

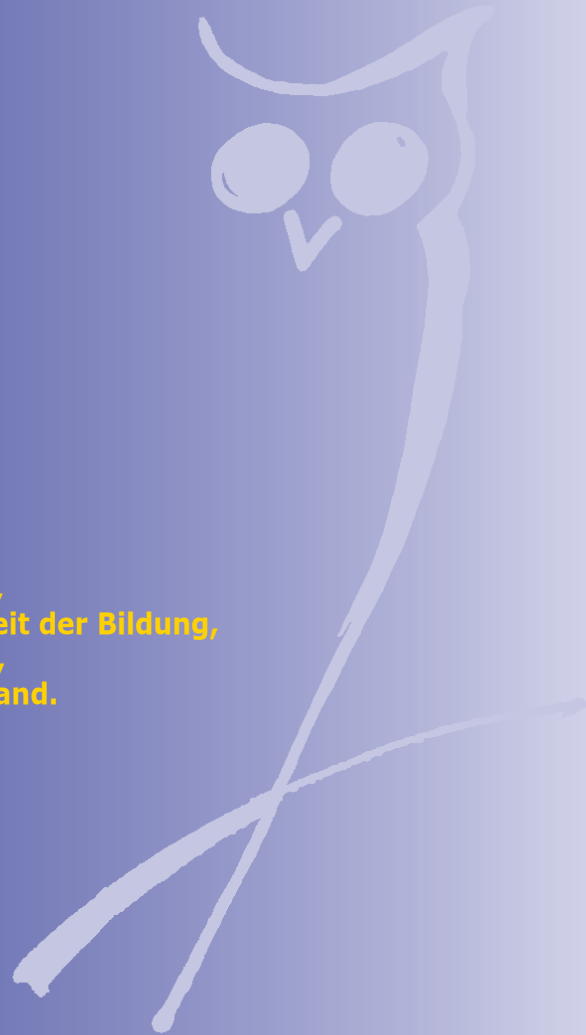
Bildung sucht Dialog!

Dieser
vierte
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
zum
Dialog
um
Fragen
zur

- Menschlichkeit in der Schule,
- Vielheit der Fächer und Einheit der Bildung,
- dialogischen Führungskultur,
- Ethik als Unterrichtsgegenstand.

Er
will
alle
Lehrer/innen
und
an
Bildung
interessierten
Bürger/innen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-4-7



Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 4**

Erwin Rauscher (Hg.) Unterricht als Dialog

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – Jänner 2011
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Paul Gerin GmbH & Co KG, 2120 Wolkersdorf, Wienerfeldstraße 9

ISBN 978-3-9519897-4-7

Erich Perschon, Monika Prenner,
Sonja Schärf-Stangl, Christiane Siebenbrunner-Rosic

Die Wortschatzkiste

Ein didaktisches Instrument für schüler- und fächerverbindendes Lernen im Deutschunterricht der Volksschule

Eine an der Praxisvolksschule der PH NÖ durchgeführte Studie gibt Aufschluss über die Effizienz der ‚Wortschatzkiste‘ in unterschiedlichen Lernbereichen und zieht theoretische Folgerungen.

Die Komplexität der Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Volksschule macht die Zuordnung vieler Lerninhalte zu einem einzigen Unterrichtsgegenstand oft schwierig, wenn nicht sogar unmöglich. Die Verankerung von Unterrichtsprinzipien im Lehrplan trägt der Tatsache Rechnung, dass Themenbereiche im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände, also fächerübergreifend, von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden sollen und damit insbesondere auch den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit, der Konzentration der Bildung, der Kindgemäßheit, der Aktivierung und Motivierung, des Sozialen Lernens sowie des Individualisierens und Differenzierens entsprochen werden kann.

Der Medienerziehung als eines dieser Unterrichtsprinzipien interdisziplinären Charakters kommt bereits in der Volksschule eine zentrale Bedeutung zu. Technische Möglichkeiten der Vervielfältigung, Übertragung und Vernetzung sind längst Teil der Lebenswelten der Kinder geworden, wobei die durch Medien beeinflusste bzw. veränderte Wirklichkeit sowohl Chancen für die Kinder als auch Herausforderungen für die Pädagoginnen und Pädagogen mit sich bringt. Zur Chance werden moderne Technologien beispielsweise dann, wenn die Schüler/innen zu Kommunikation, zu Weltoffenheit, zu einer konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen, zur Auseinandersetzung mit Ursachen, Wirkungen und Formen medialer Kommunikation sowie zum selbstständigen Wissenserwerb und damit zu lebenslangem Lernen angeregt werden. Herausforderung meint hingegen, dass die Lehrperson – will sie diese Chancen nutzen – eine sorgfältig überlegte, den kindlichen Interessen und Bedürfnissen entsprechende Lernumgebung arrangieren muss, in der Kinder Zeit und Raum für das Sammeln individueller wie auch gemeinschaftlicher Erfahrungen haben und in der genug Platz für Diskussion, Kooperation und Kommunikation bleibt. Gerade diese soziale Komponente scheint von größter Wichtigkeit, da besonders an die neuen Medien häufig der Vorwurf gerichtet wird, sie würden zu sozialer Isolation, zu erhöhter Gewaltbereitschaft sowie zu einer Beeinträchtigung des schulischen Lernerfolgs führen.

Das didaktische Konzept der Wortschatzkiste will diesen genannten Aspekten Rechnung tragen. Es handelt sich hierbei um ein Instrument zur Sprachkompetenzentwicklung, welches aus

einem von den Schülerinnen und Schülern selbst erstellten Karteikartensystem einerseits und aus einer Lern- und Übungssoftware andererseits besteht und welches unterschiedliche Sozialformen, die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen, die individuelle Anreicherung und Sicherung des Lernertrages sowie Raum für Reflexion und Evaluation der Lernergebnisse zulässt. Letzteres ist deshalb so bedeutsam, da die im Sinne von Handlungs- und Erfahrungslernen selbst hergestellte mediale sowie „be-greifbare“ Lernprodukte erst durch die Koppelung der praktischen Arbeit mit der kritischen Auseinandersetzung über den Herstellungsprozess zu einem bewussten Erkenntnisgewinn – auch in Bezug auf soziale Erfahrungen – führen können.

Mit der Arbeit an der Wortschatzkiste im Deutschunterricht soll aber nicht nur der Interdisziplinarität in Hinblick auf das Unterrichtsprinzip „Medienerziehung“ und den damit verbundenen allgemeinen didaktischen Grundsätzen entsprochen werden, sondern auch folgenden den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzen. Zu diesen zählt neben der (1) linguistischen Kompetenz im Sinne des Beherrschens eines umfassenden Wortschatzes und der Regeln, wie Wörter zu Sätzen und Texten verknüpft werden, der (2) kommunikativen Kompetenz im Sinne der Entwicklung der Fähigkeit zu situationsangemessenem und partnerbezogenem Sprachhandeln, der (3) kognitiven Kompetenz als Fähigkeit zur Ordnung und Speicherung von Erfahrung bzw. Wissen im Gedächtnis sowie zum Abruf und zur Neuordnung dieser Erfahrungen beim Denken, der (4) metakommunikativen Kompetenz als Fähigkeit zur Reflexion über sprachliche Ausdrücke und Handlungen sowie über Strukturen des Sprachsystems schließlich auch die (5) multimediale kommunikative Kompetenz im Sinne einer verantwortungsbewussten Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien.

1 Problembegegnung und Zielstellung

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Defizite im Bereich ‚Sprache‘ in der Volksschule zu beobachten sind. Um die Motivation zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten sowie die individuelle Kompetenzentwicklung zu steigern, wurde ein Lernkonzept entwickelt, dessen Ausgangspunkt eine Lernkartei darstellt, und welches bereits seit mehreren Jahren in der Praxis erprobt wird. Es stellt sich die Frage, ob die Alltagsbeobachtungen einer zielorientierten Prüfung standhalten können. Auf der Grundlage des in Kapitel 2 erläuterten *subjektwissenschaftlichen Lernkonzepts* sollte die Wortschatzkiste (kurz: „WOKI“) auf ihre Wirksamkeit hin geprüft werden. Eine prozessgeleitete Analyse sollte die Auswirkungen dieses didaktischen Instruments dokumentieren.

