Aufsagen, 2. Aufsagen mit Bewegung, 3. Aufsagen mit Zeichnen) wurde hier von der Lehrperson beobachtet, dass der Blick aller Kinder beim ersten und zweiten Teil auf die Lehrperson gerichtet war. Beim dritten Teil sahen die Kinder auf ihre Zeichnung. Da die Blicke aller Kinder während dieser Schritte nicht von der Lehrperson beziehungsweise der Zeichnung abwichen, können hier **alle Kinder** bei den Indikatoren „**1.1.** Das Kind hat einen fokussierten Blick.“ und „**2.1.** Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.“ der Stufe „**sehr häufig**“ zugeordnet werden. Dass die Übung vor allem Kind A und Kind B Spaß machte, konnte man dadurch erkennen, dass sie hier und da lachten und fast durchgehend grinsten. Bei Kind C konnte man nur manchmal ein Lächeln beobachten. Aus diesem Grund werden **Kind A und B** beim Indikator „**1.2.** Das Kind lacht / lächelt.“ der **fünften Stufe**, **Kind C** der **dritten Stufe** eingeordnet.

Dass die Kinder eifrig bei der Sache waren, ließ sich dadurch erkennen, dass Kind B und Kind C den Spruch bereits nach ein paar Runden auswendig konnten. Nur Kind A hatte beim auswendigen Aufsagen etwas Schwierigkeiten. Die erste Zeile konnte es zwar bereits nach mehreren Runden mitsprechen, ihm machte jedoch das Wort „Hexerei“ in der zweiten Verszeile Probleme. Kind A fand jedoch für sich einen eigenen Weg dieses Problem zu umgehen, zum Beispiel indem er das Wort durch „Katze“ ersetzt (auf der Zeichenvorlage war eine Katze abgebildet) oder er summt einfach an der Stelle mit, die er noch nicht beherrschte.

Somit können auch hier **alle Kinder** bei dem Indikator „**3.4.** Das Kind singt/spricht immer mit.“ und „**4.1.** Das Kind ist eifrig bei der Sache.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden. Auch bei der Bewegung und dem Zeichnen machten **alle Kinder** durchgehend mit, weshalb sie auch beim Indikator „**4.4.** Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.“ auf der **höchsten Stufe** eingeordnet werden können. Interessant dabei zu beobachten war, dass Kind B hier sehr bemüht darum war, dass Kind A den Spruch auswendig aufsagen konnte. Kind B versuchte die für Kind A schwierigen Textstellen für es zu wiederholen. Es schien so, als wäre es ihm ein großes Anliegen, dass alle Kinder den Spruch gemeinsam aufsagen. Aus diesem Grund kann **Kind B** beim Indikator „**3.7.** Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.“ auf der **vierten Stufe** eingeordnet werden. Bei **Kind A** und **C** konnten jedoch bezüglich dieses Indikators keine Beobachtungen angestellt werden, weshalb sie hier auf Stufe „**nie**“ zugeordnet werden.

Zudem konnte beobachtet werden, dass die Kinder immer mitsprachen, so gut sie es konnten und dies immer im Takt. Auch Kind A tat dies, und wenn es nur im Takt mitsummte. Das Mitsprechen im Takt beeinflusste wiederum die Sprache der Kinder, welche dadurch flüssig und nicht zögerlich war, weshalb **alle Kinder** beim dazugehörigen Indikator („**3.5**“) auf der **fünften Stufe** eingeordnet werden können.

Bei Kind B konnte zudem beobachtet werden, dass es sehr bemüht darum war, dass Kind A den Spruch einwandfrei beherrschte.

Kind A fiel es anfangs etwas schwer, das Wort „Hexerei“ auszusprechen. Nach mehrmaligem Wiederholen beherrschte es jedoch das Wort und konnte beim gesamten Reim mitsprechen. Kind B und C beherrschten den gesamten Reim sehr schnell. Dies lag vermutlich daran, dass es sich bei dieser Übung um einen sehr kurzen Reim handelte. Dadurch ergibt sich, dass **Kind A** beim Indikator „**4.5.** Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.“ auf der vierten und Kind B und C auf der **fünften Stufe** eingeordnet werden können.

