



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Themenprogramm: Lesen und Schreiben

PERSÖNLICHKEITS- UND IDENTITÄTSFÖRDERNDE SCHREIBANLÄSSE IN DER GRUNDSCHULE

ID 1408

Dipl.Pädⁱⁿ. Corina Konrad-Lustig, MA, BEd.

Mag^a. Sabine Rathmayr, BEd.

VS I, Prießnitzgasse 1; 1210 Wien

Wien, Juni 2015

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
1 AUSGANGSSITUATION	4
1.1 Rahmenbedingungen.....	4
1.2 Projektziel.....	6
1.3 Untersuchungsfrage	7
2 THEORETISCHER HINTERGRUND	8
2.1 Persönlichkeitsförderung als schulische Herausforderung	8
2.1.1 Kompetenzorientierung ja - aber wie?.....	8
2.2 Geschlechtersensible Förderung	9
3 PROJEKTDESCREIBUNG	11
3.1 Beschreibung der Projektphasen	11
3.1.1 Zusammenarbeit der beiden Klassen.....	11
3.1.2 Erstellung der Ich-Mappe als Kernpunkt des Projekts	12
3.1.3 Schreibaktivitäten 1.Klasse	13
3.1.4 Schreibaktivitäten 3.Klasse	15
3.1.5 Gemeinsame Schreibaktivitäten.....	21
3.2. Auflistung der im Rahmen des Projekts erworbenen Kompetenzbereiche	24
4 EVALUATION	25
4.1 Auswertung 1. Klasse	25
4.1.1 Vorgehensweise bei der Auswertung	25
4.1.2 Exemplarische Beispiele aus den Ich-Mappen	25
4.1.3 Fazit	31
4.2 Auswertung 3. Klasse	32
4.2.1 Vorgehensweise bei der Auswertung	32
4.2.2 Ergebnisse der Erhebung der Fragebögen	32
5 REFLEXION	37
6 LITERATUR	39

ABSTRACT

Persönlichkeits- und Identitätsförderung erlangen im Grundschulbereich immer mehr an Bedeutung, besonders im Ballungsraum Wien, wo der Zuzug durch Kinder mit Migrationshintergrund die alltägliche Arbeitsgrundlage für viele Lehrende darstellt. Dieses Projekt wurde in zwei Volksschulklassen aus Wien Floridsdorf durchgeführt, mit dem Hintergedanken durch unterschiedliche persönlichkeitsbezogene Schreibanlässe den Kindern ihre Einzigartigkeit bewusstzumachen. Mit der Stärkung der Identität einher gehen neben sozialen Kompetenzen auch Kompetenzen im Bereich der Ausdrucksfähigkeit. Die Kinder sollten durch die schriftliche Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer unmittelbaren Umgebung (Familie, Freunde) ihre Textkompetenz stärken. Was zunächst als einfacher Projektgedanke begann, entwickelte sich durch das ungeahnte Engagement der Kinder in diesem Bereich zu einer äußerst komplexen Thematik, deren Kernpunkte im Rahmen dieses Projektberichts genauer betrachtet werden.

Schulstufe: 1.+3. Klasse VS
Fächer: Deutsch
Kontaktpersonen: Dipl.-Päd. Corina Konrad-Lustig, MA, BEd.
Mag^a Sabine Rathmayr, BEd.
Kontaktadresse: VS I, Prießnitzgasse 1/I
1210 Wien
corina_konrad@hotmail.com
sabine@rathmayr.org

1 AUSGANGSSITUATION

Unsere 13-klassige Volksschule entspricht einem Standort mit für Wien typischen Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund (ca. 60%). Diese kommen aus den verschiedensten Kulturen und sprechen unterschiedliche Sprachen. Am häufigsten sind jedoch Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien, Polen, Tschetschenien, Türkei, Indien und dem arabischen Raum vertreten.

Beobachtungen in den letzten zwei Schuljahren ergaben, dass vor allem Kinder mit nicht deutscher Muttersprache immer wieder ins Zweifeln kommen über sich selbst und über sich selbst in Bezug zu den anderen. Es scheint so, als hätten diese Kinder mit ihrer kulturellen Identität Probleme. Einerseits gibt es ihre Kultur zuhause, andererseits die in der Schule. Ein Schlüsselerlebnis in einem Gesprächskreis zum Nationalfeiertag im Schuljahr 2012/13 war für uns, dass sich viele Kinder nicht als Teil der österreichischen Gesellschaft sahen, sondern von den „ÖsterreicherInnen“ und „der Art und Weise wie es die ÖsterreicherInnen leben“ sprachen. Damit war im Vorfeld nicht zu rechnen. Wir hatten angenommen, dass die in der Literatur oft erwähnte Vielfältigkeit als Bereicherung für alle auch von allen als solche wahrgenommen wird und jeder sich als Teil vom Ganzen fühlt.

Wie aber können jene Kinder mit nicht deutscher Muttersprache unterstützt werden und was kann die Schule als öffentliche Einrichtung dazu beitragen, sie beim Finden ihres Platzes innerhalb der Gesellschaft zu stärken? Im Schuljahr 2012/13 und 2013/14 wurde im Deutschunterricht beobachtet, dass das offene Arbeiten an Texten den Kindern half, einen Teil von sich selbst zu Papier zu bringen. In die eigenen Texte steckten die SchülerInnen immer besonders viel Engagement und Liebe und es entstand so ein ganz persönlicher, individueller Eindruck vom Kind.

Der regelmäßige Austausch über diese Beobachtungen führte zu der Idee gemeinsam dieses IMST-Projekt durchzuführen und die Beobachtungen mit wissenschaftlichen Mitteln zu evaluieren. Es soll eine klassenübergreifende Zusammenarbeit zu diesem Thema durchgeführt werden, um altersmäßig sowohl Ergebnisse von Kindern der Grundstufe 1 als auch der Grundstufe 2 abliefern zu können.

Es soll eine Art "Buddy-System" eingeführt werden. Das heißt, SchülerInnen der 3. Klasse übernehmen bei verschiedenen Lernanlässen die Patronanz von SchülerInnen der 1. Klasse. In den Pausen oder bei gemeinsamen Einheiten sollen diese dann gemeinsam arbeiten. Die Großen sollen für die Kleinen Ansprechpartner für allerlei Fragen sein.

Zum Zweiten soll das freie Gestalten von Texten in Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung einen großen Schwerpunkt einnehmen. Dabei sollen die Kinder beider Klassen Texte gestalten, in Form eines Portfolios ablegen und sie mit ihrem „Buddy“ oder der Klasse aufarbeiten.

Zur Präsentation nach außen soll eine Wandzeitung mit Geschichten, die die Kinder veröffentlichen wollen, am Gang entstehen, um das Selbstwertgefühl der einzelnen Kinder zu stärken und auch die lesenden Kinder zu ermutigen, ihre Werke zu präsentieren.

Mit Hilfe dieses Projekts wollen wir nicht nur den KollegInnen und Kindern, sondern auch den Eltern unserer Schule zeigen, wie die klassenübergreifende Zusammenarbeit besonders im Teilbereich Deutsch - Verfassen von Texten - das Selbstvertrauen der Kinder stärken kann und sie dabei unterstützen kann, ihren Platz in unserer Gesellschaft zu finden.

1.1 Rahmenbedingungen

Situative Bedingungen 1. Klasse

In der ersten Klasse waren zu Beginn des Schuljahres 2014/15 24 Kinder, davon 13 Knaben und 11 Mädchen. Ein Kind wurde in die Vorschulklasse zurückgestellt, das zweite wechselte den Standort, sodass nun 11 Knaben und 11 Mädchen in dieser Klasse sind.

Bei der Aufteilung der Nationalitäten haben 16 eine andere Muttersprache als Deutsch, die Kinder kommen aus neun verschiedenen Ländern (Afghanistan, Bosnien, Türkei, Ägypten, Slowakei, Bulgarien, Tschetschenien, Nepal und Albanien).

Die Konfessionen sind unter den Kindern wie folgt verteilt: 8 römisch-katholisch, 1 evangelisch, 3 orthodox und 10 islamisch, wobei nur 6 am dafür vorgesehenen Religionsunterricht teilnehmen.

Bereits beim ersten Elternabend war das große Engagement der Eltern deutlich sichtbar. Es war zumindest ein Elternteil jedes Kindes vertreten. Einige Eltern hatten eine/n DolmetscherIn mit, um wirklich dem Gesagten folgen zu können. Dasselbe Bild zeigte sich beim 1. Elternsprechtag im November. Dem größten Teil der Eltern war der schulische Erfolg ihrer Kinder besonders wichtig. Vor allem bei jenen Eltern mit Migrationshintergrund wurde deutlich, wie wichtig es ihnen ist, ihr Kind bestmöglich in der Schule zu unterstützen. Von fünf Eltern wurde ich gebeten, ihr Kind auf jeden Fall in den Förderunterricht aufzunehmen, damit es wirklich gut Deutsch lerne. Somit kann gesagt werden, dass fast alle Kinder in dieser Klasse soweit wie von zuhause aus möglich sehr gut gefördert werden.

In dieser Klasse ist auffällig, dass 10 Kinder aus der Vorschulklasse übernommen wurden. Beim Spielen und in den Pausen war hier eine erste Gruppenbildung merkbar. Über die Monate hinweg spaltete sich die Vorschulklassengruppe ein wenig auf. Bemerkbar blieb jedoch weiterhin zum einen eine kleine Gruppe österreichischer Jungen, die gemeinsam den Kindergarten besuchten, jetzt den Hort besuchen und besonders in der Essenspause beieinander sitzen, zum anderen eine kleine Gruppe Jungen aus der Vorschulklasse mit unterschiedlichen Nationalitäten. Beim Spielen jedoch mischen sich die Gruppen. Innerhalb der Mädchen gibt es häufigere Wechsel und es sind nicht so starke Gruppenbildungen bemerkbar.

Situative Bedingungen 3.Klasse

Zu Schulbeginn 2014/15 befanden sich in der 3c-Klasse 24 SchülerInnen, davon 10 Knaben und 14 Mädchen. Die Klasse hat in den letzten Schuljahren immer wieder Veränderungen bezüglich der SchülerInnenzusammensetzung erlebt und zeichnet sich durch die Offenheit neuen MitschülerInnen gegenüber und durch einen großen sozialen Zusammenhalt aus. Aus sprachlicher, aber auch kultureller Sicht herrscht eine große Heterogenität. Es gibt fünf SchülerInnen, die aus Österreich kommen und Deutsch auch als Muttersprache sprechen. Drei Kinder stammen aus Bosnien und eines aus Serbien. Diese besuchen auch einmal pro Woche für eine Stunde den muttersprachlichen Unterricht. Weitere drei Kinder stammen aus Rumänien, wobei eines dieser Kinder zu Beginn des Schuljahres neu nach Österreich gekommen ist und deshalb die deutsche Sprache von Grund auf neu erlernt. Aus Tschetschenien stammen zwei SchülerInnen und aus Ungarn weitere zwei. Jeweils ein Kind stammt aus folgenden Ländern: Polen, Irak, Philippinen, Albanien, Russland, Nepal, Türkei und Nigeria. Das türkische Kind besucht ebenfalls einmal pro Woche für eine Stunde den muttersprachlichen Unterricht.

Die Buntheit hat Tradition. Bereits in der ersten Klasse kurz vor Schulbeginn waren vier Kinder neu nach Österreich eingewandert und mussten deshalb die deutsche Sprache erst erlernen, aber auch die neuen kulturellen Veränderungen wahrnehmen und verarbeiten. Diese Kinder besuchten damals mehrere Stunden pro Woche den Deutschkurs, der direkt an der Schule parallel zum Unterricht stattfand. In der zweiten Klasse kamen zwei Kinder hinzu, die innerhalb von Österreich umgesiedelt waren, und zwei, die die Klasse wiederholen mussten.

An der situativen Beschreibung kann die erwähnte Heterogenität gut nachvollzogen werden und bereits in der ersten Klasse konnten die ersten Beobachtungen bezüglich Identität gemacht werden. Wenn beispielsweise im Sachunterricht themenbezogen gesprochen wurde, konnten die Kinder viel aus ihrem kulturellen Umfeld erzählen. Es war den Erzählern und Erzählerinnen ein großes Anliegen etwas aus dem eigenen privaten Umfeld einzubringen. Das erzählende Kind wirkte gerade in dieser

Situation sehr entspannt und zufrieden. Offensichtlich war auch, dass die Kinder vor allem ihren frei gestalteten Texten besonders viel Aufmerksamkeit und Engagement schenken. Als Lehrkraft erkannte ich, dass das private Umfeld und auch das Vorleben der Kinder ungeahntes Potential enthält. Dieses Potential könnte darin liegen, dass durch geschickten Einsatz von Sprechen und Schreiben die Kinder die Möglichkeit erhalten, sich selbst als Persönlichkeit in den unterschiedlichen Umfeldern, in denen sie sich bewegen, wahrzunehmen und diese Wahrnehmung mit anderen Kindern, nicht nur gleichaltrigen Klassenkameraden, sondern auch Jüngeren zu teilen.

Bei der Durchführung des Projekts kamen uns die räumliche Nähe der Nachbarklassen und der gemeinsame Gangabschnitt sehr entgegen. Auch unsere Förderlehrerin, Karin Kovacs, die besonders mit den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache in beiden Klassen arbeitet, unterstützte uns immer wieder durch ihr Einbringen eines anderen Blickwinkels. Außerdem verbindet die Kinder und sie wiederum eine andere persönliche Ebene. „Zu Karin gehen zu dürfen“ ist für die Kinder wie ein Geschenk, das am liebsten die ganze Klasse in Anspruch nehmen möchte. Dies zeugt von der guten Qualität ihrer Arbeit. Sie unterstützte dieses Projekt auch maßgebend mit den ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten des Unterrichtens in einer Kleingruppe.

1.2 Projektziel

Bei diesem Projekt sind die Ziele auf SchülerInnenebene anders gelagert als die Ziele auf Ebene der Lehrenden. Bei den SchülerInnen stehen Ziele auf der sozialen Ebene, die vor allem auf eine Änderung ihrer Einstellung abzielen, im Vordergrund. Die SchülerInnen sollen:

- andere Kulturen kennen lernen,
- die eigene Kultur als Teil von sich selbst erkennen,
- andere Kulturen verstehen und akzeptieren,
- sich selbst als wertvoll und wichtig wahrnehmen,
- eigene Stärken kennen lernen und zum Wohle anderer einsetzen,
- über eigene Schwächen reflektieren,
- aufeinander Rücksicht nehmen.

Diese Ziele sollen primär durch die Möglichkeiten, die das Verfassen von Texten im Deutschunterricht bietet, erreicht werden. Daher sollen die Kinder im Unterricht:

- Texte verfassen, durch welche sie sich selbst und ihre Befindlichkeiten zum Ausdruck bringen können,
- Texte in einem Ich-Portfolio (Ich-Mappe) zusammenfassen und diese Eltern und MitschülerInnen präsentieren,
- durch die Präsentation eigener Texte im öffentlichen Raum (Gang - Wandzeitung) Rückmeldungen geben/erhalten und mit Kritik konstruktiv umgehen,
- in Zusammenarbeit mit Kindern einer anderen Klasse andere Standpunkte und Sichtweisen kennen lernen und akzeptieren,
- ihren Wortschatz dahingehend verbessern, dass sie noch besser ihre Befindlichkeiten und Ansichten verbal artikulieren können.

Unser Ziel ist es den Kindern im Rahmen des Deutschunterrichts all die Möglichkeiten zu geben, Texte zu verfassen, die ihre Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellen. Dabei soll aber auch zwischen „privaten“ Texten, also jenen, die nicht der Öffentlichkeit vorgestellt werden sollen, und „öffentlichen“ Texten, die von anderen Kindern gelesen werden können, unterschieden werden.

1.3 Untersuchungsfrage

Resultierend aus den Erfahrungen der letzten beiden Jahre, den geplanten Vorhaben und den gesteckten Zielen stellen sich für dieses Projekt folgende Forschungsfragen:

1. Inwiefern können persönlichkeitsbezogene Schreibenlässe im Rahmen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts dazu beitragen, die Textkompetenz der Kinder derart zu verbessern, dass sie ihre Anliegen und Absichten treffender sprachlich artikulieren können?
2. Bieten persönlichkeitsbezogene Texte (Ich-Portfolio) die Möglichkeit, kompetenzorientierten Deutschunterricht adäquat zu unterstützen, um abseits von standardisierten Kriterien und Tests (z.B. D4-BIST-Überprüfung), die notwendigen sprachlichen Kenntnisse zu erwerben und zu vertiefen?
3. Ist das Ich-Portfolio für die SchülerInnen persönlich wertvoller als herkömmliche im Unterricht verfasste Texte?

