



IMST – Innovationen machen Schulen Top

„Schreiben und Lesen – kompetenzorientiert, fächerübergreifend,
differenziert. Innovation zwischen Standardisierung und Individualisieren“

Mehrsprachiges Leseatelier

ID 1446

Mag. H. Susanne Göd

Mag. Rosemarie Scherzer

LehrerInnenteam der

Volksschule „Kinderinsel an der Wasserwelt“

1150 Wien, Selzergasse 19

Wien, Juni 2015

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
1 AUSGANGSSITUATION	4
1.1 Schulische Situation	4
1.2 Projektidee	5
1.3 Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance	5
1.4 Projektziele	6
1.5 Fragestellungen zur Evaluierung des Projektes	7
2 PROJEKTBE SCHREIBUNG	8
2.1 Organisationsform "Leseatelier"	8
2.2 Das Projektteam.....	9
2.3 Zeitraumen.....	9
2.4 Inhaltliche Gestaltung.....	10
2.5 Projektablauf.....	13
3 EVALUATION	14
3.1 Feedback durch SchülerInnen.....	14
3.2 Feedback durch LehrerInnen.....	15
3.3 Salzburger Lesescreening.....	17
3.4 Lesescreening in den Muttersprachen BKS und Türkisch	17
3.5 Ergebnisse der Lesescreenings	18
3.6 Reflexion	21
4 LITERATUR	23
4.1 Literaturangaben zum Bericht.....	23
4.2 Literatur zu den Leseschwerpunkten und Materialien	23
5 ANHANG	26

ABSTRACT

Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung zur sprachlichen Entwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit verweisen auf die Bedeutung einer ganzheitlichen sprachlichen Förderung, die sowohl die Zweitsprache als auch die Erstsprachen berücksichtigt.

Unser Ziel, Leseunterricht in Deutsch und – wo möglich - in der Muttersprache durchzuführen, führte zur Idee der Organisation des Mehrsprachigen Lesateliers. Die SchülerInnen erhielten wöchentlich zwei Stunden Leseunterricht in klassenübergreifenden Muttersprachengruppen, 1 Stunde in Deutsch und 1 Stunde in der Muttersprache (wenn ein/e MuttersprachenlehrerIn zur Verfügung stand). In der deutschsprachigen Lesestunde standen unterschiedliche Teilfertigkeiten des Lesens im Mittelpunkt. Muttersprachliche Lesestunden konnten wir für die Sprachen Albanisch, Arabisch, BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch), Dari, Farsi, Kurdisch, Romanes, Rumänisch und Türkisch anbieten.

Schulstufe: 1-4

Fächer: Deutsch, Lesen, Schreiben

Muttersprachenunterricht

Kontaktperson: Mag. H. Susanne Göd

Kontaktadresse: vs15selz019k@m56ssr.wien.at

1 Ausgangssituation

1.1 Schulische Situation

Die Volksschule „Kinderinsel an der Wasserwelt“ wird von ca. 200 Kindern unterschiedlicher Nationalität besucht. 95 Prozent unserer SchülerInnen haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Die beiden größten Sprachgruppen bilden Kinder mit den Herkunftssprachen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) und Türkisch. Aber auch viele andere Sprachen sind an unserer Schule vertreten, wie z.B. Albanisch, Arabisch, Bengalisch, Bulgarisch, Dari, Englisch, Farsi, Französisch, Khmer, Kurdisch, Lingala, Mazedonisch, Polnisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Somali, Tagalog, Thai, Tschetschenisch, Ungarisch und Urdu.

Die Lebenswelt von Kindern mit Migrationshintergrund ist geprägt durch das Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen. Die Alltagskommunikation in der Familie erfolgt oft vorwiegend in der Erstsprache. Möglichkeiten zur Aneignung der Zweitsprache ergeben sich in der Nachbarschaft, durch die Medien, im Kindergarten oder auch in der Familie. Die sprachliche Entwicklung in der Zweitsprache entspricht zu Schulbeginn aber oft noch nicht dem Sprachstand von Kindern, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Zu den in Österreich geborenen und aufgewachsenen Kindern kommen immer wieder auch Kinder, deren Familien erst vor kurzem zugezogen sind und die vor ihrem Schuleintritt noch wenig oder gar keine Möglichkeiten für Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Die Alphabetisierung und der Unterricht erfolgen aber in der Schulsprache Deutsch, einer Sprache, die für viele Kinder nicht ihre Erstsprache ist. So müssen die meisten unserer SchülerInnen eine doppelte Herausforderung bewältigen. Einerseits muss das Lesen und Schreiben erlernt werden und andererseits muss die Zweitsprache Deutsch erst erworben oder weiter ausgebaut werden (vgl. Fleck, 2008, S. 18-28).

Diese Ausgangssituation prägt den Unterricht an unserer Schule. Neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten muss immer auch sprachliches Lernen ermöglicht werden. Grundlage dafür ist der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache“. Er bietet Anregungen und Hilfen für die Unterrichtsplanung. In Lesekursen und Sprachförderkursen erhalten die SchülerInnen Unterstützung im Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen. In unserem selbst gewählten SQA-Schwerpunkt „Durchgängige Sprachbildung“ geht es ebenfalls um die sprachliche Förderung unserer SchülerInnen. Sprachbildung soll im gesamten Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden.

Auch die Entwicklung der Erstsprache ist mit Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Muttersprachlicher Unterricht soll die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache der Kinder ermöglichen. Regelmäßigen Muttersprachenunterricht können wir derzeit, abgesehen vom Einsatz der MuttersprachenlehrerInnen im Leseprojekt, für die beiden größeren Sprachgruppen BKS und Türkisch anbieten.

Das Wertschätzen und Einbeziehen der Mehrsprachigkeit in den Unterricht ist ein Grundsatz, der an unserer Schule immer wieder betont und umgesetzt wird, angefangen vom Sichtbarmachen der an der Schule bzw. in der Klasse gegebenen Sprachenvielfalt (z.B. durch Anbringung von Grußformeln in verschiedenen Sprachen im Stiegenhaus) über mehrsprachige Begrüßungsrituale in den Klassen bis zu Schulversuchen mit mehrsprachiger Alphabetisierung. Im Rahmen des SQA-Schwerpunktes „Durchgängige Sprachbildung“ soll auch der Einsatz der Erstsprachen der SchülerInnen im Regelunterricht (z.B. bei Gruppenarbeiten) ermöglicht werden.

1.2 Projektidee

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“
(Ludwig Wittgenstein)

Angesichts der besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Frage nach der optimalen Förderung der sprachlichen Kompetenzen immer wieder Thema bei unseren Überlegungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Bei internen und externen Überprüfungen der Leseleistung unserer SchülerInnen blieben die Ergebnisse trotz aller bereits durchgeführten Fördermaßnahmen unter den Erwartungen des LehrerInnen-teams. Das zeigte die Notwendigkeit gezielter Leseförderung. Auf der Suche nach weiteren Fördermöglichkeiten stellte sich die Frage, welche Maßnahmen im Bereich Lesen getroffen werden können, um die Förderung der Kinder auszubauen und zu vertiefen. Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung zur sprachlichen Entwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit verweisen auf die Bedeutung einer ganzheitlichen sprachlichen Förderung, die sowohl die Zweitsprache als auch die Erstsprachen berücksichtigt. So entstand die Idee zu einem mehrsprachigen Leseprojekt.

Auch von Seiten der Schulbehörde wurde mit einem Grundsatzterlass zur Leseerziehung, speziellen Stundenkontingenten für die Durchführung von Leseförderkursen und mit der Einführung des Schulentwicklungsprogramms SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) ein Schwerpunkt auf die Förderung der Lesekompetenz gelegt. Das SQA-Konzept sieht vor, dass jede Schule zwei Projekte zur Schulentwicklung plant und durchführt, wobei ein Projekt dem Bereich Leseförderung zuzuordnen sein soll.

