

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Möglichkeiten der Integration von Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule

verfasst von / submitted by

Achleitner Maria, 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:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Ass. Dr. Beatrice Müller

Danksagung

Ich möchte den Abschluss meines Studiums nutzen, um einigen besonderen Personen in meinem Leben meinen Dank auszusprechen.

An erster Stelle möchte ich meinen Eltern danken, die mir das Studium nicht nur ermöglicht haben, sondern mich immer von tiefstem Herzen unterstützten, immer an mich glaubten und mich meine eigenen Entscheidungen treffen ließen.

Danke auch an Andi, der immer motivierende Worte fand und mich durch alle Höhen und Tiefen meines Studiums mit viel Verständnis und Humor begleitete.

Ein weiterer Dank gilt meinen Mitbewohnerinnen und Freunden, die mir immer wieder zeigten, was wirklich wichtig ist.

Ganz besonderer Dank gilt meiner Masterarbeitsbetreuerin, Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA, die mir mit vielen Tipps, Anregungen und hilfreichen Ratschlägen zur Seite stand und meinen Schaffensprozess auf eine motivierende Art begleitet hat. Ein abschließender Dank gilt der Lehrerin, die mich an ihrem Unterricht teilhaben und mich meine Unterrichtsintervention durchführen ließ, für ihre Bereitschaft und Geduld – und selbstverständlich auch ihrer wundervollen Klasse!

Inhalt

1. Einführung	8
1.1 Fragestellung und Ziele	9
1.2 Aufbau der Arbeit	10
2. Spracherwerb und Sprachenlernen	11
2.1 Erwerben und Lernen	11
2.2 Deutsch als Zweitsprache	12
2.3 Kindlicher Zweitspracherwerb – Spracherwerbstheorien	14
2.4 Basisqualifikationen nach Ehlich	16
3. Sprachförderung in der Volksschule	17
3.1 Deutsch als Zweitsprache in österreichischen Schulen	17
3.2 Additive Sprachförderung und deren Nachteile	18
3.3 Integrative Sprachförderung	19
3.4 Sprachstandserhebung nach USB-DaZ	20
4. Sprache und Emotion – Othering	22
5. Der Stationenbetrieb als Möglichkeit der integrativen Sprachförderung	24
5.1 Offenes Lernen – Arbeit in Stationen	24
5.2 Kommunikation und Fehlerkorrektur in offenen Lernsituationen	26
5.2.1 Fehlerkorrektur	26
5.2.2 Kooperatives Lernen	29
5.3 Sprachspiele	30
6. Empirischer Teil	32
6.1 Methodisches Vorgehen	32
6.1.1 Forschungsdesign und Gütekriterien	32
6.1.2 Datenerhebung – Beobachtung	37
6.1.2.1 Sprachstandserhebung – nicht teilnehmende Beobachtung	38
6.1.2.2 Unterrichtsintervention – teilnehmende Beobachtung	39

6.2 Planung der Unterrichtsintervention	40
6.2.1 Wortschatz	42
6.2.2 Realisierung von Subjekten und Objekten	43
6.3 Kategorienbildung	44
7. Auswertung der Ergebnisse	48
7.1 Beschreibung der Sprachstandserhebungen	48
7.1.1 Erste Sprachstandserhebung nach USB-DaZ	48
7.1.1.1 Einstufung – Kind 1	49
7.1.1.2 Einstufung – Kind 2	52
7.1.1.3 Einstufung – Kind 3	54
7.1.2 Erneute Sprachstandserhebung nach USB-DaZ	56
7.1.2.1 Einstufung – Kind 1	57
7.1.2.2 Einstufung – Kind 2	59
7.1.2.3 Einstufung – Kind 3	61
7.2 Allgemeine Interpretation der Ergebnisse	62
7.3 Reflexion	63
8. Ergebnisse der Forschungsarbeit	64
8.1 Auswertung der Kategorien	64
8.1.1 Allgemeine Gruppenatmosphäre	64
8.1.2 Integration der Sprachförderung in den Regelunterricht	66
8.1.3 Zusammenarbeit und Korrektur der Kinder untereinander, Lernen voneinander	68
8.1.4 Vermeiden von „Othering“ und die Rolle der Emotionen	73
8.1.5 Gelingen der Sprachförderung	77
8.1.6 Reflexion zur Form des Unterrichts	82
8.1.7 Weitere mögliche Fördermaßnahmen	84
8.2 Diskussion der Fragestellungen	85
9. Resümee und Ausblick	88
10. Literaturverzeichnis	90
10.1 Literaturquellen	90
10.2 Internetquellen	96

11. Abbildungsverzeichnis	97
12. Abkürzungsverzeichnis	98
13. Anhang	99
13.1 Zusammenfassung	99
13.1.1 Zusammenfassung	99
13.1.2 Abstract	100
13.2 Stundenbilder	101
13.3 USB-DaZ Bögen	111
13.4 Vorlagen der Beobachtungsbögen	113
13.5 Vorlagen der Unterrichtsmaterialien	119
13.6 Bearbeitete Arbeitsmaterialien	132
13.7 Beobachtungsbögen	150
13.8 Tabelle zur Inhaltsanalyse	174

1. Einführung

Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind in österreichischen Volksschulen längst keine Seltenheit mehr – vor allem in Wien betrifft dies mehr als die Hälfte aller Schüler/innen (vgl. BMUKK 2016, Schuljahr 2014/15). In manchen Klassen befinden sich gar keine Kinder mehr, die ausschließlich Deutsch sprechen. Trotz dieser Tatsache fühlen sich die Klassenlehrer/innen oft nicht verantwortlich für die sprachliche Förderung dieser Kinder. Über Sprachförderung und deren Möglichkeiten werden zahlreiche Diskussionen geführt, konkrete Ergebnisse für die Unterrichtspraxis ergeben sich daraus leider kaum (vgl. Apeltauer 2013, S. 11).

Im Unterrichtsalltag fühlen sich Pädagog/innen durch die gegebenen Umstände oft überfordert und wissen nicht, wie sie am besten mit den durch fehlende Sprachkenntnisse ausgelösten Schwierigkeiten umgehen sollen (vgl. Schrodtt 2014, S. 125f). Meist fühlen sie sich nicht verantwortlich, auf die Sprachprobleme ihrer Schüler/innen einzugehen und sehen dies als zusätzliche Belastung zur generellen Herausforderung des Unterrichtsalltags. Viele Schulen betrachten als bisher einzige Lösung die Auslagerung der Sprachförderung auf spezielle Kurse: Die Kinder werden in kleineren Gruppen aus ihren Klassen herausgeholt und von einer zusätzlichen Lehrperson unterrichtet. Nicht selten geschieht dies nachmittags – es handelt sich dabei um die sogenannten „Förderstunden“. Sie werden mit dem Ziel durchgeführt, die Lernenden an das im Unterricht erforderliche Niveau heranzubringen (vgl. Reich 2013, S. 57f).

Diese Art der Sprachförderung wurde in den letzten Jahren häufig kritisiert. Zum einen, da sie eine emotionale Belastung für die Kinder durch die Zuschreibung von Andersartigkeit auslöst, wodurch das Selbstvertrauen stark beeinträchtigt werden kann (vgl. Mecheril et. al. 2010, S. 181f). Zum anderen kann diese Form der Sprachförderung für eine so große Anzahl an Kindern nicht ausreichend sein und auf die im Unterrichtsalltag auftretenden Schwierigkeiten bzw. die daraus ersichtlichen Problembereiche der Kinder kann kaum direkt eingegangen werden (vgl. Rösch et. al. 2015, S. 54f). Dies sind nur einige ausgewählte Argumente für die Notwendigkeit, Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule zu integrieren.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Forschungsarbeit mit der Suche nach einem Weg, der es möglich macht, Kinder durch gemeinsame Aktivitäten im Regelunterricht zu fördern, ohne dadurch den Unterrichtsablauf zu stören oder diese gar davon ausschließen zu müssen. Aus diesen Überlegungen heraus wurde das Thema dieser Forschungsarbeit folgendermaßen formuliert:

„Möglichkeiten der Integration von Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule“

Da die Möglichkeiten diesbezüglich jedoch sehr weitläufig sind, wurde in der weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema schließlich jene des „Stationenbetriebs“ – eine Methode des offenen Lernens – ausgewählt, und ein Unterrichtskonzept entworfen.

1.1 Fragestellung und Ziele

Mehrsprachigkeit gilt heute – jedenfalls in den Volksschulen Wiens - als Normalfall (Jeuk 2013, S. 13). Deshalb ist es unumgänglich, die Methoden und Vorgehensweisen von Sprachförderung in Volksschulen weiterzuentwickeln, da diese großen Einfluss auf den Schulerfolg sowie das spätere Berufsleben hat (vgl. Krifka et. al. 2014, S. 1).

Aus dem Thema der Forschungsarbeit gingen zwei Fragestellungen besonders hervor:

- *Inwiefern ist die offene Unterrichtsmethode „Stationenbetrieb“ geeignet, Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule einzubeziehen?*
- *Ist es möglich, die betroffenen Kinder zu fördern, ohne sie explizit auf die Notwendigkeit der Förderung hinzuweisen?*

Die erste Frage bezieht sich auf die Einbettung der Sprachförderung in den Regelunterricht durch die Methode des „Stationenbetriebes“. Das Ziel ist die Feststellung, inwiefern die Sprachförderung dabei gelingt und welche Faktoren dafür ausschlaggebend sein könnten. Um dies herausfinden zu können, wurden drei Kinder einer zweiten Schulstufe ausgewählt und eine Unterrichtsintervention bestehend aus drei Einheiten integrativer Sprachförderung im Stationenbetrieb durchgeführt. Währenddessen wurden unter anderem folgende Aspekte beobachtet:

- die Interaktion der Kinder und die gegenseitige Unterstützung
- der Umgang mit sprachlichen Problemen
- die Auswirkung dieser Unterrichtsform auf das Sozialverhalten der Kinder
- die Auswirkung dieser Unterrichtsform auf das Sprachverhalten der Kinder
- erzielte sprachliche Verbesserungen in den geförderten Bereichen

Anhand dieser Beobachtungen sollte die Frage, inwiefern die Methode des Stationenbetriebes für integrative Sprachförderung geeignet ist, aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden.

Die zweite Frage bezieht sich vor allem auf emotionale Aspekte. Es wurde bereits erwähnt, dass das Herausnehmen der Kinder und die dadurch aufgezeigte Notwendigkeit der Sprachförderung deren Selbstbewusstsein und dadurch auch deren Lernerfolg negativ beeinträchtigen kann. Auf diese Tatsache wird in Kapitel vier detaillierter eingegangen. Ein wesentliches Ziel dieser Forschungsarbeit darin besteht, den Lernerfolg und die Motivation der Kinder zu bestärken. Daher sollte eine Methode ausgewählt werden, Schüler/innen zu fördern, ohne sie auf deren Defizite explizit aufmerksam zu machen. In diesem Bereich spielen die von den Kindern gezeigten Emotionen eine große Rolle, weshalb auch diese bewusst beobachtet werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

In diesem Kapitel erfolgt ein Überblick über den Aufbau dieser Forschungsarbeit, indem deren wesentliche Inhalte und Vorgangsweisen aufgezeigt werden.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich dem theoretischen Hintergrundwissen, es werden die wesentlichen Grundbegriffe des Forschungsgebietes erläutert. Dies beginnt in Kapitel 2 mit der Unterscheidung von „Erwerben“ und „Lernen“ sowie einer Definition des Begriffes „Deutsch als Zweitsprache“. Anschließend erfolgt eine Gegenüberstellung der Theorien des Ablaufs kindlichen Spracherwerbs. In Kapitel drei schließt eine konkrete Darstellung des Umgangs mit Sprachförderung in österreichischen Schulen an. Dabei werden auch die Unterschiede zwischen additiver und integrativer Sprachförderung aufgezeigt und das Instrument der Sprachstandserhebung USB-DaZ vorgestellt, da dieses in der Durchführung der Forschungsarbeit verwendet wird. Es folgt in Kapitel vier eine Erläuterung des Zusammenhangs von Lernen und Emotion. Abschließend wird in Kapitel fünf der Begriff „Stationenbetrieb“ definiert sowie die Auswirkung offener Unterrichtsformen auf den Umgang mit Fehlern und die Kommunikation im Unterricht diskutiert.

Der zweite Teil stellt den empirischen Teil der Arbeit vor. Hier werden die einzelnen Schritte der Forschungsarbeit beschrieben und schließlich die Ergebnisse in Kategorien eingeteilt, um die Fragestellung beantworten zu können. Ein kurzer Umriss der Vorgangsweise lautet wie folgt:

In einem ersten Schritt werden drei Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ausgewählt und eine nicht-teilnehmende Beobachtung im Regelunterricht durchgeführt. Deren Förderbedarf wird anhand einer Sprachstandserhebung nach USB-DaZ festgestellt und darauf aufbauend eine Unterrichtsintervention geplant. Die gesamte Klasse nimmt in drei Einheiten an einem Stationenbetrieb teil, in welchen Elemente von Sprachförderung integriert werden. Dabei soll auf die Bedürfnisse aller Kinder individuell eingegangen und der Ablauf des Regelunterrichts nicht gestört werden. Auf diese Weise soll es möglich gemacht werden, Sprachförderung in den Unterricht einzubetten, ohne die Kinder aus ihrem Klassenverband herauszunehmen. Um die Ergebnisse feststellen zu können, wird zum einen ein Beobachtungsbogen erstellt und von der Forscherin sowie der Lehrperson ausgefüllt, zum anderen wird im Anschluss eine weitere Einstufung nach USB-DaZ durchgeführt, um sprachliche Fortschritte aufzeigen zu können.

Den Abschluss der Forschungsarbeit bilden die Diskussion der Fragestellungen sowie ein Ausblick über weitere mögliche Forschungsansätze.

2. Spracherwerb und Sprachenlernen

Vor der Diskussion über die Möglichkeiten und Folgen von Sprachförderung im Unterricht der Volksschule, sind einige Grundbegriffe zu definieren. Dazu zählt im ersten Schritt die Unterscheidung zwischen Erwerben und Lernen. Weiters wird der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ erläutert und schließlich Hypothesen des kindlichen Zweitspracherwerbs gegenübergestellt.

2.1 Erwerben und Lernen

Um zu verstehen, wie Sprache im Gehirn verarbeitet und abrufbar gemacht wird, und warum Sprachförderung nicht immer zielführend ist, muss der Unterschied zwischen Erwerben und Lernen von Sprachen dargestellt werden. Dabei wird zwischen zwei Vorgängen unterschieden:

Lernen geschieht durch explizite Prozesse, es läuft in der Regel bewusst und gesteuert nach einem vorgegebenen Schema ab. Dies führt zu deklarativem Wissen, sozusagen dem „was-Wissen“, einem angeeigneten Regelwerk, das nach einer bestimmten Logik verläuft und erklärt werden kann.

Erwerben hingegen geschieht durch implizite Vorgänge, es läuft bewusst und ohne Steuerung ab. Dadurch entsteht eine Form von prozeduralem „wie-Wissen“, das sich meist nicht in Worte fassen bzw. logisch erklären lässt (vgl. Böckmann 2008, S. 8f).

Deutlich wird dies bei der Grammatikverwendung von Sprachen: Die Strukturen der Erstsprache werden in Form von deklarativem Wissen abgespeichert, ihre Anwendung erfolgt korrekt, ohne sie erklären zu können, sie wurden also erworben. Fremdsprachige Grammatik hingegen wird erlernt, die Regeln werden erklärt und verstanden und schließlich als prozedurales Wissen abgespeichert.

Für die Sprachförderung stellt sich daher die Frage, welche Dinge die Kinder implizit lernen, und inwiefern dabei eine Unterstützung durch explizite Lernprozesse möglich ist. Unterhaltungen mit anderen Kindern in der Freizeit führen mitunter dazu, die Sprachstrukturen unbewusst weiterzuentwickeln, wodurch implizites Sprachwissen entsteht. Auch Sprachspiele können diese Auswirkungen zeigen. Implizite Sprachvermittlung fördert also den Erwerb grammatikalischer Strukturen, ohne dabei konkretes Regelwissen anzuwenden (vgl. Belke 2016, S. 57ff).

2.2 Deutsch als Zweitsprache

Da „Zweitsprache“ einen zentralen Begriff der vorliegenden Arbeit darstellt, soll in diesem Kapitel die Begriffe „Erstsprache“ und „Zweitsprache“ definiert werden.

Unter dem Begriff „Erstsprache“ versteht man jene Sprache, die ein Kind zuerst, also von Geburt an, lernt. Umgangssprachlich wird dafür häufig der Begriff „Muttersprache“ verwendet, da die Sprache jedoch nicht zwangsläufig von der Mutter gesprochen wird, wird davon in der Literatur abgesehen (vgl. Jeuk 2013, S. 14f). In der Erstsprache kommuniziert das Kind mit seinen wichtigsten Bezugspersonen, außerdem ist es meist die Sprache, in der in den ersten Lebensjahren Informationen gespeichert werden (vgl. Nodari/Rosa 2006, S. 23).

Dies muss nicht auf eine einzige Sprache beschränkt sein, häufig wachsen Kinder von Geburt an mit zwei oder sogar mehreren Sprachen auf – dies wird allgemein als „Mehrsprachigkeit“ bezeichnet (vgl. Busch 2013, S. 14f). Bis zum ersten Lebensjahr spricht man – je nach Anzahl der Sprachen – von mono-/bi- oder multilingualen Erstspracherwerb (vgl. Rösch 2011, S. 11).

Beginnt der Erwerb einer weiteren Sprache erst zu einem späteren Zeitpunkt, gilt dies als „Zweitspracherwerb“. Hier gibt es unterschiedliche Theorien, die je nach Alter der/des Lernenden differenzieren (vgl. Jeuk 2013, S. 15f):

- 3-6 Jahre: Früher Zweitspracherwerb
Dieser Fall ist häufig zu beobachten, wenn Kinder im Kindergarten mit einer neuen Sprache konfrontiert werden. Oft beginnen auch Eltern mit unterschiedlichen Erstsprachen erst am dem dritten Lebensjahr, eine weitere Sprache mit dem Kind zu sprechen.
- 6-12 Jahre: Zweitspracherwerb von Kindern
Häufig stellt der Schulbeginn für die Kinder eine Konfrontation mit einer neuen Sprache dar.
- Nach der Pubertät: Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen
(vgl. Rösch 2011, S. 11/Jeuk 2013, S. 15)

Im Gegensatz zur Fremdsprache wird Deutsch als Zweitsprache in der Regel im deutschsprachigen Raum erworben und der/die Lernende ist im Alltag und im gesellschaftlichen Umfeld häufig mit der Sprache konfrontiert (vgl. Rösler 2012, S. 31). Hier spielt die Unterscheidung zwischen „lernen“ und „erwerben“ eine große Rolle, welche in Kapitel 2.1 erläutert wurde.

Im Kontext der Migration wird die Bezeichnung „Zweitsprache“ sehr häufig verwendet, da die Umgangssprache die Zielsprache darstellt. Kinder kommen dadurch bereits in ihrem Umfeld – durch Medien, Freunde, ältere Geschwister... - mit der Sprache in Berührung (vgl. Dirim/Mecheril 2010a, S. 16). Mit dem Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Schule bekommt die Sprache häufig eine neue Bedeutung, da sie plötzlich eine viel größere Rolle spielt und für das Kind dominanter wird. Sie spielt vor allem auch für den Bildungserfolg der Kinder eine wesentliche Rolle, da der Unterricht in deutscher Sprache gehalten wird. Eine eingehende Beschreibung der unterschiedlichen Theorien bezüglich des Ablaufs des Zweitspracherwerbs wird in Kapitel 2.3 vorgenommen.

Da in dieser Arbeit Kinder einer Volksschulklasse unterrichtet werden, welche in Österreich leben, handelt es sich hierbei um Zweitspracherwerb von Kindern. Es kann dabei nicht von einer Fremdsprache gesprochen werden, da sie bereits längere Zeit in Österreich leben.

2.3 Kindlicher Zweitspracherwerb – Spracherwerbstheorien

Der Spracherwerb ergibt sich bei Kleinkindern aus deren Interaktion mit ihrer direkten Umwelt (vgl. Rösler 2012, S. 18), findet also durch implizite Lernprozesse statt.

Bei der Zweitsprache ist dieser Prozess umstrittener, es werden hier einige Hypothesen einander gegenübergestellt, welche auch bei der Entwicklung des USB-DaZ herangezogen wurden. Diese Theorien versuchen zu erklären, warum der Erwerb einer oder mehrerer weiteren Sprachen ab dem Schulalter das Niveau der Erstsprache kaum erreicht.

Ab der Mitte des 20. Jahrhundert standen diesbezüglich zwei Hypothesen im Mittelpunkt:

- **Kontrastivhypothese**

Robert Lado ging in seiner Hypothese davon aus, dass der Zweitspracherwerb auf der Grundlage der bereits erworbenen Erstsprache aufbaut. Die Kinder greifen dabei auf die bereits gespeicherten Strukturen zurück (vgl. Rösch 2011, S. 12). So kann es sowohl zu „positiven“ – also zielsprachlich korrekten – Übertragungen kommen, wenn sich die Sprachen in der Struktur ähnlich sind, als auch zu Interferenzen (vgl. Jeuk 2013, S. 31). Das würde bedeuten, dass eine Sprache, die der eigenen Erstsprache strukturell ähnelt, immer einfacher zu erlernen ist als jene, die sich davon grundlegend unterscheidet. Inzwischen geht man davon aus, dass diese Ähnlichkeit zwar eine Rolle spielt, jedoch nur ein Aspekt von vielen ist. Vor allem im kindlichen Spracherwerb ist dieser Aspekt eher unwesentlich (vgl. Jeuk 2003, S. 290).

- **Identitätshypothese:**

Demgegenüber war Pit Corder überzeugt, dass der Erwerb der Erst- und Zweitsprache nach demselben Schema geschieht und das Alter dabei keine Rolle spielt. Dies konnte durch Beobachtungen des natürlichen Zweitspracherwerbs teilweise verifiziert werden (vgl. Rösch 2011, S. 12). Häufige Kritik an dieser Annahme ist, dass sie weitere Einflussfaktoren wie zum Beispiel soziale und emotionale Aspekte nicht miteinbezieht (vgl. Oksaar 2003, S. 144ff).

Aus diesen beiden Meinungen entwickelte sich eine weitere Hypothese:

- **Interlanguagehypothese**

Diese – von Selinker benannte – Hypothese bezieht sich auf das Bilden von „Interlanguages“ bei Zweitsprachenlerner/innen. Dies soll zum Ausdruck bringen, dass eine individuelle Sprachform entsteht, in welcher Elemente enthalten sind, die sich weder der Erst- noch der Zielsprache zuordnen lassen. Im Deutschen bezeichnet man diese unter anderem als „Lernersprache“, die sich ständig weiterentwickelt (vgl. Rösch 2011, S. 12).

Dabei werden Stufen im Spracherwerb erkennbar, die auch in den Aufbau des USB-DaZ mit einbezogen wurden:

- Language transfer: Anfangs erfolgt – ähnlich wie in der Kontrastivhypothese beschrieben – eine Übertragung von Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache.
- Übungstransfer: Als nächster Schritt werden in bestimmten Übungen erprobte Muster angewendet.
- Strategien des Sprachenlernens: Mit der Zeit entwickeln die Lerner/innen eigene Hypothesen bezüglich der Zielsprache und eignen sich Strategien an, diese zu überprüfen.
- Kommunikationsstrategien: Die Lerner/innen entwickeln Verhaltensweisen, die in bestimmten Kommunikationssituationen hilfreich sein können, etwa Wortneuschöpfungen, Mimik und Gestik oder Entlehnung,
- Übergeneralisierung: Bestimmte Regeln der Zielsprache wurden bereits erlernt und nun auf andere Bereiche übertragen, auf die sie nicht zutreffen. Oft ist dies bei der Anwendung von unregelmäßigen Verben zu erkennen (vgl. Jeuk 2013, S. 34/Oksaar 2003, S. 117ff).

2.4 Basisqualifikationen nach Ehlich

Ehlich geht in diesem Zusammenhang von sogenannten „Basisqualifikationen“ aus, an welchen sich der Ablauf der Sprachaneignung orientiert (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014, S. 7):

- Rezeptive und produktive phonetische Qualifikation: Dies betrifft die rhythmischen und lautlichen Eigenschaften einer Sprache, wodurch unter anderem Intonation und Akzent beeinflusst werden.
- Pragmatische Qualifikation: In diesem Bereich geht es darum, die Handlungsziele der Sprache zu erfassen, darauf einzugehen und die eigene Sprache daran anzupassen, zum Beispiel auf eine Frage zu antworten, Aussagen zu bestätigen oder zu widersprechen.
- Semantische Qualifikation: Semantik meint die Bedeutungserfassung von Wörtern, mit der Zeit wird diese zunehmend abstrakter.
- Morphologisch-syntaktische Qualifikation: Dieser Bereich setzt sich mit dem Bilden von Phrasen bis hin zu immer komplexer werdenden Satzstrukturen auseinander.
- Diskursive Qualifikation: Hier geht es darum, Gesprächsregeln anwenden zu können und zusammenhängend erzählen zu können.
- Pragmatische Qualifikation II: Sprache soll nun abhängig von unterschiedlichen sozialen Bereichen eingesetzt werden.
- Literale Qualifikation I / II: Dieser Bereich beschäftigt sich mit der Produktion von schriftlicher Sprache. Darunter fällt auch die Entwicklung der Lesefähigkeit sowie Orthographie und das Erkennen von Textsorten.

(vgl. Ehlich 2007, S. 12/Dirim/Döll/Fröhlich 2014, S. 9f)

In Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache wurde daraus ein „innerer Lernplan“ abgeleitet, die einzelnen Entwicklungsstufen beschreibt (vgl. Apeltauer 2007, S. 26). Die Aneignung der deutschen Satzstruktur findet nach einem bestimmten Schema statt, unabhängig von der Erstsprache der Lernerin/des Lerners. Auch für andere Bereiche – wie zum Beispiel den Wortschatz – ließen sich solche Erwerbsabfolgen feststellen (vgl. Reich 2008, S. 165ff). Aus diesen Erkenntnissen abgeleitet fand der Aufbau der Verfahren zur

Sprachstandserhebung statt. Für diese Arbeit wird das Verfahren des USB-DaZ angewendet, worauf in Kapitel 3.4 genauer eingegangen wird. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Erwerb von zahlreichen anderen Faktoren, wie dem sozialen Umfeld der Familie und Freunde bzw. der Schule sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden kann. Die Reihenfolge der Aneignung konnte jedoch wiederholt festgestellt und charakteristische Übergänge beobachtet werden (vgl. Ehlich 2007, S. 11ff).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass durch die Einstufung der Kinder nach USB-DaZ deren Entwicklungsstufe aufgrund deren getätigter Aussagen festgestellt werden kann. Da das soziale Umfeld der Kinder außerhalb des Klassenraumes nicht in die Beobachtung mit einfließen kann, muss darauf geachtet werden, die Einstufung über einen längeren Zeitraum anzusetzen. So können zahlreiche Beispiele von Aussagen des spontanen Sprachgebrauchs gesammelt und Regelmäßigkeiten festgestellt werden. Auf diese Weise soll eine möglichst detaillierte Einstufung möglich gemacht werden.

3. Sprachförderung in der Volksschule

In folgendem Kapitel wird in einem ersten Schritt erläutert, inwiefern die Bereiche Deutsch als Fremdsprache und Sprachförderung im österreichischen Lehrplan verankert sind. Darauf aufbauend sollen schließlich die Unterschiede von additiver und integrativer Sprachförderung aufgezeigt und schließlich das in dieser Forschungsarbeit verwendete Beobachtungsinstrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ (USB-DaZ) vorgestellt werden.

3.1 Deutsch als Zweitsprache in österreichischen Schulen

In diesem Kapitel soll darauf eingegangen werden, inwiefern der Umgang mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachförderung allgemein im österreichischen Lehrplan thematisiert und wie damit in der Praxis umgegangen wird.

In den Volksschulen Österreichs ist der Anteil von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr hoch und weiter steigend. In Wien betrifft dies mittlerweile 56,3% - also mehr als die Hälfte aller Schüler/innen (vgl. BMUKK 2016, Schuljahr 2014/15).

Obwohl in Österreich – vor allem in städtischen Schulen – mehrsprachige Klassen folglich bereits den Regelfall darstellen, sind schulpolitische Voraussetzungen und pädagogische

Ausbildungen nicht der Realität entsprechend. So gilt zum Beispiel Deutsch nach wie vor als einzige Unterrichtssprache, Unterricht in der Erstsprache wird - wenn überhaupt – zusätzlich zum Regelunterricht am Nachmittag angeboten und steht somit mit diesem in keinem Zusammenhang. Dieselbe Praxis verfolgt man in der Regel auch im Bereich der Sprachförderung. Dies beinhaltet Elemente der Vorgehensweise einer „Segregation“ – Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch werden aus der Klasse „aussortiert“ und von anderen Lehrpersonen unterrichtet (vgl. Belke 2008, S. 14). Dabei werden die unterschiedlichen Kontexte der Kinder nicht berücksichtigt.

Der österreichische Lehrplan der Volksschule beschreibt in einem Zusatz die Lehrziele „Deutsch für Schüler nichtdeutscher Muttersprache“ (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010, S. 136). Es werden darin für die Teilbereiche Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben die einzelnen Lernziele beschrieben. Diese beinhalten unterschiedliche Elemente, zum Beispiel „Wortschatz“, „mündliches Sprachhandeln“, „Aussprache“ oder „Verfassen von Texten“ (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010, S. 137-144), welche weitgehend detailliert beschrieben werden. Als übergeordnetes Ziel gilt: „Diese Einbettung des Erwerbs der Zweitsprache in das interkulturelle Lernen soll kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller Schüler ermöglichen“ (Lehrplan der Volksschule 2010, S. 136).

Das „kooperative“ Lernen von- und miteinander ist jedoch nur dann möglich, wenn alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, unabhängig davon, wie ausgeprägt der Erwerb der deutschen Sprache ist. Auch muss ihnen genügend Raum gegeben werden, kooperativ zu arbeiten. Was dies für den Unterricht bedeutet wird in Kapitel 5 ausführlicher erläutert.

3.2 Additive Sprachförderung und deren Nachteile

Unter „Additiver Sprachförderung“ versteht man spezielle Unterrichtseinheiten, welche für eine bestimmte Zeitspanne zusätzlich zum Regelunterricht stattfinden und an denen ausschließlich Schüler/innen mit festgestellten Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich teilnehmen. Diese sogenannten „Förderstunden“ finden entweder während der Unterrichtszeit in einem abgetrennten Raum mit einer eigenen Lehrperson oder nach Unterrichtsschluss zusätzlich zum Regelunterricht statt. Sie sollen die Lernenden an das im Unterricht erforderliche Niveau heranbringen (vgl. Reich 2013, S. 57).

Diese Vorgangsweise ist in der Schulpraxis bisher am häufigsten vorzufinden, da sie auf den ersten Blick sinnvoll wirken mag – Kinder mit Schwierigkeiten bekommen Unterstützung. Doch bei genauerer Betrachtung bringt diese Methode zahlreiche Nachteile mit sich, welche auch den Erfolg der Sprachförderung beeinflussen:

Zum einen stellt die Selektion der Kinder nach ihren Fähigkeiten im Bereich Deutsch eine starkte Ausprägung von „Othering“ dar. Es grenzt die ausgewählten Schüler/innen deutlich vom Rest der Klasse – jene mit offenbar „ausreichenden“ Sprachenkenntnissen – ab. Dies kann ihr Selbstbewusstsein und somit auch deren Lernbereitschaft und Motivation stark beeinträchtigen (vgl. Mecheril et. al. 2010, S. 181f). Da Sprache und Emotionen dicht miteinander verbunden sind und das Umfeld außerdem das Lernen beeinflusst, stellt diese Vorgangsweise keine gute Lernvoraussetzung dar – auf diesen Aspekt wird in Kapitel 4 ausgiebiger eingegangen.

Weiters stehen die Inhalte des Förderunterrichts nicht bzw. kaum im Zusammenhang mit den Inhalten des Regelunterrichts, es ist folglich in diesem Umfeld bestenfalls in Ansätzen möglich, auf die darin auftretenden Schwierigkeiten einzugehen. Die Förderung geschieht weitgehend kontextunabhängig und isoliert, wodurch sie nicht ausreichend zielführend sein kann (vgl. Belke 2008, S. 80).

Generell kann daher folgendes festgestellt werden:

„Die Auslagerung in den Förderunterricht führt zu sozialer Selektion und ist auf die Dauer nicht sehr effektiv, wie die PISA-Studien auf dramatische Weise deutlich machen“ (Belke 2016, S. 32f).

3.3 Integrative Sprachförderung

Als „Weiterentwicklung“ des additiven Förderunterrichts gilt das Konzept der „Integrativen Sprachförderung“. Es bezeichnet den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und jenen, die eine andere bzw. weitere Erstsprache als Deutsch sprechen. Der Unterricht wird dabei so konzipiert, dass er an die daraus resultierenden Schwierigkeiten angepasst ist und die Besonderheiten aller Schüler/innen hervorhebt. Sprachliches Lernen wird dabei in den Ablauf des Regelunterrichts eingebettet. Integrative Sprachförderung meint folglich die gezielte Förderung einzelner Schüler/innen während des gemeinsamen Unterrichts in der Klasse (vgl. Rösch 2015, S. 54f).

„Integration“ strebt zum einen die Berücksichtigung der erstsprachigen, fremdsprachigen und deutschsprachigen Kenntnisse aller Kinder an. Die Erstsprachen der Schüler/innen spielen in

Bezug auf die Sprachförderung eine wesentliche Rolle, da sie die Identität der Kinder widerspiegeln (vgl. Belke 2008, S. 80).

Zum anderen wird dabei die Sprachförderung an sich in den Regelunterricht „integriert“. Dies bedeutet, dass unter anderem auf sprachliche Schwierigkeiten und Verständnisprobleme direkt eingegangen wird und diese in ihrem Entstehungskontext gelöst werden können. Dadurch können diese gezielter behoben werden als in der isolierten Umgebung einer additiven Förderung (vgl. Belke 2008, S. 80).

Die Kinder lernen dabei in ihrer gewohnten Klassenumgebung, wodurch sie sich mitunter sicherer und selbstbewusster fühlen. Lernen funktioniert in einer angenehmen Atmosphäre am besten, in einer Umgebung, in der man sich wohlfühlt (vgl. Reiningger 2011, S. 8).

Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Kinder in dieser Situation viel voneinander lernen. Im Gespräch mit Mitschüler/innen, im Nachahmen ihrer Ausdrucksformen und ihres Wortschatzes, auch im gegenseitigen Erklären kann die Sprachförderung wesentlich verbessert werden (vgl. Bauer 1997, S. 84).

Jede Form von Förderprogrammen ist mit Nachteilen verbunden, da sie den Anschein erweckt, der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entgegenzuwirken. Dabei werden die Probleme einer Gesellschaft auf Einzelfälle übertragen, deren alleinige Förderung keine Veränderungen erzielen kann (vgl. Jeuk 2013, S. 114). Es erfordert ein Umdenken des gesamten Schulsystems, der Schulorganisation, beginnend in der Ausbildung der Lehrpersonen, um dieser Benachteiligung entgegenwirken zu können (vgl. Dirim/Mecheril 2010b, S. 137).

3.4 Sprachstandserhebung – USB-DaZ

Die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ – im weiteren Verlauf als „USB-DaZ“ bezeichnet – stellt ein im Auftrag des bm:ukk entwickeltes Beobachtungsverfahren dar, die in österreichischen Schulen zur Erhebung des Sprachstandes von Schüler/innen zwischen 6 und 14 Jahren verwendet werden. Dies geschieht meist während des Regelunterrichts und wird ohne Kenntnis der Kinder vorgenommen, um deren natürlichen Sprachgebrauch aufnehmen zu können. Das Ziel des USB-DaZ ist es, Lehrpersonen eine Möglichkeit zu geben, die Aneignung des Deutschen ihrer Schüler/innen zu beobachten und dadurch gezielt zu unterstützen (vgl. Döll 2011, S. 110ff).

Wie alle Diagnoseverfahren unterliegt auch USB-DaZ linguistischen, methodischen und pädagogischen Anforderungen. Der Bezug zum Ablauf des Spracherwerbs wurde bereits in Kapitel 2.3 und 2.4 hergestellt. In pädagogischer und methodischer Hinsicht sollen die Beobachtungen keine Momentaufnahme darstellen, sondern über längere Zeit und in Kooperation mit Eltern bzw. anderen Bezugspersonen durchgeführt werden, um einer Fehldiagnose entgegenzuwirken (vgl. Döll 2012, S. 72ff).

Das Instrument USB-DaZ ist durch einen hohen Grad an Detailliertheit und Systematik ausgezeichnet und wurde unter anderem in Anlehnung an die Niveaubeschreibungen DaZ und die Basisqualifikationen von Ehlich erstellt (vgl. Döll 2009, S. 109 / Ehlich 2005, S. 44f). Für USB-DaZ (Primarstufe) ergeben sich daraus 25 Beobachtungsbereiche mit sieben Beobachtungsfeldern. Jeder Bereich wird in vier Niveaustufen eingeteilt, die von „Minimalqualifikationen“ über „Zwischenetappen“ bis zum Erreichen des Bildungsziels reichen (vgl. Döll 2009, S. 110f). Die Skalen werden folgendermaßen beschrieben:

„Die Skalen [...] sind, wenn nicht anders angegeben, als Implikationsskalen zu verstehen, das heißt wenn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet wird, ist davon auszugehen, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene bereits angeeignet sind, auch wenn sie von den Beobachteten im Beobachtungszeitraum nicht verwendet werden“ (Dirim/Döll/Fröhlich 2014, S. 10).

Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Beobachtungsbereiche des USB-DaZ für die Primarstufe ausgewählt und in einem Zeitraum von zwei Monaten in Zusammenarbeit mit der Lehrperson anhand spontaner Äußerungen der Kinder ausgewertet:

Wortschatz

Dieser Bereich umfasst die lexikalisch-semantischen Fähigkeiten der Kinder. Die Skala beginnt bei „erste Wörter“, zu „Alltagsgrundwortschatz“ und „Grundwortschatz“ bis „Schulwortschatz“. Auf dieser Stufe sollen die Kinder dem Unterrichtsablauf auf sprachlicher Ebene problemlos folgen können. Die letzte Stufe wird als „Bildungswortschatz“ bezeichnet und geht über das im Unterricht verwendete Vokabular hinaus. Alle Stufen werden durch Beispiele von verwendeten Wörtern in diesem Bereich unterstützt, um die Einstufung zu erleichtern.

Es erfolgt eine Unterscheidung der beiden Bereiche „rezeptiver“ und „produktiver“ Wortschatz. Während ersterer jene Wörter meint, deren Bedeutung das Kind versteht, beschreibt der zweite Ausdruck alle Begriffe, die es bereits aktiv in seinem Sprachgebrauch korrekt verwendet (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014, S. 20f).

Der rezeptive Wortschatz ist allgemein schwer zu definieren und daher auch zu überprüfen, da er sich im Bereich des „mental Lexikons“ abspielt. Dies meint jene Begriffe und deren Bedeutungszuschreibungen, welche der/die Lernende für sich gespeichert hat, aber nicht immer bewusst beschreiben kann (vgl. Antos/Lewandowska 2007, S. 11).

Realisierung von Subjekten und Objekten

In diesem Beobachtungsbereich soll der Umgang mit Nomen festgestellt werden. Zu Beginn steht die Verwendung des Subjektes im Mittelpunkt, höhere Stufen beziehen sich auf Akkusativ- und Dativobjekte. Dabei wird auf die Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln geachtet. Die Verwendung des Genitivs stellt die höchste Stufe dar (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014, S. 16f).

Ein häufig genannter Kritikpunkt am Instrument USB-DaZ ist der Grad an Objektivität, da die Einstufung der Schüler/innen häufig mit Interpretationen der/des Beobachter/in verbunden ist (vgl. Döll 2011, S. 113). Jedoch wird in dieser Forschungsarbeit durch detaillierte Argumentation der Entscheidungen versucht, diese Interpretationen so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten.

4. Sprache und Emotion – Othering

Da der Begriff „Emotion“ für die vorliegende Arbeit eine zentrale Rolle spielt, soll in diesem Kapitel dessen Bedeutung definiert und in weiterer Folge erläutert werden, in welchem Zusammenhang Emotionen mit dem Lernprozess stehen.

Während der Begriff „Gefühl“ Ab- und Zuneigungen, also vorrangig innere Empfindungen beschreibt, meint „Emotion“ hauptsächlich äußerlich beobachtbare Zustände, die häufig auch als körperliche Reaktion von Gefühlen auftreten, wie zum Beispiel Verspannungen, Zittern, schnelle Atmung und ähnliches. Dies kann sowohl bewusst als auch unbewusst geschehen und wird meist durch soziale Umstände beeinflusst (vgl. Decke-Cornill/Küstner 2010, S. 43f).

Lernen und Emotion sind stark miteinander verknüpft, da unter anderem auch das Selbstbewusstsein und die Motivation damit in Verbindung stehen. Angst, Stress oder negative Emotion kann das Lernen hemmen, während positive Emotionen den Lernprozess wesentlich unterstützen können (vgl. Decke-Cornill/Küstner 2010, S. 45f).

„Stress“ meint in diesem Zusammenhang nicht körperliche Anstrengung, sondern das Gefühl, einer unangenehmen Situation ausgeliefert zu sein, ohne selbst etwas daran verändern zu können. Die eigenen Handlungen nicht selbst bestimmen und persönliche Bedürfnisse darin einbeziehen zu können, erzeugt negative Emotionen und bietet keine gute Ausgangssituation für Lernprozesse (vgl. Spitzer 2014, S. 3).

Vor allem im Bereich Sprache können solche Stresssituationen zu wachsender Unsicherheit führen, die das Lernen hemmen und im schlimmsten Fall ein völliges Verstummen der/des Lernenden zur Folge haben (vgl. Busch 2012, S. 18).

Ein sehr ähnliches Phänomen der Stressbildung wird durch den Begriff „Othering“ beschrieben. „Othering“ bezeichnet die Zuschreibung von Andersartigkeit. Dies kann in sehr unterschiedlichen Lebensbereichen und auf verschiedene Art und Weise geschehen. Man versteht darunter soziale Prozesse bzw. Praxen, die eine Grenze, eine Differenz zwischen „den einen“ und „den anderen“ aufzeigen (vgl. Riegel 2016, S. 8f).

Diese Differenz unterliegt bestimmten Machtverhältnissen, einer Ungleichheit zwischen den beiden Seiten. Betroffene sind dadurch einer Situation ausgesetzt, in der keine angemessene Selbstbildung und somit auch keine zielführende Bildung stattfinden kann, da die Zuschreibung der Andersartigkeit das Selbstvertrauen stark beeinträchtigt (vgl. Mecheril et. al. 2010, S. 181f).

Positive Emotionen hingegen können den Lernerfolg steigern: Die Kontaktstellen zwischen den Synapsen im Gehirn, welche für die Informationsübertragung und -speicherung verantwortlich sind, arbeiten bei positiven Gefühlsregungen schneller und der Synapsenspalt wird kleiner, was das Lernen verbessert (vgl. Kieweg 2003, S. 169ff). Lernen funktioniert dann am besten, wenn das Lernklima als angenehm empfunden wird und man sich in einer Gruppe wohlfühlt (vgl. Reininger 2011, S. 8).