Die zentrale Fragestellung der Untersuchung lautet: „Welche Schlussfolgerungen auf die Wirksamkeit des Lernkonzepts Wortschatzkiste sind zulässig?“ Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- ❖ Fördert die Arbeit mit der Wortschatzkiste kooperative Lernverhältnisse?
- ❖ Fördert die Wortschatzkiste bei den Lernenden die eigene Kompetenzeinschätzung?
- ❖ Welchen Einfluss hat die Wortschatzkiste auf die Entwicklung der Leseleistung?

Das didaktische Konzept der Wortschatzkiste besteht aus einem von den Lernenden selbst hergestellten Karteikartensystem für die Hand einerseits (s. Abbildung 1, links) und einer Lern- und Übungssoftware für die Lernenden andererseits (s. Abbildung 1, rechts).



Abbildung 1: Schüler/innen bei der Arbeit mit der Wortschatzkiste

Das Karteikartensystem der Wortschatzkiste wird als Primärmedium verwendet, welches von den Lernenden über alle vier Grundschuljahre hindurch selbst erstellt wird und als Lernquelle in den Bereichen Sprachbetrachtung, Rechtschreibung, Verfassen von Texten, Sprechen und Lesen dient. Als vorrangige Intention des Einsatzes gilt das Schaffen von Sinnzusammenhängen, welche durch wiederholendes Üben erkennbar werden. Durch die Verwendung der Wortschatzkiste kann eventuell sogar auf traditionelle Schulbücher verzichtet werden. Wörter aus dem Grundwortschatz der Volksschule, deren Bedarf sich aus dem täglichen Unterrichtsgeschehen ergibt, werden unter anfänglicher Anleitung durch die Lehrperson nach bestimmten Gesichtspunkten (z.B. Trennung nach Wortarten oder spezifische Anwendungsoptionen) in die Kartei aufgenommen und stehen ab diesem Zeitpunkt in alphabetischer Ordnung, ähnlich einem Lexikon, zur Verfügung. Wegen der sich wiederholenden Gesetzmäßigkeiten der deutschen Grammatik sind die Lernenden innerhalb kurzer Zeit in der Lage, ihre Eintragungen selbstständig zu bewerkstelligen. Bald entscheiden die Kinder selbst, welche Wörter aufgrund ihres häufigen Vorkommens beziehungsweise aus persönlichem Interesse ergänzt werden. Die Eintragungen werden sowohl durch Wortverwandtschaften als auch durch Satzzusammenhänge ergänzt. Der auf diese Weise erstellte Wortschatz wird regelmäßig geübt und seine Beherrschung von den Lernenden in spielerischer Form selbst überprüft. Durch experimentelles, kreatives Lernen in verschiedenen Sozialformen erproben und erforschen die Kinder, wie unterschiedlich grammatikalische Zusammenhänge, Wortverwandtschaften oder Sprachspiele einsetzbar sind und wie sie durch das Wissen darüber persönlichen Nutzen ziehen können.

Als Ergänzung wurde eine beim L@rnieAward 2008¹ prämierte multimediale Version der Lernkartei entwickelt. Neben der erhöhten Möglichkeit zur Selbstkontrolle bietet die „Wortschatzkiste Online“² eine Steigerung der individuellen differenzierenden Anwendbarkeit. Einerseits erstellen die Lernenden ihr persönliches, elektronisches Nachschlagewerk, andererseits stehen ihnen weitere Übungsangebote zur Verfügung. Insbesondere seien die hier hinzukommenden kommunikativen Funktionen erwähnt, in welchen die Kinder ihre kreativ zur Anwendung gebrachten sprachlichen Fähigkeiten veröffentlichen und bearbeiten können. Die Kartei bietet den Lernenden permanentes, individuelles Feedback und der Lehrperson sowie den Eltern die Möglichkeit, jederzeit den genauen Lernfortschritt und Übungsaufwand festzustellen. Aus Sicht der Lehrenden und Lernenden handelt es sich um ein „Learning

Content Management System"³, in welchem alle Benutzer/innen Lernobjekte erstellen können. Das ermöglicht kooperatives Lernen, welches in der Volksschule in digitaler Form einem neuen Ansatz entspricht, der seit einiger Zeit im professionellen E-Learning-Konzept angestrebt wird. Durch die kostenlose Bereitstellung über das Internet ist die Arbeit mit der Wortschatzkiste Online unabhängig von Ort, Zeit und herkömmlichen Speichermedien. Das didaktische Gesamtkonzept zur Wortschatzkiste stellt somit ein Beispiel für ein altersadäquates Blended-Learning-Angebot dar.

2 Das subjektwissenschaftliche Lernkonzept als lern-theoretischer Hintergrund im Regelunterricht der Volksschule

Im subjektwissenschaftlichen Lernkonzept werden nicht der Lehr- und der Lernbegriff aufeinander bezogen, sondern es wird Lernen aus der Selbst- und Weltsicht des Subjektes betrachtet.⁴ Klaus Holzkamp definiert durch die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Lernen nicht als individuell abgegrenzten, persönlichen Akt, sondern als bewusst gesetzte Lernhandlungen des Individuums, die sich durch die Erweiterung gesellschaftlicher Partizipation begründen.⁵ Zur Verfügung stehende Bedeutungshorizonte sind immer an gesellschaftliche und individuelle Erfahrungen geknüpft, die vom Subjekt angenommen werden können oder nicht. Holzkamp bezieht damit – im Vergleich zu anderen Lerntheorien – immer den über Bedeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang hergestellten subjektiven Standpunkt des/der Lernenden mit ein.⁶ Der angesprochene Kontext meint den individuellen Lebensbereich des Schülers bzw. der Schülerin.

„Lernhandeln“ ist eine menschliche Aktivität, die nicht erlernt werden muss. Vielmehr geht es darum, Befindlichkeiten zu verbessern und Lerninteressen, die dem Lebensinteresse entsprechen, umzusetzen. Dem Lerninteresse gemäß einer subjektwissenschaftlichen Sichtweise nachzukommen, erfordert die Feststellung des Lerninteresses jedes einzelnen Beteiligten und nicht – wie in traditionellen Lernwelten – das Aufstellen allgemeingültiger – also ganze Gruppen betreffende – Lehr-/Lernziele. Der/Die Lernende möchte etwas, das ihm oder ihr innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge wichtig erscheint, können und behalten⁷. Das Subjekt, welches durch soziale Prozesse Bedeutungen entwickelt bzw. filtert, erschließt dadurch sowohl eigene als auch gesellschaftliche Handlungszusammenhänge. Um Lernhandlungen aus der Sicht des/der Lernenden zu verstehen, ist demnach das Forschen nach einer Begründung von Bedeutungszusammenhängen eine der primären Voraussetzungen.⁸ Große Bedeutung kommt dabei dem *emotional-motivationalen Aspekt* zu.⁹ Fehlt das Lerninteresse in Form der Selbstverständigung seitens des Subjekts, könnte dieses Wege suchen, um das verstehende Lernen zu umgehen. Will der/die Lernende etwa verhindern, sich den Unmut der Lehrperson oder seiner/ihrer Eltern zuzuziehen, weil er/sie deren erwarteten schulischen Ansprüchen nicht entspricht, so überwindet er/sie eine durch Lernanforderungen gekennzeichnete Handlungsproblematik. Das defensive Lernen wehrt Bedrohungen ab und ist daher nicht subjektiv begründet, sondern von außen erzwungen. Die Tatsache, dass Wissen angeeignet wurde, kann daher keine Rückschlüsse bezüglich individueller Lerngründe liefern.¹⁰ Defensive Lerngründe beschränken sich auf das Notwendigste und laufen Gefahr, unterbrochen zu werden, während expansiv motivierte Lernbegründungen zu einer immer tiefer in die Materie vordringenden Vorgehensweise führen. Expansive Lerngründe beziehen sich nicht nur auf die Lösung von Auf-

gaben innerhalb eines Lernprozesses, sondern auf das Erreichen gesellschaftlicher Handlungsoptionen.¹¹