Der Grundsatzterlass „Leseerziehung“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK-29.540/0028-I/1/2012) nennt die „Berücksichtigung der Herkunftssprachen“ als ein Kriterium zur Schaffung einer positiven Leseatmosphäre an der Schule und fordert, dass der Erwerb von Lesekompetenzen auf die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen abgestimmt sein soll, was auch die „Berücksichtigung von soziokultureller und lebensweltlicher Heterogenität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität“ (ebenda) mit einschließt.

Das von uns im Rahmen von SQA entwickelte Leseprojekt „Mehrsprachiges Leseatelier“ berücksichtigt diese Vorgaben der Schulbehörde sowie Empfehlungen der Literatur zur Mehrsprachigkeitsforschung.

1.3 Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance

„In der meist defizit- und nur selten ressourcenorientierten Sicht auf die mehrsprachige Klasse spiegelt sich die traditionell monolinguale Ausrichtung unseres Schulwesens: Trotz eines zusehends plurilingualen Umfelds in den Einwanderungsländern Österreich, Deutschland und Schweiz werden sprachliche Kompetenzen jenseits des Deutschen und der schulischen Fremdsprachen kaum wahrgenommen ...“ (Schader, 2008, S. 66)

Basil Schader plädiert dafür, nicht nur die potenziellen Probleme zu thematisieren, die SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch betreffen können, sondern auch die „neuen Potenziale und Möglichkeiten“ zu nützen (vgl. Schader, 2008, S. 67).

Der Erwerb der Erstsprache ist mit Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Schriftsprachliche Kompetenzen müssen erst entwickelt werden. Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung zeigen, dass sich die Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Unterricht und die Möglichkeit zum Aufbau

bildungssprachlicher Kompetenzen positiv auf die sprachliche Entwicklung und die schulische Leistungsfähigkeit auswirken (vgl. Gogolin, Neumann, Roth, 2003, S. 45-47).

Es wird in der Spracherwerbsforschung auch ein Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachentwicklung angenommen. Man geht davon aus, dass eine Förderung in der Entwicklung der Erstsprache sich auch positiv auf den Erwerb der Zweitsprache und weiterer Sprachen auswirkt, so dass „zweisprachige Kinder nicht nur von einer möglichst früh einsetzenden Förderung in der L2¹ profitieren, sondern auch von einer Literalisierung in der Erstsprache und einem langfristigen L1-Unterricht.“ (vgl. de Cillia, 2014, S. 4)

Auch ein Blick auf die Lebenswelt der Kinder mit anderen Erstsprachen zeigt die Notwendigkeit einer ausgewogenen Förderung in der Erst- und in der Zweitsprache. Elisabeth Nevijel plädiert in ihrem Artikel „Was brauchen Kinder mit Migrationshintergrund wirklich?“ dafür, Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen, die den Kindern sowohl im Privatleben, als auch in ihrem künftigen Berufsleben von Vorteil sein kann. In Wirtschaft und Verwaltung (Bildung, Exekutive, Gesundheitswesen) besteht Bedarf an Arbeitskräften mit Sprachkenntnissen. Um den beruflichen und privaten Anforderungen gewachsen zu sein, muss den Kindern die Möglichkeit geboten werden, ihre Zweisprachigkeit auch im Bereich der Schriftsprache zu entwickeln. Lesen und Schreiben sollten demnach möglichst in beiden Sprachen erlernt und gefördert werden. Daraus ergibt sich für die Schule die Forderung: „Zweisprachige Kinder brauchen zweisprachigen Unterricht, der sie auf ihr Leben mit zwei Sprachen vorbereitet.“ (Nevijel, 2008, S. 28-37)

Eine optimale sprachliche Förderung für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch muss also beides berücksichtigen, den Ausbau der sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch und die Entwicklung von schrift- und bildungssprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache (vgl. Oomen-Welke & Dirim, 2013, S. 9-13).

1.4 Projektziele

- **Steigerung der Lesemotivation**

Durch lesemotivierende Rahmenbedingungen sollen die SchülerInnen Freude am Lesen entwickeln. Das Mehrsprachige Leseatelier soll zur Wertschätzung der Muttersprachen beitragen und bei den SchülerInnen ein Bewusstsein für die Bedeutung des Lesens in der Muttersprache schaffen.

- **Förderung der Lesekompetenz in Deutsch**

Durch vermehrten Leseunterricht und das Angebot von verschiedenen Modulen, in denen unterschiedliche Teilfertigkeiten des Lesens entwickelt werden können, soll eine Steigerung der Lesekompetenz erreicht werden.

- **Förderung der Lesekompetenz in den Muttersprachen**

Durch das Angebot von Leseunterricht in den Herkunftssprachen sollen die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, schriftsprachliche Kompetenzen in ihren Erstsprachen zu erwerben bzw. zu vertiefen. Je nach Vorkenntnissen steht dabei die Buchstabenerarbeitung oder das Lesen von Texten im Mittelpunkt. Das Besprechen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Erst- und Zweitsprache soll zur Förderung von Sprachbewusstheit und interkultureller Kompetenz beitragen.

¹ L1 ist eine Bezeichnung für die Erstsprache bzw. Muttersprache, L2 bedeutet Zweitsprache.

1.5 Fragestellungen zur Evaluierung des Projektes

Zur Evaluierung sowohl der Module in Deutsch als auch in den Muttersprachen sollen folgende Fragen genauer untersucht und beantwortet werden (mittels Vergleich der Auswertung der Lesescreenings in Deutsch und in der Muttersprache am Anfang und Ende des Schul-/Projektjahres):

- 1) Steigert sich die Leseleistung im Laufe des Schul-/Projektjahres?
- 2) Wie gut bzw. schlecht lesen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund der 3. und 4. Volksschulklassen - sowohl in Deutsch als auch in der Muttersprache - überhaupt und liegen in beiden Sprachen ähnlich gute bzw. schlechte Leistungen vor oder nicht?
- 3) Wenn sich die Leseleistung im Laufe des Schul-/Projektjahres - also zwischen den beiden Lesescreenings - tatsächlich steigert, fällt die Verbesserung in beiden Sprachen - in Deutsch und in der Muttersprache - gleich oder unterschiedlich stark aus?
- 4) Lässt sich in der Entwicklung der Leseleistung ein Unterschied zwischen Buben und Mädchen feststellen?

2 Projektbeschreibung

2.1 Organisationsform "Leseatelier"

Unser Ziel, Leseunterricht in Deutsch und – wo möglich - in der Muttersprache durchzuführen, führte zur Idee der Organisation des Mehrsprachigen Leseateliers. Die SchülerInnen erhielten wöchentlich zwei Stunden Leseunterricht in Gruppen, 1 Stunde in Deutsch und 1 Stunde in der Muttersprache (wenn ein/e MuttersprachenlehrerIn zur Verfügung stand).

In der deutschsprachigen Lesestunde durchliefen die SchülerInnen während des Schuljahrs verschiedene Module. Dort standen unterschiedliche Teilfertigkeiten des Lesens im Mittelpunkt. Nach fünf bis sechs Wochen wurde das Modul gewechselt und die Kinder besuchten einen neuen Leseschwerpunkt.

Die muttersprachlichen Lesestunden wurden das ganze Jahr über durch die jeweiligen MuttersprachenlehrerInnen betreut. Wir konnten muttersprachlichen Leseunterricht für die Sprachen Albanisch, Arabisch, BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch), Dari, Farsi, Kurdisch, Romanes, Rumänisch und Türkisch anbieten.