Diese Fragen sollen anhand eines Interviews der SchülerInnen der 3. Klasse und der Analyse exemplarischer Portfolios beantwortet werden.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Persönlichkeitsförderung als schulische Herausforderung

Beim Versuch Klarheit über den Begriff „Identität“ zu erlangen, stößt man in der deutschsprachigen Literatur auf zahlreiche Definitionen. Klarheit ist hier nicht in Bezug auf Begriffe zu finden, sondern in der Erkenntnis, dass der Begriff „Identität“ einer ständigen Entwicklung unterlag und auch noch unterliegt. Der Begriffsklärung soll an dieser Stelle wenig Platz eingeräumt werden, es ist jedoch auf Krammer zu verweisen, der präzise Klarheit über die Begrifflichkeiten verschafft, in dem er Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften vorstellt und vergleicht (vgl. Krammer, 2013, S. 9).

Für dieses Projekt erscheint jedoch die Betrachtungsweise sinnvoll, dass der Mensch einerseits von sich aus nach der eigenen Identität strebt, und das trotz vieler Rollen, die er annimmt, und trotz der Rollenbilder, die immer noch vorherrschen. Das Bewusstsein für die eigene Identität ist jedoch ohne Selbstreflexion nicht zu erreichen, die zeigt, dass man auch nicht immer gleich fühlt, denkt und handelt (vgl. Spinner, 2013, S. 29). Andererseits wird aufgezeigt, dass die eigene Identität nicht nur aus sich selbst erwächst, sondern von anderen Menschen beeinflusst wird.

„Identität besteht nicht nur im Verhältnis des Ichs zu sich selbst, wie das in den älteren Diskussionen meist gesehen wurde, sondern beruht auf einer Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt.“ (Spinner, 2013, S. 30)

Für den schulischen Alltag und die Umsetzung von persönlichkeits- und identitätsfördernder Schreibanlässe bedeutet das, dass einerseits eine starke Auseinandersetzung der Kinder mit sich selbst notwendig ist, andererseits auch der Austausch mit der Lehrkraft und den MitschülerInnen nicht außer Acht gelassen werden darf. Die Schule bietet somit ein geeignetes Umfeld für die Persönlichkeitsentwicklung.

Als Hauptvertreter des identitätsorientierten Deutschunterrichts darf Spinner genannt werden, der bereits in den 1980er Jahren mit seinen Forschungen begann und die Bedeutung der Identität der Kinder für den Deutschunterricht erkannte. Ihm zur Folge werden die SchülerInnen mit ihrer Persönlichkeit im Prozess der Identitätsfindung zum zentralen Unterrichtsinhalt. Besonderes Augenmerk legt er hier auf passende Schreibanlässe, die es den Lernenden ermöglichen, durch einen tiefen Grad der Selbstreflexion Selbstbewusstsein zu erlangen. Das „Ich“ soll sich im Zuge des Schreibens „seiner selbst“ bewusst werden. Die gelingt laut Spinner besonders in der schriftlichen Auseinandersetzung, die im Gegensatz zum Mündlichen bewusster, greifbarer und beherrschbarer abläuft (vgl. Spinner 1997).

Obwohl die Idee persönlichkeits- und identitätsorientierter Schreibanlässe nicht aus der Literatur, sondern aus der Notwendigkeit der Schulpraxis entstand, soll die Forderung Wintersteiners nach einer kritisch-konstruktiven Neuanknüpfung an Spinners Identitätskonzept wörtlich genommen werden (vgl. Wintersteiner, 2013, S. 19).

2.1.1 Kompetenzorientierung ja - aber wie?

Das Verfassen von Texten hat seit jeher große Bedeutung im Deutschunterricht und ist in der neueren Entwicklung auch in Bezug auf Kompetenzen nicht wegzudenken (vgl. BIFIE, 2011).

Die Definitionen davon, was Kompetenzen sind und wie diese zu handhaben sind, fallen höchst unterschiedlich aus. In diesem Projektbericht werden Kompetenzen nicht im Sinn der Outputorientierung gesehen, das bedeutet, es werden nicht solche Kompetenzen niedergeschrieben und als Ziel definiert, die messbar und dadurch auch kontrollierbar sind. Es werden stattdessen

Kompetenzen als lebenslanger Entwicklungsprozess wahrgenommen. Der schulische Unterricht sollte demnach nicht auf die Erreichung von Bildungsstandards im Sinne von Gleichmacherei zielen, sondern auf das Erreichen von Basisqualifikationen und die Förderung von individuellen Fähigkeiten (vgl. Spinner, 2013, S. 32). Dass dies eine attraktive Umsetzungsmöglichkeit im Deutschunterricht darstellt, kann am Beispiel der persönlichkeits- und identitätsfördernden Schreibanlässe aufgezeigt werden und setzt an Wintersteiners Forderung nach einer Neuanknüpfung an Spinners Identitätskonzept an (vgl. Wintersteiner, 2013, S. 21).

Doch neben den Kompetenzen, die SchülerInnen durch das Verfassen von Texten erreichen sollen (vgl. BIFIE, 2011), soll auch die Kreativität beim Schreiben und die Möglichkeit des Sich-Ausdrücken-Könnens nicht zu kurz kommen. Sucht man bei Google die Begriffe „Verfassen von Texten“ und „Schreibanlässe“, erhält man 36.300 Ergebnisse. Hier sind kreative, offene, vielfältige, literarische und jene Schreibanlässe zu finden, die „zum Schreiben verführen“ und Lernfreude vermitteln sollen. Nicht zu finden sind jedoch persönlichkeits- und identitätsfördernde Schreibanlässe, die in der vorliegenden Arbeit entwickelt und evaluiert wurden. Doch gerade dem identitätsorientierten Deutschunterricht soll laut wissenschaftlicher Erkenntnisse mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2.2 Geschlechtersensible Förderung

„Lesen und Schreiben sind Voraussetzungen für den individuellen Erfolg in unseren hochentwickelten Wirtschaftssystemen und [für] eine umfassende Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Eine aktiv gestaltete Teilhabe erfordert allerdings neben dem Nachvollziehen der Botschaften anderer, dass wir unsere eigenen Bedürfnisse und Interessen ausdrücken können, entweder durch Reden oder durch Schreiben oder auch durch visuelle Darstellungen sowie andere Aktivitäten.“ (Böck, 2007, S. 40)

Dieser Anspruch wird durch dieses Projekt sicherlich weitgehend erfüllt. Die Kinder setzen sich beim Gestalten ihrer Portfolios zunächst mit ihrer persönlichen Umwelt auseinander und verfassen daran orientiert ihre Texte. In einem weiteren Schritt treffen sie individuell eine Entscheidung: Möchte ich diesen Text der Öffentlichkeit zugänglich machen (innerhalb der Projektmappe) oder vielleicht sogar an der gemeinsamen Wandzeitung allen Kindern präsentieren oder ist dieser Text nur für mich beziehungsweise die Lehrperson gedacht?

Das Führen eines Portfolios kann als Dokumentation der persönlichen Entwicklung angesehen werden. Obwohl zu Beginn des Projektes die Schreibanlässe von Seiten der Pädagoginnen initiiert wurden, nahmen später vor allem die Kinder der 3.Klasse diese offenen Angebote als Anlass, sich mit für sie wichtigen Themen auseinander zu setzen. Es war deutlich merkbar, wie besonders engagiert und liebevoll die Portfolioseiten gestaltet wurden.

Auch die Auswahl der Artefakte für die Öffentlichkeit trafen die Kinder selbst. War vor allem den Erstklässlern zu Beginn nicht wirklich bewusst, welche Botschaft bei der Präsentation der Texte auf der gemeinsamen Pinnwand vor der Klasse für die Lesenden hinterlassen wurde, merkten sie bald, dass ihre Texte auch von den „Großen“ gelesen wurden. Dabei war in der ersten Klasse folgende Entwicklung feststellbar:

Die Jungen wollten mit ihren Texten vor allem den anderen imponieren. Ihre Texte waren oft durch „schlagkräftige“ und „markante“ Aussagen geprägt, die als Statusdefinition dienen: Ich bin cool, ein Ninja, ein mutiger Kämpfer,... Aber auch Besitztümer wurden erwähnt: Lego Ninjago, Playstation, iPad,... diese Wörter fanden sich bei vielen Jungen in der persönlichen Wortschatzsammlung des Lernwörterheftes, um dann fehlerfrei in den Texten aufgeschrieben zu werden.

Bei den Mädchen rückten eher ästhetische Faktoren bei der Gestaltung der Texte in den Vordergrund. Ihnen war eine schöne Schrift und weitere Zierapplikationen auf den Blättern wichtig, um ihre Aussagen zur Geltung zu bringen.

Bei einigen Kindern konnte in den Pausen auch beobachtet werden, dass sie ihre Texte im Auge behielten, ob sie von den KollegInnen auch tatsächlich bemerkt und gelesen wurden.

Bei der Auswahl an Literatur tendieren basierend auf wissenschaftlichen Ergebnissen Mädchen eher zu literarischen Texten, Jungen mehr zu Sachtexten beziehungsweise informellen Texten. Dies dürfte sich beim freien Verfassen von Texten ebenfalls widerspiegeln. Auf der gemeinsamen Wandzeitung am Gang wurden die Sachtexte über Lebewesen vorwiegend von Jungen der 3. Klasse verfasst, wohingegen Mädchen der 3. Klasse Briefe oder kurze Mitteilungen veröffentlichten.

Aus den Beobachtungen und den Rückmeldungen der Kinder konnte festgestellt werden, dass ihnen das Schreiben zu den für sie relevanten Themen besonders viel Freude machte. Durch die Arbeit mit den ICH-Mappen setzten sich die Kinder mit ihrer Persönlichkeit auseinander, sie reflektierten ihr Tun und damit auch die Auswirkungen auf sich selbst und andere. (Wie wird das von mir verfasste von anderen wahrgenommen?) Durch die freie Möglichkeit der SchülerInnen die Schreibanlässe zu wählen beziehungsweise durch die Vielfalt der Möglichkeiten, die von den Lehrenden zur Verfügung gestellt wurden, wurde sicherlich der geschlechtersensiblen Pädagogik Rechnung getragen. Auch versuchten die Lehrenden immer wieder, „typisches“ Rollendenken aufzuzeigen und zu thematisieren, um die Kinder zu einem Perspektivenwechsel zu ermutigen.

3 PROJEKTBESCHREIBUNG

In dem folgenden Kapitel soll nun näher auf die Umsetzung des Projektes eingegangen werden. Dieses wurde für die Dauer eines Schuljahres angelegt, in welchem unterschiedliche persönlichkeitsbezogene und identitätsstiftende Schreibanlässe durchgeführt wurden, die mittels Portfoliomappen dokumentiert wurden. Diese Schreibanlässe wählten die Lehrkräfte jeweils für die 1. bzw. 3. Klasse stimmig aus. Die zu verfolgenden Ziele in der jeweiligen Schulstufe sind auf Grund der körperlichen Entwicklung, aber auch der Entwicklung im Rahmen des Schriftspracherwerbs sehr unterschiedlich. Im folgenden sollen die Projektphasen beschrieben werden, die von der Zusammenarbeit der ersten und dritten Klasse ausgehen und zu der Entwicklung der Ich-Mappe und den darin befindlichen Schreibanlässen führen. Die verschiedensten Schreibanlässe, die sowohl getrennt in den Klassen als auch gemeinsam durchgeführt wurden, werden detailliert beschrieben. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Übersicht der bei diesem Projekt umgesetzten und geschulten Kompetenzen.

3.1 Beschreibung der Projektphasen

3.1.1 Zusammenarbeit der beiden Klassen

Die Lehrkräfte starteten voller Enthusiasmus und Vorfreude auf die künftige Zusammenarbeit in das Schuljahr. Der Wille sich möglichst oft zu treffen war vorhanden. Wie bei vielen Projekten gibt es zwischen geplanten Vorhaben und Umsetzung auch in diesem Fall einige Umstrukturierungen. Geplant war eine intensive Zusammenarbeit der 1. und 3. Klasse von Beginn des Schuljahres an. Angedacht waren neben Treffen in den Pausen auch fixe wöchentliche Stunden. Doch bereits zu Beginn des Schuljahres sah dies anders aus. Der ursprünglich geplante gemeinsame Freitag Vormittag fiel aufgrund des wöchentlichen Besuches von StudentInnen der KPH Wien aus. Die anderen Tage waren durch Sport-, Werk- und Religionsstunden derart zerpfückt, dass man sich entschloss, nicht mehr an einem festen Wochentag zusammenzuarbeiten.

Die Treffen beider Klassen ergaben sich daraufhin spontan. Da Tür an Tür unterrichtet wurde, war dies auch immer ohne großen organisatorischen Aufwand möglich. Die stärkere Zusammenarbeit der beiden Klassen wurde besonders im Herbst des Projektjahres forciert, da die 1. Klasse ohnehin noch keine Texte schreiben konnte und sich zunächst die Kinder besser kennen lernen sollten.

Bereits in der ersten Woche hatten die Kinder der dritten Klasse die Aufgabe, den Kindern der ersten Klasse ihren Lieblingsplatz in unserem Schulgarten zu zeigen. Dabei erhielten die Kinder der ersten Klasse den Auftrag, sich den Namen ihres neuen Freundes / ihrer neuen Freundin zu merken. Hier wurde vor allem den Kleineren die anfängliche Scheu vor den Großen genommen. Es war schön zu beobachten, wie viel Mühe sich die Großen machten, um bei den Jüngeren wirklich einen guten Eindruck zu hinterlassen. Dadurch war der Weg für die gemeinsamen Pausenbeschäftigungen geebnet.

Der allererste Schritt in der Umsetzung von persönlichkeitsstärkenden Schreibanlässen war gleich in der dritten Schulwoche ein gegenseitiges Vorstellen und Präsentieren. Der Einstieg in die Unterrichtseinheit begann mit dem Kinderbuch „He Duda“.

In weiterer Folge unterstützten die Kinder der dritten Klasse immer wieder die Kinder der ersten Klasse bei Stationentagen, wo es zu verschiedenen Themen (Tag des Apfels, Tag des Brotes) galt, verschiedene Aufgaben zu lösen, die die Jüngeren ohne die Leseunterstützung der Älteren nicht so leicht geschafft hätten. Dabei zeigten vor allem die Kinder der dritten Klasse eine große Verantwortung bei der Durchführung der Stationen und versuchten vorbildhaft zu sein. Dafür war ihnen die Bewunderung der Erstklässer sicher, die Lernaufgaben mit KollegInnen lieber lösten als mit Lehrenden.

Bis Anfang Dezember wurde intensiv an der klassenübergreifenden Zusammenarbeit gearbeitet. Dann ergab sich spontan die Gelegenheit zur Teilnahme an dem Projekt „Connected Kids“. Hier erhielt die Schule einen Klassensatz neuester Samsung Tablets mit kostenlosem WLAN-Hotspot für die Dauer von drei Wochen. Bei diesem Projekt ging es um die Integration digitaler Medien in den Unterricht. Unsere beiden Klassen nutzten dies gleich ebenfalls, um Artefakte für die Ich-Mappe zu sammeln. Im kommenden Abschnitt werden diese gemeinsamen Aktivitäten noch genauer erläutert.

Die Zusammenarbeit der beiden Klassen soll aber keinesfalls missverstanden oder überbewertet werden, denn es stehen nicht die gemeinsamen Aktivitäten im Rahmen der Portfolioarbeit im Vordergrund, sondern es soll aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten das persönlichkeits- und identitätsstiftende Schreiben in der Grundstufe 1 und in der Grundstufe 2 bietet. Somit soll der Großteil des Volksschulbereichs abgedeckt werden. Dem Enthusiasmus und der Freude am gemeinsamen Austausch messen jedoch die Verfasserinnen davon unabhängig große Bedeutung bei.

3.1.2 Erstellung der Ich-Mappe als Kernpunkt des Projekts

Die Erstellung einer Ich-Mappe als eine Art Präsentations- und Entwicklungsportfolio war für beide Lehrerinnen das ideale Medium, um in beiden Klassen die erstellten Werke zu sammeln und zu dokumentieren. Für die erste Klasse wird es eher ein Entwicklungsportfolio sein, da sich die Kinder erst mit zunehmender Kenntnis der Buchstaben schriftlich ausdrücken können. Hier wird der Fortschritt sichtbar werden, vor allem wenn dieses Portfolio in den weiteren Jahren fortgeführt wird. In der dritten Klasse steht eher die Ausdrucksmöglichkeit und die Präsentation im Vordergrund: „Das bin ich“ oder „So bin ich“. Hinzu kommt, dass in der dritten Klasse der Unterricht im Verfassen von Texten auf die Schularbeiten im kommenden Jahr vorbereiten soll, wobei eigentlich nicht mehr so viel Freiraum zwischen geleitetem und freiem Schreiben übrig bleibt.