Kooperative Lernverhältnisse sind gegeben, wenn sich durch Kooperation verschiedene auf Interessen anderer bezogene Bedeutungshorizonte eröffnen, also das Fremdverstehen in Kraft tritt. Um einen anderen Standpunkt zu verstehen, ist es nicht notwendig, zum gleichen Ergebnis zu gelangen. Ein dadurch notwendiger, zieloffener Lernprozess überwindet fremdkontrollierte, formierte Lernverhältnisse, wie sie in lehrerzentrierten Lernprozessen der Schule bestehen. Das Ziel vorher nicht genau zu kennen, bedeutet aus Sicht lehrerzentrierter Lernwelten einen Verlust bestehender Machtverhältnisse. Im subjektwissenschaftlichen Szenario hat die Lehrperson keine Angst vor dem Risiko des Ausganges im Lernprozess. Der/Die Lernende entscheidet sich also dazu, seine/ihre Handlungsoptionen zu erweitern, und nicht dazu, am Ende einen bestimmten Inhalt zu beherrschen. Ob ein derartiger Prozess auch zwischen Lernendem/Lernender und Lehrperson möglich wird, ist vom didaktischen Handeln abhängig¹². Es liegt die Annahme vor, dass die Wortschatzkiste kooperative Lernverhältnisse ermöglicht und fördert.

Schule als Lehr- bzw. Lerninstitution stellt im Grunde eine schwierige Situation in Bezug auf Lernen im subjektwissenschaftlichen Kontext dar, weil Instruktion und damit zu erreichende Ziele gesetzlich zu den primären Aufgaben der Schule gehören. Sollen aber Lernhandlungen expansiv begründet sein, so müssen die vom Subjekt individuell herausgestellten Lerngegenstände mit den angebotenen Lerninhalten möglichst identisch sein. Divergieren die individuellen Interessen des/der Lernenden und jene der Schule, so kann angesichts der Schulpflicht maximal defensiv begründetes Lernen, ja sogar eine Lernbehinderung bzw. -verweigerung hervorgehen.¹³ Gelingt es aber, defensive Lerngründe durch ein emotional-motivational begründetes Engagement für eine Sache zu verdrängen, so können auch in der Schule expansive Lernphasen durch ein Eindringen in die Tiefenstruktur eines Lerngegenstandes stattfinden. In Bezug auf das Sprachlernen in der Volksschule bedeutet dies Folgendes: Die durch die Anwendung der Muttersprache vergegenständlichten gesellschaftlichen Handlungsoptionen sind vorerst in der alltäglichen Anwendung durch gesprochene Sprache umsetzbar, bedürfen aber aus Sicht der/des Lernenden möglicherweise zusätzlicher Lernhandlungen als Umsetzungsvoraussetzung. Aufgrund des subjektiven Empfindens eingeschränkter Handlungsfähigkeit als Grundlage seitens des Subjekts und der anschließenden bewussten Ausgliederung eines speziellen Lerngegenstandes trägt der/die Lernende zur eigenen Weltverständigung und Entfaltung subjektiver Lebensqualität bei¹⁴. Das Vorgehen der Lernenden, Wörter zu sammeln, deren genauere Betrachtung und Analyse sie für notwendig erachten, kann gleichzeitig eine Auswirkung auf deren intrinsische Motivation haben, sich in dieser Form mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen.

In der vorliegenden Untersuchung geht es nicht mehr um Sprache im Allgemeinen, sondern um Wörter, die für die/den Einzelne/n relevant werden. Es wird eine Lernhandlung gesetzt, zu deren Zweck ein bestimmtes Handeln aus dem Alltag bewusst herausgenommen wird, um sich darüber zu verständigen. Der/Die Lernende macht das gewählte Interesse mit anderen zum Thema und orientiert sich diesbezüglich neu. Im Fall des vorliegenden Lernkonzeptes Wortschatzkiste stehen den Lernenden verschiedene Strategien mit freier Auswahl zur Verfügung, und das gemeinsame Lösen von Aufgaben bzw. Fragen durch Diskussion ist erwünscht und wird genutzt. Abgesehen von den wenigen von der Lehrperson angebotenen Vorgehensweisen werden Lernstrategien von den Lernenden entwickelt, angewandt und anderen Lernenden als zielführende Methode vorgestellt.

Wenn schulisches Lernen auch an bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen gebunden ist, so ermöglichen weitgehend offen gehaltene, schülerzentrierte Lernwelten Rahmenbedingungen, welche die Handlungsmöglichkeiten der Lernenden erweitern. So können Fragen, wie z.B.: „Was möchte ich heute tun?“, „Wie lange will ich daran arbeiten?“, „Mit wem arbeite ich zusammen?“ oder „Wodurch erreiche ich mein Ziel am besten?“, von diesen selbst beantwortet und entsprechend umgesetzt werden.¹⁵ Im Lernkonzept Wortschatzkiste werden diese Rahmenbedingungen offen gehalten, die Auswahl der Wörter, der Dauer der Beschäftigung und der Sozialform obliegen stets dem/der Lernenden.

Je mehr Freiheit der/die Lernende bei der Auswahl derartiger Entscheidungen hat, desto geringer wird die Gefahr, die Handlungsautonomie zu stören.¹⁶ Der Inhalt und die Menge der Hausübung beim Lernkonzept Wortschatzkiste werden vom/von der Lernenden selbst festgelegt, und die Entscheidung, gar keine Hausübung zu machen, bleibt ohne Konsequenz. Das dennoch regelmäßige und durchschnittlich sehr hohe Pensum an selbstgestellten Aufgaben weist hierbei auf expansive Lernphasen hin.

Wesentliche Merkmale einer subjektwissenschaftlichen Didaktik sind also einerseits der Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses und andererseits die Rolle der Lehrperson. Somit kommt dieser die Aufgabe zu, die Anforderungen der Schule mit den individuellen Lerninteressen der Lernenden zu verbinden. Wenn die Lehrperson auch nicht umhin kann, die Leistungen der Lernenden zu beurteilen, so sollte sie sich immer wieder die Frage stellen, ob nur für eine gute Leistungsbeurteilung gelernt wird, also ob ein subjektiver Zwang besteht, oder ob das Interesse am Lerngegenstand nach wie vor überwiegt. Wenn es für die Lernenden nicht notwendig ist, Wissen vorzutäuschen, sondern dieses in Frage stellen zu können, wird der Lernprozess spannend und ein ‚Lernen für Noten‘ überwunden. Ein immer wiederkehrendes Überprüfen der Lernmotivation kann Aufschluss über das Lerninteresse geben. Wenn der Sinn trägt, hält das Lerninteresse über das schulisch notwendige Engagement an und wird immer weiter vertieft. Durch das Anwenden diverser Lernstrategien können Bedeutungen hinzukommen oder verloren gehen. Wird das Lernen zu schwierig, verliert man die Freude daran. Dann bedarf es einer Klärung, ob die ursprünglich gefundene Sinnebene nach wie vor besteht. Für die aufmerksam beobachtende Lehrperson kommt daher eine zusätzliche, nicht immer einfache, aber den Lernprozess ständig begleitende Aufgabe hinzu: die Sinnebene finden zu helfen und den Zusammenhang zwischen der Sinnebene und den möglichen Lernstrategien herzustellen.¹⁷

Um einen möglichen Bedeutungsverlust zu erkennen, wurde für die Wirksamkeitsstudie das Untersuchungsinstrument der Lektions-Unterbrechungs-Methode (kurz: „LUM“) nach Jean-Luc Patry gewählt. Dabei werden von den Lernenden wiederholt Introspektionen durchgeführt. Diese Methode kann durch das Erstellen von Zeitreihen am ehesten Aufschluss darüber geben, ob die/der Lernende das Lerninteresse behält oder nicht.¹⁸