Bei der Einteilung der SchülerInnen nach klassen- bzw. jahrgangsübergreifenden Muttersprachengruppen konnte auf Erfahrungen aus einem früheren Projekt mit interkulturellem Schwerpunkt zurückgegriffen werden. Die Gruppenbildung wurde bestimmt durch die Größe der einzelnen Sprachengruppen und die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen für den Muttersprachenunterricht. Außerdem sollte sie das Eingehen auf die besonderen Bedürfnisse und Begabungen unserer SchülerInnen ermöglichen.

Die Gruppen wurden nach folgenden Kriterien eingeteilt:

- Für die großen Sprachengruppen BKS und Türkisch war eine Unterteilung in Jahrganggruppen möglich.
- Kleine Sprachengruppen, für die ein/e MuttersprachenlehrerIn zur Verfügung stand, wurden zu jahrgangsübergreifenden Gruppen zusammengefasst. Für das Lesen in Deutsch wurden die Kinder aus mehreren kleinen Muttersprachengruppen zu einer „Mix“-Gruppe zusammengefasst.
- SchülerInnen, für die kein/e MuttersprachenlehrerIn zur Verfügung stand, wurden jahrgangsweise gemeinsam mit den Kindern mit deutscher Erstsprache in „Multi“-Gruppen zusammengefasst und erhielten 2 Stunden Leseunterricht in Deutsch.
- IntegrationsschülerInnen besuchten selbständig die Muttersprachengruppen und deutschsprachigen Module oder wurden bei Bedarf von den IntegrationslehrerInnen begleitet und betreut.
- Für SeiteneinsteigerInnen wurde für das Lesen in Deutsch eine eigene Gruppe gebildet, um besser auf den unterschiedlichen Sprachstand der Kinder eingehen zu können.
- Für fortgeschrittene LeserInnen wurde für die deutschsprachige Lesestunde ab dem 2. Halbjahr eine eigene Gruppe angeboten.

2.2 Das Projektteam

Für die Durchführung des Projektes wurden uns zusätzlich zu den am Schulstandort tätigen MuttersprachenlehrerInnen für BKS und Türkisch LehrerInnen für einige weitere Erstsprachen (Albanisch, Arabisch, Dari/Farsi, Kurdisch, Romanes, Rumänisch) zugewiesen. Außerdem wurde das LehrerInnen-team von ehrenamtlichen LesepatInnen unterstützt.

Das gesamte LehrerInnenteam war beteiligt

- an der Planung und Reflexion des Projektes (Konferenzen, Besprechungsstunden, Erarbeitung eines SQA-Entwicklungsplans)
- an der organisatorischen Arbeit (Einteilung der Module, Erstellung von Listen, Organisation von Supplierungen, Durchführung und Auswertung von Evaluationsschritten, Vorbereiten und Beschriften der Projektmappen, etc.)
- an der Durchführung der Lesemodule.

Größere Sprachgruppen wurden von zwei LehrerInnen unterrichtet, um kleine Lerngruppen zu ermöglichen. Dies war auch für die großen Muttersprachengruppen der Fall, da drei zweisprachige Kolleginnen, die an unserer Schule tätig sind, zusätzlich zu den MuttersprachenlehrerInnen für den Unterricht in der Erstsprache eingesetzt wurden.

2.3 Zeitrahmen

- Schuljahr 2013/14: Beginn der Projektplanung im Rahmen von Konferenzen und Erstellen des SQA-Entwicklungsplans
- Festlegung von wöchentlich 2 Projektstunden im Stundenplan
- September und Oktober 2014: Zeit für Organisation und Vorbereitungsarbeiten, Eingewöhnungsphase für die ersten Klassen
- Ende Oktober 2014: Start des Leseateliers
- Durchführung des Leseateliers in 4 Leserunden mit jeweils 5-6 Atelierwochen
- Nach jeder Leserunde war eine Besprechungsstunde eingeplant, an der abwechselnd die MuttersprachenlehrerInnen, die KlassenlehrerInnen und BegleitlehrerInnen teilnahmen.

2.4 Inhaltliche Gestaltung

Für die einzelnen Lesemodule der deutschsprachigen Lesestunden wurden Schwerpunkte festgelegt, die verschiedene Teilbereiche des Lesens abdeckten. Je nach Schulstufe waren dies Bereiche wie Wörterbucharbeit, Kinderliteratur, Lesestrategien für den Umgang mit Sachtexten oder die Entwicklung basaler und weiterführender Lesekompetenzen. Nach jeweils fünf bis sechs Wochen wechselten die LehrerInnen die Gruppen. Dadurch konnten die SchülerInnen im Laufe des Projektjahres verschiedene Module besuchen.

Für die muttersprachlichen Lesestunden wurden von den MuttersprachenlehrerInnen in der Vorbereitungsphase gemeinsame Schwerpunkte für die Grundstufen 1 und 2 erarbeitet. Je nach Vorkenntnissen stand dabei die Buchstabenerarbeitung oder das Lesen von Texten im Mittelpunkt. Durch das Besprechen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Erst- und Zweitsprache wurden Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenz gefördert.

Bei der Durchführung des Leseunterrichts wurde auf die Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder geachtet. So trug z.B. die Erarbeitung der Bedeutung unbekannter Wörter zur Wortschatzerweiterung bei. Durch das Erstellen von Portfolio-Mappen in Deutsch und in den Muttersprachen wurden die Leseaktivitäten dokumentiert.

LESEMODULE	
Schwerpunkt	Arbeitsweise
Auditive Wahrnehmungsförderung mittels Reimen GS 1+2	Mithilfe des Wortklangs, der Lautstruktur, des Rhythmus und der Betonung soll die Bedeutung des Wortes erfasst werden. Zudem wird mit den Reimen die Ähnlichkeit von Worten und Silben klarer. Der Einbau von Reimwörtern in Texte soll das sinnerfassende Lesen trainieren.
Lesetechniktraining GS 1	Die Ruhepausen, die die Augen während des ruckartigen Vorwärtsgleitens beim Lesen machen, sollen mittels gezielter Aktivierung der Randbezirke der Netzhaut verringert werden. Dies erfolgt durch Übungen zur Blickfelderweiterung wie z.B. das Blickwinkeltraining, das Augentraining und spezielle auf die Augenkoordination abgestimmte Konzentrationsübungen.
Primäre Leseübungen zur Texterfassung GS 1+2	Mithilfe von Leseübungen (Wörter suchen, Textlücken ausfüllen, Textänderungen vergleichen, Bilder beschriften, Textpuzzles bearbeiten, Überschriften zuordnen etc.) soll das ganzheitliche Erfassen von Texten erlernt werden.
Wörterbuchdetektive und Lexikonforscher GS 1+2	Orientierungsübungen im Wörterbuch und in diversen Lexika befähigen die Kinder zum gezielten Nachschlagen von Begriffen und zu einer effizienten Aneignung von Informationen.

