



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



E⁴ = EVEU · Eigenständigkeit · Erfolg · Eingebundensein

ID 1431

Susanne Poglitsch

Projektmitarbeiterin:

Sarah Taschek

VS St. Leonhard b. S., Alpen-Adria Universität Klagenfurt

St. Leonhard. b. S., Juli 2015

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
1 AUSGANGSSITUATION DES PROJEKTS	4
1.1 Das Projektumfeld	4
1.2 Zwei Vorbildmodelle werden miteinander vereint	5
1.2.1 Das Modell "EVEU"	6
1.2.2 Das Modell der "Potenzialfokussierten Schule"	8
1.3 Die Forschungsfragen	10
2 DER PROJEKTVERLAUF	12
2.1 Der Projektstart	12
2.2 Die Ist- Zustands-Erhebung	12
2.3 Die Planarbeit	12
2.4 Das Verfassen von eigenen Texten.....	14
2.4.1 Literacy am Schulanfang.....	14
2.4.2 Die ersten Schreibversuche der Schülerinnen und Schüler	14
2.5 Dokumentation der Schreibentwicklung.....	16
2.5.1 Die Schreibentwicklung beim Mädchen	25
2.5.2 Die Schreibentwicklung beim Knaben	26
2.6 Präsentation der selbstgeschriebenen Texte	27
3 DIE PROJEKTERGEBNISSE	29
3.1 Rückmeldung der Eltern	29
3.2 Reflexion des Schuljahres durch die Schülerinnen und Schüler der 1.a Klasse.....	32
3.3 Abschließende Reflexion der Klassenlehrerin	35
3.4 Evaluation von Sarah Taschek	36
3.4.1 Fragestellung und Ziel der Evaluation	36
3.4.2 Erhebungsinstrumente	37
3.4.3 Überprüfung der Phonologischen Bewusstheit	38
3.5 Weitere Ergebnisse.....	42
3.5.1 Das Leere Blatt.....	42
3.5.2 Salzburger Lese- und Rechtschreibtest	43
3.5.3 Checkliste.....	43
4 LITERATUR	44
5 ANHANG	48

ABSTRACT

Bei dem Versuch zwei Unterrichtsmodelle, nämlich das EVEU-Modell und die Potenzialfokussierte Schule, zu vereinen, wurde besonderes Augenmerk auf die Schreibentwicklung und das selbstständige Verfassen von freien Texten der SchülerInnen der 1. Klasse gelegt.

Das EVEU (Ein Veränderter Elementar Unterricht) Modell von Angelika Kittner, welches durch ein IMST-Projekt entstanden ist, ist ein an Bildungsstandards orientierter Elementarunterricht, welcher den Schwerpunkt auf die Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bzw. Rechenschwäche legt.

In der Potenzialfokussierten Schule steht das Kind und sein Handeln im Mittelpunkt. Jedem Kind soll seine eigene individuelle Entwicklung ermöglicht werden. Dabei ist die Eigenverantwortung des Kindes sehr wesentlich. Das Leistungsbewertungsmodell der Potenzialfokussierten Schule verhindert, dass die LehrerInnen den Überblick über den Lernstand und den Lernerfolg verlieren.

Durch das selbstständige Arbeiten der SchülerInnen bleibt der Lehrkraft mehr Zeit für die individuelle Betreuung jedes einzelnen Kindes.

Für die Dokumentation der Schreibentwicklung habe ich ein Mädchen und einen Knaben mit sehr unterschiedlichem Arbeitsverhalten und Leistungsstand ausgewählt. Während das Mädchen durch ihr ruhiges, strukturiertes und überlegtes Arbeitsverhalten auffiel, hatte der Knabe beim Erlernen der ersten Buchstaben große Probleme mit der Feinmotorik, der Konzentration und der Heftführung. Durch die individuelle Förderung konnte der Rückstand des Knaben bis Ende des Schuljahres wesentlich aufgeholt werden. Das Mädchen wiederum überraschte mich mit einer ersten selbstverfassten Geschichte bereits zu Weihnachten. Danach förderte ich ihr Geschick und Talent im Schreiben mit dem Ergebnis, dass sie schon im Laufe des ersten Schuljahres kleine Geschichten selbst verfassen konnte.

Schulstufe: 1. Schulstufe
Fächer: Deutsch/ Lesen/ Schreiben
Kontaktperson: Susanne Poglitsch
Kontaktadresse: VS St. Leonhard. b. S., St. Leonhard. b. S. 11, 9587 Riegersdorf

1 Ausgangssituation des Projekts

Das Projekt wurde in der zweisprachigen Volksschule St. Leonhard bei Siebenbrunn (Marktgemeinde Arnoldstein) umgesetzt. Die Schule hat im Schuljahr 2014/15 104 SchülerInnen, von denen 39 zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind.

1.1 Das Projektumfeld

In der VS St. Leonhard b. S. werden im Schuljahr 2014/15 acht Klassen geführt. Vier sind rein deutschsprachige Klassen, in drei Klassen sind alle SchülerInnen zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. In der 4.b Klasse werden Kinder, die zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind, gemeinsam mit nicht angemeldeten unterrichtet (integrierte Klasse).

Die Projektklasse für das IMST-Projekt ist die rein deutschsprachig geführte 1.a Klasse, die aus zehn Mädchen und sieben Buben besteht. Die Klasse ist eine Integrationsklasse, eine Schülerin ist gehörbeeinträchtigt. Diese Schülerin wird wöchentlich sieben Unterrichtsstunden integrativ von zwei Lehrerinnen (Integrationslehrerin und Gebärdensprachlehrerin) betreut.

Von den 17 SchülerInnen haben 12 Deutsch als Muttersprache, zwei Französisch, einer Rumänisch, eine Kroatisch und einer Bosnisch. Die deutsche Sprache ist jedoch bei allen schon recht gut gefestigt, da alle in Österreich geboren sind.

Drei Kinder haben im letzten Schuljahr die Vorschulstufe an der VS St. Leonhard b. S. besucht. Ein Zwillingsspaar nahm den Häuslichen Unterricht in Anspruch. Die Geschwister wurden im Kindergarten sonderpädagogisch gefördert.



1.2 Zwei Vorbildmodelle werden miteinander vereint

In den vergangenen Jahren war ich mit meiner Unterrichtsmethode immer häufiger unzufrieden. Einerseits häuften sich die Kinder, bei welchen Legasthenie- bzw. Dyskalkulieprobleme diagnostiziert wurden, andererseits hinderte ich begabte Kinder sich in einem schnelleren Tempo den Schulstoff zu erarbeiten.

Auch der Lehrplan der Volksschule weist darauf hin:

"Der umfassende Bildungsauftrag der Grundschule setzt sich die individuelle Förderung eines jeden Kindes zum Ziel. Dabei soll einerseits der individuellen Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit der Schüler entsprochen werden, andererseits bei allen Schülern eine kontinuierliche Lernentwicklung angebahnt werden. Damit soll die Grundschule die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen an weiterführenden Schulen schaffen" (Lehrplan der Volksschule 1987, S. 32 f.).

Bei der individuellen Förderung befürchtete ich jedoch den Überblick über den Lernfortschritt der SchülerInnen zu verlieren.

Durch zwei Fortbildungsveranstaltungen wuchs in mir das Bedürfnis meinen Unterrichtsstil zu verändern. Durch einen 6-moduligen Lehrgang bekam ich Einblick in die EVEU-Methode (**Ein Veränderter Elementar-Unterricht**). Im Zuge eines "Unterricht forum"-Workshops lernte ich den Volksschuldirektor Andreas Wurzrainer der VS Itter (Tirol) und seine "Potenzialfokussierten Schule" (s. u.) kennen.

Ein Foto einer alltäglichen Situation weckte in mir die folgenden Assoziationen zur schulischen Wirklichkeit:



Einige SchülerInnen warten schon sehnsüchtig vor der „roten Ampel“, dass sie den nächsten Schulstoff erarbeiten dürfen. Andere kommen kaum nach. Kaum haben die letzten den Anschluss fast geschafft, schaltet die Ampel auf Grün und die „vorderen“ SchülerInnen „fahren“ schon wieder weiter. Die langsamen haben aber keine Zeit zu verschlafen und strampeln sich wieder ab, dass sie den Anschluss nicht verlieren.

Die folgenden zwei Unterrichtsmethoden versprechen, diese Situation zu entschärfen.

1.2.1 Das Modell "EVEU"

Das EVEU (Ein Veränderter Elementar Unterricht) Modell von Angelika Kittner, welches durch ein IMST-Projekt entstanden ist, ist ein an Bildungsstandards orientierter Elementarunterricht, welcher den Schwerpunkt auf die Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bzw. Rechenschwäche legt.

"Das EVEU-Modell besteht aus zwei tragenden Säulen mit einer Fortbildung und der anbindenden zweijährigen Prozessbegleitung der KlassenlehrerInnen. Ein kompetenzorientierter Elementarunterricht, der sich an den aktuellen Forschungsergebnissen der Lehr- und Lernwissenschaft orientiert, wird von Angelika Kittner als Zielsetzung postuliert. Beide Säulen repräsentieren eine tragfähige Grundlage, um Entwicklungsprozesse in Bildungsstätten anzuregen und zu festigen. Durch die Kompetenzübertragung aus der Legasthenie- und Dyskalkulieforschung auf das Lehrpersonal kommt es zu dieser präventiven Initiative. Zusätzlich werden die Kenntnisse über Individualisierung und Differenzierung an Schulen vermittelt. Die Folge ist ein kompetenzorientierter Unterricht für alle SchülerInnen. Das Basiswissen wird den LehrerInnen durch eine fünfteilige Seminarreihe vermittelt. Bei der Integration der neuen fachdidaktischen und methodisch-didaktischen Inhalte erhalten die KlassenlehrerInnen durch eine intensive Begleitung direkt am Schulstandort eine Hilfe. Zusätzlich besteht die Möglichkeit für LehrerInnen an monatlichen Qualitätszirkeln teilzunehmen, um ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Der EVEU-Qualitätszirkel wird als eine schulübergreifende fachkundige Lerncommunity mit Experteninput gesehen. Diese Begleitung durch die EVEU-Initiative bringt den Schulen fortlaufende Aktivierung von außen, die ihnen zu mehr Stärke verhelfen soll. Angelika Kittner sieht EVEU als einen Beitrag zu einem bildungsstandardorientierten Unterricht, mit einem präventiven Schwerpunkt, ab dem ersten Schultag." (Taschek, 2015, S. 20 f., vgl. Kittner, 2010)

Auf folgende Förderkonzepte ist die EVEU-Methode aufgebaut:

- Kieler Leseaufbau (Lisa Dummer-Smoch, Renate Hackethal)
- Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung (nach Carola Reuter-Liehr)
- Ein auf Verständnis aufgebaute Mathematikunterricht
- Die heilpädagogischen Kommentare 1 und 2 zum Zahlenbuch (Elisabeth Moser Opitz und Margret Schmassmann).

Es werden Lernpläne und Lernmaterialien eingesetzt, nach denen und mit denen die SchülerInnen in offenen Lernphasen nach ihrem individuellen Lerntempo arbeiten.

Die offenen Lernformen mit vorbereiteten Lernumgebungen sind so im Schulalltag umzusetzen. *„Offener Unterricht ist schon lange keine Neuheit mehr im Grundschulalltag. ... Innere Differenzierung und Förderkonzepte lassen sich in diesem Rahmen sehr viel eher verwirklichen als im traditionellen Klassenunterricht. Aber die Idee des offenen Unterrichts hat noch nicht in allen Fächern ihren Platz gefunden.“* (Radatz, Schipper, Dröge, Ebeling, 2008, S. 8)

Zum erfolgreichen offenen Unterricht gehört ein strukturierter Ordnungsrahmen:

„Die Regeln für die Planarbeit müssen eingeübt werden.

- *Ich störe die anderen nicht! (Friedenserziehung)*
- *(Flüsterton – gilt auch für die Lehrerin / den Lehrer!)*
- *Ich räume alles wieder weg, damit der Nächste es wieder verwenden kann.*
(Ich halte Ordnung. Alles auf seinen Platz! - Umwelterziehung)
- *Wenn ein Lernmaterial besetzt ist, warte ich.*
- *Ich führe angefangene Arbeiten (auf meinem Klemmbrett) zu Ende.*
- *Bei Fragen:*
 1. *Selber nachdenken, lesen*
 2. *Mitschüler fragen*
 3. *Lehrerin fragen*
- *Ich kontrolliere – wo immer es möglich ist – selbst, ob meine Ergebnisse richtig sind.*

- Eintrag im Lernplan am Ende jeder Planarbeitsphase (wichtiges Ritual)
- Triangel – als Stopp-Zeichen für alle (für Mitteilungen, die alle hören sollen)“ (Kittner, 2009, S. 24)

Fördermethoden für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

"Als Grundlage für einen förderbasierten Deutschunterricht werden in EVEU die Förderkonzepte des Kieler Lese- und Rechtschreibaufbaus verwendet. Auch die Erkenntnisse von Reuter-Liehr zur Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung werden für die Organisation und den Aufbau des Erstleseunterrichts als Grundlage herangezogen" (Taschek, 2015)

Vor allem im Deutschunterricht kommen die Lernstufenpläne in Planarbeitsphasen zum Einsatz, um einen differenzierten beziehungsweise individualisierten Unterricht zu gewährleisten. Durch diese Methoden werden, laut Kittner, Misserfolgsereignisse verhindert und die Motivation der Kinder wird gesteigert, da sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Kinder individuelle Lernfortschritte durch ein individuelles Fördern und Fordern erleben können und da auch jedes sich individuell entwickelt und den Schriftspracherwerb in seinem eigenen Tempo erlernt.

Durch die konsequente Einhaltung der Schwierigkeitsstufen im Schriftspracherwerb wird vor allem jenen Kindern geholfen, die unter einer Lese-Rechtschreibschwäche leiden. Doch auch generell wird dem Programm nachgesagt, dass es präventive Wirkungen gegen Lese-Rechtschreibschwächen sowie Dyskalkulie hat. Neben dem systemischen Leseaufbau verlangt Kittner auch die Förderung sicherer Rechtschreibung, und zwar durch die Berücksichtigung des Kieler Rechtschreibaufbaus über die vier Übungsstufen sowie die sieben Schwierigkeitsstufen. Durch Reuter-Liehrs strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau erfolgt die Umsetzung im Unterricht. Um Schwerpunkte in den Lernplänen zu setzen, kann die Lehrperson in regelmäßigen Abständen Lernstanderfassungen durchführen.

Kittner möchte im Erstleseunterricht Schwächen der SchülerInnen früh erkennen, um Methoden einzusetzen, die auf die Kompensation dieser Schwächen ausgerichtet sind. Leistungsstärkere Kinder sollen im Gegensatz dazu in den freien Zeitfenstern im eigenaktiven Leselernprozess in ihrem eigenen Tempo voranschreiten (s. Taschek, 2015 mit Bezug auf Kittner 2009 S. 18 und 2010 S. 19).

Kittner beschreibt in ihrem Konzept die zehn Elemente eines Erstlese- und Schreibunterrichts, um Les- und Rechtschreibschwächen vorzubeugen, die in der folgenden Tabelle veranschaulicht werden.

Zehn Elemente eines präventiven Erstlese- und Schreibunterrichts

<i>Übungen zur Phonologischen Bewusstheit</i>	<i>In den ersten zehn Schulwochen soll ein tägliches Training der Anlaut-, (Inlaut-) und Auslaut-Schulung stattfinden - beispielsweise durch Wörterketten (Mama, Affe, Ente; Verben: schreiben, nicken ...).</i>
<i>Aufbau einer sicheren Laut-Buchstaben-Beziehung durch Vokale und dehnbare Konsonanten</i>	<i>Anlauttabellen und Lautgebärden sollen in individuellem Tempo und stufenweiser Steigerung zum Einsatz kommen.</i>
<i>Der Lese- und Schreibaufbau berücksichtigt die Schwierigkeitsstufen im Leselernprozess.</i>	<i>Die Grundlage bilden der Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau von Dummer-Smoch und die Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung von Reuter-Liehr, die nur in bestimmten Schulbüchern verankert sind.</i>
<i>Schwerpunkt auf das Gliedern in Silben richten.</i>	<i>Silben werden durch vermehrten Körpereinsatz gefühlt, indem die Kinder sie schwingen, gehen, tanzen. Es findet synchrones Sprechschreiben oder Silbenbogenlesen statt.</i>
<i>Lautgetreue Schreibung in den ers-</i>	<i>Die Integration von hör- und sprechbaren Dopplungen durch</i>

<i>ten beiden Schulstufen</i>	<i>die Methode des rhythmischen Buchstabierens (z.B. Him-mel, Son-ne)</i>
<i>Auf Basis der Rechtschreibstrategien werden Wörter gelernt und geübt.</i>	<i>So gibt es für Kinder bis zur zweiten Schulstufe Mitsprechwörter, die als Grundlage der Silbensegmentierung dienen. Es gilt Fehler beim Schreiben zu vermeiden und nicht, bereits gemachte Fehler zu verbessern (vgl. Kittner, 2010, S. 27).</i>
<i>Kinder von Erfolg zu Erfolg führen.</i>	<i>Erfolgserlebnisse werden hervorgehoben um die Lernmotivation zu verstärken. Fehler, Misserfolgserlebnisse und Wettbewerbssituationen werden vermieden und die Eigenkontrolle der Kinder wird gefördert.</i>
<i>Den Umgang mit Fehlern ändern.</i>	<i>Ein wichtiges Motto ist, dass selbstgefundene Fehler nicht mehr als diese gesehen werden. Den SchülerInnen soll ausreichend Zeit zur Kontrolle und Ausbesserung gegeben werden.</i>
<i>Individuelles Lerntempo sowie Leistungstands der Kinder beachten.</i>	<i>Es soll eine Kombination zwischen offenen Lernzeiten und gemeinsamem Unterricht stattfinden. Durch die Wahlfreiheit der Übungen soll die Lernmotivation gesteigert werden. Um den Lernstand zu erfassen sollen regelmäßig Diagnostische Bilderlisten erstellt werden.</i>
<i>Lesemotivation fördern.</i>	<i>Mit Hilfe von gemeinsamen und freien Unterrichtsphasen sollen Lesezeiten geschaffen werden. Vor allem in der 1. Klasse gibt es Vorlese-Zeiten und eine Klassenbibliothek, in der die Kinder Bücher vorstellen" (Taschek, 2015, S. 26 f.).</i>

Tabelle 1: Zehn Elemente eines präventiven Erstlese- und Schreibunterrichts von Kittner (vgl. Taschek 2015 und Kittner 2010, S. 26-28).