3 Die prozessorientierte Wirksamkeitsstudie

In Anlehnung an die im theoretischen Teil erörterten Aspekte zur Wortschatzkiste liegt es nahe, das Forschungsfeld zu öffnen und von verschiedenen Seiten her zu beleuchten. Da es sich hier – wie in vielen pädagogischen Fragen – um ein sehr komplexes Forschungsfeld handelt und sich daher das Forschungsinteresse aus Sicht der Verfassenden nicht auf

ausschließlich quantitative oder qualitative Bereiche reduzieren lässt, ist es notwendig, in der Wahl der Methoden möglichst vielseitig vorzugehen und somit in den Analysen im Prozess des Erkenntnisgewinns zu triangulieren¹⁹. Die vorliegende Arbeit hat eine praxisorientierte Entwicklung mit primärem Interesse an Lernenden-Perspektiven zum Ziel, daher schien es sinnvoll, zusätzlich zu empirisch-quantitativen Forschungsinstrumenten auch Methoden der Aktionsforschung hinzuzuziehen. Dieser Ansatz wird im österreichischen Raum in seiner theoretischen Begründung auf pragmatische Quellen und auf die kritische Psychologie Klaus Holzkamps zurückgeführt.²⁰

Durch den Versuch, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen, soll es gelingen, die Aussagekraft geprüfter Einzelergebnisse zu erhöhen und diese sodann miteinander zu vergleichen, um letztendlich umfassender argumentieren zu können. Die Gesamtheit aller Ergebnisse kann dann am ehesten darüber Auskunft geben, wie gut oder schlecht die Sprachkompetenz der Lernenden der Grundstufe II ausgebildet ist und in welchem Ausmaß sich der Einsatz der Wortschatzkiste auswirken kann.

Aus den oben dargestellten lerntheoretischen Hintergründen des Forschungsansatzes ergeben sich drei Schwerpunkte der Untersuchung und daraus abgeleitete Hypothesen:

- ❖ *Die Wortschatzkiste fördert kommunikatives und kooperatives Lernen im Unterricht.*
- ❖ *Die Arbeit mit der Wortschatzkiste erhöht das Kompetenzbewusstsein, mit dem Gelernten auch etwas anfangen/machen zu können.* Sie steigert damit auch das Sinnhaftigkeitsgefühl und das Brauchbarkeitsbewusstsein dem Lerninhalt gegenüber und damit die intrinsische Motivation (expansive Lernbegründung).

Beide Annahmen wurden anhand von LUM-Daten untersucht.

- ❖ *Die Entwicklung der Leseleistung wird durch die Arbeit mit der Wortschatzkiste während des Schuljahres nicht beeinträchtigt.* Im Sinne einer explorativen Studie wurde auch der Aspekt der Leseförderung betrachtet, da die Arbeit mit der Wortschatzkiste einen nicht unbeträchtlichen Teil der Gesamtunterrichtszeit beanspruchte, aber auf den ersten Blick nicht an eine Maßnahme für die gezielte Festigung und Förderung der Lesekompetenz denken lässt.

Diese Annahme wurde mittels Salzburger Lesescreening (kurz: „SLS“) überprüft.

3.1 Interventionsdurchführung

Im Folgenden werden die Interventionsaktivitäten in den Versuchsklassen und die Unterrichtsgestaltung in den Vergleichsklassen dargestellt.

3.1.1 Unterrichtsinhalte und -verlauf in den Deutscheinheiten der Versuchsklassen

Als Versuchsklassen standen eine 3. Klasse und eine 4. Klasse mit jeweils 25 Schülern/Schülerinnen zur Verfügung. In den Unterrichtseinheiten der Versuchsklassen wurden zunächst Wörter, die in die Wortsammlung der Wortschatzkiste aufgenommen werden sollten, von den Lernenden festgelegt. Anschließend trugen die Kinder diese Wörter je nach Wortart in ihre Karteikartenhefte ein, bearbeiteten diese in der Wortschatzkiste Online, erstellten ihre neuen Karteikarten mittels Computer und übten den bereits bestehenden Inhalt ihrer Wortschatzkisten nach einem Arbeitsplan, der als Orientierungshilfe zur Verfügung stand. Die Lernenden konnten dabei unter sieben Vorschlägen über Aufgabenarten, die Anzahl

der Aufgaben und die für sie am besten passende Sozialform auswählen. Die Auswahl der Hausübung richtete sich nach den in der Schule bearbeiteten Inhalten und wurde von den Lernenden selbst bestimmt.

Der als Wandbild in der Klasse angebrachte Arbeitsplan enthielt Aufgabenvorschläge, wie z.B. „Partneransage“ (einander Beispielsätze aus der eigenen Wortschatzkiste ansagen und diese im Anschluss daran miteinander korrigieren), „Fehlenden Zeiten“ (Beispielsatz aus der Wortschatzkiste, gemeinsam Zeiten bestimmen, andere Zeitformen bilden), „Lustige WOKI-Sätze“ (möglichst viele Wörter aus der Wortschatzkiste in Sätze einbauen) oder „Wörter versenken“ (abgewandelte Form des „Schiffeversenkens“, im Rahmen derer die Lernenden Wörter ihrer Wortschatzkiste in einem Raster „verstecken“ und abwechselnd auf das Feld des Partners „zielen“). Welche Aufgaben die Kinder bearbeiteten bzw. in welcher Reihenfolge, stand ihnen offen.

3.1.2 Unterrichtsinhalte und -verlauf in den Deutscheinheiten der Vergleichsklassen

Um annähernde Vergleichbarkeit der Inhalte zu gewährleisten, wurde in den Vergleichsklassen in den Unterrichtseinheiten ebenfalls zur Sprachbetrachtung und Wortschatzerweiterung gearbeitet, aber ohne Wortschatzkiste. Der Deutschunterricht der Kontrollgruppen (Wortschatzarbeit) lief in beiden Klassen sowohl in Phasen der Einzel- als auch der Gruppenarbeit sowie mit frontalen Input-Elementen ab.

Die Vergleichsklasse mit 17 Teilnehmern/Teilnehmerinnen (Kontrollgruppe 1) arbeitete zu Synonymen im Wortfeld „sagen“. Zunächst fand ein erarbeitendes Lehrer-Schülergespräch zu den Themen „Wortwiederholung“ und zur Frage, warum überhaupt ein anderes, aber sinngleiches Wort verwendet werden sollte, statt. Dann wurden Ersatzwörter zum Verb „sagen“ gesammelt. Den Hauptteil der Unterrichtseinheit stellte die Arbeit mit dem Arbeitsblatt „Treffende Zeitwörter verwenden“ dar. Die Übungswörter des Arbeitsblattes wurden vorgelesen, erklärt und in den Lückentext eingesetzt. Die Verwendung der Vergangenheitsform wurde aufgrund einiger Wissenslücken der Lernenden wiederholt. Die Kinder schrieben den Lückentext ins Schulübungsheft. Danach wurde der vollständige Text ins Schulübungsheft geschrieben.

In der Kontrollgruppe 2 mit 24 Teilnehmenden wurde im Deutschunterricht der lexikalisch-grammatische Bereich „Nominalisierung von Verben und Adjektiven, wie z.B. die Ableitungen auf -ung, -nis etc., thematisiert. Zu Beginn waren die Nachsilben im Sitzkreis auf dem Boden aufgelegt, und jede/r Lernende hatte eine Wortkarte mit einem Verb oder Adjektiv. Danach sollte ein entsprechendes Nomen gebildet, unter die entsprechende Nachsilbe gelegt, und der entsprechende Artikel genannt werden. Zusätzlich wurden mündlich mit den Nomen Sätze gebildet. Die darauf folgende schriftliche Arbeitsphase wurde in Partnerarbeit mittels Auftragskarten durchgeführt. Dabei mussten aus Verben oder Adjektiven Nomen abgeleitet, Sätze gebildet oder Wörter im Wörterbuch gesucht werden.

Beide Unterrichtseinheiten der Kontrollklassen inkludierten sowohl soziale Arbeitsphasen als auch die Arbeit mit Wörtern, Wortbedeutungen, Wortbildungen und Satzbildungen, weshalb sie mit der inhaltlichen Arbeit an der Wortschatzkiste und den Sozialformen in den Versuchsklassen vergleichbar schienen.

