



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)**

S8 Deutsch

E-PORTFOLIO IN DER VOLKSSCHULE LITERATURWERKSTATT ONLINE FÜR KINDER MIT ANDEREN ERSTSPRA- CHEN ALS DEUTSCH



Dipl.Päd.in Ursula Mulley, MA

GEPS-VS Brünner Straße 139, 1210 Wien

Wien, Juni, 2010

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS.....	2
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	3
ABSTRACT.....	4
1 EINLEITUNG.....	5
2 SPRACHERWERB UND SPRACHFÖRDERUNG BEI KINDERN MIT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE	8
3 LESEN.....	14
4 E-PORTFOLIO	17
5 PROJEKTDURCHFÜHRUNG.....	24
6 FAZIT	33
7 LITERATUR	35

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gehirnhälften/ Hemisphärendominanz (Milz, 1997, S. 18)

Abbildung 2: E-Portfolio-Ansicht: Vorstellung

Abbildung 3: E-Portfolio-Ansicht: Arbeiten der Kinder

Abbildung 4: E-Portfolio-Ansicht Feedback

Abbildung 5: Mittelwertvergleich Wortverständnis

Abbildung 6: Mittelwertvergleich Satzverständnis

Abbildung 7: Mittelwertvergleich Textverständnis

Abbildung 8: Mittelwertvergleich Gesamtergebnis

Abbildung 9: Gesamtergebnis SchülerIn

ABSTRACT

Die Bedeutung des Computers im Unterricht und dessen Einsatz in einem individuellen, differenzierten Unterricht gerade im Volksschulbereich zu fördern, ist aktuell ein großes Anliegen der Medienpädagogik.

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bietet dieses Medium eine große Chance, Literatur kennenzulernen. Die individuelle Begegnung mit mehrsprachig verfügbar gemachter Literatur ermöglicht den Zugang zu Werken in der Muttersprache und fördert damit sinnerfassendes Lesen auch in deutscher Sprache.

Gegenstand dieses Projekts ist der Einsatz eines elektronischen Portfolios im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht im Rahmen einer individuellen, auf die Bedürfnisse einzelner SchülerInnen zugeschnittenen Literaturwerkstatt.

Schulstufe: 2,3

Fächer: Deutsch als Zweitsprache

Kontaktperson: Dipl.Päd. Ursula Mulley, MA

Kontaktadresse: Brünner Straße 139, 1210 Wien

1 EINLEITUNG

Der Einsatz von E-Portfolios im Unterricht gewinnt im Kontext des selbstbestimmten und kompetenzbasierten Lernens auch im Hinblick auf das Erreichen der Lissabon-Ziele zunehmend an Bedeutung (Bratengeyer, 2007).

Der Mehrwert, den Portfolios durch die Dokumentation, Reflexion und Präsentation von Inhalten als Lernwerkzeug bieten, ist schon seit längerer Zeit dokumentiert, durch die Digitalisierung zum E-Portfolio erst scheint der Portfolio-Gedanke den Weg in alle Schularten zu finden, wie die E-Portfolio-Initiative 2006 zeigt.

Gerade im Volksschulbereich sind die didaktischen Bemühungen um den vermehrten Einsatz des Computers und insbesondere um die Implementierung der Verwendung des Instruments „E-Portfolio“ noch nicht weit gediehen. Im Verhältnis zur häuslichen Beschäftigung mit dem PC erscheint der Computereinsatz in der Primarstufe unterproportional gering vertreten. Dabei wären Volksschulpädagogen und -pädagoginnen nach Mitzlaff und Wiederhold *„der Schlüssel zu einem vernünftigen Computereinsatz“* (Mitzlaff & Wiederhold, 1990, zit. nach Mitzlaff, 2007, S. 115), wird doch in der Volksschule die Basis für jede weiterführende und aufbauenden Bildungseinrichtung geschaffen.

Besonders im Bereich des Lesens gibt es viele sinnvolle Einsatzgebiete für die E-Portfolio-Arbeit. Dass gerade dieser Bereich besondere Beachtung verdient, soll durch die folgenden Ausführungen untermauert werden.

PISA-Studie und Lesekompetenz

Die PISA-Studie, durchgeführt von der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, erfasst nach Haider und Schreiner (2006) Grundfähigkeiten von 15 und 16 Jahre alten Jugendlichen in Österreich und vergleicht diese mit jenen aus anderen Ländern. Ein in diesem Zusammenhang getesteter Teilbereich ist die Lesekompetenz, wobei es hier nicht alleine um die technischen Komponenten, die Lesefertigkeit, sondern auch um Inhaltsverständnis und Interpretation, also sinnerfassendes Lesen, geht.

Lesen ist nach Schreiner (2006) eine der bedeutsamsten Fähigkeiten in unserer Gesellschaft. In Österreich scheint es um diese Kompetenz allerdings nicht gut bestellt. Während in Finnland, das im internationalen Vergleich an der Spitze steht, die Gruppe der RisikoschülerInnen nur bei ca. sechs Prozent liegt, können in Österreich nach Schreiner und Pointinger (2006) 21 Prozent der Altersgruppe nur einfachste Aufgaben lösen. Sieben Prozent aus dieser Gruppe sind nicht einmal fähig, die leichtesten der Ihnen gestellten Aufgaben einigermaßen sicher zu bewältigen. Dieses Defizit macht es zu einem Problem, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die hohe Zahl an RisikoschülerInnen ist ein Faktum, das auch medial immer wieder als Missstand angeprangert wird, als Problem, das wir uns weder leisten können noch leisten dürfen. So strebte Unterrichtsministerin Claudia Schmied laut Presseberichten einen *„Paradigmenwechsel in der Lern-, Lehr- und Prüfkultur“* an. Sie will Pädagogen und Pädagoginnen das Rüstzeug geben, Stärken und Schwächen im Lesen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Maßnahmen zu setzen (vgl. z.B. Kurier, 24.1.2008).

Zwischen diesen und ähnlichen Worten von Bildungsverantwortlichen, die von Paradigmenwechsel, Umschwung, Neugestaltung und Einsatz von neuen Medien angesichts der Misere der Lesekompetenz österreichischer SchülerInnen sprechen, die in und der alltäglichen Realität ihrer Umsetzung in konkrete Handlungsschritte liegen

allerdings meiner persönlichen Erfahrung nach Welten, obwohl auch der österreichische Lehrplan Zielsetzungen im Umgang mit dem für das Lesen wichtigen Werkzeug Computer vorgibt:

Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich eines kindgerechten Umganges mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien), einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen. (Lehrplan für österreichische Volksschulen, 2003, S. 20)

Im Unterkapitel „Moderne Kommunikations- und Informationstechniken“ findet sich Folgendes zum Thema „Lernen und Lehren in der Grundschule“:

Moderne Kommunikations- und Informationstechniken (Einsatz nach Maßgabe der ausstattungsmäßigen Gegebenheiten an der Schule). Die Möglichkeiten des Computers sollen zum selbstständigen, zielorientierten und individualisierten Lernen und zum kreativen Arbeiten genutzt werden. Der Computer kann dabei eine unmittelbare und individuelle Selbstkontrolle der Leistung ermöglichen. (ebda, S. 29).

Damit ist das Arbeiten mit dem Computer als vierte Kulturtechnik neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen im Lehrplan fixiert. Allerdings wird schon in der Lehrplanformulierung als Klammerausdruck der Stolperstein sichtbar, der auch die Arbeit in meinem IMST-Projekt stark behinderte: die „ausstattungsmäßigen Gegebenheiten in der Schule“.

Grundlagen

Das theoretische Fundament des Projekts besteht aus Fakten, die der aktuellen Leseforschung entnommen wurden, die sich auf den Problemkreis von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bezieht. In diesem Zusammenhang wird nach einem möglichen Mehrwerts der Arbeit am Computer gefragt und der Frage nachgegangen, wie Unterricht gestaltet sein muss, um Kindern mit Lernschwächen individuell und im Sinne einer Binnendifferenzierung Hilfe mittels eines elektronischen Portfolios im Leseunterricht geben zu können.

Materialien und Methoden

Aktuell stehen für eine derartige Arbeit, wie die Website www.buch-mehrsprachig.at zeigt, viele Kinderbücher, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Auch kindgerecht gestaltete Zeitschriften sind in mehrsprachigen Versionen am Markt zu finden. Die geeigneten Texte werden für das jeweilige Kind ausgewählt, von ihm gelesen, Arbeiten werden dazu verfasst und Inhalte bildlich dargestellt, Fragen beantwortet, Quizzes durchgeführt etc. Zum Abschluss des jeweiligen Abschnitts werden dann eigenständig von den SchülerInnen einzelne Arbeiten ausgewählt und ins E-Portfolio gestellt. So wird der individuelle Entwicklungsprozess veranschaulicht und Ergebnisse des Lernens werden dokumentiert. Zwischen allen am Prozess beteiligten Personen, damit sind im Volksschulbereich auch BegleitlehrerInnen, die KlassenlehrerInnen und die Eltern einbezogen, kommt im Idealfall Kommunikation über Leistung, Entwicklungsstand, Erfolge und eventuellen Förderbedarf des einzelnen Kindes in Gang.