Natürlich steht bei einem Projekt aus dem Themenprogramm „Lesen und Schreiben“ die Umsetzung im Deutschunterricht im Vordergrund. Wenn es jedoch um die Realisierung von persönlichkeitsbezogenen Schreibenanlässen geht und damit auch um etwas „Privates“, so muss eine Vertrauensebene vorhanden sein, um hier Erfolge erzielen zu können. Ich präsentiere mich oder Texte von mir nur dann in der Öffentlichkeit, wenn ich weiß, ich werde nicht verspottet und ich kann meiner Umgebung vertrauen.

Die Kinder schlossen von Beginn an ihre Ich-Mappe ins Herz. Die Möglichkeit ein eigenes Werk aus der Mappe oder eine Zeichnung als Deckblatt einzufügen und auch jederzeit auszutauschen fand besonders großen Anklang. Es kann immer wieder beobachtet werden, dass die Kinder in der Pause ihre ICH-Mappe durchstöbern und ein neues Deckblatt auswählen. Die äußere Gestaltung erweist sich als großer Erfolg.

Die innere Gestaltung hingegen durchlief einen Entwicklungsprozess. Um den Kindern klar zu machen, dass neben den geleiteten Schreibenanlässen (z.B. Personenbeschreibung) auch das freie Schreiben ebenso in der dritten Klasse erlaubt und erwünscht ist, wurde die Portfoliomappe in einen öffentlichen und einen privaten Teil gegliedert. Der öffentliche Teil ist für Schreibenanlässe, die der Vorbereitung auf Schularbeiten in der vierten Klasse dienen. Hierbei geht es darum alle erlernten Regeln von der Rechtschreibung über die Art und Weise Sätze sprachlich geschickt zu formulieren hin zum roten Faden zu berücksichtigen. Geschrieben wird über sich selbst, jedoch für einen Konsumenten, der das Geschriebene wiederum persönlich beurteilt. Im privaten Teil können sich die Kinder wie in einem Tagebuch verhalten. Hier ist alles erlaubt, was dem persönlichen Geschmack des Kindes entspricht, und das Kind hat die Freiheit darüber zu bestimmen, ob es das Geschriebene präsentieren will oder nicht.

3.1.2.1 Weiterentwicklung der Ich-Mappe in der 3. Klasse und Konsequenzen daraus

Dass die Ich-Mappe von Beginn an einer Entwicklung unterliegen würde, war relativ schnell klar und wurde im vorangehenden Kapitel bereits beschrieben. Dass die Entwicklung jedoch von Kinderseite noch weitergehen würde und die Vorahnungen und Vorstellungen der Lehrkraft übersteigen würde, konnte nicht erahnt werden.

Die Aufteilung der Ich-Mappe durch die Lehrkraft in öffentlichen und privaten Teil wurde bereits dargestellt. Die Auslegungen der Kinder, was sie veröffentlichen wollen und was sie unter Verschluss halten, sind jedoch anders als angenommen. Die SchülerInnen haben hier ganz individuelle Strategien entwickelt und Begründungen gefunden. Was im Vorfeld so klar schien, wurde von den Kindern individualisiert und zeigt einen faszinierenden Entwicklungsprozess.

Eine besondere Überraschung in den Forschungsergebnissen liefern die Freude und der Enthusiasmus der Kinder ihre Ich-Mappe zu ordnen. Vergleichbar ist diese Freude mit der Betreuung eines liebgewonnenen Haustieres, das man hegt und pflegt. Es war interessant zu beobachten, was die SchülerInnen aus der Chance machten, etwas nach den eigenen Vorstellungen ordnen zu können. Ausschlaggebend war für diese Entwicklung, wie bereits beschrieben, die Möglichkeit, formale Texte von persönlichen Texten trennen und einen Bereich innerhalb der Mappe schaffen zu können, der nur den Verfassern und gewünschten Personen zugänglich war.

3.1.3 Schreibaktivitäten 1.Klasse

Im folgenden Abschnitt werden die hier exemplarisch angeführten Schreibanlässe näher erläutert:

- Meine Schultüte
- Lernwort „ICH“ - Gestaltung des ersten Textes
- Lernwort „Mama“ – Sätze über meine Mutter zeichnen/schreiben
- Das bin ich: Nationalitäten als Zeichnung (Nationalitätenstammbaum)
- Lernwort „mag“
- Mein persönlicher Rechtschreibwortschatz
- Die Wörterfabrik - meine drei wichtigsten Wörter

Meine Schultüte

Bereits in der ersten Woche gestalteten die Kinder ihre Schultüte auf einem gefalteten weißen Papier. Da die Kinder noch nicht schreiben konnten, stand das Zeichnen und Erzählen darüber im Vordergrund. Dabei wurde auf die grammatikalisch richtige Sprechweise und das richtige Verwenden des Vokabulars besonders bei den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache geachtet. In weiterer Folge ist die Schultüte der erste Beitrag in der Ich-Mappe.

Ich bin ich – einfach einzigartig

Zunächst wurde zum Einstieg das Buch „Das keine Ich bin Ich“ mit den Kindern gemeinsam gelesen. Daraus wurde dann der erste Schreibanlass abgeleitet: Jeder von uns ist anders. Es gibt kein richtig oder falsch, sondern jeder ist einzigartig. Auch die Zwillingmädchen, die in dieser ersten Klasse sind, sind eigentlich komplett verschieden. Im Sitzkreis durften die Kinder danach erzählen, was sie so besonders macht. Was ist an dir unverwechselbar? Dann wurde das Wort „ICH“ auf verschiedenste Art geschrieben.

Nun kam der Schreibauftrag: Jede/r darf 3-4 Sätze schreiben und zeichnen, wo er/sie alle besonderen Eigenschaften von sich darstellen darf. Wer fertig war, durfte sich selbst zeichnen. Da die Zeichenkünste der Kinder beim Darstellen der Eigenschaften noch nicht so ausgereift sind, kam in einer Abschlussrunde wiederum das Erzählen und „Vorlesen“ der geschriebenen Sätze zum Tragen. Aus der Beobachtung kann gesagt werden, dass die Kinder bei dieser ersten Aufgabe sehr engagiert am Arbeiten waren und es ihnen auch wichtig war, über sich selbst den anderen berichten zu dürfen.

Meine Mama – ein wichtiger Mensch in meinem Leben

Das Wort „Mama“ kann ebenfalls bereits sehr bald aufgrund der erlernten Buchstaben geschrieben werden. Da alle Kinder in dieser Klasse bei ihrer leiblichen Mutter leben, war dieses Thema auch nicht problembehaftet und ließ einen unbeschwernten Zugang dazu zu. Die Herangehensweise war ähnlich dem des „ICH“-Schreibanlasses. Zunächst durften die Kinder von ihren Müttern erzählen. Danach konnten die Kinder wiederum Sätze selbst schreiben und gestalten. In einer Abschlussrunde lasen die Kinder ihre Sätze den anderen Kindern vor. Dabei entstanden bereits kleine Gespräche, wo Kinder gemeinsame Eigenschaften ihrer Mütter herausfanden und dies auch über kulturelle Grenzen hinweg. Dabei muss gesagt werden, dass bislang unterschiedliche Kulturen kein ausgesprochenes Thema unter den Kindern waren.

Genauso verlief es mit dem Wort „Papa“. Hier wurde der erste Text Anfang April verfasst, im Mai dann nochmals ein weiterer. Diese Gegenüberstellung soll dann bei der Evaluation näher beleuchtet werden.

Das bin ich: Nationalitäten als Zeichnung (Nationalitätenstammbaum)

Passend zum Nationalfeiertag war ein zentrales Thema: Woher kommen wir? Woher kommen unsere Eltern? Da einige Kinder nicht wussten, woher die Eltern kamen und ob sie in Österreich geboren wurden oder nicht, wurden bei dieser Aufgabe die Eltern ebenfalls um Mithilfe gebeten.

Die Kinder erhielten ein Arbeitsblatt mit dem Text:

- Hier lebe ich
- Ich bin geboren in:
- Meine Mutter kommt aus:
- Mein Papa kommt aus:
- Meine Mutter spricht:
- Mein Papa spricht:
- Ich spreche:

Als Hausübung sollten die Kinder die entsprechenden Flaggen malen und die Eltern die Sprachen und Länder dazuschreiben. Diese Arbeit erhielt viel positives Feedback nicht nur von den Kindern, sondern auch von den Eltern, die die Multikulturalität als wertvolles Gut erachten.

Am nächsten Tag wurden alle Arbeitsblätter an der Tafel gesammelt. Danach wurde ein Kind nach dem anderen aufgerufen und es durfte, wenn es wollte, sich selbst und seine Familie vorstellen. Dabei nahmen alle Kinder teil, jedes wollte erzählen. Besonderes Augenmerk lag dabei neben der sprachlichen Richtigkeit auch auf der logischen Erzählreihenfolge.

Im zweiten Semester war geplant, dass auch die Eltern mitkommen dürfen und von ihren Kindern der Klasse „präsentiert“ werden (mit Verkostung nationaler Speisen, Erlernen der Grußformel in verschiedenen Sprachen,...). Dies ging sich leider nicht mehr in diesem Projektjahr aus und wurde auf Herbst verschoben.

Lernwort „mag“ – ich weiß, was ich will

Ein weiterer gemeinsamer Schreibanlass in der Ich-Mappe waren Sätze zu den persönlichen Vorlieben. Dazu gab es im Vorfeld ein Gespräch darüber, was man alles mögen kann und was nicht. Dabei kamen zunächst in erster Linie materielle Dinge wie Lieblingsspielzeuge und Freizeitbeschäftigungen, gefolgt von Lieblingsspeisen ins Gespräch. Erst danach folgten persönliche Gefühle und nicht materielle Dinge. In Sachunterricht / Bildnerische Erziehung wurde in derselben Woche ein gemeinsamer "Obstkorb" gestaltet, wobei jedes Kind seine Lieblingsfrucht malen durfte. Anschließend kam diese in die gemeinsame "Obstschüssel".

Anhand der gemeinsam gesammelten Ideen gestalteten die Kinder wiederum einen Text in ihrem Ich-Portfolio. Dabei wurde den Kindern völlig frei gelassen, aus welchem Bereich sie die Sätze auswählten. Da zu diesem Zeitpunkt der Wortschatz immer noch begrenzt war, konnten die Kinder in einer Abschlussrunde ihre Sätze näher erläutern und begründen.

Mein persönlicher Rechtschreibwortschatz – Persönliches Lernwörterheft

Beim freien Schreiben von Texten benötigen die Kinder immer wieder besondere Wörter, die für sie wichtig sind. Seien es Fremdwörter aus Film und Fernsehen oder Bezeichnungen von Charakteren aus Computer- und Konsolenspielen oder wie in der ersten Klasse einfach Wörter, die noch nicht im Unterricht durchgenommen wurden, weil die Buchstaben dafür noch fehlten.

Daher haben wir nach Weihnachten ein „Lernwörterheft“ angelegt, für das pro Monat eine Doppelseite verwendet wurde. Auf die linke Seite schrieben die Kinder all jene Wörter, die gemeinsam im Unterricht als Lernwörter erarbeitet wurden. Auf der rechten Seite wurden jene Wörter notiert, die die Kinder noch nicht schreiben konnten, aber wollten. So konnten die Kinder immer wieder ihre besonderen Wörter nachschlagen und wieder in anderen Sätzen und Zusammenhängen verwenden.

Buch „Die Wörterfabrik“ – Meine drei wichtigsten Wörter

Parallel zur dritten Klasse wurde auch mit der ersten Klasse das Buch „Die Wörterfabrik“ gemeinsam gelesen und besprochen. In diesem Buch geht es darum, dass Wörter gekauft werden müssen, um gesprochen werden zu können. Wörter sind einerseits eine Ware, andererseits ein wertvolles Gut.

Aus dieser Geschichte wurde weiter der Schreibanlass abgeleitet: „Stell dir vor, du dürftest nicht sprechen. Du darfst dir nur drei Worte auswählen. Welche wären das?“

Die Kinder sollten nun auf einem weißen Blatt Papier diese drei Wörter nicht nur aufschreiben, sondern auch individuell gestalten. Dabei konnte beobachtet werden, dass ein Großteil der Klasse Wörter wie Mama, Papa und den Namen der Geschwister aufschrieben. Es kamen aber auch Wörter wie Liebe und Gott vor. Auch diese Arbeit kam in die ICH-Portfoliomappe.

3.1.4 Schreibaktivitäten 3.Klasse

Ziel war es zu Beginn des Projekts jene Schreibanlässe für die Kinder auszuwählen, die die Persönlichkeit der Lernenden fördern, identitätsstiftend sind und gezielt Kompetenzen im Rahmen der Bildungsstandards erfüllen. Hierfür wurden von der Lehrkraft folgende Schreibaktivitäten ausgewählt, die im nachstehenden Teil genauer erörtert werden:

- Gestaltung eines Steckbriefes zur eigenen Person
- Gestaltung einer Visitenkarte

- Beschreibung der eigenen Person
- Meine wichtigsten drei Wörter
- Da stehe ich: Evaluation der eigenen Leistungen im bisherigen Schuljahr
- Ich-Woche

Gestaltung eines Steckbriefes zur eigenen Person

Im September 2015 standen im Rahmen des Sachunterrichtes der Themenbereich Gemeinschaft und hier speziell die eigene Person im Vordergrund. Ziel war es einerseits, dass die SchülerInnen mündlich und schriftlich Auskunft über ihre eigenen Daten (Nachname, Geburtsort, Wohnort, Nationalität) geben konnten, andererseits sollten sich die Kinder über ihre privaten Interessen und ihre Hobbys klar werden. Außerdem wurde den Kindern Raum gegeben den eigenen Steckbrief nach dem persönlichen Geschmack zu gestalten. Nach anfänglichen Schwierigkeiten der SchülerInnen beim Erheben der eigenen Daten investierten die Kinder sehr viel Zeit in die Gestaltung ihres Steckbriefs. Die SchülerInnen waren sichtlich stolz auf ihren fertigen Steckbrief.

Gestaltung einer Visitenkarte

Nachdem die Erhebung der eigenen Daten den Kindern sehr schwer fiel, hatten sie die Möglichkeit als Wiederholung Visitenkarten zur eignen Person zu gestalten. In einem ersten Schritt wurde der Sinn von Visitenkarten diskutiert und einige mitgebrachte wurden genauer unter die Lupe genommen. Danach machten sich die Kinder daran ihre eigne Visitenkarte zu gestalten. Die meisten arbeiteten mit Stift und Papier, einige jedoch verwendeten auch den Computer. Besonders beeindruckend war, dass die Tatsache eigene Visitenkarten zu besitzen, die Motivation der SchülerInnen um ein Vielfaches ansteigen ließ und die meisten Kinder noch ihre Freizeit dazu nutzen, weiter an der perfekten Visitenkarte zu arbeiten. Die fertigen Visitenkarten wurden mittels Kopierer vervielfältigt und danach in die richtige Form gebracht. Es herrschte ein reger Austausch von Visitenkarten in der Klasse und es kam noch zwei Wochen später die Bitte, weitere Exemplare zu kopieren.

Gestaltung eines Blattes zu den Kinderrechten

Eine weitere Schreibaktivität fand im Rahmen des Sachunterrichts zum Thema Kinderrechte statt. Zuerst erfuhren die SchülerInnen einiges darüber, dass auch sie Rechte haben. Sie lasen Informationen über die Kinderrechte und eine interessante, aber auch sehr emotionale Diskussion entstand. Anschließend gestalteten die Kinder ein Blatt mit jenen Rechten, die ihnen besonders wichtig erschienen. Die Kinder waren sehr überrascht, dass sie Rechte besitzen, und brachten ihre Emotionen sehr gut zu Papier. Viele Kinder wirkten nach dieser Lerneinheit sehr gestärkt. Einige SchülerInnen nahmen ihr Arbeitsblatt auch mit nach Hause, um ihren Eltern davon zu berichten bzw. sie von diesen Rechten zu überzeugen.