Das Wohlfühlen resultiert aus positiven emotionalen Beziehungen zu Mitschüler/innen und Lehrperson, welche auf gegenseitiger Wertschätzung, freundlichem und nachsichtigem Umgang und Vertrauen beruht. Dabei spielt auch gegenseitige Rücksichtnahme und Hilfe eine wesentliche Rolle (vgl. Hobmair 2008, S. 227).

„Menschen sind Gemeinschaftswesen, sie fühlen sich in der Gemeinschaft wohl und suchen sie auf“ (Spitzer 2014, S. 3). Gemeinsames Lernen in Gruppen und das gewohnte Umfeld der Klassengemeinschaft sind demnach ein wesentlicher Bestandteil erfolgreichen Lernens. Auch Spiele haben – vor allem bei Kindern im Vorschulalter – eine große Bedeutung im Lernprozess, da sie mit positiven Emotionen verbunden sind, und alles Neue eine besonders anziehende Wirkung beinhaltet (vgl. Flitner 1996, S. 51).

Der Einsatz von Sprachspielen im Unterricht und der Zusammenhang von Emotionen und Sprachförderung soll in den folgenden Kapiteln eingehender besprochen werden.

5. Der Stationenbetrieb als Möglichkeit der Integrativen Sprachförderung

Dieses Kapitel beinhaltet eine Definition des Begriffes „Stationenbetrieb“ und stellt einen Bezug zum Unterricht der Volksschule her. Darauf baut eine Erläuterung auf, inwiefern dieser Begriff für die Differenzierung von Aufgabenstellungen und somit auch zur Einbettung integrativer Sprachförderung in den Regelunterricht geeignet ist. Zusätzlich erfolgt eine Definition des Ausdrucks „Sprachspiele“, welcher mit dem Spracherwerb in Verbindung gebracht wird.

5.1 Offenes Lernen - Arbeit in Stationen

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird mit der Unterrichtsmethode des „Stationenbetriebes“ gearbeitet, welche allgemein unter die Methode des „offenen Lernens“ fällt (vgl. Peschel 2003, S. 13). Die Definition von offenem Unterricht wird von Lehrpersonen sehr unterschiedlich ausgelegt und ist von deren individuellen Vorgehensweisen und auch deren Schüler/innen abhängig. Allgemein handelt es sich dabei um eine Form des Unterrichts, in der die Schüler/innen in vielen Aspekten selbst für die Planung, Durchführung und Organisation verantwortlich sind. Zum Teil wird auch die Kontrolle der Ergebnisse den Schüler/innen selbst oder untereinander überlassen. Ein weiteres Merkmal ist die Verteilung der Aufgaben – diese geschieht sehr unterschiedlich und individuell, es müssen nicht alle die gleichen Aufgaben zur selben Zeit erledigen (vgl. Krause-Hotopp 1996, S. 26). Die Kinder haben die Möglichkeit, selbst aktiv tätig zu werden und selbstständig zu handeln. Dabei kommt es zu einer Veränderung der Rollenaufteilung: Die Lehrperson wird zum Berater und nimmt eine unterstützende Position ein (vgl. Hoffmann/Moser 2002, S. 32).

Die Form des offenen Lernens bietet in vielerlei Hinsicht die Möglichkeit der Differenzierung. Zum einen kann die Sozialform gewechselt bzw. frei gewählt werden. Während manche Einzelarbeit vorziehen, können andere die Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit lösen und sich in dieser Zusammenarbeit gegenseitig unterstützen (vgl. Hoffman/Moser 2002, S. 54).

Zum anderen kann sowohl die Anzahl der Aufgaben als auch das Arbeitstempo zwischen den Schüler/innen variieren, ohne andere dadurch zu stören. Dies hat eine Minderung des Zeitdrucks zur Folge (vgl. Hoffmann/Moser 2002, S. 32ff).

Ein zusätzlicher Vorteil ergibt sich durch die Möglichkeit der freien Pauseneinteilung. So können Schüler/innen mit Konzentrationsproblemen individuelle Erholungsphasen einbauen (vgl. Badegruber 1997, S. 84f).

Der Stationenbetrieb ist eine von vielen Formen des offenen Lernens. Dabei wird die starre Unterrichtsstruktur aufgehoben, die Schüler/innen dürfen ihre Plätze verlassen und sich frei im Raum bewegen, was zu einem dynamischeren und freieren Unterricht führt. Es werden im Klassenzimmer verteilt unterschiedliche Stationen angeboten, von den Kindern in einer selbstbestimmten Reihenfolge ausgewählt. Ursprünglich wurde die Methode als Trainingssystem im Sportbereich eingesetzt, wobei der Wechsel unterschiedlicher Übungen im Mittelpunkt steht. Mitte der achtziger Jahre fand diese Vorgangsweise Einzug im Unterricht (vgl. Gieth 1999, S. 24f).

Ein Teil des sportlichen Aspekts bleibt dabei insofern bestehen, als sich die Kinder dabei im Klassenraum von einer Station zur nächsten bewegen. Auch wird häufig versucht, unterschiedliche Sinne anzusprechen und Übungen mit haptischen, akustischen oder visuellen Impulsen einzubauen und abzuwechseln (vgl. Bauer 1997, S. 32ff).

Die Möglichkeit der Differenzierung bietet sich hier auch in der Anzahl der Stationen: Es lässt sich zwischen obligatorischen und freiwilligen Übungen unterscheiden bzw. eine bestimmte Anzahl an zu erledigenden Aufgaben aus der Menge vorgeben. Zusätzlich ist eine Differenzierung der Aufgaben selbst möglich, zugeschnitten auf das individuelle Lernniveau der Kinder (vgl. Hoffmann/Moser 2002, S. 52). Diese Vorgehensweise bietet sich auch in Bezug auf Sprachförderung an, da hier Kinder mit Förderbedarf DaZ speziell dafür ausgelegtes Material – ohne Ausschluss aus dem Klassenverband - bearbeiten können.

All die oben genannten Vorteile tragen dazu bei, die Lernatmosphäre zu verbessern und durch positive Emotionen zu einer besseren Lernvoraussetzung beizutragen.

5.2 Kommunikation und Fehlerkorrektur in offenen Lernsituationen

Einen Aspekt des offenen Lernens in Stationen stellt die spezielle Form der Kommunikation in der Zusammenarbeit der Kinder dar. Inwiefern diese für die Sprachförderung genutzt werden kann, ist Inhalt des folgenden Kapitels.

Der Kontext „Schule“ ist in der Regel mit klar zugeschriebenen Rolleneinteilungen verbunden, aus dem ein Hierarchieverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler/innen entsteht. Diese Rollen beinhalten unter anderem auch die Aufteilung des Sprechanteils - während des Unterrichts spricht die Lehrperson am meisten, die Schüler/innen hören zu und beantworten deren Fragen. Weiters ist es in dieser Rollenaufteilung die Aufgabe der Lehrperson, Feedback zu den gebrachten Leistungen zu geben und etwaige Fehler zu korrigieren (vgl. Lochtman 2002, S. 5ff).

Beim offenen Lernen wechseln die Sozialformen häufig, die Arbeitsweise und mitunter Rolleneinteilungen werden verändert. Der Redeanteil und die Lernerautonomie der Kinder steigt, durch Erklärungen und Hilfestellungen untereinander kommt es zu gegenseitiger Fehlerkorrektur und Formen des kooperativen Lernens (vgl. Rösler 2012, S. 15/S. 155). Diese beiden Elemente werden in den nächsten Kapiteln genauer definiert.

5.2.1 Fehlerkorrektur

Fehler kommen in der Schule häufig und in verschiedenen Ausprägungen vor. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff „Fehler“ jedoch auf sprachliche Äußerungen bezüglich der deutschen Sprache, welche in erster Linie bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorkommen. Dabei soll nicht außer Acht gelassen werden, dass es auch beim Erwerb der Erstsprache zu Fehlerbildungen kommt, diese folglich zum natürlichen Spracherwerb dazugehören. Oft lassen sich hier Ähnlichkeiten zu den Fehlern im kindlichen Zweitspracherwerb feststellen (vgl. Kleppin 1998, S. 14).

Allgemein ist der Begriff folgendermaßen definiert: „Fehler sind unbewusste Abweichungen von der Norm“ (Rösler 2012, S. 151). Sie weisen eine Differenz zu dem auf, was als Regelfall bzw. Normalfall empfunden wird, also von dem, was man erwartet. Im Bereich der deutschen Sprache kann dies verschiedene Aspekte von Abweichungen beinhalten:

- Sprachsystem: Dieser Bereich meint das Einhalten grammatikalischer und struktureller Vorgaben der Sprache
- Verständlichkeit: Der Kommunikationspartner kann die Inhalte einer Aussage nachvollziehen
- Situationsangemessenheit: Es geschieht ein Verstoß gegen die pragmatische Norm, das bedeutet, dass man in unterschiedlichen Situation bzw. mit verschiedenen Personen auf eine ganz bestimmte Art und Weise, die als angemessen gilt – kommuniziert (vgl. Kleppin 1998, S. 19ff).

Der Begriff „Fehler“ ist im Kontext der Schule sehr negativ behaftet, da er mit der Leistungsbeurteilung in Verbindung gebracht wird. Es gilt daher auch als die Aufgabe der Lehrperson, die Fehler zu korrigieren und dadurch die Aussagen zu bewerten (vgl. Lochtmann 2002, S. 6ff). Aus diesem Grund ist eine Korrektur von Fehlern häufig mit negativen Gefühlen und einer schlechten Bewertung verbunden.

Dabei können die Ursachen für Fehler sehr vielfältig sein und unter anderem auch einen Lernfortschritt aufzeigen. Zum einen können sie durch eine Interferenz mit einer anderen gelernten Sprache oder der eigenen Erstsprache entstehen (vgl. Rösler 2012, S. 153). Zum anderen kommt es während des Spracherwerbs häufig zu Übergeneralisierungen. Das bedeutet die Anwendung einer bereits entdeckten Regel auf andere sprachliche Elemente, in denen sie nicht zutrifft. Ein Beispiel dafür ist der Satz *„Er schwammte im See“*. Der/die Lernende hat bereits die Bildung des Perfekt in der dritten Person durch das Anhängen eines „-e“ verstanden, leider ist sie in diesem Fall ungültig. Dennoch wurde ein Lernerfolg bezüglich dieser grammatikalischen Regelung erkennbar (vgl. Krumm 1990, S. 100f).

Fehler können folglich sehr bedeutsam für den Lernprozess und auch den Unterrichtsverlauf sein. Sie als Anzeichen für Lehr- und Lernprobleme zu sehen und als Fortschritt des Lernerfolges bzw. als Hilfestellung zum Erweitern des Lernprozesses aufzufassen kann den Umgang mit Fehlern beeinflussen (vgl. Krumm 1990, S. 99f). Ausgehend von dieser Annahme sollen nun die unterschiedlichen Möglichkeiten der Fehlerkorrektur im Unterricht aufgezeigt werden.

Korrigieren ist im Unterricht unumgänglich, da es zur Förderung des Lernfortschritts beiträgt. Dabei ist es jedoch wichtig, die Verbesserungen so zu formulieren, dass der Lernende diese annehmen kann, ohne es als persönliche Kritik aufzufassen (vgl. Rösler 2012, S. 154/Krumm 1990, S. 99ff).

In einem ersten Schritt soll dabei überlegt werden, in welchen Situationen das Aufzeigen eines Fehlers notwendig und zielführend ist. Dabei ist darauf zu achten, ob der Fokus der Aussage auf den Inhalt oder die Struktur gelegt, und die Korrektur diesbezüglich darauf ausgerichtet wurde (vgl. Rösler 2012, S. 154). Dazu ein Beispiel: Einem Kind einen grammatikalischen Fehler aufzuzeigen, während es voller Stolz von seinen Erfolgen im Turnunterricht berichtet, ist unter Umständen weniger zielführend als während einer Übung zu den bestimmten Artikeln.

Auch die Art der Korrektur spielt eine große Rolle. Dies kann direkt geschehen, indem man den Fehler konkret anspricht und die korrekte Form aufzeigt (z.B. „Es heißt nicht schwimmte sondern schwamm!“). Die indirekte Vorgangsweise besteht darin, die von dem/der Schüler/in getätigte Aussage zu wiederholen und dabei den fehlerhaften Teil korrekt auszusprechen (z.B. „Ach ja, er schwamm im See?“). Die indirekte Korrektur wird meist als Rückfrage dargestellt und vermeidet so die Gefahr, die Korrektur als Kritik zu äußern. Auf diese Weise kann sie vom Gegenüber einfacher angenommen werden. Der Nachteil dieser Methode besteht darin, dass nicht feststellbar ist, ob die Korrektur vom Gegenüber wahrgenommen und verinnerlicht wurde (vgl. Kleppin 1998, S. 98ff).

Selbstkorrektur meint das selbstständige Erkennen eines Fehlers. Dies kann einerseits dazu führen, dass im Anschluss daran die richtige Form ergänzt wird, andererseits durch eine Geste des Kommunikationspartners hervorgerufen werden. Auch das gezielte Nachfragen stellt eine Art der Korrektur dar und wird als „selbstinitiierte Fremdkorrektur“ bezeichnet (vgl. Rösler 2012, S. 155).

Wie die Korrektur vom Gegenüber angenommen wird, hängt jedoch nicht nur von deren Formulierung, sondern auch von dessen Extrovertiertheit bzw. Unsicherheit ab. Deshalb ist es auch wichtig, die Art der Korrektur individuell an seine Gesprächspartner anzupassen (vgl. Rösler 2012, S. 156).

Aus den Definitionen und Erläuterungen zur Formen der Fehlerkorrektur ging hervor, dass diese sehr vielfältig und nicht immer eindeutig zielführend einsetzbar sind. Es besteht zudem eine starke Abhängigkeit von Situation und Persönlichkeit. Daher ist auch wesentlich, von wem die Korrektur stammt. In offenen Unterrichtssituationen, in denen wie zuvor beschrieben eine Veränderung der Rollenzuschreibungen stattfinden kann, kommt es häufig zu Korrekturen durch Mitschüler/innen. Am häufigsten finden diese in Momenten des kooperativen Lernens statt, wie im anschließenden Kapitel 5.2.2 genauer dargelegt.

5.2.2 Kooperatives Lernen

Offenes Lernen im Stationenbetrieb regt kooperatives Lernverhalten an.

Kooperatives Lernen ist nach Konrad/Taub (2010): „[...]eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“ (Konrad/Traub 2010, S. 5).

Dies bedeutet, gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten und dadurch möglicherweise auch schneller und zielführender zu einem besseren Ergebnis zu gelangen. Zusammenarbeit kann motivieren, vom Aufgeben abhalten und durch gegenseitige Erklärungen und gemeinsame Überlegungen zum Weiterdenken anregen (vgl. Borsch 2015, S.11).

Im Gegensatz zur „Gruppenarbeit“ betätigt man sich in diesem Fall zusammen an einem gemeinsamen Produkt. Während bei der Gruppenarbeit erwartet wird, dass alle Entscheidungen und Ergebnisse gemeinsam erzielt wurden, beinhaltet das kooperative Lernen auch Einzelleistungen. Die Lernenden machen dabei jedoch die Erfahrung, dass diese individuellen Leistungen durch die Hilfe von anderen und die gemeinsame Überlegung zu einer Aufgabe verbessert werden können (vgl. Borsch 2015, S. 17f). Die Schüler treten dabei in eine soziale Interaktion, besprechen gemeinsam, wie sie ein Ziel erreichen können und tauschen sich über persönliche Kenntnisse zu einem Thema aus. So geschieht eine wechselseitige Hilfe, die den Lernprozess unterstützt (vgl. Borsch 2015, S. 21f). Dadurch tritt auch häufiger als in anderen Sozialformen eine gegenseitige Fehlerkorrektur ein.

Voraussetzungen für das Gelingen dieser Unterrichtsform sind neben den räumlichen Gegebenheiten auch die Interaktion der Schüler/innen untereinander – diese muss direkt und respektvoll gestaltet sein, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Gegenseitiges Helfen bzw. um Hilfe bitten, Kompromisse schließen und wertschätzend miteinander umgehen sind weitere Eigenschaften, die kooperatives Lernen benötigt. (vgl. Scholz 2013, S. 2). Jedoch kann durch das kooperative Lernen selbst die Interaktion unter den Lernenden verbessert werden, und „*eine Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung und Verantwortung*“ entstehen (Borsch 2015, S. 18).

Das wechselseitige Helfen und Unterstützen und die daraus resultierende gegenseitige Wertschätzung und Stärkung der Klassengemeinschaft ist also sowohl zu einem Teil Voraussetzung aber gleichzeitig Ziel des kooperativen Lernens (vgl. Hobmair 2008, S. 227).

5.3 Sprachspiele

Der Begriff „spielen“ wird oft als Gegenteil des Lernens dargestellt, es gilt als Erholung und Ausgleich zum Lernprozess. Dabei schließen sich diese beiden Aktivitäten nicht aus, Spielen kann das Lernen wesentlich unterstützen (vgl. Belke 2016, S. 176). Es setzt eine Selbsttätigkeit der Kinder voraus, lässt sie aktiv werden und trägt so zu einem ganzheitlichen Lernen bei (vgl. Meyer 2005, S. 345f).

Spiele können zur Anwendung und Übung des zuvor Erarbeiteten genutzt werden (vgl. Meyer 2005, S. 345). Im Bereich des Spracherwerbs findet spielerisches Handeln sehr früh auf natürliche Weise statt. Bereits Säuglinge probieren sprachliche Laute spielerisch aus, Kleinkinder spielen mit Worten, verbinden sie mit Bewegungen oder probieren verschiedene Stimmlagen und Betonungen aus. Dabei wird Sprache frei ausprobiert, damit experimentiert und auch absichtlich sprachliche Regeln gebrochen. Als Ergebnis stellt sich der Erwerb von Strukturen und deren Verinnerlichung ein (vgl. Belke 2016, S. 174-177).

Als Sprachspiele bezeichnet man generell standardisierte Texte, die sich mit bestimmten Themen auseinandersetzen und einen mehr spielerischen als kommunikativen Zweck beinhalten (vgl. Belke 2008, S. 45). Elementare Literatur ist durch eine charakteristisch strukturierte Sprache und poetische Regeln gekennzeichnet, die in vielen Kulturen ähnlich sind (vgl. Belke 2016, S. 132).

Sprachspiele arbeiten vor allem mit der Wiederholung von Strukturen und letztlich deren Veränderung. Auf diese Weise ist ein wiederholtes Üben und Einprägen von sprachlichen und grammatikalischen Strukturen möglich. Zum Beispiel beinhaltet die Abwandlung „bi-ba-Butzemann“ die am häufigsten vorkommende Anlautreihe der Stammformen starker Verben, wie bei „trinken – trank – getrunken“ (vgl. Belke 2008, S. 69f).

Einen sehr großen Teil der Sprachspiele nehmen Reim- und Rhythmusstrukturen ein. Schon ab dem Säuglingsalter werden Kinder mit Reimen und Sprachspielen konfrontiert. Dabei ist der ganze Körper involviert: Rhythmik und Körperbewegungen stehen anfangs im Vordergrund, der Wortsinn ist dabei zweitrangig. Später werden die Wortbedeutungen immer wichtiger, Rhythmik und Klang bleiben trotzdem erhalten. Reime und Sprachspiele begleiten Menschen ein Leben lang und sind in allen Sprachen vertreten (vgl. Belke 2017a, S. 9ff). Weites können Sprachspiele bestimmte Themengruppen umfassen, zum Beispiel Tiere, Monate, Länder, ... (vgl. Belke 2008, S. 45).

Reime verstärken die Merkfähigkeit, Wörter und Phrasen bleiben so viel länger im Gedächtnis – eine wesentliche Unterstützung auch für das Erlernen der Sprache. Auch

grammatikalische Regeln und Strukturen werden durch Reime und rhythmisches Sprechen verinnerlicht. Ein Grund dafür sind positive Emotionen, freigesetzt durch poetische Texte und rhythmische Klänge, oft sogar kombiniert mit Bewegungsabläufen. Die einfachen Strukturen und interkulturelle Bekanntheit machen die Kinderreime leicht verständlich. Zusätzlich laden sie zu kreativen Abwandlungen und sprachlichen Spielereien ein (vgl. Belke 2017b, S. 9f).

Sprachspiele werden sowohl zu Hause zwischen Eltern und Kindern, im Unterricht mit Lehrpersonen als auch von Kindern untereinander durchgeführt (vgl. Belke 2008, S. 45). Sie begünstigen den Spracherwerb in vielerlei Hinsicht: das kindliche Bedürfnis nach Wiederholungen kann dabei gestillt und durch die im Spiel vorkommenden Inhalte implizites Wissen vermittelt werden. Sprache kann ohne Leistungsdruck in vielfältiger Weise ausprobiert und Strukturen verinnerlicht werden (vgl. Belke 2016, S. 57ff).

6. Empirischer Teil

Der zweite Teil der vorliegenden Forschungsarbeit stellt den empirischen Teil dar. Hier wird das methodische Vorgehen zuerst theoretisch beschrieben, die Ergebnisse der praktischen Durchführung erläutert und schließlich die Fragestellungen diskutiert.

6.1 Methodisches Vorgehen

Der folgende Abschnitt stellt den empirischen Forschungsteil der Arbeit dar. Zuerst wird das Forschungsdesign erläutert und weiters die für diese Forschungsarbeit wesentlichen Gütekriterien angeführt und auf die angewandte Methode bezogen. Anschließend wird die Beobachtung als Methode der Datenerhebung beschrieben. Schließlich werden die drei Schritte der Datenerhebung diskutiert und Kategorien gebildet, die in weiterer Folge zur Auswertung der Forschungsergebnisse dienen.

6.1.1 Forschungsdesign und Gütekriterien

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Forschung. Diese unterliegt fünf Grundsätzen, die im Folgenden vorgestellt, und auf das Vorgehen dieser Arbeit bezogen werden.

- Ausgangspunkt sind Subjekte, der Mensch steht im Vordergrund

Für diese Arbeit bedeutet das, dass die theoretischen Annahmen zu integrativer Sprachförderung nicht im Mittelpunkt stehen dürfen, sondern diese immer mit der Realität der Kinder in Beziehung stehen müssen. Dies wird durch Beobachtung der Schüler/innen als wesentlicher Bestandteil der Forschungsarbeit mit einbezogen. Das Ziel der Forschungsarbeit ist es, einen Beitrag zur Verbesserung der Sprachförderung an Volksschulen zu leisten.

- Deskription des Gegenstandsbereiches im Vorhinein

Zu Beginn der Forschungsarbeit steht eine theoretische Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes im Bereich offener Unterricht und Sprachförderung. Aus umfangreicher Literatur werden drei Unterrichtseinheiten mit Elementen integrativer Sprachförderung konzipiert.

Diese bauen zusätzlich auf einer Sprachstandserhebung nach USB-DaZ auf, durch welche der Förderbedarf der Kinder abgeleitet wird.

- Interpretation der Forschenden ist unumgänglich

Die Beobachtung der Kinder schließt immer eine gewisse Form der Interpretation mit ein, da ihr Verhalten und ihre Aussagen von der beobachtenden Person gedeutet und im Bezug auf die Forschungsfrage ausgelegt werden und von anderen Personen möglicherweise anders gedeutet werden könnte. Deshalb ist es wichtig, sich diesen Vorgang immer wieder bewusst zu machen und die Auslegungen stets zu hinterfragen.

- Natürliches Umfeld der Untersuchungen

Da die Beobachtung im regulären Klassenraum stattfindet, befinden sich die Kinder in ihrem gewohnten schulischen Umfeld. Zu Beginn der Beobachtung steht eine Gewöhnungsphase, in welcher die Anwesenheit einer fremden Person im Klassenzimmer normalisiert werden soll. Erst nach einer gewissen Zeit beginnt die für die Forschungsarbeit relevante Beobachtungsphase.

Zusätzlich wird in der Unterrichtsvorbereitung darauf geachtet, diese so weit als möglich an gewohnten Unterrichtsablauf der Schüler/innen anzupassen.

- Stetige Begründung der Verallgemeinerungen

Die aus den Beobachtungen hervorgehenden Verallgemeinerungen müssen durchgehend begründet werden, da es sich bei dieser Schulklasse nur um eine Stichprobe handelt, die nicht auf das Verhalten von Schüler/innen allgemein schließen lässt (vgl. Mayring 2016, S. 19-24).

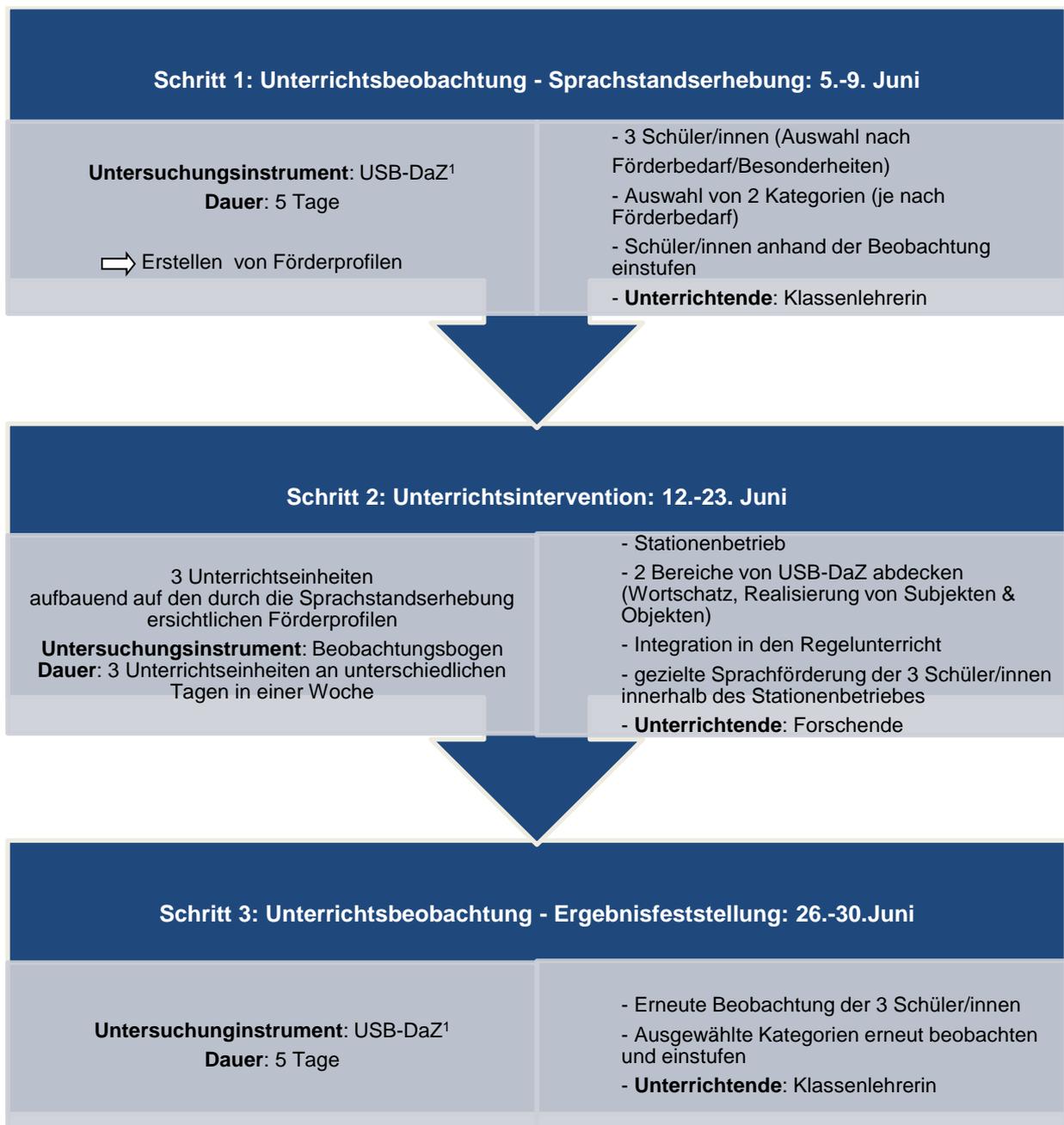
Für diese Forschungsarbeit sind für die Erhebung der Daten drei Verfahren relevant: Einerseits wird ein Erhebungsverfahren der Sprachstandsdiagnostik – USB-DaZ – mit vorgegebenen Rankingskalen verwendet, andererseits wird sowohl Eigenbeobachtung als

auch eine Fremdbeobachtung durch die Lehrperson mit offenen Beobachtungsbögen durchgeführt (vgl. Schramm/Schwab 2016, S. 146f).

Die Erhebung der Daten erfolgt in drei aufeinander aufbauenden Schritten. Im ersten Teil soll durch eine Beobachtung von drei zuvor ausgewählten Kindern eine Sprachstandsdiagnose nach USB-DaZ durchgeführt werden, um deren Sprachstand festzustellen. Darauf basierend werden drei Unterrichtsstunden geplant und von der Forscherin durchgeführt. In diesen Einheiten werden innerhalb eines Stationenbetriebs die Bereiche „Wortschatz“ und „Realisierung von Subjekten und Objekten“ gefördert. Die Aufgaben werden an die Ergebnisse der Sprachstandserhebung angepasst. Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle der teilnehmenden Beobachterin ein. Anhand eines dafür ausgearbeiteten Beobachtungssystems werden die Daten erhoben und anschließend in einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zusätzlich wird eine erneute Sprachstandserhebung durchgeführt, um die direkten Auswirkungen der Unterrichtsintervention auf das Sprachverhalten der Kinder feststellen zu können.

Die vorliegende Arbeit arbeitet mit einer Methodentriangulation, welche zu einem verbesserten Erkenntnisgewinn beitragen und unterschiedliche Perspektiven auf den Sachverhalt aufzeigen soll (vgl. Aguado 2014, S. 47). Zum einen handelt es sich hierbei um eine „data triangulation“ da verschiedene Daten einbezogen werden – die Ergebnisse der Sprachstandserhebung nach USB-DaZ und die Daten des Beobachtungsbogens aus der Unterrichtsintervention. Auch die Ergebnisse der erfüllten Aufgaben der Kinder fließen in die Auswertung mit ein. Zum anderen wird auch eine „investigator triangulation“ durchgeführt, da während der Phase der Unterrichtsintervention sowohl die Forscherin als auch die Lehrperson das Geschehen beobachten und ihre Eindrücke und Wahrnehmungen im Beobachtungsbogen festhalten. Auf diese Weise sollen zwei unterschiedliche Sichtweisen in die Auswertung einfließen, um zu verhindern, dass diese durch Vorannahmen oder durch die reduzierte Aufmerksamkeit einer einzelnen Person beeinflusst wird (vgl. Aguado 2014, S. 49f).

Schritte der Datenerhebung



¹ Unterrichtsbezogene Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache

Abb 1: Organisationsplan der Datenerhebung
Quelle: Eigene Darstellung

Die Sprachstandserhebung nach USB-DaZ wurde wiederholt in der Praxis getestet und überarbeitet, dabei stets auf seine Reliabilität und Objektivität überprüft. Nach Dirim/Döll/Fröhlich (2014) kann es als „valides und konsistentes Diagnoseinstrument (Dirim/Döll/Fröhlich 2014, S. 7) eingestuft werden. Es wurde speziell zur Sprachstandserhebung mehrsprachiger Kinder entwickelt.

Das für die Unterrichtsintervention erstellte Beobachtungssystem ging in einem ersten Schritt aus umfassender Literaturrecherche hervor und wurde nach der Durchführung der nicht teilnehmenden Beobachtung an deren Ergebnisse und die Unterrichtsplanung angepasst.

Für die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung legt Mayring (2016) die im folgenden beschriebenen Gütekriterien fest, welche in Bezug auf die vorliegende Arbeit erläutert werden:

- Die Glaubwürdigkeit der teilnehmenden Personen:

Da die Kinder in ihrer gewohnten Umgebung ihrer Klasse beobachtet werden und im Vorhinein eine Phase des Kennenlernens der Beobachterin stattfindet, kann deren Verhalten als glaubwürdig eingeschätzt werden.

- Reaktivität:

Dieser Aspekt bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen spontanen und erfragten/herausgeforderten Äußerungen und Handlungen. Da die Beobachtungen in der ersten Phase nicht-teilnehmend stattfinden, wird das Verhalten der Kinder bzw. deren Äußerungen dadurch kaum beeinträchtigt. In die Beschreibung der Ergebnisse dieser Beobachtung fließen nur spontane in der Pause oder während des Unterrichts getätigte Aussagen mit ein. Im Bereich des Beobachtungsbogens im zweiten Schritt hingegen wird der Blick der Lehrperson auf bestimmte Aspekte gelenkt und möglicherweise durch die Art der Fragestellung ihre Antworten beeinflusst. Dies muss in der Auswertung der Ergebnisse thematisiert werden.

- Die Dokumentation und Analyse der Daten:

Diese muss genau und transparent erfolgen, die Interpretation durch genaue Argumentation nachvollziehbar gestaltet werden. Deshalb wird zum einen die Einstufung nach USB-DaZ durch Beispiele begründet und ausführlich beschrieben, auch die Interpretation der Daten des Beobachtungsbogens wird begründet und die daraus gezogenen Schlüsse unter anderem durch das Heranziehen von Literatur belegt.

- Triangulation:

Die vorliegende Arbeit unterliegt der Methode der Triangulation. Zum einen werden zwei unterschiedliche Methoden verwendet: Die Sprachstandserhebung nach USB-DaZ und die Durchführung einer Unterrichtsintervention, welche anhand eines Beobachtungsbogens unterstützt wird. Zum anderen wird der Beobachtungsbogen sowohl von der Forscherin als auch von der Lehrperson ausgefüllt, um zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen zu erhalten (vgl. Mayring 2016, S: 144-148).

6.1.2 Datenerhebung - Beobachtung

Die Daten der vorliegenden Arbeit werden durch zwei unterschiedliche Formen der Beobachtung gewonnen. Die Vorgehensweise ergibt sich aus den Zielen der jeweiligen Beobachtung, die grob in zwei Bereiche unterteilt werden kann. In beiden Fällen handelt es sich um eine strukturierte Feldbeobachtung der Kinder in ihrem gewohnten schulischen Umfeld. Sie dient dazu, sprachliches Handeln in einer möglichst gewohnten Situation zu erleben und zu beschreiben (vgl. Ehrlich 2007, S. 43).

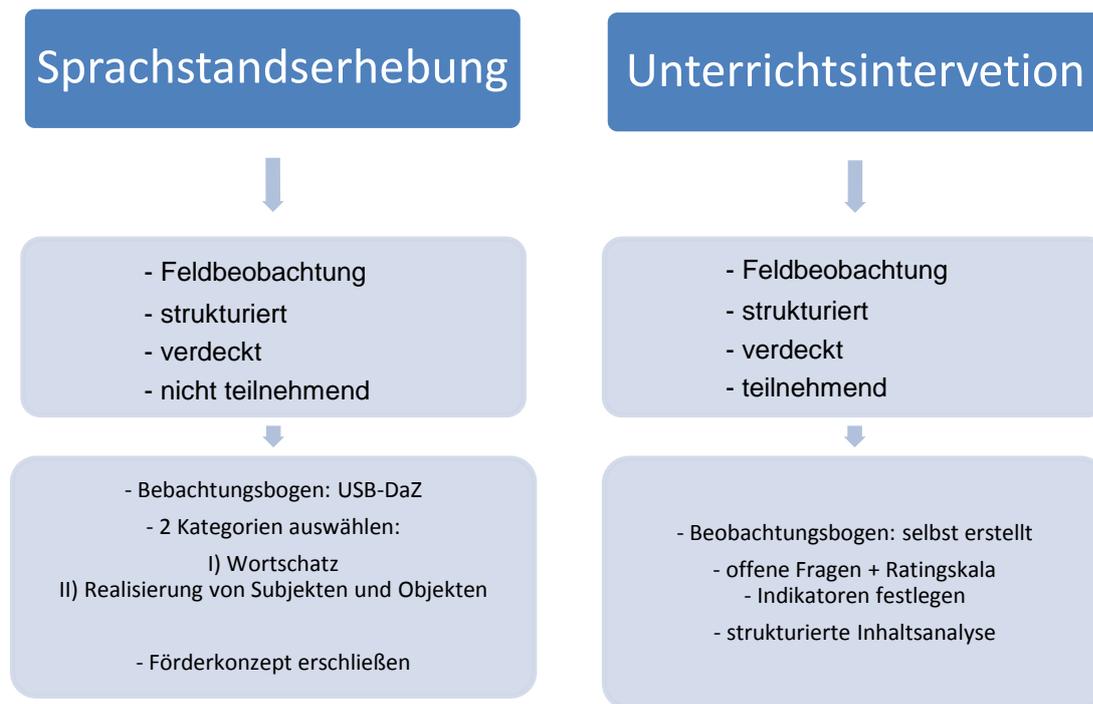


Abb. 2 : Methoden der Unterrichtsbeobachtung
Quelle: eigene Darstellung

6.1.2.1 Sprachstandserhebung – nicht teilnehmende Beobachtung

In einem ersten Schritt soll die Sprachkompetenz der Kinder erhoben werden. Dafür wird auf das Beobachtungsverfahren „Unterrichtsbezogene Sprachstandsbeobachtung - Deutsch als Zweitsprache“ (USB-DaZ) zurückgegriffen. Hier werden in unterschiedlichen Kategorien Skalen vorgegeben, deren Stufen genau beschrieben und anhand von Beispielen unterstützt werden, um eine möglichst exakte Einstufung zu gewährleisten (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014, S. 7-13).

Da im Zeitraum dieser Untersuchung nicht auf alle Kategorien ausreichend eingegangen werden kann, fiel die Auswahl – begründet durch den größten Förderbedarf der Schüler/innen - auf die Bereiche „Wortschatz“ und „Realisierung von Subjekten und Objekten“. Diese Einschränkung soll eine möglichst detaillierte und zweckmäßige Förderplanung möglich machen.

In diesem Teil der Untersuchung erfolgt die Beobachtung versteckt und nicht teilnehmend, da die ausgewählten Kinder nicht wissen, dass sie das Ziel der Beobachtung sind und die Forscherin nicht in das Unterrichtsgeschehen integriert ist. Diese Vorgehensweise wird als

„Complete Observer“ Beobachtung bezeichnet (vgl. Schramm/Schwab 2016, S.142f). Diese Methode wurde ausgewählt, da eine Interaktion der Beobachtenden mit den Kindern die Ergebnisse beeinflussen und somit verfälschen könnte. Da festgestellt werden soll, ob die Sprachförderung gelingt, ohne die Kinder explizit darauf aufmerksam zu machen, ist es wichtig, die ausgewählten Kinder nicht erkenntlich zu machen. Aus diesem Zweck wurden die Bestätigungen aller Eltern von DaZ-Kindern eingeholt, die spätere Auswahl jedoch geheim gehalten. So wird sichergestellt, dass weder das Verhalten der Kinder im Unterricht, noch die Wahrnehmung der Klassenlehrerin beeinflusst wird.

Die Einstufung der Kinder wird durch mündliche Sprachbeispiele begründet. Dabei wurden vorrangig spontane mündliche Aussagen gewählt, bei welchen die Kinder nicht lange über deren Formulierung nachdachten. Aufbauend auf die Resultate werden die Unterrichtseinheiten geplant. Dabei werden hauptsächlich Aufgaben in Bereichen gewählt, in denen ein Förderbedarf zu erkennen ist. Die Sprachförderung soll auf den aktuellen Sprachstand der Kinder aufbauen und in den regulären Unterrichtsablauf integriert sein.

6.1.2.2 Unterrichtsintervention – teilnehmende Beobachtung

An die Sprachstandserhebung nach USB-DaZ schließt eine Unterrichtsintervention im Ausmaß von drei Einheiten an. Diese wird von der Forscherin unterrichtet, die Klassenlehrerin übernimmt die Rolle der Beobachtenden. Sie wird erst ab der zweiten Einheit über die Auswahl der drei Kinder informiert, um in der ersten Einheit noch ihren Gesamteindruck unbeeinflusst wiedergeben zu können. Während der zweiten und dritten Einheit sind ihr die Kinder bekannt, um deren Verhalten gezielt beobachten zu können.

In dieser Phase kann von einer verdeckten, teilnehmenden Untersuchung gesprochen werden, da die Forscherin selbst unterrichtet und so Teil des Settings wird. Die Lehrperson selbst beobachtet zwar hauptsächlich das Geschehen, kann aber aus dem Unterrichtsablauf nicht völlig ausgeschlossen werden, da die Kinder bei Fragen und Problemen trotzdem mit ihr in Kontakt treten. Somit kann die Vorgehensweise in diesem Schritt als „Observer-As-Participant“-Beobachtung bezeichnet werden (vgl. Schramm/Schwab 2016, S. 142f).

Um die Beobachtung der Klassenlehrerin auf die wesentlichen Merkmale zu lenken, wird im Vorfeld ein auf die Unterrichtseinheit abgestimmter Beobachtungsbogen erstellt. Dieser besteht sowohl aus offenen Fragen, als auch aus bestimmten Indikatoren, die anhand einer Ratingskala beantwortet werden. Dieses System kann als hoch-interferent eingestuft

werden, da dabei Verhalten und Motivation der Lernenden, als auf persönliche Einschätzungen erfragt werden (vgl. Ricard-Brede 2014, S. 143).

Trotz der Anonymität der zu beobachtenden Kinder und der sorgfältig ausgewählten Methoden kann eine Verfälschung des Ergebnisses durch die Beobachtung nicht ausgeschlossen werden, da auch die Anwesenheit einer fremden Person im Klassenzimmer das Verhalten der Kinder beeinflusst (vgl. Flick 2011, S. 285). Diese Reaktivität soll durch eine Gewöhnungsphase vor der Beobachtung minimiert werden, in welcher die Kinder Zeit bekommen, mit der Situation der Anwesenheit einer fremden Person im Klassenzimmer vertraut zu werden. Zusätzlich sind sie die Anwesenheit anderer Eltern oder einer Begleitlehrerin gewohnt, wodurch diese Form der Beobachtung keine völlig neue Situation darstellen dürfte.

6.2 Planung der Unterrichtsintervention

Die Planung der Unterrichtseinheiten baut auf der Sprachstandserhebung der Kinder auf. Diese wurden in Schritt 1 aufgrund bestimmter Sprachbeispiele einer Stufe zugeordnet. In Schritt 2 soll nun ein Konzept der Sprachförderung entworfen werden, das an das Vorwissen der Kinder anknüpft und etwas über ihre aktuellen Fähigkeiten hinausgeht. Zusätzlich soll diese Sprachförderung in Form eines Stationenbetriebes in den Regelunterricht integriert und somit so konzipiert sein, dass alle Kinder der Klasse daran teilnehmen können. Aus diesem Grund wurden für alle Aufgaben bis zu drei Varianten unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden erstellt. Eine davon ist speziell auf den Förderbedarf der drei ausgewählten Kinder ausgelegt. Die Einteilung geschieht nach folgendermaßen:

BLAU:	GRÜN:	ROT:
Allgemeine Aufgabenstellung für alle Kinder der Klasse	Vereinfachung der Aufgabenstellung für Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich bzw. Förderbedarf DaZ → Aufgaben für die zu beobachtenden Kinder → An deren Ergebnisse der Sprachstandsdiagnose (USB-DaZ) angepasst	Zusätzliche bzw. schwierigere Aufgabenstellung für leistungsstarke Kinder in diesem Bereich

Die Durchführung der Unterrichtsintervention findet an drei unterschiedlichen Vormittagen zu jeweils zwei Einheiten statt. Es werden fünf Stationen angeboten, davon drei mit spezifischen Aufgaben zu den Bereichen „Wortschatz“ und „Realisierung von Subjekten und Objekten“. Die zwei anderen Stationen beinhalten aktuelle Klassenthemen, die von der Klassenlehrerin hinzugefügt werden. Dies soll zum einen verhindern, dass die drei Kinder in allen Stationen an ihre Leistung angepasste und dadurch leicht veränderte Aufgaben erhalten, und somit wieder eine Form von „Othering“ erfahren (vgl. Riegel 2016, S. 8f), zum anderen soll sichergestellt werden, dass der reguläre Unterrichtsablauf durch die Forschungseinheiten nicht gestört wird.