Bei dem Indikator „**2.3.** Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.“ können **Kind A und B** auf der **dritten Stufe** eingeordnet werden, da sie, obwohl sie nicht von der Lehrperson aufgefordert wurden, während des reinen Aufsagens und des Aufsagens mit der Bewegung standen. Erst, als sie zu dem Reim zeichnen sollten, setzten sich beide hin. **Kind C** wird hier auf der Stufe „**nie**“ eingeordnet, da es während der gesamten Übung auf seinem Sessel saß und sich, bis auf die vorgegebene Bewegung, nicht bewegte.

Als die Lehrperson nach mehreren Runden merkte, dass die Kinder den Reim bereits gut beherrschten, fragte sie die Kinder, ob der Reim noch einmal zum letzten Mal gemeinsam aufgesagt werden solle. Kind C nickte hier nur mit dem Kopf, Kind A und B riefen jedoch laut „JA!“. Als diese „letzte“ Runde vorbei war und die Lehrperson die Unterrichtsstunde schließen wollte, sagte Kind B: „Nein, bitte nochmal.“. Als die Lehrperson diesem Wunsch nachgab, jubelten Kind A und B. Kind C machte hierzu keine Bemerkung, als jedoch der Reim noch

einmal aufgesagt wurde, war es ebenfalls dazu bereit, mitzumachen. Daher werden **Kind A** und **Kind B** beim Indikator „**3.6.** Das Kind bittet um Wiederholung.“ auf der **höchsten Stufe**, **Kind C** auf der **dritten Stufe** eingeordnet. **Kind A** und **B** konnten durch ihr Jubeln und das laute „JA!“ rufen bei dem Indikator „**3.1.** Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.“ auf der **dritten Stufe** eingeordnet werden. Da dieses Phänomen bei **Kind C** nicht beobachtet werden konnte, wird es hier der **niedrigsten Stufe** zugeordnet.

Die Indikatoren „**2.2.** Das Kind deutet Freude an.“ und „**3.2.** Das Kind setzt spontane Sprechakte.“ konnten bei **keinem der Kinder** während der gesamten Übung beobachtet werden, weshalb sie hier der **niedrigsten Stufe** zugeordnet werden müssen.

Der Indikator „**3.3.** Das Kind äußert sich oft.“ wird bei dieser Übung **nicht in die Beurteilung miteingeschlossen**. Die Kinder bekamen bei dieser Übung zwar die Möglichkeit viel zu sprechen, jedoch ging es um das gemeinsame Aufsagen des Reims. Zudem bot diese Übung nicht die Möglichkeit und den Raum, eigene Äußerungen der Kinder zuzulassen.

13.5. Beobachtungsbögen

Beobachtungsbögen der 4. Stunde - Übung: Reimwörter finden

Kind A

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.						x
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).						x
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.						x
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.						x
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.						x
3.3. Das Kind äußert sich oft.				x		
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.	_____					
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.	_____					
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.						x
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.				x		
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.				x		

Tabelle 26: Beobachtungsbogen Kind A - 4. Stunde, 1. Übung, eigene Darstellung

Kind B

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.						x
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).						x
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.					x	
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.						x
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.			x			
3.3. Das Kind äußert sich oft.				x		
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.	_____					
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.	_____					
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.						x
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.						x

Tabelle 27: Beobachtungsbogen Kind B - 4. Stunde, 1. Übung, eigene Darstellung

Kind C

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.				x		
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.			x			
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	x					
3.3. Das Kind äußert sich oft.		x				
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.	_____					
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.	_____					
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.						x
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.						x

Tabelle 28: Beobachtungsbogen Kind C - 4. Stunde, 1. Übung, eigene Darstellung

Beobachtungsbögen der 4. Stunde - Lied: „Mein Hut, der hat drei Ecken“

Kind A

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.					x	
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	_____					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.			x			
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.			x			
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.	x					
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.				x		

Tabelle 29: Beobachtungsbogen Kind A - 4. Stunde, 2. Übung, eigene Darstellung

Kind B

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.						x
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	_____					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.					x	
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.				x		
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.	x					
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.				x		
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.					x	

Tabelle 30: Beobachtungsbogen Kind B - 4. Stunde, 2. Übung, eigene Darstellung

Kind C

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.	x					
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	_____					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.	x					
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.	x					
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.	x					
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.	x					
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.	x					
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.	x					
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.	_____					