Beschreibung der eigenen Person

Im Rahmen des Verfassens von Texten im Deutschunterricht wurde die Textsorte Personenbeschreibung zum Beschreiben der eigenen Person herangezogen. In einem ersten Schritt wurde am Wortschatz gearbeitet, um treffende Eigenschaftswörter und passende Formulierungen zu finden. Danach wurde die eigene Person mittels eines detaillierteren Steckbriefs erarbeitet. Hier stellten die Kinder selbständig fest, dass das Äußere und das Innere einer Person beschrieben werden kann. Anschließend wurden die Kinder ermuntert eine Beschreibung über sich anzufertigen. Den SchülerInnen fiel dies zu Beginn zum größten Teil schwer, mit der Zeit jedoch entwickelten sie ein Gespür für den Arbeitsauftrag und auch ein Gefühl dafür, wie sie sich selbst als Person darstellen

konnten. Die Ergebnisse waren zum größten Teil zufriedenstellend und es ist geplant den Kindern nochmals die Möglichkeit zu geben sich zu beschreiben, um die sprachliche Entwicklung sichtbar machen zu können.

Meine wichtigsten drei Wörter

Das Kinderbuch „Die große Wörterfabrik“ handelt von einer Welt in der Worte sehr teuer sind und deshalb nur die Reichen die Möglichkeit haben umfangreich zu sprechen. Ein Bub ist schon länger in ein Mädchen verliebt und schenkt ihr die einzigen drei Wörter, die der sagen kann, weil er arm ist.

Das beschriebene fantastische Kinderbuch lässt die Kinder in eine Traumwelt eintreten und dabei den tiefen Sinn von einzelnen Wörtern gut begreifen. Nachdem den SchülerInnen das Kinderbuch vorgelesen wurde und eine gute Atmosphäre entstanden war, bekamen sie den Auftrag ein weißes Blatt Papier mit ihren persönlich wichtigsten drei Wörtern zu gestalten. Diese drei Wörter sollten mit Bedacht ausgewählt werden und so gehandelt werden, als würden gerade nur jene Wörter auch ausgesprochen werden können. Im anschließenden Sitzkreis durften alle Kinder, die wollten, ihre Wörter vorstellen und begründen, warum sie gerade jene Wörter gewählt hatten. Die Ergebnisse waren hoch interessant. Festzustellen war auf jeden Fall, dass die Wörter eine große Stimmigkeit mit Blick auf die Persönlichkeit der Kinder aufwiesen und von den SchülerInnen tatsächlich sehr bewusst gewählt worden waren.

Die SchülerInnen reflektierten sehr genau die Wahl ihrer drei Worte und konnten diese im anschließenden Sitzkreis schlüssig begründen. Einige wählten, so wie auch die Kinder der 1. Klasse, Worte von Menschen oder auch Dingen, die ihnen wichtig sind. Beispielsweise schrieb ein Kind das Wort Mama, weil die Mama für es wichtig ist oder ein anderes Kind das Wort Kebab, weil es gerne Kebab isst. Die Unterschiede in der Entwicklung von Kindern von der ersten Grundstufe zur zweiten Grundstufe werden jedoch ersichtlich, wenn man die Begründungen der Kinder der 3. Klasse in Bezug auf die weiteren Worte betrachtet. Das Stillen der Grundbedürfnisse scheint bei vielen Kindern von Bedeutung zu sein. Beispielsweise wählte ein Kind die Wörter „krank“ und „Hunger“ damit es seine Eltern darauf aufmerksam machen kann, dass es ärztliche Hilfe bzw. Essen benötigt. Ebenso scheint es den Kindern wichtig ihre Gefühle ausdrücken zu können, was in Worten wie „liebe“, „dich“ und „schön“ zum Ausdruck kommt. Auch die Wahl der Worte „Freund“, „Familie“ oder eines Tieres zeigt die Interessen der Kinder. Während dieser Unterrichtseinheit trat das erste Mal die Vermutung auf, dass die Vorgabe von persönlichkeitsbezogenen und identitätsstiftenden Schreibanlässen nicht durch die Vorgabe der Lehrkraft von bewusst gewählten Themen erreicht werden kann, sondern vielmehr durch die eigenständige Wahl eines Themas von Seiten des Kindes. Denn genauso unterschiedlich wie die wichtigsten drei Worte jedes einzelnen Kindes sind auch die Schreibanlässe, die das einzelne Kind tatsächlich als persönlichkeitsbezogen und identitätsstiftend wahrnimmt.

Da stehe ich

Kurz vor Semesterende sollten die SchülerInnen aufschreiben, wo sie zu diesem Zeitpunkt in ihren schulischen Leistungen standen. Schon in den ersten beiden Schuljahren gab es jeweils vor Semesterende Unterrichtseinheiten, die der Selbsteinschätzung der Kinder dienten. Nachdem in der ersten und zweiten Klasse vor allem das Bestimmen von Stärken und Schwächen im Vordergrund stand, sollten nun spezielle Unterrichtsinhalte und detaillierteres Wissen herausgearbeitet werden. Folgende Satzanfänge stellten für die Kinder eine Erleichterung da und dienten als eventuell mögliche Vorgabe: Es fällt mir leicht..., Beschwerlicher ist für mich..., Besonders viel Freude habe ich, wenn..., Weniger Spaß macht mir..., Besonders stolz bin ich..., Meine Freunde sagen von mir, dass ich besonders gut... .

Die Aufgabenstellung erbrachte, dass die SchülerInnen bereits eine sehr gute Selbsteinschätzung haben und hier große sprachliche Fortschritte gemacht haben. Alle Kinder beschrieben ihre

Persönlichkeit stimmig und es stellte sich heraus, dass die Kinder sehr selbstkritisch sind. Die Kinder beurteilen ihre Stärken und Schwächen oft stark nach Fehlern, die ihnen unterlaufen, und erkennen durch diese Fehler nicht, dass sich dahinter trotzdem persönliche Stärken befinden. Es ist zu erwarten, dass diese Erkenntnis zusätzlicher Unterstützung bedarf und einer persönlichen Entwicklung unterliegt.

Ich-Woche als Abschluss des Projekts

Als Höhepunkt des durchgeführten Projekts wurde der Ich-Mappe in der letzten Schulwoche vor Ostern 2015 nochmals besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Dies diente einerseits einer Intensivierung der persönlichkeitsbezogenen Schreibanlässe - unter spezieller Berücksichtigung von zusätzlichen, kompetenzorientiert geleiteten Aufgabenstellungen. Andererseits sollte die bewusste Arbeit während dieser Woche zu einer intensiven Reflexion mit den SchülerInnen am Ende der Woche genutzt werden. Durch die Recherche im Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe vom BIFIE (vgl. BIFIE 2011) wurden Ideen für die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen entwickelt, die sich als ein Kernfaktor für den Lernzuwachs der Kinder in dieser Woche erwiesen.

Durchführung

Montag – Start in die Ich-Woche

Am Montag fand eine Einleitungseinheit zur ICH-Woche statt, worauf die Kinder mit großer Vorfreude reagierten und sich sofort eine positive und schließlich produktive Arbeitsatmosphäre einstellte. Im Sitzkreis wurden die SchülerInnen mit der geplanten Vorgehensweise über die Woche vertraut gemacht und erhielten ihren Wochenplan als Dokumentationshilfe. Der beinhaltete eine Auflistung der Tage, einen täglichen Wohlfühlbarometer, die geplanten Vorhaben für den jeweiligen Tag und einen kurzen Vermerk, wie es den Kindern beim Verfassen des Textes an jenem Tag ergangen war. Die Dokumentationshilfe hatte nicht für alle Kinder eine unterstützende Funktion und wurde somit sehr unterschiedlich angenommen. Eine regelmäßige Erinnerung von Seiten der Lehrkraft war nötig und der Nutzen der Dokumentation wurde mehrmals mit den Kindern besprochen. Das Einfordern war hier jedoch essentiell, um die Vorgehensweise der Lernenden nachvollziehbar zu machen.

Jeden Tag sollten die Kinder ein für sie aktuell interessantes Thema wählen bzw. erfinden und einen Punkt aus einer Liste wählen, den sie besonders berücksichtigen wollten. Zu diesen Punkten zählten das Layout, die Länge des Textes, die Schrift, die Rechtschreibung, unterschiedliche Satzanfänge, unterschiedliche Satzzeichen und das Schreiben am Computer. Außerdem wurden noch freie Linien gelassen, um eventuelle spontan auftretende Schwerpunkte berücksichtigen zu können. Hierbei handelt es sich um Schwerpunkte, die während des gesamten Deutschunterrichts in der Volksschule regelmäßig berücksichtigt werden und deshalb besonders wichtig sind. Das Arbeitsblatt mit der Auflistung der genannten Punkte wurde von den Kindern positiv angenommen und über die ganze Woche als Hilfsmittel verwendet und von den SchülerInnen mit Markierungen in unterschiedlichster Form versehen. In der Themenwahl wurde den Kindern jede Freiheit gelassen, jedoch wurde der Einleitungseinheit im Sitzkreis eine gemeinsame Themenfindungssequenz angeschlossen. Hier wurden mögliche Themen gemeinsam entwickelt und auf Papierstreifen aufgeschrieben, um schließlich an einer Wäscheleine (=Themenleine) für alle Kinder gut ersichtlich jederzeit zur Verfügung zu stehen.

Nachdem die Vorgehensweise und die Themenwahl geklärt waren, durften die SchülerInnen mit ihrem ersten Schreibanlass zur Ich-Woche starten. Die meisten SchülerInnen hatten sofort eine Idee dazu, die unentschlossenen Kinder wurden bei der Ideenfindung von der Themenleine inspiriert bzw. von der Lehrkraft unterstützt. Als zusätzliche Aufgabenstellung sollten die Kinder am Montag vor dem Textschreiben eine Mindmap erstellen, die alle Gedanken zum gewählten Thema beinhalten sollte. Erst anschließend durfte der Text verfasst werden. Die Funktion einer Mindmap war den Kindern bereits zuvor bekannt, weil diese bereits des Öfteren im Sachunterricht zur Erarbeitung von Themen und auch im Deutschunterricht eingesetzt wurde. Es war zu beobachten, dass in der Mindmap-Phase ein reger Austausch zwischen den Kindern stattfand und somit alle SchülerInnen gut in der Aufgabenstellung vorankamen. In der anschließenden Verfassens-Phase hatten alle Kinder konkrete Vorstellungen davon, auf welchem Papier sie schreiben wollten, wo der jeweils ansprechende Platz zum Arbeiten war und ob bzw. mit wem sie sich zur Inspiration und zum Austausch zusammensetzen wollten. Zum Verfassen des Textes hatten die Kinder eine Unterrichtseinheit Zeit, die sie sich auch bewusst gut einteilen sollten. Die Kinder kamen mit den Arbeitsbedingungen gut zurecht und konnten all ihre Texte zum gewünschten Zeitpunkt abgeben. Die Texte wurden anschließend von der Lehrkraft korrigiert und es war auffallend, dass die Kinder bewusster mit der Sprache umgingen und besonders den von ihnen gewählten Schwerpunkt gut berücksichtigen konnten.

Dienstag – die Arbeitsmotivation ist überwältigend

Am Dienstag forderten die Kinder die geplante Schreibeinheit bereits in der Frühe bei der Besprechung des Tagesplans ein. Auch die Wahl des zweiten Themas fiel den Kindern sehr leicht, da viele schon eine Vorstellung davon hatten, was sie heute schreiben wollten. Die Unentschlossenen gingen wie schon gewohnt zur Themenleine und wählten von dort ein Thema. Die Erinnerung an die Notizen in den Wochenplan fand mehrmals statt. Als zusätzliche Aufgabenstellung der Lehrkraft wurde ein Arbeitsblatt zur Wörterbucharbeit ausgeteilt, das die Kinder aufforderte besonders schwierige Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen, abzuschreiben und die Seite aufzuschreiben. Der Text blieb an diesem Tag bewusst von der Lehrkraft unkorrigiert, um diesen am nächsten Tag zur Selbstkorrektur heranziehen zu können.

Mittwoch - Überarbeitungsphase

An diesem Tag sollte die Schreibeinheit zum größten Teil zur bewussten Überarbeitung des Textes vom Vortag genutzt werden. Dazu wurden gemeinsam folgende Punkte auf den Nutzenfaktor reflektiert und schließlich durchgeführt:

1. Lies deinen Text langsam durch und überprüfe, ob deine Sätze Sinn machen.
2. Lies deinen Text ein zweites Mal und kontrolliere, ob du alle Satzanfänge groß geschrieben hast und jeder Satz mit einem Satzzeichen endet.
3. Lies den Text ein drittes Mal durch und kontrolliere, ob du alle Namenwörter groß geschrieben hast. Achte auf Signalwörter: der, die, das, dem, den,...
4. Nun kannst du den Text ein letztes Mal Wort für Wort von hinten lesen.

Besonders auffallend war, dass die Kinder an diesem Tag mit großer Konzentration an ihren eigenen Texten hingen und wenige Austauschmöglichkeiten suchten. Sie genossen es sichtlich, dem bereits erstellten Text weitere Aufmerksamkeit zu widmen.

Nachdem aber auch dem Neuerstellen eines Textes Zeit gewidmet werden sollte, erhielten die Kinder an diesem Tag eine untypische Zusatzaufgabe. Sie sollten einen Text verfassen, der sich in einer Karte (DIN A7) unterbringen lassen musste. Die Auswahl der Themenwahl war somit automatisch eingeschränkt, wurde von den Kindern jedoch gelungen umgesetzt. Viele Kinder nutzten die Karte

um einen Text an einen Freund oder ein Familienmitglied zu verfassen, andere wählten Themen, die beispielsweise Aufzählungen zuließen (Meine Hobbys,...)

Donnerstag – Findung eines Abschlussthemas

Am Donnerstag konnten sich die Kinder für ihr Abschlussthema entscheiden und sollten alle Hilfsmittel dieser Woche einfließen lassen. Mindmaps wurden erstellt, Papier und Schreibmaterial bewusst gewählt und voller Motivation geschrieben. Am Ende dieser Unterrichtseinheit fiel es den SchülerInnen schwer, ihre Arbeit zur Seite zu legen und für die Vollendung auf den nächsten Tag warten zu müssen.

Freitag – Finish und Reflexion

Die Kinder nutzen den Tag um ihr Abschlussthema zu vollenden und verwendeten zahlreich das Arbeitsblatt zur punktuellen Selbstkontrolle des verfassten Textes. Die Texte aller Kinder wiesen hohe Fortschritte bezüglich der Rechtschreibung und der Wortwahl auf und zeigten, dass in dieser Woche ein hohes Sprachbewusstsein eingesetzt hatte. Ein Fragebogen mit offenen Fragestellungen wurde den Kindern als Feedbackmöglichkeit ausgeteilt, um herauszufinden, wie den Kindern die Ich-Woche gefallen hatte. Um den SchülerInnen die zusätzliche Möglichkeit zu geben, mögliche nicht-verschriftbare Meinungen sprachlich zu äußern, wurde im Anschluss eine Reflexionsrunde im Sitzkreis durchgeführt.

Fazit zur ICH-Woche

Die Arbeitsatmosphäre während der Ich-Woche war ganz außergewöhnlich und ist mit Worten nur schwer zu beschreiben. Die Kinder waren sichtlich motiviert und voller Freude und Engagement bei der Arbeit. Das könnte einerseits daran liegen, dass die SchülerInnen zu ihren selbstgewählten Themen einen persönlicheren Bezug aufbauten und deshalb besonders motiviert waren, andererseits stellt die Ich-Woche durch ihre Intensität auch eine Ausnahme und somit Besonderheit im Schulalltag dar.

Anstoß der Ich-Woche war der Wunsch die Ich-Mappe nochmals mehr in den Vordergrund und somit ins Bewusstsein der Kinder zu rücken. Dies ist hervorragend gelungen, da sich die SchülerInnen durch die klare Struktur und den beschränkten Zeitrahmen zu jedem Zeitpunkt sehr gut auf die Arbeit einließen. Die zuvor beschriebene ganz besondere Arbeitsatmosphäre und die Rückmeldungen haben sogar alle Erwartungen übertroffen. Es erwies sich auch als sinnvoll, die durch das Studieren des Praxishandbuchs für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe vom BIFIE (vgl. BIFIE 2011) entwickelten Ideen für zusätzliche Aufgabenstellungen in die Ich-Woche einfließen zu lassen.