1.2.2 Das Modell der "Potenzialfokussierten Schule"

In der Potenzialfokussierten Schule stehen die Kinder und ihr Handeln im Mittelpunkt. Dabei liegt das Augenmerk auf den positiven Potenzialen, die in jedem Kind stecken. „Potenzialfokussierung in der Schule zielt auf die möglichst optimale Entwicklung der Potenziale der SchülerInnen und aller anderen Beteiligten. Im Mittelpunkt steht dabei die Erweiterung und Verfeinerung der Wahrnehmung auf kleine positive Ereignisse und all das, was im Kleinen gelingt. Ebenfalls von zentraler Bedeutung ist die potentialfördernde Gestaltung der Bedingungen und der Lern- und Entwicklungsräume. Dadurch wird ein positiver und wertschätzender Fokus aufgebaut, der sich auf das Funktionierende im Schul- und Lernklima orientiert" (Lueger 2014, S.80).

Die Prinzipien des Potenzialfokussierten Unterrichtes nach Lueger sollen im Folgenden beschreiben werden.

"Da Lerninhalte in Wellen reifen, sollten die mobilen Wechselspiele von Können und Weniger-Können der Kinder verwertet werden. Unabhängig von den Fächern und dem Stoffgebiet ist die Lernentwicklung unabdingbar an dieses Auf und Ab geknüpft. Im Schulalltag der Potentialfokussierten Pädagogik wird der Fokus gezielt auf die positiven Unterschiede gerichtet, um diese Potentiale zu identifizieren. Bei Hausübungen, Schulübungen und allen anderen bedeutsamen Gesichtspunkten fokussieren sich die Techniken des Lehrens, Lernens und Zusammenwirkens auf das Sichtbarmachen und Heranziehen von positiven Differenzen.

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass über die Zeit hinweg sich die Leistungen der SchülerInnen verbessern. Das Niveau der Lernenden erhöht sich im Laufe des Prozesses, die Potentiale kommen aus der Zukunft. Deshalb richtet sich diese Unterrichtsmethode auf die Konzentration der ge-

lingenden Zukunft und wie man diese am konkretesten erreichen könnte. Die Lehrperson und ihre SchülerInnen entwickeln gedanklich eine gelingende Zukunft und überlegen von dieser aus, welche nächsten kleinen Schritte zu setzen sind, um diese zu erreichen. Damit wird erreicht, dass Betroffene ihre Schritte als sinnvoll betrachten, um mit ihnen eine positive Veränderung zu erzielen. Die SchülerInnen müssen sich selbst ihren Plan erarbeiten, um dieses Ziel der „Verbesserung“ zu erreichen, und wissen so selbst am besten, welche Schritte die effizientesten sind. Lueger stützt sich hier auf die Gehirnforschung, die da besagt, dass Personen in ihrer Innenwelt den eigenen Weg finden, der ganz spezifisch für sie am besten ist (vgl. Lueger 2014, S. 81).

Aus dieser Betrachtungsweise heraus besteht die Aufgabe von Lehrenden darin, eine Unterstützung zur selbstverantwortlichen Entwicklung von Aufgaben und Zielen der Lernenden zu sein. Die Aufgaben und Ziele werden nicht mehr direkt den SchülerInnen vorgegeben. In weiterer Folge beurteilen die SchülerInnen auch ihre Leistungen eigenständig, indem sie die Fähigkeit erwerben, den Blick auf die Unterschiede in ihren Leistungen zu lenken.

Der Potentialfokussierte Bildungsansatz sieht auch vor, dass sich der Blick in allen möglichen schulalltäglichen Belangen auf die positiven Unterschiede richtet. Es wird nicht mehr die Frage gestellt, was schief lief, sondern was sich ändern muss und wer dazu wie beitragen kann.

Potentiale sind in den kleinen, alltäglichen positiven Differenzen verhaftet. Erst die Aufeinanderfolge von einigen kleinen Entwicklungsschritten gestattet die Entstehung der Fertigkeiten, zu denen die Schule als Lernraum befähigen soll. Ebenso wächst damit die Prozesskompetenz der SchülerInnen und aller Beteiligten, die über eine längere Zeitspanne hinweg immer wieder ihre Fähigkeit der Identifikation von zu Erarbeitendem ausbilden und automatisieren.

Da die Potentialfokussierung bei allen Teilnehmenden in der Bildungsstätte nach homogenen Grundsätzen wirkt, sind viele Techniken (z.B. in der Zusammenarbeit, im Unterricht, bei der Leistung, etc.) auch homogen beziehungsweise sehr ähnlich. Prinzipiell wird mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Miteinander geschaffen, welches in die gleiche Richtung zielt." (Lueger 2014, S. 82 u. 83, zitiert nach Taschek, 2015, S.33 f.).

Nach dieser Methode der Potenzialfokussierten Schule wird an der VS Itter (Tirol) seit einigen Jahren unterrichtet. VD Andreas WurZRainer hat die vier wichtigsten Merkmale von der Unterrichtsqualität wie folgt formuliert:

- „Rasches Beheben von Störungen
- Sinnvolle Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler
- Klare Leistungsbewertung
- Möglichkeiten für eigeninitiatives Lernen“ (Lueger 2014, S.95).

Dabei ist es weniger wichtig, wie den SchülerInnen was beigebracht wird. Viel wichtiger ist es, was die SchülerInnen fühlen, denken und vor allem tun.

Die Lehrperson wird immer weniger Wissensvermittler, sondern wird mehr zum Manager und Gestalter des Arbeitsraumes.

Um die vier vorher erwähnten Punkte zu realisieren braucht es einen geeigneten Ordnungsrahmen. Das Beheben von Störungen während der Planarbeit wird durch eine konsequente Flüsterkultur erreicht.

In einer Klasse sind die Entwicklungs- und Leistungsstände bei jedem Kind verschieden. Daher ist es wichtig, dass der/die LehrerIn nicht jedem Kind zur gleichen Zeit das gleiche Lernangebot macht. Jede Beschäftigung und jeder Arbeitsschritt wird mit den einzelnen Kindern in einer kurzen Einheit individuell besprochen. Dabei wird einerseits die Hausübung angeschaut, andererseits werden aber auch die nächsten Schulübungen geplant. Nach folgenden drei Schritten geht VD Andreas WurZRainer vor:

„Schritt 1:

Was hast du heute in D/M/SU gearbeitet?

Was ist dir dabei gut gelungen?

Was noch?

*Was noch?
Wie ist es dir gelungen?
Was hat dir dabei geholfen?
Welche Farbe würdest du dir geben? (näheres zum Bewertungsschema unten)*

Schritt 2

*Was könntest du bei der nächsten Übung noch besser machen?
Woran genau würde das jemand merken, dass du es besser gemacht hast?*

Schritt 3

*Was wirst du jetzt als nächstes machen?
Was genau wirst du dabei lernen/üben?
Wie wirst du das genau machen?
Was oder wer könnte dir dabei helfen?
Welche Farbe willst du bei der Übung erreichen? (näheres zum Bewertungsschema siehe unten)
Was könnte dir dabei noch helfen?
Wie werden wir erkennen, dass du diese Farbe wirklich erreicht hast?“
(Lueger 2014, S.98 +99)*

In der Potenzialfokussierten Pädagogik werden die Leistungen der SchülerInnen vor allem hinsichtlich ihrer Unterschiede in der Lernbiographie der einzelnen SchülerInnen bewertet. Da visualisiert sich dann auch das mehr oder weniger gute Gelingen einer Arbeit. In der VS Itter basiert das Leistungsbewertungssystem auf vier Farben:

- grün (Ziel erreicht)
- gelb (kurz davor)
- blau (es geht schon etwas)
- rot (das kann ich noch nicht)

Täglich stecken die SchülerInnen nach der Besprechung mit ihrem/r LehrerIn die entsprechende Pinnnadel selbstständig in den entsprechenden Plan.

In regelmäßigen Abständen bespricht der/die LehrerIn die erbrachten Leistungen und konzentriert sich dabei auf die gelungenen Arbeiten.

Die SchülerInnen suchen ihre nächste Arbeit selbst aus. Dabei sind sie natürlich auf das vorhandene Buch- und Arbeitsmaterial angewiesen. Der/die LehrerIn steht ihnen dabei beratend zur Seite.

Zuletzt noch der Hinweis, dass dies alles ein langer Prozess ist, wo ein kleiner Schritt nach dem anderen getan wird (vgl. Lueger 2014, S. 80 f.).

Weitere Informationen erhält man beim IMST-Projekt mit der ID Nr. 817 zum Thema Potenzialfokussierte Leistungsbewertung.

1.3 Die Forschungsfragen

Zu Beginn meines IMST- Projektes stellte ich mir folgende Forschungsfragen:

Werden SchülerInnen in ihrer Lese-/Rechtschreibkompetenz individuell gefördert?

Wie wirkt sich die veränderte Unterrichtsmethodik auf das Arbeitsverhalten der SchülerInnen im Vergleich zur Kontrollklasse aus?

Im Zuge des IMST Start-Up-Workshops in Klagenfurt musste das Projekt, da ich es sehr großflächig angelegt hatte, konkretisiert werden. Die Forschungsfragen wurden schließlich genauer eingegrenzt und lauten nun:

Lässt sich durch das gezielte Training der alphabetischen Strategie (mit Hilfe der „EVEU-Methode und der Potenzialfokussierten Schule) auch ein Erfolg beim selbstständigen Verfassen von freien Texten nachweisen?

Fühlen sich die Kinder trotz individuellem Arbeiten in den Klassenverband eingebunden?
Werden die Kinder eigenständiger?

2 DER PROJEKTVERLAUF

2.1 Der Projektstart

Das von mir beschriebene Projekt wurde im Schuljahr 2014/15 durchgeführt.-Es startete mit dem Beginn des Schuljahres 2014/15. Nach der ersten Eingewöhnungsphase, in der viel gereimt, geschwungen, bewegt, vorgelesen, gemalt und der Ordnungsrahmen geübt wurde, stellte ich den SchülerInnen ihren ersten Buchstabenplan vor. Dabei lernten sie die einzelnen Stationen kennen, welche sie auch in den folgenden Wochen immer wieder gleich bzw. ähnlich bearbeiteten. Schon hier kam ein „Regenbogen-Geschichtenheft“ zum Einsatz, in welches sie zu Beginn die jeweiligen Buchstaben bunt hineinschrieben. Das Arbeitstempo der Planarbeit bestimmten die Kinder selber, sodass sich schon bald große Unterschiede zeigten. Da es jedoch eine relativ große Anzahl von Kindern gab, die ungefähr im gleichen Tempo arbeiteten, führte ich jede Woche am Buchstabentag einen neuen Buchstaben ein. Für die Schnelleren war es eine zusätzliche Festigung, für die Langsamen eine Vorschau, was als nächstes kommen würde!

In Gesprächen zum Projektstart und durch die Lektüre von Dehn u.a. (2008, 2011) wurde mir klar, dass dieser veränderte Elementarunterricht im Sinne von EVEU im Bereich des Schreibens freier Texte noch erweiterbar ist. So legte ich den Schwerpunkt meines Projektes auf diesen Bereich. Durch die Planarbeit und das Konzept der Potenzialfokussierten Schule lässt sich das freie Schreiben sehr gut individuell fördern.

2.2 Die Ist- Zustands-Erhebung

In den ersten Schulwochen wurde durch meine Projektpartnerin Sarah Taschek der Ist-Zustand jeder Schülerin und jedes Schülers durch eine Überprüfung der phonologischen Bewusstheit nach Yopp (Bearbeitung und Wortauswahl von Gabriele Zoltan und Birgit Filafer) festgestellt. Das ist von großer Wichtigkeit, da jedes Kind (wie es sich auch zeigte) schon über verschiedenes Wissen verfügt. So waren Informationen für die individuelle Förderung und Forderung von Beginn an gegeben.

Das Leere Blatt

Eine spezielle Erhebung, die den Fortschritt des Schreibens dokumentiert, ist die Beobachtung des Leeren Blattes, eine systematische Lernbeobachtung, welche von Dehn entwickelt wurde. In regelmäßigem Abstand schreiben die Schülerinnen und Schüler alles auf, was sie schon können bzw. ihnen gerade einfällt. So ist der Zuwachs der Schreibmöglichkeit jedes einzelnen Kindes sehr gut zu beobachten (vgl. Dehn 2006, S. 32 f.).

2.3 Die Planarbeit

Für die Durchführung des offenen Unterrichtes mit der Planarbeit war es wichtig, den Stundenplan so zu gestalten, dass die Kinder in der Frühe jeweils zwei Unterrichtseinheiten Zeit hatten, ohne Unterbrechung nach ihrem Plan zu arbeiten.

In der Schuleingangsphase wurde sehr viel Wert auf das Einhalten des strukturierten Ordnungsrahmens gelegt (siehe EVEU). Mit vielen spielerischen Übungen lernten die Kinder das stille Arbeiten, die Ordnung am Tisch und im Schulzimmer und den gegenseitig wertschätzenden Umgang miteinander. Damit der offene Unterricht überhaupt funktionierte, musste dieser Ordnungsrahmen bei jeder/jedem gefestigt sein. Hier kam die potenzialfokussierte Methode zum Einsatz. Bei jeder Schülerin / jedem Schüler funktionierte das Einhalten dieser Regeln nicht auf Anhieb. Gemeinsam wurde beobachtet und kontrolliert, welche Voraussetzungen für den/die einzelne(n) SchülerIn gegeben sein mussten, damit der vorgegebene Ordnungsrahmen eingehalten werden konnte.

Nach drei Schulwochen lernten die Kinder den ersten Buchstaben kennen. Gleichzeitig wurde der erste Buchstabenplan, welcher nur für den ersten Buchstaben galt, für jedes Kind ausgegeben und genauestens erklärt. Schon hier begann die erste Individualisierung. Je nach Vorkenntnissen wurden verschiedene Übungen eingesetzt. Eine Schülerin, die schon die Vorschulstufe besucht hatte und schon recht gut lesen konnte, bekam z. B. von Beginn an andere Leseaufgaben.

Der zweite Buchstabenplan umfasste dann bereits die nächsten vier Vokale. Dabei gab es parallel zu dem persönlichen Plan einen Gemeinschaftsplan, der an einer Pinnwand hing. Hier steckten die SchülerInnen nach Beenden eines Arbeitsauftrages die zusammen mit der Lehrerin besprochene Beurteilungs-Nadel (siehe Potenzialfokussierte Schule) hinein. Gleichzeitig malten sie auch das Blütenblatt ihrer Buchstabenblume auf ihrem persönlichen Plan mit der entsprechenden Farbe an. So bewahrten die SchülerInnen sowie auch die Lehrerin die Übersicht über die getätigten Arbeiten. Ganz wichtig war es, den SchülerInnen genug Zeit zum Kennenlernen der ersten Buchstaben zu geben. Da zuerst die Vokale gelernt wurden (siehe EVEU), wurde noch keine Zusammenlautung gefordert. Das Festigen der einzelnen Buchstaben lag hier im Mittelpunkt. Dass die SchülerInnen innerhalb kürzester Zeit verschiedene Arbeiten erledigten und in ihrer Planarbeit verschieden weit waren, war erlaubt bzw. sogar erwünscht.

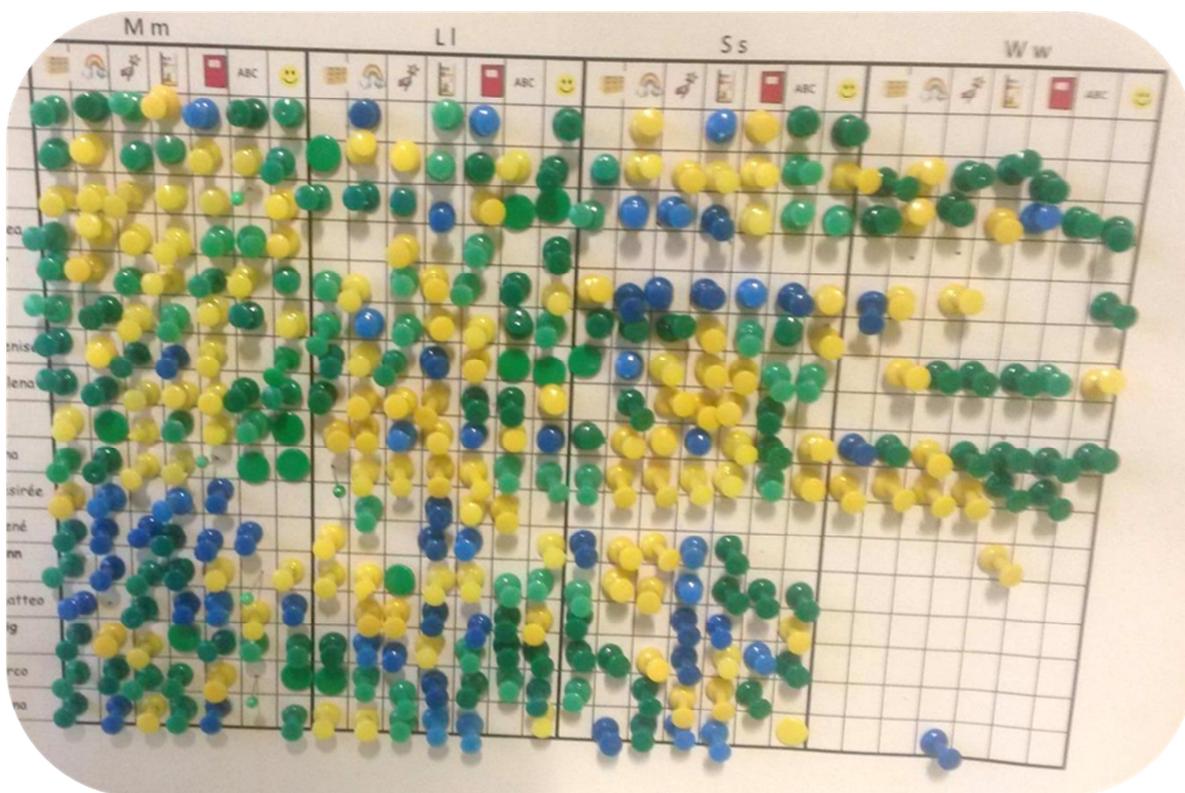


Abb. 1: „Buchstabenplan“ November 2014

Ab dem dritten Buchstabenplan orientierten sich die Kinder dann nur noch am gemeinsamen Plan. Da die jeweilige Buchstabenfestigung immer nach dem gleichen Erarbeitungsmuster verlief, war das Austeilen des Buchstabenplanes für jede/n einzelne/n Schüler/in nicht mehr erforderlich.