3.2 Methodendokumentation und Untersuchungsverlauf

Bei der Analyse des Lernkonzeptes der Wortschatzkiste hinsichtlich theoretisch bedeutender

Kriterien ist ein Einschränken auf den beanspruchten Geltungsbereich nötig. Da Unterricht in der Praxis situationsspezifisch sein muss, weil es sich um Einzelfälle und subjektive Theorien handelt, ist es möglich, handlungsrelevante Hinweise zu finden, eine vollständige Aufklärung über didaktisches Vorgehen wird aber hinsichtlich dieser Perspektive nicht möglich sein²¹. In diesem Zusammenhang schien die Lektions-Unterbrechungs-Methode nach Patry als Datenerhebungsinstrument geeignet, im Rahmen derer die unmittelbar Betroffenen, also die Lernenden selbst, als Beobachter/innen agieren. Der Unterricht wird zu diesem Zweck von der Lehrperson zu einem bestimmten Zeitpunkt unterbrochen, wodurch die Genauigkeit, mit der die Befragten die Frage beantworten können, sehr hoch ist, und die konkrete Wahrnehmung des/der Lernenden besonders ernst genommen wird. Vielfältige Variationen, die möglich sind, werden berücksichtigt, und hypothesenorientierte Unterschiede in Bezug auf verschiedene Unterrichtseinheiten können dabei beachtet werden. Außerdem können zur gleichen Zeit mehrere Beobachter/innen zu einer Situation befragt werden. Dadurch ist auch eine statistische Einschätzung der Zuverlässigkeit der Beobachtungen möglich.²² Zunächst bedurfte es der Ermittlung möglicher allgemeiner Kriterien bzw. Konstrukte, die subjektorientiert charakteristisch für expansive Lernphasen gelten. Anschließend wurden einzelne Items operationalisiert, von denen angenommen werden kann, dass sie von den Lernenden entsprechend interpretiert werden könnten. Nach mehreren Testläufen und anschließenden Angleichungen wurde der Fragebogen zur konkreten Durchführung erstellt.

Der LUM-Fragebogen enthielt letztlich 5 Itemgruppen bzw. Konstrukte, die den Lernprozess sowie die Intervention erfassen sollten:

- ❖ Itemgruppe 1: Sinnfrage, Bedeutungszusammenhänge, Brauchbarkeit (Item 24, 27, 28, 30)
- ❖ Itemgruppe 2: Wohlbefinden, Motivation (Item 14, 26, 15, 16, 2)
- ❖ Itemgruppe 3: Subjektiver Lernertrag, Kompetenzeinschätzung, empfundene Leistung: (Item 3, 22, 21, 10, 23, 29, 31)
- ❖ Itemgruppe 4: Überforderung/Unterforderung, Wahrnehmung der Schwierigkeit (Item 18, 4, 5, 7, 8, 1)
- ❖ Itemgruppe 5: Kooperation (Item 6, 9, 19, 17, 11, 13)

Die Items wurden in den LUM-Fragebögen nicht nach den Konstruktkategorien gereiht, um einen eventuellen Ausstrahlungseffekt zu verhindern. Als Ratingskalen diente eine vierteilige Skala, deren Abstufung durch kindgerechte Smiley-Symbole repräsentiert wurde.

In der heutigen Deutsch-Stunde ...	
... habe ich Aufgaben mit anderen Schülern/Schülerinnen besprochen	😊 😊 😊 😊
... musste ich bei der Lehrerin oft nachfragen	😊 😊 😊 😊
... habe ich alles verstanden	😊 😊 😊 😊
... haben wir einander viel geholfen	😊 😊 😊 😊
... habe ich viele neue Wörter gelernt	😊 😊 😊 😊

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Schülerfragebogen - Beispiele für LUM-Items

Zur Auswertung der LUM-Fragebögen wurden insgesamt 91 Teilnehmer/innen herangezogen. Dabei fielen auf die Versuchsgruppe (WOKI-Klassen) 50 Lernende aus zwei Schulklassen (25 aus der 3. Klasse; 25 aus der 4. Klasse) und auf die Kontrollgruppe 41 Lernende (zwei 4. Klassen mit je 24 bzw. 17 Schülern/Schülerinnen).

Die Befragung mittels LUM-Fragebogen erfolgte jeweils unmittelbar am Ende der jeweiligen Deutscheinheit. Eine Klasse der Versuchsgruppe wurde im Juni 2009 am Ende der 3. Klasse, die 4. Klasse im Oktober 2009 befragt. Die Daten der Kontrollgruppe wurden in zwei 4. Klassen im Oktober 2009 erhoben.

Die Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Lernenden sollte in den Versuchs- und den Kontrollklassen mit Hilfe des SLS erhoben werden. Aufgrund organisatorischer Umstände konnte für die betreffenden Klassen aber keine geeignete Testung einer Vergleichsklasse durchgeführt werden, sodass ein echter empirischer Vergleich nicht gezogen werden konnte. So erfolgten in einer der Versuchsklassen (18 Schüler/innen in der 3. Klasse) zu zwei verschiedenen Zeitpunkten (Jänner 2009, Juni 2009) zwei Testungen mittels SLS.

Versuchsgruppe (WOKI-Klassen)					Kontrollgruppe (Vergleichsklassen)		
n = 50					n = 41		
		LUM-Befragung	SLS-Testung (n=18)				LUM-Befragung
3. Kl.	n = 25	Juni 09	Jan. 09	Juni 09	4. Kl.	n = 24	Oktober 09
4. Kl.	n = 25	Oktober 09			4. Kl.	n = 17	Oktober 09

Tabelle 1: Darstellung der Stichprobe und Befragungszeitpunkte

3.3 Datenanalyse und Ergebnisdarstellung

3.3.1 Konstrukt-Diskussion – explorative Faktorenanalyse der LUM-Items

Die 91 abgegebenen LUM-Fragebögen dienten als Grundlage für die Faktorenanalyse, welche einen Großteil der aus den Konstrukten operationalisierten Items bestätigte. Letztlich ergaben sich zwei Hauptfaktoren, die auch im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe die signifikantesten Unterschiede bezüglich der Forschungsfragen – Förderung der kooperativen Lernverhältnisse (A) und Förderung der eigenen Kompetenzeinschätzung (B) – lieferten. Aufgrund der Faktorenanalyse wurden zum Teil auch eine neue Bündelung von Items und eine Modifizierung der Konstruktbezeichnungen durchgeführt, was im Folgenden dargestellt wird.

Drei deutlich isolierbare Faktoren mit ausreichender Anzahl an Einzelitems lassen sich durch die Hauptkomponentenanalyse nachweisen:

- ❖ Die 1. Hauptkomponente erklärt 24,67 % der Varianz (anfängl. Eigenwert) und enthält vorwiegend hochladende Items aus der Itemgruppe 2 des LUM-Fragebogens (Wohlbefinden, Motivation) und einzelne Items aus der Itemgruppe 3 (subjektiver Lernertrag, Kompetenzeinschätzung, empfundene Leistung) und 4 (Überforderung/Unterforderung, Wahrnehmung der Schwierigkeit), sodass die Konstruktdefinition modifiziert werden muss und insgesamt die Items 1, 2, 3, 8, 14, 15, 16 (negativ gepolt), 26 zu einem Konstrukt zusammengefasst werden, das mit dem etwas verallgemeinerten Begriff „Lernprozesseinschätzung“ umschrieben wird. Der Cronbachs α -Wert dieser Itemgruppe beträgt 0,833.
- ❖ Am deutlichsten bestätigt sich durch die Faktorenanalyse das Konstrukt „Kooperatives Lernen“ in der 2. Hauptkomponente. Sie trägt 16,31 % zur Erklärung der Varianz (anfängl. Eigenwert) bei und enthält die Items 6, 9, 11, 12, 13 (negativ gepolt), 17, 19 mit einem hohen Cronbachs α -Wert 0,895.
- ❖ Die 3. Hauptkomponente zeigt vier eindeutig zugeordnete (hoch ladende) Items, und

zwar Item 21, 22, 23, 27. (s. rotierte Komponentenmatrix, Unterdrückung/0,10). Diese Komponente erklärte 6,92 % Varianz (anfängl. Eigenwert). Der Cronbachs α -Wert für dieses Itembündel beträgt 0,756. Die Items dieses Faktors werden mit anderen sinngemäß zugeordneten Items kombiniert (Item 3, 10, 28, 30), wobei dieses Itembündel insgesamt als „Lernertrags- und Kompetenzeinschätzung“ bezeichnet wird und einen Cronbachs α -Wert von 0,794 aufweist.