Während des Stationenbetriebes wird es den Schüler/innen freigestellt, in welcher Sozialform sie arbeiten möchten. Manche Aufgaben setzen eine Partner- oder Kleingruppenarbeit jedoch voraus, um eine Kommunikation zwischen Kindern herbeizuführen und kooperatives Lernen zu unterstützen. Dadurch sollen unter anderem Möglichkeiten geschaffen werden, von anderen Kindern zu lernen oder Hilfestellungen von ihnen zu bekommen (vgl. Scholz 2013, S. 2). Zusätzlich soll dies eine Integration der drei ausgewählten Kinder in den allgemeinen Unterrichtsablauf ermöglichen.

In dieser Phase übernimmt die Klassenlehrerin die Rolle einer teilnehmenden Beobachterin. Während der ersten Unterrichtseinheit sind ihr die drei ausgewählten Kinder nicht bekannt, um eine möglichst objektive Wahrnehmung des allgemeinen Unterrichtsgeschehens zu gewährleisten. Anhand eines Beobachtungsbogens soll sie allgemeine Unterrichtssituation beobachten und anhand gegebener Indikatoren einschätzen. Zusätzlich beinhaltet der Bogen offene Fragen zu ihrer Einschätzung des Ablaufs.

Ab der zweiten Unterrichtseinheit werden der Lehrperson die drei im Fokus stehenden Kinder mitgeteilt. Nun soll sie speziell diese beobachten und erneut anhand eines Beobachtungsbogens sowie angegebenen Indikatoren ihre Wahrnehmungen festhalten. Hierbei geht es gezielt um das Verhalten bzw. die Integration dieser Kinder. Für jede/n dieser Schüler/innen liegt ein eigener Beobachtungsbogen vor.

6.2.1 Wortschatz

Der Bereich Wortschatz wurde ausgewählt, da er einen sehr zentralen Aspekt des Förderbereichs darstellt. Daher ist es wichtig, in diesem Punkt eine gezielte und durchgängige Förderung in der Schule anzusetzen (vgl. Merten/Kuhs 2012, S. 7f). Erst wenn der Wortschatz erweitert wird, können die Kinder beginnen, grammatikalisch komplexere Strukturen zu bilden. Noch viel wichtiger als die grammatikalische Korrektheit ist jedoch ihre Handlungsfähigkeit. Mit dem Wortschatz steigt auch der Radius, in dem man sich verständigen kann, die Kommunikation fällt leichter und auch das Verständnis in der Schule kann dadurch besser gewährleistet werden. Die Kommunikation mit den Mitschüler/innen fällt dadurch leichter, wodurch die Aufnahme der Kinder in die Klassengemeinschaft bestärkt wird (vgl. Merten/Kuhs 2012, S. 7ff).

Übungen zum Ausbau und zur Festigung des Wortschatzes können sehr vielfältig sein. Für diese Forschungsarbeit wurden einige in der Literatur empfohlene Übungen ausgewählt und in den Stationenbetrieb integriert.

Eine sehr zentrale Übung, welche in alle drei Unterrichtseinheiten einfließt, ist jede der „Fachwörter-Karteikarten“. Hier werden Begriffe zu unterschiedlichen Themenbereichen auf Kärtchen geschrieben, die Rückseite wird mit einem Bild, zusätzlichen grammatikalischen Informationen oder Erklärungen – je nach Förderbedarf – ergänzt. Diese werden in einem Karteikasten mit drei Abteilungen gesammelt: Neue Wörter, Wiederholung und Wortschatz (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 70-73).

Diese Methode ist auch für Kinder ohne spezifischen Förderbereich DaZ von Vorteil, da diese damit Lese- bzw. Orthographieübungen durchführen können. So kann der Karteikasten von der gesamten Klasse als Klassenwörterbuch genutzt werden (vgl. Bergk 2000, S. 157-163).

Lernen funktioniert dann am besten, wenn die Kinder viele Möglichkeiten haben, selbstständig zu Handeln (vgl. Meyer 1994, S. 214ff). Dafür bietet sich das selbstständige Herstellen von Lernspielen an, wie zum Beispiel Wort-Bild-Memorys, Wörterschlangen-Dominos, Wort-Bild-Puzzle und vieles mehr. Diese Übungen können wiederholt eingesetzt und der Wortschatz dabei an den Lernfortschritt der Schüler/innen, bzw. an die unterschiedlichen Sprachkenntnisse der Kinder angepasst werden (vgl. Bergk 2000, S. 112ff).

Zur besseren Einprägung von Wörtern und Satzstrukturen spielen Reim und Rhythmus eine große Rolle. Wortspiele, die mit besonderen Reim- oder Rhythmusstrukturen gestaltet werden verstärken die Merkfähigkeit und sind in allen Altersstufen eine willkommene Übung (vgl. Belke 2017a, S. 10). Aus diesem Grund fließen auch Übungen zu Reimwörtern und Arbeit mit Gedichten in die Unterrichtsplanung mit ein.

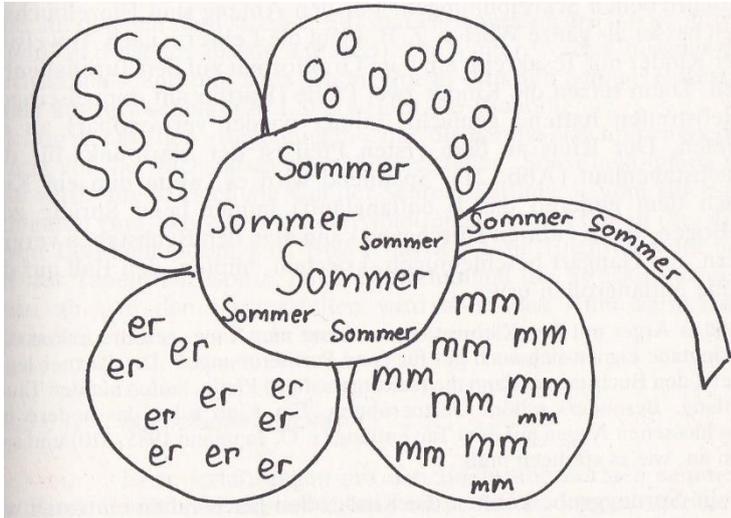


Abb. 3: Wortbild nach Marion Bergk

6.2.2 Realisierung von Subjekten und Objekten

Der Lehrplan der Volksschule (2010, S. 128) schreibt für die dritte Klasse allgemein die Arbeit mit Artikeln vor, die Kinder sollen „Namenwörter nach Artikel ordnen“ können. Solche Übungen können auch zur Sprachförderung genutzt werden. Das Lernen der Artikel ist die Voraussetzung zur korrekten Verwendung von Subjekten und Objekten und sollte daher in alle Wortschatzübungen mit einbezogen werden.

Das Klassenwörterbuch eignet sich auch zur Übung von Artikeln. Es wird so angelegt, dass einzelne Karten jederzeit herausgenommen und für verschiedenste Aktivitäten verwendet werden können, so zum Beispiel die Substantive zum Ordnen nach ihrem Begleiter. Durch die erweiterte Beschreibung auf der Rückseite können die Kinder ihr Ergebnis anschließend selbstständig korrigieren (vgl. Bergk 2000, S. 112ff).

Sowohl zur Übung von Subjekten als auch Objekten dient das bekannte Kinderspiel „Ich packe meinen Koffer...“. Die Satzstellung kann dabei jeweils so umgeformt werden, dass zu Beginn Subjekte (Ich packe meinen Koffer und darin liegt: der/ein Pullover, die/eine Hose...) und später Akkusativobjekte (Ich packe meinen Koffer und nehme mit: den/einen Pullover, die/eine Hose,...) eingefügt werden müssen. Außerdem kann das Spiel für andere

Themenbereiche umgewandelt werden: Ich kaufe ein und in meinem Einkaufswagen liegt,... / Ich gehe in den Wald und sehe... usw.

Weitere Grammatikübungen können zum Beispiel noch mit dem Ergänzen von Adjektiven hinzugefügt werden (vgl. Belke 2016, S. 113).

Zur Auswertung der von den Kindern gelösten Aufgaben wurden deren ausgefüllte Arbeitsblätter herangezogen. Die Bewertung bezieht sich dabei ausschließlich auf den jeweiligen Förderbereich: Bestimmte Artikel, Akkusativ- bzw. Dativobjekt und Wortschatz, andere Elemente wie Rechtschreibung, Verbstellung oder ähnliches werden dabei nicht berücksichtigt.

6.3 Kategorienbildung

Zur Beobachtung der Unterrichtsintervention wurde ein Beobachtungssystem entwickelt, um eine systematische Beobachtung anhand vorgegebener Kategorien zu unterstützen (vgl. Roth 1978, S. 80).

Im Sinne der Triangulation wird der Unterrichtsablauf sowohl von der durchführenden Forscherin als auch der Lehrperson beobachtet (vgl. Flick 2011, S. 285). Da beide in das Unterrichtsgeschehen involviert und in Beziehung mit den Kindern stehen, kann dabei von teilnehmender Beobachtung gesprochen werden, wodurch die Innenperspektive der Unterrichtssituation erschlossen werden soll (vgl. Mayring 2016, S. 80f).

Im Vorhinein wurde dabei festgelegt, welche Aspekte bei der Beobachtung im Mittelpunkt stehen und durch welche Fragen dies festgestellt werden kann.

Die Fragen des Beobachtungsbogens dienen der Beantwortung unterschiedlicher Bereiche der Fragestellung. Es wurden im Vorfeld bestimmte Kategorien gebildet, die durch gezielte Fragen im Beobachtungsbogen behandelt werden. Manche Fragen können mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Folgende Kategorien wurden anhand der Antworten in Beobachtungsbogen erstellt:

- Allgemeine Gruppenatmosphäre

Um die Ergebnisse in das Gesamtbild der Klasse einordnen zu können, wird zu Beginn versucht, anhand von Aussagen und Beispielen die allgemeine Atmosphäre in der Gruppe

zu beschreiben. Auch die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülern, sowie den Kindern untereinander spielt dabei eine Rolle, da das Klassenklima wesentlich zum Lernerfolg beiträgt (vgl. Reiningger 2011, S. 8).

- Integration der Sprachförderung in den Regelunterricht

Ein Teil der Fragestellung bezieht sich auf die Integration der Elemente von Sprachförderung durch das offene Lernen im Stationenbetrieb in den regulären Unterrichtsablauf. Das bedeutet unter anderem, den Unterricht so zu gestalten, dass er für die Kinder einigermaßen gewohnt abläuft und so aufgebaut ist, dass diese sich selbstständig darin zurechtfinden können. Auch sollen darin alle Schüler/innen gleichberechtigt beteiligt sein und die Sprachförderung nicht offensichtlich im Mittelpunkt stehen.

Zu dieser Feststellung dienen unter anderem folgende Fragen:

War der Unterrichtsablauf für die Kinder gewohnt? Woran war die erkennbar?

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

Schienen alle Kinder in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert zu sein? Woran war dies erkennbar?

Zusätzlich soll die Häufigkeit des Auftretens folgender Indikatoren beobachtet werden:

Das Kind stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson/an andere Kinder.

Das Kind braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurecht zu finden.

- Zusammenarbeit und Korrektur der Kinder untereinander, Lernen voneinander

Die Forschungsarbeit baut auf der Annahme auf, dass Kinder in Bezug auf den Spracherwerb sehr viel voneinander lernen (vgl. Bauer 1977, S. 84). Daher soll die Form des offenen Unterrichts den Schüler/innen die Möglichkeit bieten, miteinander zu kommunizieren, sich bei Problemen gegenseitig zu helfen und auch zu korrigieren. Inwiefern dies während der Unterrichtsintervention von den Kindern umgesetzt wurde, soll durch die Beobachtung folgender Indikatoren erfragt werden:

Die Kinder erklären sich gegenseitig Aufgaben.

Die Kinder arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe.

Das Kind wird von Mitschüler/innen direkt oder indirekt korrigiert.

Das Kind stellt Fragen zum Unterrichtsablauf an andere Kinder.

- Vermeiden von Othering und die Rolle der Emotionen

Ein wesentliches Ziel der Forschungsarbeit besteht darin, die Integrative Sprachförderung so zu gestalten, dass Othering in Bezug auf die sprachlichen Defizite von Kindern vermieden wird (vgl. Riegel 2016, S. 8f). Die Zuschreibung von Andersartigkeit und das damit häufig verbundene Aufzeigen der „Fehlerhaftigkeit“ löst negative Emotionen aus und beeinträchtigt das Selbstbewusstsein (vgl. Mecheril et. al. 2010, S. 181f). Die dadurch verursachte Unsicherheit der Kinder wirkt sich negativ auf ihren Lernerfolg und auch ihr Verhalten im Unterricht aus, im schlimmsten Fall kann es zu Verstummen führen (vgl. Busch 2012, S. 19). Inwiefern in den geplanten Einheiten Othering vermieden wurde bzw. wie die Emotionen der Kinder den Lernerfolg beeinflussen, soll durch folgende Fragen und Indikatoren festgestellt werden:

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben?

Woran war dies erkennbar?

Wurden Kinder während des Unterrichtsablaufs auf ihre sprachlichen Defizite aufmerksam gemacht? Woran war dies erkennbar?

Wurden einzelne Kinder während des Stationenbetriebs mehr beachtet als andere? Woran war dies erkennbar?

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohlfühlen? Woran war dies erkennbar?

Das Kind lächelt/lacht, wirkt eingeschüchtert, freut sich über eine bewältigte Aufgabe.

Das Kind wird wegen sprachlicher Defizite gehänselt.

Das Kind wird aus einer Gruppe ausgeschlossen / darauf angesprochen, andere Aufgaben zu erledigen.

- Gelingen der Sprachförderung

Aus dem Fragebogen soll auch hervorgehen, ob die Sprachförderung Auswirkungen auf das Sprachverhalten des Kindes hat und sich das Kind dadurch verbessert. Dies wird im Anschluss durch weitere Beobachtung und einer erneuten Sprachstandserhebung nach USB-DaZ festgestellt. Eine Verbesserung kann nicht nur durch das anschließende Verwenden korrekter bestimmter/unbestimmter Artikel oder Akkusativobjekte festgestellt werden, sondern auch durch das gezielte Nachfragen der Kinder in diesem Bereich (vgl.

Rösler 2012, S. 155).

Der Beobachtungsbogen beinhaltet diesbezüglich folgende Fragen und Indikatoren:

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert? Woran war dies erkennbar?

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

Das Kind verwendet während / außerhalb des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel.

Das Kind verwendet korrekte Akkusativobjekte während/außerhalb des Stationenbetriebs.

Das Kind verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch.

Das Kind fragt gezielt nach einem bestimmten Artikel.

Das Kind erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten Artikels selbstständig.

- Reflexion zur Form des Unterrichts

Zusätzlich zu den einzelnen für die Fragestellung wesentlichen Kategorien des Beobachtungsbogens soll auch Raum für die Meinung und Einschätzung der Lehrperson bereitgestellt werden. Da auch diese Vorgangsweise Vor- und Nachteile mit sich bringt, soll sie die Möglichkeit bekommen, ihre Einstellungen dazu einzubringen. Zusätzlich können auch sich aus der Durchführung ergebende Verbesserungsvorschläge hinzugefügt werden.

Diese Möglichkeit soll durch die Fragen

Welche Vorteile/Nachteile sehen Sie in dieser Vorgangsweise (für dieses Kind)? geschaffen werden.

- Weitere Fördermaßnahmen

Am Ende soll aufgezeigt werden, wie weitere Fördermaßnahmen für die drei beobachteten Kinder aussehen könnten. Aufgrund deren Schwierigkeiten und auch Verbesserungen wird aufgezeigt, in welchen Bereichen bei einem weiteren Vorgehen angesetzt werden soll. Dabei wird vor allem auch auf die individuellen Eigenschaften der Kinder eingegangen, und wie diese deren Spracherwerb beeinflussen.

7. Auswertung der Ergebnisse

Dieses Kapitel beinhaltet die Auswertung der Ergebnisse der Forschungsarbeit. Diese wird in drei Teile gegliedert: Zuerst erfolgt die Beschreibung der Ergebnisse, in weiterer Folge deren Interpretation und schließlich eine Reflexion.

7.1 Beschreibung der Sprachstandserhebungen

Drei Kinder der Klasse wurden intensiver beobachtet und eine Sprachstandserhebung nach USB-DaZ in den Bereichen „Wortschatz“ und „Realisierung von Subjekten und Objekten“ durchgeführt. Dies geschah sowohl vor als auch nach der Unterrichtsintervention, um einen Vergleich herstellen und gegebenenfalls Verbesserungen erkennen zu können. Die Einstufung der Kinder wird begründet und anhand ausgewählter Sprachbeispiele belegt. Dabei wurden vor allem spontane Äußerungen gewählt. Weiters wurden die damit verbundenen Eigenschaften der Kinder und am Ende deren Förderschwerpunkte beschrieben.

7.1.1 Erste Sprachstandserhebung nach USB-DaZ

Das folgende Kapitel beinhaltet eine detaillierte Sprachstandserhebung anhand des Diagnosewerkzeuges USB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache). Das Verfahren wurde speziell für Lehrkräfte entwickelt, um diesen einen Leitfaden zur Beobachtung zu geben, auf denen schließlich Fördermaßnahmen aufgebaut werden können.

Alle Beobachtungen und Ergebnisse haben Objektivität zum Ziel, alle getroffenen Aussagen werden so präzise wie möglich begründet. Dennoch kann es sich in dieser Arbeit nur um einen Versuch handeln, da eine detaillierte Sprachstandserhebung über einen viel längeren Zeitraum angesetzt werden und zahlreiche andere Kategorien umfassen muss. Ein solch detailliertes Vorgehen würde jedoch dem Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit nicht gerecht werden.

Um Dialoge zwischen Lehrperson und Kindern wiederzugeben, werden folgende Abkürzungen verwendet:

LP = Lehrperson

K1/2/3 = Kind 1 / Kind 2 / Kind 3

M = Mitschüler/in, nicht in die Beobachtung einbezogen

7.1.1.1 Einstufung - Kind 1

Beschreibung des Kindes

Kind 1 ist sehr aufgeschlossen und extrovertiert, es spricht sehr viel, sowohl mit der Lehrperson als auch mit andern Kindern. Es scheint in der Klasse viele Freunde zu haben und arbeitet auch gerne mit anderen zusammen an Aufgaben. Bei sprachlichen Schwierigkeiten hat es sich bereits einige Strategien angeeignet, um diese zu überbrücken: Zum einen fragt es häufig direkt nach einem Ausdruck, zum anderen kann es unbekannte Wörter bereits sehr gut umschreiben. Sprachliche Unsicherheiten halten es nicht vom Sprechen ab, Kind 1 nimmt Fehler in Kauf, um sich verständlich machen zu können. Bei genauerer Beobachtung fällt jedoch auch auf, dass es nicht Verstandenes häufig überspielt, indem es das Thema wechselt, eine Frage zu einem anderen Thema stellt oder ausweichende Antworten gibt. Ein Beispiel dafür ist folgende Unterhaltung:

Bsp. a)

Die Kinder haben den Lernplan des Tages vor sich liegen, auf welchem einige Aufgaben beschrieben werden.

LP: Kannst du bitte die Aufgabe 3 vorlesen?

K1: **liest** [...] *Unterstreiche die Namenwörter blau* [...]

LP: Also, was sollst du bei dieser Aufgabe tun?

K1: Dürfen wir aussuchen, mit welche Kind wir gehen?

Dies kann als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass Kind 1 die Frage nach der Bedeutung des Gelesenen nicht beantworten kann, und deshalb ausweichend eine Gegenfrage zum Ablauf des Unterrichts stellt.

Lesen kann Kind 1 flüssig und schnell, jedoch hat es dabei große Verständnisprobleme, es kann anschließende Fragen zum Inhalt kaum beantworten.

Wortschatz

Auf der Skala des USB-DaZ wird der produktive Wortschatz von Kind 1 in der Zwischenstufe „Alltagsgrundwortschatz/Grundwortschatz“ eingestuft. Es kann Dinge und Aktivitäten aus ihrem Alltag beschreiben und einfache Adjektive korrekt einsetzen. Auch Körperteile und einige Gefühlsausdrücke wie „traurig“ oder „wütend“... kommen in seinen Aussagen vor. Dennoch ist die Stufe des Grundwortschatzes noch nicht vollständig erreicht, da es zum Beispiel noch selten trennbaren Verben verwendet, sondern sich meist auf einfache Strukturen beschränkt. Bei genauerem Nachfragen kann auch oft festgestellt werden, dass Kind 1 vorgelesene bzw. nachgesprochene Wörter nicht verstanden hat.

Beispiele:

Bsp. b)

K1: Du kommst mir bekannt vor... von deine Haare und deine... **zögert**

M: Gesicht?

K1: Gesicht.

Bsp. c)

K1: Ich hab mir schon die Arbeitsblatt geschaut.

Bsp. d)

K1: **liest längeren Textabschnitt** [...] die Lehrerin liest den Kindern eine Geschichte vor [...]

LP: Was erleben die Kinder in der Klasse an diesem Tag?

K1: **schweigt**

LP: Sie spielen im Garten und... was noch?

K1: Sie... spielen und ... hören ein... ein ...

LP: Eine Geschichte?

K1: **nickt**

Hier kann man erkennen, dass viele Begriffe, die dem Grundwortschatz zugeordnet werden können (z.B. Gesicht, Geschichte) noch nicht im produktiven Sprachgebrauch des Kindes vorhanden sind. Auch die Verwendung des Verbes „geschaut“ anstatt „angeschaut“ oder ähnliches zeigt, dass die Stufe des Grundwortschatzes noch nicht vollständig erreicht wurde.

Der rezeptive Wortschatz ist bei Kind 1 nach eingehender Beobachtung bei „Grundwortschatz“ anzusetzen. Zwar scheint es auf den ersten Blick viel zu verstehen, bei genauerer Betrachtung jedoch werden auch hier oft Strategien deutlich, die Verständnisprobleme überspielen. Das zeigt unter anderem folgendes Beispiel: Die Kinder

sollten in Partnerarbeit einen Steckbrief ausfüllen, und darin ihre/n Sitznachbar/in beschreiben. Darin kamen Begriffe wie „Lieblingsfarbe“, „Spitzname“, „mein größter Wunsch“ und ähnliche vor. Zuerst begann die Sitznachbarin die erste Frage zu stellen („Was ist dein Spitzname?“, woraufhin Kind 1 zögerte und nachfragte, was ein „Spitzname“ ist. Danach beeilte sich Kind 1, die Begriffe selbst vorzulesen und die Antworten ihrer Sitznachbarin abzuwarten, um dadurch eine Erklärung des Begriffes zu erhalten. Kam diese ihr zuvor, tat es, als hätte sie die Frage nicht gehört und stellte eine Gegenfrage.

Da Kind 1 einfache und konkrete Erklärungen der Lehrperson und auch Erzählungen seiner Mitschüler/innen meist gut folgen kann jedoch mit zusammengesetzten Nomen wie „Haarfarbe“ bzw. Abstrakta wie „intelligent“ noch nicht versteht, wurde die Stufe „Grundwortschatz“ erreicht.

Realisierung von Subjekten und Objekten

In diesem Bereich ist Kind 1 in der Zwischenstufe „Der/Die für Subjekt und Objekt“ und „Subjekt“ einzuordnen. Sie hat häufig Schwierigkeiten bei der Verwendung der Artikel. Das Bilden von Objekten geschieht oft fehlerhaft und unsicher. Akkusativobjekte werden verwendet – jedoch selten in korrekter Form. Sowohl bei Subjekten als auf Akkusativobjekten wird bevorzugt die feminine Form verwendet (siehe Bsp. c/e/f). Bei femininen Substantiven können korrekte Akkusativ- und Dativobjekte gebildet werden, die anderen Genera werden hingegen kaum verwendet.

Bsp. e)

K1: Meine Pullover ist nass geworden!

Bsp. f)

M: Was magst du nicht?

K1: Wenn... wenn ich meine Zimmer aufräumen muss.

Förderschwerpunkte

Kind 1 spricht viel und gerne, es merkt sich neu gehörte Begriffe schnell und baut sie in ihren produktiven Sprachgebrauch ein. Deshalb gilt es, ihm viele Möglichkeiten zu geben, neue Wörter kennenzulernen und zu verinnerlichen. Dies kann unter anderem durch Wortkarten und auch Reim- und Rhythmusübungen geschehen. Wichtig ist es, ihm genügend Gelegenheiten zu schaffen, das Gehörte bzw. Gelesene selbst auszuprobieren, zum Beispiel in Form von Sprachspielen und Gesprächsübungen.

Im Bereich der Subjekte und Objekte gilt es vor allem, die Artikel zu festigen und weiters gezielte Übungen zur Verwendung des Akkusativobjekts einzusetzen. Diese sollten zuerst mit femininen Substantiven beginnen, da diese schon gefestigt sind und ein Erfolgserlebnis bieten. Anschließend kann mit Übungen zu Maskulinum und Neutrum – vorerst nur in Form eines Subjekts – geübt werden.

7.1.1.2 Einstufung - Kind 2

Beschreibung des Kindes

Im Gegensatz zu Kind 1 ist Kind 2 sehr ruhig und zurückhaltend. Es spricht wenig, und bevorzugt mit Mitschüler/innen als mit der Lehrperson. Vor einer Äußerung überlegt es meist lange und versucht, möglichst korrekt zu sprechen. Beim Erkennen von Fehlern korrigiert es sich sofort selbst.

Um seine sprachlichen Probleme überwinden zu können bzw. das Sprechen zu vermeiden, verwendet es gerne nonverbale Signale. Dies wurde vor allem in folgenden Beispielen deutlich:

Bsp. g)

LP: Zwischendurch dürft ihr Pause machen und euch etwas zu essen holen. Wo findet ihr die Becher für die Getränke?

sieht Kind 2 an

K2: **zeigt auf einen Tisch**

Bsp. h)

M: Welche Karten hast du doppelt?

K2: **zeigt ihm einige Karten**

Zusätzlich verwendet es im Gespräch mit seinen Mitschüler/innen Gesten wie zum Beispiel mit den Fäusten die Augen reiben und weinende Geräusche nachahmen.

Auch beim Lesen überlegt Kind 2 zuerst, und spricht anschließend ein Wort vollständig aus. Es kann gelesene Inhalte weitgehend wiedergeben und auch Fragen zum Gelesenen gut beantworten.

Wortschatz

Da Kind 2 sehr wenig spricht, ist eine Einstufung seines Wortschatzes sehr schwierig. In der Pause unterhält es sich zwar regelmäßig mit seinen Mitschülern, dies geschieht jedoch auch größtenteils nonverbal oder in einzelnen Wörtern. Die Partnerarbeit zum Erfragen des Steckbriefes löst Kind 2, indem es die Begriffe vorliest oder darauf zeigt. Auch seine Antworten auf die Fragen der Sitznachbarin bestehen aus einem Wort.

Bsp. i)

M: Was ist dein Lieblingstier?

K2: Hund.

Bsp. j)

M: Sind die Karten neu?

K2: *schüttelt den Kopf* Altes.

Da die wenigen gesprochenen Wörter etwas über die Stufe „Erste Wörter“ hinausgehen, kann der aktuelle produktive Wortschatz von Kind 2 auf der Zwischenstufe „Erste Wörter“ und „Alltagsgrundwortschatz“ angenommen werden.

Rezeptiv erfüllt es hingegen die Kriterien des „Aufbauwortschatzes“. Es versteht zum Beispiel Begriffe wie „Feuer“, „Pilze“, „Müll“, „giftig“, „verbrennen“. Sowohl schriftlichen als auch mündlichen Aufgabenstellungen kann es problemlos folgen und diese umsetzen. Auch auf Alltagserzählungen seiner Mitschüler/innen reagiert es – wenn auch meist nonverbal – und scheint den Inhalt dabei erfassen zu können (siehe Bsp. g/h/i/j).

Realisierung von Subjekten und Objekten

Aufgrund der ausschließlichen Verwendung von Einwortsätzen geht der aktuelle Sprachstand von Kind 2 in diesem Bereich nicht über die Stufe „Keine Artikelverwendung“ hinaus. Hier müssten gezielte Aufgabenstellungen und Nachfragen eingesetzt werden, um ein genaueres Ergebnis erzielen zu können, dies ist jedoch in der Vorgehensweise der nicht teilnehmenden Beobachtung nicht möglich.

Förderschwerpunkte

Im Vordergrund steht bei Kind 2 die Förderung des Wortschatzes. Erst wenn der produktive Wortschatz weiter ausgebaut und gefestigt wurde, kann auf andere – grammatikalische – Aspekte gezielter eingegangen werden.

Um die Unsicherheit beim Sprechen zu überwinden, kann es hilfreich sein, Kind 2 genaue

Satzstrukturen anzubieten, die es zuerst einmal nur nachsprechen kann. Konkrete Vorgaben geben Sicherheit, und können nach eingehender Übung Schritt für Schritt ausgebaut werden. Auch schriftliche Übungen bieten sich an.

7.1.1.3 Einstufung - Kind 3

Beschreibung des Kindes

Kind 3 ist sehr ordentlich und bemüht, es erledigt Aufgaben gewissenhaft und motiviert. Es scheint fest in die Klassengemeinschaft integriert und mit seinen Mitschüler/innen in der Regel gut auszukommen. Mit seinen Freund/innen spricht es viel und ohne nachzudenken. In Unterrichtssituationen hingegen wirkt Kind 3 eher zurückhaltend, es überlegt sehr lange bevor es spricht und bemüht sich um korrekte Aussagen. Wenn es etwas nicht versteht, kommt es auch vor, dass es sich völlig zurückzieht und weitere Erklärungsversuche völlig abblockt.

Bsp. k)

Die Kinder arbeiten an einem Arbeitsblatt. K3 sitzt längere Zeit davor, ohne zu arbeiten.

LP: Hast du Schwierigkeiten?

K3: Ich verstehe das nicht.

LP: Komm, ich zeig dir nochmal. Versuchen wirs gemeinsam?

K3: Nein! Ich verstehe das nicht.

Dieses Beispiel zeigt, dass Kind 3 Schwierigkeiten hat, mit Verständnisproblemen umzugehen und auch Hilfestellungen diesbezüglich nicht annehmen möchte.

Wortschatz

Sowohl der rezeptive als auch der produktive Wortschatz sind bei Kind 3 schon relativ weit entwickelt. Es kann Gelesenes gut nacherzählen und auch Begriffe gut erklären. Sobald es jedoch auf ein Problem stößt, möchte es nicht weiter arbeiten, es scheint sich für ihre sprachlichen Defizite zu schämen und nicht weiter darauf eingehen zu wollen.

Bsp. l)

M1: Was macht sie hier?

K1: Sie schaut wie wir... wie wir lernen.

K3: Sie beobachtet uns!

Bsp. m)

K3: *Liest Text vor*

LP: Was heißt Unordnung?

K3: Da liegen immer Sachen auf die Boden... da schimpft die Mama.

...

LP: Was heißt unfolgsam?

K3: da macht das Kind nicht was die Mama sagt, da ist ... man schlimm.

Da Kind 3 Wörter wie „Unordnung“ oder „unfolgsam“ versteht und auch erklären kann, ist ihr rezeptiver Wortschatz derzeit auf dem Stand des „Aufbauwortschatzes“. Es kann neue Inhalte erschließen und bereits einige Abstrakta verstehen (siehe Bsp. m).

Produktiv verwendet es einen noch etwas einfacheren Wortschatz, doch Begriffe wie „beobachten“ oder „schimpfen“ zeigen, dass es auf jeden Fall im Bereich des „Grundwortschatzes“ eingestuft werden kann (siehe Bsp. l, m).

Realisierung von Subjekten und Objekten

Wie bereits bei Kind 1 und Kind 2 sind auch hier immer wieder Schwierigkeiten im Bereich der Artikel festzustellen. Subjekte werden in der Regel korrekt verwendet, die Probleme beziehen sich hier hauptsächlich auf neu erlernte Substantive. Häufiger kommen Genus – Fehler beim Bilden von Akkusativ- oder Dativobjekten vor. Beide werden verwendet, jedoch nicht immer korrekt. Bei Unsicherheiten verwendet Kind 3 häufig die weibliche Form (siehe *Bsp. o)*).

Bsp. n)

LP: Was machen wir immer am Dienstag?

K3: Wir üben den Malreihen!

Bsp. o)

LP: Kannst du wiederholen, was ihr machen müsst?

K3: Wir müssen unsere Nachbar befragen, und ausfüllen... die Seckbrief.

Da Akkusativobjekte immer wieder versucht werden, befindet sich Kind 3 auf der Zwischenstufe „Subjekt“ und „Akkusativobjekt“.

Förderschwerpunkte

Kind 3 versteht bereits sehr viel, kann jedoch sehr schwer damit umgehen, wenn es trotzdem zu Verständnisschwierigkeiten kommt. Daher ist es wichtig, ihm Strategien aufzuzeigen, diese Probleme zu überwinden und gezielt nachzufragen oder sich Informationen aus dem Kontext zu erschließen.

Zusätzlich kann sein ausgeprägter rezeptiver Wortschatz genutzt werden, um auch den produktiven Bereich zu erweitern. Hier kann unter anderem ihre Fähigkeit, Begriffe zu umschreiben, hilfreich sein. Wie auch bei den anderen beiden Schüler/innen ist das Üben und Einprägen von Artikeln ein sehr zentraler Förderbereich. Zusätzlich können bereits gezielte Übungen zum Akkusativobjekt angesetzt werden.

Die Einstufung der Kinder fand in einem Beobachtungszeitraum von wenigen Wochen statt, was eine sehr kurze Zeitspanne zur Sprachstandserhebung darstellt. Da die Beschreibungen des USB-DaZ jedoch sehr konkret im Bezug auf dessen Auswertungen sind, konnte aufgrund der genannten Beispiele trotzdem eine möglichst genaue Einordnung erfolgen und diese ausführlich zu begründen.

7.1.2 Erneute Sprachstandserhebung nach USB-DaZ

Nach Abschluss der Unterrichtsintervention wurde eine erneute nicht teilnehmende Beobachtung der drei Kinder durchgeführt. Dabei sollen die Auswirkungen der integrativen Sprachförderung auf deren Sprachgebrauch im Fokus stehen und durch Beispiele aufgezeigt werden. Dadurch soll festgestellt werden, inwiefern die Vorgehensweise der Einbettung der integrativen Sprachförderung im Stationenbetrieb erfolgreich war und eine Verbesserung im produktiven bzw. rezeptiven Sprachgebrauch in den Bereichen Wortschatz und Realisierung von Subjekten und Objekten sichtbar wurde. Um einen Vergleich herstellen zu können, wird erneut eine Einstufung nach USB-DaZ durchgeführt. Da die Unterrichtsintervention einen für diesen Bereich sehr kurzen Zeitraum von zwei Wochen umfasste, kann jedoch kein Aufstieg in den Stufen aller Bereiche erwartet werden.

7.1.2.1 Einstufung – Kind 1

Kind 1 arbeitete in allen Stationenbetrieben sehr motiviert mit, es ist eifrig bei der Sache und immer bemüht, alle Aufgaben so genau wie möglich zu bearbeiten. Wenn es eine Aufgabe begonnen hat, möchte es diese unbedingt fertigstellen, auch wenn es ihm sehr schwer fällt. Bei Unsicherheiten scheut es nicht, nachzufragen, sowohl bei der Lehrperson, als auch bei seinen Mitschüler/innen. Es hat zwar durch ihre genaue Arbeit nicht alle Stationen besuchen können, doch umso konzentrierter gearbeitet.

Wortschatz

Kind 1 konnte die Anweisungen der Stationen verstehen und umsetzen. Es verwendete auch einige der in den Wortkarten vorkommenden Begriffen wie zum Beispiel „Schianzug“, „Klettergerüst“, „scheinen“ usw. gleich im Anschluss produktiv in anderen Aufgaben. Da Kind 1 Verständnisschwierigkeiten unangenehm sind, bevorzugt es, ihre Mitschüler/innen zu befragen. Im Stationenbetrieb nutzt es diese Möglichkeit häufig, und lässt sich unter anderem auch das Wort „Pyjama“ von seiner Freundin erklären. Es verwendet es zwei Wochen später in einem Gespräch mit Freunden erneut.

In der Skala des USB-DaZ hat sich der Wortschatz zwar noch nicht um eine Stufe verbessert, doch es ist deutlich zu beobachten, dass Kind 1 aus der Unterrichtsmethode des Stationenbetriebs in diesem Bereich profitieren konnte und sich daraus eine Verbesserung ergab. Da alle Wortkarten und Aufgaben verstanden wurden, trug dies zu einer Verbesserung des rezeptiven Wortschatzes bei.

Realisierung von Subjekten und Objekten

Beim Ordnen der Wortkärtchen nach deren Genus hatte Kind 1 kaum Probleme. Es konzentrierte sich dabei deutlich sichtbar, las die Begriffe halblaut und probierte, wenn es unsicher war, alle drei Begleiter des Wortes aus. Es kontrollierte die Aufgabe am Ende gewissenhaft, wenn es einen Fehler entdeckte sagte es sich den Begriff anschließend einige Male korrekt vor – zum Beispiel „der Regenschirm, der Regenschirm, der Regenschirm“. Die Verwendung der direkten Artikel schien ihm dadurch bewusster zu werden, und Kind 1 verwendete diese in weiteren Aufgaben gezielter und auch merklich richtiger. Auf den Arbeitsblättern 1.2 und 2.2 ist deutlich zu erkennen, dass es beim Einsetzen der Wörter

bewusst überlegte. Gelegentlich nahm es dazu auch die Wortkarten zu Hilfe und schaute erneut den korrekten Artikel nach. So konnte es die Aufgabe fehlerfrei erledigen.

Im Bereich der Akkusativ- und Dativobjekte traten noch mehrere Schwierigkeiten auf. In der ersten Einheit brach Kind 1 die Aufgabe an dieser Stelle ab, obwohl dies sehr ungewöhnlich für es ist. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass es sich dabei um eine kreative Aufgabenstellung handelte, die Kind 1 generell schwer fallen. Da in diesem Fall die grammatikalischen Schwierigkeiten hinzukamen, war die Aufgabe für Kind 1 schließlich eine zu große Herausforderung.

Die Übungen mit genauen Vorlagen zur Verwendung der Objekte (siehe Einheit 1, Station 3 / Einheit 2, Station 3) gaben ihm hingegen Halt und waren dadurch leichter zu lösen.

Folgende Beispiele traten in den Stunden nach der Unterrichtsintervention auf:

Bsp. p)

K1: Heißt es der oder das Lineal?

[...]

K1: Das Schmetterling?... Warte, da haben wir eine Karte!!

Bsp. q)

LP: Wo ist dein Heft?

K1: Das liegt auf meinem Tisch.

[...]

K1: Das habe ich von meine Freundin geschenkt bekommen.

Beispiel p) zeigt, dass der bestimmte Artikel bei Subjekten bewusster und dadurch auch zunehmend korrekter verwendet wurde. Teilweise fragte Kind 1 direkt danach, sie erinnert sich auch an das gemeinsam erstellte Klassenlexikon und verwendet es regelmäßig. Außerdem kommen nun auch maskuline und neutrale Nomen im produktiven Sprachgebrauch vor.

Kind 1 verwendet zunehmend Dativobjekte, wie in Beispiel q) sichtbar wird. Da „sitzen auf...“ im Stationenbetrieb ausgiebig behandelt wurde, wird die Kombination „auf + Dativ“ bereits korrekt angewendet. Akkusativobjekte kommen vor, es kommt dabei jedoch immer noch häufig zu Problemen.

Die Stufe „Subjekt“ kann nun schon als erreicht angenommen werden, da es kaum noch zu Fehlern in diesem Bereich kommt, bzw. diese meist selbstständig korrigiert werden. Das Subjekt wird bewusst mit einem bestimmten Artikel kombiniert und bei Unsicherheiten auch danach gefragt. Weiters beginnt Kind 1 nun, Objekte häufiger zu verwenden.

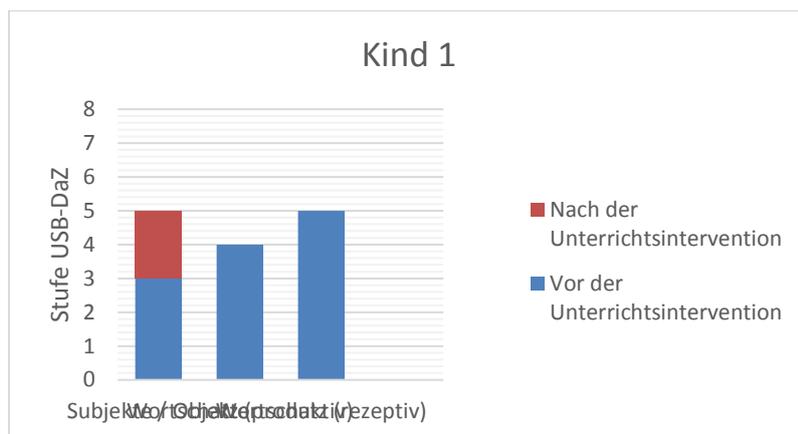


Abb. 4: Verbesserung nach USB-DaZ – Kind 1
Quelle: Eigene Darstellung

7.1.2.2 Einstufung – Kind 2

Kind 2 genoss die Arbeitsweise im Stationenbetrieb sichtlich. Die Gelegenheit mit seinem Freund zusammenzuarbeiten half ihm bei vielen Aufgabenstellungen. Mit der Zeit gewohnte es sich an dieses Umfeld und wurde aufgeschlossener. Am Ende schaffte es sogar, selbst beim Activityspiel einen Begriff zu erklären. Es versteht die Aufgabenstellungen problemlos und wählt meist die schwierigeren Arbeitsblätter aus. Diese kann es – mit kleineren Problemen – auch recht gut bearbeiten. Es nimmt auch immer häufiger Fehler in Kauf, um sich besser ausdrücken zu können.

Wortschatz

In jeder Einheit wurde der Sprachanteil von Kind 2 ein wenig größer. Es begann, Zweiwortsätze wie „ich komme“, „spannend Buch“, „neue Hausschuhe“,... zu bilden. Dass sein rezeptiver Wortschatz deutlich weiter ausgeprägt ist, zeigen unter anderem auch seine Lösungen auf dem Arbeitsblatt 3.3 – das ursprünglich für weit fortgeschrittene Schüler/innen konzipiert wurde. Es löst fast alle rezeptiven Aufgaben korrekt. Die „Fehler“ kann es auch schlüssig erklären. Auf die Frage, warum in der Reihe „das Kind – der Baum – das Auto – das Meer“ anstatt der maskulinen Form „der Baum“ der Begriff „das Auto“ ausgeschlossen wurde, antwortet Kind 2 mit „Auto kein Natur“. Es geht dabei also auf die Bedeutungsebene der Begriffe ein. Zusätzlich verwendet es mit dem Wort „Natur“ einen Begriff aus den zuvor geordneten Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch. Sowohl dieser, als auch die Begriffe „Haussuche“, „Anzug“, „Gewitter“, die sowohl während als auch nach der Unterrichtsintervention in seinem schriftlichen und mündlichen produktiven

Sprachgebrauch vorkommen und den Wortkarten des Stationenbetriebes entstammen, können durchaus der Stufe „Alltagswortschatz“ der im USB-DaZ vorgegebenen Skala zugeordnet werden. Dadurch wurde eine deutliche Verbesserung im Bereich Wortschatz erzielt.