Nach den Weihnachtsferien wurde als nächster Schritt das Zusammenlegen und Besprechen der in der Planarbeitsphase erarbeiteten Unterlagen eingeführt. Das heißt, nicht jede einzelne erledigte Arbeit wurde nach ihrem Erledigen gleich besprochen, sondern jedes Kind sammelte alle seine erledigten Arbeiten und diese wurden dann gegen Ende des offenen Unterrichtes gemeinsam besprochen und beurteilt. Da die SchülerInnen in ihrem jeweiligen Tempo arbeiteten, bekamen diese natürlich auch zumeist verschiedene Hausübungen auf. Diese wurden gleichzeitig mit dem Besprechen der Tagesarbeit ausgesucht.

Kurz nach den Osterferien begann schließlich die Phase, in welcher jede Schülerin / jeder Schüler individuell ihr/sein Tagespensum bzw. auch die Hausübung bestimmte. Der Beurteilungsplan an den Pinnwänden half dabei unterstützend die Übersicht nicht zu verlieren. Gleichzeitig zeigte dieser auch jedem Kind an, wo noch Übung, Festigung oder Förderung notwendig war.

2.4 Das Verfassen von eigenen Texten

Während des Startup Workshops wurde mir bewusst, dass ich die durch die individuelle Förderung erreichten Veränderungen und Fortschritte der Kinder sichtbar machen und dokumentieren musste. Da in den EVEU-Lehrgängen für mein Empfinden zu wenig Bedeutung auf das Verfassen von eigenen Texten gelegt wurde, nahm ich das zum Anlass, diesen Bereich besonders zu gewichten und zu dokumentieren.

2.4.1 Literacy am Schulanfang

„Wer schreibt, hat immer schon gelesen, Vorgelesenes gehört, Bilder gesehen.“
(Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 8)

Grundvoraussetzung für das Schreiben von eigenen Texten ist, dass die SchülerInnen bereits vielfältige Erfahrungen mit Schriften und Texten vor dem Schulbeginn gemacht haben. Sie beobachten, wie Erwachsene Zeitung lesen, eine Notiz schreiben, am Computer eine Mail beantworten und ähnliches. Da der Zugang zu dieser Welt der Schriftzeichen in der heutigen Zeit aber leider nicht mehr für jedes Kind selbstverständlich ist, muss die Schule bzw. die/der LehrerIn diesen Bereich zugänglich machen.

„Literacy am Schulanfang umfasst zum Beispiel das Interesse für Schilder und Aufschriften; das Betrachten von Bilderbüchern; das Zuhören beim Erzählen, beim Vorlesen oder bei Hörbüchern; das Spielen mit Sprache wie bei Reimen, Abzählversen oder Zungenbrechern; das Hantieren mit Schreibwerkzeugen beim Kritzeln und Malen, bei ersten Schreibversuchen auf Papier, im Sand, am Computer; insgesamt die Aufmerksamkeit auf Schriftgebrauch, also auch das Nachfragen und Nachahmen.“
(Dehn, 2008, S.29) Diese Formen erster Schriftbegegnung wurden von mir im ersten halben Schuljahr im Unterricht oft umgesetzt und angewandt. Es wurde gekritzelt und gemalt, im Sand, auf Zeitung, Papier und am Computer geschrieben und sehr viel vorgelesen.

Es verging kaum eine Woche, in der ich meinen SchülerInnen nicht ein Buch (in der 1. Klasse zumeist Bilderbücher) vorlas. In diesem Schuljahr beobachtete ich, dass sicher auch durch das regelmäßige Vorlesen die mündliche Fertigkeit der Kinder enorm wuchs. Konnten zum Schulbeginn nur vier Kinder (davon zwei VorschülerInnen) auf eine von mir gestellte Frage in einem ganzen Satz antworten, konnten Ende April alle schon recht gut kommunizieren, bis auf einen Schüler, der sich nach wie vor mündlich sehr schwer tut.

Am Schulanfang, in den ersten fünf Wochen, legte ich besonders viel Wert auf Verse und Reime, aber auch auf das Silbenschwingen von Wörtern. *„Zur Literacy gehören auch mündliche Formen: Wer mit Reimen und Abzählversen spielt, erfährt Sprache als rhythmische klangliche Form; sie sind nicht vorrangig inhaltsbezogen, sondern dekontextualisiert. Solcher Umgang mit sprachlichen Formen bereitet den Umgang mit Schrift vor, [...]“* (Dehn, 2008, S.30)

Und nicht nur das, es förderte auch den sozialen Umgang innerhalb der Klasse.

2.4.2 Die ersten Schreibversuche der Schülerinnen und Schüler

Durch die Lesefibel KARIBU, welche sich am bewährten Konzept von Carola Reuter-Liehr und am Silbenansatz des Kieler Leseaufbaues orientiert, begannen die Kinder erst in der 8. Schulwoche mit dem Lesen und Schreiben von einzelnen Wörtern. Diese wurden dann aber mit großer Begeisterung und Stolz geschrieben. Man merkte jedem Kind an, welches wichtiger Moment dies war, dass damit nun eine „neue Welt“ eröffnet wurde. Besonders eifrig wurden dann zwei Wochen später die ersten sehr einfachen Sätze geschrieben. Die Einführung des Ganzwortes „ich“ eröffnete den Kindern eine Anzahl

von verschiedenen Sätzen. Noch nicht bekannte Wörter wurden zunächst noch durch Zeichnungen ersetzt. Für mich war sehr erstaunlich, dass auch eine sehr gute Leserin trotz meiner Motivationsversuche lieber die Sätze mit Zeichnungen als mit Wörtern schrieb.

In der 12. und 13. Schulwoche konnten die Kinder nach der Buchstabeneinführung W und des ganzheitlichen Wortes "ist" bereits Frage- und Antwortsätze schreiben. Diese Neuerung, auf eine von ihnen formulierte Frage gleich auch antworten zu können, faszinierte sehr viele Kinder und sie zeigten dies mit zum Teil seitenlangem Schreiben dieser Sätze.

Nach den Weihnachtsferien überraschte mich ein Mädchen mit einem kleinen Zettel, auf dem sie eine eigene kurze Geschichte verfasst hatte. Dies nahm ich dann zum Anlass des nächsten Impulses und einige Wochen später versuchten alle ihre erste kleine Geschichte über den „Dino Didi“ zu schreiben. Die Kinder waren mit Eifer bei der Sache und ich war von den Ergebnissen positiv überrascht und erfreut, da alle entstandenen Geschichten zu verstehen waren. Dabei zeigte sich, dass das gegenseitige Vorlesen der selbstverfassten Texte für viele Kinder auch eine gute Reflexion war, da sie merkten, dass nicht alles lautgetreu geschrieben war. Im dritten Schritt überarbeitete und verbesserte jedes Kind seinen Text, ohne dass ich mich textverändernd einmischte oder auf eventuelle Fehler hinwies. Bei den ersten Texten ist sehr wichtig, dass der/die LehrerIn die Geschichten nicht verbessert, sondern sie nach der Überarbeitung auch mit Rechtschreibfehlern wertschätzt.

„Einen Text zu schreiben stellt dabei vielfältige Anforderungen an den Schreiber. Durch die Gedanken auf dem Papier entstehen die Chancen und auch die Notwendigkeit, die Gedanken bewusster zu formulieren und zu strukturieren, als das beim Sprechen der Fall ist – durch die Möglichkeit der Distanzierung vom Geschriebenen und dadurch, dass der Schreiber den entstehenden Text wiederholt betrachten und noch im Prozess der Entstehung überarbeiten kann. Die klassische Unterscheidung der drei Phasen Planen, Formulieren, Überarbeiten ist hilfreich, um die Komplexität des Schreibprozesses zu verstehen [...]“ (Merklinger, 2014, S.6)

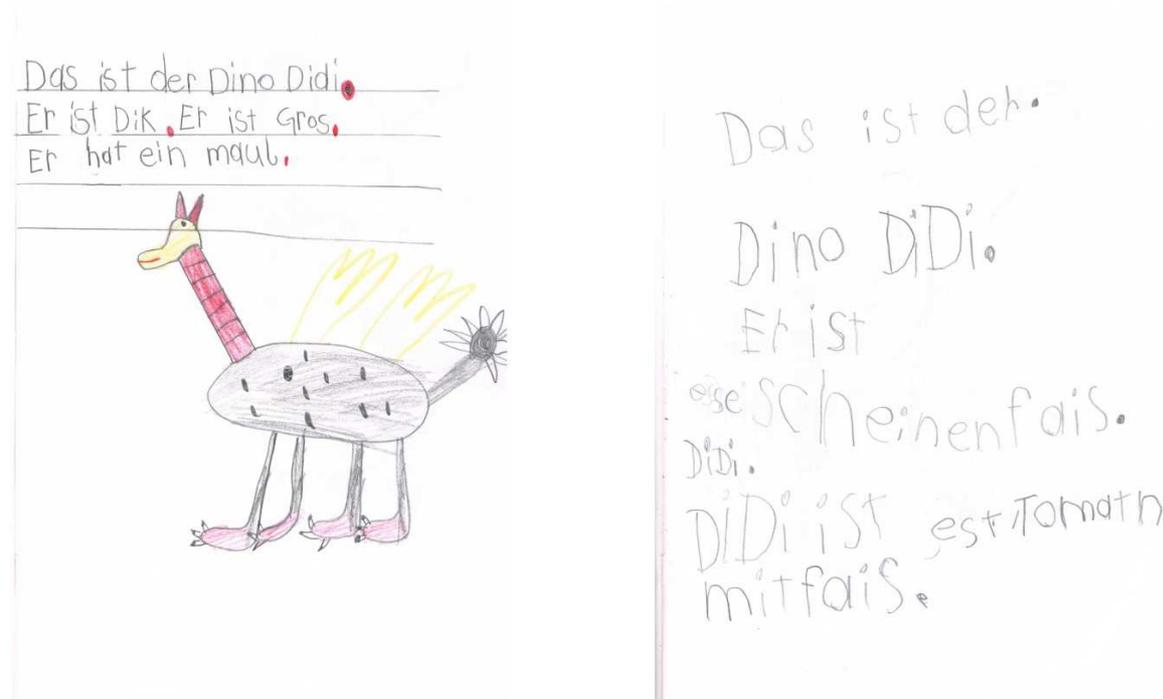


Abb. 2: Erste Schreibversuche über den Dino Didi

Nach dem ersten Erfolg waren es dann einige Kinder, die immer wieder und öfter das Schreiben eigener Texte einforderten. Ich versuchte dabei immer unterschiedliche Aufgabenstellungen zu formulieren, die beide Geschlechter ansprechen sollten. Mit der Zeit entstand so ein kleines Buch, aus dem die Kinder den MitschülerInnen sehr gerne vorlasen. „Das unterrichtliche Setting kann einen reichen Schatz an Textmustern zur Verfügung stellen: durch regelmäßiges Vorlesen, durch freie Lesezeiten, durch Buchvorstellungen, durch das Vorlesen von Texten, die die Kinder selbst geschrieben haben.“ (Merklinger, 2014, S.6)

2.5 Dokumentation der Schreibentwicklung

Bei meiner Auswahl der beiden Kinder für die genaue Dokumentation ihrer Schreibentwicklung habe ich ein Mädchen und einen Buben ausgesucht – und wollte damit für jedes Geschlecht ein Beispiel gegeben. Es zeigte sich aber, dass die beiden Kinder sich vor allem in ihrem Leistungsstand erheblich unterschieden. So blieb der Vergleich der Geschlechter im Hintergrund. Nur bei der Wahl eigener Wörter erkennt man mögliche unterschiedliche Interessenlagen. Die persönlichen Beobachtungen in der folgenden Dokumentation erfassen die Entwicklungen auch anderer Kinder in der Klasse.

Dokumentation der Schreibentwicklung am Beispiel einer Schülerin und eines Schülers

Schulwoche	1.	2.	3.	4.
Eingeführte Buchstaben	Eigener Name		O, o	l, i
Literatur	Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte, Martin Baltscheit, Beltz Reimverse	Das kleine Ich bin Ich, Mira Lobe, Jungbrunnen 1992 Reimverse	Der kleine Ohrwurm, Jutta Treiber, Betz 1997 Reimverse	Abzählverse
Geübter Wortschatz				
Leeres Blatt Mädchen				O U E L A S K i OMA PAPA OPA MAMA JONAS ALISA
Leeres Blatt Knabe				A I O V E (verdreht)
Schreib-motivation	Schreibt euren eigenen Namen auf!			

Freies Schreiben Bsp. Mädchen	(Name in Großbuchstaben)			
Freies Schreiben Bsp. Knabe	(Name in Großbuchstaben)			
Persönliche Beobachtungen	Jede/r SchülerIn kann ihren/seinen Namen schreiben.			Einige Kinder haben große Probleme auf der Linie zu schreiben!

Schulwoche	5.	6.	7.	8.
Eingeführte Buchstaben	U,u	A,a	E,e	M,m
Literatur	Reime und Abzählverse	Anna und die Wut, Christine Nöstlinger, Sauerländer 2008	Elmar, David Mc Kee, Thienemann 1989	
Geübter Wortschatz				im, Mama am, Oma um, Mami Omi, Emu, Mia
Leeres Blatt Mädchen				
Leeres Blatt Knabe				
Schreibmotivation				

Freies Schreiben Bsp. Mädchen				
Freies Schreiben Bsp. Knabe				
Persönliche Beobachtungen	Verschiedene Arbeitstempi; Unterschiede schon sehr groß!	Bub tut sich sehr schwer beim Buchstaben-schreiben, zusätzlich viele feinmotorische Übungen		Die SchülerInnen haben große Freude beim Schreiben der ersten Wörter

Schulwoche	9.	10.	11.	12.
Eingeführte Buchstaben	L,l; ganzheitl. Wort ich	S,s	W,w	ist (ganzheitl. Wort)
Literatur				Elias auf dem Weg nach Betlehem; Katia Simon, Kaufmann 2013
Geübter Wortschatz	im, Mama, am, Omi, um, ich, Lama, male	Susi, Limo, Lila, Salami, Esel, ich lese, ich male, Lisa	Wo ?, Wale, Lama, Salome, Uwe, Willi, was	Oma, ich lese, ich male, Susi, Wal, Salami, ist, Wo ist Mama?
Leeres Blatt Mädchen		L I O u A E Lo Li Mi ma Mama Omi Emu JONAS ALISA		
Leeres Blatt Knabe		LiML Ah Au ei el Li		
Schreib-motivation		Schreibe auf, was du nun schon alles schreiben bzw. lesen kannst! (Kursiv: Zeichnung)		Schreibe ähnliche Sätze wie jene, die wir gemeinsam gelesen haben! (Kursiv: Zeichnung)

Freies Schreiben Bsp. Mädchen		Ich male <i>Pferd</i> . Ich male Mimi. Ich male <i>Luftballons</i> . Ich male <i>Katze</i> . Ich lese <i>Buch</i> . Ich lese <i>Heft</i> . Ich lese Mimi.		Lisa <i>liebt</i> Omi. Ich lese im <i>Auto</i> . Wo ist Mama? Ich male Susi. Male lila <i>Wale</i> .
Freies Schreiben Bsp. Knabe		Oma. Susi Mario. Rose. SaJami. Lara. Ich lese Ich male		Ich lese im <i>Auto</i> . Mo J9 J9JiJ6 wo J9. Ich male Susi.
Persönliche Beobachtungen	Wer das Zusammenlauten verstanden hat, also Wörter erlesen kann, tut sich leichter beim Schreiben.	Einige Kinder sind unglaublich eifrig beim Schreiben der Sätze!	Der Knabe vertauscht Buchstaben und schreibt sie oft spiegelverkehrt.	Alle schreiben begeistert Fragenätze! Bub schreibt oft von rechts nach links.