Informationsentnahme und Schlussfolgerung aus Abbildungen GS 1+2	Die Kinder arbeiten mit Stundenplänen, Fahrplänen, Plakaten etc. und entnehmen aus Texten und Tabellen wichtige Informationen, die sie in weiterer Folge artikulieren und darüber kommunizieren.
Fit für das Testverfahren der Bildungsstandards in Deutsch GS 2	Die Kinder werden angeleitet, Aufgaben richtig zu lesen und geeignete Lösungsstrategien zu finden. Es werden auch Übungen zum Hörverstehen durchgeführt, die die SchülerInnen zur Informationsaufnahme und Reproduktion des Gehörten befähigen sollen.
Spurensuche in Detektivgeschichten GS 1+2	Durch spannende Geschichten sollen vor allem die Lesemotivation und das Leseinteresse der Kinder gesteigert werden.
Inhaltserschließung von Märchen GS 1+2	Die Kinder lernen Märchen kennen, filtern stilistische Elemente heraus und ordnen Textbausteine und Signalwörter den entsprechenden Geschichten zu.
Sinnentnahme aus Gebrauchstexten GS 1+2	Wichtige Grundinformationen aus Kochrezepten, Spielanleitungen und Gebrauchsanweisungen werden herausgearbeitet, um Handlungsabläufe zu verstehen und auszuführen.
Spannende Reise durch die bunte Bücherwelt GS 1+2	Die Kinder lernen unterschiedliche Bücher kennen und setzen sich im Rahmen von Dialogen, Lückentexten und Fragebögen mit den Inhalten auseinander. Durch die Auseinandersetzung mit Geschichten, Gedichten und Liedtexten entwickeln die Kinder ein Hörverständnis und erarbeiten relevante Begriffe zum Textverständnis.
Erschließung des Inhalts von mathematischen Textaufgaben GS 1+2	Die Kinder sollen wichtige Schlüsselwörter erkennen, die ihnen zeigen, wie sie den Text rechnerisch bearbeiten. Passende Fragen werden zu Antworten gesucht bzw. Antworten zu Fragen formuliert.
Filtern von Informationen aus Sachtexten GS 2	Mittels Texten aus Sachlexika, Computern, Kinderbüchern usw. - je nach Interesse der SchülerInnen - sollen Sinn und Informationsgehalt verständlich gemacht werden.
Lesen für Integrations-schülerInnen mit S-Lehrplan	Es werden einfachste Übungen zur Erarbeitung von Buchstaben, Silben und Wörtern durchgeführt.

<p>Lesen für Integrations-schülerInnen mit ASO-Lehrplan</p>	<p>Die Grundlagen der metaphonologischen Analyse sollen gefestigt und weitere Basiskompetenzen wie Serialität, Raumlage, Intermodalität und Visualität geschult werden</p>
<p>Lesen für SeiteneinsteigerInnen GS 1+2</p>	<p>Durch Lesematerialien, die dem Sprachstand der SchülerInnen entsprechen, wird der Wortschatz gefestigt und erweitert. Die Kinder werden angehalten, nach der Bedeutung eines Wortes zu fragen, im Wörterbuch nachzuschlagen oder den Sinn aus dem Kontext abzuleiten.</p>
<p>Individuelle Begabungsförderung für Kinder mit fortgeschrittener Lesekompetenz GS 2</p>	<p>Kindern mit fortgeschrittener Lesekompetenz werden durch Philosophieren über Inhalte und Textarten, Lesen und Verfassen von Zeitungsartikeln, Durchführen von Interviews, Dramatisieren von Leseinhalten, ausdrucksvolles Vortragen literarischer Werke, Durchführung von Buch- und Internetrecherchen, etc. zusätzliche Herausforderungen geboten.</p>
<p>Leseförderung I in den Muttersprachen :</p> <p>Albanisch Arabisch BKS Dari Kurdisch Romanes Rumänisch Türkisch</p>	<p>Die Kinder werden in ihrer Muttersprache alphabetisiert. Aus kurzen Lesetexten aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Buben und Mädchen werden zum einen die kulturellen Gemeinsamkeiten hervorgehoben, zum anderen die Unterschiede aufgezeigt, z.B. unterschiedliche Buchstaben für Laute und unterschiedliche Begriffe beim Thema Familie (hier gibt es in einigen Sprachen für ein einziges deutsches Wort mehrere Begriffe).</p>
<p>Leseförderung II in den Muttersprachen :</p> <p>Albanisch Arabisch BKS Dari, Farsi Kurdisch Romanes Rumänisch Türkisch</p>	<p>Mittels Reimen, Sprichwörtern und Texten zu den Themen Kultur und Landeskunde werden unterschiedliche Aspekte herausgearbeitet. Zum Beispiel werden Märchen und Sagen aus Österreich und den Herkunftsländern verglichen. Um das Sprachbewusstsein zu fördern, wird mit Synonymen, Wortfamilien und Wortfeldern gearbeitet. Rätsel und Spiele sollen die Lesemotivation erhöhen.</p>

2.5 Projektablauf

Da das Mehrsprachige Leseatelier während des gesamten Schuljahres angeboten werden sollte, wurde mit der Planung des Projektes schon im vergangenen Schuljahr begonnen. Das eigentliche Projektjahr begann mit einer Vorbereitungsphase. Die Monate September und Oktober waren für organisatorische Arbeiten reserviert und sollten den SchülerInnen der ersten Klassen Zeit zum Eingewöhnen geben. Ende Oktober wurde dann mit der Durchführung der Leseatelier-Stunden begonnen. Konferenzen und Besprechungsstunden zwischen den einzelnen Modulen boten Gelegenheit für Reflexion und Evaluation des Projektes.

Folgende organisatorische Arbeiten wurden zu Beginn und während des Projektes durchgeführt:

- Vorhandene Ressourcen abklären: Wie viele LehrerInnen und Räume stehen zur Verfügung?
- Erhebung der Erstsprachen der Kinder (s. Anhang 1)
- Welche MuttersprachenlehrerInnen können zusätzlich zu den an der Schule tätigen MuttersprachenlehrerInnen angefordert werden?
- Zuständigkeiten festlegen
- Einteilung der Kinder nach der Muttersprache und Erstellung von Gruppenlisten (s. Anhang 2)
- Raumplan erstellen: Den einzelnen Gruppen werden Räume zugewiesen (s. Anhang 3)
- Festlegen der Schwerpunkte für die Lesemodule in Deutsch – Kurzbeschreibung der Schwerpunkte durch die LehrerInnen
- Festlegen der Schwerpunkte für die Muttersprachenmodule – gemeinsame Kurzbeschreibung der Inhalte der Module
- Vorbereiten, Beschriften und Austeilen der Portfolio-Mappen (Deckblatt mit Logo s. Anhang 4)
- Zeitplan erstellen: Einteilung des Schuljahres in 4 Leserunden mit jeweils 5-6 Terminen. Nach jeder Leserunde ist eine Besprechungsstunde eingeplant.
- Einteilung der LehrerInnen für die deutschsprachigen Lesestunden vor jeder Leserunde
- Anpassung der diversen Listen vor jeder Leserunde und bei Zugang oder Abgang von SchülerInnen
- Durchführung und Auswertung des Salzburger Lesescreenings auf der 2-4. Schulstufe zu Beginn und am Ende des Schuljahres
- Durchführung und Auswertung des übersetzten und adaptierten Salzburger Lesescreenings auf der 3. und 4. Schulstufe in Türkisch und BKS zu Beginn und am Ende des Schuljahres
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der SchülerInnenbefragung und des Feedbacks der LehrerInnen

3 Evaluation

Im Rahmen dieses Projektes interessierte uns vor allem die Frage nach der Lesekompetenz unserer SchülerInnen, sowohl in Deutsch als auch in der Muttersprache. Um die im Anschluss an die Projektziele genannten Fragestellungen zur Entwicklung der Lesekompetenz beantworten zu können, wurde zu Beginn und am Ende des Schul-/Projektjahres das Salzburger Lesescreening (SLS) durchgeführt.

SchülerInnen der 3. und 4. Volksschulklassen wurden zusätzlich zum Lesescreening in Deutsch einem identen Lesescreening in den jeweiligen Muttersprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (BKS) und Türkisch unterzogen – ebenfalls am Anfang und am Ende des Schul-/Projektjahres.