Alle Kinder der Klasse haben in ihrem Fragebogen niedergeschrieben, dass ihnen die Ich-Woche gut bzw. sogar sehr gut gefallen hat. Als Begründung dafür wurden der Spaß am Schreiben und die freie Wahl der Themen genannt. Bei der Nachfrage, warum denn gerade freie Themen interessant sind, meinten die Kinder, dass es ihnen leichter fallen würde über etwas zu schreiben, das sie in der Situation des Schreibens besonders interessiert. Sie meinten auch, dass es leichter wäre, viel zu schreiben, was anscheinend als Maßstab der Kinder für einen gelungenen Text zählt.

Bis auf ein Kind gaben auch alle Kinder voller Stolz und Überzeugung an, dass sie etwas dazugelernt hätten. Den meisten Kindern fiel es sehr schwer, den gewonnenen Lernzuwachs in Worte zu fassen. Bei der gemeinsamen Reflexion nannten die Kinder jedoch die Leichtigkeit beim Schreiben und die Möglichkeit nun fehlerfrei schreiben zu können. Die Lehrkraft stellte die Tatsache in den Raum, dass ja auch während des gesamten Schuljahres mit dem Sprachbuch an der Sprachfertigkeit gearbeitet wurde und das auf lustbetonte und individuelle Weise. Die Kinder meinten darauf jedoch, dass ihnen

viele sprachliche Zusammenhänge erst während der Ich-Woche klar geworden wären und durch die Arbeit im Sprachbuch die Zusammenhänge und vor allem der Lernzuwachs nicht nachvollziehbar wären. Dies ist eventuell damit zu erklären, dass die Intensität und die gesteigerte Motivation während der Ich-Woche bei den Kindern zu einer Bewusstseinsweiterung bezüglich ihrer individuellen sprachlichen Mittel führte und bereits zuvor erworbenes Wissen strukturiert wurde und den Kindern nun bewusster zur Verfügung stand.

Es macht als Lehrkraft große Freude, Lernende zu unterstützen, wenn diese meinen: „Das ist die beste Idee, die du je hattest!“ Die offene und positive Einstellung zum Lerngegenstand von Seiten des Schülers ist für eine gelungene Unterrichtsarbeit unumgänglich. Außerdem zeigte sich, dass die freie Themenwahl für die Kinder einen wichtigen und positiven Motivationszugang darstellte und dass unter der Prämisse, nicht alleine gelassen zu werden, in kurzer Zeit große Fortschritte sichtbar gemacht werden konnten.

3.1.5 Gemeinsame Schreibaktivitäten

In diesem Abschnitt soll exemplarisch auf drei klassenübergreifende Schreibaktivitäten eingegangen werden, die das Projekt maßgebend beeinflusst haben.

Kinderbuch „He Duda“ und mein Freund/meine Freundin aus der anderen Klasse

Der allererste Schritt in der Umsetzung von persönlichkeitsstärkenden Schreibenanlässen war gleich in der dritten Schulwoche ein gegenseitiges Vorstellen und Präsentieren. Der Einstieg in die Unterrichtseinheit begann mit dem Kinderbuch „He Duda“. Dieses handelt von einem Hasen, der nicht weiß, wer er ist, und sich ganz hasenuntypisch verhält. Es überraschte zu sehen, dass nicht nur die erste Klasse Gefallen an diesem Buch fand, sondern auch die Kinder der dritten Klasse mit dem Hasen sichtlich mitfieberten. So wie der Hase herausfinden musste, wer er war, sollten die Kinder etwas über ein anderes Kind herausfinden. Die SchülerInnen der dritten Klasse sollten ein Kind aus der ersten Klasse auswählen. In diesen Zweiergruppen ging es darum herauszufinden, wer der andere sei, und das auf einem selbstgestaltetem Arbeitsblatt mit Zeichnungen, Wörtern und/oder Sätzen festzuhalten. Die älteren Kinder wurden angehalten den jüngeren Kindern bei Bedarf zu helfen. Es war eine Freude zu beobachten, wie die Kinder an den Steckbriefen arbeiteten. Diese Steckbriefe waren bis zum Sprechtag im Herbst die erste Arbeit unserer gemeinsamen Wandzeitung. Dabei konnte beobachtet werden, dass immer wieder die Kinder ihre Arbeiten suchten, aber auch die Zeichnungen von anderen Kindern bewunderten. Bei dieser Arbeit erhielten die Kinder unmittelbar gegenseitiges Feedback, das entweder schriftlich oder durch einen Stempel gegeben wurde.

Arbeit mit den Tablets im Rahmen von Connected Kids

Dass auch die neuen Medien eine wunderbare Möglichkeit bieten sich auszudrücken und darzustellen soll im folgenden aufgezeigt werden. Wir hatten die Gelegenheit im Rahmen des Projektes „Connected Kids“¹ für den Zeitraum von drei Wochen die neuesten Samsung Galaxy Tabs

¹ Connected Kids ist ein Projekt von Dr. Paul Kral mit Unterstützung von T-Mobile mit dem Ziel, die digitalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Unterrichts zu fördern und allen Kindern den

mit Internetzugang durch T-Mobile für den Unterricht zu testen und danach zu evaluieren. Die im Rahmen dieser Testzeit gewonnenen Erkenntnisse wurden Ende Mai bei einer Präsentation im T-Mobile-Center einem breiten Publikum an Interessierten vorgestellt.

Schon bei der Zusage zu diesem Projekt war im Hinterkopf der Projektnehmerinnen, neue Impulse für die Ich-Mappe zu finden beziehungsweise persönlichkeitsfördernde Schreibenanlässe mit digitalen Medien umzusetzen. Tablets haben gegenüber dem herkömmlichen Papier und Bleistift den Vorteil, multimediale Inhalte ebenfalls in geschriebene Texte einbinden zu können.

So wurde erstmals das Thema „Gefühle“ klassenübergreifend behandelt und mit den Tablets umgesetzt. Im Vorfeld gab es Gespräche darüber, wie man sich fühlen kann. Hier wurde besonders Rücksicht auf jene Kinder genommen, die noch nicht lange Deutsch lernen. Diese Kinder wissen zwar, was Gefühle sind, können sie auch durch Mimik ausdrücken, oft fehlen ihnen aber die Vokabeln dafür.

Danach bildeten die Kinder Zweierteams (1.+3.Kl.) und begannen einander in den verschiedensten Stimmungen und Gefühlen zu fotografieren. Mit der App „PicCollage“ wurden dann die Fotos arrangiert und mit Texten versehen. Die Kinder der dritten Klasse ergänzten ihre Fotos auch noch mit den englischen Bezeichnungen dazu. Der Freiraum wurde den Kinder insofern gelassen, dass sie die für sie treffendsten Gefühle auswählen durften.

Mit der App „SNote“ erstellten sowohl die Kinder der 1. als auch die der 3. Klasse ein persönliches „Ich-Notizbuch“ ähnlich der Ich-Mappe. Dabei legten sie einzelne Seiten zu den für sie wichtigsten Themen an. Viele wählten „Mein/e Schulfreund/in“ aus. Hier wurde fleißig fotografiert oder auch ein kleiner Vorstellungsfilm gedreht. Die Arbeit mit den Tablets machte den Kindern großen Spaß. Das Verknüpfen von Texten mit Bildern oder Videos oder kurzen Sprachaufzeichnungen war für viele ungewohnt und darum umso interessanter. Der Kompetenzzuwachs, auch im digitalen Bereich, war merkbar.

Da im Rahmen des Projektes auch eine Präsentation vor den eigenen Eltern während des Sprechtags geplant war, wurde dem digitalen „Ich-Notizbuch“ eine weitere Seite hinzugefügt: Meine Eltern. Dafür wurden die Kinder eingeladen, ihre Eltern zum Sprechtag zu begleiten. In der Wartezeit vor oder nach dem Gesprächstermin erhielten die Kinder jeweils ein Tablet und konnten ihren Eltern nun live zeigen, wie im Unterricht zu diesem Thema gearbeitet wurde.

In der ersten Klasse wurde auch der persönliche Lernwortschatz mit der App „Wordart“ gefestigt. Hier lernten die Kinder die gestalterischen Möglichkeiten durch Tag-Clouds kennen. In dieser App werden zunächst die gewünschten Wörter eingegeben. Danach kann die Schriftart und Farbe ausgewählt werden. Nun erstellt die App eine Wortwolke mit den gewünschten Wörtern, die ebenfalls als optisches Element in das SNote-Notizbuch einfließen kann.

Rückblickend kann gesagt werden, dass die SchülerInnen mit den Tablets sehr eifrig arbeiteten. Da es aber sehr viele Möglichkeiten zur Nutzung im Unterricht gibt, hat es sich für empfehlenswert herausgestellt, den Kindern für einen bestimmten Zeitrahmen ein konkretes Ziel vorzugeben, da man sonst - so wie es oft auch bei der Internetnutzung der Fall ist - in der Fülle der Möglichkeiten verloren geht und am Ende einer Stunde kein Ergebnis hat, obwohl man nicht untätig war.

unterrichtlichen Zugang zu digitalen Medien zu ermöglichen. Näheres unter: www.connected-kids.at beziehungsweise: <http://www.connected-kids.at/?cat=327> [abgefragt am 10.6.2015]



Wandzeitung

Zwei große Pinnwände, die sich am Gang vor den beiden Projektklassen befinden, wurden mit Klarsicht-Aktenhüllen versehen. Jedes Kind bekam eine. Die Aktenhüllen waren mit drei Reißnägeln fest an der Tafel fixiert. Die vierte Pinnwandnadel sicherte nur das Deckblatt. In die Aktenhüllen kamen jene Blätter der Portfoliomappe, die die Kinder den anderen präsentieren wollten. Nachdem die Schreibanlässe der ersten Klasse von der Lehrerin initiiert wurden, waren an der Wandzeitung Blätter zum gleichen Thema zu finden, bei der dritten Klasse war die Auswahl vielfältiger.

Die Wandzeitung wurde von den Kindern sehr gut angenommen. Sie liebten es, Texte auszutauschen und auch Texte der anderen zu lesen. Dabei konnte vor allem bei der ersten Klasse Ende des 1. Semesters eine interessante Beobachtung gemacht werden:

Viele Kinder versuchten die Texte der dritten Klasse zu lesen. Dies klingt vielleicht nicht besonders, denn die Lesekompetenz war bei fast allen Kindern ausreichend, um auch Texte zu lesen, obwohl noch nicht alle Buchstaben erlernt wurden. Interessant ist vielmehr, dass die SchülerInnen der dritten Klasse bereits ihre Texte in Schreibschrift verfassten. Diese Schrift war für die Erstklässler neu und umso spannender. Es galt nun die „Geheimschrift“ zu entziffern. Außerdem versuchten nun einige SchülerInnen diese Schreibschrift nachzumachen und selbst so zu schreiben.

Wie bereits beim Kapitel „Geschlechtersensible Förderung“ erwähnt, war die Wandzeitung das Medium, um selbstverfasste Werke und somit einen Teil der eigenen Persönlichkeit – freiwillig – nicht nur vor den FreundInnen sondern vor allen Interessierten zu präsentieren. Dies zeigte bei den Kindern Auswirkungen auf ihre Reflexionsfähigkeit (Ist dieser Text für die Präsentation geeignet?), aber auch auf ihre Überlegungen zur Gestaltung. Vor allem die Erstklässler gestalteten am Ende viele ihrer Texte „für“ die Wandzeitung. Es war ihnen klar, dass verschmierte, unleserliche Texte nicht so gut bei den MitschülerInnen ankommen wie ansprechend gestaltete Texte.

Die Wandzeitung war insgesamt für das Projekt ein wertvoller Beitrag. Immer wieder sah man lesende Kinder, die auch auf der Suche nach Neuigkeiten waren. Es wurde regelmäßig von den Mitschülern die „Produktion“ neuer Texte eingefordert. Einige Kinder erneuerten in regelmäßigen Abständen den Inhalt ihrer Folie. Diese Einrichtung wird auch im kommenden Schuljahr weitergeführt werden.

3.2. Auflistung der im Rahmen des Projekts erworbenen Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich: Verfassen von Texten

1. Für das Verfassen von Texten entsprechende Schreibanlässe nutzen; Texte planen

- Schreibsituationen und Ideen für das Schreiben aufgreifen,
- mitteilenswerte Inhalte erkennen,
- einen Text in Hinsicht auf Schreibabsicht bzw. Leserinnen und Leser bzw. Verwendungszusammenhänge planen,
- Informationsquellen für die Planung von Texten nutzen, Textentwürfe notieren.

2. Texte der Schreibabsicht entsprechend verfassen

- Texte in unterschiedlichen Formen verfassen, um zu erzählen, zu unterhalten, zu appellieren, zu informieren oder etwas zu notieren,
- Texte verfassen, um persönlich Bedeutsames wie Erfahrungen, Gefühle und Ideen auszudrücken.

3. Texte strukturiert und für Leserinnen bzw. Leser verständlich verfassen

- einen Text verständlich und adressatengerecht schreiben,
- Texte sachlich angemessen bzw. dem Handlungsablauf entsprechend strukturieren.

4. Beim Verfassen von Texten sprachliche Mittel bewusst einsetzen

- bei der Wortwahl und der Formulierung von Sätzen bewusst sprachliche Gestaltungsmittel verwenden,
- Sätze zu einem Text verbinden, indem geeignete sprachliche Mittel eingesetzt werden.

5. Texte überprüfen, überarbeiten und berichtigen

- Texte im Hinblick auf Verständlichkeit, Aufbau, sprachliche Gestaltung und Wirkung überprüfen und überarbeiten,
- einfache Texte im Hinblick auf Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung berichtigen. (BIFIE, 2011, S. 21)

4 EVALUATION

4.1 Auswertung 1. Klasse

4.1.1 Vorgehensweise bei der Auswertung

Basis der Projektevaluation der ersten Klasse sind neben den Beobachtungen und Notizen der Lehrkraft die Ich-Portfoliomappen. Nachdem in der Grundstufe I die Reflexion über das eigene Tun noch nicht derart ausgeprägt ist wie bei den Kindern der Grundstufe II, wurde auch bei der Durchführung und dem Verfassen der Texte nicht intensiv über die Auswirkungen auf die Persönlichkeit gesprochen. Augenmerk wurde primär auf die Freude beim Verfassen und Gestalten der persönlichkeitsbezogenen Texte in Hinblick auf den Zuwachs im persönlichen Wortschatz und der Ausdrucksfähigkeit gelegt.

4.1.2 Beispiele aus den Ich-Mappen

Wer bin ich?

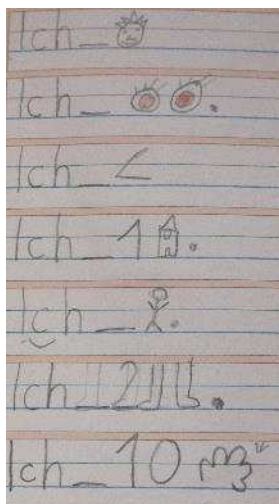
Häufig wurden im Unterricht die Themen: Wer bin ich? Was kann ich gut / nicht so gut? Was mag ich / mag ich nicht? Meine Ängste / Meine Träume und dergleichen behandelt. Hier sind zwei Beispiele, die von zwei Kindern Anfang Oktober verfasst wurden. Der Auftrag zu diesem Text war: „Wir wollen dich besser kennen lernen. Woran erkennen wir dich? Was ist an dir besonders? Schreibe vier oder fünf Sätze!“ Ansonsten gab es keinerlei weitere Vorgaben.



Dieses Beispiel wurde exemplarisch für die große Zahl an ähnlichen Texten ausgewählt. Die Schülerin beschreibt primär ihr Äußeres:

Ich bin ein Mädchen. Ich habe lange Haare. Ich lebe in einem Haus. Ich habe zwei Augen.

Interessant ist, dass sie für jene Wörter, die sie nicht grafisch darstellen oder schreiben konnte, einen Strich als Platzhalter ausgewählt hat. Dieses Mittels bedienten sich mehrere Kinder, obwohl von Seiten der Lehrkraft keine Empfehlungen oder Tipps in diese Richtung gegeben wurden.



Dieser Junge verwendet ebenfalls Platzhalter für unbekannte Wörter, erweitert aber durch mathematische Zahlzeichen:

Ich habe ein (1) Haus.

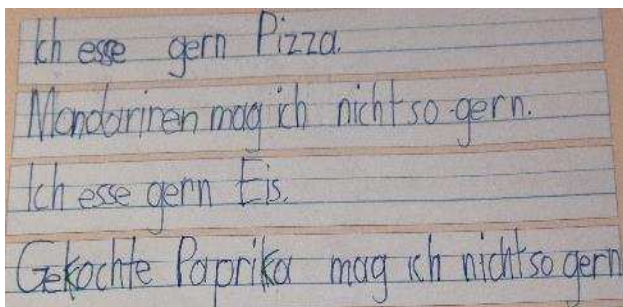
Ich habe zwei (2) Beine.