Eine zentrale Rolle bei der Arbeit mit E-Portfolios kommt dem aktiven Gestalten des eigenen Bildungsprozesses durch Beschreiben, Reflektieren, Werten und Präsentieren der eigenen Arbeiten zu. SchülerInnen erwerben auf diese Weise die Fähigkeit, Verantwortung über ihr Lernen zu übernehmen und können selbstbewusst und selbstbestimmt ihren Bildungsweg in Teilbereichen selbst beobachten.

Der Einsatz des Computers im Unterricht gewinnt gegenwärtig immer mehr an Bedeutung und ist ein wichtiges Thema in der Medienpädagogik. Dieses Projekt möchte einen Beitrag leisten, diese Wichtigkeit zu unterstreichen, indem es an einem konkreten Beispiel einen Bereich zeigt, in dem Computereinsatz effizient individuelle und differenzierte Möglichkeiten für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bietet, ihre Leistungen zu steigern und dies im Rahmen des Unterrichts zu dokumentieren.

2 SPRACHERWERB UND SPRACHFÖRDERUNG BEI KINDERN MIT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

„*Wer in der Sprache zu Hause ist, ist in der Welt zu Hause*“ (Koch, 2000, S. 68)

Die Muttersprache ist nach Rudolph (2008) in den meisten Fällen die Sprache, die wir mit allen bedeutsamen Dingen des Lebens verbinden. Unsere Herkunft, Familie, Lebensumwelt, Kultur, unser Werte, ja unsere gesamte Existenz wird von dieser ersten Sprache geprägt. Hier wird das Orientieren in der Umwelt erstmals durch Benennen von Sachen und Äußern von Gefühlen möglich.

Erst durch das „Daheimsein“ in der Mutter- oder Erstsprache, kann, wie im oben genannten Zitat dargestellt, die eigene Identität als positiv erlebt werden. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch wechseln, wenn sie eine österreichische Volksschule besuchen, ständig zwischen zwei Sprachen hin und her (meist zwischen emotional/informell/privat = Erstsprache und formal/schulisch = Zweitsprache Deutsch), sie sind dazu gezwungen, sich in zwei unterschiedlichen Kulturkreisen mit unterschiedlichen Traditionen und einem unterschiedlichen Werteverständnis zurecht zu finden.

Dass dadurch oftmals Identitätsprobleme und schulische Schwierigkeiten entstehen können, erscheint nicht unwahrscheinlich

Schon die PISA-Studie vom Jahr 2000 ließ erkennen, dass Ergebnisse der Forschung zu Kindern mit Migrationshintergrund in der Arbeit vor Ort kaum Berücksichtigung fanden.

Dabei erscheint es gerade in diesem Zusammenhang wichtig, wissenschaftliche Ergebnisse der Sprachforschung im Schulalltag methodisch und didaktisch umzusetzen, damit Sprachförderung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch professionell stattfinden kann, mit dem Ziel, dass sich Kinder auch in der Zweit- und Schulsprache nicht nur irgendwie zurechtfinden, sondern sich auch in ihr zuhause fühlen können.

Erwiesen ist überdies, dass SchülerInnen, die ihre Muttersprache beherrschen, auch gute Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch entwickeln können. Die Förderung des Erstsprachenunterrichts scheint somit ein Gebot der Stunde.

27 Prozent der österreichischen RisikoschülerInnen sind nach Schreiner und Poininger (2006) Migranten und Migrantinnen.

Die OECD, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, beschreibt SchülerInnen als „einheimisch“, wenn

- der/die SchülerIn und ein Elternteil in Österreich geboren wurden,
- der/die SchülerIn im Ausland, die Eltern aber in Österreich geboren wurden,
- der/die SchülerIn und ein Elternteil im Ausland geboren wurde, aber ein Elternteil in Österreich (Breit & Schreiner, 2006).

Als „Migrant/inn/en zweiter Generation“ (Breit & Schreiner, 2006, S. 170) werden SchülerInnen bezeichnet, die in Österreich geboren wurden, deren Eltern aber im Ausland.

„Migrant/innen (sic!) erster Generation“ (ebd.) sind SchülerInnen, wenn sowohl sie als auch ihre Eltern im Ausland zur Welt kamen.

Migrationshintergrund besitzen also auch Kinder, die bereits die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und/oder hier geboren sind, deren Eltern aber im Ausland geboren wurden.

In Österreich besuchen nach Breit und Schreiner (2006) 13 Prozent Migranten und Migrantinnen die Schule und stellen damit einen relativ hohen Anteil an der Gesamtheit der SchülerInnen dar. Die Eltern dieser SchülerInnen zeigen ein niedriges Bildungsniveau und geringen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Status. Durch diese beeinträchtigenden Faktoren ist auch der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die zumindest einmal in der Volksschule repetieren mussten, mit 25 Prozent, im Vergleich zu einheimischen SchülerInnen (vier Prozent) sehr hoch.

2.1 Erst- und Zweitspracherwerb

Als Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache wird nach Rudolph (2008) jene Sprache bezeichnet, die in der Familie am öftesten verwendet wird. Dies kann auch eine Kombination aus zwei oder mehreren Sprachen sein. In diesem Bericht werden diese Begriffe synonym gebraucht.

Deutsch ist für Kinder mit Migrationshintergrund meist Zweitsprache. Sie sollte, da SchülerInnen mit ihren Familien in Österreich leben, also hier ihre Existenz aufgebaut haben, so gut beherrscht werden, dass eine uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist.

Spracherwerb im Überblick

Zunächst entwickelt sich das Hörverständnis, erst dann beginnen Kinder mit dem Sprechen einzelner Silben. Als Säugling beginnt der Mensch Gefühle, wie Hunger, Kälte, Freude etc. durch Schreien und Lallen auszudrücken. Beim Lallen wird die Verbindung zwischen dem Hören und dem Sprechen hergestellt. Laute klingen hier bereits ähnlich wie die Phone der Muttersprache. Später werden den Lauten dann Bedeutungen zugeschrieben, die mit Mimik und Gestik unterstrichen wird. Nach der Lallphase beginnt die Phase der Verwendung von Einzelwörtern. Wörter werden hier mit Dingen oder Personen verbunden und als Symbole für sie verwendet.

Diese Erkenntnis ist für den Erwerb der Zweitsprache wichtig, da auch hier das Bereitstellen von Bildern, Gegenständen etc. notwendig ist, um Wörtern Symbolcharakter zu verleihen.

Zwei Wörter werden ca. mit eineinhalb bis zwei Jahren gesprochen, danach im dritten Lebensjahr beginnt die Mehrwortphase. Hier vergrößern die Kinder ihren Wortschatz. Er erweitert sich um die Verwendung von Verben, Possessivpronomen und Präpositionen. Ort und Zeit kann bestimmt werden und Fragesätze werden formuliert. Mit „und, oder, weil“ werden Sätze verbunden, und erste grammatikalische Erfahrungen werden gemacht.

Die linke Gehirnhälfte dominiert bei der Mehrheit der Menschen (vgl. Milz, 1997). Hier befinden sich - wie in folgender Grafik (siehe Abbildung) ersichtlich - die Bereiche der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Die rechte Hand, das rechte Auge und Bein werden wegen der Hemisphärenasymmetrie häufiger benutzt..

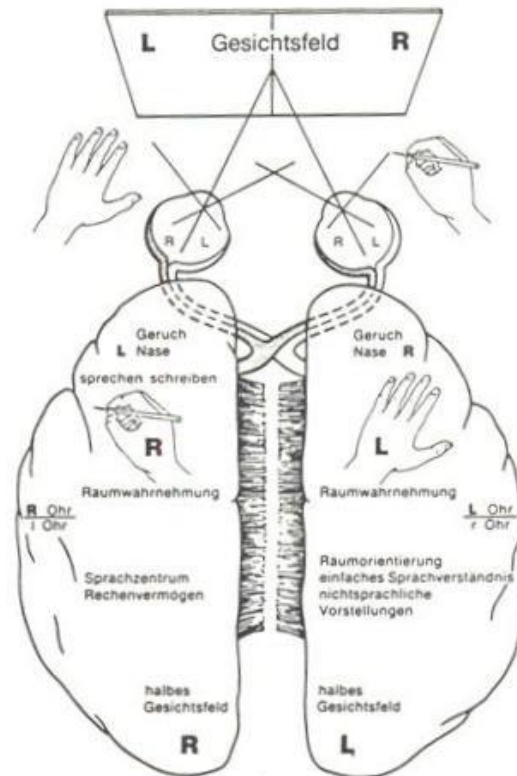


Abbildung 1: Gehirnhälften/ Hemisphären Dominanz (Milz, 1997, S. 18)

Die Reifung des Gehirns und die Entwicklung einzelner Funktionen erfolgen in einzelnen Stufen. In jedem Abschnitt werden ganz spezifische Funktionen ausgebildet. Diese Entwicklung vollzieht sich innerhalb des Zeitraums von ca. zehn Jahren. Für diese Reifung und Vervollkommnung von Funktionen sind sowohl genetische Faktoren als auch Reize von außen Bedingung. Unsere Sinnesorgane nehmen Reize auf, dadurch bilden Nervenzellen in der Hirnrinde Synapsen. Diese verknüpfen sich wiederum mit anderen, wodurch schlussendlich Funktionen aufgebaut werden. Diese Reizverarbeitung erfolgt in einzelnen Phasen. Zunächst einmal werden aufgenommene Reize einzeln verarbeitet. Auf diese „intramodale Wahrnehmungsverarbeitung“ (Milz, 1997, S. 19) folgt ein Informationsaustausch der Sinnesbereiche, dadurch werden die optische Wahrnehmung betreffende, akustische und den Tastsinn betreffende Reize integriert. Danach werden Reize, die hintereinander eintreffen, serial und in Beziehung zueinander verarbeitet. Diese Stufe ist besonders bedeutsam für den Spracherwerb.