Realisierung von Subjekten und Objekten

Während des Stationenbetriebes achtet Kind 2 gezielter auf die Verwendung der bestimmten Artikel bei Subjekten. Aufgaben, die konkrete Vorlagen vorgeben, wählt er bevorzugt und kann diese auch problemlos lösen. Hin und wieder nutzt er auch die Möglichkeit, den Genus eines Substantiv für eine schriftliche Aufgabe in dem erstellten Klassenlexikon nachzusehen. Im mündlichen Sprachgebrauch beginnt er, den bestimmten Artikel dem Substantiv hinzuzufügen. Hier kommt es zwar noch häufig zu Fehlern, doch er ist deutlich zu erkennen, dass die Kombination von bestimmtem Artikel und Substantiv immer bewusster und deutlich sicherer wird. Wenn er sich direkt auf diese Form konzentriert, gelingt sie meistens korrekt. Im spontanen Gebrauch und bei kreativen Aufgaben kommt es noch häufig zu fehlerhaften Verwendungen des Genus, was auch im Wortbild (Einheit 3, Station 1) deutlich zu erkennen ist.

In diesem Bereich ist ein deutlicher Sprung auf die Stufe „der/die für Subjekt und Objekt“ zu erkennen. Es kommt nicht immer zu korrekten Formen, doch Kind 2 hat sich die Kombination von bestimmtem Artikel mit Subjekt angeeignet.

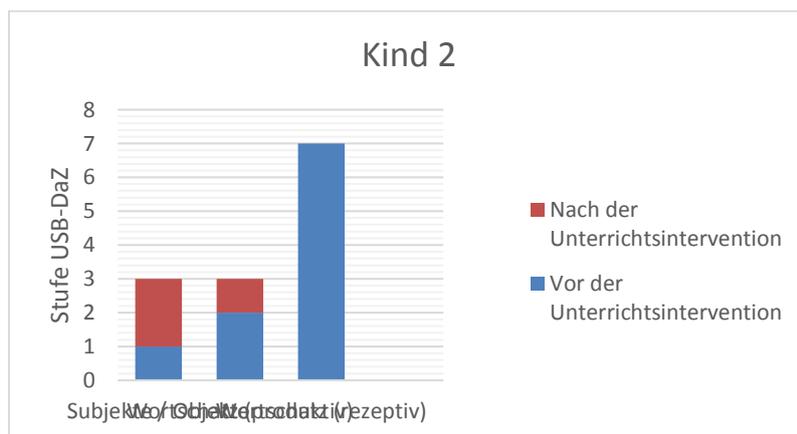


Abb. 5: Verbesserung nach USB-DaZ – Kind 2

Quelle: Eigene Darstellung

7.1.2.3 Einstufung – Kind 3

Bei den Stationen arbeitete Kind 3 sehr eifrig. Es besuchte fast alle Stationen, versuchte diese hauptsächlich schnell fertigzustellen und erledigte daher auch nicht immer alle Aufgaben vollständig. Es wählte dabei vorrangig jene aus, die ihm am leichtesten fielen. Diese Vorgangsweise gab ihm Sicherheit, es freute sich jedes Mal sehr über eine bewältigte Aufgabe.

Wortschatz

Kind 3 mochte die kreativen Übungen zu Reimwörtern und Gedichten sehr gerne, auch die Aufgabe zum Erstellen eines Wortbildes wurde von ihr kreativ gelöst. Einige der darin vorkommenden Wörter – zum Beispiel Maus, Schnee, Flasche,... - wurden auch in den Wochen nach der Unterrichtsintervention in Gesprächen mit ihren Mitschüler/innen verwendet. Auch Kind 3 nahm zum Lösen einiger Arbeitsblätter die erstellten Wortkärtchen zu Hilfe.

Da sein Wortschatz bereits sehr weit ausgeprägt ist, konnte es viele Aufgaben gut umsetzen. Vor allem in schriftlichen Aufgabestellungen kann es sich gut ausdrücken.

Da Kind 3 bei mündlichen Aussagen oft unsicher ist, trug der Stationenbetrieb hauptsächlich in diesem Bereich zu einer Verbesserung bei: die Reimwörter und Gedichtsstrukturen prägten sich ein und gaben ihm ausreichend Sicherheit, diese auch mündlich anzuwenden.

Realisierung von Subjekten und Objekten

Eine auffallende Verbesserung ist die häufigere Verwendung von maskulinen und neutralen bestimmtem Artikel bei Subjekten und auch Akkusativobjekten. Während zuvor bei neuen Begriffen bevorzugt die weibliche Form gewählt wurde, prägte sich Kind 3 die im Stationenbetrieb erworbenen Wörter und Strukturen mitsamt deren Genus ein und verwendete diese anschließend zunehmend sicherer und korrekter.

Bsp. r)

M: Schau ich hab eine neuen Ring. Die hat mir meine Schwester geschenkt.

K3: Ich hab auch einen Ring zu Hause!

[...]

K3: Ich kann mir den Spruch nicht merken!

Die Verwendung der Akkusativobjekte hat sich wesentlich verbessert, wodurch Kind 3 nun bereits die Stufe „Akkusativobjekt“ des USB-DaZ erreicht hat.

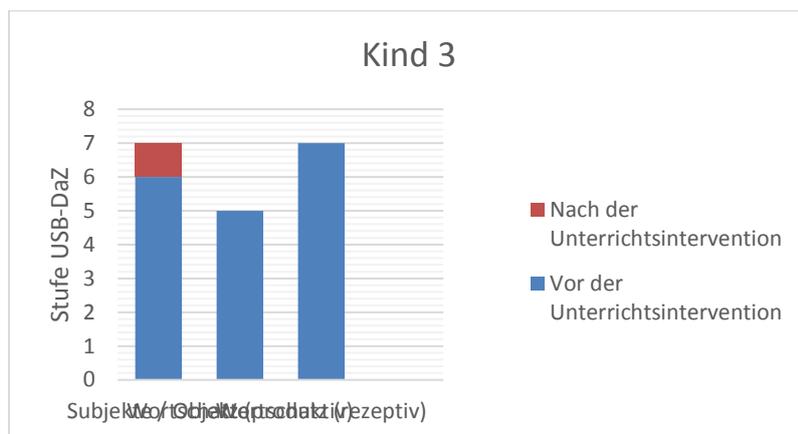


Abb. 6: Verbesserung nach USB-DaZ – Kind 3
Quelle: Eigene Darstellung

7.2 Allgemeine Interpretation der Ergebnisse

In der auf die Unterrichtsintervention anschließenden Sprachstandserhebung nach USB-DaZ konnten allgemein zahlreiche Fortschritte festgestellt werden. Alle drei Kinder verwendeten die in den Wortkarten vorkommenden Wörter in ihrem produktiven Wortschatz, wodurch sich dieser verbesserte. Auch nutzen sie die Wortkarten, um Aufgaben zu lösen und schauten gezielt nach, wenn sie unsicher waren. Vor allem bezüglich der bestimmten Artikel konnte häufig selbstständiges Nachschlagen und Kontrollieren beobachtet werden. Dies zeigt weiters, dass die Verwendung der bestimmten Artikel bewusster geschah, und die Kinder häufiger auf die korrekte Form achteten. Während in der ersten Sprachstandserhebung festgestellt wurde, dass die Kinder meist auf die feminine Form zurückgreifen, wenn sie unsicher sind, konnte in der zweiten Erhebung häufiger die korrekte Verwendung maskuliner und neutraler Formen beobachtet werden.

Im Bereich des Dativobjekts konnte bei allen drei Kindern ein wesentlicher Förderbedarf festgestellt werden, in der zweiten Erhebung wurden zunehmend Dativkonstruktionen verwendet, sehr häufig auch korrekt. Diese orientieren sich meist an den in der Unterrichtsintervention vorkommenden Beispielen.

Während die Kinder in den Stationen arbeiteten, begannen sie zunehmend, sich bei Schwierigkeiten gegenseitig zu helfen, anstatt die Lehrperson zu befragen. Sie erklärten einander Begriffe und Aufgabenstellungen, wodurch die Ergebnisse deutlich verbessert wurden. Auch die Eigenkorrektur nahm deutlich zu – sowohl im spontanen Sprachgebrauch als auch bei schriftlichen Aufgaben.

7.3 Reflexion

Da sich Kinder im überwiegend deutschsprachigen Umfeld der Klasse in ihrem Sprachgebrauch grundsätzlich regelmäßig weiterentwickeln, kann nicht ausschließlich die Unterrichtsintervention für die Verbesserungen der drei beobachteten Kinder verantwortlich gemacht werden. Da jedoch in den Stunden nach der gezielten Sprachförderung regelmäßig Begriffe aus den Karteikärtchen bzw. auffällig häufig die in den Stationen geübten Konstruktionen des Akkusativ- und Dativobjektes (zum Beispiel „sitzen auf...“, „...mag ich nicht“ usw.) im produktiven Sprachgebrauch vorkamen, und sich vor allem auch die Verwendung des bestimmten Artikels beim Subjekt deutlich verbesserte, kann davon ausgegangen werden, dass die in der Unterrichtsintervention getestete Form der integrativen Sprachförderung einen wesentlich zur Verbesserung der Kinder im Bereich Wortschatz und Realisierung von Subjekten und Objekten beitrug.

8. Ergebnisse der Forschungsarbeit

In folgendem Kapitel sollen die Ergebnisse der Forschungsarbeit beschrieben werden. Diese beziehen sich auf die Beobachtungen im Unterricht und gehen vor allem aus den von der Forscherin und der Lehrperson ausgefüllten Beobachtungsbögen hervor. Die darin erhobenen Daten wurden in sieben Kategorien eingeteilt und eine Inhaltsanalyse anhand einer Generalisierung und Reduktion durchgeführt. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse jeder Kategorie werden im Anschluss beschrieben und diskutiert, um daraus in weiterer Folge die Fragestellungen beantworten zu können, ob die Unterrichtsmethode des Stationenbetriebs dazu geeignet ist, Sprachförderung in den Regelunterricht einzubeziehen. Dabei soll auch festgestellt werden, ob es möglich ist, die betroffenen Kinder zu fördern, ohne sie explizit auf die Notwendigkeit der Förderung hinzuweisen.

8.1 Auswertung der Kategorien

Aus den Beobachtungen der Lehrperson und der Forscherin ließen sich sieben Kategorien erstellen, die in folgenden Kapiteln ausgewertet werden. Diese beziehen sich in einem ersten Schritt auf die Gruppenatmosphäre, weiters auf die Integration der Sprachförderung sowie die Zusammenarbeit der Kinder und das Vermeiden von Othering. Eine wesentliche Rolle spielt das Gelingen der Sprachförderung während der Unterrichtsintervention und die abschließenden Meinungen und Eindrücke der Forscherin und Lehrperson. Abschließend soll der weitere Verlauf der Sprachförderung geschildert werden.

In den Kategorien werden zuerst allgemeine Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens beschrieben und anschließend auf die drei im Speziellen beobachteten Kinder eingegangen.

8.1.1 Allgemeine Gruppenatmosphäre

Um die Ergebnisse der Forschungsarbeit mit der Unterrichtspraxis in dieser Klasse in Verbindung zu bringen und einordnen zu können, erfolgt zu Beginn die Schilderung der Atmosphäre in der Gruppe. Dies bezieht sich unter anderem auf den Umgang der Kinder miteinander – besonders in Bezug auf deren Sprachgebrauch -, sowie deren Beziehung zur Lehrperson. Weiters wird darauf eingegangen, wie diese Aspekte den Umgang mit Sprachförderung allgemein und somit auch die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit beeinflussen.

Es ist deutlich zu erkennen, dass es sich um eine ruhige Klasse handelt, in der ein entspanntes Lernklima herrscht. Die Lehrperson selbst beschreibt das Klassenklima grundsätzlich als sehr positiv und strahlt im Unterricht Ruhe aus, die auf die Kinder übergeht. Bei Schwierigkeiten haben die Kinder keine Angst, zu ihr zu kommen und nachzufragen, sie beantwortet Fragen meist geduldig. Sie beobachtet das Verhalten der Kinder sehr genau – und kennt deren Stärken und Schwächen sehr gut, was sich auch in den Beobachtungsbögen widerspiegelt. Sie stellt eine starke Bezugsperson für die Kinder dar, wodurch auch während der Unterrichtsintervention die Kinder bei Schwierigkeiten vorrangig ihre Hilfe aufsuchten – dies ist ein Grund dafür, dass auch die Beobachtungen der Lehrperson für die Ergebnisse der Forschungsarbeit eine wesentliche Rolle spielen.

Es konnte beobachtet werden, dass sich diese Einstellung auch auf die Kinder überträgt: untereinander herrscht ein respektvoller Umgang. Hin und wieder kommt es zu Meinungsverschiedenheiten und Konfliktsituationen, diese werden jedoch häufig von den Kindern selbstständig gelöst. Die Kinder sind seit der ersten Schulstufe gewohnt, in verschiedenen Sozialformen zusammen zu arbeiten und gemeinsam in Partner- oder Gruppenarbeit Aufgaben zu lösen. Dies wurde vor allem auch durch die Methode des offenen Lernens in Stationen ermöglicht. Die Schüler/innen helfen sich in diesen Phasen gegenseitig und erklären sich bei Verständnisproblemen gegenseitig die Aufgabenstellungen. Es herrscht dabei eine entspannte Stimmung – die Kinder scherzen miteinander und haben Spaß am Arbeiten.

In solchen Unterrichtssituationen begannen die Kinder bereits, sich bei Fehlern gegenseitig zu korrigieren. Dies geschieht auf sprachlicher Ebene, Grammatikfehler in Aussagen werden von den Kindern gegenseitig verbessert. Dabei ließen sich unterschiedliche Formen der Korrektur feststellen, auf die im weiteren Verlauf noch genauer eingegangen wird. Sie werden in dieser Klasse jedoch immer respektvoll formuliert, wodurch sie von den betroffenen Kindern ohne Kränkung angenommen werden können

Die ruhige Stimmung der Lehrperson spiegelt sich in der Klasse wider und auch ihr respektvoller und liebevoller Umgang mit allen Schüler/innen wirkt sich auf die Beziehungen untereinander aus. Dies ermöglicht eine gute Zusammenarbeit beim offenen Lernen. Auch das Korrekturverhalten der Lehrperson wird von den Kindern gegenseitig übernommen. Inwiefern sich dies für die integrative Sprachförderung nutzen lässt, wird in Kapitel 8.1.3 diskutiert.

Der Umstand, dass die Kinder die Arbeit im Stationenbetrieb bereits gewohnt waren, war für diese Forschungsarbeit von großer Bedeutung, da jede Unterrichtsform eine gewisse Gewöhnungsphase benötigt. Die Einführung neuer Unterrichtsmethoden braucht Zeit und

erfordert sowohl von der Lehrperson als auch von den Schüler/innen viel Konzentration. Sie verlassen dabei ihre „Routine“ und sind sich über den Ausgang der Situationen noch unklar, wodurch eine gewisse Unsicherheit entstehen kann. Daher kommt es in neuen Unterrichtssituationen häufig zu chaotischen Zwischenfällen, die im Laufe der Zeit durch neue Routinebildungen verbessert werden (vgl. Meyer 2005, S. 44ff). So erfordert in den ersten Einheiten des neuen Unterrichtsversuchs manchmal die Methode an sich mehr Konzentration als der Inhalt. Um eine Verfälschung der Ergebnisse der Forschungsarbeit durch eine völlig neue Unterrichtssituation zu vermeiden, wurde eine Klasse gewählt, die mit dem offenen Lernen im Stationenbetrieb bereits vertraut ist. Auf diese Weise war es möglich, die Sprachförderung in den gewohnten Regelunterricht zu integrieren. Da die Kinder in ihrer Unterrichtsroutine blieben, waren die Auswirkungen der integrativen Sprachförderung in der durchgeführten Unterrichtsintervention besser zu beobachten.

Der grundsätzlich respektvolle Umgang miteinander war für die Forschungsarbeit jedoch nicht nur von Vorteil. Spannend wäre auch die Auswirkung der Unterrichtsintervention auf eine Klasse, in der diesbezüglich häufiger Schwierigkeiten auftreten.

8.1.2 Integration der Sprachförderung in den Regelunterricht

In diesem Kapitel erfolgt die Diskussion, inwiefern es gelang, die Elemente der Sprachförderung in den Regelunterricht zu integrieren und ob sich das offene Lernen in den Stationen für diese Vorgangsweise eignet.

In der geplanten Unterrichtsintervention wurde versucht, Sprachförderung in Form eines Stationenbetriebs in den Regelunterricht zu integrieren, sodass alle Kinder daran teilnehmen können. Dabei wurde darauf geachtet, den Unterrichtsablauf an sich so zu gestalten, dass er für die Kinder gewohnt abläuft. Wie in Kapitel 8.1.1 erwähnt, war die Klasse mit dem offenen Lernen in Stationen bereits vertraut. Der organisatorische Ablauf wurde weitgehend an bisherige Stationenbetriebe angepasst. Die Aufgaben setzten sich aus Übungen im Bereich Wortschatz und Realisierung von Subjekten und Objekten zusammen. Letzterer beinhaltete Aufgaben mit Fokus auf bestimmte Artikel, Akkusativobjekten und vereinzelt Dativobjekten, da in diesen Bereichen aufgrund der Einstufung nach dem Diagnoseinstrument USB-DaZ der größte Förderschwerpunkt festzustellen war. Zusätzlich wurden von der Lehrperson jeweils zwei Stationen mit aktuellen Klassenthemen hinzugefügt, um den Unterrichtsablauf nicht zu sehr zu stören und den Fokus nicht ausschließlich auf die Sprachförderung zu setzen. Dadurch wäre die Aufmerksamkeit zu sehr auf die drei zu beobachtenden Kinder

gelenkt worden. Dieses Einbetten verschiedener Themenbereiche war durch die Methode des Stationenbetriebs problemlos möglich.

Der organisatorische Ablauf war den Kindern klar, sie hatten keine Probleme, sich im Stationenbetrieb zurechtzufinden. Durch die Anpassung der Beschilderung und des Stationenpasses an ihre Gewohnheiten konnten sie diese ohne Schwierigkeiten nachvollziehen.

Die Auswahl der Stationen wurde ihnen freigestellt, sie fanden sich dabei immer wieder in Kleingruppen zusammen. Eine Einteilung durch die Lehrperson war nicht notwendig.

Da der Unterricht während der Zeit der Unterrichtsintervention von der Forscherin selbst gehalten wurde, war natürlich ein Unterschied zum gewohnten Unterricht erkennbar. Es wurde jedoch versucht, diesen möglichst gering zu halten: Die Kinder hatten während der Beobachtungsphase Zeit, die fremde Person im Klassenraum kennenzulernen, konnten in ihrem gewohnten Umfeld verbleiben und die Klassenlehrerin war während der gesamten Zeit anwesend und stand für Fragen zur Verfügung. Viele Aufgaben wurden in Form von Spielen gestaltet, wodurch die Kinder diese nicht als „Sprachförderung“ wahrnahmen.

An jenen Stationen, die Elemente der Sprachförderung enthielten, wurden die Aufgaben in drei Schwierigkeitsgrade eingeteilt. So wurde zum Beispiel ein Gedicht gelesen, anschließend wurden die Aufgaben individuell angepasst: Es gab die Möglichkeit, das in Einzelteile zerschnittene Gedicht in die richtige Reihenfolge zu bringen (Übung von Wortschatz), in einem Lückentext die bestimmten Artikel einzufügen (Übung von Akkusativ- und Dativobjekten) und auch eigne Zeilen oder gar eine eigene Strophe selbst hinzuzufügen. Diese Vorgangsweise wurde in jeder Einheit bei je drei Stationen angewandt. Dabei wurde darauf geachtet, je eine Station zum Bereich Wortschatz sowie Akkusativ- bzw. Dativobjekt zu gestalten, und eine Weitere, in welchem beide Bereiche verbunden wurden.

Die von den Schüler/innen gestellten Fragen bezogen sich in der Regel auf den Inhalt der Aufgabenstellungen. Hier kam es zu unterschiedlichen Beobachtungen zwischen Forscherin und Lehrperson: Während die Forscherin Fragen zum Ablauf als selten einstufte, wurden diese von der Lehrperson als „häufig“ an die Lehrperson und „manchmal“ an andere Kinder gestellt empfunden. Dies lässt sich zum einen damit erklären, dass beide unterschiedliche Auffassungen von „häufigen“ Fragestellungen haben, zum anderen jedoch dadurch, dass die Kinder ihre Fragen hauptsächlich an ihre erste Bezugsperson – die Lehrperson – richten. Diese erkennt selbst die Tendenz und beschreibt sie in einer Anmerkung: „Bei Unklarheiten werde ich als Lehrperson als erste gefragt“ (K2 – LP/E1). Manche Kinder richten ihre Fragen auch an ihre Mitschüler/innen. Dies geschieht vor allem dann, wenn es um den Ablauf geht

(„Wohin gehen wir als nächstes?“ „Machen wir diese Station gemeinsam?“, ...). Es kommt jedoch auch vor, dass Schüler/innen die Hilfe von anderen Kindern bevorzugen. Dies kann aus Unsicherheit geschehen, da sie nach Meinung der Lehrperson „keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollen“ (vgl. K2 – LP/E1) oder da Kinder die Sachverhalte teilweise verständlicher und „kindgerechter“ erklären können als Erwachsene (vgl. Bauer 1997, S. 84).

Aus den Beobachtungen wurden Vorteile des offenen Lernens in den Stationen erkennbar: Die Kinder können selbst entscheiden, mit welchen Aufgaben sie beginnen möchten, Sozialform und Tempo können selbstständig bestimmt werden. Während Kind 2 lieber schriftlich arbeitet, kann Kind 3 auf Aufgaben zurückgreifen, die es problemlos versteht und ihm leicht fallen. Dadurch kommt es gleich zu Beginn der Unterrichtseinheit zu Erfolgserlebnissen und das Lernen wird erleichtert (vgl. Decke-Cronill/Küstner 2010, S. 45f). Auch die anfangs sehr häufigen Fragen an die Lehrperson werden weniger, da die Kinder sich immer mehr an ihre Mitschüler/innen wenden. Auf diese Weise wird die Lehrperson entlastet und kann sich intensiver auf individuelle Schwierigkeiten im Lernprozess konzentrieren und gezielter darauf eingehen.

Die Aufgabenstellungen der einzelnen Stationen wurden jeweils in drei „Schwierigkeitsgrade“ eingeteilt, wobei es den Kindern freigestellt war, welche Aufgabe sie auswählten. Auf diese Weise konnten alle Kinder der Klasse gemeinsam arbeiten und die Sprachförderung floss in den Regelunterricht ein. Allgemein war daher die Feststellung möglich, dass die Sprachförderung in den Unterrichtsablauf ohne dessen Störung integrierten lässt.

8.1.3 Zusammenarbeit und Korrektur der Kinder untereinander, Lernen voneinander

Diese Kategorie soll beschreiben, inwiefern sich die Unterrichtsintervention auf die Zusammenarbeit der Kinder auswirkt und wie sie dadurch voneinander lernen können. Darunter fällt auch der Aspekt der gegenseitigen Korrektur, welcher sich in Bezug auf diese Forschungsarbeit konkret auf die Korrektur sprachlicher Aussagen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beschränkt. Die Beobachtungen beziehen sich auf die Einheiten der Unterrichtsintervention allgemein, schließlich auf die Auswirkungen der Zusammenarbeit bei jedem der drei im Mittelpunkt stehenden Kinder.

Während der Durchführung des Stationenbetriebs arbeiteten die Kinder in unterschiedlichen Sozialformen, deren Auswahl ihnen freigestellt war. Die Atmosphäre in der Klasse war

währenddessen sehr angenehm, die Kinder scherzten miteinander und zeigten Freude am Arbeiten. Wenige arbeiteten lieber für sich, andere mit ihren Sitznachbar/innen, weitere schlossen sich immer wieder in Kleingruppen zusammen. Die häufige Zusammenarbeit beinhaltete auch Phasen des kooperativen Lernens, in denen die Kinder in einem ersten Schritt selbstständig arbeiteten, anschließend jedoch ihre Ergebnisse zusammenführten, Vergleiche anstellten und einander bei der Verbesserung gegenseitig halfen (vgl. Borsch 2015, S. 18f). Die gemeinsame Arbeit und das gegenseitige Erklären wurde sowohl von der Lehrperson als auch von der Forscherin „häufig“ beobachtet, die Lehrperson kommentiert die kooperative Arbeit folgendermaßen: „Finde ich super! Seit der 1. Klasse“ (K3 – LP/E1). Das zeigt, dass sie der Zusammenarbeit der Kinder generell sehr offen und positiv gegenübersteht, wodurch diese begünstigt wird.

Während der Unterrichtsintervention kam es regelmäßig zu gegenseitigen Korrekturen. Diese bezogen sich neben den Ergebnissen der Aufgabenstellungen auch auf grammatikalisch fehlerhafte Aussagen. Dabei war zu beobachten, dass diese auf sprachliche Aussagen bezogenen Korrekturphasen unter Schüler/innen nur in den beschriebenen Situationen des kooperativen Lernens bzw. der Gruppenarbeit stattfanden, dagegen nie in Pausengesprächen oder frontalen Unterrichtssituationen. Das ist ein Indiz dafür, dass sich offene Unterrichtsphasen im Bereich der Sprachförderung eignen, da die Kinder mehr Gelegenheit haben, voneinander zu lernen.

Weiters konnten dabei unterschiedliche Formen der Korrektur festgestellt werden. Sie wurden immer höflich und respektvoll ausgesprochen und als Hilfestellung – nicht etwa zur Bloßstellung von Mitschüler/innen – formuliert. Es war jedoch deutlich zu erkennen, dass sich die Art und Weise der Korrektur an schulischen Vorbildern orientierte. Die am häufigsten auftretende war jene der direkten Reaktion der Mitschüler/innen, welche unmittelbar auf den auftretenden Fehler folgte und defizitorientiert formuliert wurde (vgl. Rösler 2012, S. 156). Zum Beispiel: „Du musst *der* Hund schreiben, nicht *das* Hund!“ (K3 – F/E1). Diese Aussage folgte unmittelbar nach dem geschriebenen Wort und zeigte den Fehler deutlich auf. Die korrekte Form wird dabei sofort angeboten. Ein weiteres Beispiel zeigt einen defizitorientierten Ansatz: „Das Maus kannst du nicht schreiben, es heißt die Maus. Mach >das Mäuschen< daraus, das geht“ (K3 – F/Ki3). Zum einen wird hier bereits über das Problem nachgedacht (es muss ein neutrales Wort eingesetzt werden) und ein Alternativvorschlag geboten, zum anderen geschah diese Korrektur nach dem Beenden der Aufgabe, nicht unmittelbar nach Auftreten des Fehlers. So wurde das Kind nicht in seiner Arbeit unterbrochen.

Eine weitere Richtigstellung war die Form der indirekten Korrektur. Dabei sprachen die Kinder fehlerhafte Aussagen nach und betonten die korrekte Sprechweise. Diese trat am häufigsten bei der falschen Verwendung bestimmter Artikel auf.

Eine deutliche Steigerung war bei der Selbstkorrektur zu bemerken. Diese war zu Beginn der Unterrichtsintervention bezüglich sprachlicher Aussagen kaum zu beobachten, mit der Zeit erkannten die Kinder ihre Fehler häufiger und stellten diese richtig bzw. fragten nach der korrekten Form. Dies geschah hauptsächlich in Hinblick auf die bestimmten Artikel, hin und wieder auch auf Akkusativobjekte.

Hingegen konnten fremdinitiierte Selbstkorrekturen bei den Kindern in Bezug auf die Korrektheit ihrer sprachlichen Aussagen nicht beobachtet werden – zum Beispiel durch eine Geste. Diese würde das betreffende Kind zwar auf einen Fehler aufmerksam machen, ihm jedoch selbst Zeit geben, über die korrekte Form nachzudenken. Die Kinder beschränkten sich in allen Situationen auf eine Korrektur, welche diese bereits beinhaltete.

Durch das freundliche und wohlgemeinte Ausdrücken der Richtigstellungen konnten diese von den betroffenen Kindern angenommen und in der Regel auch umgesetzt werden, viele Kinder zeigten sich mitunter sehr dankbar für diese Hilfe. Da es sich - wie in Kategorie 1 bereits geschildert – um eine allgemein sehr respektvolle und friedliche Klasse handelt, ist dies jedoch nicht überraschend.

Das Arbeiten im Stationenbetrieb begünstigte deutlich die Phasen der Partner- und Gruppenarbeit und vor allem auch jene des kooperativen Lernens. Diese trugen dazu bei, dass die Kinder einander halfen und voneinander lernen konnten, zusätzlich wurde die gegenseitige Korrektur dadurch angeregt. Unsicheren und ruhigeren Kindern fiel es manchmal leichter, Mitschüler/innen um Hilfe zu bitten als die Lehrperson. Die Autonomie der Kinder wird durch diese Unterrichtsweise gefördert: Sie lernen, Schwierigkeiten miteinander zu lösen und selbstständig zu arbeiten.

Die gegenseitige Hilfestellung der Kinder kam in dieser Klasse auch vor der Unterrichtsintervention vor, jedoch war zu beobachten, dass die gegenseitige Korrektur in Bezug auf sprachlich fehlerhafte Äußerungen durch die Integration der Sprachförderung in den Regelunterricht deutlich zunahm. Dies kann dadurch erklärt werden, dass durch die gezielten Aufgaben zur Sprachförderung die Aufmerksamkeit der Kinder stärker auf sprachliche Aspekte gelenkt wurde und sie die Fehler ihrer Mitschüler/innen deutlicher wahrnehmen konnten.

Ein Indiz dafür ist, dass die Korrekturen hauptsächlich Fehler in der Verwendung der bestimmten Artikel oder manchmal des Akkusativobjekts betrafen, welche einen

wesentlichen Inhalt der Sprachförderung darstellten. Die Steigerung der Selbstkorrektur während der Unterrichtsintervention zeigt weiters, dass die Sprachförderung in den Bereichen der bestimmten Artikel und des Akkusativobjekts erfolgreich war und die Kinder deren Gebrauch bereits bewusster wahrnehmen.

Weiters ließ sich deutlich feststellen, dass das Korrekturverhalten der Lehrperson von den Kindern übernommen wurde. Die Korrektur wurde meist defizitorientiert formuliert und die korrekte Form sofort angeboten. Hier könnte man in einem weiteren Vorgehen ansetzen, das Korrekturverhalten weiter zu verbessern. Zum einen könnte die Lehrperson darauf achten, ihre Richtigstellungen bezüglich sprachlicher Fehler anders zu gestalten und dabei zum Beispiel auch mit Gesten oder Signalen arbeiten. Zum anderen könnte dieses Thema mit der ganzen Klasse besprochen und gezielt behandelt werden. Außerdem wäre es spannend, den Aspekt der gegenseitigen Fehlerkorrektur während der Unterrichtsintervention in einer anderen Klasse zu beobachten, in welcher der respektvolle Umgang miteinander weniger ausgeprägt ist.

Diese allgemeinen Beobachtungen ließen sich auch bei den drei im Fokus stehenden Kindern feststellen:

Kind 1 arbeitete während den Einheiten der Unterrichtsintervention sehr viel mit anderen Kindern zusammen. Wegen seiner generell feststellbaren Unsicherheit fragte es häufig nach. Zu Beginn wurde dabei immer die Lehrperson angesprochen, mit der Zeit suchte es jedoch auch Hilfe bei anderen Kindern. Dadurch kam es häufig zu einem Korrekturverhalten der anderen ihm gegenüber – sowohl direkt als auch indirekt. Kind 1 nahm die Richtigstellungen an ohne dadurch gekränkt zu werden. Es wiederholte die Aussage anschließend meist korrekt oder verbesserte seine schriftlich gelösten Aufgaben. Mit der Zeit kam es immer häufiger vor, dass es seine Fehler selbst bemerkte. Mit der Zeit begann es, in solchen Fällen selbstständig auf den gemeinsam erstellten Wortkarten nachzusehen, statt direkt nach der korrekten Form zu fragen.

Kind 2 ist allgemein ruhig und spricht während des Unterrichts wenig. Es arbeitet in der Regel lieber alleine, die Arbeit im Stationenbetrieb verbringt es hingegen ausschließlich zusammen mit seinem besten Freund. Dieser korrigierte seine schriftlich gelösten Aufgaben und half ihm auch bei den Aufgabenstellungen. So fühlte sich Kind 2 sogar imstande, die schwierigeren Arbeitsblätter auszuwählen und konnte diese relativ erfolgreich lösen. Mit dem besten Freund an seiner Seite wirkte Kind 2 viel sicherer und traute sich immer mehr, selbst zu sprechen. Diese Zusammenarbeit war für dieses Kind besonders wichtig und zeigte sehr deutlich, wie bedeutend das Umfeld für den Lernerfolg ist – die Anwesenheit von Freunden

und das gute Klassenklima lösen positive Emotionen aus, welche den Lernfortschritt begünstigen. Am Ende traute sich Kind 2 sogar – mit dem Freund an seiner Seite - selbst einen Begriff im Activityspiel zu erklären und vor einer Gruppe anderer Klassenkameraden zu sprechen.

Hier lässt sich ein Unterschied in der Bewertung der Indikatoren feststellen: Während die Forscherin „manchmal“ direkte bzw. indirekte Korrektur durch andere beobachtete, wurde diese von der Lehrperson „nie“ festgestellt. Dies kann man jedoch durch die Anmerkungen erklären: die Lehrperson kommentierte diese Beobachtung mit den Worten „redet nie im Unterricht“ (K3 – LP/Ki2). Ihre Beobachtung konzentrierte sich folglich ausschließlich auf die Korrektur mündlicher Aussagen. Hingegen beschrieb die Forscherin in der Anmerkung „Freund korrigiert, redet aber sehr selten, nur schriftliches Material“ (K3 – F/Ki2). Demnach fand eine Korrektur statt – sie bezog sich jedoch auf schriftlich gelöste Aufgaben des Kindes.

Er kopierte dabei auch dessen Sprechweise und versuchte ihn nachzuahmen, dadurch wurde die sprachliche Richtigkeit seiner Aussagen positiv beeinflusst. Er verwendete Wörter und Strukturen, die sein Freund kurz zuvor benutzte und imitierte dabei auch dessen Gestik. Dadurch wurden auch bestimmte Artikel zunehmend korrekter verwendet.

Kind 3 arbeitet mit unterschiedlichen Kindern in Gruppen zusammen. Es ist sehr unsicher und traut sich häufig nicht zu, eine Aufgabe allein zu schaffen. In den Gruppen lässt es sich von anderen oft beeinflussen und schreibt auch manchmal von seinen Mitschüler/innen ab. Es möchte alles perfekt machen und hat große Angst davor, etwas nicht zu bewältigen. In Situationen, denen es sich nicht gewachsen fühlt, stellt es die Arbeit gänzlich ein und weigert sich, weiterzumachen.

Die Zusammenarbeit hilft ihm jedoch insofern, als es Korrekturen ihrer Mitschüler/innen besser annehmen kann als von der Lehrperson. Auf diese Weise muss es seine Schwierigkeiten nicht vor der Lehrperson zeigen. Das Abschreiben gibt Kind 3 Sicherheit, auch klare und deutliche Aufgabenstellungen helfen ihm - darauf wird in Kapitel 8.1.7 noch genauer eingegangen. Das gewohnte Umfeld seiner Klasse ist für Kind 3 auf jeden Fall sehr wesentlich, da es hier bereits weiß, wie es mit Problemen umgehen kann und sich Strategien zum Überwinden seiner Unsicherheit zurechtgelegt hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Herausnehmen aus diesem Umfeld - wie zum Beispiel in einer additiven Sprachförderungsgruppe – seine Unsicherheit verstärken und den Lernerfolg nicht verbessern würde. Ein weiterer Grund ist, dass die Lehrperson das Kind und dessen Schwierigkeiten bereits sehr gut kennt und dadurch weiß, wie sie mit den Situationen umgehen muss, in denen es die Arbeit aus mangelndem Selbstbewusstsein verweigert. Inzwischen hat sie gelernt, die Aufgabenstellungen deutlich zu erklären bzw. Möglichkeiten

und Arbeitsweisen anzubieten, um diese Blockaden bereits im Vorfeld weitgehend zu vermeiden.

Kind 3 fragte häufig nach und möchte alles genau wissen. Dies begünstigte seine Selbstkorrektur, da es sich auch in diesem Bereich immer wieder selbstständig nach korrekten Formen erkundigte.

Alle drei Kinder arbeiteten während des Stationenbetriebs mit anderen Kindern zusammen, außerdem erfolgte bei allen eine Korrektur durch die Mitschüler/innen, welche problemlos angenommen wurde. Eine direkte Korrektur ließ sich sowohl von der Lehrperson als auch von der Forscherin häufiger beobachten. In allen drei Fällen trat während der Unterrichtsintervention eine zunehmende Tendenz zur Selbstkorrektur auf.

8.1.4 Vermeiden von „Othering“ und die Rolle der Emotionen

Inwiefern während der Unterrichtsintervention eine Vermeidung von „Othering“ gelang, soll in folgendem Kapitel diskutiert werden. Dabei spielen auch die Emotionen der Kinder während dieser Einheiten eine große Rolle – sowohl allgemein, vor allem aber in Bezug auf die drei im Fokus stehenden Schüler/innen.

Die Arbeit in den Stationen führt allgemein dazu, dass die Kinder ihre Aufgaben selbstständig wählen und dabei entscheiden können, mit welchen Inhalten sie sich über eine frei gewählte Zeitspanne beschäftigen möchten (vgl. Hoffmann/Moser 2002, S. 32ff). Dies vermeidet das Hineindrängen in eine bestimmte Rolle oder Situation, in der sie sich unwohl fühlen und somit den Lernprozess negativ beeinflusst.

Die Elemente der Sprachförderung beinhalteten drei Schwierigkeitsgrade – wobei sich ein Aufgabenbereich dabei speziell an Kinder mit Schwierigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache richtete. Jede Form der Differenzierung bringt auch Othering mit sich, da sie den Kindern einen bestimmten Kenntnisstand zuschreibt und sie in Gruppen bezüglich ihrer Fähigkeiten einteilt. Somit wird ihnen von außen eine Rolle zugeschrieben (vgl. Riegel 2016, S. 8f). Dies lässt sich in Unterrichtssituationen nicht gänzlich vermeiden. Um dem Prozess jedoch entgegenzuwirken, wurde den Kindern die Auswahl der Aufgaben freigestellt. So konnten die Kinder die Arbeitsblätter und Spielversionen zuerst selbst betrachten und dann nach der eigenen Einschätzung auswählen. Dadurch wurde ihre Wahl weitgehend durch individuelle Wahrnehmung und Motivation beeinflusst und nicht ausschließlich von außen aufgedrängt. Zusätzlich wurde darauf geachtet, nicht in allen Stationen Elemente der Sprachförderung zu integrieren und dadurch alle Aufgaben anzupassen. Auf diese Weise

gab es mindestens zwei Stationen, in welchen von allen Schüler/innen dieselben Anforderungen zu bewältigen waren.

Weiters wurde darauf geachtet, die Beobachtung der drei im Mittelpunkt stehenden Kinder nicht zu offensichtlich zu gestalten. Es wurde eine Bestätigung der Erziehungsberechtigten aller Kinder eingeholt und um die Erlaubnis einer Beobachtung gebeten, jedoch nicht erwähnt, dass dabei eine Auswahl dreier Kinder stattfinden würde. Dadurch sollte eine Verunsicherung der drei von der Auswahl betroffenen Kinder vermieden und der Gefahr einer dadurch verursachten Verhaltensänderung und Einschränkung des Lernprozesses entgegengewirkt werden.

Während des Stationenbetriebs wurde versucht, alle Kinder gleichermaßen zu beobachten und anzusprechen, wobei der Lehrperson auffiel, dass unsichere und damit zu vielen Fragen neigende Kinder mehr Beachtung von ihr erhalten würden als ruhigere Kinder (vgl. K4 – LP/E1). Diese Problematik lässt sich im Unterricht generell häufig beobachten – ruhige Kinder, die wenig mit der Lehrperson sprechen, bekommen weniger Aufmerksamkeit als jene, die oft Fragen stellen oder durch eine Aussage die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Da die Lehrperson dies jedoch bereits selbst feststellen konnte und ihr Verhalten dahingehend reflektierte, zeigt, dass sie bereit ist, auf diese Problematik zu achten und dadurch zu verändern.

Außerdem führte sie an, bei einer fehlerhaften Verwendung der bestimmten Artikel nachgefragt und zur Verbesserung angeregt zu haben (vgl. K4 – LP/E1). Da ihr bewusst war, dass während dieser Phase die Sprachförderung im Mittelpunkt stand, wurde ihre Aufmerksamkeit viel mehr auf diese Aspekte gelenkt, womit diesbezügliche Fehler häufiger auffielen. Dies ist zum einen positiv, da die Lehrperson den Förderbedarf der Kinder auf diese Weise bewusst erkennt und somit integrative Sprachförderung häufiger in den Unterricht einfließen lässt, indem sie auf die Schwierigkeitsbereiche gezielt eingeht. Zum anderen ist es allerdings problematisch, da sie auf diese Weise von bestimmten Kindern bereits Fehler in deren „Problembereichen“ erwartet und ihnen dadurch wieder eine Form des Otherings entgegenbringt. Auch in diesem Fall ist es wichtig, sich das eigene Verhalten den Kindern gegenüber regelmäßig bewusst zu machen und zu reflektieren.

Die Kinder gehen respektvoll miteinander um, es kommt nicht vor, dass sie einander ausschließen oder sprachlichen Schwierigkeiten negativ hervorheben. Sprachliche Probleme beim Verstehen von Aufgaben kommen gelegentlich vor – die Lehrperson kann diese häufiger erkennen als die Forscherin – jedoch gehen die Kinder selbstständig auf diese Probleme ein und wiederholen häufig der Erklärung der Aufgaben. Dadurch haben die Kinder auch keine Hemmungen beim Eingestehen ihrer Probleme und auch der Auswahl

einfacherer Aufgaben. Die Hilfestellungen und Korrekturen werden ganz selbstverständlich angeboten, sowohl von der Lehrperson als auch von den Kindern. Wie in Kategorie 1 bereits beschrieben, ist der Umgang allgemein sehr respektvoll und freundlich. Das Verhalten der Lehrperson – welche alle Kinder wertschätzend behandelt und ihre Stärken immer hervorhebt – wird von den Kindern übernommen und wirkt sich äußerst positiv auf das allgemeine Klassenklima aus. Dies wird auch in der Zusammenarbeit deutlich – die Lehrperson unterstützte diese von Anfang an und freute sich über jeden Fortschritt in diesem Bereich, was deutlich zu einem Gelingen beitrug. Da sie sich über alle Erfolge und Verbesserungen ihrer Schüler/innen freut, nehmen auch diese ihre Fortschritte besser wahr und motivieren sich gegenseitig.