Ich habe zehn(10) Finger.

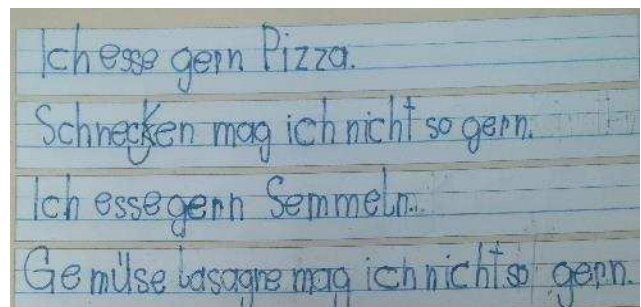
Außerdem wird bei ihm sichtbar, dass er über das gesteckte Ziel hinaus („Schreibe vier oder fünf Sätze über dich“) noch geschrieben hat.

Generell kann für alle Schreibaufträge im Rahmen des Projekts gesagt werden, dass ein Großteil der SchülerInnen (etwa drei Viertel) freiwillig mehr als die vorgegebene Anzahl der Sätze geschrieben hat. Dies liegt oft aber auch an der Thematik.

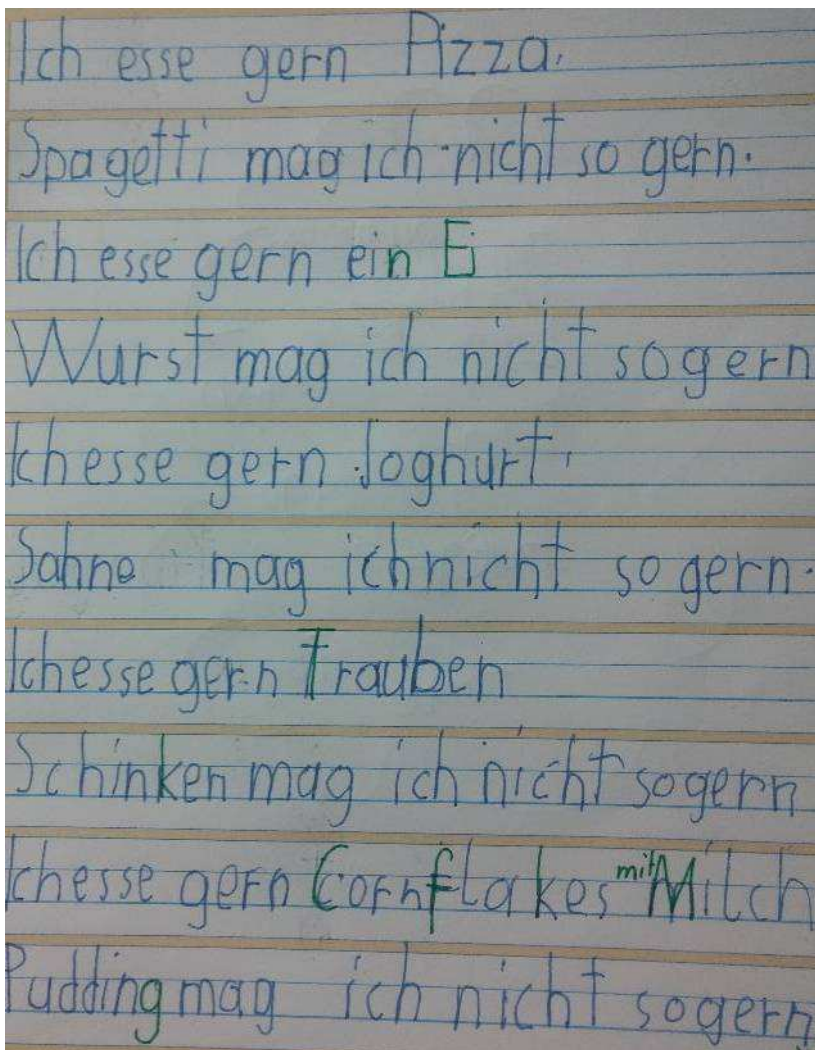
Beim Thema „Was isst du gern?“ war der Enthusiasmus generell nicht übermäßig hoch. Hier hielten sich alle Kinder bis auf einen Buben, für den Essen ein zentrales Thema ist, an die Richtlinie. Interessant bei diesen Texten war, dass das erste Mal von den Kindern „persönliche“ Wörter eingebaut wurden. An der Tafel standen Wörter, die die Kinder bereits schreiben konnten (Salat, Mandarine, Semmeln, Eier, Torte). Nun wollten viele aber ihre eigenen Speisen schreiben, die von der Lehrkraft in ihr persönliches Lernwörterheft eingetragen wurden. Die Erwartungen nach einer Intensivwoche „Gesunde Ernährung“ waren hoch, wurden aber von der Ehrlichkeit und somit der wahrscheinlichen Realität eingeholt



Ich esse gern Pizza.
Mandarinen mag ich nicht so gern.
Ich esse gern Eis.
Gekochte Paprika mag ich nicht so gern.



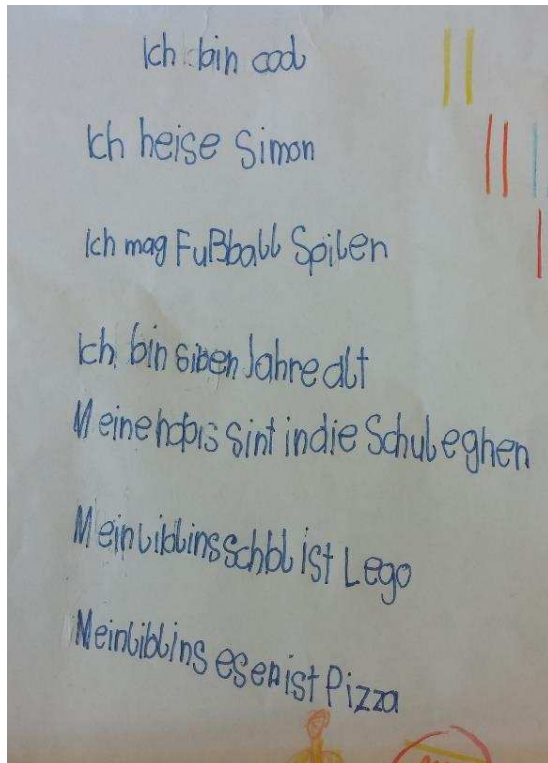
Ich esse gern Pizza.
Schnecken mag ich nicht so gern.
Ich esse gern Semmeln.
Gemüse lasagne mag ich nicht so gern.



Ich esse gern Pizza.
Spagetti mag ich nicht so gern.
Ich esse gern ein Ei
Wurst mag ich nicht so gern
Ich esse gern Joghurt.
Sahne mag ich nicht so gern.
Ich esse gern Trauben
Schinken mag ich nicht so gern
Ich esse gern Cornflakes^{mit} Milch
Pudding mag ich nicht so gern.

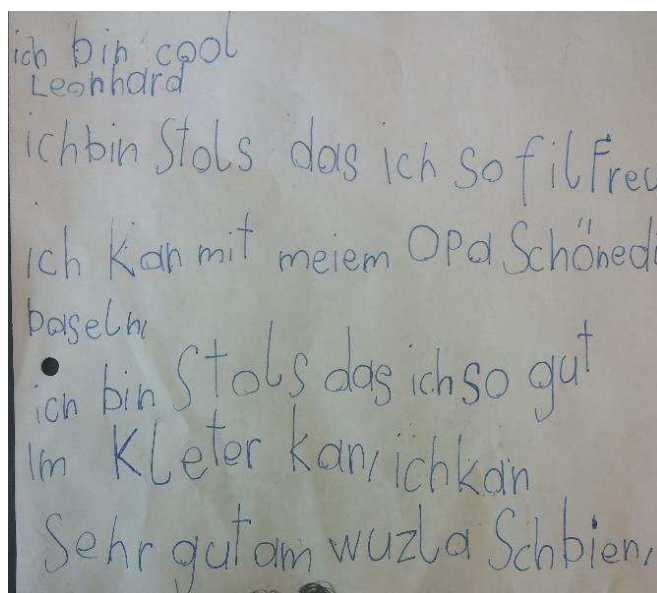
Allen voran in der Liste der persönlich wichtigsten Wörter stand das Wort Pizza, welches bei acht Kindern im Text vorkam. Ansonsten waren kaum Überschneidungen in den persönlichen Vorlieben. Auch zwischen Jungen und Mädchen gab es hier keine Unterschiede. Die Auswahl an Speisen war sehr vielfältig.

Anfang März gab es noch einmal dieselbe Aufgabenstellung wie Anfang Oktober: Die Kinder sollten über sich schreiben. In dieser Phase wurde die Wandzeitung schon fleißig von den Kindern der 1. Klasse bestückt und es wird deutlich, dass nun das Schreiben für den Leser wichtig wird. Hier bekommt auch das persönliche Lernwörterheft zunehmend Bedeutung. Normalerweise kommen Kinder bereits während des Schreibprozesses, um die Wörter gleich richtig zu schreiben.

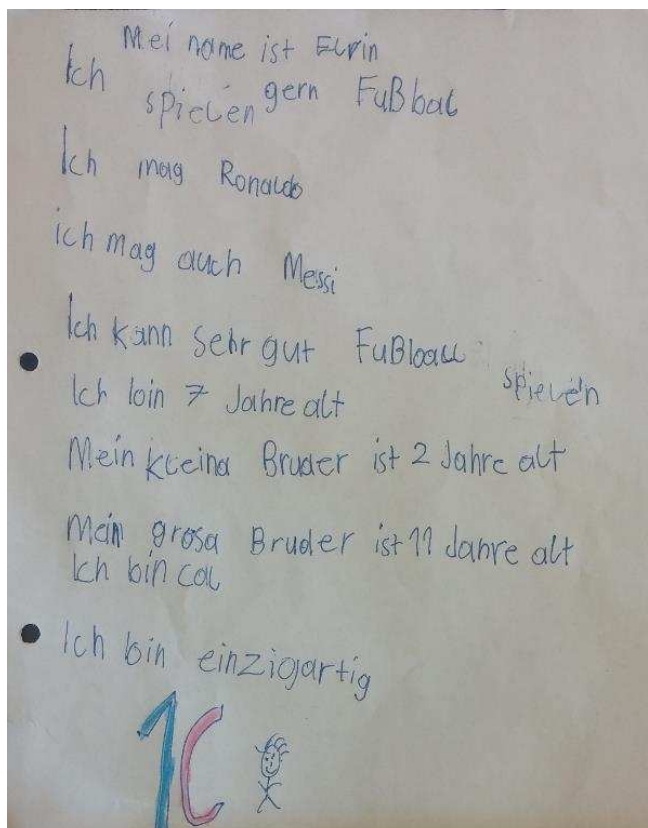


In diesem Fall war es umgekehrt. Der Schüler kam erst mit dem fertigen Blatt. In diesem Fall entschieden wir uns, die falsch geschriebenen Wörter richtig ins Lernwörterheft einzutragen und auf diesem Blatt die Wörter richtig mit Bleistift darüber zu schreiben.

Verglichen mit den Texten aus Oktober (1. Schreibanlass) zeigt sich hier deutlich der Zuwachs an Ausdrucksfähigkeit. Zwar beginnen noch einige Sätze mit dem gleichen Wort. Hier wird aber schon deutlich, dass das Äußere deutlich in den Hintergrund rückt. Hobbies, persönliche Vorlieben werden nun verwendet, um sich selbst zu präsentieren.

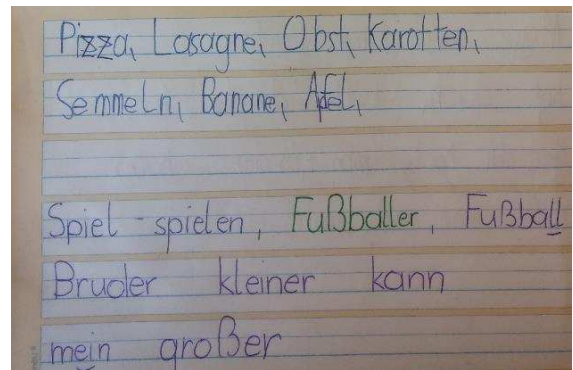


Dieser Text zeigt, dass die Tatsache, dass noch nicht alle Buchstaben oder Laute beherrscht werden, die Kinder nicht am Verfassen ihres persönlichen Textes hindert. Hier wird sehr deutlich, dass weder die Laute ST/SP noch V oder Z erlernt wurden. Trotzdem möchte sich das Kind gewählt ausdrücken und schreibt auch dementsprechend lange Sätze.



Hier der Text eines Schülers, der im Unterricht gern im Mittelpunkt steht. Seine Leidenschaft ist Fußball, sein großes Vorbild besonders im Verhalten ist sein älterer Bruder, der bereits im Gymnasium ist. Seine Mitarbeit beschränkt sich auf das Notwendigste. Auffällig ist jedoch, dass er bei Aufträgen für die Ich-Mappe ambitionierter ans Werk geht. Er gehörte auch zu jenen Kindern, die genau beobachtete, was andere Kinder an die Wandzeitung hängten beziehungsweise wer seine Geschichten las.

Unten ist der Auszug aus dem persönlichen Lernwörterheft.

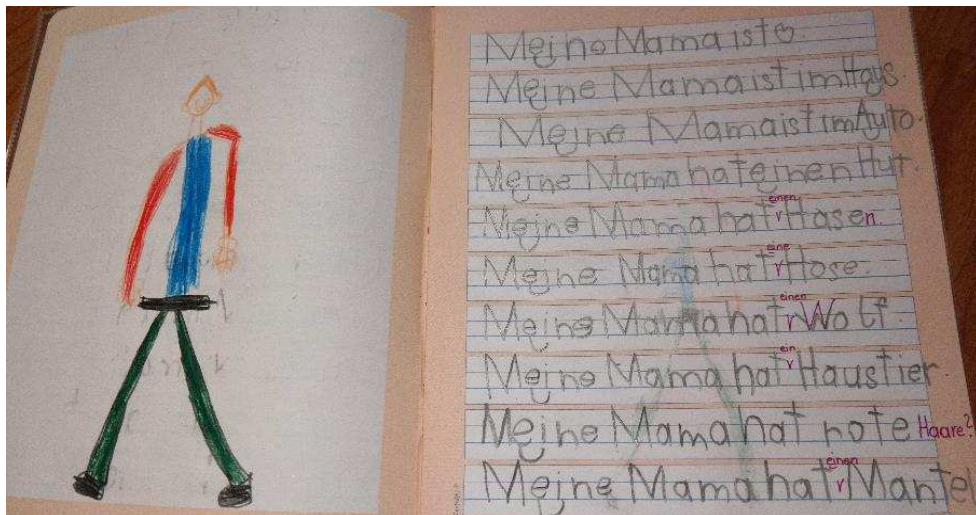
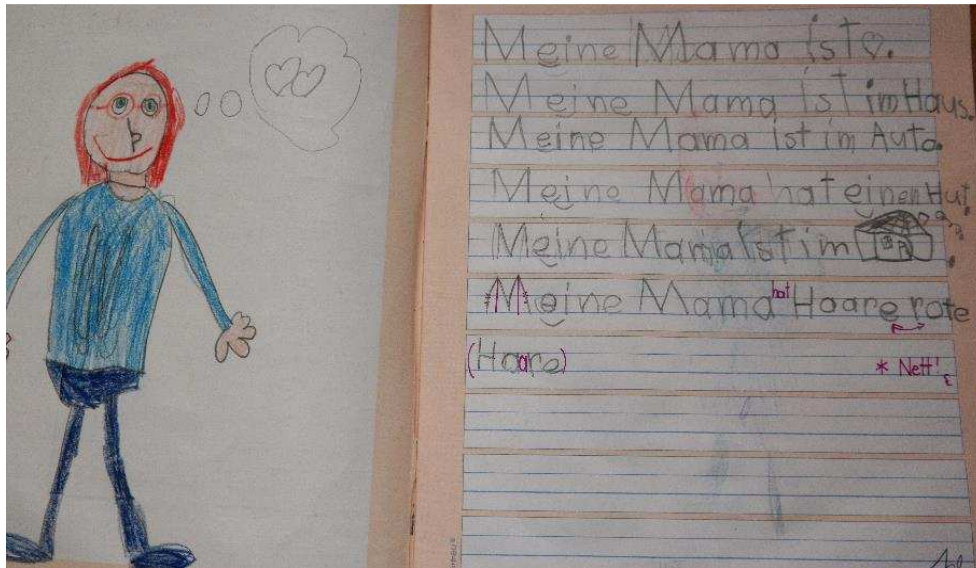


Meine Familie

Neben dem Schwerpunkt auf den persönlichen Vorlieben war die Familie ebenfalls Thema für die Ich-Mappe. Die Eltern stellen für Kinder einen wichtigen Lebensmittelpunkt dar.