Die Absolvierung aller Entwicklungsstufen der Gehirnreifung ist Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb von Sprache und später von Schriftsprachlichkeit, da dafür die Fähigkeit benötigt wird, Zeichen zu deuten.

Der Erstspracherwerb und eine positive sprachliche Entwicklung in der Muttersprache sind nach Rudolph (2008) enorm wichtig für den Zweitspracherwerb, denn hier wird auf bereits erworbene Strukturen aufgebaut. Erwiesen ist, dass ein sehr gutes Beherrschen der Erstsprache ein besseres Erlernen der Zweitsprache ermöglicht. Oft wird die Zweitsprache erst mit Beginn der Kindergartenzeit gelernt, allerdings wäre Sprachförderung im Kindergarten, die wissenschaftliche Ergebnisse berücksichtigt, also die Muttersprache einschließt, bedeutsam.

Im Regelunterricht der Volksschule ist dann differenziertes, auf den Lernstand der SchülerInnen abgestimmtes, Lehren wichtig, damit auf spezifische Schwierigkeiten von Deutsch-als-Zweitsprache-Kindern (im folgenden als DaZ-Kinder bezeichnet) eingegangen werden kann.

Einbeziehung der Erstsprachen ins Unterrichtsgeschehen und vermehrtes Hinweisen auf Strukturen der deutschen Sprache sind hier geboten. Besonders ist auf den bedeutsamen Stellenwert des mündlichen Sprachgebrauchs hinzuweisen.

2.2 Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Wicke und Wicke (1998) weisen auf folgende Lernziele für den Förderunterricht für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch hin:

- Vermittlung grundlegender sprachlicher Kenntnisse, die SchülerInnen sofort in den Alltag integrieren und üben können.
- Vermittlung grundlegender Grammatikkenntnisse, die SchülerInnen in den Alltag transferieren können.
- Vermittlung von gesellschaftlichen Normen und Landeskunde, die für SchülerInnen fremd sind.
- Vermittlung von Techniken des Lernens und Formen des sozialen Lebens und Lernens, wie sie im Unterricht in Österreich üblich sind.

Wichtig wäre hier nach Rudolph (2008) ein Ineinandergreifen, jedenfalls aber eine Abstimmung von Klassen- und Förderunterricht.

Auch für österreichische Kinder ist das Bewusstwerden von Differenzen und Gemeinsamkeiten von Sprachen von großer Bedeutung. Nur so kann Lernen voneinander und miteinander passieren und Integration gelebt und erlebt werden.

Dadurch kann das Ziel, Toleranz gegenüber anderen Sprachen und damit einhergehend anderen Menschen gegenüber sowohl bei einheimischen als auch bei DaZ Kindern erreicht werden. Als Ziel des Europarats wird darüber hinaus formuliert, dass Mehrsprachigkeit als Vorteil zu erleben sein soll, ein Gedanke, der weit über Toleranz hinausgeht.

Eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass für interkulturelles Lernen gelingen kann, ist die Einstellung von Pädagogen und Pädagoginnen dem multikulturellen Leben gegenüber. Erst wenn es gelingt, dass alle Lehrkräfte anderen Kulturen den gleichen Status zuerkennen und kosmopolitisch denken, können wir auch Migranten und Migrantinnen vorurteilsfrei und offen gegenüber treten.

Interkulturelles Leben und Lernen im Schulalltag heißt daher, Multikulturalität als positives gesellschaftliches Element darzustellen. Die Bereicherung durch andere Kulturen muss für alle sichtbar sein, damit miteinander gelebt werden kann.

Eingliederung der Erstsprachen in den Unterricht stellt einen weiteren Grundsatz von Interkulturellem Lernen dar, denn durch Einbeziehen der Muttersprache wird zweifelsfrei das Erlernen der deutschen Sprache gefördert.

Sprachstrukturen und Sprachwissen in der Erstsprache lassen das Verstehen von Systematik und Strukturen der Zweitsprache erst zu.

Besonders wichtig ist die Tatsache, dass gerade bei der Betreuung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch das Wissen um Sprachentwicklungsprozesse eine große Rolle spielt: Erhebung des individuellen Sprachstands, Beachtung der Phasen des Spracherwerbs, das Anwenden von besonderen Methoden des Sprachlernens bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache und der interkulturellen Pädagogik im Allgemeinen kommen zu den üblichen Aufgaben der Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen hinzu.

Besonders sei darauf hingewiesen, dass es für die Förderung der Zweitsprache bedeutsam ist, die Erstsprache und deren Förderung in die zu setzenden Maßnahmen einzubeziehen. Optimal wäre hier der Einsatz einer/s zweisprachigen Pädagogin/eines Pädagogen, die/der die gleiche Muttersprache wie die Kinder spricht. Dies erscheint im aktuellen Schulalltag, bedingt durch die Vielfalt der Sprachen (in der von mir betreuten Klasse werden z.B. Türkisch, Kurdisch, Bosnisch, Tschetschenisch und ... gesprochen!) zumindest im Augenblick schwer realisierbar. Gerade darum ist ein Umdenken von LehrerInnen nötig, was die sprachlichen Kenntnisse von Migranten und Migrantinnen angeht, damit ständige Überforderung in der Schulsprache Deutsch nicht stetige Begleiterin von Kindern mit anderen Erstsprachen wird.

Förderunterricht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache findet in Österreichs Schulen statt, jedoch oftmals ohne Berücksichtigung der Erstsprachen. So kommt es in vielen Fällen zu einem abrupten Abbruch der muttersprachlichen Entwicklung. Dadurch wird auch der Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache erschwert.

Schriftspracherwerb

Im Volksschulbereich ist nach Bainski (2005) der Schwerpunkt beim erfolgreichen Schriftspracherwerb zu setzen. Es gilt zunächst die Laut-Buchstabenbeziehung herzustellen und danach mannigfaltige Leseanlässe zu schaffen, um Lese- und Schreibkompetenz aufzubauen.

In diesem Zusammenhang muss der aktuelle Forschungsstand des Schriftspracherwerbs berücksichtigt und damit dem phonologischen Bewusstsein eine bedeutende Rolle zugewiesen werden.

Im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* empfiehlt Bainski Modelle von Alphabetisierung mit Erst- und Zweitsprache anzuwenden.

Die deutsche regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)¹ entwickelte ein Konzept koordinierter Alphabetisierung (KOALA). In diesem Projekt arbeiten KlassenlehrerIn und Lehrkräfte für den Muttersprachenunterricht gemeinsam an der Alphabetisierung, wodurch auch der Muttersprachenunterricht neu gestaltet und erheblich aufgewertet wurde. Hier werden Eltern in das Schulleben integriert, zweisprachige Autoren und deren Bücher regen zum Lesen und Schreiben an. Das Konzept bietet laufend Lernberichterstattung, wodurch Fortschritte und Ergebnisse dokumentiert werden. Vorbild ist das europäische Sprachen-Portfolio. Dieses Modell ermöglicht es, gezielt auf die einzelnen SchülerInnen und deren Bedürfnisse einzugehen.

Weitere erprobte Förderkonzepte im Grundschulbereich für DaZ Kinder sind:

- „Rucksack“, ein Projekt, das Mütter in den Unterricht mit einbezieht;

¹ Vgl. RAA

- „Hokus und Lotus“, hier werden besonders intensiv rhythmisch-musikalische Spiele, phantasieanregende und sprachmotorische Elemente in den DaZ Unterricht integriert;
- „HIPPY“, das auf die Mitarbeit beider Elternteile setzt.