Insgesamt erklären die ersten drei Hauptkomponenten 44,71 % der Varianz (rotierte Summe der quadrierten Ladungen).

3.3.2 Versuchs- und Kontrollklassen im Vergleich – Ergebnisse

In der Hauptkomponente „Lernprozesseinschätzung“ unterscheiden sich die Ausprägungen der Einzelitems der mit der Wortschatzkiste unterrichteten Klassen großteils nicht signifikant von den Vergleichsklassen, sodass für die Auswertung keine neue zusammenfassende Mittelwertvariable transformiert wurde. Nur beim allgemein wertenden Item 26 - „Die heutige D-Stunde habe ich cool gefunden“ - ergibt sich ein hoch signifikanter (nach Mann-Whitney-Test, Signifikanz $p = 0,005$) zustimmender Mittelwertunterschied zugunsten der WOKI-Klassen (WOKI-Klasse 3,61; Vergleichsklasse 3,05). Für den Vergleich der Versuchs- und der Kontrollklassen wurden jeweils die entsprechenden Items der 2. Hauptkomponente „Kooperatives Lernen“ und jene der 3. Hauptkomponente „Lernertrags- und Kompetenzeinschätzung“ zu einer neuen Mittelwertvariablen transformiert.

Abhängige Variable	Vergleichsklassen	Mittelwert	Standardabweichung	95% Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
Kooperatives Lernen	3./4. Klasse, WOKI-Gruppe	2,909	0,707	2,718	3,100
	4. Klassen, Kontrollgruppe	2,142	0,640	1,932	2,353
Lernertrags- und Kompetenzeinschätzung	3./4. Klasse, WOKI-Gruppe	3,770	0,409	3,632	3,908
	4. Klassen, Kontrollgruppe	3,199	0,577	3,046	3,351

Tabelle 2: Versuchs- und Kontrollgruppe - Mittelwertvergleich

Die grafische Darstellung veranschaulicht einen beachtlichen Mittelwertunterschied zwischen den Ergebnissen der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe in beiden abhängigen Variablen (s. Abbildung 3 und 4). Auch die Varianzanalyse weist hoch signifikante ($p < 0,001$) Mittelwertunterschiede nach (s. Tabelle 3). Aufgrund der Stichprobengröße ($n > 30$) können Verletzungen der Varianzhomogenität bei der Variablen „Lernertrags- und Kompetenzeinschätzung“ (nach Levene-Test) toleriert werden, da auch bei Ungleichheit der Varianzen Signifikanz nachgewiesen wurde.

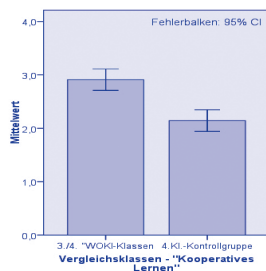
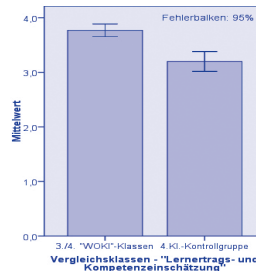


Abbildung 3:
„Kooperatives Lernen“
Mittelwertvergleich

Abbildung 4:
„Lernertrags- und
Kompetenzeinschätzung“
Mittelwertvergleich



Für den Nachweis der Effektgrößen wurde als Kennwert das Eta-Quadrat herangezogen. Aus der Varianzanalyse ergibt sich im korrigierten Modell ein Eta-Quadratwert für die abhängige Variable „Kooperatives Lernen“ von 0,224, was eine Effektstärke von $\eta^2 = 0,47$ und somit einen mittleren Effekt (nach Cohen) darstellt. Damit bestätigt sich die fördernde Wirkung der Interventionsmaßnahme im Sinne der Forschungsfrage A – Förderung des kommunikativen und kooperierenden Lernens – in den Versuchsklassen.

Abhängige Variable	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Kooperatives Lernen	13,245	28,787	0,000	0,244
Lernertrags- und Kompetenzeinschätzung	7,351	30,355	0,000	0,254

Tabelle 3: Mittelwertunterschiede - Signifikanz und Effektstärke

Die Forschungsfrage B – wie weit die Intervention mit dem WOKI-Konzept sich positiv auf die eigene Kompetenzeinschätzung auswirkt – wird vor allem durch die 3. Hauptkomponente „Lernertrags- und Kompetenzeinschätzung“ gestützt. Die Unterschiede der Ausprägungen zwischen den WOKI-Klassen und den Vergleichsklassen fallen in allen Items der Komponente ebenfalls sehr signifikant aus (s. Tabelle 3). Die Prüfung des Mittelwertunterschieds der zusammengefassten Items dieser Gruppe zwischen WOKI-Klassen (s. Tabelle 2) ergibt ebenfalls eine Effektstärke im mittleren Bereich ($\eta^2 = 0,254$; $\eta = 0,50$).

3.3.3 Entwicklung der Leseleistung

Da Vergleichsdaten aus den Kontrollklassen nicht zur Verfügung standen, wurden unter Einbeziehung standardisierter Daten (Mittelwerte) aus den Normierungsstichproben des Handbuchs zum Salzburger Lesescreening (Mayringer/Wimmer 2002) die Erhebungsergebnisse (Mittelwert-Differenzen) interpretierend relativiert. Die ursprüngliche Erwartung, dass die Leseleistung durch die intensive Arbeit mit der Wortschatzkiste in den Versuchsklassen zumindest nicht beeinträchtigt werde, bestätigte sich zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten.

Die Rohwerte der Testung in der WOKI-Klasse der 3. Schulstufe ergaben am Ende des 1. Semesters der 3. Schulstufe (22. Jänner 2009) nach der SLS-Normtabelle Mitte 3. Klasse²³ einen Mittelwert des Lesequotienten von 104,61 und am Ende des Schuljahres (4. Juni 2009) nach der SLS-Normtabelle Ende 3. Klasse²⁴ einen Klassenmittelwert des Lesequotienten von 117,28 (siehe Abb. 5). Es zeigt sich eine beträchtliche und signifikante Steigerung der Leseleistung in der betreffenden Versuchsklasse. Die Überprüfung eines signifikanten Mittelwertunterschieds fällt positiv aus.

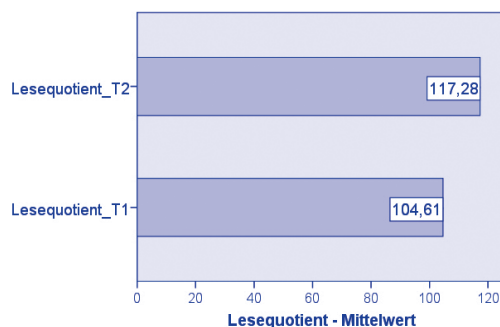


Abb. 5: Mittelwerte der Lesequotienten zum Zeitpunkt T1, T2

Die statistischen Tests bestätigen die Normalverteilung der Differenzen (Kolmogorov-Smirnov-Test, p -Wert = 0,647, daher Beibehaltung der Nullhypothese). Damit sind die Voraussetzungen für den T-Test für abhängige (gepaarte) Stichproben erfüllt. Die Mittelwertdifferenz der Lesequotienten zu den beiden Erhebungszeitpunkten ist mit $p < 0,001$ höchst signifikant (s. Tabelle 4).