Thema: Meine Mama

Die Aufgabenstellung: „Denk an deine Mama und versuche sie uns möglichst genau zu beschreiben!“ war der dritte Schreibanlass und erfolgte Ende Oktober. Allen Kinderarbeiten ist gemein, dass das Zeichnen im Text deutlich in den Hintergrund rückt. Wörter wie „ist“ und „hat“ werden verwendet. Bei einer gemeinsamen Wörtersammlung an der Tafel war auffällig, dass die Kinder einfache Wörter aus dem bereits erlernten Buchstabenschatz nannten und später auch für ihre Texte auswählten. Die Sätze waren bei den meisten Kindern ähnlich, da sie sich stark an den Vorgaben an der Tafel orientierten. So besitzen mehr als die Hälfte der beschriebenen Mütter einen Hut und befinden sich im Auto und im Haus. Der Satzbau ähnelt noch stark den einfachen Lesetexten in diesem Zeitraum. Die folgenden Beispiele eines Mädchens und eines Jungen spiegeln dies deutlich wider.



Vergleich von Texten „Mein Papa“ (Anfang April 2015) und „Mein Papa“ Ende Mai 2015

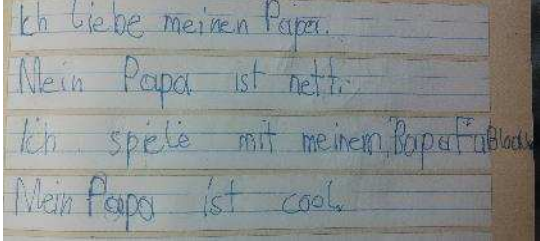
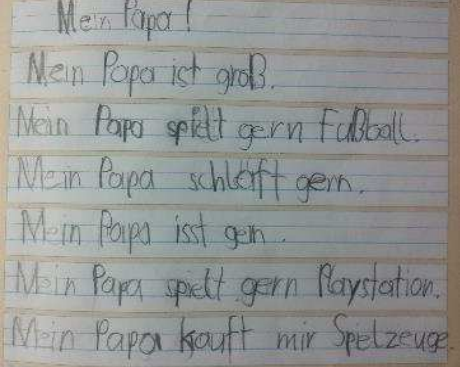
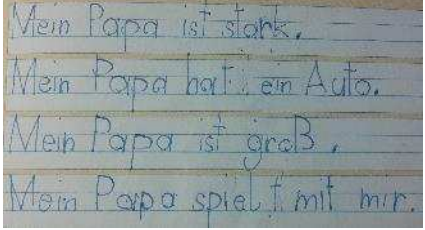
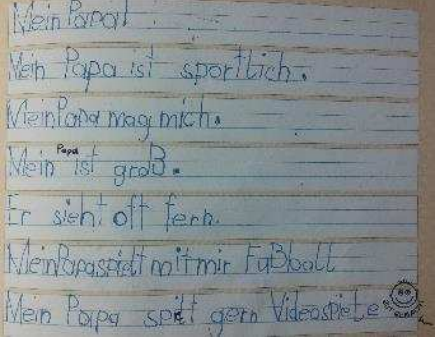
Ab dem 2. Semester war die Loslösung von den „Analogiesätzen“ wie noch im Beispiel „Meine Mama“ abgeschlossen. Schwächere Kinder und Kinder mit schlechteren Deutschkenntnissen griffen weiterhin gern auf Satzbausteine zurück und stellten so ihre eigenen Texte zusammen. Doch die Ambitionen diese nicht mehr zu benötigen waren hoch. Es war als Qualitätskriterium anzusehen, wenn Hilfestellungen an der Tafel wie Wortgruppen nicht mehr in Anspruch genommen wurden. Auch wenn durch das freie Bilden der Sätze die Rechtschreibfehlerhäufigkeit gestiegen ist, wurde von der Lehrkraft die Kreativität in der Textgestaltung positiv bestärkt. Rechtschreibern wird behutsam begegnet. Die Wörter werden in das Lernwörterheft eingetragen. Kleine Fehler werden im Text korrigiert, ist das Wort komplett falsch, so wird es mit Bleistift richtig darüber geschrieben.

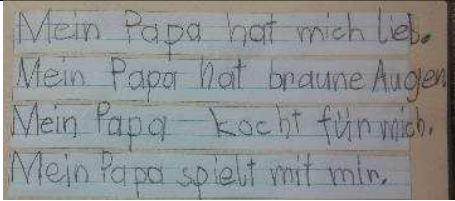
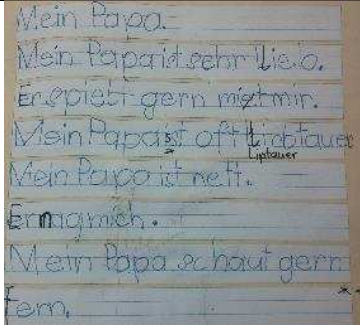
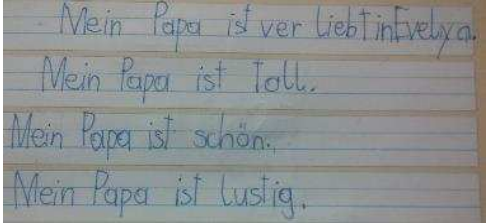
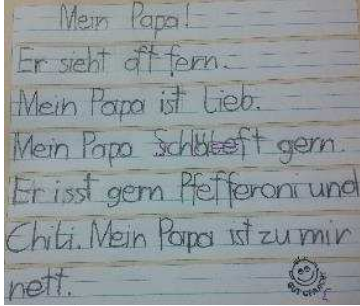
Im 2. Semester begannen die Kinder auch das freie Schreiben für sich zu entdecken und begannen adressatenbezogen kleine Briefchen, Zettelchen oder Notizen an der Tafel zu hinterlassen. Es mussten immer neue Themen her. Etwas Bekanntes zu wiederholen, um es zu festigen oder zu vertiefen, wurde von der Klasse als „Rückschritt“ erachtet. Daher waren die SchülerInnen auch ein

wenig „mürrisch“, als ca. sechs Wochen nach dem ersten Papa-Text erneut Papa als Thema auf dem Programm stand.

Die Aufgabenstellung war bei beiden Aufträgen gleich. Es galt – so wie bei dem Text über die Mutter – den Vater treffend zu beschreiben. In dieser Klasse sind nur drei Kinder, deren Eltern getrennt leben. Zwei von diesen drei Kindern haben regelmäßig Kontakt zu ihren Vätern. Ein Kind hat nur selten Kontakt zu seinem Vater. In diesem Fall wurde das Kind nicht dazu gedrängt einen Text zu verfassen. Es sollte nur das schreiben, was es sagen wollte.

Nun folgen jeweils zwei Beispiele von Jungen und Mädchen, wobei beide Texte einander gegenübergestellt werden:

Text Anfang April 2015	Text Ende Mai 2015
 <p>Bei diesem Text drückt sich der junge Schreiber noch sehr allgemein über seinen Vater aus. Fußball ist bei dem Jungen ein zentrales Thema, daher ist es auch erwähnenswert, dass sein Vater diese Leidenschaft mit ihm teilt.</p>	 <p>Ende Mai geht der Junge mehr auf die Persönlichkeit seines Vaters ein. Er erwähnt nur mehr bei einem Satz sich selbst (Mein Papa kauft mir Spielzeug). Ansonsten bleibt er ganz bei den Eigenschaften des Vaters.</p>
 <p>Dieser Junge beschreibt zunächst die „sichtbaren“ Eigenschaften seines Vaters und widmet erst am Ende einen Satz der Beziehungsebene.</p>	 <p>Im Mai wird der Junge konkreter und geht auf das Freizeitverhalten seines Vaters ein. Auch dass sein Vater ihn mag, wird vermerkt. Der umgekehrte Fall scheint selbstverständlich zu sein.</p>

 <p>Dieses Mädchen beschreibt ihren Vater aufgrund der Dinge, die er für sie macht: Er hat sie lieb, er kocht für sie und spielt mit ihr.</p>	 <p>Diese Dinge sind immer noch im Mai von Wichtigkeit. Der Text wird nun durch die Vorlieben des Vaters verlängert. Interessant ist bei diesem Text bereits die Herleitung von „Rechtschreibregeln“. Lieb -> Liptauer (Liptauer)</p>
 <p>Dieser Text von einem Mädchen spiegelt noch die „Analogiesatzbildung“ wie bei den Mama-Texten wider. Sie bezieht sich jedoch nicht vorrangig auf Äußerlichkeiten, sondern auf seine Wesenszüge.</p>	 <p>Der Mai Text zeigt bereits eine Differenzierung im Satzbau. Es werden unterschiedliche Zeitwörter verwendet. Inhaltlich beschreibt das Mädchen die Vorlieben ihres Vaters, aber nicht sein Aussehen.</p>

4.1.3 Fazit

Die Auseinandersetzung mit Themen, die die persönliche Erfahrungswelt betreffen, wirkte auf die Kinder der Klasse allgemein motivierend. Dies zeigte sich vor allem an der Bereitschaft zur Mehrleistung. Dabei war aber nicht nur Quantität, sondern auch Qualität wichtig. Bei den ersten beiden Texten wurde noch zum eigenen Namen oder dem Wort „Ich“ gezeichnet. Fast alle Kinder verwendeten Platzhalter für Wörter, die sie nicht zeichnerisch ausdrücken konnten. Bei der dritten Aufgabe „Meine Mama“ versuchten die Kinder bereits mehrheitlich nicht mehr zu zeichnen, sondern nur mehr zu schreiben. Waren im Oktober/November die Sätze vorwiegend den einfachen Satzbauweisen aus den Fibel- beziehungsweise Lesetexten nachempfunden und bedienten sich die Kinder aus dem gemeinsam im Unterricht erarbeiteten Vokabular, so kam durch die Einführung des persönlichen Lernwörterheftes ein Umdenken in Gang. Nun konnten alle Wörter – egal ob die Buchstaben und Laute erarbeitet wurden oder nicht – in die Sätze eingebaut werden. Damit einhergehend löste sich ein Großteil der Kinder von den Analogiesätzen beim Verfassen von Texten und wurden in ihrer Schreibweise freier. Damit stieg die Häufung der Rechtschreibfehler, da lautgetreu geschrieben wurde und in der Annahme, dass dies richtig sei, keine Hilfe der Lehrkraft in Anspruch genommen wurde. An dieser Stelle wurde es notwendig mit den Kindern über die Gewichtung von Rechtschreibfehlern bei Aufsätzen zu sprechen, damit niemand entmutigt wurde.

Interessant war bei der Durchsicht der Mappen gegen Ende des Projektes der Beginn der Herleitung von eigenen Rechtschreibregeln (z.B. lieb-Liebtauer statt Liptauer).

Das Füllen der Ich-Mappe verbindet die Kinder mit freier Arbeit (obwohl sie das eigentlich nicht ist), und das ist sehr willkommen. Oft haben Kinder freiwillig zuhause oder in „Freistunden“ (Religion) weitergearbeitet. In der ersten Klasse wurden zu folgenden Themen Texte verfasst:

- Meine Schultüte (noch komplett mündlich zu einer Zeichnung)
- Mein Freund aus der Nachbarklasse (ebenfalls nur mündlich zu einer Zeichnung)
- Ich (erster Schreibanlass)
- Mein Name
- Meine Mama
- Woher komme ich / kommt meine Familie und welche Sprachen spreche ich (Zeichnung und mündl. Erzählen)
- Ich mag ...
- Der Nikolaus war da
- Was ich gerne esse
- Fasching
- Meine Träume
- Wenn ich wäre...
- Ich mag den Frühling
- Ich habe (keine) Angst
- Meine Verstecke
- Mein Papa (2x)
- Freunde sind wichtig

Von den Kindern wurde der Wunsch geäußert auch im nächsten Jahr diese Mappe weiterzuführen.

4.2 Auswertung 3. Klasse

4.2.1 Vorgehensweise bei der Auswertung

Für die Auswertung und die daraus resultierende Evaluation liegen das Projektstagebuch der Lehrkraft, die Portfoliomappen der SchülerInnen und die Fragebögen vor, die am Ende der Ich-Woche von den Kindern ausgefüllt wurden. Nachdem es für die SchülerInnen schwierig war, alle ihre Gedanken schriftlich präzise in Worte zu fassen, gab es im Rahmen einer anschließenden Reflexionsrunde nochmals die Möglichkeit mündlich zu den Fragen Stellung zu nehmen und es bot sich die Möglichkeit für die Lehrkraft genauer nachzufragen.

4.2.2 Ergebnisse der Erhebung der Fragebögen

Am Ende der Ich-Woche wurde von der Lehrkraft ein Fragebogen mit offenen Fragen als Reflexionsmöglichkeit für die Kinder zur Ich-Mappe ausgeteilt. An jenem Tag war die gesamte Klasse anwesend, jedoch entschieden sich zwei Kinder den Fragebogen nicht abzugeben und ein Kind füllte diesen auf Grund der noch nicht vorliegenden Sprachkenntnisse nicht aus. Somit liegen 20 beantwortete Fragebögen vor. Die Fragen sollten die Einstellung und den Lernerfolg aus Sicht der Kinder festhalten. Nachdem sehr viele Kinder auch mündlich das Bedürfnis zeigten noch zusätzlich etwas zu ihren Antworten zu sagen, gab es eine anschließende Reflexionsrunde, deren Ergebnisse im Forschungstagebuch auffindbar sind. Im Folgenden sollen die Antworten der Kinder zu den einzelnen Fragen aufgezeigt werden und daraus Rückschlüsse für die Beantwortung der Forschungsfragen gezogen werden.

Frage 1: Wie hat dir die Arbeit für die Ich-Mappe gefallen?

4	gut	Spaß, weil man sich die Themen aussuchen darf
10	sehr gut	selber aussuchen, alles über sich schreiben können, Spaß, weil es cool war,
3	super	-
1	trauriges Gesicht	weil ich eine Geschichte radieren musste
1	mittel	weil ich nichts hineingegeben habe
1	lachendes Gesicht	-
20KK gesamt		

10 von 20 Kindern gaben an, dass ihnen die Arbeit an den Texten für das Ich-Portfolio sehr gut gefallen hat. Die SchülerInnen begründeten ihre Antwort damit, dass sie sich die Themen selber aussuchen durften, sie alles über sich schreiben konnten, das Verfassen von Texten Spaß machte und die Arbeit cool war. 4 von 20 Kindern gaben an, dass ihnen die Arbeit gut gefallen hätte, wobei die Begründungen dieselben waren wie bei jenen Kindern, die sehr gut angaben. 3 von 20 Kindern gaben „super“ an und begründeten ihre Antwort nicht weiter. Ein Kind malte als Antwort ein lachendes Gesicht. Nur 2 von 20 Kindern empfanden die Arbeit als mittel bzw. zeichneten ein trauriges Gesicht. Die Begründungen hier widerspiegelten bei beiden Kindern die Überforderung mit dem selbständigen Ordnungsrahmen und die dadurch entstehende Unzufriedenheit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass 18 von 20 Kindern das Verfassen von persönlichkeits- und identitätsstiftenden Texten für die Ich-Mappe als positive Lernerfahrung werten. Auch bei der mündlichen Nachfrage ging ein Begeisterungsturm durch die Klasse und die Kinder verstärkten ihre Aussagen durch erfreute Stimmlage, laute Stimme und freudigen Gesichtsausdruck (vgl. Forschungstagebuch, S. 1). Besonders hervorzuheben ist die Aussage eines Kindes, das meinte: „Sabine, das ist die beste Idee, die du je hattest.“ (Forschungstagebuch, 2014/15, S. 1)

Die Begründung, warum den Kindern das Arbeiten in der Ich-Mappe gefallen hat, war der Lehrkraft noch zu wenig. Hier bedurfte es einer genaueren Nachfrage im Sitzkreis während der mündlichen Reflexion. Die Kinder gaben an, dass ihnen das Verfassen zu einem selbstgewählten Thema sehr gut gefallen hätte. Es wäre super zu etwas zu schreiben, das man selbst gewählt hat. Außerdem meinten sie, dass es schön wäre, wenn man sich Arbeit selbständig organisieren könne. Die Möglichkeit sich jeder Zeit mit Klassenkollegen auszutauschen, andere Kinder in die Arbeit einzubinden und sich einen Arbeitsplatz wählen zu können fühle sich gut an (vgl. Forschungstagebuch, 2014/15, S. 1). Für die SchülerInnen steht somit das Gefallen an Texten für die Ich-Mappe im direkten Zusammenhang mit der Freiheit beim Schreiben. Daraus lässt sich schließen, dass für die Kinder die Motivation und der persönlichkeitsbezogene Aspekt für das Ich-Portfolio zu schreiben nicht in den gewählten Texten der Lehrkraft liegt, sondern in den von den Kindern selbst gewählten und dadurch noch intensiveren persönlichkeitsbezogenen Schreibthemen. Dies war nicht vorhersehbar, weil sich dadurch die Bandbreite an Themen vervielfachte und nun beispielsweise auch Gruselgeschichten im Ich-Portfolio zu finden sind. Gerade diese Entwicklung erscheint jedoch spannend, weil im Sinne der Vielfältigkeit nicht von einem Kind auf das andere geschlossen werden kann. Somit liegt der große Mehrwert an persönlichkeits- und identitätsbezogenen Schreibenanlässen in der freien Themenwahl. Ein weiterer wichtiger Faktor sind für die Kinder auch die Rahmenbedingungen beim Verfassen eines persönlichkeitsbezogenen Textes. Die Bewegungsfreiheit im Klassenraum, die freie Platzwahl und die Austauschmöglichkeit mit KollegInnen erscheint direkt mit der freien Themenwahl verknüpft zu sein.