Dass diese Zusammenarbeit zu einem angenehmen Klassenklima führt, spiegelt sich auch in der Auswertung der Indikatoren wieder: Das Lachen der Kinder wird in allen Fällen als häufig eingestuft, viel seltener wirken Kinder während des Stationenbetriebs eingeschüchtert – auch jene, die diese Eigenschaft ansonsten häufiger zeigen. Die Möglichkeit der Befragung von Mitschüler/innen gibt Sicherheit, zusätzlich ermöglicht die Auswahl der Aufgabenstellungen, diese so zu gestalten, dass sich alle der Bewältigung gewachsen fühlen und selbstbewusst damit umgehen können. Wenn Kinder dies möchten, haben sie im Rahmen dieser Unterrichtsgestaltung auch die Möglichkeit, ihre Auswahl der Aufgaben vor den anderen Kindern geheim zu halten und alleine daran zu arbeiten.

Inwiefern sich diese Beobachtungen bei den drei im Fokus stehenden Kindern zeigten, soll im Folgenden diskutiert werden. Dabei wird vor allem auf deren erkennbare Emotionen und den damit in Verbindung stehenden Lernerfolg eingegangen.

Kind 1 fühlte sich während des Stationenbetriebs offensichtlich wohl, es lachte häufig und scherzte mit seinen Mitschüler/innen. Da es sehr genau arbeitet, schaffte es zwar weniger Stationen, möchte die begonnenen Aufgaben aber unbedingt fertigstellen – unter anderem erledigte es diese sogar noch in der Pause. Dies zeigt, dass das Lernklima während der Einheiten von diesem Kind positiv wahrgenommen wurde und seine Motivation bestärkte. Es arbeitete zwar langsam, jedoch sehr konzentriert: Insgesamt schaffte es etwas mehr als die Hälfte aller Stationen, diese jedoch so gut wie fehlerfrei. Die Möglichkeit, sein Lerntempo frei zu wählen und die Aufgaben selbst auswählen zu können, ist für Kind 1 sehr hilfreich, da es dadurch weniger mit seiner Unsicherheit konfrontiert wird.

Kind 2 wählte meist die schwierigeren Aufgaben aus, die es mit der Hilfe seines Freundes auch sehr gut bewältigen konnte. Es schaffte insgesamt 89% der Stationen (siehe Abb. 7, Kapitel 8.1.5) und konnte diese auch genauso erfolgreich lösen. Es lachte zwar sehr wenig, doch die Lehrperson erklärt dies dadurch, dass es allgemein kaum lacht und beim Arbeiten immer einen ernsten, konzentrierten Gesichtsausdruck hat – sie meint dazu „Wirkt nur so – zeigt wenig Gefühle!“ (K4 – LP/Ki2). Wie bereits in Kapitel 8.1.3 beschrieben, kann dennoch beobachtet werden, dass es während des Stationenbetriebs mehrmals lächelt – was für dieses Kind eine Besonderheit darstellt. Außerdem spricht es mit der Zeit immer mehr – ein deutliches Zeichen dafür, dass es sich in seiner Umgebung und mit dieser Form des Unterrichts sehr wohl und sicher fühlt.

Kind 3 zweifelt häufig an sich selbst. Wenn es annimmt, eine Aufgabe nicht bewältigen zu können, verweigert es das Arbeiten vollkommen. Dadurch richtet es häufig die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich. Auch fragt es wiederholt nach und möchte immer ganz sicher sein, alles richtig zu machen. Für Kind 3 war das Auswählen der Aufgaben daher sehr von Vorteil – es wählte zu Beginn diejenigen, bei denen es sich sicher fühlte. Mit der Zeit gewann es an Selbstvertrauen und traute sich auch an die anderen Herausforderungen heran – am Ende schafft es fast jedes Mal, alle Stationen zu beenden. Über Erfolge freute sich Kind 3 sehr offensichtlich: Es lachte sehr häufig und sprang freudig zum Tisch, um ein fertiges Blatt abzugeben. Im Falle einer Unsicherheit nimmt es auch die Hilfe von anderen Kindern gerne an.

Allgemein lässt sich feststellen, dass Othing in dieser Unterrichtsform nicht vollständig vermieden werden kann, da eine Differenzierung der Aufgaben dies bereits einschließt. Auch das Verhalten der Lehrperson und Forscherin beinhaltet gewisse Zuschreibungen, da von bestimmten Kindern bereits Fehler und Schwierigkeiten erwartet werden und die Aufmerksamkeit dadurch auf diese gerichtet wird. Dennoch ist die Feststellung möglich, dass durch diese Form der integrativen Sprachförderung ein Entgegenwirken von Zuschreibungen erzielt werden konnte, da die Kinder ihre Aufgaben selbstständig wählen und individuell entscheiden können, welchen Schwierigkeitsgrad sie sich zutrauen. Durch das Erkennen und Eingestehen des eigenen Verhaltens und des Auftretens von persönlichen Zuschreibungen können diese weiter reflektiert werden, womit in gewissen Situationen ein direktes Entgegenwirken möglich ist.

Die Emotionen der Kinder konnten allgemein als sehr positiv eingeschätzt werden, es zeigt sich auch bei allen drei Kindern ein großer Lernerfolg während des Stationenbetriebs – dieser wird in Kapitel 8.1.5 genauer erläutert.

8.1.5 Gelingen der Sprachförderung

Um feststellen zu können, ob die Integration der Sprachförderung in den Regelunterricht in der durchgeführten Unterrichtsintervention erfolgreich war, muss beobachtet werden, inwiefern die Kinder in den zu fördernden Bereichen Fortschritte zeigen, welche auf das Gelingen der Sprachförderung hindeuten.

Allgemein konnte gezeigt werden – wie bereits in Kapitel 8.1.3 ausführlicher beschrieben wurde –, dass die Form des offenen Unterrichts das kooperative Lernen und dadurch auch die gegenseitige Hilfe, das Lernen voneinander und das Klassenklima begünstigte. Dadurch ließen sich Unsicherheiten der Kinder zum Teil überwinden und deren Hemmungen oder Ängste vor Fehlern lindern. Die Kinder trauten sich mehr zu und sprachen häufiger, wodurch der Lernerfolg begünstigt wurde. Dies ist auch an den Erfolgen der Kinder im Stationenbetrieb zu erkennen – sie schafften es, immer mehr Aufgaben erfolgreich zu lösen. Das Gelingen der Sprachförderung wurde folglich durch die Organisation des Unterrichts begünstigt.

In weiterer Folge sollen nun vor allem die Verbesserungen der drei im Fokus stehenden Kinder geschildert werden. In diesem Bereich werden auch die Beobachtungen und Einstufungen nach USB-DaZ sowohl vor als auch nach der Unterrichtsintervention zur Auswertung herangezogen, da diese Fortschritte in aller Deutlichkeit aufzeigen. Da die Kinder während der Zeitspanne der Forschungsarbeit auch aus anderen Gründen Fortschritte machten, soll begründet werden, warum auch diese zur Verbesserung der Sprachkenntnisse der Kinder beigetragen hat.

Um die erfolgreich gelösten Aufgaben aufzeigen zu können, wurde eine Tabelle erstellt. Diese zeigt sowohl die Anzahl der geschafften Stationen, als auch die Anteile der gelungenen Aufgaben pro Kind. In diese Darstellung flossen nur schriftliche Aufgabenstellungen ein.

Aufgabe	Erfolgreich gelöste Aufgaben		
	Kind 1	Kind 2	Kind 3
Wortschatz			
Reimwörter (Ab. 1.1-1.3)	---	10/10 (bb. 1.1)	10/10
Was passt nicht dazu? (Ab. 3.1-3-3)	7/7	6/7	---
Erledigte Aufgaben Davon erfolgreich	50% 100%	100% 94%	50% 100%
Bestimmter Artikel			
der/die/das Tabelle (Ab. 2.2 und 4.2)	12/12 12/12	(Ab. 2.1) 11/12	(Ab. 2.1) 11/12
Wortbild	1/2 + 1	1/2 + 1	1/2 + 1
Erledigte Aufgaben Davon erfolgreich	100% 100%	100% 93%	100% 93%
Akkusativ-/Dativobjekt			
Sätze vervollständigen (Ab. 2.1/2.3 und 4.1/4.2)	---	4/5 4/7	4/5 4/7
„sitzen auf...“ – Sätze	3/3	3/3 + 1	3/3
Lückentext Gedicht	---	---	6/9
Erledigte Aufgaben Davon erfolgreich	50% 70%	75% 80%	100% 71%
Erledigte Aufgaben Davon erfolgreich	67% (6/9) 92% 33/36	89% (8/9) 89% (41/46)	89% (8/9) 83% (40/48)

Abb. 7: Aufstellung der erfolgreich gelösten Aufgaben
Quelle: Eigene Darstellung

Bei **Kind 1** zeigten sich Fortschritte in der Steigerung des Selbstbewusstseins. Durch die freie Auswahl der Aufgaben konnte es seine Unsicherheit überwinden und schließlich alle Aufgaben bewältigen.

Deutlich zu beobachten war auch die Steigerung der Selbstkorrektur bzw. selbstinitiierten Fremdkorrektur – Kind 1 erkannte manche Fehler in Bezug auf bestimmte Artikel oder Akkusativobjekte selbstständig. Es korrigierte sich oder schaute auf den Wortkarten und Zettel nach. Gezieltes Nachfragen bei den Mitschüler/innen kam während des Lösens der Aufgaben manchmal vor, außerhalb des Stationenbetriebs seltener, da es in diesem Fall seine Unsicherheit häufig zu überspielen versuchte.

Ein weiterer Fortschritt lässt sich darin erkennen, dass Kind 1 die in den Aufgaben vorkommenden Wörter auch später noch in seinem produktiven Sprachgebrauch benutzte. Bei der zweiten Einstufung nach USB-DaZ war im Bereich Wortschatz eine Verbesserung feststellbar. Da es sich dabei wiederholt um Begriffe aus der Unterrichtsintervention handelte, trug die Methode nachweislich mit zum Fortschritt bei.

Im Bereich der Realisierung von Subjekten und Objekten konnte sogar ein Sprung von der Stufe „der/die für Subjekt und Objekt“ auf „Subjekt“ erreicht werden, da nun auch maskuline und neutrale bestimmte Artikel in ihren Aussagen korrekt angewendet werden. Wenn sich Kind 1 während der Übungen auf die Korrektheit der Aussagen konzentrierte, verwendete es im Bereich der Subjekte fast ausschließlich korrekte Begleiter, während es diesbezüglich in der spontanen Sprache noch häufiger Unsicherheiten zeigt. Doch die Verwendung erfolgte deutlich bewusster, da das Kind über die Verwendung nachdachte und in Zweifelsfällen in den Wortkarten nachschaute. Ein weiterer Fortschritt lässt sich darin erkennen, dass in seinen Aussagen häufiger Dativobjekte zu beobachten sind.

Während des Stationenbetriebs schaffte es Kind 1, insgesamt sechs von neun der Stationen mit Sprachförderungsinhalt zu bearbeiten, davon konnte es 92% der Aufgaben korrekt lösen.

Kind 2 weist die größten Fortschritte auf: Es zeigte Verbesserungen bei den Einstufungen nach USB-DaZ - sowohl im Bereich Wortschatz als auch im Bereich Realisierung von Subjekten und Objekten.

Beachtlich ist, dass es Kind 2 gelang, häufiger zu sprechen und seine knappen Aussagen zu erweitern: Es sprach vermehrt Zweiwortsätze, zu Substantiven fügte es vermehrt bestimmte Artikel hinzu. Kind 2 lächelte – laut Anmerkung der Lehrperson eine große Besonderheit – und traute sich in der dritten Einheit sogar, selbst einen Begriff im Spiel zu erklären. Diese Fortschritte lassen sich direkt auf die Auswirkungen der Unterrichtsintervention zurückführen.

Im Bereich Wortschatz verwendete es in seinen seltenen Aussagen und schriftlichen Werken sowohl Begriffe aus dem Stationenbetrieb als auch jene, die es aus Gesprächen mit seinem Freund übernahm. Allgemein ist in den Wochen nach der Unterrichtsintervention nach USB-DaZ eine Verbesserung vom produktiven „Grundwortschatz“ auf „Alltagswortschatz“ zu verzeichnen.

Bezüglich der bestimmten Artikel treten zwar immer noch häufig fehlerhafte Verwendungen auf, jedoch wurden diese bewusster gemacht. Erkennbar ist dies daran, dass zu den einzelnen gesprochenen Substantiven häufiger bestimmte Artikel hinzutreten. Schriftlich konzentriert sich Kind 2 gelegentlich bewusster darauf und kontrolliert seine Verwendung anhand der Wortkarten, bzw. lässt diese von seinem Freund überprüfen. Schriftlich bildet es zusätzlich korrekte Dativobjekte nach der in einer Station verwendeten Vorlage „sitzen auf...“. Bei der nachträglichen Einstufung nach USB-DaZ konnte Kind 2 auf der Stufe „der/die für Subjekt/Objekt“ angesetzt werden, was eine deutliche Verbesserung darstellt.

Insgesamt fehlte Kind 2 nur eine der neun Stationen mit Sprachförderungselementen, von den acht absolvierten Stationen konnte es 89% der Aufgabenstellungen fehlerfrei bearbeiten.

Kind 3 ist sehr bemüht, korrekt zu sprechen und möchte sowohl bei schriftlichen als auch bei mündlichen Aufgaben Fehler vermeiden. Daher stellte es häufig Fragen, diese zu Beginn vorrangig an die Lehrperson und Forscherin, später auch an seine Mitschüler/innen. Selbstkorrektur war bei Kind 3 bereits vor der Unterrichtsintervention zeitweise zu beobachten, diese nahm währenddessen deutlich zu – was aus den Beobachtungsbögen erkennbar ist. Kind 3 bemerkte Fehler sehr oft selbst und fragte anschließend nach der korrekten Form. Es nutzte die Möglichkeit, in den Wortkarten oder anderen Unterlagen nachzusehen, bei jeder Übung aus und kontrollierte seine Ergebnisse oft durch die Hilfe anderer Kinder.

Das Kind wählte die Stationen nach seinen Fähigkeiten aus – es begann mit denen, die ihm am einfachsten erscheinen und klare sprachliche Vorlagen boten (z.B.: Sätze nach dem Muster „ich sitze auf...“ mit Beispielen an der Tafel). Die Orientierung an deutlichen Vorgaben gab ihm Sicherheit, kreative Aufgabenstellungen fielen ihm hingegen sehr schwer. Während der ersten beiden Einheiten kam es noch zum Abbruch von Aufgabenstellungen, da das Kind sich diese nicht zutraute. Während der letzten Einheit war ihm die Vorgangsweise bereits bekannt und es war in der Lage, alle Aufgaben problemlos zu lösen.

Im Bereich Wortschatz kam es zu einer Verbesserung im produktiven Bereich, da das Kind Wörter aus den Karteikarten in anderen Übungen verwendete, es holte vor allem für das Wortbild die Karten häufig zu Hilfe. Da jedoch in diesem Fall der Wortschatz bereits zuvor sehr ausgeprägt war, ließ sich in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit kein Fortschritt um eine weitere Stufe nach USB-DaZ erzielen.

Im Gegensatz dazu stieg das Kind im Bereich Realisierung von Subjekten und Objekten von der Zwischenstufe auf die Stufe „Akkusativobjekt“ auf. Es ließen sich deutlich häufiger korrekt gebildete Akkusativobjekte in spontaner Sprache erkennen, zusätzlich wurden neutrale und maskuline Artikel darin sicherer verwendet.

Besonders für dieses Kind war die klare Struktur und die Umgebung des Regelunterrichts wichtig, um seine Unsicherheit überwinden und den Lernprozess anregen zu können. Ein fremdes Umfeld könnte diese Probleme noch verstärken.

Auf diese Weise schaffte es das Kind, fast alle Stationen zu erledigen, es konnte 83% der Aufgaben korrekt erfüllen.

Die Verbesserungen, welche durch die Einstufung in USB-DaZ erkennbar werden, finden sich in Abbildung 8 veranschaulicht. Diese stellt die Höhe der Stufe dar, in welche das jeweilige Kind eingeordnet wurde. Die roten Zahlen zeigen dabei jene Bereiche an, in denen der Fortschritt bei der zweiten Einstufung so weit ausgeprägt war, dass eine höhere Etappe erzielt werden konnte.

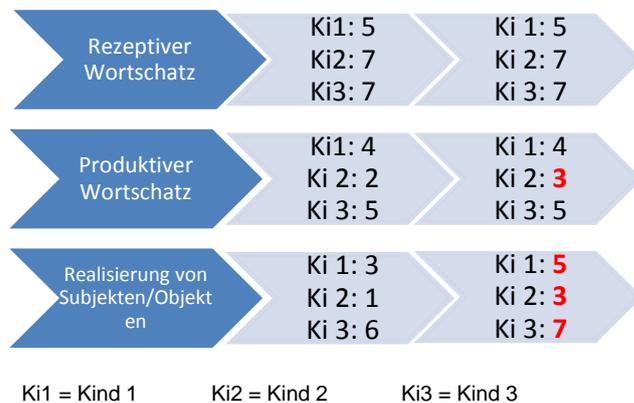


Abb. 8: Fortschritte in der Einstufung nach USB-DaZ
Quelle: Eigene Darstellung

Allgemein waren zahlreiche Verbesserungen in allen Bereichen feststellbar. Am deutlichsten zeigen sich diese nach USB-DaZ im Bereich „Realisierung von Subjekten und Objekten“, in welchem alle drei Kinder eine verbesserte Einstufung erreichten.

Im Bereich des rezeptiven Wortschatzes fiel der Fortschritt offenbar am geringsten aus; unter anderem ist dieses Ergebnis durch die Tatsache erklärbar, dass sich ein Verstehen von Begriffen nur sehr schwer überprüfen lässt.

Da sich die nachgewiesenen Verbesserungen im Bereich Wortschatz häufig auf Begriffe aus der Unterrichtsintervention zurückführen lassen, kann diese Methode für den Fortschritt mitverantwortlich gemacht werden. Auch die Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder während der Unterrichtsintervention belegen die positiven Aspekte dieser Form des Unterrichts. Es konnte gezeigt werden, dass die offene Form des Unterrichts und die durch das respektvolle Klassenklima begünstigte Zusammenarbeit untereinander das Selbstbewusstsein und die Motivation der Kinder positiv beeinflussten – sie wurden zum Sprechen angeregt und Schwierigkeiten konnten überwunden werden. Dadurch wurde der Lernerfolg deutlich begünstigt.

8.1.6 Reflexion zur Form des Unterrichts

Nach der Beschreibung des Gelingens der integrativen Sprachförderung und deren Auswirkungen auf die Klasse allgemein und speziell auf die drei beobachteten Kinder sollen in diesem Abschnitt Potenziale und Herausforderungen dieser Vorgangsweise zur Sprache kommen.

Als Herausforderung dieser Methode wurden bereits die aufwendige Vorbereitung und der damit verbundene Zeitaufwand genannt. Dies trifft natürlich zu – das Erstellen unterschiedlicher Aufgaben für die Stationen nimmt viel Zeit in Anspruch. Allerdings ist es im Volksschulunterricht ohnehin unumgänglich, Aufgaben zu differenzieren und folglich je nach Förderbedarf der Kinder mehrere Arbeitsblätter mit verschiedenen Anforderungen und Schwerpunkten zu erstellen. Da Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht generell häufig andere Anforderungen erfüllen und der Unterricht an deren Sprachstand anzupassen ist, stellt eine Differenzierung im Bereich der Sprachförderung keinen wesentlichen Mehraufwand dar. Inhalte können im Unterricht nur dann vermittelt werden, wenn sie sprachlich verstanden werden. Aus diesem Grund stellt Sprachförderung keinen Mehraufwand, sondern die Grundlage für das Gelingen des Unterrichts dar.

Ein weiteres Problem wurde im Bereich der Leistungsbeurteilung gesehen. Eine Anmerkung bezieht sich auf den „Überblick über individuelle Leistungen“ (K6 – LP/E1). Die Zusammenarbeit der Kinder erschwert die Kontrolle und differenzierte Bewertung ihrer Ergebnisse, da nicht exakt nachvollzogen werden kann, welche von ihnen alleine gelöst wurden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern es notwendig ist, alle schulischen Leistungen zu bewerten und zu kontrollieren – vor allem in Bezug auf Sprachförderung. Ergebnisse dieser Arbeit zeigten schließlich, wie sehr die Kinder als Folge ihrer Zusammenarbeit einen Fortschritt in ihren sprachlichen Fähigkeiten erzielen können und dadurch ihre Leistungen positiv beeinflussen. Außerdem werden die Ergebnisse nicht nur von den Kindern untereinander korrigiert und dadurch verändert, auch die Lehrperson selbst gibt an, Fehler bereits während des Stationenbetriebs aufzuzeigen und verbessern zu lassen (vgl. K6 – LP/E1).

Gerade in dieser Klasse, welche die gegenseitige Korrektur bereits sehr selbstverständlich und respektvoll löst, würde es sich auch anbieten, diese gezielt auszubauen und mit den Kindern zu besprechen, welche Möglichkeiten der Korrektur am zielführendsten ist.

Folgende Aussage der Lehrperson zeigt, dass nicht alle Fragen im Beobachtungsbogen zielführend formuliert wurden:

„Offenes Lernen erleichtert das Lernen, weil sie keine Hemmungen haben, keine Angst vor Versagen und vor der ganzen Klasse nicht negativ auffallen. Kinder können Stationen frei wählen, gemeinsam im Team sich unterstützen und Fehler machen. Sie fühlen sich wohler und können viel mit dem Freund besprechen und lernen dadurch viel voneinander“ (K6 – LP/E1).

Die Antwort erweckt den Anschein, die Lehrperson habe ihren Kenntnisstand zum Thema offenes Lernen wiedergegeben, nicht jedoch ihre Beobachtungen und Meinungen zu den gehaltenen Einheiten. Dadurch wird deutlich, dass die Frage *„Welche Vorteile sehen Sie in dieser Form der Sprachförderung allgemein?“* nicht zielführend formuliert wurde, da sie geradezu dazu auffordert, sich allgemeine positive Aspekte bezüglich des offenen Lernens ins Gedächtnis zu rufen, anstatt die Beobachtungen in der Klasse zu reflektieren.

Dennoch können andere Situationsbeschreibungen und die Ergebnisse der bisher diskutierten Kategorien einige dieser vom offenen Lernen erwarteten Vorteile bestätigen:

In vielen unterschiedlichen Situationen war feststellbar, dass sich diese Form des offenen Unterrichts positiv auf die Zusammenarbeit der Kinder auswirkte. Sie halfen und unterstützten sich gegenseitig, wodurch auch im Bereich der Sprachförderung eine Form der gegenseitigen Korrektur entstand. Diese enge Zusammenarbeit stärkte den respektvollen Umgang miteinander und dadurch auch die Klassengemeinschaft. Die Kinder fühlten sich in dieser Umgebung sichtlich wohl, lachten und scherzten viel und konnten ihre Ängste überwinden. Manchen Kindern fiel es leichter, ihre Probleme mit Freunden zu besprechen als mit der Lehrperson.

Es ist deutlich zu erkennen, dass die Vorteile der Einbettung integrativer Sprachförderung in den Regelunterricht in Form eines Stationenbetriebs deutlich überwiegen und sich positiv auf das Klassenklima und das Selbstbewusstsein der Kinder – und somit letztlich auch auf deren Lernerfolg auswirken.

8.1.7 Weitere mögliche Fördermaßnahmen

In einem letzten Schritt soll nun darauf eingegangen werden, wie die Fördermaßnahmen in dieser Klasse – vor allem in Bezug auf die drei Kinder – im weiteren Verlauf aussehen könnten. Da die für diese Forschungsarbeit durchgeführte Unterrichtsintervention nur einen kurzen Ausschnitt einer integrativen Sprachförderung darstellte, war es nicht möglich, alle Elemente des Förderbedarfs ausreichend darzulegen.

Ein erster weiterführender Schritt könnte den Ausbau der gegenseitigen Korrektur beinhalten. Da die Klasse diese bereits auf sehr freundliche Art durchführt und die betroffenen Kinder sie auch problemlos annehmen, wäre diese Korrekturweise für die weitere Sprachförderung äußerst hilfreich. Da hier eine deutliche Widerspiegelung des Korrekturverhaltens der Lehrperson erkennbar ist, wäre ein erster Ansatz, diese Tatsache der Lehrperson selbst bewusst zu machen und zu reflektieren. Sie könnte das Aufzeigen von Fehlern durch eine festgelegte Geste (Hand heben, Kopf schütteln, ...) einführen, welches die Kinder auf das Problem aufmerksam macht, sie jedoch nicht direkt in ihrem Denkprozess bzw. Redefluss unterbricht. Zusätzlich eröffnet sich ihnen dadurch die Möglichkeit, selbst über die korrekte Form nachzudenken. Die Kinder werden diese Vorgangsweise rasch übernehmen. Es kann auch in der Klasse thematisiert werden, zu welcher Zeit es sinnvoll ist, jemanden zu korrigieren und wie dies auf andere wirkt. Betroffene Kinder können sich bei dieser Gelegenheit selbst dazu äußern, wann eine Korrektur für sie hilfreich bzw. unangenehm ist.

Bei allen drei Kindern ist ein regelmäßiges Üben der bestimmten Artikel von großer Bedeutung, neu erworbene Wörter sollten immer mit dem Begleiter eingelernt und alle Substantive auf Arbeitsblättern bzw. an der Tafel auf diese Weise angegeben werden. Besonders große Erfolge zeigten die Vorlagen zum Dativobjekt „sitzen auf...“ und die Ideensammlung an der Tafel. Eine solche „Vorlagenübung“ kann regelmäßig mit unterschiedlichen Formen – sowohl mit Akkusativ als auch Dativ erfordernden Präpositionen - durchgeführt werden (z.B.: „denken an... / träumen von ... / spielen mit ...“ usw.). Auf diese Weise verinnerlichen die Kinder die Struktur der Sätze und können sich beim Sprechen daran orientieren. Diese Übungen lassen sich außerdem mit einer Wortschatzübung verknüpfen, wenn ein bestimmter Themenbereich vorgegeben wird (z.B.: Auf dem Spielplatz, in der Schule, im Urlaub, ...).

Die Arbeit mit den Wortkarten wurde von den Kindern ebenfalls gerne gewählt, vor allem wurden diese häufig als Nachschlagewerk genutzt. Diese können immer weiter fortgesetzt und somit zu einem allgemeinen Klassenlexikon ausgebaut werden, es bieten sich zahlreiche Ordnungs- und Ergänzungsmöglichkeiten an.

8.2 Diskussion der Fragestellung

In folgendem Kapitel sollen die Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit beantwortet werden. Dazu werden die in Kapitel 8.1 erläuterten Beobachtungen der Unterrichtsintervention herangezogen.

Die Forschungsarbeit liegt zwei Fragestellungen zugrunde:

- *Inwiefern ist die offene Unterrichtsmethode „Stationenbetrieb“ geeignet, Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule einzubeziehen?*
- *Ist es dadurch möglich, die betroffenen Kinder zu fördern, ohne sie explizit auf die Notwendigkeit der Förderung hinzuweisen?*

Um diese beantworten zu können, wurde eine Einstufung dreier Kinder nach dem Diagnoseinstrument USB-DaZ durchgeführt und anschließend eine Unterrichtsintervention basierend auf den Ergebnissen durchgeführt. Dabei wurde versucht, Elemente von Sprachförderung innerhalb eines Stationenbetriebes in den Regelunterricht zu integrieren. Die Durchführung wurde dabei sowohl von der Forscherin als auch der Lehrperson beobachtet, und die Eindrücke in dafür erstellten Beobachtungsbögen festgehalten. Um die Auswirkungen feststellen zu können, erfolgte im Anschluss daran eine zweite Einstufung nach USB-DaZ. Aufgrund dieser Daten sollen nun die beiden Fragestellungen beantwortet werden.

- *Inwiefern ist die offene Unterrichtsmethode „Stationenbetrieb“ geeignet, Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule einzubeziehen?*

Die Elemente der Sprachförderung ließen sich in den Unterrichtsablauf problemlos integrieren. Aktuelle Themen des Regelunterrichts konnten fortgesetzt werden und alle Kinder ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Jene Stationen mit Übungen zur Sprachförderung enthielten differenzierte Aufgabenstellungen, wodurch auf die individuellen Leistungen der Schüler/innen eingegangen werden konnte.

Die Arbeit in den Stationen zeigte zahlreiche Vorteile, welche sich positiv auf die Sprachförderung der Kinder auswirkten. Zum einen wurde die Zusammenarbeit und das kooperative Lernen angeregt. Die Schüler/innen halfen einander und lernten dadurch voneinander. In Bezug auf Sprachförderung konnte festgestellt werden, dass die Kinder sich an Sprechweisen anderer orientierten, Hilfestellungen bezüglich grammatikalischen Fehlern – vor allem der bestimmten Artikel – erhielten und bei Verständnisproblemen einfache Erklärungen von Mitschüler/innen erhielten.

Zum anderen konnten durch die Möglichkeit der differenzierten Aufgabenstellungen Übungen erstellt werden, die an den aktuellen Leistungsstand der Schüler/innen – erhoben nach USB-DaZ – angepasst wurden. Dadurch konnten die Kinder in jenen Bereichen gefördert werden, in welchen die größten Schwierigkeiten festzustellen waren, ohne dass der Unterrichtsablauf der anderen Kinder davon beeinflusst wurde.

Eine häufig genannte Herausforderung dieser Vorgehensweise stellt deren Zeitaufwand dar. Die Vorbereitung eines Stationenbetriebes mit unterschiedlichen Aufgaben nimmt viel Zeit in Anspruch, doch eine Differenzierung der Aufgabenstellungen ist im Volksschulunterricht unumgänglich, es müssen demnach immer verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Schwierigkeitsgraden erstellt werden. Folglich stellt die Einbettung der Sprachförderung in diese Differenzierung keinen wesentlichen Mehraufwand dar. Weiters wurde als Problembereich benannt, dass die Ergebnisse der Kinder durch die Hilfe der anderen beeinflusst wären und nicht deren eigene Leistung wiedergeben würden. Dies wirft die Frage auf, inwieweit es im Unterricht nötig ist, jedes Ergebnis als individuelle Leistung zu bewerten, anstatt von den aus der Hilfestellung erweiterten Fähigkeiten zu profitieren.

Die im Nachhinein erneut durchgeführte Einstufung in USB-DaZ und auch einige andere Feststellungen in den Beobachtungsbögen zeigten, dass die Sprachförderung erfolgreich war und alle drei Kinder deutliche Verbesserungen in den geförderten Bereichen aufwiesen.

Aufgrund dieser Feststellungen kann davon ausgegangen werden, dass die Methode des offenen Lernens in Stationen eine geeignete Möglichkeit für integrative Sprachförderung im Regelunterricht darstellt.

- *Ist es dadurch möglich, die betroffenen Kinder zu fördern, ohne sie explizit auf die Notwendigkeit der Förderung hinzuweisen?*

Die Elemente der Sprachförderung wurden in den Ablauf des Stationenbetriebs integriert, indem unterschiedliche Aufgaben zu einem Themenbereich erstellt wurden. Da das Üben der bestimmten Artikel bzw. Subjekt- und Objektstellungen allgemein im Lehrplan der Volksschule vorgesehen ist, waren diesbezügliche Aufgaben den Kindern bereits bekannt.

Eine Aufgabenstellung der drei Versuchsstationen wurde jeweils auf den festgestellten Sprachstand der drei beobachteten Kinder abgestimmt.

Um Zuschreibungen von Fähigkeiten zu vermeiden, wurde den Kindern freigestellt, welche Schwierigkeitsstufe der Aufgaben sie wählen wollten. Kinder mit Schwierigkeiten in diesen Bereichen wählten meist selbstständig die einfachen Aufgaben aus. Es gab außerdem die Möglichkeit, die Meinung zu ändern und die gewählten Übungen auszutauschen. Auf diese Weise war es möglich, die Sprachförderung der Kinder so zu gestalten, dass ihr Förderbedarf nicht direkt thematisiert wurde. Auch wurden die drei im Fokus stehenden Kinder dadurch nicht von Mitschüler/innen auf „andere“ Aufgaben angesprochen.

Diese Vorgehensweise ermöglichte es, die Sprachförderung innerhalb des Regelunterrichts zu gestalten, und dadurch zu vermeiden, die Kinder aus ihrer gewohnten Umgebung herauszunehmen und durch die Zuschreibung des Förderbedarfs ihren Lernerfolg negativ zu beeinflussen. Aus den festgehaltenen Beobachtungen wurde deutlich, dass das gewohnte Umfeld ihrer Klasse und die gemeinsame Arbeit mit ihren Freunden für die Kinder sehr hilfreich waren. Ihr Selbstbewusstsein wurde dadurch gestärkt und der Lernerfolg begünstigt.

Abschließend konnte festgestellt werden, dass die Einbettung der Förder Elemente in die Stationen es möglich macht, die Schüler/innen zu fördern, ohne sie konkret auf deren Förderbedarf aufmerksam zu machen. Auf diese Weise kann Demotivation und Othring vermieden und ein begünstigtes Lernklima geschaffen werden.

9. Resümee und Ausblick

Diese Forschungsarbeit konnte zeigen, dass die Einbettung von integrativer Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule in Form eines Stationenbetriebes möglich ist, ohne den allgemeinen Unterrichtsablauf dadurch zu stören. Weiters war es möglich, drei Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Wortschatz und Realisierung von Subjekt und Objekt zu unterstützen, ohne ihnen diese Notwendigkeit bewusst zu machen und sie dadurch einer demotivierenden Lernsituation auszusetzen.

Die Vorteile von Integrativer Sprachförderung sind deutlich und nachvollziehbar – in der Praxis jedoch gilt additive Sprachförderung trotzdem als der Regelfall. Integrative Sprachförderung wird gilt als in der Realität nicht umsetzbar, vor allem auch, da sie den Ablauf des Unterrichts stören würde. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass die Ausbildung der Lehrpersonen diesen Bereich kaum umfasst und sie deshalb nicht wissen, welche Möglichkeiten von Sprachförderung es gibt bzw. wie diese in der Praxis aussehen. Weiters ist der Unterrichtsalltag von vielen Herausforderungen und Anstrengungen geprägt, wodurch Lehrpersonen Sprachförderung hauptsächlich als zusätzliche Belastung und Mehraufwand sehen, anstatt als Möglichkeit, ihren Schüler/innen zu helfen und dadurch das Klassenklima, die Lernbereitschaft und auch den Lernerfolg zu verbessern.

Diese Forschungsarbeit konnte zum einen die Vorteile integrativer Sprachförderung konkret aufzeigen, sondern auch eine Möglichkeit vorstellen, diese in der Unterrichtspraxis durchzuführen. Das offene Lernen in Stationen stellte sich als geeignete Methode heraus, Elemente der Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule zu integrieren.

Eine Weiterführung dieser Forschungsarbeit könnte noch andere Vorgangsweisen behandeln, die integrative Sprachförderung ermöglichen. Weiters könnten die selbe Vorgehensweise für andere Bereiche des USB-DaZ durchgeführt bzw. die Beobachtungsdauer über einen längeren Zeitraum angesetzt werden, um das Ergebnis zu überprüfen. Ein anderer spannender Zugang könnte der Versuch in einer Klasse sein, in welcher ein weniger respektvoller Umgang miteinander und eine weniger ausgeprägte Klassengemeinschaft herrscht, um die Auswirkungen der Unterrichtsintervention diesbezüglich zu untersuchen.

Auch wäre es ein spannender Ansatz, die Grenzen integrativer Sprachförderung aufzuzeigen. Diese können in vielfältige Richtungen gehen: Zum Beispiel im Bereich der gegenseitigen Korrektur. Nicht in allen Unterrichtssituationen ist es hilfreich und erwünscht, dass die Kinder einander korrigieren. Zum einen, da es in manchen Momenten wichtig ist, die Leistung der Kinder von anderen unbeeinflusst erkennbar zu machen. Zum anderen

auch, da Korrektur nicht immer - wie im Beispiel dieser Klasse - auf solch respektvolle Art und Weise geschieht. Sie kann falsch aufgenommen werden und dadurch auch zu negativen Auswirkungen führen. Weiters eignen sich auch nicht alle Inhalte des Volksschulunterrichts für offene Unterrichtsmethoden. Innerhalb einer frontaleren Unterrichtssequenz ist es schwieriger, Sprachförderung unbemerkt in den Ablauf einfließen zu lassen.

In jedem Fall ist es wichtig, Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht als zusätzliche Belastung und Probleme zu sehen, sondern dank ihren mitgebrachten Sprachkenntnissen aus verschiedensten Sprachen als Bereicherung für den Unterricht und als Kinder mit unterschiedlichen Geschichten und Fähigkeiten zu akzeptieren.

10. Literaturverzeichnis

10.1 Literaturquellen

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB Schöningh. S.47-56

Antos, Gerd/Lewandowska, Anna (2007): „Amsel, Drossel, Fink und Star“ – Wortschatzerwerb und seine Vermittlung im Spannungsfeld von vier „Forschungswelten“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 11/2007. Schwerpunkt: Wortschatz. Innsbruck: Studienverlag

Apeltauer, Ernst (2007): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Flensburg: Universität Flensburg

Apeltauer, Ernst (2013): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Berdt (2013): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten; Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2005, 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen

Badegruber, Bernd (1997): Offenes Lernen. Linz: Veritas

Bauer, Roland (1997): Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor GmbH & Co. KG

Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider Verlag

Belke, Gerlind (2016): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Hohengehren: Schneider Verlag

Belke, Gerlind (2017a): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Belke, Gerlind (⁵2017b): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Bergk, Marion (⁶2000): Rechtschreiben lernen von Anfang an. Frankfurt: Moritz Diesterweg

Böckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 38, S. 5-11

Borsch, Frank (²2015): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Busch, Brigitta (2012): Das Sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB GmbH

Decke-Cornill, Helene/Küstner, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto

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

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010a): Materialien zum Kapitel 5. Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, P./Kalpaka, A./Castro Varela, M./Dirim, I./Melter, C.: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim, Basel: Beltz, S. 16-21

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010b): 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, S. 121-14

Döll, Marion (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 109-114

Döll, Marion (2011): Beobachtung und Aneignung des Deutschen durch lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche. Universität Hamburg: Dissertation

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

Ehlich, Konrad (2005): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig Edition Band 1. Münster: Waxmann, S. 33-50

Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, K./Bredl, U./Garme, B. et al. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. S. 11-75

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Flitner, Andreas (1996): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Piper GmbH & Co KG

Gieth, Hans-Jürgen (1999): Lernzirkel – die neue Form des Unterrichts: Eine Einführung. Kempen: Buch Verlag Kempen

Hobmair, Hermann (Hrsg.) (2008): Pädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Hoffmann, Franz/Moser, Gertrude (2002): Offenes Lernen planen und coachen. Linz: Veritas

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach

Jeuk, Stefan (²2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Kieweg, Werner (2003): Die Rolle der Emotionen und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Französisch heute 33/2, S. 166-181

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. München: Goethe-Institut

Konrad, Klaus/Traub, Silke (2010): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Krause-Hotopp, Diethelm (1996): Veränderte SchülerInnen – veränderter Unterricht. In: Joachim Nauck (Hrsg.): Offener Unterricht: Ziele, Praxis, Wirkungen. Braunschweig: TU Braunschweig

Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosmarie/Truckenbrodt, Hubert (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag

Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachunterricht. In: Leupold, Eynar/Petter, Yvonne (Hrsg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 99-105

Lochtman, Katja (2002): Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag

Mayring, Philipp (⁶2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag

Meyer, Hilbert (⁶1994): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen Verlag

Meyer, Hilbert (⁵2005): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Verlag

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) et. al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 179-190

Mecheril, Paul/Varela, Maria do Mar Castro/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Chlaus (2010): Migrationspädagogik. Langensalza: Beltz

Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (2012): Zum Stellenwert von Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 7-28

Nodari, Claudio/Rosa, Raffaele De (2006): Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern: Haupt

Ohm, Udo/Christina Kuhn/Hermann Funk (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten. Münster (u.a.): Waxmann: FörMig Edition, 2

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer

Peschel, Falko (2003): Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation Teil I. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, HH. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 163-169

Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, HH. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann Verlag

Reininger, Doris (2011): Bedeutsamkeit, Begeisterung, Beziehung. Unterrichtsaktivitäten zum mündlichen biografischen Erzählen und neurobiologische Erkenntnisse. In: ÖDAF-Mitteilungen 2/2011, S. 7-21

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

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Wien: Transcript Verlag

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Akademie Verlag

Rösch, Heidi et. Al. (Hrsg)(2015): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Braunschweig: Schroedel

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

Roth, Leo (1978): Empirische Forschungsmethoden. In: Roth, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Schramm, Karen/Schwab, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Fredericke/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto

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

Spitzer, Manfred (2014): Rotkäppchen und der Stress. (Ent-)Spannendes aus der Gehirnforschung. Stuttgart: Schattauer GmbH

10.2 Internetquellen

BMUKK (2016): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info1-14-15.pdf?4mrus7> (Aufgerufen am: 22.06.2017)

Lehrplan der Volksschule (2010). Wien: öbvht.

Abrufbar unter:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (Aufgerufen am: 05.05.2016)

Scholz, Daniel (2013): Kooperatives Lernen. Definition und theoretische Grundlagen.

Abrufbar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/KooperativesLernen_Scholz.pdf (Aufgerufen am: 22.07.2017)

11. Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Organisation der Datenerhebung, eigene Darstellung

Abb. 2: Methoden der Unterrichtsbeobachtung, eigene Darstellung

Abb. 3: Bergk, Marion (⁴1994): Rechtschreibenlernen von Anfang an. Frankfurt am Main:
Verlag Moritz Diesterweg, S. 141

Abb. 4: Verbesserung nach USB-DaZ – Kind 1, eigene Darstellung

Abb. 5: Verbesserung nach USB-DaZ – Kind 2, eigene Darstellung

Abb. 6: Verbesserung nach USB-DaZ – Kind 3, eigene Darstellung

Abb. 7: Aufstellung der erfolgreich gelösten Aufgaben, eigene Darstellung

Abb. 8: Fortschritte in der Einstufung nach USB-DaZ, eigene Darstellung

12. Abkürzungsverzeichnis:

Ab	Arbeitsblatt
Abb	Abbildung
bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Eh	Einheit
FörMig	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
USB-DaZ	Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache

13. Anhang

13.1 Zusammenfassungen

13.1.1 Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, inwiefern die offene Lernsituation des Stationenbetriebes genutzt werden kann, Sprachförderung in den Regelunterricht der Volksschule zu integrieren, ohne diesen dadurch zu stören. Es sollte ein Weg gefunden werden, die Kinder in ihrem gewohnten Umfeld zu fördern und so Zuschreibungen und damit verbundenen negativen Emotionen und Lernvoraussetzungen entgegenzuwirken.

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden im Zeitraum von zwei Monaten drei Kinder mit Förderbedarf innerhalb ihrer Schulklasse beobachtet und eine Sprachstandserhebung nach USB-DaZ in den Bereichen „Wortschatz“ und „Realisierung von Subjekten und Objekten“ durchgeführt. In einer anschließenden Unterrichtsintervention erfolgte darauf aufbauend eine Integration von Elementen der Sprachförderung innerhalb eines Stationenbetriebs, an welchem sich die gesamte Klasse beteiligte. Der Ablauf und insbesondere die drei im Fokus stehenden Kinder wurden sowohl von der Lehrperson als auch der Forscherin beobachtet und die Eindrücke in einem Beobachtungsbogen geschildert. Eine anschließende erneute Einstufung nach USB-DaZ diente zur Feststellung der Verbesserungen.