Gepaarte Differenzen	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	T-Wert	df	Sig. (2-seitig)
Lesequotient_T1 Lesequotient_T2	--- 12,667	7,388	1,741	-7,274	1 7	0,000

Tabelle 4: T-Test bei gepaarten Stichproben für Lesequotienten-Differenz

Daneben zeigt das Boxplot-Diagramm bei gleichzeitiger Steigerung der Durchschnittsleistung eine beachtliche Verkleinerung der Streuung. Nur schwache Lernende (extreme Ausreißer 17 und 18 zum 2. Erhebungszeitpunkt) blieben auf ihrem Leistungsniveau. Offenbar zeigt die monatelange Arbeit mit der Wortschatzkiste in diesem Leseleistungsbereich keine fördernden Auswirkungen. Vergleicht man die individuellen Veränderungen der Leseleistungen bei den 18 Lernenden, so zeigt sich bei 16 von ihnen eine deutliche Erhöhung der Rohwerte und bei fast allen eine Verbesserung um mindestens eine Beurteilungsklasse (Kategorie). Nur bei fünf Lernenden (Nr. 1, 15, 16, 17, 18) blieb die Leseleistung relativ konstant: bei einer Schülerin im obersten Leistungsbereich und bei vier Schülern/Schülerinnen im untersten Leistungsbereich.

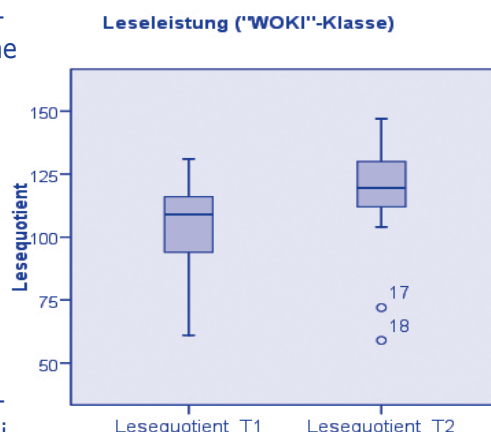


Abb. 6: Boxplot-Diagramm
Lesequotienten-Vergleich T1, T2

Salzburger Lesescreening - 3. Schulstufe, WOKI-Klasse						
Schüler/in	Zeitpunkt T1 (22.1.09) Normtab. Mitte 3. Kl.			Zeitpunkt T2 (4.6.09) Normtab. Ende 3. Kl.		
	Rohwert	Lesequotient	Kategorie	Rohwert	Lesequotient	Kategorie
1	56	131	SG	68	> 147	SG
2	49	125	G	66	> 143	SG
3	48	119	ÜD	55	130	SG
4	41	109	D	59	137	SG
5	46	116	ÜD	58	135	SG
6	45	115	UD	53	126	G
7	42	110	UD	53	126	G
8	42	113	UD	57	129	G
9	45	118	UD	52	120	G
10	40	109	D	51	119	UD
11	35	100	D	50	117	UD
12	31	94	D	47	112	UD
13	35	100	D	48	114	UD
14	37	104	D	47	112	UD
15	30	93	D	43	109	D
16	31	94	D	40	104	D
17	10	72	S (ASO)	10	72	S
18	11	< 61	SS	16	59	SS
Mittelwerte	37,4	104,61		48,5	117,28	

Kategorisierung der Leseleistung: SG = sehr gut, G = gut, ÜD = überdurchschnittlich, D = durchschnittlich, UD = unterdurchschnittlich, S = schwach, SS = sehr schwach

Ob diese Steigerung auf die Arbeit mit der WOKI zurückzuführen ist oder vor allem der Zeitspanne von vier Monaten zwischen den Testzeitpunkten zuzuschreiben ist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Offensichtlich ist aber die in die Arbeit mit der WOKI investierte Unterrichtszeit nicht nur kein sich hemmend auf die Leseentwicklung auswirkender Faktor, sondern leistet möglicherweise einen beachtlichen Beitrag zur Verbesserung der Lesekompetenz. Um diese Annahme zu objektivieren, wurden die hier erhobenen Werte den Werten aus den Normierungsstichproben des SLS-Handbuchs gegenübergestellt²⁵, was die positive Entwicklung der Leseleistungen – gemessen mit dem SLS nach dem Konzept des Satzlesens – in den WOKI-Klassen noch deutlicher werden lässt (s. Tabelle 6). Da keine direkten statistischen Tests mangels vorliegender Einzeldaten einer Vergleichsgruppe vorlagen, konnten keine Signifikanzen in Bezug auf die Normierungsstichprobe errechnet werden. Allerdings zeigt schon der direkte Vergleich der Ergebnisse mit standardisierten Werten eine überdurchschnittlich positive Entwicklung.

	SLS - Norm-Test-Rohwerte				SLS - WOKI-Klasse (3. Kl.)	
	Normierungsstichprobe		repräsentative (gesamt-österr.) Stichprobe			
Zeitpunkt	Anzahl	Mittelwert	Anzahl	Mittelwert	Anzahl	Mittelwert
3. Klasse						
Mitte (T1)	265	35,0	1437	35,7 (Buben)	18	37,44
Ende (T2)	272	38,9	1390	38,1 (Mädchen)	18	48,5
4. Klasse						
Mitte	278	42,7	Tabelle 6: SLS-Normierungsstichprobe/repräsentative Stichprobe und WOKI-Klassen – SLS-Rohwertevergleich			
Ende	215	45,7				

Obwohl die WOKI-Klasse schon zum 1. Erhebungszeitpunkt (Mitte des 3. Schuljahres) einen überdurchschnittlichen Mittelwert (Rohwert = 37,44) im Vergleich zu den Normmittelwerten (Norm-Rohwert = 35,0) aufweist, verbesserte sich die Lesekompetenz bis zum 2. Erhebungszeitpunkt (Ende 3. Schuljahr) unverhältnismäßig (Mittelwertdifferenz = 10,06; Mittelwertdifferenz der Normierungsgruppe = 4,9), sodass sogar diese 3. Volksschulklasse (Rohwert = 48,7) beim Vergleich mit der am Ende der darauf folgenden Schulstufe erbrachten Leseleistung der 4. Klasse (Norm-Rohwert = 45,7) noch wesentlich besser abschneidet. Den meisten Schülern/Schülerinnen gelingt damit eine Steigerung auf das Leseleistungsniveau des Endes der 4. Klasse Volksschule.

Die Arbeit mit der Wortschatzkiste scheint die beachtliche Verbesserung der mit dem SLS erhobenen Leseleistungen einer Klasse schon innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne (vier Monate) mit zu beeinflussen.

4 Resümee und Ausblick

Als Ausgangspunkt der durchgeführten empirischen Studie gilt die Wortschatzkiste, ein didaktisches Instrument zur Verwirklichung der Blended-Learning-Methode, mit Hilfe dessen die Motivation zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten sowie die individuelle

Kompetenzentwicklung im sprachlichen Bereich der Lernenden in der Volksschule positiv beeinflusst werden sollten. Aus der Beschreibung der Wortschatzkiste, welche einerseits aus einem von den Lernenden selbst erstellten Karteikartensystem sowie andererseits aus einer Lern- und Übungssoftware besteht, wurden folgende Forschungsfragen aufgeworfen:

- ❖ Fördert die Arbeit mit der Wortschatzkiste kooperative Lernverhältnisse?
- ❖ Fördert die Wortschatzkiste bei den Lernenden die eigene Kompetenzeinschätzung?
- ❖ Welchen Einfluss hat die Wortschatzkiste auf die Entwicklung der Leseleistung?

Diese Fragen wurden zunächst mit dem subjektwissenschaftlichen Lernkonzept in Anlehnung an Klaus Holzkamp in einen Zusammenhang gestellt. Demnach wird das Vorliegen kooperativer Lernverhältnisse dann als gegeben angenommen, wenn sich durch Kooperation der Lernenden verschiedene, auf die Interessen anderer bezogene Bedeutungshorizonte eröffnen, welche zielloffene Lernprozesse bedingen, und somit die Fremdkontrolle als Lernmotiv überwunden werden kann. Die in diesem Kontext aus der 1. Forschungsfrage abgeleitete Hypothese, nämlich dass die Wortschatzkiste kommunikatives und kooperatives Lernen fördere, ergab sich aus der Tatsache, dass den Lernenden im Zuge der Arbeit mit der Wortschatzkiste verschiedene Strategien mit freier Auswahl zur Verfügung stehen, wobei die Diskussion unter den Lernenden eine mögliche Grundlage für das Finden von Lösungswegen darstellt.