Somit wird an dieser Stelle die dritte Forschungsfrage bestätigt, wonach das Ich-Portfolio für die SchülerInnen persönlich wertvoller ist als herkömmliche im Unterricht verfasste Texte. Die Aussagen der Kinder sind hier eindeutig. Beim konkreten Nachfragen der Lehrkraft, warum denn herkömmliche Texte nicht so gut wären, gaben die Kinder an, dass das Schreiben in der Ich-Mappe mehr Spaß machen würde und ihnen die Sinnhaftigkeit des Schreibens klarer geworden wäre. Außerdem erleichtert die freie Wahl der Themen ihre Arbeit (vgl. Forschungstagebuch, 2014/15, S. 1). Es scheint so, dass die Intensität des Schreibens über eine Schulwoche den Kindern die Sinnhaftigkeit und die Bedeutung des Schreibens nach Regeln deutlich vor Augen führte und das auf eine sehr positive und motivierende Weise.

Frage 2: Wenn du deine Ich-Mappe durchblätterst, was gefällt dir?

12	ein spezieller Text (Die Maus und der Löwe, Mindmap, Personenbeschreibung, meine Geschichten, Kinder haben Rechte, meine drei Wünsche, meine Briefe, mein Deckblatt, Geschwistergeschichten, mein Steckbrief, Beschreibung, Wörtersonne, Mein Freund Paul, Der Schatz, So bin ich, Besuchen Sie die schöne Stadt Wien, mein Berufswunsch, meine Mama
2	Alles
1	Die Ordnung
1	Was ich geschrieben habe
1	Nicht alles, nicht alles ist schön geschrieben
1	Was ich geschrieben habe
1	Vieles
1	Ich hab nichts drinnen
20KK gesamt	

12 von 20 Kindern nannten einen oder mehrere Texte, die bei ihnen besonderes Gefallen fanden. Mehrfachnennungen gab es bei der Personenbeschreibung, beim Thema Kinder haben Rechte, bei den drei Wünschen und dem Steckbrief zur eigenen Person. Auch aus Lehrersicht waren es rückblickend gerade diese Themen, bei denen eine besonders produktive Arbeitsatmosphäre herrschte. Interessant ist bei der Auswertung außerdem, dass die Kinder besonders oft das Wort „mein/meine“ verwendeten. Dadurch signalisieren sie auch sprachlich, dass es bei den verfassten Texten um ihre eigenen Texte geht und es sich um ihre Person handelt. Genau das war das Ziel der Ich-Mappe, für die Kinder einen Bezug zur eigenen Persönlichkeit bzw. Identität herzustellen.

Frage 3: Was hast du durch das Schreiben für die Ich-Mappe gelernt?

1	Wie ich Texte schreiben kann
1	Beschreibung
10	gut/e/richtig Geschichten/Texte zu schreiben, guter Wortschatz
6	die Kontrolle der Texte
2	viel, mehrere Dinge

2	Dass es nicht immer um mich geht, sondern auch um meine Interessen. Dass es nicht immer um mich geht, sondern auch um meine Freunde und Verwandten.
3	schöneres Schreiben
1	etwas über meinen Freund Paul
1	Schreiben macht Spaß

20 von 20 Kindern gaben an, dass sie beim Schreiben im Rahmen des Ich-Portfolios etwas gelernt hätten. Somit ist der Nutzen aus Sicht der SchülerInnen klar erkennbar und dadurch auch die Bereitschaft sich in die Arbeit zu vertiefen. Das könnte die positive Arbeitsatmosphäre während der Ich-Woche erklären. 10 von 20 Kindern merkten den Zugewinn in der Art und Weise, wie sie nun Texte verfassen können. Diese Kinder haben erkannt, dass sie nun bessere Geschichten als zuvor schreiben können und auch einen besseren Wortschatz zur Verfügung haben. 6 von 20 Kindern haben gelernt ihre Texte zu kontrollieren und zu überarbeiten. Besonders interessant ist, dass jene Kinder, die graphomotorische Schwierigkeiten aufweisen, gerade beim Verfassen von Texten für die Ich-Mappe erkennen konnten, dass sich ihr Schriftbild verbesserte. Es scheint, als wäre die Motivation besonders schön zu schreiben, bei persönlichkeits- und identitätsfördernden Schreibenanlässen größer und somit ein merkbarer Erfolg für die Kinder sichtbar.

Die Antworten der SchülerInnen auf diese Frage zeigen, dass für die Kinder der Zuwachs in der Textkompetenz merk- und beschreibbar ist, und auch die Abschlusstexte der Kinder zeigen eine deutliche Steigerung in den Bereichen Wortwahl, Satzstellung und Rechtschreibung. Während für die erste Forschungsfrage die Steigerung des Wortschatzes nicht messbar gemacht werden konnte, kann jedoch eine deutliche Steigerung bei der Textkompetenz von SchülerInnen erkannt werden.

Auch der Zuwachs der sozialen Kompetenz soll kurz erwähnt werden. Es erscheint besonders wichtig, dass Kinder in der Ich-Woche etwas über sich selbst gelernt haben und hierbei erkannt haben, dass nicht nur sie selbst in ihrem eigenen Fokus stehen. Die SchülerInnen haben erklärt, dass ihre Person auch aus den Freunden, der Verwandtschaft und Familie besteht. Das ist ein wichtiger Faktor in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Frage 5: Willst du in der vierten Klasse auch wieder in der Ich-Mappe schreiben? Warum?

14	Ja, weil es Spaß macht/lustig ist.
1	Ja, weil ich schreiben mag.
1	Ja, weil ich meine Schrift verbessern möchte.
1	Ja, weil es sehr gut ist.
1	Ja, weil ich gerne will.
1	Ja, weil man dabei lernen kann.
1	Ja, weil es cool ist.
20KK gesamt	

20 von 20 Kindern gaben an, dass sie in der vierten Klasse gerne wieder in der Ich-Mappe schreiben wollen. 14 von 20 Kindern begründeten ihre Antwort mit der Freude und dem Spaß am Schreiben für die Ich-Mappe. Gerade diese Motivation ist für die Lernfortschritte der Kinder verantwortlich und zeigt, dass die Ich-Mappe für den Volksschulbereich eine große Bereicherung darstellt. Einzelne

SchülerInnen begründeten ihren Wunsch für das Weiterführen mit dem Lernzuwachs, der die Ich-Mappe bringt.

In der mündlichen Reflexionsrunde schrien die SchülerInnen mit einem lauten „Jaaaaa!“ (Forschungstagebuch, S. 2) in die Runde, als es um die Weiterführung der Ich-Mappe ging. Die Kinder hinterfragten sogar die Fragestellung, indem sie meinten, ob wir „eh nicht erst in der vierten Klasse wieder in der Ich-Mappe schreiben“ (Forschungstagebuch, S. 2). Die Antworten zeigen, dass die Ich-Mappe auf jeden Fall auch im nächsten Schuljahr (2015/16) fixer Bestandteil der Unterrichtsarbeit sein wird.

5 REFLEXION

Das Projekt startete mit dem Gedanken, das bereits stark verankerte Verfassen von Texten im Deutschunterricht mit neuen zeitgemäßen Komponenten zu verknüpfen. Die tägliche Schulpraxis zeigt, dass die Veränderung der Zusammensetzung von Kindern in Schulklassen und die damit verbundenen Herausforderungen für Lehrkräfte immer spürbarer werden. Kinder unterschiedlichster Kulturen, die verschiedene Sprachen sprechen, von daheim ungleiche Erziehungsmaßnahmen kennen und deren schulische Vorbildung sehr differenziert abläuft, treffen in einer Klasse aufeinander (vgl. Hoodgarzadeh & Fornol, 2013, S. 197). Die Verzweiflung darüber führt zu der Forderung mancher Lehrkräfte weiterhin alle SchülerInnen gleich zu behandeln. Auch die Entwicklung der Kompetenzen hin zu einer messbaren Outputorientierung führt in diese Richtung. Die Arbeit mit der Ich-Mappe belegt jedoch, dass es möglich ist der Individualisierungstendenz unserer Gesellschaft besser zu entsprechen.

Die wissenschaftliche Literatur und hier speziell die Forderung zum identitätsorientierten Unterricht zeigt auf, welche Vorteile die Arbeit am Identitätsbewusstsein bietet. Gerade das konkrete Schreiben in der Ich-Mappe konnte diese Vorteile in der Praxis bestätigen und ausbauen. Deshalb erscheinen persönlichkeits- und identitätsfördernde Schreibenlässe im Deutschunterricht ihre Berechtigung zu haben. Die Vorteile sind vielfältig:

Besonders hervorzuheben ist die starke Motivation von Seiten der Kinder Texte für ihre Ich-Mappe zu verfassen. Die Freude am Schreiben bleibt ungebrochen und die immer wieder neuen positiven Lernerfahrungen halten die Kinder an, weiterzumachen. *„Eine emotional als positiv erlebte Lernerfahrung führt zu guten Ergebnissen. Wenn beim Lernen Neugier und Herausforderung, Motivation und Ermutigung im Spiel sind, wenn Gefühle der Selbstwirksamkeit und des erlebten Lernerfolgs sich entfalten können, dann können Lernprozesse gut ablaufen.“* (Brägger & Posse, 2007, S. 211) Nur Negatives zu erfahren untergräbt die Lernbereitschaft und das Selbstwertgefühl der Kinder (vgl. Spinner, 2013, S. 33).

Bei den Kindern der ersten Klasse konnte belegt werden, dass sich ein differenzierter Wortschatz ausbildete. Waren zunächst noch die Texte auf bereits erlernte Wörter aus dem Buchstabenkanon beschränkt und klar an Modellsätzen orientiert, kam es nach dem Erwerb eines persönlichen Lernwortschatzes (im Lernwörterheft) zu einem Aufbrechen dieser Strukturen. Sätze wurden differenzierter und es wurden auch Wörter eingebaut, deren Schreibweise noch nicht bekannt war.

Hinzu kam, dass gegen Ende des Schuljahres in der ersten Klasse Kinder begannen, Schreibweisen herzuleiten. In der dritten Klasse war besonders bei den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ein vernetzteres Denken hinsichtlich der deutschen Grammatik sichtbar. Die SchülerInnen begannen eigenständig die grammatikalischen Zusammenhänge zu erkennen, was zu einem nachhaltigen Wissen dieser Regeln beiträgt. Somit führte das Schreiben ohne Vorgabe beziehungsweise auch die teilweise freie Themenwahl nicht nur zu einer Steigerung der Quantität sondern auch zu einer Qualitätssteigerung.

Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass das selbständigere Arbeiten auch zu einem selbständigen Denken und Reflektieren über die eigene Person beiträgt. Orientierten sich die Kinder der ersten Klasse zu Beginn des Projektes noch an Beispielen der Lehrkraft, lösten sich besonders die sprachlich gewandteren sehr rasch davon und bildeten eigenständige Texte. Den SchülerInnen der dritten Klasse wurde durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik bewusst, dass die eigene Person durchaus vielfältig ist und dass auch das familiäre und personelle Umfeld einen wesentlichen Bestandteil der Persönlichkeit ausmacht.

Die Möglichkeit die selbstverfassten Texte an der Wand auf dem Gang zwischen den beiden Klassen in Form der Wandzeitung zu präsentieren wirkte sich ebenfalls positiv auf die weitere Arbeit der Kinder aus. Einerseits wurde dadurch der Austausch der Kinder auch zwischen den beiden Klassen

gefördert und gesteigert. Den jüngeren Kindern gefiel die Rückmeldung durch die älteren SchülerInnen besonders gut, es war für sie eine „Ehre“. Die ständige Präsenz von Texten vor der Klasse inspirierte zu neuen Texten und bot eine Vielzahl an Ideen. Außerdem bemühten sich die Kinder auch für die LeserInnen die Texte ansprechend zu gestalten. Eine besondere Herausforderung waren die Texte der dritten Klasse für die Jüngeren, da viele versuchten die Texte zu erlesen. Hier war die Hürde jedoch nicht primär die noch nicht vollständige Buchstabenkenntnis - denn viele konnten bereits lesen - sondern die Schrift. Die Texte waren zumeist in Schreibschrift verfasst, und die kannten die Erstklässler noch nicht. Die Schreibschrift wurde bald wie eine Geheimschrift gehandelt. Sie zu lesen war eine Fähigkeit, die eine Herausforderung darstellte. Daher wollten viele sie auch bald schreiben, was dazu führte, dass die Kinder eigene Strategien für die Schreibschrift entwickelten und die Lehrkraft dazu veranlassten, die Schreibschrift nicht wie geplant in der zweiten Klasse einzuführen, sondern eben schon früher.

Die Möglichkeit ein Stück Selbstgestaltetes darbieten zu dürfen, stärkte bei vielen SchülerInnen merkbar das Selbstvertrauen und den Eifer noch mehr Texte zu gestalten. Seine SchülerInnen derart begeistert selbständig arbeiten zu sehen, zu merken, wie jedes Kind sich in seiner Ausdrucksfähigkeit verbessert und sich dabei persönlich ein Stück besser als Individuum kennenlernt, war für die Projektteilnehmerinnen der größte Erfolg bei diesem Projekt, welches als fixer Bestandteil des Unterrichts im kommenden Jahr weiterverfolgt werden soll. Gerade dieses Selbstbewusstsein ist es, das Spinner als Kernstück seines identitätsorientierten Deutschunterrichts sieht und es ist beeindruckend in der Praxis bestätigen zu können, dass es sinnvoll erscheint die Kinder und ihre Identität selbst zum Unterrichtsthema zu machen und dadurch viel tiefere sprachliche Spuren in den Köpfen der Kinder zu hinterlassen als in der klassischen Arbeit mit Lehrwerken.

6 LITERATUR

- BIFIE (Hrsg.) (2011). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. 2.*, durchgesehene und erweiterte Auflage. Graz: Leykam.
- BÖCK, Margit (2007). *Gender & lesen: geschlechtersensible Leseförderung : Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Hrsg. Österr. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- BRÄGGER, Gerold & POSSE, Norbert (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*, hep.
- DEHN, Mechthild et.al. (2011). *Texte und Kontexte - Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Klett/Kallmeyer: Seelze.
- HOODGARZADEH, Mahzad & FORNOL, Sarah. Multikulturelle Identitäten in Schulklassen – ein Einblick in Schulpraxis und Forschungsethik. *ide-Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2013, 197-213.
- KRAMMER, Stefan (2013). Ich bin ich... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften. *ide-Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2013, 9-18.
- SPINNER, Kaspar H. (2013): Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. *ide-Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2013, 29-38.
- SPINNER, Kaspar H. (1997). Identität und Deutschunterricht. VR.
- STROMMER, Helga (2013). Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. *ide-Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2013(4), 43-53.
- WINTERSTEINER, Werner (2013). Lernen – Identität – Widerstand. Identitätsorientierter Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen. *ide-Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2013, 18-29.