Neben diesen Fragen, die die Leseleistung der SchülerInnen im Fokus haben, wurde den LehrerInnen und SchülerInnen die Gelegenheit zur Rückmeldung ihrer Erfahrungen mit der Organisationsform des Projektes gegeben.

3.1 Feedback durch SchülerInnen

Eines der Projektziele war die Steigerung der Lesemotivation. Die Lesemotivation wird beeinflusst durch die Erfahrungen, die die SchülerInnen mit dem Lesen machten. Das Mehrsprachige Leseatelier sollte den Kindern positive und bereichernde Erfahrungen mit dem Lesen ermöglichen. Neben Übungen zur Förderung der basalen Lesefertigkeiten boten die deutschsprachigen Lesemodule die Möglichkeit zur Beschäftigung mit erzählender Kinderliteratur einerseits und informationsorientiertem Lesen andererseits. Durch diese Vielfalt an Lesestoffen und Leseschwerpunkten konnten die Kinder erleben, was sie mit Lesen alles machen können (vgl. Böck, 2009, S. 13 ff).

Margit Böck nennt 11 Strategien der Förderung der Lesemotivation (vgl. Böck, 2009, S. 22). Die folgenden Strategien wurden im Rahmen des Mehrsprachigen Leseateliers umgesetzt:

- Die soziokulturellen Kontexte der SchülerInnen berücksichtigen
- Geschlechtersensibilität beim Lesen und Schreiben beachten
- Das Alter der SchülerInnen berücksichtigen
- Mit Texten handlungsorientiert arbeiten
- Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen
- Informationsorientiertes Lesen integrieren

Wir gingen davon aus, dass durch die Wertschätzung der Muttersprachen, den Einsatz von motivierenden Texten und Methoden und nicht zuletzt die Betonung der Bedeutung des Lesenlernens durch die besondere Organisationsform des Leseateliers die Lesemotivation unserer SchülerInnen gefördert wird.

Für das Feedback durch unsere SchülerInnen wurde die Befragungsmethode „Zielscheibe“ eingesetzt (s. Anhang 5). Die Befragung mittels Zielscheibe erfolgte ab der 2. Leserunde jeweils am Ende eines Moduls. Die folgenden vier Fragen der Zielscheibe sollten Aufschluss darüber geben, ob das Angebot des Mehrsprachigen Leseateliers die Lesefreude und das Interesse am Lesen fördert.

- 1) Ich habe mich jede Woche auf das Leseatelier gefreut.
- 2) Ich habe mich wohlgeföhlt.
- 3) Es war spannend.

4) Ich habe etwas Neues gelernt.

Die Auswertung der Befragung ergab, dass die verschiedenen Lesemodule von den SchülerInnen in allen 4 Fragen überwiegend positiv bewertet wurden.

Rückmeldungen aus dem LehrerInnenteam wiesen darauf hin, dass die SchülerInnen teilweise Schwierigkeiten mit einigen Formulierungen der Zielscheiben-Fragen hatten. Damit die Fragen für die Kinder noch besser verständlich sind, sollen sie für das kommende Schuljahr überarbeitet werden.

3.2 Feedback durch LehrerInnen

Konferenzen und die zwischen den einzelnen Leserunden eingeplanten Besprechungsstunden ermöglichten eine laufende Reflexion und Diskussion zum Projektverlauf durch das LehrerInnenteam. Im Mai wurden durch eine Feedbackrunde während einer Konferenz und durch einen Fragebogen die Rückmeldungen der LehrerInnen gesammelt.

1) Positive und negative Assoziationen zum Leseprojekt

Mit Hilfe von verschiedenen Bildern (z.B. Mobile, Bienenstock, Zirkus etc.) wurden positive und negative Assoziationen der Lehrkräfte zum Leseatelier gesammelt.

Die positiven Assoziationen drehten sich um Themen wie Vielfalt, Gemeinschaft, viel Leben im Schulhaus, gemeinsames Ziel, fleißige Kinder und engagierte LehrerInnen, verschiedene Fertigkeiten erwerben.

Die negativen Assoziationen spiegelten die Schwierigkeiten und Herausforderungen des Projekts wieder, wie z.B. organisatorische Schwierigkeiten, Niveauunterschiede, Probleme beim Raumwechsel oder Disziplinschwierigkeiten.

2) Feedback durch Fragebogen

Frage 1: Was findet ihr gut am Leseprojekt, bzw. worin erkennt ihr einen Vorteil?

Frage 2: Welche Schwierigkeiten seht ihr bzw. was würdet ihr gerne verändern?

Ergebnisse der Befragung:

Vorteile:

- Möglichkeit, in der Muttersprache zu lesen
- fixe Zeit für das Lesen
- findet regelmäßig während des ganzen Schuljahrs statt – ständige Übungsmöglichkeit
- Arbeit mit anderen Kindern und Kollegen
- Kennenlernen anderer Kinder durch klassenübergreifende Gruppen

- Methodenvielfalt durch unterschiedliche Lehrkräfte
- Individualisierung durch Muttersprachengruppen, Seiteneinsteigergruppe, Integrationsgruppe und Begabtenförderung
- Arbeit in Kleingruppen
- verschiedene Leseschwerpunkte decken einzelne Lesekompetenzen ab
- Arbeit an einem Schwerpunkt – Zeit für Wiederholung und Vertiefung

Schwierigkeiten:

- zu wenig Zeit
- fehlende räumliche Möglichkeiten
- teilweise große Gruppen
- oft breite Streuung der Lesefertigkeiten innerhalb einer Gruppe
- Einhalten der Beginn- und Endzeiten des Leseateliers
- schwierig für 1. Klassen
- Ordnung in den Mappen
- großer organisatorischer Aufwand

Änderungswünsche:

- mehr Zeit
- mehr Termine pro Leserunde, d.h. länger mit einer Gruppe arbeiten
- Verschieben des Leseateliers auf eine spätere Uhrzeit (10:00 -12:00 Uhr)
- Teilnahme von SchülerInnen der 1. Klassen erst ab dem 2. Semester
- Leseatelier nur im 2. Semester
- Leseatelier nur für 3./4. Klassen
- genaues Einhalten der Beginn- und Endzeiten des Leseateliers
- gemütliche Räumlichkeiten
- eine soziale Stunde (Kennenlernspiele) zu Beginn jedes Durchgangs

3.3 Salzburger Lesescreening

Durch die Durchführung und Auswertung des Salzburger Lesescreenings (SLS) auf der 2.-4. Schulstufe zu Beginn und am Ende des Schuljahres wurde die Entwicklung der Leseleistung unserer SchülerInnen dokumentiert.

Das Salzburger Lesescreening misst die basale Lesefertigkeit. Die SchülerInnen lesen Sätze und sollen dabei beurteilen, ob diese Sinn ergeben oder sinnlos sind. Aus der Zahl der richtig beurteilten Sätze wird mittels Normtabellen ein Lesequotient ermittelt, der eine Einschätzung der Lesekompetenz der einzelnen SchülerInnen im Verhältnis zu einer bestimmten Schulstufe ermöglicht. Der Lesequotient gibt damit Aufschluss über das erreichte Leseniveau bezogen auf die jeweilige Schulstufe.

Bei der Interpretation der Einzelergebnisse des SLS muss berücksichtigt werden, dass die jeweilige Tagesverfassung oder Motivation der SchülerInnen das Ergebnis beeinflussen kann. Für eine zielführende Einzelförderung müssen immer auch weitere Informationen über die SchülerInnen herangezogen werden. Im Rahmen unseres Projektes ging es jedoch darum, durch den Vergleich von Durchschnittswerten für bestimmte SchülerInnengruppen Aufschluss über Entwicklungen im Bereich der Lesekompetenz zu erhalten.