2.2.1 Sprachliche Förderung mit Bilderbüchern

Durch das Betrachten von Bilderbüchern wird nach Strecker (2005) intensiv und effektiv Sprache gefördert.

Ergebnisse aus dem Projekt „Kinder brauchen Bücher“, durchgeführt in elf Kindertagesstätten aus dem Rhein-Main-Gebiet (1994-1997) zeigen, dass durch Projektmaßnahmen, wie den regelmäßigen Einsatz von Büchern und die Einbeziehung von Experten zur Leseförderung die Sprachkompetenzen erweitert, die Konzentrationsfähigkeit erhöht und ein besonderer Bezug zu Büchern erreicht werden kann. Anfangs ist es wirksam, besonders für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Bilderbücher mit wenig Text zu wählen. Erst später können dann Bücher mit mehr sprachlichem Input angeboten werden, jedenfalls ist es entscheidend, dass sie Illustrationen enthalten.

Eine begrenzte Gruppengröße ist nach Rudolph (2008) beim Vorlesen, Lesen oder Anschauen von Büchern von großer Bedeutung. Sie sollte möglichst gering sein, um individuelle Sprachförderung zu ermöglichen und zwischen allen am Prozess Beteiligten eine positive Erzählatmosphäre entstehen zu lassen.

Das Ziel, die Freude an Büchern zu wecken und zu vertiefen, kann besonders gut durch die Einrichtung eigener Lese-Plätze mit gemütlichen Sitzgelegenheiten, wie z. B. Sofas oder Sitzkissen erreicht werden. Durch die körperliche Nähe von LehrerInnen und SchülerInnen entsteht eine „kuschelige“ Stimmung, und dadurch wird sprachintensive Förderung möglich. In dieser Situation kann sich besonders gut ein Dialog über Inhalt, handlungstragende Personen und Bilder entwickeln.

Besonders gut eignen sich zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache (in der Primarstufe oft auch für Deutsch als Erstsprache!) Bücher, die Inhalte aus der Alltagswelt darstellen, wo zunächst vielfältige Möglichkeiten zur Wortschatzarbeit zu finden sind. Wichtig ist, zügig zum Erzählen zu kommen, da durch offensichtliche Lernarrangements, wie oftmaliges Benennen von Dingen, das Interesse am Buch und seinem Inhalt verloren geht.

Ohne aktives Eingehen auf differenzierte Bedürfnisse des einzelnen Kindes kann Sprachförderung nicht gelingen; im direkten, vertrauten Kontakt ist dies leichter möglich als in der Großgruppe.

3 LESEN

Die Autor/inn/en der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, zit. nach Günther, 2007) verstehen Lesen als bedeutsame Kulturtechnik und differenzieren zwischen „emergent literacy“, dem Schriftspracherwerb als sich langsam aufbauende Kompetenz im häuslichen Rahmen und im Kindergarten, und „reading literacy“, der Lesekompetenz als basaler Fähigkeit, geschriebene Texte sinnerfassend zu entschlüsseln.

Das deutsche PISA-Konsortium beschreibt Lesen als Kompetenz, Verständnis für Geschriebenes zu entwickeln, dieses Verständnis zu benutzen, darüber nachdenken zu können, um damit Ergebnisse zu erzielen. Wissen soll weiter ausgebaut werden können, dadurch wird eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Lesekompetenz ist eine bedeutsame Voraussetzung für das derart beschriebene selbstgesteuerte Lernen, das als „life long learning“ ein Leben lang andauern soll.

Ergebnisse der PISA-Studie zeigen nach Rudolph (2008) bei Migranten und Migrantinnen im Bereich der Lesekompetenz die größten Schwierigkeiten auf. Da gerade Lese- und Textkompetenz für den Wissensgewinn in unserer gegenwärtigen Wissensgesellschaft unabdingbar sind, besteht im Lichte diese Ergebnisse großer Handlungsbedarf, wenn allen SchülerInnen, gerade auch jenen mit Migrationshintergrund, eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden soll.

Lesekompetenz gilt als Schlüsselqualifikation für den Wissenserwerb. Wie ist diese Kompetenz aufzubauen? Dabei müssen die psychologischen Grundlagen beachtet werden. Nach Dagmar Wilde (2002) ist Lesen eben nicht nur Entschlüsseln von Buchstaben, Rekodierung, sondern auch Dekodierung, die aktive Zuschreibung von Bedeutung. Lesen als kognitive Handlung ist daher durch Antizipation und Hypothesenbildung gekennzeichnet.

Nach Günther (2007) kann die Fokussierung auf die Technik des Leseprozesses Les- und Rechtschreibschwäche, im schlimmsten Fall sogar Analphabetismus zur Folge haben.

Eine Steigerung von Lesefertigkeit wird nach Schröter (2002) nicht ausschließlich durch Fertigkeitstraining erreicht. Lesen lernen muss auch in schriftkulturelle Zusammenhänge eingebunden sein, um als bedeutsam erfahren zu werden. Das spricht für den Einsatz von Bilderbüchern auf der von mir im IMST-Projekt betreuten Stufe.

Rosebrock und Nix (2008) entwerfen ein Mehrebenenmodell zur Entwicklung von Lesekompetenz, denn es ist entscheidend zu erkennen, welche Ebene betroffen ist, um adäquate Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Der Erwerb von Lesekompetenzen findet auf drei Ebenen statt, auf der Prozess-, der Subjekt- und der sozialen Ebene.

Die Prozessebene beinhaltet die kognitiven Voraussetzungen des Lesens. Dabei werden die Buchstaben-, die Wort- und die Satzerkennung, danach lokale und globale Kohärenz, Superstruktur-Erkenntnis und schließlich die Identifikation von Darstellungsstrategien genannt. Die Subjektebene meint die Beziehung zwischen Lektüre und Persönlichkeit und die soziale Ebene umfasst den Austausch über Gelesenes.

Das Austauschen über gelesene Texte hilft, dass Inhalte besser verstanden werden und bietet intensive Leseanlässe.

Lautleseverfahren

Besonders bedeutsam auf der Prozessebene sind Lautleseverfahren, damit Schülerinnen ihre Leseflüssigkeit verbessern. Untersuchungen (Pinell et al, 1995, zit. nach Rosebrock & Nix, 2008) zeigen, dass selbst am Ende der vierten Klasse Volksschule 44 Prozent aller SchülerInnen als disfluente LeserInnen bezeichnet werden können, das heißt, dass sie Texte nicht flüssig vorlesen konnten.

Das Problem der Migration, die oft bewirkt, dass Schüler/innen nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, wirkt sich auch auf grundlegende Lesekompetenzen aus.

Hier kann festgestellt werden, dass vor allem für Kinder mit der Erstsprache Deutsch, die in bildungs- und schriftferner Umgebung aufwachsen, und für aus Migrationsfamilien stammende SchülerInnen das Lautleseverfahren die Leseflüssigkeit steigert.

Vielleseverfahren

Neben dem Lautlesen ist das Vielleseverfahren, das auch besonders für schwächere und buchferne SchülerInnen wichtig ist, zu empfehlen. Dadurch wird der selbstständige Umgang mit Lektüre gefördert und eine höhere Lesemotivation erreicht. Durch die Lesemenge alleine (ohne Austausch über das Gelesene) konnte jedoch keine Auswirkung auf die Lesekompetenz nachgewiesen werden. Bei schwachen LeserInnen reichte diese Maßnahme allein nicht aus, um sinnerfassendes Lesen zu fördern.

Jedoch ist der Einsatz von stillen Lesezeiten dennoch wirksam, um eine buch- und lesefreundliche Schulkultur zu schaffen, auch wenn sich nicht unmittelbar eine Förderung der Lesekompetenz daraus ableiten lässt.

Lesestrategien

Das Einüben von Lesestrategien mit dem Einsatz von ordnenden, elaborierenden und wiederholenden Lesetechniken, wo z. B. die Pädagogen und Pädagoginnen als „Lesemeister“ agieren und den Einsatz von Lesetechniken vorzeigen, sind speziell für schwache LeserInnen zu empfehlen. Jedoch sollte auch hier nicht die isolierte Methode des Lesestrategietrainings angewandt, sondern auf integrierten Unterricht geachtet werden.

Leseanimation

Das Lesen von literarischen Texten stellt besondere lesedidaktische Aufgaben, die Schüler/innen werden hier auf komplexen Ebenen in der Hierarchie des Leseprozesses gefordert und dementsprechend gefördert. Die dafür notwendige verstärkte Anstrengung erfordert erhöhten Motivationsaufwand, wie ihn die Leseanimation bietet. Verfahren der Leseanimation umfassen z. B. die lesefreundliche Einrichtung von Klassenzimmern, den Einsatz von Lesetagebüchern, Lesezeichen herstellen, Buchvorstellungen, Lesungen und Talkshows zu Büchern.