Schulwoche	13.	14.	15.	17.
Eingeführte Buchstaben	R,r	N,n	F,f und	T,t
Literatur	Elmar rettet den Regenbogen; David Mc Kee, Thienemann 2007	Nein! Nein! Ich steig in kein fremdes Auto ein! Petra Lazik, Coppentrath 2007		
Geübter Wortschatz	Oma, Susi, Mario, Rose, Salami, Lara, rot Ich lese. Ich male lila Wale. Wo ist Mama?	Sara, Miriam, Maria, Nase, Name, Lawine, Insel, Lineal, Rosine, Wir malen	Ufo, Mofa, Wolfi, wir rufen, und, Ufer, Sofa, Familie, Ofen, Ferien	Tante, Toni, Tina, Rita, Foto, mit, Enten, Tomaten, Telefon, Elefant
Leeres Blatt Mädchen				
Leeres Blatt Knabe				
Schreibmotivation				

Freies Schreiben Bsp. Mädchen				
Freies Schreiben Bsp. Knabe				
Persönliche Beobachtungen	Knabe schafft es nicht den Buchstaben ordentlich nachzufahren. Dieser wird immer kleiner oder größer!	Statt vorgegebene Sätze als HÜ abzuschreiben, schreibt Mädchen eigene Sätze!	Der Knabe steigert sich bei seiner Lesefertigkeit, da zu Hause nun auch geübt wird (Muttersgespräch)	Mädchen schenkt mir eine kleine selbst geschriebene Geschichte.

Schulwoche	18.	19.	20.	21.
Eingeführte Buchstaben	Au, au	Ei, ei	H, h	D, d
Literatur			Der Wettlauf zwischen Hase und Igel, Janosch, Dressler 1984	
Geübter Wortschatz	Telefon, Winter, Torte, turnen, essen, Elefant, Mutti, Auto, Maus, laufen	ein Ei, teilen, Reis, Seife, Eimer, leise, Leiter, nein, weinen, Ameise	Hosen, Haus Hut, Heft Husten, Hof Hin, her Helfen, holen	der Delfin, die Nudel, das Radio, sind, Dose, Hunde, Indianer, drei, Daumen, Dinosaurier
Leeres Blatt Mädchen		JonAs, PaPa, OPa, OPi, PAPI, Mami, Linnea, Alisa, Löben, Was ist los Oma. Ich male rosa Hasen. Wo ist mein Hase. Ist Mama in Pat. Wo ist meine Ameise. Wo ist Spine. Wo sint Ameisen. Alisa, Kint, Tanten, KazianKA, FaBiO, noAH, Susi lassen		
Leeres Blatt Knabe		matin lest lEise. Lama lila limo. Laura malt Ein OstaEi. PaPa unt Opa mat Eine rose. Mama malt Ein Ei. OPa ma Eli OStAEi.		

		PaPa malt Ein nesi		
Schreib- motivation				Das ist der Dino Didi. (WT) Wie schaut dein Dino aus? Schreibe!
Freies Schreiben Bsp. Mädchen				Das ist der Dino Didi. Er ist dik. Er ist Gros. Er hat ein mauL.
Freies Schreiben Bsp. Knabe				Das ist der Dino Didi. Er ist esse scheinen- fais. DiDi. DiDi ist est Tomatn mit fais.
Persönliche Beobachtungen	Die Schrift des Knaben wird zunehmend gleichmäßiger und leserlicher.	Die mündliche Satzbildung der SchülerInnen verbessert sich.		Die SchülerInnen schreiben mit Begeisterung die ersten eigenen zusammenhängenden Sätze.

Schulwoche	22.	23.	24.	25.
Eingeführte Buchstaben	Sch, sch	K, k	Z, z	P, p
Literatur		Kater Mikesch, Josef Lada, Sauerländer 2003	Zilly, die Zauberin, Paul Korky u. Thomas Valerie, Beltz 2004	Käpt'n Sharky und das Geheimnis der Schatzinsel, Jutta Langreuter, Coppentrath 2006
Geübter Wortschatz	Schule, Menschen, Tasche, Schal, schauen, forschen, schlafen, waschen	Kater, Keller, Kiste, Traktor, Krokodil, Onkel, Schokolade, klein, schenken, kaufen,	Zirkus, Zelt, Zitrone, Kerze, Katze, Zaun, tanzen, heizen, zwei	Pirat, Palme, Opa, Polizei, Prinz, Paprika, Paket, Lampe, Ampel
Leeres Blatt Mädchen	Desiree, Denise, Matteo, NOAH, Jonas, Linnea, Auto, Autos, Leo, Rene, Desiree, KAze, Hunt, Mama ei, Au, ei, Linnea, Ich male einen Pfeil. Wale, Wal, Pfeil, BANANE, Salat, Zaun, EinZ, elmex, Zen, ANNA, Denise,			
Leeres Blatt Knabe	Leo und Oma Lesen Leise ein ne SEitu Oma uns Opa maln ein foto Rene und MaMa Lesen foto Wo ist Leo? Wo ist MaMa?			

Schreib- motivation	Schreibe 4-5 Wörter mit Sch auf! (Planarbeit Auftrag)	Wie könnte die Geschichte im Keller weitergehen? (Karibu-Lesefibel)	Schreibe eigene Zaubersprüche auf!	Was finden der kleine Pirat Pipo (Name geändert) und Michi auf der Schatzinsel? Erzähle weiter!
Freies Schreiben Bsp. Mädchen	Schaf, Schafe, Schule, Schultasche	Der Kater Mikesch Mikesch hast du einem Papa. Mikesch Makst du auh Fische.	Simsalagrim hasenpein. Anna hokos pokos Simsalagrim drei mal hasen or. Einmal eine Hasenfau enemene die Katzen sind wek. Enemene Katzenschleim die Katze Sol Jezt ein Schwein Sein.	Der kleine Pirat Pipo. Michi wo ist diese Piraten Schatz Karte. Michi Ja tol du hast diesen Piraten Schatz geretet. Diese Insel ist ganz tol.
Freies Schreiben Bsp. Knabe	Schal Schaf. taschse. AnnA und Leo Schaen in di Schulse. Foscha schauen in di schterne.	Der Kater Mikes Hat KroSen HunGa. Kater MiKes ist Mute. Kater MiKesKat futa. Kater Mikes ist Kerner Fische.	SimSalbim ti Zwei Hasen sind eine Kaze	Der Kleine Pirat Pipo. Pipo Finded ein Schatz Auf einer insel. Pipo Findedein SchiF
Persönliche Beobachtungen	Beim Buchstabenplan müssen die Kinder ab dieser Woche eigene Wörter mit den entsprechenden Buchstaben schreiben	Der Knabe bekommt immer mehr Selbstvertrauen in seine eigene Schrift.	Kleine Zaubertricks mit eigenen Zaubersprüchen werden von SchülerInnen vorgezeigt.	Erstes Gestalten von eigenen Plakaten über verschiedene Pirathemen. Geschichten werden immer besser.

Schulwoche	26.	27.	28.	29.
Eingeführte Buchstaben	G, g	J, j	Eu, eu	Ch, ch
Literatur	Die Geggis, Mira Lobe, Jungbrunnen 1985			Der Wutkuchen, Paul Maar, Oetinger 2008
Geübter Wortschatz	Giraffe, Papagei, Gorilla, Gans, Regenschirm, Zoo, morgen, gerne, gehen, singen	Judo, Jause, Jogurt, Jaguar, Juni, jung, jaulen, jagen, jammern, jeder	Euro, Eule, Freunde, Scheune, Leute, Heu, freuen, heute, neu, teuer	Christian, das Dach, die Woche, der Kuchen, noch der Drachen, acht, lachen, machen, zeichnen, suchen,
Leeres Blatt Mädchen				Helena, Miggisch, Anna, Tisch, Lukas, Elena, Emmeli, Magdalena, Desiree, Emil, Sandra, Viola, Lena, Noah, Sonnig, Samstag, Freitag, Gabriela, Stiel, Compiuta, Oma, Opa, Kazianka, Kuchen, Dach, Wochen,

				Woche, noch nein, ja, Jonas, Federpenal, Im Zoo, Wickie, Zahnatz, Matteo
Leeres Blatt Knabe				Zeichnen. Ich lese in Auto. Ich Pin in Auto. Suhen. Susi gehet ein Haufen. Esel. Ich Pin in Zug. Leo ist in Haus. Ich gehe nis Auto. Leo ist ESSen. Ein Hase ist in einen Haus.
Schreib-motivation	Schreibe 4 Wörter mit G, g auf! (Planarbeit Auftrag)		Schreibe 4 Wörter mit Eu, eu auf! (Planarbeit Auftrag)	Schreibe die Sätze weiter: Ich bin glücklich, weil... Ich bin traurig, weil ...
Freies Schreiben Bsp. Mädchen	Gabi, Giraffe, Gorilla, gerne	Der Osterhase Gestern waren wir im Wald. Ich habe den Osterhasen gesehen. Ich habe Osterhasen Spuren gesehen. Wir haben Blumen gesucht. Wir haben Eier gesucht. Wir hatten fil spas. Wir hatten einen Ameisemhaufen gesehen.	Heu, Euro, heute, Leute	Gefühle Ich bin glücklich, weil Anna mit mir Freunde ist. Ich bin traurig, weil mein Uhr Opa gestorben ist. Ich bin lustig, weil Ich einen tollen Kosen (Cousin) habe. Ich bin zornig, weil Ich immer frü auf stehen mus.
Freies Schreiben Bsp. Knabe	Gapel Gaten MagttaleNa	(krank)		Ich bin glücklich, weil Ich ein rose Saukel HaPe. Ich bin traurig, weil Leo Mich Haun tut. Ich bin lustig, weil ich Heute LeGoCity Pauen ge. Ich bin zornig, weil Ich nicht Zu Meine feuDe geHen Kan.
Persönliche Beobachtungen	Die nun fertig geschriebenen Piratengeschichten werden von den Kindern gegenseitig vorgelesen	Geschichten werden immer komplexer und inhaltsreicher.	Der Knabe hat nach wie vor Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung innerhalb eines Wortes.	

Schulwoche	30.	31.	32.	33.
Eingeführte Buchstaben	Ö, ö, Ü, ü	B, b	St, st, Sp, sp	Qu, qu
Literatur	Der Gruffelo; Axel Scheffler u. Julia Donaldson, Beltz 2008	Geschichten von Maulwurf Markus; Werner Färber u. Michael Schober, Hase und Igel 2011	Aufbau eines Elfhens	Der kleine Frosch, Isa M. Katz, Isa M. Katz Verlag 2001

Geübter Wortschatz	die Tür, der Würfel, der Schlüssel, grün, fünf, das Öl, die Flöte, der König, der Löwe, schön	die Bücherei, der Baum, das Brot, die Banane, die Blume, die Gabel, bauen, baden, gelb, blau, aber	die Sterne, das Fenster, der Stempel, die Stunde, stehen, staunen, stark, sparen die Spinne, die Gespenster, der Sport,	die Quelle, die Qualle, das Quadrat, quaken, quatschen, quer, die Tiere, die Wiese, spielen, riechen, lieber
Leeres Blatt Mädchen				
Leeres Blatt Knabe				
Schreib-motivation	Wie geht die Geschichte vom Grüffelo weiter?	Schreibe 4-5 Wörter mit B, b auf! (Planarbeit- Auftrag)	Schreibe ein Muttertags Elfchen (gemeinsam vorher erarbeitet)	Was ist dem kleinen Frosch bis jetzt alles passiert? Wie geht die Geschichte weiter?
Freies Schreiben Bsp. Mädchen	Grüffelo Die kleine Maus hatte alle ferjakt. Auf einmal Pegeget sie ein ehter Grüffelo. Die kleine Maus hate einen Plan.	Gabi, Bett, Banane, Blume	lieb meine Mama du bist lieb ich mag dich sehr Liebe	Der kleine Frosch Der kleine Frosch und der Schmetterling spielen. Der kleine Frosch hate seine Mama ferloren. Oje sagte der kleine Frosch.
Freies Schreiben Bsp. Knabe	Der Grüffelo lipt die Maus. Grüffelo gehet mit der Maus schbaziren.	Banane Bebi Bang Buss Busi	fleißig meine Mama du bist lieb Ich mag dich sehr Mama	Der kleine Frosch Der kleine Frosch Hat seine Mama ferloren. Der kleine Frosch Hat einestages ein Schmetaling gesehen. Die Maus hilft den Frosch nach Hause zufinten.
Persönliche Beobachtungen	Die SchülerInnen bestimmen nun gemeinsam mit mir ihre SÜ und HÜ.	Die erste Klassenlektüre (Maulwurf Markus) wird gelesen.	Die SchülerInnen entwerfen freudig ihre ersten Elfchen, welche danach auf die Muttertagskarten geschrieben werden und den MitschülerInnen vorgetragen werden.	Die SchülerInnen werden zunehmend unachtsamer beim Schreiben von Wörtern, das heißt sie vergessen oft einen Buchstaben, da sie möglichst schnell fertig werden wollen.

Schulwoche	34.	35.	36.	37.
Eingeführte Buchstaben	V, v	C, c	Pf, pf	ß

Literatur			Der Regenbogenfisch; Marcus Pfister, Nord- Süd Verlag 1992	
Geübter Wort- schatz	der Vater, der Vo- gel, die Vase, der Vampir, der Vulkan, viele, vorbei, von, vier, vorlesen, versprechen	der Computer, der Clown, Cornelia, Clara, Marco, Luca, cool, clever	das Pferd, die Pflanze, der Apfel, der Kopf, die Pfeife, der Pfirsich, der Pfeil, pfeifen, pflegen, klopfen	der Fuß, die Stra- ße, der Fußball, der Spaß, grüßen, gießen, heißen, süß, heiß, groß, weiß
Leeres Blatt Mädchen				
Leeres Blatt Knabe				
Schreib- motivation	Schreibe 10 deiner Lieblingswörter auf!	Schreibe am PC auf, was du am Wochenende alles gemacht hast!	Erzähle deinen Teil der Regenbogenfisch- Geschichte nach!	Schreibe deinem Papa zum Vatertag einen Brief!
Freies Schrei- ben Bsp. Mädchen	Mami, Linnea, Viola, Papa, Oma, Opa, Omi, Opi, Lena, Violetta	Ich habe bei meiner Oma ge- schlafen. Ich war in der Stat. Ich habe Papa gehol- fen.	Der Regenbogenfisch hate nur noch eine ein- zige Schuppe. Komm Re- genbogenfisch. Ja ich kome und so schwamen sie dafon. Alle schwamen fröhlich wei- ter. Und wenn sie nicht gestorben sind dan glit- zern sie noch heute.	Lieber Papa! Ich hab dich lieb. Papa du kannst so gut Rad Schlagen. Papa du kannst so gut Köpfler ma- chen. Alles Gute zum Vatertag deine
Freies Schrei- ben Bsp. Knabe	Katzen, Esel, Ba- nane, Bus, Auto, Acht, neun, Zen, Älf, Zwölf	<i>(Arztbesuch)</i>	Der Regenbogen- fisch zupfte eine winzige Schuppe aus einem Kleid. Jetzt lass mich in Rue.	Lieber Papa! ich liebe dich Ser! ALLES Gute zum Vatertag!
Persönliche Beobachtungen	Der individuelle Unterricht (das heißt jede/r be- stimmt selbst- ständig seine SÜ und die HÜ) funk- tioniert bei den meisten tadellos, nur 4 Kinder muss ich genau leiten.		Das Gestalten eines gemeinsamen Bu- ches gefiel den SchülerInnen sehr. Sie waren sehr stolz auf das entstandene Gemeinschaftswerk!	Das Schreiben von einem Brief fällt den Kindern eher schwer. Die meisten hielten den Brief sehr kurz.

2.5.1 Die Schreibentwicklung beim Mädchen

Das Mädchen, welches ich bei der Dokumentation der Schreibentwicklung ausgewählt habe, zeigte sich zu Schulbeginn eher zurückhaltend und ruhig. Bei den ersten Schreibversuchen fiel es mir wegen seiner wunderschönen Schrift auf. Das Arbeitstempo war anfänglich sehr langsam, jedoch arbeitete

es recht selbstständig. Bei der Ist-Zustand Erhebung befand sich Julia (Name geändert) im guten Mittelfeld. Die Reime erkannte sie, Wörter konnte sie in Silben gliedern und auch die Laut-zu-Wort-Zuordnung schaffte sie. Bei der Wort-zu-Wort-Zuordnung, der Isolierung von Lauten und der Phonemsegmentierung zeigten sich dann die ersten Schwierigkeiten. Das Zusammenlauten konnte sie noch nicht.

Da sie einen anderen Kindergarten besucht hatte als die meisten Kinder, hatte sie zu Beginn sehr wenig Kontakt mit ihren MitschülerInnen. Sie war eher eine Einzelgängerin. Beim ersten längeren Elterngespräch Ende November erzählten mir die Eltern, dass Julia sehr oft bis zu zwei Stunden an ihren Hausübungen saß. Sie radierte nämlich fast alle Buchstaben, die sie ins Heft oder Buch schreiben sollte, nochmals aus, weil diese nicht so schön waren wie die gedruckten. Schrieb sie jedoch in ihrer Freizeit eigene Sätze, so war sie sehr flott und akzeptierte es auch, wenn es einmal nicht so gut klappte. Diese für alle Beteiligten unbefriedigende Erledigung der Hausübung wurde sehr schnell verbessert, indem (potenzialfokussiert) wir gemeinsam geeignete Hausübungen suchten. So kam es, dass das Mädchen häufig als individuelle Hausübung eigene Wörter bzw. später Sätze schrieb.

Man erkennt an Julias Schreibentwicklung einen stetigen Fortschritt. Zum Schulbeginn verfügte sie nicht nur über ein paar Buchstabenkenntnisse, sondern konnte schon einige Wörter in Großbuchstaben schreiben. Später nahm sie geübte Wörter sehr schnell in ihren Wortschatz auf und schrieb sie zumeist auch richtig. Ansonsten schrieb sie lautgetreu und verwendete ab und zu auch Buchstaben, welche sie nur von dem „Buchstaben-Ufo“ her kannte. Bis zur 22. Schulwoche tauchten immer auch noch Großbuchstaben innerhalb eines Wortes auf. Das Mädchen überraschte mich zu Weihnachten mit einem kleinen Geschenk. Es war ein Zettel, auf dem es erste zusammenhängende Sätze geschrieben hatte. Auffällig war auch, dass Julia als einzige schon sehr früh die direkte Rede in ihre Texte einzubauen versuchte.