In der Anleitung zur Durchführung des SLS wird darauf hingewiesen, dass die Testergebnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch vorsichtig zu bewerten sind. Voraussetzung für verlässliche Aussagen über die basale Lesefähigkeit ist ein altersgemäßer deutscher Wortschatz. Verständnisschwierigkeiten können das Testergebnis verfälschen. In der Normierungsstudie lagen die Ergebnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen zwischen 3,4 und 7,0 Sätzen unter der Schulstufennorm. Bei der Auswertung des SLS an unserer Schule muss diese Tatsache in der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Da in der von uns verwendeten neueren Version des SLS für den Beginn des Schuljahres keine Normtabellen vorliegen, wurden die Tests am Beginn des Schuljahres für die 3. Klassen mit den Normtabellen für das Ende der 2. Klasse ausgewertet. Für die 4. Klassen wurden die Tabellen vom Ende der 3. Klasse verwendet. Für die 2. Klassen, war diese Vorgangsweise nicht möglich, da es keine Normtabellen für die 1. Klassen gibt. Deshalb wurde für die 2. Klassen eine ältere Version des SLS eingesetzt, die Normtabellen für den Beginn und für das Ende des 2. Schuljahres beinhaltet.

3.4 Lesescreening in den Muttersprachen BKS und Türkisch

Für die Durchführung von Lesetests in den Muttersprachen BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) und Türkisch stand uns eine nicht evaluierte Übersetzung des Salzburger Lesescreenings zur Verfügung. Zur Auswertung dieser Tests haben wir die Normtabellen des SLS auf Deutsch verwendet, da keine gesonderten Referenzwerte für die Übersetzungen vorliegen.

Ein Vergleich der Ergebnisse der Lesetests in den Muttersprachen mit den Ergebnissen des Salzburger Lesescreenings ermöglichte eine Einschätzung der Lesekenntnisse in den Muttersprachen BKS und Türkisch. Aufschluss über die Entwicklung der Lesekompetenz in diesen Muttersprachen während des Schuljahres gibt ein Vergleich der Ergebnisse vom Beginn und vom Ende des Schuljahres.

3.5 Ergebnisse der Lesescreenings

In diesem Abschnitt werden die Auswertungen der Lesescreenings dargestellt. Durch den Vergleich der Ergebnisse vom Anfang und vom Ende des Schuljahres werden die unter Punkt 1.5 formulierten Fragen beantwortet.

1) Steigert sich die Leseleistung im Laufe des Schul/Projektjahres?

	stark unter-durchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	stark über-durchschnittlich
GS 1 (37 K)	27,1%	29,7%	32,4%	8,1%	2,7%
GS 2 (79 K)	6,4%	39,2%	39,2%	11,4%	3,8%
Schule gesamt (116 Kinder)	12,9%	36,2%	37%	10,3%	3,4%

Tabelle 1: Ergebnisse des SLS am Beginn des Schuljahres

Die Lesetests zu Beginn des Schuljahres zeigten, dass 37 Prozent aller getesteten Kinder durchschnittlich gut lesen. Fast die Hälfte liest unterdurchschnittlich und 13,7 Prozent lesen überdurchschnittlich gut. Wie unter Punkt 3.2 beschrieben, muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache im österreichweiten Durchschnitt niedrigere Ergebnisse erzielten als Kinder mit der Erstsprache Deutsch.

	stark unter-durchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	stark über-durchschnittlich
GS 1 (35 K)	8,6%	28,5%	42,9%	11,4%	8,6%
GS 2 (78 K)	15,4%	33,3%	35,9%	12,8%	2,6%
Schule gesamt (113 Kinder)	13,3%	31,9%	38%	12,4%	4,4%

Tabelle 2: Ergebnisse des SLS am Ende des Schuljahres

Vergleicht man die Werte für die gesamte Schule vom Beginn des Schuljahres mit den Werten vom Ende des Schuljahres, so zeigt sich eine leichte Steigerung der Leseleistung. Der Prozentsatz der unterdurchschnittlichen und stark unterdurchschnittlichen LeserInnen sinkt von 49,1 auf 45,2 Prozent, der Anteil der durchschnittlichen LeserInnen steigt von 37 auf 38 Prozent und bei der Gruppe der überdurchschnittlich und stark überdurchschnittlich lesenden Kinder steigt der Prozentsatz von 13,7 Prozent auf 16,8 Prozent.

2) Wie gut bzw. schlecht lesen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund der 3. und 4. Volksschulklassen - sowohl in Deutsch als auch in der Muttersprache - überhaupt und liegen in beiden Sprachen ähnlich gute bzw. schlechte Leistungen vor oder nicht?

Lesetest in MU	stark unter-durchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	stark über-durchschnittlich
Test Türkisch (21K)	26%	30%	34%	10%	0%
Test BKS (21 K)	19%	29%	48%	4%	0%
Türkische Kinder Lesetest in D	4%	44%	39%	13%	0%
BKS Kinder Lesetest in D	4%	28%	48%	10%	10%

Tabelle 3: Ergebnisse des SLS und der Lesetests in den Sprachen BKS und Türkisch für die 3. und 4. Klassen am Beginn des Schuljahres

Ein Vergleich der Ergebnisse der Lesescreenings in den Muttersprachen BKS und Türkisch mit den Ergebnissen des Salzburger Lesescreenings in Deutsch zeigt, dass die Leseleistung der Kinder in ihrer Erstsprache deutlich unter ihrer Leseleistung in Deutsch liegt.

Beim Lesetest in Türkisch schnitten 56 Prozent der Kinder unterdurchschnittlich oder stark unterdurchschnittlich ab, beim SLS in Deutsch fielen 48 Prozent der türkisch sprechenden Kinder in diesen Bereich. Eine durchschnittliche Leseleistung erreichten beim Test in Türkisch 34 Prozent, beim SLS in Deutsch waren es 39 Prozent. Der Anteil der überdurchschnittlich lesenden Kinder beträgt beim Test in der Erstsprache Türkisch 10 Prozent, beim SLS in Deutsch 13 Prozent.

Der Lesetest in BKS ergab, dass 48 Prozent eine unterdurchschnittliche oder stark unterdurchschnittliche Leseleistung aufweisen, während beim SLS in Deutsch nur 32 Prozent derselben Gruppe in den unterdurchschnittlichen Bereich fallen. Eine durchschnittliche Leseleistung erreichten 48 Prozent der Kinder, und zwar sowohl beim Test in BKS als auch beim SLS in Deutsch. Überdurchschnittlich lesen in der Muttersprache nur 4 Prozent der Kinder mit Erstsprache BKS. Beim SLS in Deutsch erreichten dagegen 20 Prozent ein überdurchschnittliches oder stark überdurchschnittliches Ergebnis.

3) Wenn sich die Leseleistung im Laufe des Schul/Projektjahres - also zwischen den beiden Lesescreenings - tatsächlich steigert, fällt die Verbesserung in beiden Sprachen - in Deutsch und in der Muttersprache - gleich oder unterschiedlich stark aus?

Lesetest in MU	stark unter-durchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	stark über-durchschnittlich
Test Türkisch (21K)	28,6%	38%	28,6%	4,8%	0%
Test BKS (21 K)	33,3%	42,9%	19%	4,8%	0%
Türkische Kinder Lesetest in D	4,8%	47,5%	42,9%	4,8%	0%
BKS Kinder Lesetest in D	0%	23,8%	42,9%	23,8%	9,5%

Tabelle 4: Ergebnisse des SLS und der Lesetests in den Sprachen BKS und Türkisch für die 3. und 4. Klassen am Ende des Schuljahres

Ein Vergleich der Ergebnisse vom Beginn und vom Ende des Schuljahres zeigt für die Lesetests in Türkisch ein Sinken der Prozentsätze im durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Bereich und einen Anstieg der Werte im unterdurchschnittlichen Bereich. Auch bei den Ergebnissen des SLS auf Deutsch zeigt sich eine leichte Verschlechterung der Werte.