Um auch die Schulöffentlichkeit in die Leseanimation zu integrieren, sind Maßnahmen wie die Einrichtung von Lese- und Literaturcafés, die Nutzung der Schulbibliothek, die Gestaltung von Ausstellungswänden, die öffentliche Präsentation der E-Portfolios und gesamtschulische Lese-Projekte (vgl. „Lese-Freitag“, „Mein Lieblingsbuch“) förderlich.

Das Hinaustragen der Projektergebnisse in die außerschulische Öffentlichkeit macht Leseförderung dann komplett. Die Anerkennung durch die Gesellschaft fördert wiederum die Lesemotivation der SchülerInnen. Durch den Schritt in die Außenwelt werden die Kinder überdies veranlasst, Beiträge besonders sorgfältig zu gestalten und vorzubereiten.

Was sind nun E-Portfolios und wie finden sie Verwendung im Grundschulbereich? Diese Frage wird im nächsten Kapitel beantwortet.

4 E-PORTFOLIO

Der Begriff Portfolio kommt aus dem Lateinischen „portare=tragen“ und „folium=Blatt“ und wird nach Wessel (2007) zunächst hauptsächlich in der Kunst für eine Sammelmappe für besondere Arbeiten verwendet.

Verschiedene Termini wie *Lerntagebuch*, *Lernbegleiter*, *Leistungsmappe*, *Biographie des Lernens* oder *Schaukasten des eigenen Lernens* meinen nach Kolb (2006) alle das Gleiche: SchülerInnenarbeiten werden gesammelt, eigenes Lernen wird vom Lerner/von der Lernerin selbst reflektiert, und schlussendlich werden Ergebnisse und Prozesse dokumentiert. Wird dieser Portfolioprozess elektronisch vollzogen, wird von einem E-Portfolio gesprochen.

Im Mittelpunkt des Interesses steht das Nachdenken über eigene Lernprozesse. Die Anregung der Reflexion über das Ich und seine Lernfortschritte ist zentraler Aspekt von E-Portfolioarbeit. Durch den Abstand, den SchülerInnen zum eigenen Lernprozess gewinnen, gelingt produktives Reflektieren der gesammelten Arbeitsergebnisse und es ist nicht schwer, geeignete Arbeiten zur Präsentation der Leistung selbst auszuwählen.

Das Ziel von E-Portfolios ist das Entwickeln einer Kompetenz des Reflektierens eigener Leistungsergebnisse und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. E-Portfolioarbeit folgt dem konstruktivistischen Ansatz, dass Lernen nur dort wirkungsvoll möglich ist, wo sich SchülerInnen eigenverantwortlich und selbsttätig Wissen und Fertigkeiten aneignen.

Die Anwendungsmöglichkeiten sind vielfältig. E-Portfolios können sowohl als Leistungsfeststellungs- und -beurteilungswerkzeug als auch als innovative Lehr- und Lernprozess-Steuerungsinstrumente im Unterricht zum Einsatz kommen.

Von großer Bedeutung in unserer heutigen Wissensgesellschaft ist es nach Baumgartner (2005), SchülerInnen zu befähigen, selbstgesteuert und weitgehend in Eigenverantwortung Prozesse ihres Lernens zu tätigen, diese zu beobachten und zu reflektieren. Dazu brauchen sie Fähigkeiten, um „Lernen zu lernen“.

Im gegenwärtigen Unterricht an österreichischen Schulen wird immer noch weitgehend nur das Leistungsergebnis, also Schularbeiten, Tests, Hausübungen und Prüfungen, bewertet und nicht der Weg zum Ziel, d. h. die Beobachtung und Reflexion des Prozesses, der Lernende zum Ergebnis führt. Wenn eine neue Lehr- und Lernkultur auch den Weg, den Lernprozess, für bedeutsam und dokumentierungswert hält, steht mit dem E-Portfolio ein brauchbares Instrument dafür zur Verfügung.

E-Portfolios zeigen Lehrenden wie Lernenden nicht nur Fortschritte des Wissenserwerbs auf, sondern dokumentieren auch den Prozess, wie Wissen umgesetzt und schließlich angewendet wird.

Pädagogisch-didaktisch bedeutsam für elektronische Sammelmappen ist die eigenständige Auswahl von Inhalten, die sowohl für die Verdeutlichung des Prozesses selbst als auch für die Leistungsergebnisdarstellung wichtig ist. So werden SchülerInnen zu einem weitgehend autonomen Lernprozess angeregt und reflektieren ihr eigenes Lernen auf einer Meta-Ebene, die in traditionellen Lehr- und Lernarrangements ausschließlich den Lehrkräften vorbehalten war.

Nach Winter (2006) geht es zunächst einmal nicht darum, möglichst früh in der Entwicklung des Kindes und um jeden Preis mit der Arbeit an und in E-Portfolios zu be-

ginnen, sondern darum, die Form zu wählen, die dem Entwicklungsstand des Schülers/der Schülerin entspricht.

E-Portfolios sind auch oder gerade in der Volksschulpädagogik gut dafür geeignet, von der herkömmlichen, wenig aussagekräftigen Ziffern- oder Sternchen-Leistungsbewertung weg- und zu einer der neuen Lernkultur angepassten, inhaltlichen und sachlichen Kommunikation über Lernen und Leistung hinzukommen.

Der Entwicklungsprozess der einzelnen Lernenden wird in E-Portfolios veranschaulicht und Ergebnisse ihres Lernens werden dokumentiert. Zwischen allen am Prozess beteiligten Personen, damit werden im Volksschulbereich auch die Eltern miteinbezogen, kommt Kommunikation über Leistung, Entwicklungsstand, Erfolge etc. in Gang.

Eine zentrale Rolle des E-Portfolios im Volksschulbereich ist das aktive Mitarbeiten der SchülerInnen am eigenen Bildungsprozess durch Beschreiben, Reflektieren, Werten und Präsentieren der eigenen Arbeiten. SchülerInnen erwerben damit die Fähigkeit, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und können selbstbewusst und selbstbestimmt ihren Bildungsweg beobachten.

Nun könnte für die Erreichung dieses Ziels auch ein herkömmliches Portfolio Verwendung finden. Warum im vorliegenden Projekt dem E-Portfolio der Vorzug gegeben wurde, erläutert das nächste Kapitel.

4.1 Vorteile des E-Portfolios

Nach Hilzensauer (2006) bietet das E-Portfolio folgende Vorteile:

- durch den Einsatz von multimedialen Ausdrucksformen, wie Text, Ton, Bilder, Videos etc., werden alle Sinne angesprochen;
- durch das Speichern von Inhalten werden Arbeiten gesichert und können kopiert werden;
- durch Verknüpfen mit Hyperlinks kann auf andere Arbeiten bzw. auf das World Wide Web verwiesen werden;
- durch ort- und zeitunabhängige Feedbackmöglichkeit werde LehrerInnen und Eltern entlastet (?);
- verantwortungsbewusster Umgang mit Informationen im Internet sowie Copy-Right-Bestimmungen werden mitgelernt.

Diese Gründe, ein elektronisches Portfolio-Werkzeug einzusetzen, werden nach Mitzlaff (1996) noch ergänzt durch die folgenden allgemeinen Punkte, die den Mehrwert des Computereinsatzes in der (Volks-)Schule beschreiben:

- Motivation: Schreiben am Computer wirkt sich motivationsfördernd für SchülerInnen aus.
- Feedback: sofortige Rückmeldung, dadurch kein Einprägen von Fehlern.
- Korrektur: Fehler können mit der Löschtaste sofort entfernt werden.
- Entlastung: Die Tastatur entlastet die physischen Schreibprozesse, dadurch können sich SchülerInnen vermehrt auf den Text konzentrieren.

- Differenzierung: Möglichkeiten der Anpassung an den individuellen Leistungsstand von SchülerInnen.
- Lerntempo: SchülerInnen bestimmen ihr Arbeitstempo selbst.
- Arbeitsintensität: Höhere Aktivitätsdichte bei Computerarbeit.
- Förderdiagnose: Gewinn von individueller Diagnose und Möglichkeit zur gezielten Intervention mit Hilfe eines Fehlerprotokolls.
- Veranschaulichung: vereinfachte Möglichkeit, durch Grafiken abstrakte Vorgänge deutlich zu machen.
- Kommunikation: Möglichkeit für kooperatives Miteinander.
- Entzerrung: Erleichterung durch zeitliche Entzerrung der Schreibkomponenten: Überlegungen zu Rechtschreibung, Layout, Grammatik und Stil können nacheinander ablaufen.
- Publikation: Möglichkeit der Vervielfältigung durch Druck.
- Lesbarkeit: Schreibmotorik wird relativiert und dadurch SchülerInnen mit entsprechenden Defiziten geholfen.
- Förderung: Entdeckende Lernprozesse hinsichtlich schriftsprachlicher Verarbeitung und Verbreitung werden angeregt.
- Lautausgabe: Simultane Darstellung von Graph und Phon ist möglich.
- Therapie: Einsatz von individuell gestalteten Programmen für lernspezifische und körperliche Behinderungen.