2.5.2 Die Schreibentwicklung beim Knaben

Der Knabe, dessen Schreibentwicklung ich genauer beobachtete, wurde für das Schuljahr 2013/14 als noch nicht schulreif eingestuft. Die Schulpflicht erfüllte er durch die Teilnahme am Häuslichen Unterricht. Im Kindergarten wurde er sonderpädagogisch betreut, da er durch seine Frühgeburt Entwicklungsrückstände aufwies. Der Knabe wuchs zweisprachig (Französisch und Deutsch) auf.

Thomas (Name geändert) war zu Schulbeginn sehr ruhig und verträumt. Er ließ sich sehr schnell ablenken und seine Aufmerksamkeit war nur von kurzer Dauer. In seiner Feinmotorik zeigte er Defizite. Es dauerte sehr lange (bis Februar) und brauchte viel individuelle Übung, bis er es schaffte auf der Linie zu schreiben. Sein Arbeitstempo war sehr langsam und während der Planarbeit musste Thomas von mir sehr stark geführt werden. Allgemein hatte er große Ordnungsprobleme. Er nahm die Lehrinhalte und Anweisungen akustisch schlecht auf und hatte auch im visuellen Bereich seine Probleme. Bei der Ist-Zustand-Erhebung befand er sich fast am Schluss der Auswertungstabelle. So zeigten sich Probleme beim Erkennen von Reimwörtern, bei den Laut- und Wort-Zuordnungen und auch bei der Isolierung von Lauten. Einzig die Silbengliederung schaffte er ohne Fehler. Bei den Phonem-Übungen wurde dann abgebrochen.

Der Knabe schrieb bei seinen ersten Schreibversuchen sehr oft von rechts nach links. Ebenso vertauschte Thomas auch die Schreibrichtung der einzelnen Buchstaben (siehe Schreibentwicklungstabelle 12. Schulwoche). Bedingt durch die Zweisprachigkeit und trotz der zusätzlichen logopädischen Förderung, war seine lautgetreue Schreibweise oft fehlerhaft. Aufgrund seiner fehlenden Konzentrationsfähigkeit schaffte er es nicht, Wörter, die in einem Text mehrmals vorkamen, jedes Mal richtig zu schreiben. Das fiel auch bei Wortwiederholungen auf. Den geübten Wortschatz konnte er nur selten gleich anwenden. Er benötigte immer mehr Zeit als die meisten anderen Kinder.

Ab April sah man dann aber eine deutliche Verbesserung in seinem Schriftbild und in der Formulierung seiner geschriebenen Texte. Durch die potenzialfokussierte Förderung schrieb er zumeist lautgetreue, recht gut formulierte, phantasievolle Texte.

2.6 Präsentation der selbstgeschriebenen Texte

Die selbstverfassten Texte der Schülerinnen und Schüler, welche sie über das Schuljahr in ihr Regenbogenheft geschrieben hatten, wurden zu einem Ringbuch zusammengefasst, so dass jedes Kind seine Geschichten den MitschülerInnen präsentieren konnte. Eifrig wurden die Hefte ausgetauscht, bewundert, wurde aus ihnen vorgelesen.

Das Regenbogenfischbuch

Mitte Juni besuchten die Kindergartenkinder, welche im kommenden Schuljahr in die Volksschule kommen werden, den Schnuppertag. Zu diesem Anlass fand ein Regenbogenfisch-Projekt in der 1.a Klasse statt. Außer dass gesungen, getanzt, gebastelt und gerechnet wurde, schrieben die SchülerInnen gemeinsam ein „Regenbogenfischbuch“. Dazu stellte ich ihnen zuerst die Geschichte mit dem Bilderbuch vor. Jede/r bekam danach von mir eine Seite dieses Buches kopiert mit der Aufgabe, diese nochmals einige Male gut durchzulesen und dann einer/einem MitschülerIn zu erzählen.



Abb. 3: Beispielseite aus dem Regenbogenfischbuch

Diese Erzählungen schrieben sie, ohne Hilfe der kopierten Seite, in ihr Regenbogenheft. Dabei merkte man recht gut, dass sie schon Übung im Verfassen von Texten hatten. Diejenigen, die leicht auswendig lernen, konnten die Seite zum Teil fast wortgetreu wiedergeben. Viele jedoch schrieben ihren Teil der Geschichte mit eigenen Worten. Nur bei zwei SchülerInnen musste ich Hilfestellung leisten. Am nächsten Tag lasen wir die selbstverfassten Texte als ganze Geschichte durch und die SchülerInnen nahmen die notwendig gewordenen Änderungen vor. Einerseits waren die Übergänge nicht immer stimmig, andererseits fehlten wichtige Details. Es war schön zu beobachten, wie die einzelnen Teile zu einer Gesamtgeschichte zusammenwuchsen. Schlussendlich gestaltete jede/r eine Seite des Buches mit Text und Zeichnung.

Stolz stellten die SchülerInnen ihr Heft am Schnuppertag den Kindergartenkindern vor. Gemeinsam wurde aus dem Buch vorgelesen und auch das einstudierte Lied und der Tanz wurden präsentiert.

Da auch die KollegInnen und SchülerInnen der anderen Klassen unsere Aktivitäten verfolgten, durften die SchülerInnen eine Woche später noch allen anderen Klassen ihr Buch vorstellen.



Präsentation des Regenbogenfischbuches beim Besuch der Kindergartenkinder

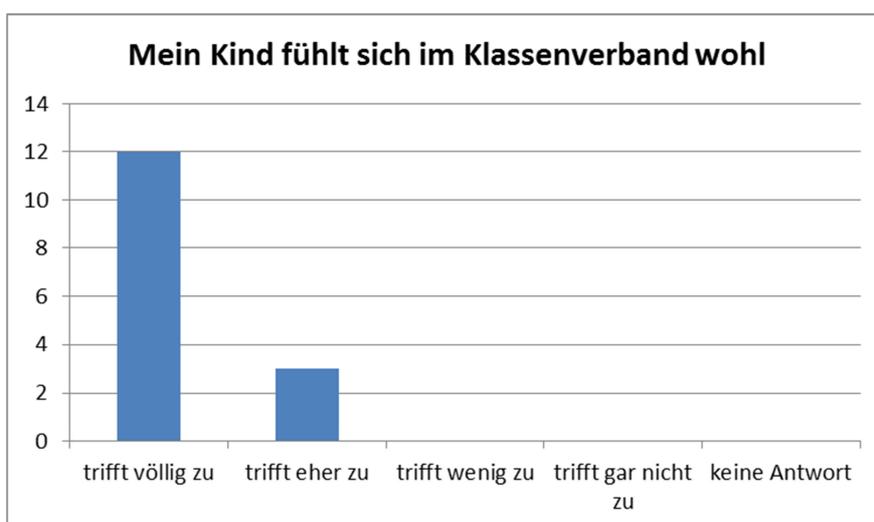
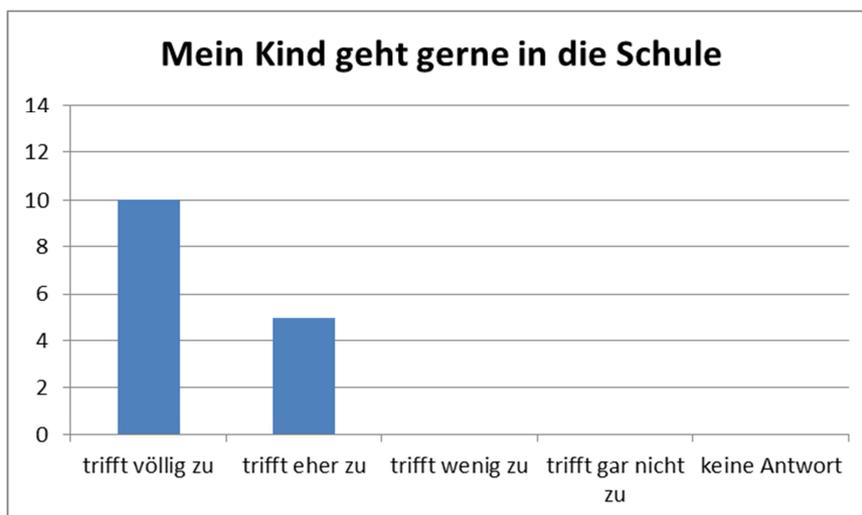
3 DIE PROJEKTERGEBNISSE

Zum Schulschluss wurde ein Feedback der Eltern mit Hilfe eines Fragebogens eingeholt. Zudem wollte ich noch eine Rückmeldung der Kinder in meinen Bericht einfließen lassen. Eine Überprüfung der Phonologischen Bewusstheit am Schulanfang und Schulschluss durch meine Kollegin Sarah Taschek ergab den erwartbaren Fortschritt und eine Annäherung an die Ergebnisse in einer am Schulanfang deutlich leistungstärkeren Parallelklasse.

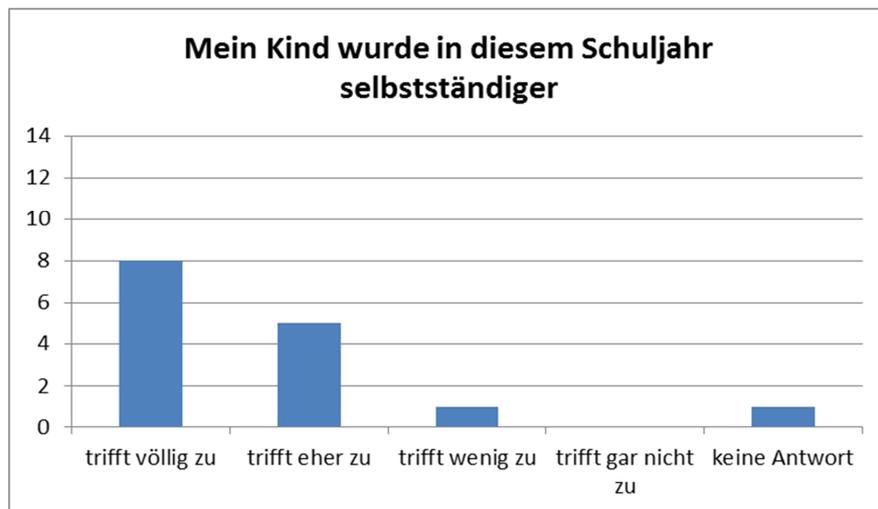
3.1 Rückmeldung der Eltern

Am letzten Elternabend fünf Wochen vor Schulschluss ließ ich die Eltern einen Fragebogen über das vergangene Schuljahr ausfüllen. Dieser Fragebogen wurde anonym ausgefüllt. Jene Eltern, welche an diesem Elternabend nicht teilnehmen konnten, füllten ihn zu Hause aus. Im Laufe des Schuljahres verzog ein Kind. Die Eltern des Geschwisterpaares füllten nur einen Fragebogen aus. Daher erhielt ich 15 Antworten.

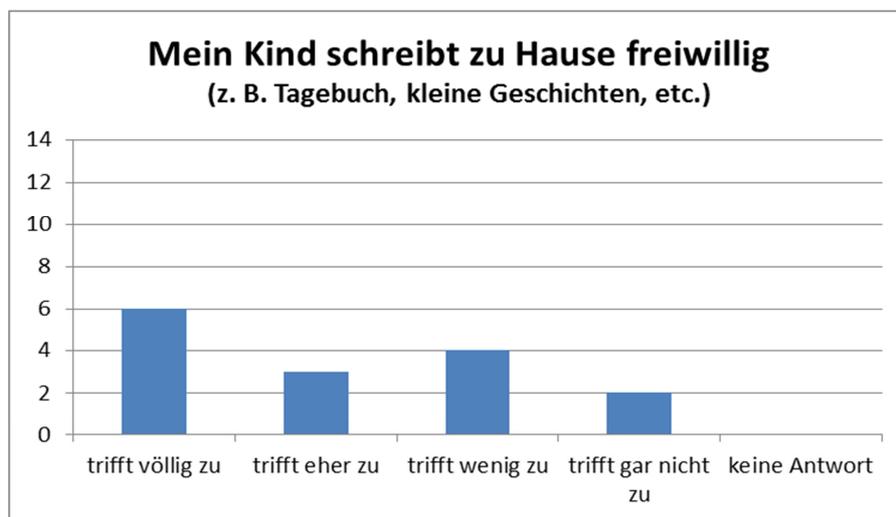
Eindeutig fielen die Antworten aus, welche die Freude und das Wohlfühl im Klassenverband betrafen. Eines meiner Hauptanliegen, dass die Kinder die Freude an der Schule (Eingebundensein) und am Lernen beibehielten, wurde aus der Sicht der Eltern erfüllt:



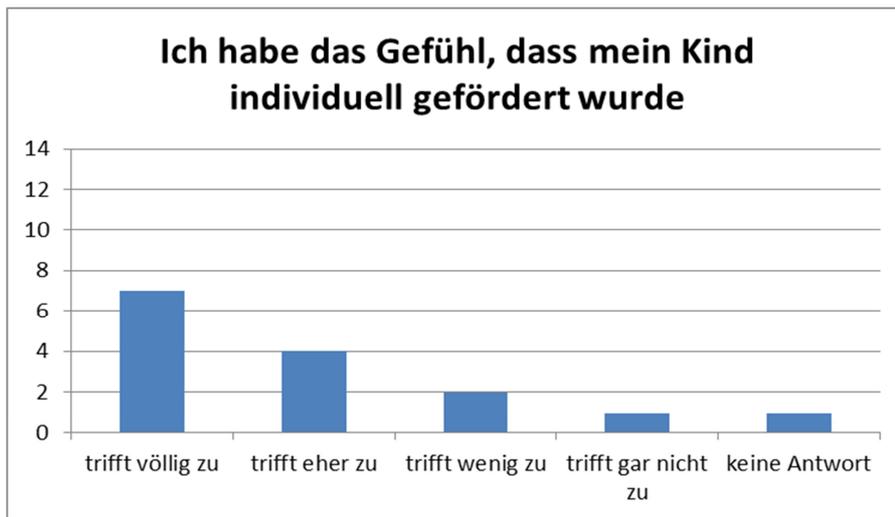
Die Selbstständigkeit (**Eigenständigkeit**) der SchülerInnen verbesserte sich aus der Sicht der Eltern auch bei fast allen:



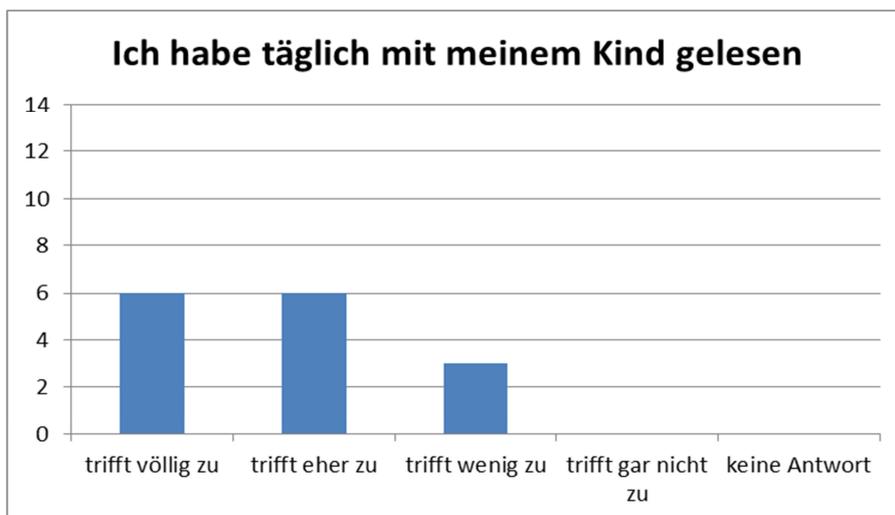
Bezugnehmend auf meinen Schwerpunkt im heurigen Schuljahr, das Verfassen von eigenen Texten, konnte ich immerhin eine Mehrheit für das freiwillige Schreiben zu Hause begeistern:



Auch mein Hauptziel, die individuelle Förderung, wurde von den meisten Eltern positiv vermerkt. Einzig eine Elternantwort überraschte mich, da diese sehr negativ ausfiel. Vielleicht hat es damit zu tun, dass diese Eltern einen Zusammenhang sahen zwischen ihrer Meinung nach nicht genügender individueller Förderung und dem nicht erfolgreichen Absolvieren der ersten Klasse (**Erfolg**). (Zwei Kinder werden voraussichtlich im kommenden Schuljahr nochmals die erste Klasse besuchen!)



Zum Schluss stellte ich aus Interesse die Frage nach der täglichen Leseinheit zu Hause. Die Rückmeldung brachte genau jenes Ergebnis, welches ich erwartet hatte. Leseerfolg und Lesesicherheit erreichen die SchülerInnen hauptsächlich durch viel Übung, auch zuhause:



3.2 Reflexion des Schuljahres durch die Schülerinnen und Schüler der 1.a Klasse

Auch die SchülerInnen der 1.a Klasse bekamen den Auftrag ihr erstes Schuljahr im Rahmen des untenstehenden Fragebogens zu reflektieren. Auch hier versuchte ich die Anonymität zu bewahren. Ganz gelang es nicht, da ich einerseits die Schrift meiner SchülerInnen schon genau kannte und andererseits sie selber noch über den Fragebogen mit mir gesprochen hatten.