Die Einbettung in den Regelunterricht gelang problemlos, der Ablauf wurde dadurch nicht gestört. Es konnte sowohl auf jene Kinder mit Sprachförderbedarf als auch auf andere individuelle Schwierigkeiten eingegangen werden, da alle Kinder unterschiedliche, für ihren Leistungsstand angemessene Aufgaben bearbeiten konnten. Deutlich gefördert wurde durch diese Vorgehensweise die Zusammenarbeit der Kinder untereinander, es konnten zahlreiche Beispiele von kooperativem Lernen und gegenseitiger Korrektur beobachtet werden. Es gelang außerdem, die Elemente der Sprachförderung so in den Ablauf einzubauen, dass die Kinder dies nicht als Zuschreibung von Schwierigkeiten erfuhren, da alle Kinder unterschiedliche Aufgaben auswählen konnten.

Die Ergebnisse der zweiten Sprachstandserhebung zeigten deutliche Fortschritte der Schüler/innen in den geförderten Bereichen, wodurch das Gelingen der Sprachförderung bestätigt werden kann.

13.1.2 Abstract

The aim of this thesis was to investigate to what extent it is possible to use open teaching methods to integrate language support (to enhance children's progress when learning German) into regular classes without disturbing these. In that way, children should be encouraged without negative ascription and combined negative emotions or learning conditions.

With the help of an observation method called „USB-DaZ“ (observation of language level during lessons for German as a second language) a language competence diagnosis was carried out for three children – observed within their regular classroom. The whole class took part in a following teaching intervention with open teaching methods, where they worked in different „stations“ („Stationenbetrieb“). In this way, it was possible to integrate particular exercises created to enhance the children's learning progress. Teacher's and researcher's impressions have been recorded on several observation sheets. In the end, another language competence diagnosis was used to show the children's improvements.

The elements of language support exercises were easily integrated into the regular class. In this way it was possible to support all of the students individually. In addition, the cooperation between the children increased and they started correcting each other frequently.

The results of the second language competence diagnosis showed essential improvements, therefore the success of the integrated language support can be confirmed.

13.2 Stundenbilder

BLAU: Allgemeine Aufgabenstellung	GRÜN: Vereinfachung der Aufgabenstellung Förderbedarf DaZ → Aufgaben für die zu beobachtenden Kinder → An Ergebnisse der Sprachstandsdiagnose (USB-DaZ) angepasst	ROT: Zusätzliche bzw. schwierigere Aufgabenstellung für leistungsstarke Kinder im Bereich Wortschatz bzw. Realisierung von Subjekten und Objekten
---	---	---

Unterrichtseinheit 1

Station 1

Förderbereich: WORTSCHATZ

Thema: Reimwörter - Wortschatztraining

Grobziel: Die Kinder sollen die Reimwörter auf den Bildern benennen und selbstständig Reimwörter finden können.

Feinziele: Die Kinder sollen...

...die Bilder benennen können.

...die Bildung von Reimen aufgrund der Endung von Wörtern verstehen.

...selbstständig eigene Reimwörter finden können.

...ggf. gefundene Reimwörter aufschreiben können.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
1) Reimwörter Memory mit Wörtern und Bildern - Zu zweit oder in Kleingruppen - Wörter vorlesen / Bild benennen - Wenn möglich, zusätzliche Reimwörter zu den Begriffen finden	Memory mit Reimwörtern	- Keine besondere Betreuung erforderlich - Vorher Memory-Regeln durchgehen
2) Arbeitsblatt mit Bildern - Selbstständig Reimwörter zu den Bildern finden und aufschreiben	Arbeitsblatt 1.1	- Kinder Arbeitsblätter selbst wählen und ggf. umtauschen lassen

<p>1) - Weniger Karten - Memorykarten mit Bild und Wort - Keine eigenen Reimwörter finden</p> <p>2) - Arbeitsblatt zum Verbinden von Bildern mit Wörtern - es müssen keine eigenen Reimwörter gefunden werden.</p>	<p>Arbeitsblatt 1.2</p>	<p>- Memory mit Bild <i>und</i> Wort - so muss die Bezeichnung nicht selbst gefunden werden und der Reim ist einfacher zu erkennen. - Memory so gestalten, dass die Wortkärtchen schnell aussortiert werden können.</p>
<p>1) - Memory nur mit Wortkärtchen spielen - Selbstständig zusätzliche Reimpaare überlegen</p> <p>2) - Arbeitsblatt mit Raum für eigene Ideen - Sätze mit Reimwörtern bilden</p>	<p>kleines Plakat</p> <p>Arbeitsblatt 1.3</p>	<p>- Kleines Plakat bereitstellen, an dem eigene Ideen festgehalten werden können.</p>

Station 2

Förderbereich: WORTSCHATZ / REALISIERUNG VON SUBJEKTEN & OBJEKTEN

Thema: Wortkärtchen basteln → Klassenlexikon erstellen

Übungen zu Akkusativ

Thema: Kleidung

Grobziel: Die Kinder sollen die Artikel der jeweiligen Begriffe kennen und die Wörter in Sätzen korrekt verwenden können.

Feinziele: Die Kinder sollen...

... die semantische Bedeutung der Wörter kennen.

...den bestimmten Artikel zu jedem Wort kennen.

...die Wortkarten richtig anordnen können.

...die Wörter in einem Satz korrekt anwenden können.

...selbst Wörter passend zum Thema finden können.

...eigenständig selbst Wortkarten nach der Vorlage basteln können.

...die Wortkarten nach bestimmten Kriterien ordnen bzw. zusammenfügen können.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anhand der Wortkarten zum Thema Kleidung mit einer Vorlage Sätze schreiben. Das Wort wird dabei im Akkusativ verwendet. - Wortkarten nach bestimmten Kriterien Ordnen: <ul style="list-style-type: none"> o Namenwort/ Tunwort/ Wiewort o Nach passender Bedeutung o ... - Eigene Wortkarten schreiben und hinzufügen 	<p>Wortkarten</p> <p>Arbeitsblatt 2.1 mit Satzvorlagen</p> <p>Leere Kärtchen Buntstifte</p>	<p>Es liegen einige Wortkärtchen zum Thema „Kleidung“ auf. Auf der Vorderseite steht nur das Wort, auf der Rückseite zusätzliche Informationen des Wortes sowie eine farbliche Kennzeichnung der Wortart.</p> <p>Bei Substantiven (blau): bestimmter Artikel und Mehrzahl Bei Verben (rot): erste und dritte Person Präsens Bei Adjektiven (grün): Komparativ und Superlativ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortkarten z.B. der Pullover, die Hose, das Kleid, - Zusätzliche Wortkarten mit Verben / Eigenschaftswörtern - Die Wortkarten werden anschließend in einer Mappe gesammelt, diese stellt das Klassenlexikon dar. - Nach gleichem Schema: Vor- und Rückseite, Bilder können gezeichnet werden.
<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Wortkarten nach Artikel sortieren - Selbstständige Kontrolle auf der Rückseite <p>2) Arbeitsblatt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wörter in Tabelle den Artikeln zuordnen - Wenige Sätze mit Akkusativ - Verwendung vervollständigen 	<p>Arbeitsblatt 2.2 mit Lücken</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblatt an Sprachstandsdiagnose von USB-DaZ angepasst - Zuerst Buchstaben einsetzen, dann Wörter und schließlich einen eigenen Satz
<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder können sich selbst Kategorien überlegen, nach denen die Wortkarten sortiert werden können 	<p>Wortkarten</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mögliche Beispiele für Kategorien: Orthographische Besonderheiten (z.B. Doppelkonsonanten, stummes h, ...),

Station 3

Förderbereich: Akkusativobjekt (unbestimmter Artikel)

Thema: Spiel „Ich packe meinen Koffer...“

Grobziel: Die Kinder sollen das Akkusativobjekt im Satz korrekt formulieren können.

Feinziele: Die Kinder sollen...

...passende Begriffe zum Thema finden.

...den Satz korrekt formulieren können.

...sich die genannten Begriffe und deren unbestimmten Artikel merken können.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
<p>Die Kinder spielen in Kleingruppen. Ein Kind beginnt den Satz „Ich packe meinen Koffer und nehme mit...“ zu vervollständigen. Dazu können unter anderem die Begriffe aus Station 2 verwendet werden. z.B.: Ich packe meinen Koffer und nehme mit: Einen Pullover. Das nächste Kind wiederholt den Satz und fügt einen eigenen Begriff hinzu. So geht es weiter, bis sich ein Kind nicht mehr an alle zuvor genannten Gegenstände erinnern kann. z.B.: Ich packe meinen Koffer und nehme mit: einen Pullover, einen Badeanzug, eine Zahnbürste,...</p>	<p>Bilder mit Urlaubsmotiven, Koffer, ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel zuvor genau erklären und eventuell Proberunde spielen - Kann ohne Begleitperson gespielt werden – die Kinder werden zuvor darauf hingewiesen, gegenseitig zu korrigieren. - Unbestimmter Artikel muss dabei genannt werden!
<p>Um den Kindern das Finden von Begriffen zu erleichtern, können sie bei den Wortkarten aus Station 2 nachschauen bzw. nur Begriffe von den Kärtchen verwendet werden.</p>	<p>Wortkärtchen (Station 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder zu Beginn darauf aufmerksam machen, auf die korrekte Verwendung der Artikel zu achten.
<p>Die Aufgabe kann um ein Eigenschaftswort erweitert werden, z.B.: ...eine gelbe Weste, eine warme Jacke, einen neuen Pyjama usw.</p>		

Unterrichtseinheit 2

Station 1

Förderbereich: WORTSCHATZ

Thema: Was passt nicht dazu?

Grobziel: Die Kinder sollen die semantische Bedeutung der Wörter kennen.

Feinziele: Die Kinder sollen...

...die Begriffe lesen können.

...die semantische Bedeutung der Begriffe kennen.

...erkennen, welches der Wörter aufgrund seiner Bedeutung nicht zu den anderen passt.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
<p>1) Den Kindern werden Wortreihen mit 3-4 Begriffen vorgelegt. Sie müssen das Wort finden, das nicht zu den anderen passt. Darunter befinden sich sowohl Substantive als auch Verben und Adjektive.</p> <p>2) Die Kinder sollen eigene Wortreihen nach dem selben Schema bilden und in Partnerarbeit gegenseitig die Aufgaben lösen.</p>	<p>Arbeitsblatt 3.1</p> <p>Blatt mit Vorlage Stifte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die Wortreihen können z.B. so aussehen: die Katze – der Hund – die Blume – der Fisch gehen – schwimmen – rennen – laufen klein – lang – groß – hoch - Die Kinder können die Ergebnisse gegenseitig kontrollieren.
<p>1) Die Wortreihen werden durch Bilder unterstützt, um das Verständnis zu erleichtern.</p>	<p>Arbeitsblatt 3.2</p>	
<p>1) Die Wortunterscheiden sich nicht nur in ihrer Bedeutung, sondern auch durch andere Kategorien, z.B. grammatikalisches Geschlecht, Wortart,...</p> <p>2) Die Kinder können bei den Selbst erstellten Aufgaben frei wählen, nach welchen Kriterien sich ein Wort von den anderen unterscheidet</p>	<p>Arbeitsblatt 3.3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Beispiel für eine Wortreihe: die Katze – die Blume – der Tisch – die Lampe spielen - gehen – schnell – lernen - Die Kinder können beim Erfinden eigener Aufgaben ihre Ideen einfließen lassen.

Station 2

Förderbereich: WORTSCHATZ / REALISIERUNG VON SUBJEKTEN & OBJEKTEN

Thema: Wortkärtchen basteln → Klassenlexikon erstellen

Übungen zu Akkusativobjekt

Thema: Draußen im Park/Garten

Grobziel: Die Kinder sollen die bestimmten und unbestimmten Artikel der jeweiligen Begriffe kennen und die Wörter in Sätzen korrekt verwenden können.

Feinziele: Die Kinder sollen...

- ... die Bedeutung der Wörter kennen.
- ...den bestimmten Artikel zu jedem Wort kennen.
- ...die Wortkarten richtig anordnen können.
- ...die Wörter in einem Satz korrekt anwenden können.
- ...selbst Wörter passend zum Thema finden können.
- ...eigenständig selbst Wortkarten nach der Vorlage basteln können.
- ...die Wortkarten nach bestimmten Kriterien ordnen bzw. zusammenfügen können.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anhand der Wortkarten zum Thema „in der Stadt“ mit einer Vorlage Sätze schreiben. Das Wort wird dabei im Akkusativ und selten im Dativ verwendet. <ul style="list-style-type: none"> - Eigne Wortkarten schreiben und hinzufügen 	<p>Wortkarten</p> <p>Arbeitsblatt 4.1 mit Satzvorlagen</p> <p>Leere Kärtchen</p> <p>Buntstifte</p>	<p>Es liegen einige Wortkärtchen zum Thema „Draußen im Park/Garten“ auf. Auf der Vorderseite steht nur das Wort, auf der Rückseite zusätzliche Informationen des Wortes sowie eine farbliche Kennzeichnung der Wortart.</p> <p>Bei Substantiven (blau): bestimmter Artikel und Mehrzahl</p> <p>Bei Verben (rot): erste und dritte Person Präsens</p> <p>Bei Adjektiven (grün): Komparativ und Superlativ</p> <p>Wortkärtchen z.B. der Schmetterling, die Schaukel, das Eichhörnchen, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Wortkarten werden anschließend in einer Mappe gesammelt, diese stellt das Klassenlexikon dar. - Nach gleichem Schema: Vor- und Rückseite, Bilder können gezeichnet werden.
<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Wortkarten nach Artikel sortieren - Selbstständige Kontrolle auf der Rückseite <p>2) Arbeitsblatt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wörter in Tabelle den Artikeln zuordnen - Sätze mit Akkusativobjekt - Verwendung vervollständigen 	<p>Arbeitsblatt 4.2 mit Lücken</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblatt an Sprachstandsdiagnose von USB-DaZ angepasst - Zuerst Buchstaben einsetzen, dann Wörter und schließlich einen eigenen Satz - Bei Sätzen mit Dativobjekt muss nur der unbestimmte Artikel

<ul style="list-style-type: none"> - Am Ende eigene Sätze nach dem vorgegebenen Muster vervollständigen. 		<p>eingesetzt werden, da die Kinder diese Stufe noch nicht erreicht haben. Umfangreichere Einsetzübungen beziehen sich auf Akkusativobjekte.</p>
<p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder können sich selbst Kategorien überlegen, nach denen die Wortkarten sortiert werden können 	<p>Wortkarten</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mögliche Beispiele für Kategorien: Orthographische Besonderheiten (z.B. Doppelkonsonanten, stummes h, ...),

Station 3

Förderbereich: Dativobjekt

Thema: Präposition (sitzen) „auf“

Grobziel: Die Kinder sollen das Dativobjekt mit der Präposition sitzen „auf“ korrekt anwenden können.

Feinziele: Die Kinder sollen...

...Orte benennen können, auf denen man sitzen kann.

...nach einer Vorlage Sätze mit dem Dativobjekt „auf“ bilden können.

...ihre Ideen zum Thema orthographisch aufschreiben können.

...Sätze nach dem gleichen Schema in ihr Heft schreiben können.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
<p>Die Kinder haben an diesem Tag bereits einige Begriffe rund um das Thema „Draußen im Park/Garten/Wald“ gesammelt. Nun soll an der Tafel zum Thema „Wo kann man im Park sitzen?“ eine Ideensammlung entstehen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Die Kinder sollen alle Begriffe aufschreiben, die ihnen zu diesem Thema einfallen. Dabei muss immer „auf dem/der ...“ hinzugefügt werden. 2) Anschließend sollen die Kinder vier Sätze nach dem gleichen Schema orthographisch korrekt in ihr Heft schreiben. 	<p>Tafel bunte Kreide</p> <p>Heft</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder dürfen alle ihre Ideen zum Thema an die Tafel schreiben - Dabei muss das Dativobjekt mit „auf“ gebildet werden. Ein Beispiel wird zu Beginn vorgegeben: „auf der Wippe“. - Die Sätze werden nach dem Schema: Ich sitze im Park auf der Wippe. Du sitzt im Park Tina sitzt im Park Wir sitzen im Park.... Geschrieben werden.
<ol style="list-style-type: none"> 1) Wenn bereits einige Beispiele an der Tafel stehen, können die Kinder das Muster erkennen und sich daran orientieren. Zusätzlich können die Wortkarten aus Station 2 zu Hilfe genommen werden. 2) Bei den Sätzen wird hier hauptsächlich auf das Dativobjekt geachtet. Dies soll nach der Vorlage an der Tafel korrekt gebildet werden. 	<p>ggf. Wortkarten aus Station 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn den Kindern keine neuen Begriffe einfallen, werden die bereits vorhandenen in ganzen Sätzen mündlich wiederholt. - Auf Orthographische Korrektheit bzw. das Abwechseln des Subjekts steht hier nicht im Mittelpunkt.

2) Die Kinder können ihre Sätze auf verschiedene Arten erweitern und versuchen, die Sätze zusammenhängend zu formulieren. So kann daraus eine kleine Geschichte werden.		- Es können u.a. Adjektive oder unterschiedliche Satzanfänge hinzugefügt werden, z.B.: Im Park sitze ich oft in der Wiese. Am liebsten sitze ich auf der großen Schaukel. ...
---	--	---

Unterrichtseinheit 3

Station 1

Förderbereich: WORTSCHATZ

Thema: Wortbilder erstellen

Grobziel: Die Kinder sollen Wörter zu einem Thema finden und diese in ein Bild einarbeiten können.

Feinziele: Die Kinder sollen...

...ein bestimmtes Thema wählen.

... mindestens drei passende Begriffe zum gewählten Thema finden.

...aus den geschriebenen Wörtern ein Bild gestalten können.

...die Begriffe orthographisch korrekt aufschreiben können.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
Die Kinder sollen ein eigenes „Wortbild“ gestalten. Dadurch sollen die Bedeutung sowie die Orthographie der Wörter verinnerlicht werden. Es sollten im Bild mindestens 4 Begriffe verwendet werden.	Papier Bunte Stifte Beispielbilder	- 2-3 Beispielbilder auflegen - Nicht zu viele Anweisungen geben → Kinder sollen dabei kreativ sein
Der Umfang der Aufgabe kann hier variieren, die Kinder müssen z.B. nur 2 Begriffe verwenden. Bei Problemen können Themenvorschläge gegeben bzw. auch die Wortkarten aus Station 2 hinzugezogen werden.	Ggf. Wortkarten (Station 2)	
Da diese Aufgabe sehr kreativ ist, ist jedem Kind selbst überlassen, diese auf seine eigene Weise auszubauen.		

Station 2

Förderbereich: Bestimmter Artikel, Subjekt, Akkusativ & Dativobjekt

Thema: Tiergedicht mit bestimmten Artikeln

Grobziel: Die Kinder sollen das Gedicht in die richtige Reihenfolge bringen und anschließend die bestimmten Artikel korrekt einsetzen können.

Feinziele: Die Kinder sollen...

...Das Gedicht lesen können.

...Die einzelnen Zeilen nach Vorlage in die Richtige Reihenfolge bringen können.

...Nach dem Beispiel ein eigenes Gedicht verfassen können.

Gedicht:

Kam **der** Igel zu der Katze:
Bitte reich mir deine Tatze!
Mit **dem** Igel tanz ich nicht,
denn **den** Igel mag ich nicht.

Kam **die** Ente zu der Katze:
Bitte reich mir deine Tatze!
Mit **der** Ente tanz ich nicht,
denn **die** Ente mag ich nicht!

Kam **das** Pferdchen zu der Katze:
Bitte reich mir deine Tatze!
Mit **dem** Pferdchen tanz ich nicht,
denn **das** Pferdchen mag ich nicht!
(vgl. Belke 2016, S. 93)

Aufgabe	Material	Anmerkungen
<p>Die erste Strophe des Gedichts liegt groß und bunt ausgedruckt und mit einem Bild unterstützt auf dem Tisch.</p> <p>1) Die beiden weiteren Strophen sind in vier Zeilen zerschnitten, die nach der Vorlage in die richtige Reihenfolge gebracht, und anschließend vorgelesen werden sollen.</p> <p>2) Anschließend soll eine eigene Strophe nach dem selben Muster mit einem beliebigen Tier hinzugefügt werden.</p>	<p>Gedicht 1. Strophe</p> <p>2. / 3. Strophe in vier Zeilen geschnitten</p> <p>Vorlage für eigene Strophe</p>	<p>- Die Kinder lesen das Gedicht einem/einer Mitschüler/in vor und überprüfen ihre Ergebnisse gegenseitig.</p>
<p>2) Das Gedicht wird auf einer Vorlage vorgedruckt, es wird das Tier mit Artikel eingesetzt. Anschließend kann noch eine eigene Strophe hinzugefügt werden.</p>	<p>Vorlage mit Lückentext</p>	<p>- Auf diese Weise wird den Kindern eine konkrete Vorlage gegeben, an der sie sich orientieren können. So sollen die Fälle verinnerlicht werden.</p>
<p>2) Die Strophe kann auch beliebig durch eigene Ideen verändert werden. Die vierte Zeile eignet sich besonders für kreative Reime.</p>		<p>- Abwandlungen könnten sein:</p> <p>Kam der Hase zu der Katze: Bitte reich mir deine Tatze! Mit dem Hasen tanz ich nicht, der ist mir zu zappelig!</p>

Station 3

Förderbereich: WORTSCHATZ / Strategien zur Umschreibung von Begriffen

Thema: Activity – Wörter erklären

Grobziel: Die Kinder sollen ein Wort erklären können, ohne dieses zu verwenden.

Feinziele: Die Kinder sollen...

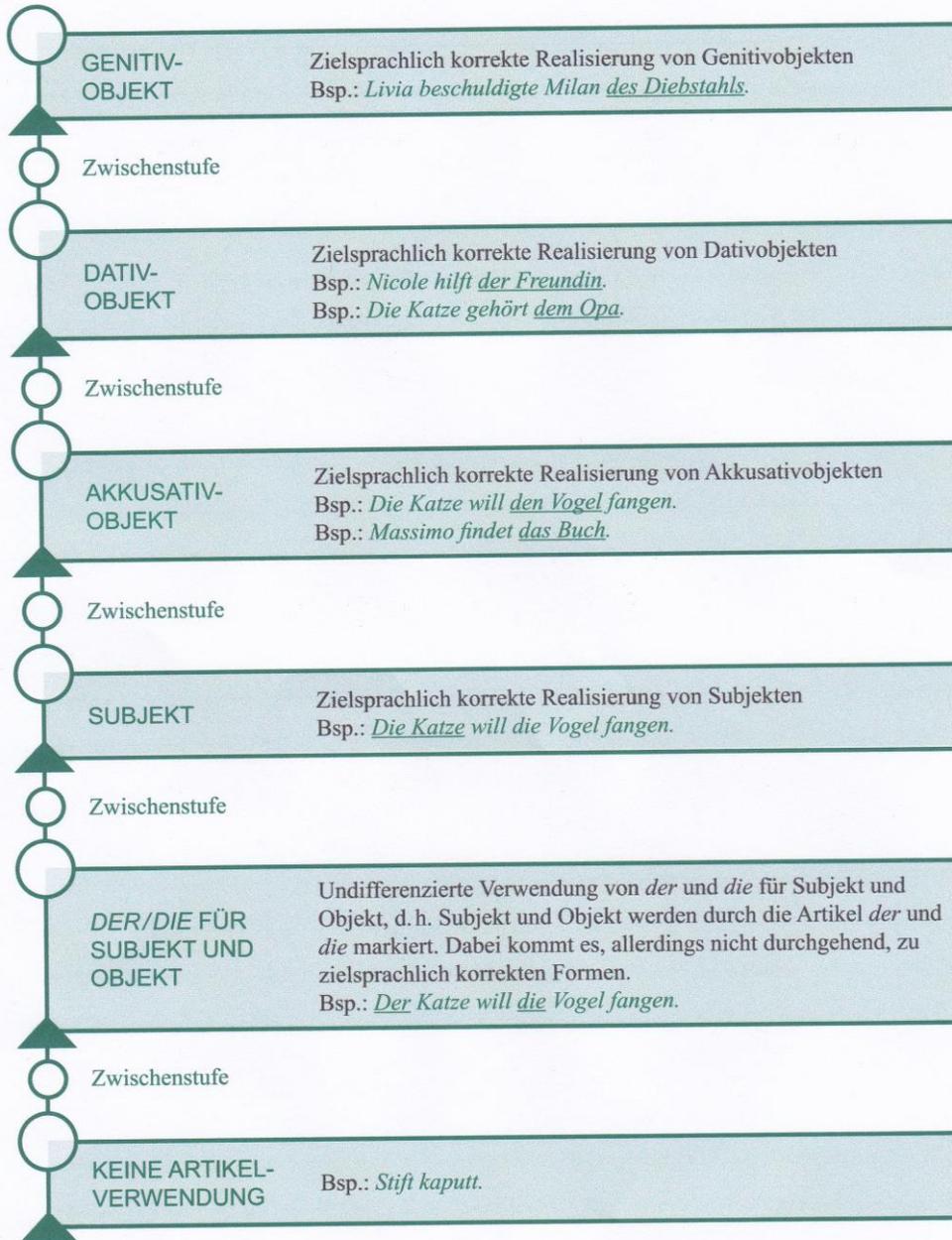
...das Wort lesen können.

...die semantische Bedeutung des Wortes kennen.

...den Begriff in eigenen Worten umschreiben und dadurch erklären können.

Aufgabe	Material	Anmerkungen
Es werden Kärtchen mit Begriffen vorbereitet. Die Kinder ziehen ein Kärtchen und erklären den Begriff den Mitspieler/innen, diese müssen raten. Die Begriffe stammen aus den Wortkarten der 1.&2. Einheit	Kärtchen mit Begriffen	- Zu Zweit oder in Kleingruppen
Einige Kärtchen werden mit zusätzlichen Begriffen, die zur Erklärung hilfreich sein können, unterstützt.	Kärtchen mit Zusätzlichen Begriffen	- Z.B. Die Ampel: Straße, drei Farben, stehen bleiben
Die Kinder dürfen sich auch selbst Begriffe ausdenken und diese erklären. Diese können sie selbst auf Kärtchen schreiben und zum Spiel hinzufügen.	Leere Kärtchen	

NOMEN: REALISIERUNG VON SUBJEKTEN UND OBJEKTEN  17





13.4 Vorlagen der Beobachtungsbögen

Einheit 1/3

Datum: _____

Anzahl der Kinder: _____

Dauer der Unterrichtseinheit: _____

Förderbereiche: _____

War der Unterrichtsablauf für die Kinder gewohnt?

Woran war dies erkennbar?

Die Kinder...	häufig	manchmal	selten	Nie	Anmerkungen
...stellen Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson					
...stellen Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder					

Schienen alle Kinder in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert zu sein? Woran war dies erkennbar?

Wurden einzelne Kinder während des Stationenbetriebs mehr beachtet als andere? Woran war dies erkennbar?

Die Kinder...	häufig	manch- mal	selten	Nie	Anmerkungen
...werden aus einer Gruppe ausgeschlossen					
...werden darauf angesprochen, dass sie andere Aufgaben erledigen					

Wurden Kinder während des Unterrichtsablaufs auf ihre sprachlichen Defizite aufmerksam gemacht?

Woran war dies erkennbar?

Schienen sich Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Probleme unwohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Die Kinder...	häufig	manch- mal	selten	nie	Anmerkungen
...erklären sich gegenseitig Aufgaben					
... arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe					
...lachen					
...können eine Aufgabe nicht alleine bewältigen					
...haben sprachliche Probleme beim Verstehen von Aufgaben					

Welche Vorteile sehen Sie in dieser Form der Sprachförderung allgemein?

Welche Nachteile sehen Sie in dieser Form der Sprachförderung allgemein?

Kind 1/2/3
Einheit ____/3

Datum: _____

Anzahl der Kinder: _____

Dauer der Unterrichtseinheit: _____

Förderbereiche: _____

Das Kind....	häufig	manch -mal	selten	nie	Anmerkungen
...stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson					
...stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder					
... braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurechtzufinden					
...wird wegen sprachlicher Schwierigkeiten gehänselt					
...wird auf das Bearbeiten „anderer“ Aufgaben angesprochen					
... arbeitet mit anderen Kindern gemeinsam an einer Aufgabe					
... wird aus einer Gruppe ausgeschlossen					
... wird bei einem sprachlichen Fehler „indirekt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. durch korrektes Nachsprechen)					
... wird bei einem sprachlichen Fehler „direkt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. direkt darauf aufmerksam gemacht)					

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

War das Kind in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert? Woran ist dies erkennbar?

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben? Woran war dies erkennbar?

Das Kind...	häufig	manch -mal	selten	nie	Anmerkungen
...lächelt / lacht					
... wirkt eingeschüchtert					
...freut sich über eine bewältigte Aufgabe					
...stellt Fragen zum sprachlichen Verständnis					
... stellt eine Frage zum sprachlichen Verständnis					
...schafft es nicht, eine Aufgabe zu bewältigen					

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Das Kind...	häufig	manch -mal	selten	nie	Anmerkungen
... verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch					
... verwendet während der Übungen des Stationenbetriebs die korrekten bestimmten Artikel zu den Begriffen					
... verwendet außerhalb der Übungen des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel					
...bildet korrekte Akkusativobjekte während der Übungen des Stationenbetriebes					
...bildet korrekte Akkusativobjekte außerhalb des Stationenbetriebes.					
...fragt nach dem bestimmten Artikel eines Wortes					
...erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten/unbestimmten Artikels selbstständig					

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert?

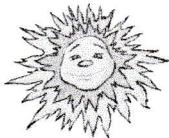
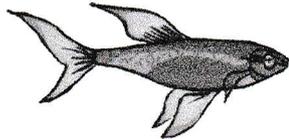
Woran war dies erkennbar?

Welche Vorteile sehen Sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Welche Nachteile sehen sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Name:

Manche Wörter reimen sich
Verbinde!



Hose

Tisch

Zwerg

Maus

Vase

Schal

Stock

Turm

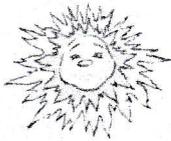
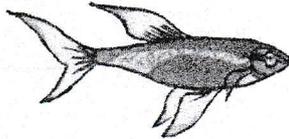
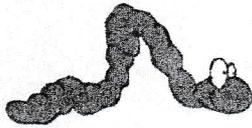
Flasche

Tonne

monika@wegerer.at ☼ 2002

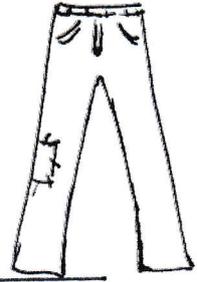
Name:

Manche Wörter reimen sich



NAME:

Bilde Sätze mit den Wortkarten!



Ich kaufe mir...

Heute ziehe ich ...

Am liebsten mag ich

Schreibe 2 Sätze:



Hilfreiche Wie-Wörter:

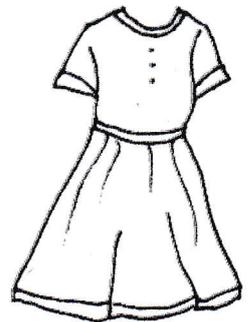
warm

gestreift

bunt

blau

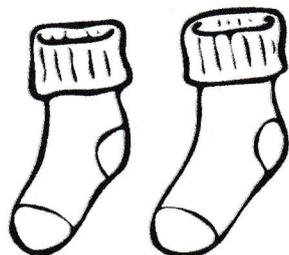
schön



grün

neu

alt



rot

gelb

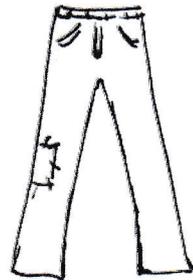
NAME:

Setze ein. Du kannst auch die Wortkarten dazu verwenden.

der	die	das

Bilde Sätze mit den Wortkarten!

Ich kaufe mir ein ___ neu ___ Hose.



Im Winter ziehe ich oft mein ___ warm ___ Jacke an.

Am liebsten mag ich mein ___ grün ___ _____.

Am besten passt mir mein ___ bunt ___ _____.



Heute ziehe ich mein ___ _____ an.

Meine Mama kauft ein ___ _____.

Hilfreiche Wie-Wörter:

gelb

warm

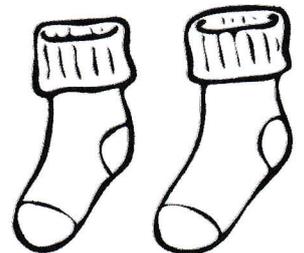
schön

blau

alt

gestreift

neu



grün

bunt

rot

Was passt nicht dazu?

die Katze – der Hund – die Blume – der Fisch

fahren – bremsen – parken – spielen

gestreift – kariert – gepunktet – grün

der Bleistift – das Bett – die Schere – das Heft

gefallen – bezahlen – sparen – einkaufen

die Wippe – die Schaukel – die Rutsche – der Park

sehen – fliegen – hören – riechen

klein – hoch – groß – breit



_____ - _____ - _____ - _____

_____ - _____ - _____ - _____

_____ - _____ - _____ - _____

Name:

Was passt nicht dazu?

die Katze – der Hund – die Blume – der Fisch



die Hand – die Socke – die Schulter – der Zeh



gestreift – kariert – gepunktet – grün



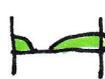
schlafen – essen – naschen – trinken



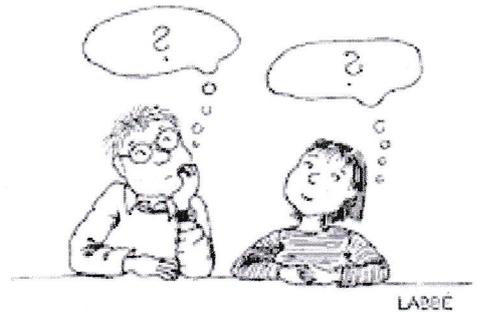
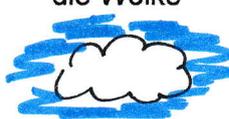
das Fahrrad – das Auto – der Tisch – der Bus



der Bleistift – das Bett – das Heft – die Schere



der Hut – der Regen – die Sonne – die Wolke



_____ - _____ - _____ - _____

Was passt nicht dazu?

die Katze – der Hund – die Blume – der Fisch

groß – laufen – schnell – weich

gestreift – kariert – gepunktet – grün

das Kind – der Baum – das Auto – das Meer

regnen – spielen – der Schnee – kalt

spielen – gehen – schnell – lernen

Wasser – summen – leise – stumm



_____ - _____ - _____ - _____

_____ - _____ - _____ - _____

_____ - _____ - _____ - _____

_____ - _____ - _____ - _____

NAME:

Im Park

Namenwort	Tunwort	Wiewort

Bilde Sätze mit den Wortkarten!

Auf dem Ast entdecke ich _____ .

Am Spielplatz mag ich _____ am liebsten.

Schreibe mindestens 2 Sätze:



NAME:

Im Park

Setze ein. Du kannst auch die Wortkarten dazu verwenden.

der	die	das

Bilde Sätze mit den Wortkarten

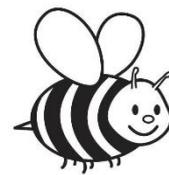
Ich pflücke ein ____ duftend ____ Blume.



Draußen sehe ich ein _____ Katze beim fressen zu.

Ein Schmetterling fliegt über _____ Wiese.

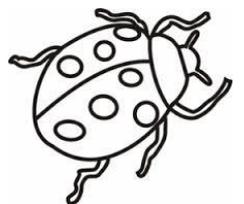
In der Wiese beobachte ich _____.



Ich sitze auf ein ____ Bank in der Sonne.

Auf dem Baum sitzt _____.

Am Spielplatz mag ich _____ am liebsten.



Name:

Überlege nun selbst!

Kam _____ zu der Katze:

Bitte reich mir deine Tatze!

Mit _____ tanz ich nicht,
denn _____ mag ich nicht.

Kam _____ :

Bitte _____ !

_____ ,

denn _____ .

Name:

Überlege nun selbst!

Kam _____ zu der Katze:

Bitte reich mir deine Tatze!

Mit _____ tanz ich nicht,
denn _____ mag ich nicht.

Kam _____ :

Bitte _____ !

_____ ,

denn _____ .

Name:

Überlege nun selbst!

Kam der _____ zu der Katze:

Bitte reich mir deine Tatze!

Mit _____ tanz ich nicht,
denn _____ mag ich nicht.

Kam die _____ Katze:

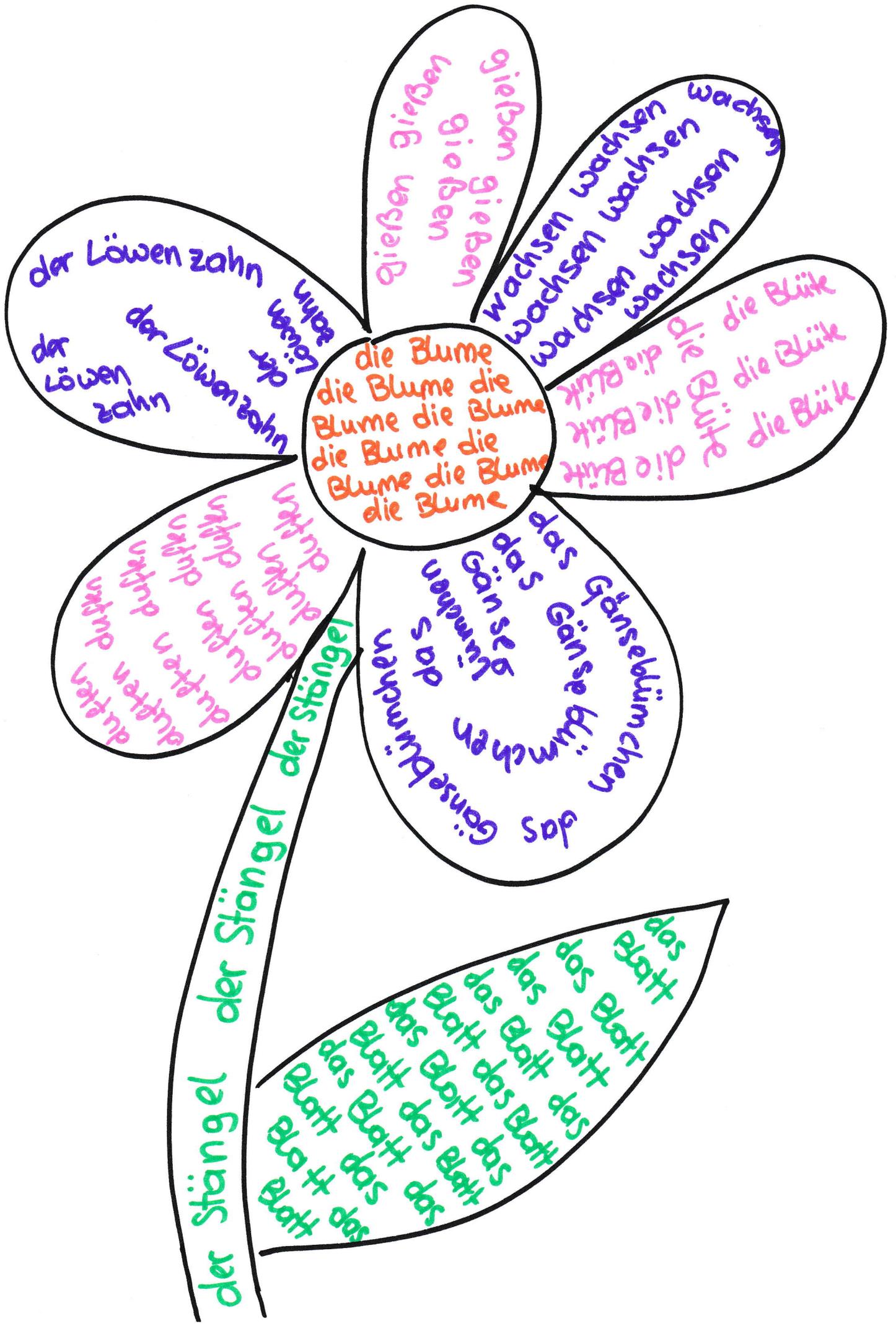
Bitte reich mir deine Tatze!

Mit _____ tanz ich nicht,
denn _____ mag ich nicht!

Kam das _____ zu der Katze:

Bitte reich mir deine Tatze!

Mit _____ tanz ich nicht,
denn _____ mag ich nicht!



13.6 Bearbeitete Arbeitsmaterialien

Name: K1 - Ab. 3.2

Was passt nicht dazu?

die Katze - der Hund - die Blume - der Fisch



die Hand - die Socke - die Schulter - der Zeh



gestreift - kariert - gepunktet - grün



schlafen - essen - naschen - trinken



das Fahrrad - das Auto - der Tisch - der Bus



der Bleistift - das Bett - das Heft - die Schere



der Hut - der Regen - die Sonne - die Wolke



spaghetti

sose

salat

Pizza



NAME:

K1 - Ab. 2.2

Setze ein. Du kannst auch die Wortkarten dazu verwenden.

der	die	das
Mantel	Socke	Tie-Schirt
Rock	Hose	Kleid
Schuh	Weste	Armband
Schneerzug	Jacke	Handy

Bilde Sätze mit den Wortkarten!

Ich kaufe mir ein _____ neu _____ Hose.

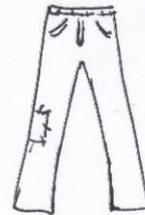
Im Winter ziehe ich oft mein _____ warm _____ Jacke an.

Am liebsten mag ich mein _____ grün _____.

Am besten passt mir mein _____ bunt _____.

Heute ziehe ich mein _____ _____ an.

Meine Mama kauft ein _____ _____.