Ergänzt wird dies durch folgende Punkte von Axmann und Resinger (2005):

- Aktualität: Unterricht wird zeitgemäß.
- Vielfalt: Schafft größere Abwechslungsmöglichkeiten von Texten.
- Authentizität und Wirklichkeitsnähe: Bessere Darstellungsmöglichkeiten.
- Selbstständigkeit, Sozialfähigkeit, Teamfähigkeit: Selbsttätiges Arbeiten, Sozialkompetenz und Teamgeist werden gefördert.
- Interaktivität durch Einsatz von Kommunikationstools.
- Wiederholbarkeit und Flexibilität: Lernstoff kann beliebig oft wiederholt werden, in unterschiedlicher Reihenfolge, dabei werden verschiedene Lernwege zugelassen.
- Relevanz für das Leben: Vorbereitung auf die Lebensrealität, aus der der PC nicht mehr wegzudenken ist.

4.1.1 Planungsprozess in der Frühpädagogik

Köllbichler (2006) unterscheidet zwischen einem Leistungsportfolio, wo Ergebnisse von Arbeiten präsentiert werden, und einem Prozessportfolio. Bei zuletzt genannter Variante geht es um die Darstellung des Entwicklungsprozesses.

Im schulischen Unterricht kann z.B. ein Portfolio, das eine oder mehrere Wochen in der Praxis ein Projekt begleitet, sowohl als Dokumentations- als auch als Beurteilungsportfolio dienen und enthält somit Elemente aus beiden.

Ursprünglich wurden Portfolios mit dem Ziel vorgestellt, die Ziffernbeurteilung zu ersetzen.

Der aus Österreich stammende Didaktiker Rupert Vierlinger kreierte das Modell der „Direkten Leistungsvorlage“ mit dem Ziel, ohne Ziffernnoten auszukommen. Hierbei handelt es sich um Mappen, mit deren Hilfe SchülerInnen ihre Leistungsergebnisse in SchülerInnen-LehrerInnen-Eltern-Gesprächen darstellen können.

Nach Winter (2006) gibt es differenzierte Möglichkeiten, das E-Portfolio in der Frühpädagogik einzusetzen, die im Folgenden erläutert werden.

4.1.2 E-Portfolio als „Ich-Buch“: Dialog der Erinnerung

In sogenannten „ICH-Büchern“ werden Beschreibungen, Zeichnungen, Schilderungen von Ereignissen etc. gesammelt und dienen dem Bewusstmachen der eigenen Wichtigkeit und damit der Steigerung des Selbstwertgefühls. Wichtig ist, dass nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen ihre Sichtweisen dokumentieren, sondern dass die Kinder entscheiden können, welche Arbeiten, Zeichnungen, Fotos sie für wichtig erachten. Dazu ist ein offener Dialog anzustreben, der auch Beobachten und vor allem Hinhören beinhaltet.

Ein möglicher Nachteil des „ICH-Buches“ liegt darin, dass die Dokumentationsarbeit zu sehr im Vordergrund stehen und Kinder nur mehr handeln könnten, um die Handlung dann darstellen zu können.

4.1.3 E-Portfolio als Lerninstrument: Dialog über Lernen und Leistung

Sachliche Recherche-E-Portfolios zu einem bestimmten Thema dienen als Lerninstrument. Fotos von der gemeinsamen Arbeit an einem Thema und z.B. von den Lesungen; Zeichnungen, die danach angefertigt werden, Gedanken und kognitives Wissen über einzelne Kapitel werden von Pädagoginnen und Pädagogen ins E-Portfolio gestellt und so gesammelt.

Gesehenes wird in Worte gefasst, Kinder lernen über Sachthemen zu reflektieren und vergleichen Dinge, die sie für wichtig erachten, mit jenen von anderen MitschülerInnen. Entweder legen LehrerInnen das Portfolio gemeinsam an oder für jedes Kind einzeln.

Kinder lernen dadurch ein „äußeres Gedächtnis“ anzulegen, das ihr „inneres Gedächtnis“ stärkt (vgl. Winter, 2006, S. 4, S. 5). Für Eltern wird dadurch Beteiligung am Schulgeschehen und Kommunikation über die Bildungsprozesse ihrer Kinder möglich.

In sachbezogenen E-Portfolios können gut auch individuell nach Interessen der Kinder gestaltete Beiträge entstehen. Pädagoginnen und Pädagogen können zu den Spuren des kindlichen Handelns Kommentare schreiben und diagnostische Überlegungen anstellen.

4.1.4 E-Portfolio als Dossier: Dialog über das Kind

Entwicklungsportfolios in Form von Dossiers zielen auf eine Dokumentation des kindlichen Entwicklungsstandes.

Beobachtung, Einschätzung, Urteile, Untersuchungsergebnisse bieten Grundlagen zum Feststellen des individuellen Förderbedarfs. Fehlentwicklungen werden so schon früh erkannt, und Kinder können durch entsprechende Maßnahmen gefördert werden.

Diagnose und Förderung werden mit dem Elternhaus als gemeinsame Aufgabe erkannt. Dabei wird eine systematische, wissenschaftlich fundierte Beobachtung und Beschreibung angestrebt.

Frühere Methoden und Herangehensweisen, die ausschließlich einen „Entwicklungsdurchschnitt“ als Norm angenommen und Abweichungen von dieser Norm als „Entwicklungsrückstände“ darauf bezogen haben, werden durch individuelle Entwicklungsdokumentation und sensible Beobachtung ergänzt und erweitert, differenzierte Individual-Förderung wird im Bedarfsfall eingeleitet.

Entwicklungsportfolios, die im Dialog mit SchülerInnen entstehen, sind im Vergleich zu Dossiers, die ausschließlich auf externer Beobachtung beruhen, um die Sichtweise der Kinder erweitert und werden dadurch konkreter und genauer.

Der Vorteil des E-Portfolios als Instrument der pädagogischen Diagnostik liegt darin begründet, dass die Handlungs- und Denkprozesse aussagekräftig dokumentiert werden und dadurch ein Dialog mit allen Beteiligten entstehen kann, der darauf abzielt, das Kind in seiner Entwicklung zu verstehen, zu fördern und zu begleiten und es immer genau dort abzuholen, wo es sich entwicklungsmäßig gerade befindet.

4.2 E-Portfolios und ihre Bedeutung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Im DaZ-Unterricht stehen das Auswählen von geeigneten Arbeiten sowie die Begleitung und das Reflektieren der eigenen sprachlichen Lernprozesse in der Zweitsprache Deutsch (im Idealfall, wie oben ausgeführt, parallel dazu auch in der Erstsprache) im Mittelpunkt.

Der Einsatz des Computers erweist sich bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache als zielführend, da sie hier mit Freude und hoher Motivation arbeiten. Eine Untersuchung von Walter (2001, zit. nach Zimdars & Zink, 2006) belegt die motivationsfördernde Wirkung des Lesenlernens mit dem Computer. Es zeigte sich, dass die Arbeit am Computer mit dem Programm „Lese-Zeile“ hoch signifikant lustvoll erlebt wurde. Lesen wurde als Spiel empfunden; der „Spaßfaktor“ bewirkte eine deutliche Steigerung der Segmentier-, Wörter- und Textlesefähigkeit.

Mit E-Portfolios im Unterricht gelingt es, dem Lernprozess die Bedeutung zu geben, die für das eigenständige, selbstbestimmte Lernen notwendig scheint. Hier werden Fortschritte aufgezeigt, dokumentiert und reflektiert, nicht in erster Linie Ergebnisse beurteilt.

Lehrkräfte haben Einblick in diese elektronischen Sammelmappen, daher ist es besser als im Rahmen eines konventionellen Klassenunterrichts ohne E-Portfolio möglich, den Unterricht und damit einzelne Arbeitsschritte genau auf die individuellen Bedürfnisse und das persönliche Lerntempo anzupassen. Durch Differenzierung

kommt es dann weder zu Über- noch Unterforderung, was besonders für Kinder mit Lern- (oder Sprach-) Schwierigkeiten eine wertvolle Hilfe darstellt. Unter dem Motto: „Stärken stärken, Schwächen schwächen“ wird individuelles Lernen gefördert.

Die Dokumentation des Lernwegs und die Präsentation von Lernergebnissen ermöglicht eine positive Auseinandersetzung mit dem Lernprozess und ist somit eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Gerade für Migrantinnen und Migranten ist es besonders bedeutsam, möglichst viele positive Lernerfahrungen zu sammeln, um ihr Selbstbewusstsein zu stärken.

Im Prozess werden überdies besondere Begabungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erkannt und können dementsprechend ausgebaut und gefördert werden. Es mag sein, dass Kinder besonders gern Theater spielen, fotografieren, Berichte schreiben, Rätsel und Kreuzworträtsel lösen, all diesen besonderen Interessen kann im E-Portfolioprozess Rechnung getragen werden.