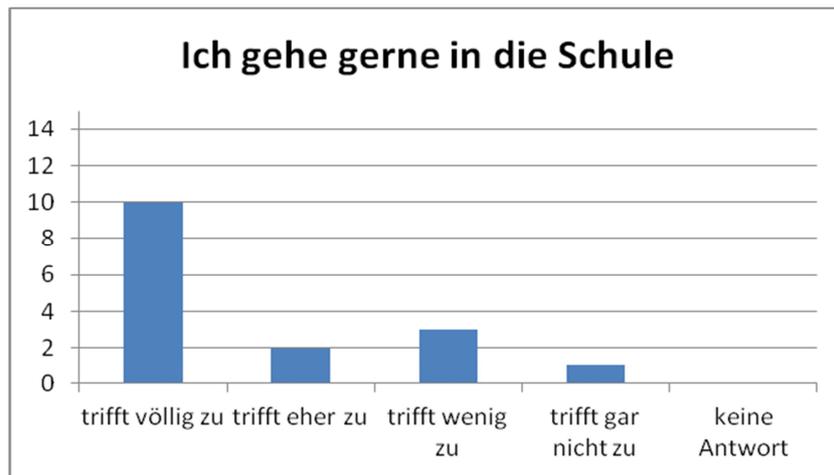
Das war das erste Schuljahr!

Fragen				
Ich gehe gerne in die Schule.				
Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.				
Ich lerne gerne.				
Ich erledige meine Arbeiten selbstständig und alleine.				
Ich mache meine Hausübung gerne.				
Ich schreibe auch zu Hause eigene Texte.				
Ich habe jeden Tag gelesen.				
Ich bin mit meinen Leistungen in der 1. Klasse zufrieden.				
Mein Wunsch für die 2. Klasse:				
Das würde ich gerne in der 2. Klasse ändern:  				

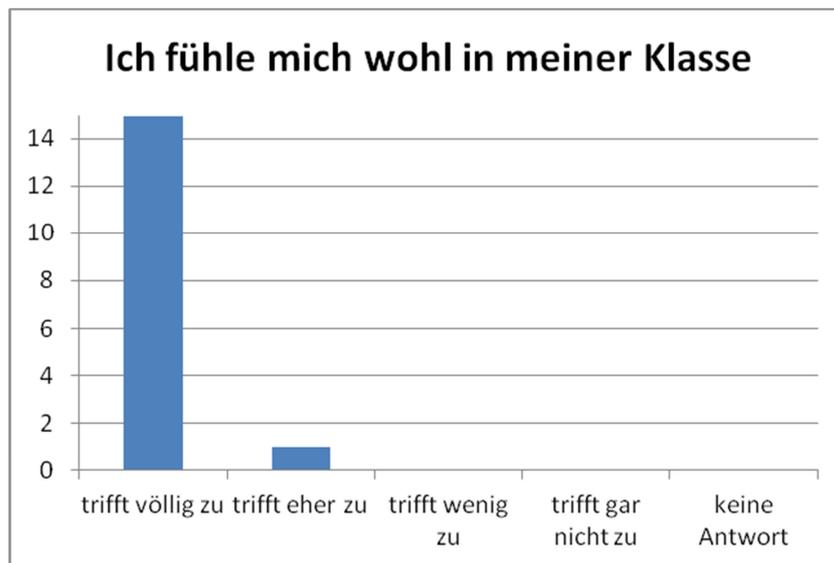
Eines meiner wichtigsten Ziele für eine erste Klasse, nämlich dass die Freude an der Schule möglichst lange **anhielt**, wurde immerhin von drei Viertel der SchülerInnen bestätigt.

Erstaunt hatte mich, dass vier SchülerInnen nicht besonders gerne in die Schule gingen. Die Beweggründe waren:

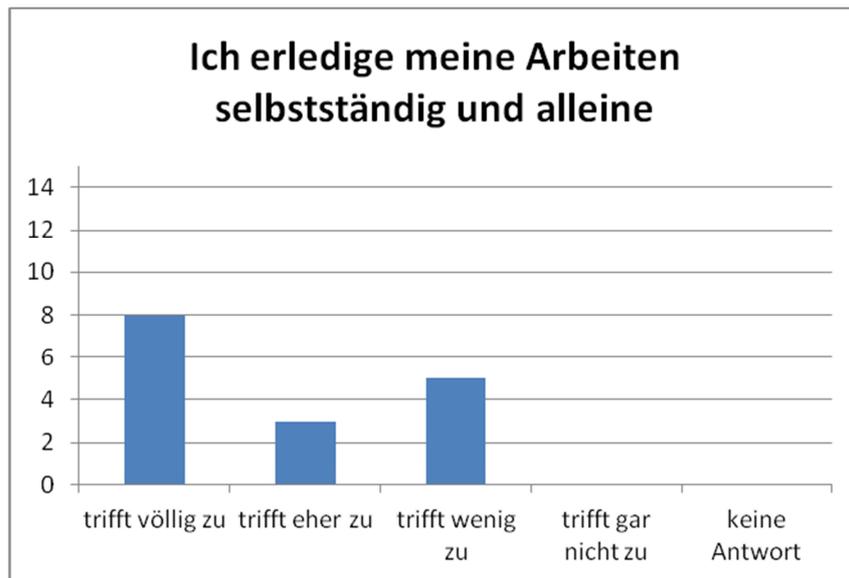
- Das Kind durfte in der Schule zu selten am Computer arbeiten.
- Das Kind kreuzte den Punkt an, weil der/die NachbarIn es auch tat.
- Das Kind findet das Schreiben und Lesen langweilig.



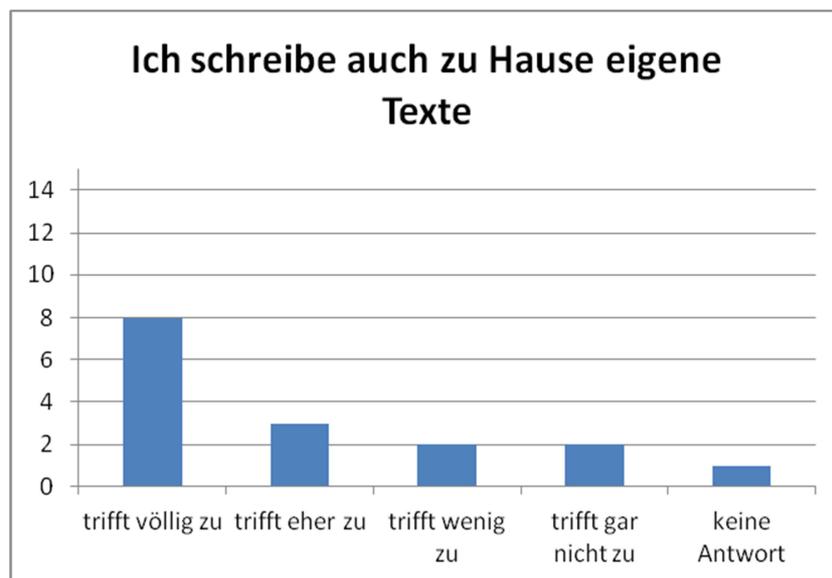
Sehr eindeutig war die Beantwortung der Frage nach dem Wohlfühlen in der Klasse. Die Klasse war sehr harmonisch und ausgeglichen und es gab kaum Streitigkeiten oder soziale Spannungen.



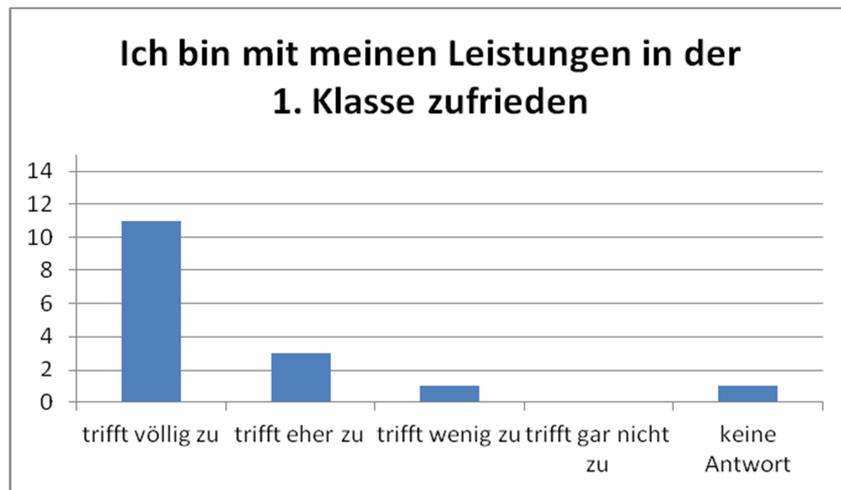
Bei der Frage nach der Selbstständigkeit zeigte sich, dass sich die SchülerInnen sehr gut selbst einschätzen konnten. Hätte ich sie beantworten müssen, wäre ich auf das gleiche Ergebnis gekommen. Erstaunlich ist, dass die Eltern bei der ähnlichen Fragestellung praktisch ident geantwortet hatten.



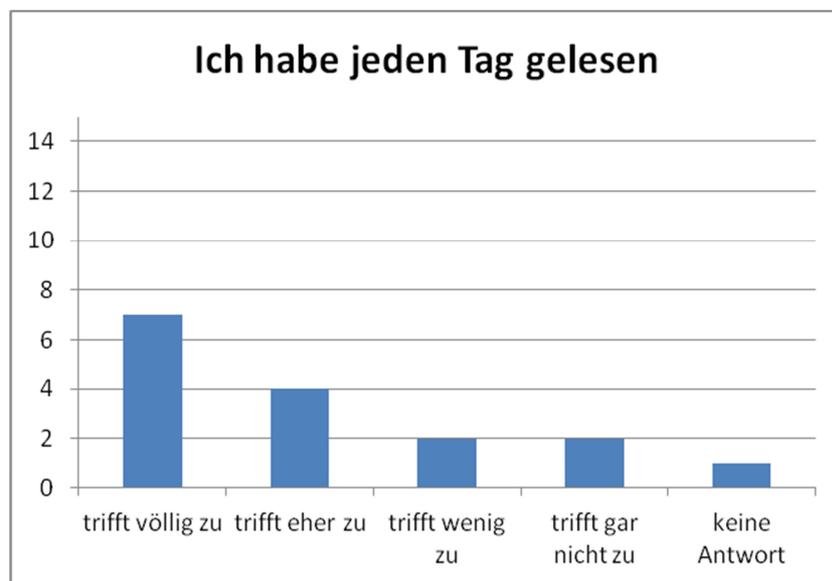
Nicht einig waren sich Eltern und Kinder bei der Frage nach dem Schreiben zu Hause. Entweder hatten die Kinder eine andere Auffassung vom Schreiben als ihre Eltern oder sie schrieben heimlich zu Hause.



Wiederum Einigkeit zwischen Eltern und SchülerInnen herrschte bei der Hinterfragung des erfolgreichen Abschneidens des vergangenen Schuljahres. Das Kind, welches keine Antwort gab, ist jenes, das die Vorschulstufe besuchte.



Sehr ehrlich war die Beantwortung nach der täglichen Leseinheit zu Hause. Die Kinder konnten sich selber gut einschätzen. Das Einhalten der täglichen Leseinheit machte sich bei der Lesefertigkeit bemerkbar. Jene, die täglich gelesen hatten, waren im Lesetempo schneller als die anderen.



3.3 Abschließende Reflexion der Klassenlehrerin

Das vergangene Schuljahr war für mich ein sehr abwechslungsreiches und spannendes Schuljahr. Einerseits veränderte ich meinen Unterricht doch ziemlich, andererseits konnte ich die Fortschritte der SchülerInnen einmal wirklich dokumentarisch verfolgen.

Begeistert hat mich der Lernerfolg der SchülerInnen. Jede/jeder steigerte sich in ihrem/seinem möglichen Potenzial. Natürlich fiel es besonders bei jenen auf, die beim Ist-Zustand zu Schulbeginn nur wenige Aufgaben korrekt lösen konnten, welchen großen Fortschritt sie zu verzeichnen hatten.

Zufrieden war ich mit den Rückmeldungen der Eltern und der SchülerInnen. Sie zeigten mir, dass ich die Ziele, die ich mir gesetzt hatte, gut umsetzen konnte. Mich persönlich freut es sehr, dass ich die Freude am Schreiben bei mehr als der Hälfte der SchülerInnen soweit wecken konnte, dass sie auch regelmäßig zu Hause geschrieben haben. Jeden Morgen konnte ich in den Gesichtern der Kinder lesen, dass ein wichtiges Ziel ebenfalls erreicht war: Sie gingen zum Schulschluss noch genauso gerne in die Schule wie zu Schulbeginn.

Rückblickend weiß ich, dass die individuelle Förderung die Zukunft im Österreichischen Schulsystem sein wird. Die Zeiten des Frontalunterrichtes sind vielleicht bald einmal vorbei. Die Mischung der von mir beschriebenen Unterrichtsmodelle ist für mich zurzeit eine sehr gute Variante. Mir persönlich kommt bei der alleinigen Anwendung der Potenzialfokussierten Schule die Klassengemeinschaft (das gemeinsame Arbeiten) ein wenig zu kurz.

Im folgenden Kapitel fasst Sarah Taschek die Ergebnisse ihrer Untersuchungen in der Projektklasse zusammen.

3.4 Evaluation von Sarah Taschek

Der nun folgende Evaluationsbericht ist ein Ausschnitt meiner Masterarbeit „E⁴ = EVEU Eigenständigkeit· Erfolg Eingebundensein“ (2015) im Studienfach Psychologie. Der gesamte Evaluationsprozess wurde von Assoz.-Prof. Mag. Dr. Hanfstingl begleitet. Im nachkommenden Abschnitt werden Auswertungen des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests sowie die Beobachtung mit dem Leeren Blatt erläutert. Um einen detaillierten Einblick über den Evaluationsprozess zu erhalten, wird auf die Masterarbeit verwiesen.

3.4.1 Fragestellung und Ziel der Evaluation

Durch die Lehrgänge von Frau Poglitsch liegt das Hauptaugenmerk der Evaluation, wie anfangs erwähnt, auf einem individualisiert geführten Unterricht, der durch Planarbeitsphasen umgesetzt wird und durch präventive Maßnahmen den SchülerInnen einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ermöglichen soll. Jedes Kind soll dabei seinem Lerntempo gemäß bestmöglich gefördert und gefordert werden. Das Ziel der Evaluation ist die Überprüfung der Unterrichtswirksamkeit. Trotz der individualisierten Unterrichtsmethode soll das Lernziel der ersten Volksschulklasse im Schriftspracherwerb durch jede(n) SchülerIn erreicht werden.

IMST unterstützt nicht nur die Umsetzung neuer Unterrichtsideen, sondern dient auch dazu erfolgreiche Projekte in andere Schulen zu implementieren. Daher übernimmt die folgende Erhebung eine Erkenntnis-, Optimierungs- und Kontrollfunktion, um gesicherte Daten auch an die IMST-Initiative weiterzuleiten.

Ziel der formativen Evaluation:

Die formative Evaluation hilft den Projektverlauf optimal zu gestalten. Mittels einer skalierten Checkliste und Reflexionsgesprächen mit mir als Evaluatorin konnte Frau Poglitsch persönliche Ziele, wie sie in den Projektzielen erläutert wurden, reflektieren und verbessern.

Ziel der summativen Evaluation:

In der summativen Evaluation wird die Versuchsklasse mit einer Kontrollklasse (Zusammensetzung siehe unten) zum Schulbeginn und zum Schulende verglichen, um Besonderheiten der hier vorgestellten Unterrichtsmethode gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden identifizieren zu können.

Die Projektklasse setzt sich aus sieben Mädchen und acht Jungen zusammen. Neun der SchülerInnen waren sechs Jahre und sechs SchülerInnen waren zu Schulbeginn bereits sieben. Die Kontrollklasse (Parallelklasse) besteht aus fünf Jungen und ebenfalls aus sieben Mädchen. Auch in der Parallelklasse gab es neun SchülerInnen, die sechs Jahre alt waren. Zwei SchülerInnen waren zu Schulbeginn schon sieben und eine(r) bereits acht Jahre.

Aus den Evaluationszielen lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten:

Wie verläuft der Schriftspracherwerb der „potentialfokussierten EVEU-Methode“ bei den SchülerInnen in der Projektklasse und gibt es Unterschiede in diesen Bereichen im Vergleich zur Kontrollklasse?

3.4.2 Erhebungsinstrumente

Die Daten wurden auf zwei Ebenen erhoben:

SchülerInnen-Ebene:

Bei den SchülerInnen wurde die Beobachtung mittels des Leeren Blattes durchgeführt. Außerdem wurden der Rechtschreibtest des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests und eine Untersuchung zur Phonologischen Bewusstheit ausgeführt. Bei der Beobachtung des Leeren Blattes und des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests konnte die gesamte Klasse gleichzeitig untersucht werden. Diese Entscheidung der Datenerhebung griff am wenigsten in das Unterrichtsgeschehen ein und konnte somit eine Beobachtung zu mehreren Messzeitpunkten gewährleisten, um den Verlauf des Schriftspracherwerbs festhalten zu können. Die Phonologische Bewusstheit wurde mit jede(m/r) SchülerIn einzeln in der Schulbibliothek am Jahresanfang und zu Schulende durchgeführt.

LehrerInnen-Ebene:

Für Frau Poglitsch wurde eine Checkliste entwickelt, der ihre persönlichen Ziele beinhaltet. Gleichzeitig spiegeln die Ziele auch die aktuellen Forschungsergebnisse wieder.

In weiterer Folge wird lediglich auf die Phonologische Bewusstheit näher eingegangen.

Überprüfung der Phonologischen Bewusstheit

Da in der EVEU-Seminarreihe die Überprüfung der Phonologischen Bewusstheit zu Schulbeginn empfohlen wird, um Fördermaßnahmen setzen zu können, wurde dieser Bereich an die Evaluation weitergegeben. Die Zusammensetzung der Erhebung lehnt sich an die Yopp's Forschungsergebnisse an und wurde von Zoltan und Fillafer (2014) bearbeitet. Yopp (1988) überprüfte in einer Studie mit 69 Kindern die Validität und Reliabilität mehrere Tests zur phonologischen Bewusstheit.