Für die BKS-Gruppe ergibt der Vergleich der Werte vom Beginn und vom Ende des Schuljahres eine leichte Verbesserung im überdurchschnittlichen Bereich und einen starken Anstieg im unterdurchschnittlichen Bereich. Bei den Tests in Deutsch zeigt sich dagegen bei den BKS sprechenden Kindern eine deutliche Steigerung im überdurchschnittlichen Bereich.

Der Vergleich der Werte vom Beginn und vom Ende des Schuljahres zeigt für die Türkisch und BKS sprechenden Kinder insgesamt eine leichte Verbesserung der Leseleistung in Deutsch, während sich die Werte in den Muttersprachen verschlechtern.

4) Lässt sich in der Entwicklung der Leseleistung ein Unterschied zwischen Buben und Mädchen feststellen?

	stark unter-durchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	stark über-durchschnittlich
Buben (61 K)	8,2%	34,4%	44,3%	11,5%	1,6%
Mädchen (55 K)	18,2%	45,5%	21,8%	9,1%	5,5%
Schule gesamt (116 Kinder)	12,9%	36,2%	37%	10,3%	3,4%

Tabelle 5: Werte Buben/Mädchen zu Beginn des Schuljahres

Die Ergebnisse des Lesescreenings zu Beginn des Schuljahres zeigen, dass die Buben dieser Schule eine bessere Leseleistung aufweisen als die Mädchen. Durchschnittlich gut lesen fast die Hälfte der Buben, aber nur 21,8% der Mädchen. Bei den überdurchschnittlichen Leistungen sind allerdings die Mädchen stärker vertreten als die Buben.

	stark unter-durchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	stark über-durchschnittlich
Buben (59 K)	11,9%	33,9%	44,1%	6,8%	3,3%
Mädchen (54 K)	14,8%	29,6%	31,5%	18,5%	5,6%
Schule gesamt (113 Kinder)	13,3%	31,9%	38%	12,4%	4,4%

Tabelle 6: Werte Buben/Mädchen am Ende des Schuljahres

Ein Vergleich der Ergebnisse vom Beginn und vom Ende des Schuljahres zeigt bei den Buben einen leichten Anstieg der Werte im stark überdurchschnittlichen Bereich und im stark unterdurchschnittlichen Bereich. Der Prozentsatz der überdurchschnittlich lesenden Buben hat sich verringert, die Werte im durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Bereich sind ungefähr gleich geblieben.

Bei den Mädchen zeigt sich eine deutliche Verbesserung der Leseleistung. Die Werte im überdurchschnittlichen und im durchschnittlichen Bereich sind gestiegen und die Werte im unterdurchschnittlichen und stark unterdurchschnittlichen Bereich sind gefallen.

Im Vergleich zu den Buben weisen nun die Mädchen die bessere Leseleistung auf. Die Werte im unterdurchschnittlichen und stark unterdurchschnittlichen Bereich sind nun bei Buben und Mädchen fast gleich hoch. Im überdurchschnittlichen und stark überdurchschnittlichen Bereich liegen die Mädchen deutlich vor den Buben.

3.6 Reflexion

Das Mehrsprachige Leseatelier wird im Rahmen von SQA auch im nächsten Schuljahr weitergeführt und baut auf den Erfahrungen des diesjährigen Leseprojektes auf.

Die Auflösung des Klassenverbandes und die Bildung klassenübergreifender Muttersprachengruppen stellten bei der Durchführung des Mehrsprachigen Leseateliers eine organisatorische Herausforderung dar. Die Auswertung der LehrerInnenbefragung zeigte, dass diese neue Form der Unterrichtsorganisation aber auch als Bereicherung empfunden wurde, die vermehrten Leseunterricht in den Erstsprachen der Kinder, Arbeit in Kleingruppen, Individualisierung und Methodenvielfalt ermöglichte. Positiv gewertet wurden auch die stundenplanmäßige Fixierung von regelmäßig stattfindenden Lesestunden und die Festlegung von Leseschwerpunkten, die die Förderung verschiedener Teilkompetenzen des Lesens zum Ziel hat.

Bei den Änderungswünschen in der LehrerInnenbefragung wurden zwei Punkte öfter genannt: zu wenig Zeit pro Leserunde und eine Verlegung der Atelierstunden auf die 3. und 4. Schulstunde (bisher: 2. und 3. Stunde). In diesen beiden Punkten soll, sofern möglich, der organisatorische Ablauf im kommenden Schuljahr verändert werden.

Die Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings zeigen insgesamt gesehen eine leichte Verbesserung der Leseleistung unserer SchülerInnen, die aber vor allem auf eine Steigerung der Werte bei den zweiten Klassen zurückzuführen ist, während die Werte für die Grundstufe 2 sich leicht verschlechtert haben. Die Frage nach den Gründen für diese Diskrepanz wird in die Planung des neuen Projektjahres im kommenden Schuljahr einfließen. So wird z.B. zu bedenken sein, ob die mögliche Steigerung der Leseleistung unterdurchschnittlicher LeserInnen an ihre Grenzen stößt und nicht weiter steigerbar ist, oder ob andere didaktische Maßnahmen nötig sind, wie z.B. das Angebot eigener Lesemodule für leseschwache SchülerInnen.

Auch verschiedene Aspekte der Testdurchführung werden zu überdenken sein. Aus den im Abschnitt 3.4 beschriebenen Gründen wurde für die zweiten Klassen eine ältere Version des SLS verwendet, die Normtabellen für den Beginn und das Ende des Schuljahres anbietet. Für die dritten und vierten Klassen wurde jedoch die neuere Testversion eingesetzt. Hier stellt sich die Frage, ob bei den Testungen im nächsten Projektjahr für alle Klassen dieselbe Version verwendet werden soll, um eventuelle Auswirkungen durch die Unterschiede der beiden Versionen zu vermeiden. Zu überlegen ist auch, wie weit die Ergebnisse des SLS durch die Teilnahme von SeiteneinsteigerInnen beeinflusst wurden und ab wann diese in die Testung einbezogen werden sollen.

Wie im Begleittext zum Salzburger Lesescreening ausgeführt wird, kann das Ergebnis des Lesetests auch von Verständnisschwierigkeiten und fehlendem Wortschatz beeinflusst sein. Das zeigt, dass die Leseförderung bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch auch im Bereich der sprachlichen Förderung ansetzen muss. Deshalb wird uns auch im kommenden Schuljahr die Frage beschäftigen, wie ein vermehrtes Einbinden der durchgängigen Sprachbildung in das Unterrichtsgeschehen die Leseförderung ergänzen und unterstützen kann.

Bezüglich der Ergebnisse der Lesetests in den Muttersprachen gab es im LehrerInnenteam unterschiedliche Erwartungen. Einerseits wurde angenommen, dass die SchülerInnen in den Muttersprachen bessere Ergebnisse erzielen würden als in Deutsch. Ausgehend von der Annahme, dass Wortschatzprobleme in der Zweitsprache Deutsch mit ein Grund für eingeschränkte Leseleistungen sein können, wurde erwartet, dass beim Lesen in der Erstsprache ein höheres Sprachniveau erreicht werden würde bzw. dass der Wegfall sprachlicher Probleme zu besseren Leseleistungen führen würde. Andererseits wurde die schlechtere Leseleistung in den Muttersprachen von einigen KollegInnen auch erwartet bzw. als verständlich angesehen, da die Lesesozialisation vorwiegend in Deutsch erfolgt und muttersprachlicher Leseunterricht nur eingeschränkt möglich ist.