Hilfreiche Wie-Wörter:

gelb

warm

schön

blau

alt

gestreift

neu

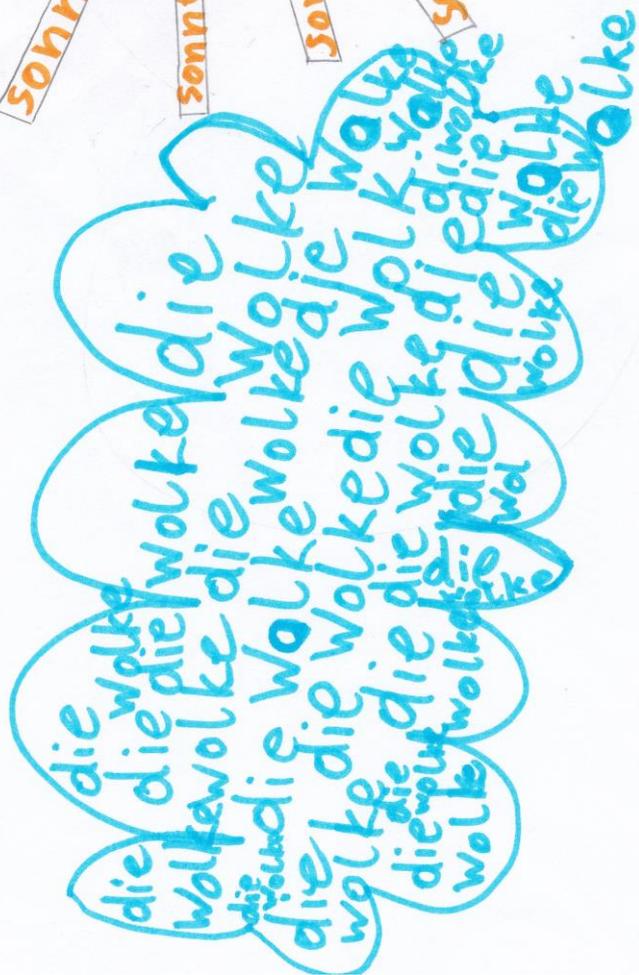
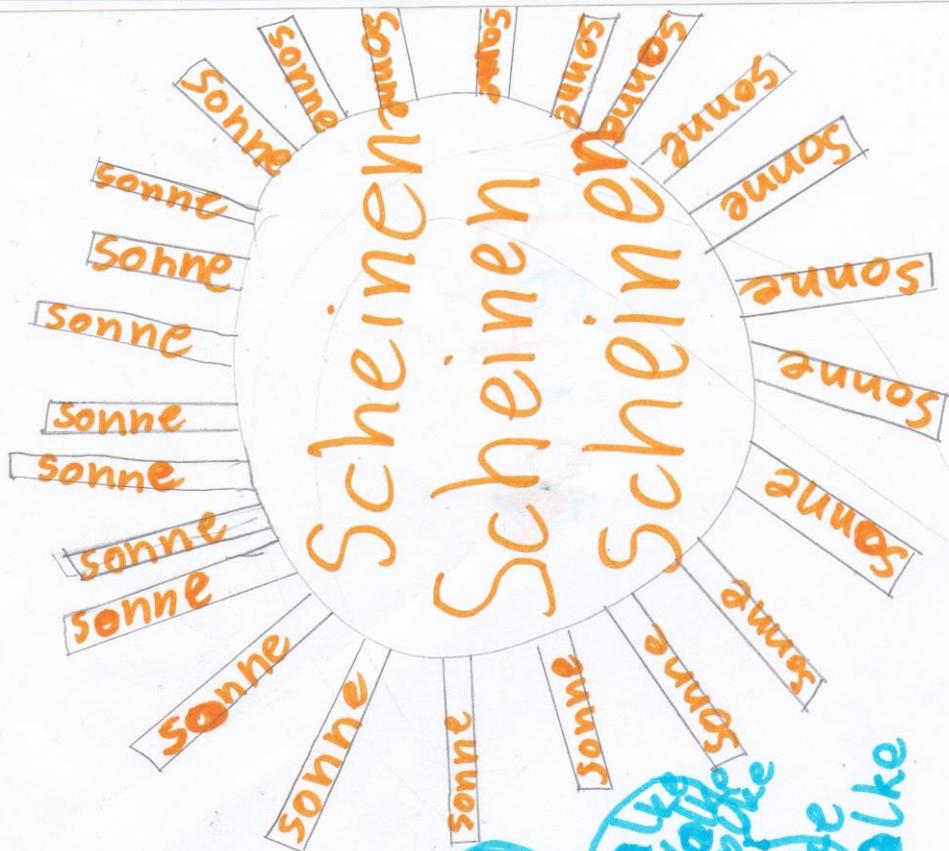


grün

bunt

rot

K1



NAME: K1 - Ab. 4.2

Im Park

Setze ein. Du kannst auch die Wortkarten dazu verwenden.

der	die	das
Park	Rutsche	Gewitter
Ast	Schaukel	Fahrrad
Baum	Wippe	Klettergerüst
Apfel	Kinder	Einchörnchen

Bilde Sätze mit den Wortkarten

Ich pflücke ein e duftend e Blume.



Draußen sehe ich ein e Katze beim fressen zu.

Ein Schmetterling fliegt über die Wiese.

In der Wiese beobachte ich Ameise.



Ich sitze auf ein e Bank in der Sonne.

Auf dem Baum sitzt eine Katze.

Am Spielplatz mag ich die Schaukel am liebsten.



Name: K2-Ab. 1.1

Manche Wörter reimen sich



Zwerk



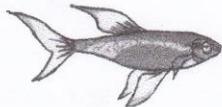
Stock



Turm



Tasche



Tisch



Tonne



Dose



schmal



Maus



Nase

monika@wegerer.at 2002

Name: K2 - Ab. 33

Was passt nicht dazu?

die Katze - der Hund - die Blume - der Fisch

groß - laufen - schnell - weich

gestreift - kariert - gepunktet - grün

das Kind - der Baum - das Auto - das Meer

regnen - spielen - der Schnee - kalt

spielen - gehen - schnell - lernen

Wasser - summen - leise - stumm



Vilager - ~~iron golden~~ ~~Enderman~~ Vilager House

End - ~~Eis Lein~~ Endergamit, Enddragon

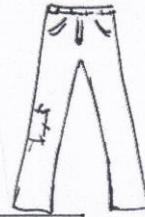
~~0.1~~ - ~~0.2~~ - ~~0.3~~ - ~~0.4~~

Vilager - Vilagerkämpfer, irongolem, Enderdixie

NAME: K2 - Ab 2.1

Bilde Sätze mit den Wortkarten!

Ich kaufe mir... ein T-shirt



Heute ziehe ich ~~ein~~ Hose an

Am liebsten mag ich Minetraft Paket ebision

Schreibe 2 Sätze: ich spiele teblet.



ich mag meine Anzuge

Hilfreiche Wie-Wörter:

bunt

warm

gestreift

blau



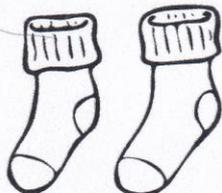
schön

neu

grün

alt

rot



gelb

NAME: K2-4.2

Im Park

Setze ein. Du kannst auch die Wortkarten dazu verwenden.

der	die	das
Schaukel	Spinne	Spielplätzchen
Ast	Kinder	Fahrrad
Käfer	Ameise	Gewitter
Apfel	Schaukel	Auto

Bilde Sätze mit den Wortkarten

Ich pflücke ein e duftend e Blume.

Draußen sehe ich ein en Katze beim fressen zu.

Ein Schmetterling fliegt über die Wiese.

In der Wiese beobachte ich Ameise.

Ich sitze auf ein en Bank in der Sonne.

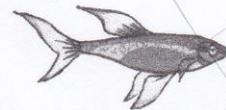
Auf dem Baum sitzt die Katze.

Am Spielplatz mag ich spielen am liebsten.



Name: K3-Ab.12

Manche Wörter reimen sich
Verbinde!



Hose

Tisch

Zwerg

Maus

Vase

Schal

Stock

Turm

Flasche

Tonne

K3

Hut Hut Hut
Hut Hut Hut

o o
o
oooooooo

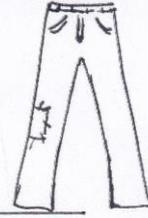
Schnee s Schnee
schnee h s Schnee
schnee p Schnee
schnee s Schnee
Schnee

Schmelzen
Schmelzen
Schmelzen
Schmelzen

~~der Besen der Besen~~
der Besen der Besen

NAME: K3-Ab. 2.2

Bilde Sätze mit den Wortkarten!



Ich kaufe mir... eine blaue Hose

Heute ziehe ich ... mich bunt an

Am liebsten mag ich gestreifte Socken

Schreibe 2 Sätze:

jetzt ziehe ich meine Hose an

es ist schön



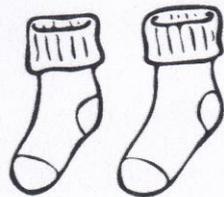
Hilfreiche Wie-Wörter:

bunt
grün
warm
schön

gestreift
blau



neu
rot
gelb
alt



NAME: K3-Ab4.3

Im Park

Setze ein. Du kannst auch die Wortkarten dazu verwenden.

der	die	das
Park	Rutsche	Fahrrad
Ast	Kinder	Eichhörnchen
o Teich	Ameise	Klettergerüst
Sandkaste	Biene	Gewitter

Bilde Sätze mit den Wortkarten

Ich pflücke ein e duftend e Blume.

Draußen sehe ich ein _____ Katze beim fressen zu.

Ein Schmetterling fliegt über _____ Wiese.

In der Wiese beobachte ich eine Spine.

Ich sitze auf ein e Bank in der Sonne.

Auf dem Baum sitzt eine Ameise.

Am Spielplatz mag ich die Schänkel am liebsten.



Name: K3-Ab. 5.2 Überlege nun selbst!

Kam der Hund zu der Katze:

Bitte reich mir deine Tatze!

Mit dem Hund tanze ich nicht,
denn er mag ich nicht.

Kam die Slange zu der Katze:

Bitte reich mir deine Tatze!

Mit der Slange tanze ich nicht,
denn den die Slange mag ich nicht!

Kam das Mäuse zu der Katze:

Bitte reich mir deine Tatze!

Mit den Mäuse tanze ich nicht,
denn das Mäusen mag ich nicht!

Datum: 16.5.2017

Anzahl der Kinder: 19

Dauer der Unterrichtseinheit: ~75min

Förderbereiche: Wortschatz, bestimmte/unbestimmte Artikel, Anredeobjekt

War der Unterrichtsablauf für die Kinder gewohnt?

Woran war dies erkennbar?

Die Kinder fanden sich gut zurecht, suchten selbstständig Stationen, erkannten die Zeichen der Stationen. Sie fanden sich ohne Einweisung der LP zurecht, stellten keine Fragen zum allgemeinen Ablauf.

Die Kinder...	häufig	manchmal	selten	Nie	Anmerkungen
...stellen Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson			X		Verständnisfragen zu einzelnen Aufgaben
...stellen Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder			X		Mit organisatorischen Fragen wie "Wohin gehen wir als nächste?"

Schienen alle Kinder in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert zu sein? Woran war dies erkennbar?

Ja, Die Kinder arbeiteten sehr viel zusammen, halfen sich gegenseitig, es erlebte ich sehr selten jemand alleine an einer Station

Wurden einzelne Kinder während des Stationenbetriebs mehr beachtet als andere? Woran war dies erkennbar?

Da die Kinder sich frei im Raum herumbewegen konnten, und die LP zwischen den Stationen herumging und mit allen Kindern zwischendurch sprach, wurde kein Kind besonders hervorgehoben. Das waschen der Aufgaben wurde größtenteils den Kindern überlassen.

Die Kinder...	häufig	manchmal	selten	Nie	Anmerkungen
...werden aus einer Gruppe ausgeschlossen				X	
...werden darauf angesprochen, dass sie andere Aufgaben erledigen				X	meist freigestellt, können sich Aufgaben aussuchen

Wurden Kinder während des Unterrichtsablaufs auf ihre sprachlichen Defizite aufmerksam gemacht?

Woran war dies erkennbar?

"auf nette Art", Kinder verbessern sich gegenseitig, helfen einander, geben Tipps und Hilfestellungen
z.B. "Du musst das Skund schreiben, nicht das Skund."

Schienen sich Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Probleme unwohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Soweit dies erkennbar war, waren alle Kinder motiviert und konnten die Aufgaben ohne allzu große Schwierigkeiten bearbeiten. Bei Problemen wurden ihnen häufig von Mitschülerinnen geholfen. Es kam jedenfalls nicht zu offensichtlichen negativen Reaktionen.

Die Kinder...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
...erklären sich gegenseitig Aufgaben	X				
...arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe	X				
...lachen		X			
...können eine Aufgabe nicht alleine bewältigen			X		
...haben sprachliche Probleme beim Verstehen von Aufgaben			X		

Welche Vorteile sehen Sie in dieser Form der Sprachförderung allgemein?

Kinder lernen viel voneinander, arbeiten zusammen und helfen sich gegenseitig, fühlen sich in ihrer Klassengemeinschaft wohl, geschuldeten Unterrichtsablauf

Welche Nachteile sehen Sie in dieser Form der Sprachförderung allgemein?

Viel Vorbereitungszeit, Zusammenarbeit
=> Ergebnisse der Kinder nicht immer
kontrollierbar

Datum: 16.5.2017Anzahl der Kinder: 19Dauer der Unterrichtseinheit: 75 minFörderbereiche: Wortkenntnis, bed. Artikl., Textverständnis

War der Unterrichtsablauf für die Kinder gewohnt?

Woran war dies erkennbar?

Ja!Die Kinder sind seit der ersten Klasse an einen Stationenbetrieb gewohnt.

Die Kinder...	häufig	manchmal	selten	Nie	Anmerkungen
...stellen Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson	X				Bei Unklarheiten wurde ich als Lehrperson als erste gefragt.
...stellen Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder		X			Unsichere Kinder, die nicht viel Aufmerksamkeit auf sich bewirbeln - fragen eher die Nachbarn um Hilfe.

Schiene alle Kinder in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert zu sein? Woran war dies erkennbar?

Ja! Jedes Kind bekam einen eigenen Stationenpost. Die Aufgaben wurden gemeinsam mit dem Nachbarn erledigt, trotzdem bekam jedes Kind ein eigenes Arbeitsblatt. Nach jeder Station gab es einen Stempel.

Wurden einzelne Kinder während des Stationenbetriebs mehr beachtet als andere? Woran war dies erkennbar?

Ja, natürlich! Kinder, die unsicher sind und die Aufgabe nicht sofort verstehen fragten öfters nach und wurden mehr beachtet. Beim Durchgehen fiel mir als Lehrperson auf, dass Kinder ohne Hilfe nur kurz von mir persönlich angesprochen wurden.

Die Kinder...	häufig	manchmal	selten	Nie	Anmerkungen
...werden aus einer Gruppe ausgeschlossen				X	
...werden darauf angesprochen, dass sie andere Aufgaben erledigen			X		Jawustation wird oft und lange besucht.

Wurden Kinder während des Unterrichtsablaufs auf ihre sprachlichen Defizite aufmerksam gemacht?

Woran war dies erkennbar?

Ja! Vorallem wenn die Begleiter (der, die, das) falsch verwendet wurden habe ich oft nachgefragt und sie ausbessern lassen.

Schienen sich Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Probleme unwohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Nein die Kinder sind gewohnt bei Unklarheiten zu mir zu kommen bzw nachzufragen, da wir ein gutes Klassenklima haben. Manchmal wird dann irgend etwas geschrieben, wenn sie nicht ständig nachfragen wollen.

Die Kinder...	häufig	manch -mal	selten	nie	Anmerkungen
... erklären sich gegenseitig Aufgaben	X				? fide ich super! (soll der Klasse)
... arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe	X				
... lachen	X				
... können eine Aufgabe nicht alleine bewältigen			X		Fragen oft nach!
... haben sprachliche Probleme beim Verstehen von Aufgaben		X			wollen oft nochmal eine Erklärung haben - versuche ich zu vermeiden!

Welche Vorteile sehen Sie in dieser Form der Sprachförderung allgemein?

Offenes Lernen erleichtert das Lernen, weil sie keine Hemmungen haben, keine Angst vor Versagen und vor der ganzen Klasse nicht auffallen. Kinder können Stationen frei wählen, gemeinsam im Team sich unterstützen und Fehler machen. Sie fühlen sich wohler und können viel mit dem Freund besprechen und lernen dadurch viel voneinander!

Welche Nachteile sehen Sie in dieser Form der Sprachförderung allgemein?

Für mich als Lehrperson ist es schwierig einen Überblick über den Leistungsstand zu bekommen, da die Aufgaben im Team erledigt werden. Viele Kinder gehen dadurch unter & mifällig. Durch die genauen Vorgaben könnte die Kreativität verloren gehen.

+

KIND 1
Einheit 13 / 3

Datum: 23.5.2017/19.5.2017

Anzahl der Kinder: 19

Dauer der Unterrichtseinheit: ~75 min (2x)

Förderbereiche: Wortschatz, bestimmter/unbestimmter Artikel
Akkusativobjekt, Dativobjekt

Das Kind....	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson		X			möchte alles sehr genau machen, fragt immer noch wenn LP beschäftigt
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder		X			
... braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurechtzufinden		X			manchmal unsicher, fragt genau (mehrmals) nach, bevor sie beginnt
... wird wegen sprachlicher Schwierigkeiten gehänselt				X	
... wird auf das Bearbeiten „anderer“ Aufgaben angesprochen				X	
... arbeitet mit anderen Kindern gemeinsam an einer Aufgabe		X			arbeitet gerne zusammen
... wird aus einer Gruppe ausgeschlossen				X	
... wird bei einem sprachlichen Fehler „indirekt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. durch korrektes Nachsprechen)		X			Artikelfehler, Sätze werden dann oft korrekt nachgesprochen
... wird bei einem sprachlichen Fehler „direkt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. direkt darauf aufmerksam gemacht)			X		z.B. „es heißt nicht das thund“

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

Sie wählte selbstständig Stationen aus und suchte ihre nächsten Aufgaben. Bei Unsicherheiten zu den Aufgaben fragte sie nach.

War das Kind in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert? Woran ist dies erkennbar?

ja, arbeitet mit anderen Kindern zusammen, scherzt mit anderen, keine gehässigen Bemerkungen, fragt andere Kinder nach Hilfestellungen

F

KIND 1
Einheit 2,3 / 3

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben? Woran war dies erkennbar?

Das Kind wurde manchmal direkt/indirekt von anderen korrigiert, dadurch aber nicht speziell hervorgehoben, da dies auch bei anderen geschah.

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
...lächelt / lacht		X			
... wirkt eingeschüchtert			X		
...freut sich über eine bewältigte Aufgabe	X				
...stellt Fragen zum sprachlichen Verständnis		X			fragt oft nach → unsicher
... stellt eine Frage zum sprachlichen Verständnis			(X)		
...schafft es nicht, eine Aufgabe zu bewältigen				X	

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Ja, erscheint sehr motiviert, lacht und scherzt mit Mitschülerin, möchte Aufgabe unbedingt beenden, obwohl kaum noch Zeit bleibt

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch		X			Schaut auch auf Wortkarten nach
... verwendet während der Übungen des Stationenbetriebs die korrekten bestimmten Artikel zu den Begriffen		X			
... verwendet außerhalb der Übungen des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel			X		es kommt noch häufig zu Problemen
... bildet korrekte Akkusativobjekte während der Übungen des Stationenbetriebes		X			
... bildet korrekte Akkusativobjekte außerhalb des Stationenbetriebes.			X		
...fragt nach dem bestimmten Artikel eines Wortes		X			fragt bei den Übungen und auch danach gezielt danach
... erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten/unbestimmten Artikels selbstständig			X		

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

Die Wortkarten machen die Verwendung
des ~~von~~ bestimmten Artikel bewusst → das Kind
schaut nach oder fragt gezielt danach,
auch nach dem Stationenbetrieb.

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert?

Woran war dies erkennbar?

Konsequent bestimmte Artikel benutzen,
fragt nach bzw. korrigiert sich selbst;
verwendet maskulinen & neutralen best.
Artikel, verwendet häufiger Dativobjekte
auf → Dativ meist korrekt (auch Vorlage)

Welche Vorteile sehen Sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Aufgaben werden durch Hilfe der Mitschüler
unterstützt, lernt sehr viel durch diese. Es ist de
einfacher, andere Kinder zu fragen als die Lehrperson
würde alle Aufgaben genau 2 ausgiebig
erledigen, dauert länger, aber sehr erfolgreich
→ beim Stationenbetrieb kein Problem.

Welche Nachteile sehen sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Insidien → offene Aufgabenstellungen
fallen ihm schwer, hat Angst, nicht
alles richtig zu machen

LP
KIND 1
Einheit 13 / 3

Datum: 19.12.2019

Anzahl der Kinder: 19

Dauer der Unterrichtseinheit: je 75 min

Förderbereiche: Wortschatz, Leseförderung, Schreibförderung

Das Kind....	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson	X				möchte immer ganz sicher sein und braucht die Wiederholung!
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder			X		möchte die Erklärung von mir bekommen!
... braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurechtzufinden		X			Sie arbeitet sehr genau, langsam und schreibt sehr langsam. Unkonzentriert
... wird wegen sprachlicher Schwierigkeiten gehänselt				X	
... wird auf das Bearbeiten „anderer“ Aufgaben angesprochen				X	
... arbeitet mit anderen Kindern gemeinsam an einer Aufgabe	X				arbeitet gerne alleine für sich!
... wird aus einer Gruppe ausgeschlossen				X	
... wird bei einem sprachlichen Fehler „indirekt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. durch korrektes Nachsprechen)			X		
... wird bei einem sprachlichen Fehler „direkt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. direkt darauf aufmerksam gemacht)			X		

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

Die Stationen in der Klasse waren verständlich erklärt und sie gingen zu zweit auch sicher zu den Stationen.
Sie hat wenige Stationen benutzt, da sie sehr genau & langsam ist.

War das Kind in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert? Woran ist dies erkennbar?

Ja, sie war immer beschäftigt und bekam alles mit!

LK
KIND 1
Einheit 13/3

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben? Woran war dies erkennbar?

Nein, sie kann ihre Unsicherheit gut vor Kindern verstecken.

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... lächelt / lacht	X				
... wirkt eingeschüchtert				X	
... freut sich über eine bewältigte Aufgabe	X				
... stellt Fragen zum sprachlichen Verständnis	X				
... stellt eine Frage zum sprachlichen Verständnis	X				
... schafft es nicht, eine Aufgabe zu bewältigen				X	macht die Aufgabe freiwillig zuhause nach - immer! sehr stolz!

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Ja, es wurde gleich eine Station gefunden und sie hat die Aufgabe mit ihrer Leichtigkeit ausgeführt und der Rest die Nachbarn machen lassen, und ihr dann zum Schluss geholfen.

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch	X				
... verwendet während der Übungen des Stationenbetriebs die korrekten bestimmten Artikel zu den Begriffen		X			
... verwendet außerhalb der Übungen des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel		X			
... bildet korrekte Akkusativobjekte während der Übungen des Stationenbetriebes		X			
... bildet korrekte Akkusativobjekte außerhalb des Stationenbetriebes.		X			
... fragt nach dem bestimmten Artikel eines Wortes		X			
... erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten/unbestimmten Artikels selbstständig		X			

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

durch Personen: Nachbarin und Lehrperson
durch Bilder

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert?

Woran war dies erkennbar?

Ja, beim Vorbeigehen wurde sie angesprochen.
dieses wurde verglichen und korrigiert.

Welche Vorteile sehen Sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Die Aufgaben sind klar & genau vorgegeben → große Hilfe!
Es ist immer jemand da - Nachbarin, Lehrperson...

Welche Nachteile sehen sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Keine Kreativität!

Eigene Ideen fallen ihr sehr schwer!

Sie braucht für eine Übung sehr lange und fragt sehr oft nach!

Sie ist sehr genau beim Arbeiten.

Datum: 23.5.2017/19.5.2017

Anzahl der Kinder: 19

Dauer der Unterrichtseinheit: ~75 min (2x)

Förderbereiche: Wortschatz, bestimmte/unbestimmte Artikel
Alternativobjekt, Radioobjekt

Das Kind....	häufig	manch- mal	selten	nie	Anmerkungen
...stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson				X	Spricht kaum
...stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder			X		spricht nur mit Freund → fragt ihn
... braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurechtzufinden				X	
... wird wegen sprachlicher Schwierigkeiten gehänselt				X	
... wird auf das Bearbeiten „anderer“ Aufgaben angesprochen				X	bearbeitet meist schwierigere Aufgaben (wocht selbst)
... arbeitet mit anderen Kindern gemeinsam an einer Aufgabe	X				immer mit bestem Freund gemeinsam
... wird aus einer Gruppe ausgeschlossen				X	
... wird bei einem sprachlichen Fehler „indirekt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. durch korrektes Nachsprechen)		X			Freund korrigiert redet aber sehr selten, ↓
... wird bei einem sprachlichen Fehler „direkt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. direkt darauf aufmerksam gemacht)		X			nur schriftliches Material

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

Prinzipiell ja, sucht selbstständig nach Aufgaben, kann diese selbstständig bearbeiten, macht jedoch häufig Pausen

War das Kind in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert? Woran ist dies erkennbar?

Ja. Er arbeitet während des Stationenbetriebs fast ausschließlich mit einem Freund zusammen, bei Spielen und in Pausenphasen ist er auch in größere Gruppen integriert.

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben? Woran war dies erkennbar?

Beim Fr wählt selbst meist die schwierigeren Aufgaben, fragt bei Problemen seinen Freund

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... lächelt / lacht			X		
... wirkt eingeschüchtert		X			generell sehr schüchtern
... freut sich über eine bewältigte Aufgabe			X		nicht äußerlich
... stellt Fragen zum sprachlichen Verständnis				X	nur an Lehrpersonen
... stellt eine Frage zum sprachlichen Verständnis				X	
... schafft es nicht, eine Aufgabe zu bewältigen				X	

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Die Anwesenheit seines Freundes war ihm beim Bearbeiten der Aufgaben sehr wichtig, alleine würde er unsicher

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch			X		spricht kaum sonst bei Spiel, dann verwendet er Wörter aus Karte
... verwendet während der Übungen des Stationenbetriebs die korrekten bestimmten Artikel zu den Begriffen		X			wirds benutzen, darauf, indem Eltern
... verwendet außerhalb der Übungen des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel			X		viel Schwierigkeiten
... bildet korrekte Akkusativobjekte während der Übungen des Stationenbetriebes				X	spricht keine ganzen Sätze
... bildet korrekte Akkusativobjekte außerhalb des Stationenbetriebes.				X	- II -
... fragt nach dem bestimmten Artikel eines Wortes			X		fragt Freund, selbst nach
... erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten/unbestimmten Artikels selbstständig			X		Selbst nach

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

Schaut best. Artikel bei den Wortschätzen nach, nutzt Vorlagen (z.B. bei Zielobjekt sitzen auf...) gerne → korrekte Verwendung

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert?

Woran war dies erkennbar?

Wortschatz verbessert → viele neue Wörter aus Wortschätzen auch im produktiven Sprachgebrauch. Spricht präziser/edeker mehr → Zweisatzsätze mit Artikel zu Substantiven Verwendung bestimmte Artikel bei Subjekten

Welche Vorteile sehen Sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Zusammenarbeit mit Freund für ihn sehr wichtig. Er ist sehr unsicher, arbeitet aber gern mit seinem Freund zusammen. → wird nach und nach aufgeschlossen, erkennt am Ende sogar selbst einen Begriff im Spiel, obwohl er sonst kaum spricht!!!
Anfänger in Klasse ist für ihn sehr wichtig!

Welche Nachteile sehen sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Probleme können nicht erkannt werden, dadurch auf viele Probleme nicht eingegangen werden da viel durch Hilfe von Freund gelöst wird

LP

KIND 2
Einheit 13/3

Datum: 19.12.5.2017

Anzahl der Kinder: 19

Dauer der Unterrichtseinheit: ~75min

Förderbereiche: Wortschatz, best. Artikel, Subjekt/Objekt

Das Kind....	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
...stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson				X	sehr ruhig im Unterricht! erledigt lieber schriftl!
...stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder		X			
... braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurechtzufinden			X		
... wird wegen sprachlicher Schwierigkeiten gehänselt				X	spielt sehr wenig, wenige Freunde
... wird auf das Bearbeiten „anderer“ Aufgaben angesprochen				X	Er kommt mit allen allg. Aufgaben sehr gut klar!
... arbeitet mit anderen Kindern gemeinsam an einer Aufgabe		X			ist auch sehr gerne alleine!
... wird aus einer Gruppe ausgeschlossen				X	} redet nie im Unterricht!
... wird bei einem sprachlichen Fehler „indirekt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. durch korrektes Nachsprechen)				X	
... wird bei einem sprachlichen Fehler „direkt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. direkt darauf aufmerksam gemacht)				X	

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

Ja, Aufgabenstellung wurde sofort verstanden & gemacht!

War das Kind in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert? Woran ist dies erkennbar?

Ja, er kommt mit allen Aufgaben gut zurecht.

L1
KIND 2
Einheit 3/3

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben? Woran war dies erkennbar?

Nein, der Umgang mit den Kindern ist sehr nett.

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... lächelt / lacht			X		eher ernster Blick
... wirkt eingeschüchtert		X			schwer einzusätzen - nicht raus!
... freut sich über eine bewältigte Aufgabe		X			zeigt wenig Gefühle
... stellt Fragen zum sprachlichen Verständnis				X	
... stellt eine Frage zum sprachlichen Verständnis				X	
... schafft es nicht, eine Aufgabe zu bewältigen				X	

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Ja, sehr deutlich! Das Kind war offener, fühlte sich wohler und kam aus sich heraus. Lächelte sogar beim Spielen und bei der Jausenszeit.

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch		X			
... verwendet während der Übungen des Stationenbetriebs die korrekten bestimmten Artikel zu den Begriffen			X		
... verwendet außerhalb der Übungen des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel			X		
... bildet korrekte Akkusativobjekte während der Übungen des Stationenbetriebes			X		
... bildet korrekte Akkusativobjekte außerhalb des Stationenbetriebes.			X		
... fragt nach dem bestimmten Artikel eines Wortes				X	schreibt oft nach seinen Ideen auf
... erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten/unbestimmten Artikels selbstständig			X		

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

Hilfsmittel werden sehr oft und gerne benutzt (Lösung).

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert?

Woran war dies erkennbar?

Ja! bestimmte & unbestimmte Artikel wurden schriftlich ausgebessert.

Bei den Aufgaben "kopierte" er die Sprechweise von Nachbarn! 😊

Welche Vorteile sehen Sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Für dieses Kind war dieser Stationenbetrieb sehr im Vorteil!
Das Kind kam aus sich heraus und fühlte sich wohler. Das Kind sprach sehr viel, lernte von Nachbarn und hatte Spaß am Lernen! Es wurden sogar Zusatzaufgaben freiwillig und schnell gemacht. (Fleißaufgaben)

Welche Nachteile sehen sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Falls das Kind mit Kindern arbeitet, die einen geringen Wortschatz haben und unsicher mit den Beispielen umgehen könnte es auch keine Vorteile daraus erzielen!

Datum: 23.5.2017/19.5.2017

Anzahl der Kinder: 19

Dauer der Unterrichtseinheit: ~75 min (2x)

Förderbereiche: Wahrhaft, bestimmter/unbestimmter Artikel, Akkusativobjekt, Dativobjekt

Das Kind....	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson		X			
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder		X			
... braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurechtzufinden			X		schaut auf andere Kinder
... wird wegen sprachlicher Schwierigkeiten gehänselt				X	
... wird auf das Bearbeiten „anderer“ Aufgaben angesprochen				X	selbst ausgesucht
... arbeitet mit anderen Kindern gemeinsam an einer Aufgabe		X			schaut manchmal von anderen ab
... wird aus einer Gruppe ausgeschlossen				X	
... wird bei einem sprachlichen Fehler „indirekt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. durch korrektes Nachsprechen)		X			
... wird bei einem sprachlichen Fehler „direkt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. direkt darauf aufmerksam gemacht)		X			„ES heißt die Maus, nicht das Maus!“ bei Gedicht

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

ja, löste sehr viele Aufgaben, schafft fast alle Stationen, fragte über hin und wieder noch genauere Angaben zu Aufgaben - brauchte viel Bestätigung, warde alle Aufgaben hervorheben

War das Kind in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert? Woran ist dies erkennbar?

wählt zuerst Aufgaben, die ihm leicht fallen, arbeitet dabei mit unterschiedlichen Kindern zusammen - hat kein Problem, sich in eine neue Gruppe einzufinden

F
KIND 3
Einheit 23 / 3

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben? Woran war dies erkennbar?

Edison, da sie sich weigert weiterzumachen, wenn sie sich unsicher fühlt: „Ich kann das nicht“ - sitzt am Rand und braut all meine Pause. → Die anderen Kinder werden darauf aufmerksam

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... lächelt / lacht		X			
... wirkt eingeschüchtert		X			wenn sie das Gebilde hat, eher nicht zu Siloffen
... freut sich über eine bewältigte Aufgabe	X				zeigt ihre Freude bei geschafften Aufgaben deutlich
... stellt Fragen zum sprachlichen Verständnis		X			
... stellt eine Frage zum sprachlichen Verständnis					
... schafft es nicht, eine Aufgabe zu bewältigen		X			arbeitet eher langsam, arbeitet bei allen Stationen, aber nicht alle bis zum Ende

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Anfangs oft unsicher, fragt viel nach. Sobald eine Aufgabe begonnen wurde, löst sie diese sehr gewissenhaft und genau, freut sich, wenn etwas geschafft wurde, lacht, springt freudig zum Tisch um ein Blatt abzurufen;

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch		X			v.a. im Wortbild für andere Arbeitsblätter
... verwendet während der Übungen des Stationenbetriebs die korrekten bestimmten Artikel zu den Begriffen		X			
... verwendet außerhalb der Übungen des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel		X			deutlich häufiger du/dos
... bildet korrekte Akkusativobjekte während der Übungen des Stationenbetriebes	X				sehr bemüht, versucht zu sprechen
... bildet korrekte Akkusativobjekte außerhalb des Stationenbetriebes.		X			häufiger Akkusativobjekte
... fragt nach dem bestimmten Artikel eines Wortes	X				
... erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten/unbestimmten Artikels selbstständig		X			korrigiert sich häufig selbst

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

Hilfestellung von Freundin: "das Maus kannst du nicht schreiben, es heißt die Maus... Ich > das Mäuschen < daraus, das geht"
häufig Hilfe durch andere Kinder

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert?

Woran war dies erkennbar?

Verwendet häufiger maskuline u. neutrale bestimmte Artikel, bei Übungen sehr bemüht, korrekt zu sprechen, erkennt Fehler häufig selbst & korrigiert sie
mehr deklarativobjekte in spontaner Sprache

Welche Vorteile sehen Sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Hilfe durch andere,
Da sie oft unsicher ist, ist die Umgebung sehr wichtig, Korrekturen aus der Klasse könnte Unsicherheit verstärken
LP kennt Problembereiche & Förderaspekte, kann gezielt darauf eingehen - "Ich kann das nicht" - Gefühl dadurch selber

Welche Nachteile sehen sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Schaut häufig bei anderen Kindern ab -> Produkte nicht immer eigene Leistung

LF
KIND 3
Einheit 23 / 3

Datum: 19.123 5.2017

Anzahl der Kinder: 19

Dauer der Unterrichtseinheit: 90-75 min

Förderbereiche: Orts-Geogr. Vert. Arbeit Selbst/Arbeits

Das Kind....	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an die Lehrperson	X				sehr unsicher!
... stellt Fragen zum Ablauf des Unterrichts an andere Kinder		X			
... braucht ungewöhnlich lange, um sich bei einer Station zurechtzufinden		X			
... wird wegen sprachlicher Schwierigkeiten gehänselt			X		
... wird auf das Bearbeiten „anderer“ Aufgaben angesprochen				X	
... arbeitet mit anderen Kindern gemeinsam an einer Aufgabe	X				lässt sich beeinflussen & ablenken!
... wird aus einer Gruppe ausgeschlossen			X		nur mit den Knollgarten-freunden kommt es manchmal zu einem Streit.
... wird bei einem sprachlichen Fehler „indirekt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. durch korrektes Nachsprechen)			X		
... wird bei einem sprachlichen Fehler „direkt“ von Mitschüler/innen korrigiert (z.B. direkt darauf aufmerksam gemacht)			X		

Fand sich das Kind im Stationenbetrieb zurecht? Woran war dies erkennbar?

Ja, braucht eine starke Führung und folgt sehr gerne (beeinflussbar).

War das Kind in den allgemeinen Unterrichtsablauf integriert? Woran ist dies erkennbar?

Ja, versucht leicht, klare Aufgaben immer zuerst zu lösen.

LP
KIND 3
Einheit 23/3

Wurde das Kind aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Gruppe hervorgehoben? Woran war dies erkennbar?

Zum Schluss wurden die Aufgaben selbstständig gelöst.
Die Nachbarin war schon weiter...

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... lächelt / lacht	X				
... wirkt eingeschüchtert	X				erschreckt sich oft und sagt immer & sofort sie versteht nicht.
... freut sich über eine bewältigte Aufgabe	X				
... stellt Fragen zum sprachlichen Verständnis	X				
... stellt eine Frage zum sprachlichen Verständnis	X				
... schafft es nicht, eine Aufgabe zu bewältigen		X			sehr langsam, unsicher & genau!

Schien sich das Kind im Unterrichtsablauf bzw. in seiner Umgebung wohl zu fühlen? Woran war dies erkennbar?

Ja, lächelte oft und war im Team sicher.

Das Kind...	häufig	manch-mal	selten	nie	Anmerkungen
... verwendet ein Wort aus den Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch		X			
... verwendet während der Übungen des Stationenbetriebs die korrekten bestimmten Artikel zu den Begriffen		X			
... verwendet außerhalb der Übungen des Stationenbetriebs korrekte bestimmte Artikel		X			
... bildet korrekte Akkusativobjekte während der Übungen des Stationenbetriebes		X			
... bildet korrekte Akkusativobjekte außerhalb des Stationenbetriebes.		X			
... fragt nach dem bestimmten Artikel eines Wortes	X				
... erkennt die falsche Verwendung eines bestimmten/unbestimmten Artikels selbstständig		X			

Wodurch wurde das sprachliche Lernen des Kindes unterstützt?

Das Kind braucht eine Bestätigung der Aufgabe.
Fragt nach, ob es richtig ist.
Braucht klare Vorgaben um sich sicher zu fühlen.

Wurde das Sprachverhalten des Kindes durch die Sprachförderung im Stationenbetrieb verändert?

Woran war dies erkennbar?

Ja, Fehler wurde gezeigt und ausgebessert. (Hilfsmittel)

Welche Vorteile sehen Sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Das Kind braucht viele klare & genaue Vorgaben.
Freie Aufgabenaufstellungen überfordern sie.
Im Team sehr sicher und fröhlich. Kein Druck! Da sie sich nicht mit anderen Kindern vergleichen kann (weil jedes Kind was anderes macht)

Welche Nachteile sehen sie in diesem Unterrichtsversuch für dieses Kind?

Sie fühlt sich im Klassenverband sehr wohl, wäre das nicht so könnte sie sich nicht frei äußern, fragen stellen und in der Klasse herumgehen.
Eine freundliche Umgebung sorgt für Druck & Unsicherheit.