Die verwendete Erhebungsform zur Phonologischen Bewusstheit wurde mir von Frau Poglitsch übermittelt. Die Phonologische Bewusstheit gilt als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Anhand der Ergebnisse konnte Frau Poglitsch erkennen, mit welchem Wissenstand die Kinder in die Schule eintraten. Gleichzeitig dient die Untersuchung der Überprüfung des Lernfortschrittes bis zum Ende der Schulstufe. Die Phonologische Bewusstheit wurde überdies auch in der Kontrollklasse untersucht, um Unterschiede zwischen den beiden Klassen feststellen zu können.

Die Untersuchung wurde einzeln mit jedem Kind durchgeführt. Um die Ausprägung jedes Merkmals zu erkennen, gab es acht Aufgaben/Items, die die SchülerInnen zu lösen hatten (Tabelle, Spalte 3). Für jede richtig gelöste Aufgabe wird ein Punkt vergeben. Wenn ein Kind in einer Variablen kein Item bzw. wenige Items richtig beantworten kann, ist daraus zu schließen, dass in diesem Bereich im Unterricht angesetzt werden muss. Die Testdauer betrug pro SchülerIn zwischen 10-20 Minuten. Der Testbogen unterscheidet zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren sowie im engeren Sinne, um die Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs bei den Kindern zu prüfen. Die Definition der Unterteilungen und die zu bewältigenden Aufgaben der Kinder werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinn			
	Definition	Aufgaben im Test	Beispiel
Im weiteren Sinne (implizit)	Sie enthält die Wahrnehmung grobmaschigerer Spracheinheiten, in der die Kinder Silben und Reime erkennen sollten.	Reime erkennen	Reimen sich Haus und Maus
		Wörter in Silben gliedern	Melone: Me lo ne
Im engeren Sinne (explizit)	Sie impliziert die bewusste Verwendung dieses Wissens und korreliert mit dem Schriftspracherwerb am Schulanfang.	Laute zu Worten zuordnen	Ist ein S in Sonne?
		Wort zu Wort zuordnen	Beginnen Maus und Mond gleich?
		Isolierung von Lauten	Was hörst du als ersten Laut beim Wort Sonne?

Phonemsegmentierung	Aus welchen Lauten besteht Rose?
Phoneme zählen	Aus wie vielen Lauten besteht Oma
Laute verbinden	H / U / N / D zu Hund verbinden

Tabelle 2: Unterteilungen der phonologischen Bewusstheit, (vgl. Beyer, 2009, S. 5-6; Schnitzler, 2008, S. 20-22; Zoltan, 2014, S. 6), eigene Darstellung

3.4.3 Überprüfung der Phonologischen Bewusstheit

Überprüft wird die Annahme einer heterogenen Verteilung der beiden Klassen zu Schulbeginn.

3.4.3.1 Schulbeginn

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn

Im ersten Schritt werden die Ergebnisse der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn, zu der die Variablen Reimerkennung und Silbengliederung gehören, erläutert.

Die Reimerkennung zeigt in Abbildung 4, dass 60 % (n = 15) der Kinder in der Projektklasse (Klasse A) alle Items (Aufgaben) korrekt beantworten. In der Kontrollklasse (Klasse B) konnten sogar 91.7 % der SchülerInnen (n = 12) alle Items korrekt beantworten.

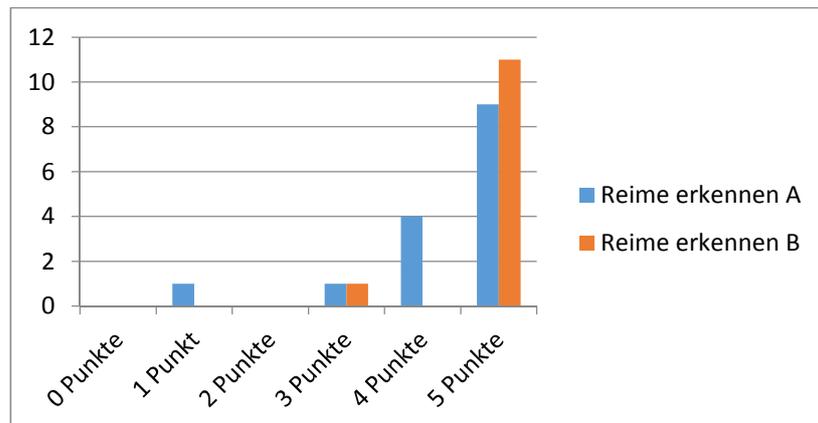


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Reimerkennung in beiden Klassen, eigene Darstellung

Im zweiten Merkmalsträger der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn, der Silbengliederung, zeigt sich, in Abbildung 5 ersichtlich, dass 86.6 % der SchülerInnen (n = 15) in der Projektklasse und 75 % der SchülerInnen (n = 12) in der Kontrollklasse mindestens vier der fünf Wörter richtig in Silben gliederte. Zwei der Kinder in der Projektklasse (26.6 %) konnten hingegen kein einziges Wort korrekt in Silben gliedern.

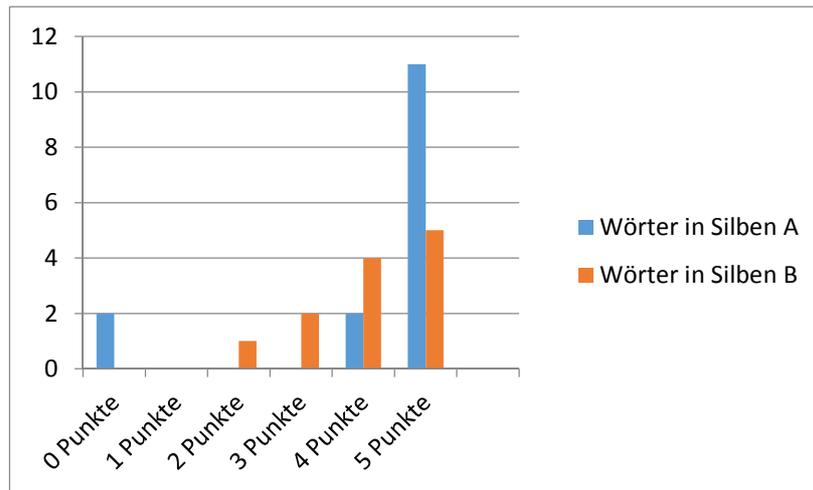


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der Wörter in Silben in beiden Klassen, eigene Darstellung

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn

Um die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn zu analysieren, gab es im Test sechs zu überprüfende Merkmalsausprägungen. In der Variablen der „Laut-zu-Wort-Zuordnung“ konnte jedes Kind drei richtige Antworten vorweisen.

Auch hier zeigten sich zwischen den beiden Gruppen keine Unterschiede.

Laut-zu-Wort-Zuordnung		
	Projektklasse (n = 15)	Kontrollklasse (n = 12)
3 Punkte	13.3 %	
4 Punkt	26.7 %	16.7 %
5 Punkte	60 %	83.3 %

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der „Laut-zu-Wort-Zuordnung“ in beiden Klassen, eigene Darstellung

In der Abbildung 6 ist erstmals ersichtlich, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen schon zu Schulbeginn gab. In der Projektklasse schafften es nur 60 % (n = 15) der Kinder drei Items richtig zu lösen. Ein einziges Kind (n₁ = 15, 6.7 %) schaffte es alle gefragten Wortpaare fehlerfrei zuzuordnen. Im Gegensatz dazu lösten 58.3 % (n₂ = 12) der Kinder in der Kontrollklasse alle Wortpaare hundertprozentig.

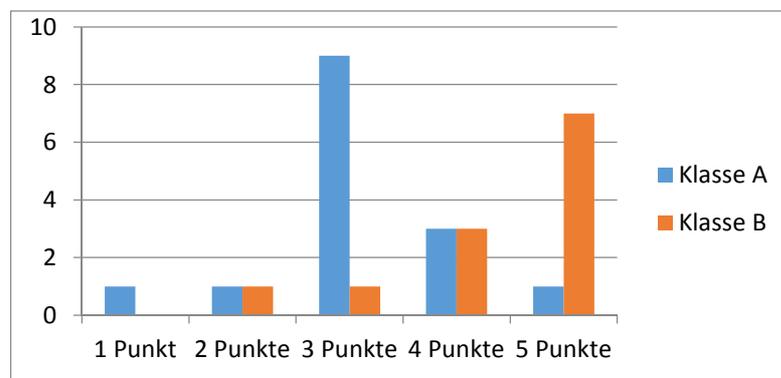


Abbildung 6: Häufigkeiten der „Wort-zu-Wort-Zuordnung“ in beiden Klassen, eigene Darstellung

Auch im Bereich „Isolierung von Lauten“ gab es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (n = 15, n = 13). Es schafften nur 33.3 % der ProjektschülerInnen, aber 75 % der KontrollschülerInnen die Items zur Gänze.

In der Phonemsegmentierung konnten 40 % der SchülerInnen in Frau Poglitschs Klasse kein einziges Wort sachgemäß lautieren. Dagegen erreichten 83.3 % der SchülerInnen der Kontrollklasse die gesamte Punktzahl (n = 15, n = 12). In der Tabelle 4 wird die Verteilung in der Phonemsegmentierung dargestellt.

Phonemsegmentierung			
		Projektklasse (n = 15)	Kontrollklasse (n = 12)
Streuung:	Mittelwert/Median	2	5
	Quartil ₁	.00	5
	Quartil ₂	2.00	5
	Quartil ₃	4.00	5

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der Phonemsegmentierung, eigene Darstellung

Im Phonemzählen gab es hingegen keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Klassen, obwohl 40 % der Projektkinder bei keinem der Wörter die korrekte Anzahl der Phoneme nennen konnten. Bei den Kontrollkindern hingegen waren es nur 16.7 %, die keines der Items beantworten konnten, und 58.3% konnten dafür in vier von 5 Wörtern die Phoneme richtig benennen. Folgende Abbildung demonstriert ungleichverteilte Häufigkeiten bei den erreichten Punkten zwischen den Klassen.

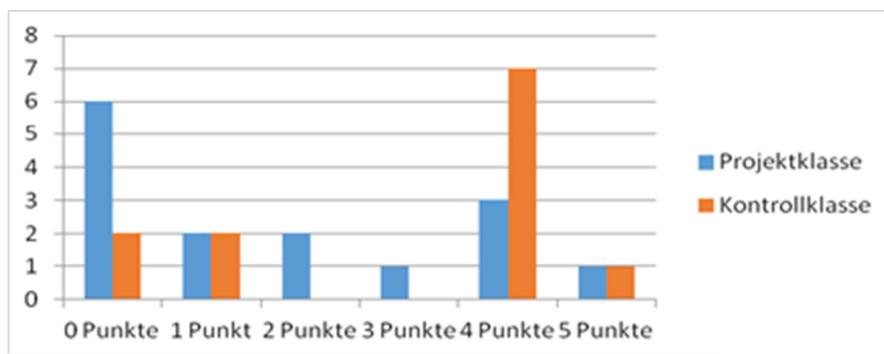


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung der Skala „Phonemzählen“, eigene Darstellung

Im letzten Teil der Phonologischen Überprüfung wurde die Lautverbindung untersucht. Die Kontrollklasse zeigte wieder deutlich bessere Werte als die Projektklasse.

Auch in der „Isolierung von Lauten“ und in der „Lautverbindung“ zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Klassen. Die nachstehende Tabelle zeigt die Häufigkeitsverteilung beider Klassen.

	Laute Verbinden		Isolierung von Lauten	
	Projektklasse (n=15)	Kontrollklasse (n=12)	Projektklasse (n=15)	Kontrollklasse (n=12)
Mittelwert/Median	2.00	4.00	4.00	5.00
Daten zur Streuung: Quartil₁: Quartil₃	0.00:3.00	2.25:5.00	3.00:5.00	4.25:5.00
Minimum	0	0	0	3
Maximum	5	5	5	5

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung zwischen den beiden Klassen in der Lautverbindung sowie der Isolierung von Lauten, eigene Darstellung

Die Ergebnisse führten zu neuen Erkenntnissen und konnten nicht alle ursprünglichen Annahmen bestätigen. Frau Poglitschs Klasse zeigte eine heterogenere Verteilung, da die einzelnen geprüften Merkmale im Schwierigkeitsgrad anstiegen und nicht alle Kinder zu Schulbeginn die gesamten Items korrekt lösen konnten. Hingegen zeigten die Darstellungen deutlich, dass die Kontrollklasse, insgesamt gesehen, bessere Ergebnisse in der Überprüfung der phonologischen Bewusstheit erzielte.

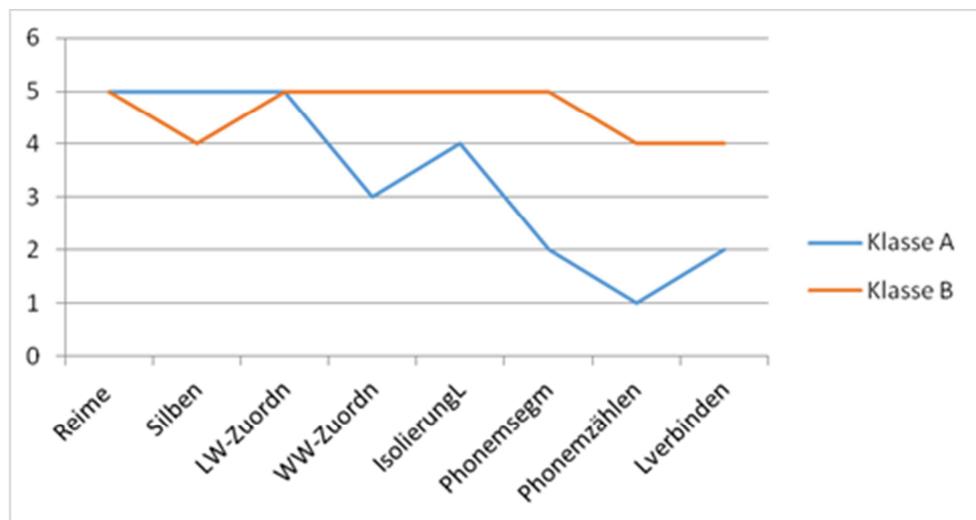


Abbildung 8: Mittelwerte/Mediane der Leistungen in beiden Klassen über alle Merkmalsausprägungen zur phonologischen Bewusstheit, eigene Darstellung

- Reime = Reime erkennen
- Silben = Silben gliedern
- LW-Zurodnung = Laut-zu Wort-Zuordnung
- WW-Zurodnung = Wort-zu-Wort-Zuordnung
- IsolierungL = Isolierung von Lauten
- Phonemsegm = Phonemsegmentierung
- Lverbinden = Laute verbinden

3.4.3.2 Schülende

Die Überprüfung der phonologischen Bewusstheit zu Schülende soll die Weiterentwicklung des Schriftspracherwerbs darstellen. Da insgesamt die Ergebnisse der ProjektschülerInnen zu Schulbeginn bei weitem schlechter ausfielen als in ihrer Kontrollgruppe, wird nun überprüft, ob sie dieses Ungleichgewicht im Laufe des Jahres aufholen konnten.

Prozentuelle Häufigkeitsangaben der Phonologischen Bewusstheit		
Prozentangaben von den Kindern, die mind. 4 Punkte erreichten	Projektklasse (n = 15)	Kontrollklasse (n = 12)
Reime erkennen	100 %	100 %
Wörter in Silben gliedern	100 %	100 %
Laut zu Wort Zuordnung	100 %	100 %
Wort zu Wort Zuordnung	86.7%	91.6 %
Isolierung von Lauten	100 %	100 %
Phonemsegmentierung	93.4 %	100 %
Phonemzählen	86.7 %	100 %
Laute verbinden	93.4 %	100 %

Tabelle 6: Prozentuelle Verteilung der Kinder, die mindestens 4 Punkte pro Item in der phonologischen Bewusstheit erreichten, eigene Darstellung

Die Weiterentwicklung der phonologischen Bewusstheit in der Projektklasse wird detaillierter in der nachfolgenden Tabelle 7 veranschaulicht. Außerdem soll die nachkommende Abbildung 9 den Fortschritt der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn zusammenfassend darstellen.