Der Vergleich der Ergebnisse der muttersprachlichen Lesetests vom Beginn und vom Ende des Schuljahres ergibt eine Verschlechterung der Leseleistung. Diese Werte beruhen allerdings, wie in Kapitel 3.5 ausgeführt, auf Normtabellen, die die Entwicklung der Leseleistung auf Deutsch abbilden. Vergleicht man nur die Anzahl der richtig gelesenen und beurteilten Sätze vom Beginn und vom Ende des Schuljahres, so ist bei den meisten der getesteten SchülerInnen ein Leistungszuwachs festzustellen. Diese Ergebnisse können wohl so interpretiert werden, dass eine Weiterentwicklung der muttersprachlichen Lesefertigkeiten stattgefunden hat, dass diese aber nicht mit der Entwicklung der Leseleistung in der Unterrichtssprache Deutsch Schritt halten kann.

Die Möglichkeiten der schulischen Förderung des Lesens in der Erstsprache sind durch das Ausmaß des an unserer Schule gegebenen Muttersprachenunterrichts begrenzt und nicht vergleichbar mit bilingualem Unterricht. Umso wichtiger ist die Frage nach dem Stellenwert des Lesens im Elternhaus und der Zugang zu Büchern in der Muttersprache sowie die Förderung der Lesemotivation auch für das Lesen in der Erstsprache.

4 Literatur

4.1 Literaturangaben zum Bericht

- BÖCK, Margit (2009). *Praxismappe Lesen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- DE CILLIA, Rudolf (2014). *Spracherwerb in der Migration*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- FLECK, Elfie (2008). Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. In: *ide 2 /2008*, S. 18-28.
- GOGOLIN, Ingrid, NEUMANN, Ursula & ROTH, Hans-Joachim (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Online unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> [24.02.2015].
- NEVIJEL, Elisabeth (2008). Was brauchen Kinder mit Migrationshintergrund wirklich? Erkenntnisse aus der Praxis einer Volksschullehrerin. In: *ÖDaF-Mitteilungen, 2/2008*, S. 28-37.
- OOMEN-WELKE, Ingelore & DIRIM, Inci (2013). Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. In: Ingelore Oomen-Welke & Inci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*, S. 7-22. Stuttgart: Klett.
- SCHADER, Basil (2008). Chancen des Deutschunterrichts in multilingualen – und anderen - Klassen. In: *ide 2 /2008*, S. 66-75.

4.2 Literatur zu den Leseschwerpunkten und Materialien

Im Folgenden werden die Literaturangaben der Lehrkräfte zu den Leseschwerpunkten und den verwendeten Materialien aufgelistet:

Auditive Wahrnehmungsförderung mittels Reimen

JAMPERT, K., BEST, P., GUADATIELLO, A., HOLLER, D. und ZEHNBÄUER, A. (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte-Projekte-Maßnahmen*. Weimar-Berlin: Das netz.

MANNHARD, A., (2007). *Sprachförderrallye für Kindergarten, Grund- und Sonderschule und Elternhaus*. (S.10ff). Braunschweig: Schubi.

KÜSPERT, P. und SCHNEIDER, W. (2000). *Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiel für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf die Schriftsprache*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

<http://www.reimix.de> [13.10.2014]

Lesetechniktraining

AUER, Jenn &, HEIM, Sylvia & PRANTL, Kristin & UNTERWEGGER, Tanja & VERGEINER, Christine & WANNER, Christiane & SENN, Raimund. *Tiroler Lesekompetenz*. Online unter www.lesekompetenz.tsn.at [20.10.2014]

Primäre Leseübungen zur Texterfassung

BARTL, Almuth (2013). *Leserätzel. Mit Rudi Karotti lesen üben. 1./2. Klasse*. Wien: Bildungsverlag Lemberger.

Wörterbuchdetektive und Lexikonforscher

ZELLER, Martin (2000). *Die Wörterbuchwerkstatt*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Informationsentnahme und Schlussfolgerung aus Abbildungen

EMBACHER, Reinhold & SENN, Raimund (2006). *Sachtexte verstehen*. In: Reinhold Wöll (Hrsg.). Online unter http://www.legimus.tsn.at/sdl/daten/schule_des_lesens_sachtexte.pdf [29.01.2015]

Fit für das Testverfahren der Bildungsstandards in Deutsch

THÜLER, Ursula & BOHNSTEDT, Antje (2009). *Hören und verstehen 1. Vorschule, Schuleingang*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.

THÜLER, Ursula & BOHNSTEDT, Antje (2009). *Hören und verstehen 2. 1. + 2. Schuljahr*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.

THÜLER, Ursula & BOHNSTEDT, Antje (2009). *Hören und verstehen 3. 2. + 3. Schuljahr*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.

THÜLER, Ursula & BOHNSTEDT, Antje (2009). *Hören und verstehen 4. 3. + 4. Schuljahr*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.

Bundesinstitut bifie (Hrsg.). *IKM – D3 Sprachbetrachtung 2013*.

Bundesinstitut bifie (Hrsg.). *IKM – D3 Lesen 2013*.

Spurensuche in Detektivgeschichten

Bildungsstandards (2011). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. Online unter https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_praxishandbuch_deutsch_4_2011-08-22.pdf [30.01.2015]

Inhalterschließung von Märchen

Falk, Verena (2005). *Leseförderung durch Märchen, Examensarbeit*

<http://www.maerchenpaedagogik.de/index.php> [20.10.2014]

<http://www.lehrer-online.de/maerchen.php> [20.10.2014]

<http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/miu/mak/deindex.htm> [20.10.2014]

http://othes.univie.ac.at/2263/1/2008-10-16_0007712.pdf [20.10.2014]

<http://paucare.de/206.html> [20.10.2014]

Sinnentnahme aus Gebrauchstexten

GROSSMANN, Simone (2002). *Die Textsorte "Spielanleitung": Eine textgrammatische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von DaF - Lehrwerken*. Online unter <http://www.gfl-journal.de/1-2002/grossmann.html> [23.9.2014]

Spannende Reise durch die bunte Bücherwelt

NEUNER, Gerhard & HUNFELD, Hans (1993). *Methoden des fremdsprachigen Deutschunterrichtes - eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Erschließung des Inhalts von mathematischen Textaufgaben

FRANKE, Marianne (2003). *Didaktik des Sachrechnens in der Grundschule*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

RUF, Urs & GALLIN, Peter (1995). *Ich-du-wir. Sprache und Mathematik. 1.-3. Schuljahr*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Filtern von Informationen aus Sachtexten

BIFIE (Hrsg.) (2011). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe, 2. Auflage*. Graz: Leykam Verlag.

Lesen für SeiteneinsteigerInnen

NEVIJEL, Elisabeth (2008). Was brauchen Kinder mit Migrationshintergrund wirklich? Erkenntnisse aus der Praxis einer Volksschullehrerin. In: *ÖDaF-Mitteilungen, 2/2008*, S. 28-37.

Individuelle Begabungsförderung für Kinder mit fortgeschrittener Lesekompetenz

Leseportal Onilo.de. Lesen neu erleben. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger. Online unter https://www.onilo.de/boardstories/ansicht/boardstory/der_zauberlehrling/ [26.3.2015]

5 ANHANG

- Anhang 1: Erstsprachen unserer SchülerInnen
- Anhang 2: Gruppenlisten 4
- Anhang 3: Raumplan
- Anhang 4: Deckblatt der Portfolio-Mappe mit Logo
- Anhang 5: Zielscheibe