Der aus der 2. Frage abgeleiteten Hypothese, dass durch die Arbeit mit der *Wortschatzkiste* eine Erhöhung des Kompetenzbewusstseins hinsichtlich der Sinnhaftigkeit bzw. Brauchbarkeit des Gelernten einhergehe, liegt die den Lernenden ermöglichte Vorgehensweise zugrunde, Wörter in das Karteikartensystem aufzunehmen, deren genauere Betrachtung und Analyse sie - und nicht die Lehrperson - für notwendig erachten, womit gleichzeitig ein emotional-motivational begründetes Engagement im Sinne expansiven Lernens erzeugt werden kann.

Die aus der 3. Frage abgeleitete Hypothese, dass die Entwicklung der Leseleistung während des Schuljahres nicht beeinträchtigt werde, ergab sich aus der Annahme einer fehlenden Unmittelbarkeit zwischen der Arbeit mit der Wortschatzkiste und gezielten Maßnahmen zur Förderung und Festigung der Lesekompetenz.

Zum Zwecke der Prüfung der ersten beiden Hypothesen wurde die „Lektion-Unterbrechungs-Methode“ herangezogen, im Zuge derer die Lehrperson eine bestimmte Lernsequenz unterbricht und die Lernenden selbstreflexiv Fragen zum bisherigen Lernverlauf beantworten sollen.

Während die Versuchsklassen – je eine auf der 3. und 4. Schulstufe – in einer Doppeleinheit pro Schulwoche selbst gewählte Aufgaben zur Sprachbetrachtung und Wortschatzerweiterung unter Verwendung der Wortschatzkiste in unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen bearbeiteten, sollten in den Vergleichsklassen unter gleichen zeitlichen Bedingungen Aufgaben mit ähnlicher Zielsetzung unter Heranziehung traditioneller Lehr-Lernmethoden gelöst werden.

Aus den Befragungen zu den LUM-Items jeweils unmittelbar nach den jeweiligen Unterrichtseinheiten wurden mittels Faktorenanalyse drei Hauptkomponenten gewonnen, welche als Vergleichsgrundlage zwischen den Versuchs- und Vergleichsklassen dienten. Dabei zeigte sich, dass sich in der 1. Hauptkomponente ‚Lernprozesseinschätzung‘ die Ausprägungen der Einzelitems zwischen den Klassen größtenteils nicht signifikant voneinander unterscheiden, wobei jedoch hinsichtlich des allgemein wertenden Items „Die heutige D-Stunde habe ich cool gefunden“ sehr wohl ein hoch signifikanter zustimmender Mittelwertunterschied zugunsten der Klassen, die mit der *Wortschatzkiste* arbeiteten, hervorgehoben werden muss.

Hinsichtlich der 2. Hauptkomponente ‚Kooperatives Lernen‘ ergaben sich durchwegs signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Ergebnissen zugunsten der Versuchsklassen. Gleiches gilt in Hinblick auf die 3. Hauptkomponente ‚Lernertrags- und Kompetenzeinschätzung‘, womit die ersten beiden Hypothesen eine Bestätigung erfuhren.

Was die Bezugnahme auf die 3. Hypothese betrifft, so wurde das Salzburger Lesescreening als Testinstrumentarium herangezogen. Da Testergebnisse einer Vergleichsklasse nicht vorlagen, wurden die Ergebnisse der Versuchsklasse auf der 3. Schulstufe in einem zeitlichen Abstand von vier Monaten miteinander verglichen, wobei sich eine deutliche Steigerung der individuellen Leseleistungen zeigte, was der aus Objektivierungsgründen durchgeführte Vergleich mit den Werten aus den Normierungsstichproben des SLS-Handbuches in der Folge verdeutlichte. Die 3. Hypothese ist daher ebenso zu bestätigen, da der Einsatz der *Wortschatzkiste* die Leseleistung der Lernenden offensichtlich nicht negativ beeinflusst.

Resümierend lässt sich festhalten, dass durch die Intervention mit der *Wortschatzkiste* als Blended-Learning-Methode auf der Grundstufe II nicht nur die fokussierten Parameter ‚Kommunikatives und kooperatives Lernen‘ sowie ‚Kompetenzbewusstsein‘ verstärkt werden, sondern auch von einer im Zusammenhang mit dieser Methode stehenden Förderung der individuellen Leseleistungen ausgegangen werden kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. www.bildung.at [10. 10. 2008].
- 2 www.wortschatzkiste.at [12. 9. 2010].
- 3 Hartmut Häfele/Kornelia Maier-Häfele, Evaluation von Lernplattformen. Verfahren, Ergebnisse und Empfehlungen, Wien 2010, S.5.
- 4 Vgl. Klaus Holzkamp, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main 1995, S.172.
- 5 Vgl. Joachim Ludwig, Lernende verstehen, Bielefeld 2000, S.9ff.
- 6 Vgl. a.a.O., S.62ff.
- 7 Vgl. Joachim Ludwig (Hg.), Vermitteln-verstehen-beraten. Expansives Lernen, Baltmannsweiler 2004, S.112.
- 8 Vgl. Ludwig a.a.O., S.9ff.
- 9 Vgl. Holzkamp, a.a.O., S.189ff.
- 10 Vgl. Ludwig, a.a.O., S.66.
- 11 Vgl. Holzkamp, a.a.O., S.189ff.
- 12 Vgl. Ludwig, a.a.O., S.116f.
- 13 Vgl. Ludwig, a.a.O., S.206.
- 14 Vgl. a.a.O., S.194.
- 15 Vgl. ebd.
- 16 Vgl. Ludwig, a.a.O., S.206.
- 17 Vgl. a.a.O., S.194.
- 18 Vgl. Jean-Luc Patry: The lesson interruption method in assessing situation-specific behavior in classrooms, in: Psychological Reports, 1997, S.272ff.
- 19 Vgl. Jürgen Bortz/Nicola Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg 2006, S.365ff.
- 20 Vgl. Holzkamp, a.a.O., S.97.
- 21 Vgl. Jean-Luc Patry/Rosemarie Molander-Grossmann: Situationsspezifität und Handlungsforschung, in: Schule verändern durch Aktionsforschung, Hg.: Johanna Juna/Paul Kral, Innsbruck 1996, S.155ff.
- 22 Vgl. Patry, a.a.O., S.272ff.
- 23 Vgl. Heinz Mayringer/Heinz Wimmer: Salzbuger Lese-Screening, Salzburg 2002, S.28.
- 24 Vgl. a.a.O., S.30.
- 25 Vgl. a.a.O., S.7.

*Erich Perschon, Mag. Prof.,
Lehrender an der PH NÖ (Deutsch-Didaktik und Fachwissenschaft
Deutsch HS-Ausbildung), Mitarbeiter im Department 3 (Bil-
dungsforschung, Evaluationsprojekte); AHS-Lehrer für Deutsch
und Psychologie/Philosophie am BG Mödling*

*Monika Prenner, Mag. Dr., Dipl.-Päd., Prof.,
Lehr- und Forschungstätigkeiten im humanwissenschaftlichen
Fachbereich (Pädagogische Soziologie, Wissenschaftliches
Arbeiten) an der PH NÖ, Lehrende im Rahmen des Fachhochschul-
Diplomstudiengangs „Militärische Führung“ (MILAK) und div.
Lehrgänge an der Zauner-Dunzl Gesundheitsakademie,
Dozentenmobilität*

*Sonja Schärf-Stangl, MAS, MSc, Dipl.-Päd.,
Lehrende für didaktische Fächer an der PH NÖ, Mitarbeit
im Department 3 (Bildungsforschung), Lehrerfortbildung
zu Bewegung und Sport und Medienpädagogik; Montessori-
pädagogin*

*Christiane Siebenbrunner-Rosic, Mag. Dr., Dipl.-Päd.,
Lehrende für didaktische und humanwissenschaftliche Fächer
an der PH NÖ, mehrjährige Lehrtätigkeit am Fachhochschul-
Diplomstudiengang „Militärische Führung“ (Wiener Neustadt),
am Wirtschaftsförderungsinstitut (Eisenstadt) sowie Mitarbeit
im BMUKK (Abt. I/1)*