13.8 Tabelle zur Inhaltsanalyse				
Kategorie (K1-7)	Beobachterin (LP / F) Bogen (E1 / Ki1-3)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
K1) Allgemeine Gruppenatmosphäre				
K1	F/E1	Die Kinder arbeiteten sehr viel zusammen, halfen sich gegenseitig, es arbeitete selten jemand alleine an einer Station	Kinder arbeiten viel zusammen und helfen sich gegenseitig – vor allem beim Stationenbetrieb	<p>Die Lehrperson beschreibt das Klassenklima allgemein als sehr positiv.</p> <p>Beziehung zwischen Lehrperson und Kindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei Problemen können die Kinder jederzeit zu ihr kommen, sie haben keine Angst, nachzufragen - Die LP beobachtet das Verhalten der Kinder sehr intensiv - LP ist tarke Bezugsperson für Kinder - Sie hebt deutlich die Stärken der Kinder hervor (z.B. sehr fleißig/motiviert/offen,...) - Wenn sie die Schwierigkeiten der Kinder beschreibt, geschieht dies
K1	F/E1	(Aufmerksam machen auf Fehler) „Auf nette Art“, Kinder verbessern sich gegenseitig, helfen einander, geben Tipps und Hilfestellungen	Kinder korrigieren sich „auf nette Art“, helfen einander und geben sich Tipps und Hilfestellungen	
K1	F/E1	Bei Problemen wurde ihnen häufig von Mitschüler/innen geholfen. Es kam jedenfalls nicht zu offensichtlich negativen Reaktionen	Kinder helfen sich bei Schwierigkeiten gegenseitig, keine offensichtlich negativen Reaktionen	
K1	F/E1	Kinder lernen viel voneinander, arbeiten zusammen und helfen sich gegenseitig, fühlen sich in ihrer Klassengemeinschaft wohl, gewohnter Unterrichtsablauf	Kinder lernen voneinander, helfen sich und fühlen sich in der Klassengemeinschaft wohl	
K1	LP/E1	Bei Unklarheiten wurde ich als Lehrperson als erste gefragt	Bei Unklarheiten wird die Lehrperson zuerst angesprochen - Bezugsperson	
K1	LP/E1	Die Kinder sind es gewohnt, bei Unklarheiten zu mir zu kommen bzw. nachzufragen, da wir ein gutes Klassenklima haben.	Die Kinder sind es gewohnt, bei Problemen bei ihrer Lehrerin nachzufragen, es herrscht ein gutes Klassenklima	
K1	LP/E1	(KK erklären sich gegenseitig Aufgaben) Seit der ersten Klasse! Finde ich super!	Lehrperson freut sich über Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfestellung der Kinder	

K1	F/Ki1	Arbeitet gerne mit anderen Kindern zusammen, scherzt mit anderen, keine gehässigen Bemerkungen, fragt andere Kinder nach Hilfestellungen	Kinder scherzen miteinander, es fallen keine gehässigen Bemerkungen	<p>sachlich, positive Aspekte werden anschließend hervorgehoben</p> <p>Beziehung der Kinder untereinander:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder arbeiten gerne zusammen an Aufgaben - Die Kinder scherzen auch während des Unterrichts miteinander und haben Spaß am Arbeiten - Die Kinder helfen sich gegenseitig: sie erklären einander Aufgaben und korrigieren sich auch - Korrekturen geschehen „auf nette Art“ → die Kinder hänseln sich nicht gegenseitig aufgrund von Fehlern
K1	F/Ki1	Das Kind wurde manchmal direkt/indirekt von anderen korrigiert, dadurch aber nicht speziell hervorgehoben, da dies auch bei andern geschah	Kinder korrigieren sich direkt und indirekt, dies gilt als völlig selbstverständlich	
K1	F/Ki1	Ja, arbeitet sehr motiviert, lacht und scherzt mit Mitschülerin, möchte Aufgabe unbedingt beenden, obwohl kaum noch Zeit bleibt	Kinder lachen und scherzen miteinander, große Arbeitsmotivation	
K1	F/Ki1	Aufgaben werden durch Hilfe der Mitschüler unterstützt	Kinder helfen sich gegenseitig	
K1	LP/Ki1	Macht die Aufgabe freiwillig zu Hause nach - IMMER! Sehr fleißig!	Lehrperson beschreibt Kind als sehr fleißig, hebt ihre Stärke hervor	
K1	F/Ki2	Zusammenarbeit mit dem Freund für ihn sehr wichtig	Lehrperson beobachtet Auswirkungen der Zusammenarbeit, nimmt positive Aspekte wahr	
K1	LP/Ki2	Der Umgang mit den Kindern ist sehr nett	Kinder gehen nett miteinander um	
K1	LP/Ki2	Das Kind war offener, fühlte sich wohler und kam aus sich heraus, lächelte sogar beim Spielen und bei der Jausenstation.	Lehrperson beobachtet Auswirkung der Zusammenarbeit -> hebt Folgen hervor: Kind lächelt, ist offener und fühlt sich wohler	
K1	LP/Ki2	Das Kind kam aus sich heraus und fühlte sich wohler. Das Kind sprach sehr viel, lernte vom Nachbarn und hatte Spaß am Lernen! Es wurden sogar Zusatzaufgaben freiwillig und schnell gemacht.	Lehrperson beobachtet Auswirkungen der Zusammenarbeit → Kind lernt viel, auch vom Nachbarn, hat Spaß → hebt positive Aspekte hervor	
K1	LP/Ki3	Erschreckt sich oft und sagt immer & sofort sie versteht nichts.	Lehrperson zeigt Schwierigkeiten eines Kindes auf	
K1	LP/Ki3	Lächelte oft und war im Team sicher	Lehrperson beobachtet Auswirkungen der Zusammenarbeit	

K2) Integration der Sprachförderung in den Regelunterricht

K2	F/E1	Die Kinder fanden sich gut zurecht, suchten selbstständig Stationen, erkannten die Zeichen der Stationen. Sie fanden sich ohne Einteilung der LP zurecht, stellten keine Fragen zum allgemeinen Ablauf	Die Kinder fanden sich gut zurecht, allgemeiner Ablauf klar, suchten selbstständig Stationen aus, erkannten die Beschilderung Es war keine Einteilung nötig,	<p>Organisatorischer Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verständlich - Kinder finden sich zurecht, erkennen Beschilderung/Stationenpass - Kinder suchen Stationen selbst aus, keine Einheilung nötig - Stationenbetrieb gewohnt → seit erster Klasse durchgeführt - Verständnisfragen zu einzelnen Aufgaben gestellt, meist bei LP oder Mitschüler/innen, seltener bei F - Die LP wird bei Problemen häufiger gefragt, Unsichere Kinder fragen lieber Mitschüler/innen <p>Kind 1: findet sich zurecht, sucht Stationen selbstständig aus, jedoch</p>
K2	F/E1	(Fragen zum Ablauf an LP/Kinder) Verständnisfragen zu einzelnen Aufgaben, nur organisatorische Fragen wie „wohin gehen wir als nächstes?“	Es wurden nur Verständnisfragen zu einzelnen Aufgaben gestellt bzw. organisatorisches untereinander geklärt	
K2	F/E1	Die Kinder arbeiteten sehr viel zusammen, halfen sich gegenseitig, es arbeitete selten jemand alleine an einer Station	Die Kinder arbeiteten ganz selbstverständlich gemeinsam an den Stationen	
K2	LP/E1	Die Kinder sind seit der ersten Klasse an einen Stationenbetrieb gewohnt.	Die Kinder sind seit der ersten Klasse an die Arbeit im Stationenbetrieb gewohnt.	
K2	LP/E1	Bei Unklarheiten werde ich als Lehrperson als erste gefragt	Die Lehrperson wird bei Unklarheiten häufiger gefragt	
K2	LP/E1	Unsichere Kinder, die nicht viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollen, fragen eher die Nachbarn um Hilfe	Unsichere Kinder holen sich bevorzugt Hilfe bei Mitschüler/innen	
K2	LP/E1	Jedes Kind bekam einen eigenen Stationenpass. Die Aufgaben wurden gemeinsam mit dem Nachbarn erledigt, trotzdem bekam jedes Kind ein eigenes Arbeitsblatt. Nach jeder Station gab es einen Stempel.	Organisation war klar: Alle Kinder bekamen einen eigenen Stationenpass und Arbeitsblätter + Stempel	
K2	F/Ki1	Sie wählte selbstständig Stationen aus und suchte ihre nächsten Aufgaben. Bei Unsicherheiten zu den Aufgaben fragte sie nach.	Kind 1 wählte selbstständig die Stationen aus, fragte bei Unsicherheiten nach	

K2	F/Ki1	Möchte alles sehr genau machen, fragt immer nach, manchmal unsicher, fragt genau (mehrmals) nach, bevor sie beginnt.	Kind 1 ist sehr unsicher, möchte alles ganz genau machen und fragt daher häufig bei Aufgabenstellungen nach	sehr unsicher: fragt bei Aufgaben viel nach, möchte alle Anweisungen ganz genau mehrmals erklärt haben
K2	LP/Ki1	Die Stationen in der Klasse waren verständlich erklärt und sie gingen zu zweit auch sicher zu den Stationen. Sie hat wenige Stationen besucht, da sie sehr genau & langsam ist.	Kind 1 versteht die Anweisungen zu den Stationen, arbeitet dabei langsam und genau	Kind 2: arbeitet sehr selbstständig, kennt sich aus, sehr ruhig → fragt kaum nach
K2	LP/Ki1	Möchte immer ganz sicher sein und braucht die Wiederholung, möchte die Erklärung von mir bekommen, arbeitet sehr genau, langsam	Kind 1 möchte sicher sein und fragt deshalb häufig ihre Lehrerin	Kind 3: kennt sich im allgemeinen Ablauf aus, sehr unsicher → fragt häufig nach und möchte bei allen erledigten Aufgaben Bestätigung
K2	F/Ki2	Prinzipiell ja, sucht selbstständig nach Aufgaben, kann diese selbstständig bearbeiten, macht jedoch häufig Pausen	Kind 2 arbeitet orientiert sich selbstständig im Stationenbetrieb, versteht den Ablauf	Gibt schnell auf und sagt schnell, dass es etwas nicht versteht, wählt leichte & klare Aufgabenstellungen zuerst
K2	LP/Ki2	Sehr ruhig im Unterricht! Erledigt lieber schriftlich	Kind 2 ist sehr ruhig, erledigt Aufgaben lieber schriftlich	
K2	F/Ki3	Löste sehr viele Aufgaben, schaffte fast alle Stationen, fragte aber hin und wieder nach genauen Angaben zu Aufgaben – brauchte viel Bestätigung, wollte alle Aufgaben herzeigen.	Kind 3 kennt sich gut aus, erledigt alle Stationen, fragt wegen Unsicherheit viel nach, möchte Bestätigung	
K2	LP/Ki3	Braucht eine starke Führung und folgt sehr gerne (beeinflussbar)	Braucht starke Führung, beeinflussbar	
K2	LP/Ki3	Erschreckt sich oft und sagt IMMER & SOFORT sie versteht nicht!	Gibt schnell auf, sagt schnell, dass es nichts versteht	
K2	LP/Ki3	Versucht leichte, klare Aufgaben immer zuerst zu lösen	Wählt zuerst leichte, klare Aufgaben	

K3) Zusammenarbeit der Kinder untereinander, Lernen voneinander und gegenseitige Korrektur

K3	F/E1	Die Kinder arbeiteten sehr viel zusammen, halfen sich gegenseitig, es arbeitete sehr selten jemand alleine an einer Station	Kinder arbeiten sehr viel zusammen, helfen sich gegenseitig, selten arbeitete jemand allein	<p>Allgemein:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder arbeiten sehr viel zusammen, helfen sich gegenseitig → wird von der Lehrperson unterstützt - Direkte Korrektur, z.B. „Du musst DER Hund schreiben, nicht DAS Hund“ - Indirekte Korrektur: Sätze werden richtig nachgesprochen - Alternativvorschläge: „Du kannst >das Mäuschen< schreiben, das geht“ - Korrektur geschieht selbstverständlich und respektvoll, wird von den Kindern angenommen - Selbstkorrektur <p>Kind 1: Arbeitet meistens im Team, scherzt mit anderen, Fragt direkt nach Hilfestellungen → dadurch nicht gekränkt, lernt viel durch Mitschüler/innen, Selbstkorrektur (schaut nach, fragt nach)</p>
K3	F/E1	(Korrektur) „Auf nette Art“, Kinder verbessern sich gegenseitig, helfen einander, geben Tipps und Hilfestellungen z.B.: „Du musst DER Hund schreiben, nicht DAS Hund.“	Korrektur geschieht „auf nette Art“, respektvoll, Korrektur untereinander geläufig	
K3	LP/E1	Finde ich super! (Seit der 1. Klasse)	Die LP findet die Zusammenarbeit super	
K3	F/Ki1	Artikelfehler, Sätze werden dann oft korrekt nachgesprochen	Indirekte Korrektur kommt vor, Sätze werden korrekt nachgesprochen	
K3	F/Ki1	Arbeitet gern mit anderen zusammen, scherzt mit anderen, keine gehässigen Bemerkungen, fragt andere Kinder nach Hilfestellungen	Kind 1 scherzt mit anderen und arbeitet viel im Team, fragt um Hilfe	
K3	F/Ki1	Das Kind wurde manchmal direkt/indirekt von anderen korrigiert, dadurch aber nicht speziell hervorgehoben, da dies auch bei anderen geschah	Kind 1 wurde manchmal direkt und indirekt korrigiert, fühlte sich dadurch nicht gekränkt, konnte dies annehmen, da es auch bei anderen geschah	
K3	F/Ki1	Das Kind schaut nach oder fragt gezielt danach, auch nach dem Stationenbetrieb	Kind schaut korrekte Form nach bzw. fragt danach	
K3	LP/Ki1	(Lernen unterstützt) durch Personen: Nachbarin und Lehrperson	Kind 3 lernte viel durch ihre Mitschüler/innen	
K3	F/Ki2	Freund korrigiert, redet sehr selten, nur schriftliches Material	Kind 2 redet sehr wenig, schriftliches Material wird manchmal vom Freund korrigiert	
K3	F/Ki2	Er arbeitet während des Stationenbetriebs fast ausschließlich mit einem Freund zusammen / die Anwesenheit seines Freundes war ihm beim Bearbeiten der	Kind 2 arbeitet fast ausschließlich mit seinem Freund zusammen, diese Anwesenheit war für ihn sehr wichtig, alleine wirkte er unsicher	

		Aufgaben sehr wichtig, alleine wirkte er unsicher		
K3	F/Ki2	Zusammenarbeit mit dem Freund für ihn sehr wichtig. Er ist sehr unsicher, arbeitet aber gern mit seinem Freund zusammen → wird nach und nach aufgeschlossener, erklärt am Ende sogar selbst einen Begriff im Spiel, obwohl er sonst kaum spricht	Zusammenarbeit mit dem Freund sehr wichtig, wird dadurch sicherer, traut sich am Ende sogar selbst einen Begriff zu erklären	Kind 2: redet sehr wenig, arbeitet fast ausschließlich mit einem Freund zusammen, ansonsten allein → Freund korrigiert schriftliches Material, seine Anwesenheit war sehr wichtig, alleine wirkt Kind 2 unsicher, mit ihm viel sicherer → Traut sich sogar, einen Begriff zu erklären, kopiert dessen Sprechweise
K3	LP/Ki2	Ist auch sehr gerne alleine / redet nie im Unterricht	Kind 2 arbeitet auch gerne allein und spricht wenig	
K3	LP/Ki2	Bei den Aufgaben „kopierte“ er die Sprechweise des Nachbarn	Kopiert Sprechweise des Nachbarn	
K3	LP/Ki2	Für dieses Kind war der Stationenbetrieb sehr von Vorteil! Das Kind kam aus sich heraus, und fühlte sich wohler. Das Kind sprach sehr viel und hatte Spaß am Lernen.	Kind 2 kommt aus sich heraus, fühlt sich wohler	Kind 3: Arbeitet mit anderen, lässt sich dabei manchmal beeinflussen und ablenken, schreibt ab → am Ende auf sich allein gestellt, arbeitet dann selbstständig. Von Freundin manchmal korrigiert, nimmt dies besser an als von LP → weigert sich manchmal, weiterzumachen, wenn sie etwas nicht gleich versteht Fühlt sich in der Klasse wohl, Herausnehmen würde Unsicherheit verstärken Selbstkorrektur
K3	F/Ki3	Schaut manchmal von anderen ab	Kind 3 schaut manchmal von andern ab	
K3	F/Ki3	Hilfestellung von Freundin: „Das Maus kannst du nicht schreiben, es heißt die Maus. Mach >das Mäuschen< daraus, das geht“, häufig Hilfe durch andere Kinder	Kind 3 erhält konkrete Hilfestellung von Freundin, mit Alternativvorschlag	
K3	F/Ki3	Weitert sich weiterzumachen, wenn sie sich unsicher fühlt: „Ich kann das nicht“ – Sitzt am Rand und braucht kurze Pause	Kind 3 kann mit Unsicherheit / Schwierigkeiten schwer umgehen, weigert sich weiterzumachen	
K3	F/Ki3	Hilfe durch andere, da sie oft unsicher ist, ist die Umgebung sehr wichtig, Herausnehmen aus der Klasse könnte Unsicherheit verstärken	Kind 3 ist oft unsicher, Umgebung ist für sie sehr wichtig → Herausnehmen aus der Klasse könnte Unsicherheit verstärken	
K3	F/Ki3	Erkennt Fehler häufig selbst und korrigiert sie		
K3	LP/Ki3	Lässt sich beeinflussen und ablenken / zum Schluss wurden Aufgaben selbstständig gelöst, die Nachbarin war schon weiter	Kind 3 lässt sich von anderen beeinflussen und ablenken, am Ende auf sich allein gestellt, arbeitet selbstständig	

K3	LP/Ki3	Sie fühlt sich im Klassenverband sehr wohl, wäre das nicht so, könnte sie sich nicht frei äußern, Fragen stellen und in der Klasse herumgehen. Eine Fremde Umgebung sorgt für Druck & Unsicherheit	Kind 3 fühlt sich in der Klasse wohl, dadurch traut sie sich, sich zu äußern und nachzufragen	
K4) Vermeiden von „Othering“ und damit verbundene Emotionen				
K4	F/E1	Da die Kinder sich frei im Raum herumbewegen konnten, und die LP zwischen den Stationen herumging und mit allen Kindern zwischendurch sprach, wurde kein Kind besonders hervorgehoben. Das Aussuchen der Aufgaben wurde größtenteils den Kindern überlassen	Alle Kinder wurden von F & LP beim Arbeiten beobachtet und gelegentlich angesprochen. Die Aufgaben wurden selbstständig ausgesucht	<p>Allgemein:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alle werden beobachtet und angesprochen, ABER: - Unsichere Kinder bekommen mehr Aufmerksamkeit - Aufgaben werden selbstständig ausgesucht um Zuschreibungen zu vermeiden - Kinder korrigieren sich → respektvoller Umgang! - Keine offensichtlich negativen Reaktionen auf Hilfestellungen - Gutes Klassenklima → Kinder haben keine Scheu, nachzufragen - Da gegenseitige Korrektur als selbstverständlich gilt,
K4	F/E1	(auf andere Aufgaben angesprochen) meist freigestellt, können sich Aufgaben aussuchen	Aufgaben wurden selbstständig ausgesucht → nicht darauf angesprochen	
K4	F/E1	(Korrektur) „Auf nette Art“, Kinder verbessern sich gegenseitig, helfen einander, geben Tipps und Hilfestellungen z.B.: „Du musst DER Hund schreiben, nicht DAS Hund.“	Kinder korrigieren sich respektvoll → Hilfestellungen werden angenommen	
K4	F/E1	Soweit dies erkennbar war, waren alle Kinder motiviert und konnten die Aufgaben ohne allzu große Schwierigkeiten bearbeiten. Bei Problemen wurde ihnen häufig von Mitschüler/innen geholfen. Es kam jedenfalls nicht zu offensichtlich negativen Reaktionen.	Keine offensichtlich negativen Reaktionen auf Hilfestellungen	
K4	LP/E1	Ja, natürlich! Kinder, die unsicher sind und die Aufgabe nicht sofort verstehen fragten öfters nach und wurden mehr beachtet. Beim Durchgehen fiel mir als Lehrperson auf, dass	Unsichere Kinder die viel nachfragen bekommen mehr Aufmerksamkeit, andere nur wenig	

		Kinder ohne Hilfe nur kurz von mir persönlich angesprochen wurden.		wird niemand speziell hervorgehoben
K4	LP/E1	Die Kinder sind gewohnt, bei Unklarheiten zu mir zu kommen bzw. nachzufragen, da wir ein gutes Klassenklima haben.	Gutes Klassenklima → Kinder haben keine Scheu, nachzufragen	
K4	F/Ki1	Das Kind wurde manchmal direkt/indirekt von anderen korrigiert, dadurch aber nicht speziell hervorgehoben, da dies auch bei anderen geschah	Alle Kinder korrigieren sich gegenseitig, dadurch wird niemand speziell hervorgehoben	
K4	F/Ki1	Arbeitet motiviert, lacht und scherzt mit Mitschüler/in, möchte Aufgabe unbedingt beenden, obwohl kaum noch Zeit bleibt	Kind 1 fühlt sich wohl: lacht und scherzt viel, möchte Aufgabe unbedingt beenden	Kind 1: fühlt sich wohl (lacht und scherzt viel), kann aber Unsicherheit gut verstecken, motiviert → möchte Aufgabe beenden (Lernklima!)
K4	LP/Ki1	Sie war immer beschäftigt und bekam alles mit	Kind 1 bekommt alles mit	
K4	LP/Ki1	Sie kann ihre Unsicherheit gut vor Kindern verstecken	Kann ihre Unsicherheit gut vor anderen verbergen	
K4	F/Ki2	Bearbeitet meist schwierigere Aufgaben (wählt selbst) / Er wählt selbst meist die schwierigeren Aufgaben, fragt bei Problemen seinen Freund	Kind 2 wählt schwierigere Aufgaben, fragt bei Problemen seinen Freund	Kind 2: Wählt schwierigere Aufgaben, kommt mit allen Aufgaben gut zurecht, arbeitet viel mit Freund zusammen → fragt ihn bei Problemen, ist generell schüchtern (lacht selten, ernster Blick) → Unsicherheit schwer einzuschätzen
K4	F/Ki2	Er arbeitet während des Stationenbetriebs fast ausschließlich mit einem Freund zusammen, beim Spielen und in den Pausenhasen ist er auch in größere Gruppen integriert	Kind 2 arbeitet viel mit Freund zusammen, in der Pause ist er in größere Gruppen integriert	ABER: Während des Stationenbetriebs offener: Lächelt, spricht mehr, fühlt sich wohl
K4	F/Ki2	(lacht, wirkt eingeschüchtert) generell sehr schüchtern, nicht äußerlich	Ist generell sehr schüchtern, lacht selten	
K4	LP/Ki2	Spricht sehr wenig, wenige Freunde	Spricht wenig, kleiner Freundeskreis	
K4	LP/Ki2	Er kommt mit den allgemeinen Aufgaben sehr gut klar!	Kommt mit allen Aufgaben gut zurecht	
K4	LP/Ki2	(wurde hervorgehoben) Nein, der Umgang mit den Kindern ist sehr nett	Netter Umgang mit allen Kindern	

K4	LP/Ki2	(lacht/wirkt eingeschüchtert) eher ernster Blick, schwer einzuschätzen – wirkt nur so!, zeigt wenig Gefühle	Kind 2 ist generell sehr ernst, Unsicherheit schwer einzuschätzen, zeigt wenig Gefühle	<p>Kind 3: Wählt anfangs eher leichtere Aufgaben, arbeitet mit unterschiedlichen Kindern zusammen → erledigt dann auch schwierigere Aufgaben Hat schnell das Gefühl, etwas nicht zu können und weigert sich dann, weiterzumachen → Aufmerksamkeit der anderen Kinder Freut sich sehr offensichtlich über Erfolge (springen, lachen)</p>
K4	LP/Ki2	Das Kind war offener, fühlte sich wohler und kam aus sich heraus. Lächelte sogar beim Spielen und bei der Jausenstation	Während des Stationenbetriebs offener, lächelte sogar mehrmals	
K4	LP/Ki2	Für dieses Kind war dieser Stationenbetrieb sehr von Vorteil! Das Kind kam aus sich heraus und fühlte sich wohler. Das Kind sprach sehr viel, lernte vom Nachbarn und hatte Spaß am Lernen!	Kommt aus sich heraus, fühlt sich wohl, spricht mehr	
K4	F/Ki3	Wählt zuerst Aufgaben, die ihr leicht fallen und arbeitet dabei mit unterschiedlichen Kindern zusammen → hat kein Problem, sich in eine Gruppe einzufinden	Kind 3 wählt leichtere aufgaben, arbeitet mit anderen, unterschiedlichen Kindern zusammen	
K4	F/Ki3	(Hervorheben des Kindes) Etwas, da sie sich weigert, weiterzumachen, wenn sie sich unsicher fühlt: „Ich kann das nicht“ – Sitzt am Rand und braucht eine kurze Pause → Die anderen Kinder werden darauf aufmerksam	Weigert sich weiterzumachen, wenn es sich unsicher fühlt → macht dadurch andere Kinder auf sich Aufmerksam	
K4	F/Ki3	Anfangs oft unsicher, fragt viel nach. Sobald eine Aufgabe begonnen wurde, löst sie diese sehr gewissenhaft und genau, freut sich, wenn etwas geschafft wurde: lacht, springt freudig zum Tisch um ein Blatt abzugeben	Unsicher, fragt viel nach löst begonnene Aufgaben jedoch genau und freut sich offensichtlich über Erfolge (springen, lachen)	
K4	F/Ki3	(wirkt eingeschüchtert) wenn sie das Gefühl hat, etwas nicht zu schaffen	Kind 3 wirkt eingeschüchtert, wenn es das Gefühl hat, etwas nicht zu schaffen	
K4	F/Ki3	Zeigt ihre Freude bei einer geschafften Aufgabe deutlich	Zeigt Freude bei Erfolgen deutlich	
K4	LP/Ki3	Versucht leichte, klare Aufgaben immer zuerst zu lösen	Wählt zuerst leichte, klare Aufgaben	
K4	LP/Ki3	Lächelte oft und war im Team sicher	Lächelt oft	

K4	LP/Ki3	Erschreckt sich oft und sagt immer & sofort sie versteht nicht!	Kind 3 sagt sehr schnell, dass es etwas nicht versteht	
K5) Gelingen der Sprachförderung				
K5	F/E1	Die Kinder lernen viel voneinander, arbeiten zusammen und helfen sich gegenseitig, fühlen sich in ihrer Klassengemeinschaft wohl, gewohnter Unterrichtsablauf	Die Kinder lernen voneinander, helfen sich gegenseitig, fühlen sich in der Klassengemeinschaft wohl	Allgemein: Die Kinder arbeiten gemeinsam → lernen voneinander, fühlen sich in der Klasse wohl, keine Hemmungen zu sprechen bzw. Angst vor Fehlern Kind 1: Klare und genaue Angaben waren hilfreich, schaut gezielt auf den Wortkarten nach, bewusstere Verwendung der bestimmten Artikel → nachschauen & gezieltes Fragen (auch nach dem Stationenbetrieb), häufigere Verwendung maskuliner und neutraler bestimmter Artikel und von Dativobjekten Vergleicht Lösungen mit anderen und korrigiert
K5	LP/E1	Offenes Lernen erleichtert das Lernen, weil sie keine Hemmungen haben, keine Angst vor Versagen und vor der ganzen Klasse nicht auffallen. Kinder können Stationen frei wählen, gemeinsam im Team sich unterstützen und Fehler machen. Sie fühlen sich wohler und können viel mit dem Freund besprechen und lernen dadurch viel voneinander!	Offenes Lernen vermeidet Hemmungen, Kinder müssen nicht vor der ganzen Klasse sprechen, können sich im Team unterstützen, fühlen sich wohler, lernen durch Kommunikation mit anderen Kindern	
K5	F/Ki1	Schaut auch auf Wortkarten nach, fragt bei den Übungen und auch danach gezielt nach	Kind 1 schaut auf den Wortkarten nach, fragt gezielt nach	
K5	F/Ki1	(bestimmte Artikel außerhalb des Stationenbetriebs) es kommt noch häufig zu Problemen	Probleme bei bestimmten Artikeln im spontanen Sprechen	
K5	F/Ki1	Die Wortkarten machen die Verwendung der bestimmten Artikel bewusst → das Kind schaut nach oder fragt gezielt danach, auch nach dem Stationenbetrieb	Wortkarten: bewusstere Verwendung der bestimmten Artikel → nachschauen, gezieltes Fragen (auch nach dem Stationenbetrieb)	
K5	F/Ki1	Verwendet bestimmte Artikel bewusster, fragt nach bzw. korrigiert sich selbst, verwendet maskulinen & neutralen bestimmten Artikel, verwendet häufiger	Bewusstere Verwendung der best. Artikel, Selbstkorrektur, häufigere Verwendung maskuliner & neutraler	

		Dativobjekte, auf + Dativ meist korrekt (nach Vorlage)	bestimmter Artikel, und Dativobjekte (auf + Dativ meist korrekt!)	<p>Noch Probleme bei den bestimmten Artikeln beim spontanen Sprechen</p> <p>Kind 2: spricht kaum, keine ganzen Sätze ABER: inzwischen Zweiwortsätze, verwendet best. Artikel zu Subjekten (nach Gefühl), Erklärt Begriff im Spiel, verwendet (schriftlich) bewusster bestimmte Artikel und korrigiert diese, verwendet (schriftlich) Wörter aus den Karten im produktiven Sprachgebrauch, korrekte Dativobjekte (sitzen auf.../schriftlich)</p> <p>Benutzt Hilfsmittel häufig, kopiert Sprechweise des Nachbarn</p>
K5	LP/Ki1	Lösungen wurden verglichen und korrigiert	Vergleicht Lösungen mit anderen und korrigiert	
K5	LP/Ki1	Die Aufgaben sind klar & genau vorgegeben → große Hilfe	Klare und genaue Angabe → große Hilfe für Kind 1	
K5	F/Ki2	(Wort aus Wortkarten) spricht kaum → erst bei Spiel, dann verwendet er Wörter aus Karte	Kind 2 spricht kaum, erst beim Spiel, dann verwendet es Wörter aus den Wortkarten	
K5	F/Ki2	(bestimmte Artikel) achtet bewusster darauf, trotzdem Fehler, viele Schwierigkeiten, fragt Freund, schaut nach	Achtet bewusster auf bestimmte Artikel, fragt Freund oder schaut nach, trotzdem noch häufig Schwierigkeiten	
K5	F/Ki2	(Akkusativobjekt) spricht keine ganzen Sätze	Spricht keine ganzen Sätze	
K5	F/Ki2	Schaut bestimmte Artikel bei den Wortkarten nach, nutzt Vorlagen (z.B. bei Dativobjekt sitzen auf...) gerne → korrekte Verwendung	Schaut die bestimmten Artikel auf den Wortkarten nach, nutzt Vorlagen z.B. bei Dativobjekt (sitzen auf) → korrekte Verwendung	
K5	F/Ki2	Wortschatz verbessert → viele neue Wörter aus Wortkärtchen auch im produktiven Sprachgebrauch. Spricht vereinzelt etwas mehr → Zweiwortsätze, best. Artikel zu Substantiven, verwendet bestimmte Artikel bei Subjekten	Verwendet Wörter aus Wortkarten im produktiven Sprachgebrauch (schriftlich) → Wortschatz verbessert Spricht Zweiwortsätze, verwendet bestimmten Artikel zu Subjekten	
K5	LP/Ki2	(bestimmte Artikel) schreibt oft nach seinen Ideen auf	Schreibt best. Artikel nach Gefühl	
K5	LP/Ki2	Hilfsmittel wurden sehr oft und gerne benutzt	Benutzt Hilfsmittel häufig	
K5	LP/Ki2	Bestimmte & unbestimmte Artikel wurden schriftlich ausgebessert. Bei den Aufgaben „kopierte“ er die Sprechweise vom Nachbarn.	Verbessert bestimmte Artikel schriftlich, kopiert Sprechweise des Nachbarn	
K5	F/Ki3	(Wort aus Wortkarten) v.a. im Wortbild, für andere Arbeitsblätter	Benutzt Wortkarten für Arbeitsblätter	

K5	F/Ki3	(bestimmte Artikel) deutlich häufiger der/das, korrigiert sich häufig selbst	Deutlich häufiger der/das, Selbstkorrektur	Kind 3: Sehr bemüht, korrekt zu sprechen – Fehler werden oft selbst bemerkt und korrigiert Benutzt Wortkarten für Arbeitsblätter, schaut nach um zu korrigieren, bekommt Hilfestellungen von Freunden Häufigere Verwendung von maskulinen & neutralen Artikeln und Akkusativobjekten in spontaner Sprache Braucht Bestätigung, fragt häufig nach, klare Vorgaben wichtig
K5	F/Ki3	(Akkusativobjekt) sehr bemüht, korrekt zu sprechen, häufiger Akkusativobjekte	Bemüht sich korrekt zu sprechen, häufiger Akkusativobjekte	
K5	F/Ki3	Hilfestellung von Freundin: „das Maus kannst du nicht schreiben, es heißt die Maus... Mach >das Mäuschen< daraus, das geht“ Häufig Hilfe durch andere Kinder	Hilfestellungen von Freundin bezüglich best. Artikel	
K5	F/Ki3	Verwendet häufiger maskuline und neutrale bestimmte Artikel, bei Übungen sehr bemüht, korrekt zu sprechen, erkennt Fehler häufig selbst & korrigiert sie, mehr Akkusativobjekte in spontaner Sprache	Häufigere Verwendung von maskulinen und neutralen Artikeln, bemüht sich korrekt zu sprechen, erkennt Fehler oft selbst und korrigiert sich, häufiger Akkusativobjekte in spontaner Sprache	
K5	LP/Ki3	Das Kind braucht eine Bestätigung der Aufgabe. Fragt nach, ob es richtig ist. Braucht klare Vorgaben um sich sicher zu fühlen.	Braucht viel Bestätigung, fragt nach, klare Vorgaben wichtig	
K5	LP/Ki3	Fehler wurden gezeigt und ausgebessert	Fehler wurden aufgezeigt und verbessert	
K6) Meinungen und Einschätzungen zur Form des Unterrichts allgemein, Kritik				
K6	F/E1	Kinder lernen viel voneinander, arbeiten zusammen und helfen sich gegenseitig, fühlen sich in ihrer Klassengemeinschaft wohl, gewohnter Unterrichtsablauf	Kinder lernen voneinander und helfen sich, fühlen sich in der Klassengemeinschaft wohl	Allgemein: + Kinder lernen voneinander und helfen sich, fühlen sich im Klassenverband wohl, weniger Hemmungen und Angst vor Fehlern, Unsichere Kinder besprechen Probleme oft lieber mit dem/der Nachbar/in
K6	F/E1	Viel Vorbereitungszeit, Zusammenarbeit → Ergebnisse der Kinder nicht immer kontrollierbar	Viel Vorbereitungszeit, Individuelle Ergebnisse durch Zusammenarbeit nicht kontrollierbar	
K6	LP/E1	Vor allem wenn die Begleiter (der, die, das) falsch verwendet wurden habe ich oft nachgefragt und sie ausbessern lassen.	Lehrperson macht Kinder auf Fehler aufmerksam	
		Offenes Lernen erleichtert das Lernen, weil sie keine Hemmungen haben, keine Angst vor Versagen und vor der ganzen Klasse nicht	Offenes Lernen vermeidet Hemmungen, Kinder müssen nicht vor der ganzen Klasse sprechen, können sich im Team	

K6	LP/E1	auffallen. Kinder können Stationen frei wählen, gemeinsam im Team sich unterstützen und Fehler machen. Sie fühlen sich wohler und können viel mit dem Freund besprechen und lernen dadurch viel voneinander!	unterstützen, fühlen sich wohler, lernen durch Kommunikation mit anderen Kindern	- Viel Vorbereitungszeit, durch Teamarbeit kein Überblick über individuelle Leistungen, Verlust von Kreativität durch genaue Vorgaben Kind 1: fragt viel nach → manchmal lieber andere Kinder als LP, immer jemand da, arbeitet sehr genau und braucht daher oft länger, Angst etwas falsch zu machen → genaue und klare Angaben einfacher als kreative Aufgaben
K6	LP/E1	Für mich als Lehrperson ist es schwierig, einen Überblick über den Leistungsstand zu bekommen, da die Aufgaben im Team erledigt werden. Viele Kinder gehen dadurch unter & mir fällt es nicht auf. Durch die genauen Vorgaben könnte die Kreativität verloren gehen.	Überblick über individuelle Leistungen durch Teamarbeit schwierig, manche Kinder gehen dadurch unter Verlust von Kreativität durch genaue Vorgaben	
K6	LP/E1	Unsichere Kinder, die nicht viel Aufmerksamkeit auf sich beziehen wollen, fragen eher die Nachbarn um Hilfe	Unsichere Kinder besprechen Probleme oft lieber mit dem Nachbarn	
K6	F/Ki1	Aufgaben werden durch Hilfe der Mitschüler unterstützt, lernt sehr viel durch diese. Es ist oft einfacher, andere Kinder zu fragen, als die Lehrperson. Möchte alle Aufgaben genau und ausgiebig erledigen, dauert länger aber sehr erfolgreich → beim Stationenbetrieb kein Problem	Kind 1 wurde von Mitschüler/innen unterstützt, fragt manchmal lieber andere Kinder als LP Tempo individuell angepasst: macht Aufgaben sehr genau, braucht mehr Zeit	
K6	F/Ki1	Unsicher → offene Aufgabenstellungen fallen ihr schwer, hat Angst, nicht alles richtig zu machen	Offene Aufgabenstellungen fallen Kind 1 schwer, hat Angst etwas falsch zu machen	
K6	LP/Ki1	Die Aufgaben sind klar & genau vorgegeben → große Hilfe! Es ist immer jemand da – Nachbarin, Lehrperson...	Klare und genaue Angaben sind eine große Hilfe, kann immer jemanden fragen	
K6	LP/Ki1	Keine Kreativität! Eigene Ideen fallen ihr schwer! Sie braucht für eine Übung sehr lange und fragt sehr oft nach. Sie ist sehr genau beim Arbeiten.	Wenig Kreativität, eigene Ideen fallen ihr schwer, braucht oft lange und fragt viel nach, arbeitet genau	

K6	F/Ki2	Zusammenarbeit mit Freund für ihn sehr wichtig. Er ist sehr unsicher, arbeitet aber gern mit seinem Freund zusammen → wird nach und nach aufgeschlossener, erklärt am Ende sogar selbst einen Begriff im Spiel, obwohl er kaum spricht!!! Gewohntes Umfeld der Klasse ist für ihn sehr wichtig.	Zusammenarbeit mit Freund für ihn sehr wichtig → wird dadurch aufgeschlossener, erklärt am Ende sogar selbst einen Begriff im Spiel, obwohl er sonst kaum spricht! → Gewohntes Umfeld für ihn sehr wichtig	<p>Kind 2: Fühlt sich im Stationenbetrieb wohl, lächelt häufiger und traut sich sogar, selbst einen Begriff zu erklären! → gewohntes Umfeld ist für ihn sehr wichtig</p> <p>Arbeitet immer mit Freund zusammen und kopiert seine Sprechweise → Schwierigkeiten können so nicht immer erkannt werden, Vorteil kann nur aus Zusammenarbeit mit „fortgeschrittenen“ Kindern erzielt werden</p> <p>Kind 3: Oft unsicher → braucht klare Angaben und häufige Bestätigung</p>
K6	F/Ki2	Fehler können nicht erkannt werden, dadurch auf viele Probleme nicht eingegangen werden, da viel durch Hilfe vom Freund gelöst wird	Hilfe vom Freund → Schwierigkeiten werden von LP oft nicht erkannt, kann nicht darauf eingehen	
K6	LP/Ki2	Das Kind war offener, fühlte sich wohler und kam aus sich heraus. Lächelte sogar beim Spielen.	Kind 2 wird offener, lächelt sogar häufiger	
K6	LP/Ki2	Bei den Aufgaben „kopierte“ er die Sprechweise des Nachbarn	Kopiert Sprechweise des Nachbarn	
K6	LP/Ki2	Für dieses Kind war dieser Stationenbetrieb sehr von Vorteil! Das Kind kam aus sich heraus und fühlte sich wohler. Das Kind sprach sehr viel, lernte vom Nachbarn und hatte Spaß am Lernen. Es wurden sogar Zusatzaufgaben freiwillig gemacht.	Kind fühlte sich im Stationenbetrieb wohl, sprach mehr und lernte vom Nachbarn	
K6	LP/Ki2	Falls das Kind mit Kindern arbeitet, die einen geringen Wortschatz haben und unsicher mit den Begleitern umgehen könnte es auch keine Vorteile daraus erzielen.	Aus Zusammenarbeit mit Kindern mit geringerem Wortschatz oder unsicherer Artikelverwendung könnte kein Vorteil erzielt werden	
K6	F/Ki3	Wählt zuerst Aufgaben, die ihr leicht fallen, arbeitet dabei mit unterschiedlichen Kindern zusammen	Kind 3 wählt zuerst „leichte“ Aufgaben, arbeitet mit unterschiedlichen Kindern zusammen	
K6	F/Ki3	Hilfe durch andere, da sie oft unsicher ist, ist die Umgebung sehr wichtig, Herausnehmen aus der Klasse könnte Unsicherheit verstärken. LP kennt Problembereiche &	Hilfe durch andere, oft unsicher → Umgebung ist sehr wichtig, Unsicherheit könnte durch Herausnehmen aus der Klasse verstärkt werden, LP kann gezielt	

		Förderschwerpunkte, kann gezielt darauf eingehen – „Ich kann das nicht“-Gefühl dadurch seltener	auf individuelle Probleme eingehen („Ich kann das nicht!“)	<p>Arbeitet gern im Team, fühlt sich im Klassenverband wohl → Herausnehmen aus der Klasse würde Unsicherheit verstärken, LP kennt das Kind und kann gezielt auf Probleme eingehen, „Ich kann das nicht“-Gefühl seltener</p> <p>Schaut von anderen ab → Produkt nicht immer eigene Leistung,</p>
K6	F/Ki3	Schaut häufig bei anderen Kindern ab → Produkte nicht immer eigene Leistung	Schaut von anderen Kindern ab → Produkte nicht immer eigene Leistung	
K6	LP/Ki3	Lächelte oft und war im Team sicher	Lächelte oft und war im Team sicher	
K6	LP/Ki3	Das Kind braucht eine Bestätigung der Aufgabe. Fragt nach, ob es richtig ist. Braucht klare Vorgaben, um sich sicher zu fühlen.	Braucht Bestätigung der Aufgaben → fragt oft nach, ob etwas stimmt, braucht klare Vorgaben	
K6	LP/Ki3	Das Kind braucht viele klare & genaue Vorgaben. Freie Aufgabenstellungen überfordern sie. Im Team sehr sicher und fröhlich. Kein Druck! Da sie sich nicht mit anderen Kindern vergleichen kann (weil jedes Kind etwas anderes macht)	Kind 3 braucht klare und genaue Vorgaben, freie Aufgabenstellungen schwer, im Team weniger Druck, kein Vergleich mit anderen	
K6	LP/Ki3	Sie fühlt sich im Klassenverband sehr wohl, wäre das nicht so, könnte sie sich nicht frei äußern, Fragen stellen und in der Klasse herumgehen. Eine fremde Umgebung sorgt für Druck & Unsicherheit	Fühlt sich im Klassenverband wohl, ansonsten würde Unsicherheit verstärkt	
K7) Weitere Fördermaßnahmen				
K7	F/Ki1	(Korrektur) „Auf nette Art“, Kinder verbessern sich gegenseitig, helfen einander, geben Tipps und Hilfestellungen z.B. „Du musst DER Hund schreiben, nicht DAS Hund“	Defizitorientierte Korrektur der Kinder untereinander	<p>Allgemein:</p> <p>Die Kinder korrigieren sich gegenseitig. Korrektur meist defizitorientiert, manchmal Alternativvorschläge.</p>
K7	F/Ki3	Hilfestellung von Freundin: „Das Maus kannst nu nicht schreiben, es heißt die Maus... mach >das Mäuschen< daraus, das geht“. Häufig Hilfe durch andere Kinder	Korrektur der Kinder untereinander mit Alternativvorschlag	Kind 1:

K7	F/Ki1	Möchte alles sehr genau machen, fragt immer nach, manchmal unsicher, fragt genau (mehrmals) nach, bevor sie beginnt	Kind 1 fragt häufig nach, möchte alles genau machen, sehr unsicher	<p>Sehr unsicher, möchte alles genau machen → fragt häufig nach, braucht Wiederholung</p> <p>Schwierigkeiten mit bestimmten Artikeln, vor allem beim spontanen Sprechen, ABER: bereits bewusstere Verwendung und häufigere Verwendung maskuliner & neutraler Artikel, schaut/fragt nach, Selbstkorrektur</p> <p>Kind 2: Sehr ruhig, spricht kaum und keine ganzen Sätze, erledigt Aufgaben lieber schriftlich</p> <p>ABER: Arbeitet gern mit Freund zusammen, wird offener und Spricht mehr (Zweiwortsätze und Begriff erklären!)</p> <p>Probleme bei Artikeln, aber inzwischen schon bei Subjekten hinzugefügt, schaut nach und fragt Freund</p> <p>Wählt freiwillig schwierigere Aufgaben</p> <p>Kind 3:</p>
K7	F/Ki1	Artikelfehler, Sätze werden dann oft korrekt nachgesprochen	Bei Artikelfehlern werden die Sätze von anderen Kindern korrekt nachgesprochen	
K7	F/Ki1	(bestimmte Artikel) schaut auch auf Wortkarten nach, es kommt noch häufig zu Problemen, fragt bei den Übungen und auch danach gezielt danach	Häufig Artikelfehler in spontaner Sprache, schaut auf Wortkarten nach, fragt gezielt danach	
K7	F/Ki1	Verwendet bestimmte Artikel bewusster, fragt nach bzw. korrigiert sich selbst, verwendet häufiger maskulinen & neutralen best. Artikel	Verwendet best. Artikel bewusster, Selbstkorrektur, häufiger maskuline und neutrale best. Artikel	
K7	LP/Ki1	Möchte immer ganz sicher sein und braucht die Wiederholung	Braucht Wiederholung, möchte ganz sicher sein	
K7	F/Ki2	Spricht kaum, spricht nur mit Freund → fragt ihn, immer mit bestem Freund gemeinsam	Kind 2 spricht kaum, nur mit seinem Freund	
K7	F/Ki2	Er wählt selbst meist die schwierigeren Aufgaben, fragt bei Problemen seinen Freund	Wählt selbst schwierigere Aufgaben, fragt bei Problemen seinen Freund	
K7	F/Ki2	(bestimmte Artikel) viele Schwierigkeiten, spricht keine ganzen Sätze, schaut nach	Probleme bei bestimmten Artikeln, spricht keine ganzen Sätze, schaut nach	
K7	F/Ki2	Spricht vereinzelt etwas mehr → Zweiwortsätze, best. Artikel zu Substantiven, verwendet best. Artikel zu Subjekten	Spricht vereinzelt mehr → Zweiwortsätze, Artikel zu Subjekt	
K7	F/Ki2	Zusammenarbeit mit seinem Freund für ihn sehr wichtig. Er ist sehr unsicher, arbeitet aber gern mit seinem Freund zusammen → wird nach und nach aufgeschlossener, erklärt am Ende sogar selbst einen Begriff im Spiel	Zusammenarbeit mit Freund wichtig → kommt aus sich heraus, traut sich sogar, einen Begriff zu erklären	
K7	LP/Ki2	Sehr ruhig im Unterricht, erledigt lieber schriftlich	Sehr ruhig im Unterricht, erledigt Aufgaben lieber schriftlich	

K7	F/Ki3	Schaut auf andere Kinder, schaut manchmal von anderen Kindern ab	Schaut auf andere Kinder und schaut auch ab	<p>Sehr unsicher: wenn es sich einer Aufgabe nicht gewachsen fühlt möchte es nicht weitermachen, schaut von anderen Kindern ab, lässt sich beeinflussen</p> <p>ABER:</p> <p>wenn die anderen beschäftigt sind, löst sie Aufgaben selbstständig, freut sich offensichtlich über Erfolge</p> <p>Bemüht, korrekt zu sprechen, braucht viel Bestätigung, Selbstkorrektur</p> <p>Häufiger neutrale/maskuline bestimmte Artikel</p>
K7	F/Ki3	Etwas, da sie sich weigert, weiterzumachen, wenn sie sich unsicher fühlt: „Ich kann das nicht“ – sitzt am Rand und braucht kurze Pause	Wenn Kind 3 denkt, etwas nicht zu können, weigert es sich weiterzumachen	
K7	F/Ki3	Freut sich, wenn etwas geschafft wurde (lacht, springt freudig zum Tisch um ein Blatt abzugeben)	Freut sich offensichtlich über Erfolge	
K7	F/Ki3	(bestimmte Artikel) deutlich häufiger der/das, sehr bemüht, korrekt zu sprechen, korrigiert sich häufig selbst	Häufiger maskuline/neutrale bestimmte Artikel, bemüht korrekt zu sprechen, Selbstkorrektur	
K7	LP/Ki3	Lässt sich beeinflussen und ablenken	Lässt sich beeinflussen und ablenken	
K7	LP/Ki3	Zum Schluss wurden Aufgaben selbstständig gelöst, die Nachbarin war schon weiter	Wenn die anderen mit anderen Dingen beschäftigt sind, arbeitet sie selbstständig	
K7	LP/Ki3	Das Kind braucht eine Bestätigung der Aufgabe. Fragt nach, ob es richtig ist.	Braucht viel Bestätigung	