Tabelle 31: Beobachtungsbogen Kind C - 4. Stunde, 2. Übung, eigene Darstellung

Beobachtungsbögen der 5. Stunde - Bewegungsreim: „Endlich ist der Frühling da“

Kind A

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.					x	
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.				x		
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.	_____					
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	x					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.					x	
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.		x				
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.		x				
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.				x		
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.				x		
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.				x		
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.			x			
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.		x				

Tabelle 32: Beobachtungsbogen Kind A - 5. Stunde, eigene Darstellung

Kind B

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.					x	
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.					x	
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.	_____					
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	x					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.					x	
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.					x	
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.			x			
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.				x		
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.					x	
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.					x	
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.				x		
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.				x		
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.				x		

Tabelle 33: Beobachtungsbogen Kind B - 5. Stunde, eigene Darstellung

Kind C

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.	_____					
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	x					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.						x
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.						x
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.		x				
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.				x		
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.					x	
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.					x	
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.						x

Tabelle 34: Beobachtungsbogen Kind C - 5. Stunde, eigene Darstellung

Beobachtungsbögen der 6. Stunde - Muttertagsgedicht

Kind A

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.		x				
1.2. Das Kind lacht / lächelt.	x					
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.		x				
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.	x					
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	x					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.						x
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.				x		
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.	x					
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.				x		
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.				x		
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.					x	
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.					x	
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.				x		

Tabelle 35: Beobachtungsbogen Kind A - 6. Stunde, eigene Darstellung

Kind B

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.		x				
1.2. Das Kind lacht / lächelt.	x					
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.		x				
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.	x					
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	x					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.						x
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.					x	
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.	x					
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.				x		
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.				x		
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.					x	
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.					x	
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.				x		
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.				x		

Tabelle 36: Beobachtungsbogen Kind B - 6. Stunde, eigene Darstellung

Kind C

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.						x
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.						x
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	x					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	_____					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.						x
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.						x
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.						x
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.						x

Tabelle 37: Beobachtungsbogen Kind C - 6. Stunde, eigene Darstellung

Beobachtungsbögen der 7. Stunde - Übung: Reim aus der Hexengeschichte

Kind A

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.						x
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.				x		
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.				x		
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	x					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.						x
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.						x
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.						x
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.					x	

Tabelle 38: Beobachtungsbogen Kind A - 7. Stunde, eigene Darstellung

Kind B

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.						x
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.				x		
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.				x		
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	x					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.						x
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.						x
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.						x
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.					x	
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.						x
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.						x

Tabelle 39: Beobachtungsbogen Kind B - 7. Stunde, eigene Darstellung

Kind C

1. Gesichtsausdruck (Mimik)	0	1	2	3	4	5
1.1. Das Kind hat einen fokussierten Blick.						x
1.2. Das Kind lacht / lächelt.				x		
2. Körpersprache und Gestik	0	1	2	3	4	5
2.1. Das Kind wendet sich dem Unterrichtsgeschehen zu.						x
2.2. Das Kind deutet Freude an (z.B.: klatschen, Arme hochstrecken, etc.).	x					
2.3. Das Kind zappelt vor Freude herum, kann nicht still sitzen.	x					
3. Verbale Äußerungen	0	1	2	3	4	5
3.1. Das Kind tätigt spontane Freudensausrufe.	x					
3.2. Das Kind setzt spontane Sprechakte.	x					
3.3. Das Kind äußert sich oft.	_____					
3.4. Das Kind singt/spricht immer mit.						x
3.5. Das Kind spricht ungehemmt/flüssig/nicht zögerlich.						x
3.6. Das Kind bittet um Wiederholung.				x		
3.7. Das Kind möchte etwas zu der Übung beitragen.	x					
4. Arbeitsverhalten	0	1	2	3	4	5
4.1. Das Kind ist eifrig bei der Sache.						x
4.2. Das Kind beteiligt sich eigeninitiativ.					x	
4.3. Das Kind lässt sich nicht ablenken.						x
4.4. Das Kind ist durchgehend am Unterrichtsgeschehen beteiligt.						x
4.5. Das Kind ist nicht überfordert oder irritiert.						x

Tabelle 40: Beobachtungsbogen Kind C - 7. Stunde, eigene Darstellung