Phonologische Bewusstheit		
	Schulanfang Mittelwert/Median	Schulende Mittelwert/Median
Reime	Mdn = 5	Mdn = 5
Wörter in Silben gliedern	Mdn = 5	Mdn = 5
Laut zu Wort Zuordnung	Mdn = 5	Mdn = 5
Isolierung von Lauten	Mdn = 4	Mdn = 5
Phonemsegmentierung	Mdn = 2	Mdn = 5
Phonemzählen	Mdn = 1	Mdn = 4
Laute Verbinden	Mdn = 2	Mdn = 5

Tabelle 7: Vergleich der phonologischen Bewusstheit in der Projektklasse zwischen Schulanfang und Schulende, eigene Darstellung

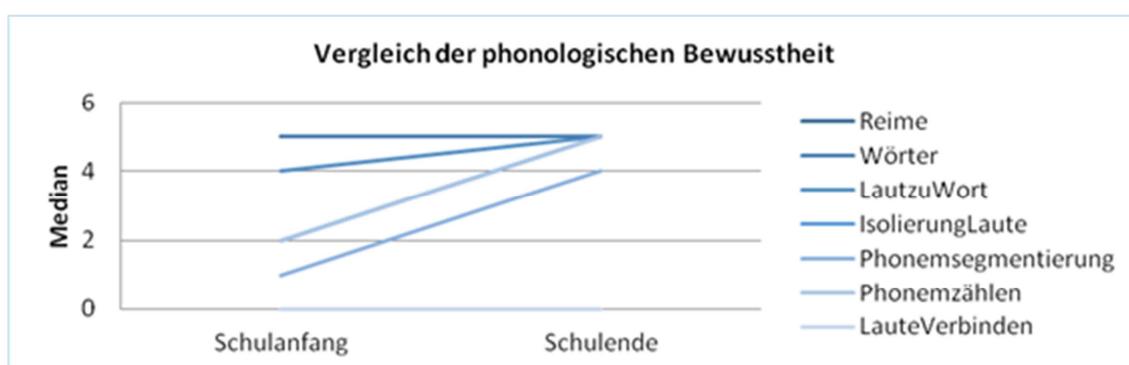


Abbildung 9: Vergleich der phonologischen Bewusstheit zwischen den beiden Messzeitpunkten, eigene Darstellung

3.5 Weitere Ergebnisse

3.5.1 Das Leere Blatt

Durch die Beobachtung des Leeren Blattes wird festgestellt, dass sich die Zeichen und Buchstabenanzahl während der vier Testzeitpunkte und die Buchstabenvielfalt bei den SchülerInnen erhöht. Außerdem beginnen die Kinder im Laufe der Zeit mehr Wörter zu schreiben und Sätze zu bilden. Es ist eindeutig erkennbar, dass alle SchülerInnen im Laufe des Jahres die Schreibweise der Buchstaben erlernen. Von den 15 SchülerInnen der Projektklasse schrieben 53.33% nie einen Satz auf das Leere Blatt. Von den 46.67% der SchülerInnen, die in den Beobachtungsaugenblicken im April und Februar Sätze bildeten, lässt sich nur bei 4 Kindern ein Zuwachs der Sätze von Februar bis April erkennen. Dafür schrieben auch drei Kinder im Februar mehr Sätze als im April. In der Wortanzahl pro Satz ergeben die Tests keine signifikanten Unterschiede.

Weiter wird dabei der Frage nachgegangen, ob bei den Kindern der Projektklasse mehr richtig geschriebene Wörter ersichtlich sind als in der Vergleichsklasse. Die „potentialfokussierte EVEU-Methode“ zielt darauf Kinder ein selbstständiges, freudiges und motiviertes Arbeiten zu lehren. Da-

her sollte bei den Projektkindern eine höhere Wortanzahl motiviertes Arbeitsverhalten widerspiegeln.

Der Mann-Whitney-U-Test weist auf einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Klassen in Bezug auf die Zeichen- und Buchstabenanzahl hin. Der Mittelwert/Median in der Projektklasse ist doppelt so hoch wie in der Kontrollklasse. Dies könnte auf ein positives Arbeitsverhalten der Projekt-kinder schließen lassen, da sie es gewöhnt sind, sich eigenständig Wissen anzueignen. Es könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder mehr Ideen entwickelten, was sie zu Papier bringen könnten, und dass sie im eigenständigen Verfassen von Texten gefördert wurden. In der Korrektheit des Geschriebenen zeigen sich jedoch keine Unterschiede zwischen den beiden Klassen.

3.5.2 Salzburger Lese- und Rechtschreibtest

Um der Frage nachzugehen, ob es einen Unterschied zwischen den beiden Klassen im Bereich der orthographischen Fehler gab, wurde der Mann-Whitney-U-Test berechnet. Das Ergebnis ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Klassen bei den orthographischen Fehlern. Im Salzburger Lese- und Rechtschreibtest zeigte jedoch die Projektklasse gegenüber der Kontrollklasse eine heterogene Streuung der orthographischen Fehler.

In den nichtlauttreuen Fehlern gibt es zwischen den beiden Klassen keine Unterschiede. In der Projektklasse überschritten zwei Kinder jedoch den kritischen Wert (= 3) für nichtlauttreue Fehler. Das hörbeeinträchtigte Mädchen hatte 12 Fehler und ein zweites hatte 8 nichtlauttreue Fehler beim Test. In der Kontrollklasse überschritt keines der Kinder den kritischen Wert 3.

Auch im Bereich der Groß- und Kleinschreibung bietet der Salzburger Lese-Rechtschreibtest einen kritischen Fehlerwert, der erkennen lässt, wann ein Kind Auffälligkeiten zeigt. Der kritische Fehlerwert 9 wurde in der Projektklasse von zwei SchülerInnen und in der Kontrollklasse von einem Kind überschritten.

3.5.3 Checkliste

Die Auswertung der Checkliste von Frau Poglitsch gibt Aufschluss über die Projektdurchführung in dem gesamten Schuljahr. Der Projektablauf, der durch die speziellen Unterrichtsmethoden charakterisiert ist, wurde auch durch die regelmäßig ausgefüllt Checkliste dokumentiert. Sie bot Frau Poglitsch die Reflexionsmöglichkeit, um ihre gesetzten Ziele zu evaluieren. Die Checkliste wurde anhand des Schulnotensystems bewertet und weist fast ausschließlich Werte im oberen Bereich auf. Ihre Bewertungen inklusive ihrer Kommentare lassen auf eine gelungene Projektdurchführung schließen.

4 Literatur

Bücher:

BUDDE, Monika, RIEGLER, Susanne & WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, Maja (2012). *Sprachdidaktik* (2. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag.

DEHN, Mechthild & HÜTTIS-GRAFF, Petra (2006). *Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose*. Berlin: Cornelsen.

DEHN, Mechtild, MERKLINGER, Daniela & SCHÜLER, Lis (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

DUMMER-SMOCH, Lisa, HACKETHAL, Renate (2002). *Kieler Leseaufbau Handbuch. 6. Auflage*, , Kiel: Veris Verlag

GAIDOSCHIK, Michael (2007). *Rechenschwäche vorbeugen. Das Handbuch für LehrerInnen und Eltern. 1. Schuljahr: Vom Zählen zum Rechnen*. Wien: öbv&hpt

LANDERL, Karin, WIMMER, Heinz & MOSER, Ewald (2001). *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest: Verfahren zur Differenzialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. Bis 4. Schulstufe*. Bern: Hans Huber

LUEGER, Günter (2014). *Potenzialfokussierte Schule*. Wien: Dr. Lueger- Solution Management Center

MOSER OPITZ Elisabeth & SCHMASSMANN Margret (2008). *Die heilpädagogischen Kommentare 1 und 2 zum Zahlenbuch*. Baar: Klett und Balmer

RADATZ, Hendrik, SCHIPPER, Wilhelm, EBELING, Astrid & DRÖGE, Rotraut (2007): *Handbuch für den Mathematikunterricht. 1. Schuljahr. Anregungen zur Unterrichtspraxis*. Braunschweig: Schroedel

REUTER-LIEHR, Carola (2001). *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Band 1. Eine Einführung in das strategiegeleitete Lernen zum Training von Phonemstufen auf der Basis des rhythmischen Syllabierens*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler

SCHNITZLER, Carola (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Forum Logopädie. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG

TASCHEK Sarah (2015). *Masterarbeit „E⁴ = EVEU · Eigenständigkeit · Erfolg · Eingebundensein“, Evaluation einer Unterrichtsmethode zur Prävention von Legasthenie und Dyskalkulie in der Elementarstufe*. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität Klagenfurt

VOLKSSCHULE UND ALLGEMEINE SONDERSCHULE (Hrsg.): *Lehrplan der Volksschule*, Stand: 1.09.1987. 3. Auflage. Wien: Jugend und Volk

Zeitschriften:

DEHN, Mechtild (2008). Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulanfang. *Die Grundschulzeitschrift, 2008 (215.216), S. 28- 32*.

MERKLINGER, Daniela (2014). Texte schreiben. *Grundschule Deutsch, 2014 (43), S. 4-7*

VALTIN, Renate (1994) Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens. In Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert: Sprachdidaktik, 2012

YOPP, Hallie Kay (1988). The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*. 23, 159-177

Internet:

Kittner, Angelika (2009). EVEU – Ein veränderter Elementar-Unterricht, der Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugt. Abschlussbericht. Klagenfurt: Alpen Adria Universität.
https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/8/81/1814_Kittner_lang.pdf [21.04.2015]

Kittner, Angelika (2009). EVEU: Ein veränderter Elementar-Unterricht, der Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugt. Abschlussbericht. Klagenfurt: Alpen Adria Universität.
https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/archive/c/c3/20091009065920!1505_Kittner_Anhang3.pdf [21.04.2015]

Kittner, Angelika (2010). EVEU- Ein veränderter Elementarunterricht, der Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugt: Konzept eines präventiven Unterrichtmodells. Abschlussbericht. Klagenfurt: Alpen Adria Universität.
[www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/EVEU -
Ein veränderter Elementarunterricht, der Rechenschwächen und Lese-
Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugt - 2010](http://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/EVEU_-_Ein_ver%C3%A4nderter_Elementarunterricht,_der_Rechenschw%C3%A4chen_und_Lese-Rechtschreibschwierigkeiten_vorbeugt_-_2010) [19.05.2015]

Rechenschwächeinstitut Graz. www.rechenschwaech.at

Potential-fokussierte Pädagogik, Homepage. <http://www.pf-paedagogik.org> [17.04.2015]

Wurzrainer, Andreas (2014). Potenzialfokussierte Leistungsbewertung. Itter
www.imst.ac.at/files/projekte/817/berichte/817_Langfassung_Wurzrainer.pdf [29.05.2015]

Zoltan, L. & Thurner, A. (2009). *Neue Wege im Elementarunterricht*. Abschlussbericht. Klagenfurt: Alpen Adria Universität.
Verfügbar unter: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/a/a1/1450_Langfassung_Zoltan.pdf [24.05.2015]

Kinderbücher:

BALTSCHKEIT Martin. Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Weinheim: Beltz

FÄRBER Werner & SCHOBER Michael (2011). Geschichten von Maulwurf Markus. Garching bei München: Hase und Igel

JANOSCH (1984). Der Wettlauf zwischen Hase und Igel. Hamburg: Dressler

KATZ Isa M. (2001). Der kleine Frosch. Ort nicht zu finden Isa M. Katz Verlag

KORKY Paul & VALERIE Thomas (2004). Zilly, die Zauberin. Weinheim: Beltz

LADA Josef (2003). Kater Mikesch. Aarau: Sauerländer

LANGREUTER Jutta (2006). Käpt`n Sharky und das Geheimnis der Schatzinsel. Münster: Coppenrath
LAZIK Petra (2007). Nein! Nein! Ich steig in kein fremdes Auto ein! Münster: Coppenrath
LOBE Mira (1985). Die Geggis. Wien: Jungbrunnen
LOBE Mira (1992). Das kleine Ich bin Ich. Wien: Jungbrunnen
MAAR Paul (2008). Der Wutkuchen. Hamburg Oetinger
MC KEE David (1989). Elmar. Stuttgart: Thienemann
MC KEE David (2007). Elmar rettet den Regenbogen. Stuttgart: Thienemann
NÖSTLINGER Christine (2008). Anna und die Wut. Aarau: Sauerländer
PFISTER Marcus (1992). Der Regenbogenfisch. Zürich: Nord-Süd Verlag
SCHEFFLER Axel & DONALDSON Julia (2008). Der Grüffelo. Weinheim: Beltz
SIMON Katia (2013). Elias auf dem Weg nach Betlehem. Lahr: Kaufmann
TREIBER Jutta (1997). Der kleine Ohrwurm. Weinheim: Beltz

ANHANG

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass im Zuge des IMST-Projekts Daten meines Kindes

_____ erhoben werden, um eine individuelle Förderung meines Kindes im IMST-Projekt zu ermöglichen und um eine Projektbewertung zu ermöglichen (z.B. Unterrichtsbeobachtungen über das Arbeitsverhalten oder Lesefähigkeiten und die Rechtschreibfähigkeit).

Ich bestätige die Information, dass alle erhobenen Daten vertraulich behandelt werden und dass im Zuge der Evaluation keine Nachteile für mein Kind entstehen werden. Alle Daten Ihres Kindes werden anonymisiert!

Checkliste

Datum:

Die folgende Checkliste ist am Ende jeder Woche zu bewerten. Es werden die einzelnen Punkte nach Noten (Schulnotensystem) 1= sehr gut, 2= gut, 3= befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend bewertet.

Im Feld „Begründung“ ist in Stichworten eine kurze Erläuterung für die Notengebung einzugeben und evtl. Verbesserungsvorschläge, z.B. bei nicht genügender Bewertung: Wie könnte man Ziel nächste Woche erreichen? Wodurch ist eine Zielverfehlung bzw. Zielerreichung ersichtlich?

Note	1	2	3	4	5	Begründung	Hilfe zu Argumenten
Es gelingt mir bei den Kindern die Freude am Lernen zu fördern.							Wie ist es gelungen? Was ist gelungen? Wie ist es bemerkbar ?
Es gelingt mir bei den Kindern Regeln einzuführen.							Wie? Was? Bemerkbar durch?
Es gelingt mir bei den Kindern eingeführte Regeln festzuhalten.							Wie? Welche Regeln? bemerkbar durch?
Es gelingt mir Ordnung von den Kindern zu verlangen.							Wie? Wie ersichtlich?
Es gelingt mir ein angenehmes Arbeitsklima in der Klasse zu bewahren.							Wie gelingt es? Wie ersichtlich?
Es gelingt mir die Selbstständigkeit in kleinen Schritten zu fördern.							Wodurch gelungen? Wie ersichtlich
Es gelingt mir soziale Spannungen abzubauen.							Wie? Was ist passiert?
Ich habe das Gefühl, für die Mengenerfassung genug Zeit zu haben.							Was wurde gelernt? Was wäre Ziel der Woche gewesen?
Ich habe den SchülerInnen neue Lösungswege in Mathematik erklärt.							Welche? Wurde Wochenziel erreicht?
Die Kinder rechnen nicht mit den							

Note	1	2	3	4	5	Begründung	Hilfe zu Argumenten
Händen.							
Ich habe das Gefühl, dass die Kinder die gelernten Zahlenmenge begreifen.							Wie ersichtlich?
Ich habe das Gefühl, dass die Kinder die gelernten Buchstaben begreifen.							Wie ersichtlich?
Ich habe tägliche Leseinheiten durchgeführt.							Hatten alle Kinder Lesemöglichkeit? Wie lange wurde gelesen?
Ich gebe den Kindern die Zeit, die sie benötigen.							
Ich habe das Gefühl, Kinder individuell zu fördern.							
Die SchülerInnen haben ausreichend Lob von mir erhalten.							Wann habe ich sie gelobt? Habe ich manche Schüler vergessen bzw. habe ich sie in manchen Situationen übersehen?
Ich habe das Gefühl, gute SchülerInnen nicht einzubremsen.							
Ich habe das Gefühl, angemessenen Frontalunterricht durchgeführt zu haben.							Wann wurde Frontalunterricht gehalten? Warum?
Ich habe das Gefühl, die Übersicht bewahrt zu haben.							
Ich habe den SchülerInnen individuelle Schulübungen gegeben.							Wie viele SchülerInnen?
Ich habe den SchülerInnen individuelle Hausübung gegeben.							Wie viele SchülerInnen?
Mir gelingt es den Pensenplan so zu gestalten, wie ich es mir vorgenommen habe.							Wie wurde er gestaltet? Was wäre Ziel?

Note	1	2	3	4	5	Begründung	Hilfe zu Argumenten
Ich verbringe täglich mit jedem Kind eine kurze Einheit.							Wie viel Zeit? Wie viele SchülerInnen?
Mir gelingt es die SchülerInnen zu lenken.							Wie? Was?
Mir gelingt es, den SchülerInnen Neues vorzuzeigen.							Was wurde gezeigt? Was wäre Ziel gewesen?
Mir gelingt es die SchülerInnen ausreichend zu beobachten.							Was wurde beobachtet? Was fehlt?
Ich habe das Gefühl, ausreichend reflexiv zu sein.							Beispiele.
Mir ist die Elternarbeit gelungen.							Was wollten Eltern? Ausreichende Infos an Eltern?

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit

nach Yopp in: Gerd Schulte-Körne (2007). Legasthenie und Dyskalkulie. Bochum: Winkler Verlag
 Bearbeitung und Wortauswahl: Gabriele Zoltan, Birgit Fillafer

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn

1. Reime erkennen

Beispielfrage – Reimen sich Haus und Maus? Ja

Rose und Hose			
Tasche und Koffer			
Ball und Stall			
Sonne und Hand			
Ziege und Fliege			

2. Wörter in Silben gliedern

Beispielwort – Melone Me lo ne

Tomate			
Rosine			
Zitrone			
Hose			
Salami			

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn

3. Laut-zu-Wort-Zuordnung

Beispielfrage – Ist ein S in Sonne? ja

Ein M in Maus			
Ein S in Auto			
Ein O in Oma			
Ein I in Mama			
Ein E in Esel			

4. Wort-zu-Wort-Zuordnung

Beispielfrage – Beginnen Maus und Mond gleich? ja

Lampe und Löwe			
Koffer und Katze			
Sonne und Lampe			
Rose und Raupe			
Mama und Susi			

5. Isolierung von Lauten

Beispielfrage – Was hörst du als Erstes beim Wort Sonne? S

Maus			
Ball			
Nase			
Elefant			
Rose			

6. Phonemsegmentierung

Beispielfrage – Aus welchen Lauten besteht Rose? R O S E

Oma			
Lama			
Mama			
Nase			
Ufo			

7. Phonemzählen

Beispielfrage – Wie viele Laute hörst du im Wort Oma? 3

Mami			
Löwe			
Rose			
Ufo			
Mofa			

8. Laute verbinden

Beispielfrage – Welches Wort ist das: H / U / N / D ? Hund

Au / T / O			
U / F / O			
N / A / S / E			
R / E / I / S / E			
M / A / U / S			

Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens

	Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder Buchstabenteilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes) Skelettschreibungen
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe wie du sprichst“
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen, Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er, Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse

Nach Renate Valtin (1994) Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens. In Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert: Sprachdidaktik, 2012