Insgesamt entsteht im Idealfall eine wertschätzende Lernatmosphäre, die die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen fördert.

4.3 E-Portfolio als Beurteilungswerkzeug

Begriffe wie „Be-Not-ung“, „Be-Urteil-ung“ und „Be-Wert-ung“ scheinen nach Jäger-Gutjahr (2006) in der Gegenwart „be-denk-lich“. Wertschätzung durch eine motivationale Feedbackkultur, welche die Individualität von Lernwegen und Leistungsergebnissen ins Zentrum stellt, unterstützt Kinder dabei, ihre eigene Persönlichkeit bestmöglich zu entwickeln. Durch aktive Teilhabe am eigenen Lernprozess im Austausch mit anderen am Prozess beteiligten Personen entwickeln SchülerInnen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Lernkompetenz.

Die Erkenntnisse betreffend den eigenen Lernprozess (was behindert ihn, was trägt zu Erfolgen bei) ermöglichen auch die Hilfestellung für MitschülerInnen und speisen sich aus deren Feedback.

Die Rolle der PädagogInnen wird hier genauso umgestaltet wie die der SchülerInnen, von behavioristisch agierenden WissensvermittlerInnen und NotenverteilerInnen hin zu TutorInnen, die begleiten, unterstützen und beraten und im konstruktivistischen Sinn individuelles Lernen möglich machen.

Vernetztes Denken, Kreativität beim Finden von Lösungswegen, Teamfähigkeit und Eigeninitiative beim Wissenserwerb sind Eigenschaften, die in der pädagogischen Landschaft der Gegenwart an Bedeutung gewinnen.

Die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen verändert sich immer mehr in Richtung der helfenden Tutorenrolle.

SchülerInnen übernehmen hier selbst Verantwortung für Lernprozesse. Für die Lernentwicklung ist es nun bedeutsam, individuelle Wege zu beschreiten, um differenzierte Möglichkeiten zu bieten, wie SchülerInnen in Eigenregie eigene Lernwege beschreiben, dokumentieren, reflektieren und schlussendlich präsentieren und so zu bewussten GestalterInnen ihrer Lernprozesse werden können.

Dadurch, dass SchülerInnen lernen über eigene Stärken und Schwächen nachzudenken, kann gezieltes und spezifisches Training einsetzen.

Lehrkräfte, SchulkollegInnen und Eltern, die durch Vernetzung auf der Schulhomepage jederzeit die Lernprozesse der Kinder am Computer mitverfolgen können, geben Hilfestellung und Unterstützung.

Ganz am Ende erst steht die individuelle Leistungsbewertung. Durch Einbeziehung des Lernweges in der Beurteilung wird auch auf besondere Anstrengungen, Besonderheiten, wie Kinder Lösungen für Probleme finden, eingegangen.

So wie SchülerInnen einzigartig sind, können auch Lernwege und Lernergebnisse nicht „über einen Kamm geschoren werden“. Das E-Portfolio erscheint mit persönlich besonders gut geeignet, Individualisierung im Unterricht in die Praxis umzusetzen, deshalb habe ich mir dieses Plädoyer für E-Portfolios allgemein und im Speziellen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gestattet.

Das intensive Begleiten des individuellen Lernprozesses bewirkt, dass Lehrkräfte den Lernweg und die Bemühungen der SchülerInnen beim Beschreiten dieses Wegs wertschätzend (in Form der „Mitarbeitsnote“) in die Bewertung der Lernergebnisse maßgeblich mit einbeziehen.

4.4 Zielsetzung der E-Portfolioarbeit

Zunächst muss abgeklärt werden, wofür das E-Portfolio im Unterricht eingesetzt werden soll.

Im Projekt z.B. stehen das Sammeln von Arbeiten, das Auswählen verschiedener Arbeiten für den zu veröffentlichenden Endbericht, das Dokumentieren des Lernprozesses und die Reflexion von Prozess und Ergebnis im Vordergrund.

Wichtig ist auch abzuklären, inwieweit KlassenlehrerInnen, DirektorIn und Eltern in den Prozess miteinbezogen werden. Beim Projekt „E-Portfolio Literaturwerkstatt Online“ wurden die Lehrkräfte durch die gemeinsame Planung von Lernschritten und die Beobachtung des Lernprozesses, die Eltern durch Lesungen und in der Funktion von DolmetscherInnen in den Projektprozess involviert. Unsere Direktorin verfolgte die Einträge, war jedoch nicht aktiv am E-Portfolioverfahren beteiligt.

5 PROJEKTDURCHFÜHRUNG

Das vorliegende und nunmehr abgeschlossene Projekt ging der Frage nach, ob und wenn ja in welcher Form der Einsatz eines elektronischen Portfolios mit mehrsprachiger Literatur in der Volksschule im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zielführend und sinnvoll ist.

In den folgenden Kapiteln werden die Erhebungsinstrumente erläutert, die verwendete Software wird vorgestellt, und ich berichte über den Projektablauf. Die Auswertungsmethoden und Ergebnisse werden am Ende dieses Kapitels erklärt. Den Abschluss bildet die Diskussion der Untersuchung.

5.1 Untersuchungsinstrument

5.1.1 ELFE

ELFE ist ein standardisiertes Verfahren zur Überprüfung der Lesekompetenz, entwickelt von Lenhard und Schneider.

ELFE ist ein normierter Leseverständnistest, konzipiert für die 1.-6. Klassen und steht neben einer Papierversion auch als Computertest zur Verfügung. Der Vorteil der Computerversion liegt darin, dass er auch von testdiagnostischen Laien eingesetzt werden kann. Deshalb ist es auch VolksschullehrerInnen möglich, Stärken und Schwächen ihrer Kinder im Leseverständnis zu testen.

Da der Test am Schulbeginn, in der Schuljahresmitte und am Schulschluss der jeweiligen Klasse durchgeführt werden kann, ist er auch für empirische Studien in der Forschung gut einsetzbar, wenn z.B. Maßnahmen zur Leseförderung evaluiert werden sollen.

Der Test umfasst folgende Ebenen des Leseverständnisses:

- Wortverständnis
- Lesegeschwindigkeit
- Satzverständnis
- Textverständnis

5.2 Verwendete Software

„Mahara“ wurde von einem Universitätenverbund in Neuseeland im Sommer 2006 als Open-Source-Projekt ins Leben gerufen und stellt nach Buzinkay (2010) eine lernerInnenzentrierte E-Portfolio-Lösung mit Community-Konzept dar, welche gleichermaßen als Personal-Learning-Environment und Social-Networking-Tool dient.

Das bedeutet, dass die zur Verfügung gestellten Tools in erster Linie den SchülerInnen bei der Begleitung des eigenen Lernprozesses und der eigenen Lernentwicklung helfen.

Der Begriff „Mahara“ kommt aus der Maori-Sprache und heißt „Denken“.

Daneben bieten diese Werkzeuge aber auch die Möglichkeit, anderen NutzerInnen Zugriff zu erlauben und sich so einem begrenzten, selbst gewählten Personenkreis zu präsentieren.

„Mahara“ ist weltweit das einzige E-Portfolio, das unter einer Gnu-Public-Licence angeboten wird. Die Anforderungen an einen persönlichen E-Portfolio-Organizer werden durch den auf die Lernenden zugeschnittenen Ansatz ausgezeichnet erfüllt. Durch das Communitykonzept und die individuell einstellbare Zugriffskontrolle ist ein sinnvoller Austausch in Lerngruppen möglich.

Die sehr einfache Bedienung ermöglicht auch nicht versierten NutzerInnen einen zielführenden Umgang mit dem Programm.

Für Buzinkay (2010) ist „Mahara“ derzeit eine der Top-fünf-Anwendungen weltweit. Viele Universitäten arbeiten mit diesem Tool, unter anderem die Donau-Universität Krems.

„Mahara“ als E-Portfolio-Management-Software wurde in der FNM-Austria-Vorstudie „E-Portfolios an der Hochschule“ von Salzburg Research, EDUMEDIA, als Software-Produkt für den Einsatz bei projektorientierter Portfolioarbeit empfohlen, deshalb wurde es für das vorliegende Projekt gewählt.

5.3 Verwendete Primärliteratur

5.3.1 TRIO

„TRIO“ ist eine Zeitschrift mit Texten und Übungen für die Volksschule auf Deutsch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch und Türkisch unter dem Motto: „Drei Sprachen eine Schule“. In jedem Heft wird außerdem ein Text in einer anderen Erstsprache angeboten, da sich in den letzten Jahren die Palette der Muttersprachen erheblich erweitert hat.

Dieses mehrsprachige Magazin wird vom BMUKK, dem BMI und dem Wiener Stadtschulrat finanziert.

TRIO fördert interkulturelles Lernen, das als Unterrichtsprinzip im österreichischen Lehrplan verankert ist.

Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass Kinder sowohl mit dem Lesen als auch mit dem Schreiben dieser Sprachen konfrontiert werden, was angesichts des aktuellen Forschungsstands bedeutsam erscheint.

Bei TRIO werden bewusst nicht alle Texte in allen Sprachen angeboten, damit wird die Möglichkeit zum Austausch zwischen den SchülerInnen eröffnet.

Türkische Kinder werden dadurch z.B. zu Auskunftspersonen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen. Sie erleben es als bedeutsam, dass sie etwas beherrschen, das andere nicht wissen, dies steigert ihr Selbstbewusstsein.

Die Zeitschrift TRIO wurde im Projekt für das Leiseleseverfahren gewählt, wenn Kinder z.B. Arbeiten beendet hatten und noch genügend Zeit zur Verfügung hatten, durften sie gemeinsam oder in Gruppen ausgewählte TRIO-Beiträge lesen.

5.3.2 „Die Fledermaus, die keine war“ (Engin Korelli)

Aktuell gibt es, wie die Website www.buch-mehrsprachig.at zeigt, viele Kinderbücher, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden.

„Die Fledermaus, die keine war“ ist eines der beiden Bücher, die zu Projektbeginn das Kriterium erfüllten, in alle Sprachen der Projektkinder (Kroatisch, Serbisch und Türkisch) übersetzt und für ihre Altersgruppe geeignet zu sein.

Das Buch bietet die Möglichkeit, den Text sowohl in Deutsch als auch in der Muttersprache zu lesen, dabei befinden sich die Absätze jeweils untereinander.

Engin Korelli ist der Autor des Buches, publiziert wurde es in der Edition Lingua Mundi, einem Verlag mit Schwerpunkt auf mehrsprachiger Literatur und ebensolchen Medien in Frankfurt am Main. Das Credo dieses Verlags liest sich auf der Homepage wie folgt:

„In unserer multikulturellen Welt ist Mehrsprachigkeit keine Ausnahme mehr. Immer mehr Kinder wachsen zwei- und mehrsprachig auf. Diesen Trend greifen wir mit unseren schön illustrierten Büchern auf. Wir bieten Bücher für 3- bis 12-jährige Kinder, die jede Menge Lesevergnügen verschaffen und gleichzeitig Lust machen, andere Sprachen zu vertiefen. Wir sind ein internationales Team von Lektoren, Illustratoren, Autoren und Buchfanatikern, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Sprachen der Welt zu verbreiten. Die Sprachen sind unser kultureller Reichtum, wir wollen helfen, diesen möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen.“²

5.4 Untersuchungsverlauf

5.4.1 Pretest ELFE

Am Beginn des Projekts stand der Lesetest ELFE.

Zunächst wurden die Instruktionen aus dem Manual wortwörtlich wiedergegeben, damit alle SchülerInnen genau die gleichen Bedingungen vorfinden. Es wurde vor dem Test sichergestellt, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um den Anweisungen folgen zu können. Auf eine ruhige Atmosphäre wurde geachtet.

Hilfestellungen wurden ausschließlich zur Bedienung des Computers gegeben, nicht zur Lösungsfindung. Die Anleitung wird von einer Elfe über den Kopfhörer erklärt. Die ersten beiden Aufgaben jedes Testabschnitts dienen der Übung und werden solange bearbeitet, bis das Ergebnis stimmt. Danach gibt das Programm keine Erklärungen mehr.

Im Ergebnisprotokoll sind die erreichten Prozentränge ablesbar, die auch in Form einer Grafik zur Verfügung stehen. Die Protokolle können gespeichert, gedruckt und auch in andere Datenverarbeitungsprogramme, wie Excel oder SPSS exportiert werden, damit weitere Berechnungen durchgeführt werden können.

Am 14. 10. 2009 wurden insgesamt 15 Kinder der beiden zweiten Klassen und einer dritten Klasse mit der Einstellung „Schuljahresende 1. Klasse“ getestet. Im Durchschnitt benötigten die SchülerInnen 15 Minuten für die Bearbeitung.

²

5.4.2 Ablauf

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Begleitlehrerin mit halber Lehrverpflichtung betreute ich an drei Tagen pro Woche jeweils je fünf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch aus beiden zweiten Klassen und einer dritten Klasse im zeitlichen Umfang von drei Schulstunden. Die Projektstunde fand einmal wöchentlich statt.

Jäger-Gutjahr (2006) empfiehlt zum Einstieg in die Portfolioarbeit das Anlegen von Projektportfolios in kleinen Schritten. Das Erstellen von Blogpostingeinträgen muss erlernt werden, grundlegende Fertigkeiten für das Arbeiten mit Textverarbeitungsprogrammen müssen erworben werden.

Anfangs ist es sicherlich notwendig, bei der Auswahl der Arbeiten zu helfen und Begründungen zu thematisieren. Je länger sich SchülerInnen mit Portfolioarbeit beschäftigen, desto selbstständiger werden sie allerdings meiner Erfahrung nach in ihrer Arbeit und eignen sich Fähigkeiten an, um zielführend mit diesem Instrument zu arbeiten.

Am Anfang des Schuljahres wurde ein persönliches Portfolio erstellt. Es enthielt Namen, Alter, Aussehen, Sprachen etc. der SchülerInnen und wurde gleich ins „Maha-ra“ geladen.



ICH

Ich bin ein Mädchen.
Ich bin in Wien geboren.
Aber meine Eltern sind in der
Türkei geboren. Mein
Lieblingstier ist
ein Hamster. Meine Größe ist
1.29.



Tiere

Mein Lieblingstier ist ein
Hamster.
Ich hätte sie Sissi genannt.
Ich hätte mit ihr Ball
gespielt!

Über mich

- Woher ich komme
- Mein Name

Abbildung 2: E-Portfolio-Ansicht: Vorstellung

Jedes Kind hatte einen eigenen Computer zur Verfügung, allerdings ohne Internetanschluss, deshalb gingen wir zum Hochladen ins Lehrerzimmer, wo zwei Computer zur Verfügung stehen.

Nach der Lesung und dem Laut- und Leiselese-Verfahren in türkischer, kroatischer und serbischer Sprache des Kinderbuchs „Die Fledermaus, die keine war“ gab es vorbereitete Arbeitsblätter in einem Fledermausordner auf jedem Computer. Die

SchülerInnen durften diese in beliebiger Reihenfolge und nach Interesse bearbeiten und am Ende jeden Monats die besten auswählen und ins E-Portfolio laden.

Auch Bastelarbeiten, wie ein Lesezeichen und Bild-Satz-Zuordnungen wurden erstellt, fotografiert, ein Video gedreht etc.

Die Arbeiten setzten sich aus in anderen Programmen erstellten schriftlichen Dokumenten (z.B. Word), bildlichen Darstellungen (z.B. Paint), Fotos (z.B. Photo Draw), Videos (z.B. Windows Mediaplayer) und Quizzes (z.B. Hot Potatoes) zusammen.



Mein Lesezeichen von der Fledermaus

Die Fledermaus die keine was
Yalena Gönca
Engin Koralli
Aif, kormen mit mir, lase uns auf die
jagd gehen, schütz sie von.
Haydi birinin gel! Aulanmaya cikalan
dedi.

**geboren.
In meiner Familie wird am
häufigsten türkisch
gesprochen.
Meine Mutter ist in der Türkei
geboren.**

Lesung

Am besten hat mir gefallen, als sie die andere Fledermaus gefunden hat.

Am Türkisch lesen hat mir gefallen, dass wir gesehen haben wie man Wörter richtig liest, damit wir selber auch lesen können.

Kreuzwörtertsel

Fledermau...el_6.doc
41.5KB | Wednesday, 12. May 2010

Reflexion zum Kreuzwörtertsel

Fragen zur Fledermaus

Die Fiede...en_6.doc
21.5KB | Wednesday, 24. February 2010

Fragen 2

Die Fiede...n2_6.doc
21.5KB | Friday, 12. March 2010

Abbildung 3: E-Portfolio-Ansicht: Arbeiten der Kinder

Durch die Dokumentation der eigenen Fortschritte werden die Einschätzung der eigenen Person und die Fähigkeit zur Beurteilung der eigenen Stärken und Schwächen geschult. Eltern und LehrerInnen verfolgten interessiert die Ansichten der Kinder und durch die integrierte Feedbackfunktion war es möglich, auch während des Projekts Leistungen zu würdigen, Kinder zusätzlich durch Lob zu motivieren und gegebenenfalls auch durch konkrete Hinweise anzuspornen.



Abbildung 4: E-Portfolio-Ansicht Feedback

Blogs, Fotos, Arbeitsblätter und weiterführende Informationen, das Projekt und die beteiligten SchülerInnen betreffend, können unter der „Mahara“-Ansicht <http://www.mahara.at/view/view.php?id=7129> eingesehen werden. Dort ist auch eine Beispielsansicht eines Kinder zu finden.

Die erstellten E-Portfolios dokumentieren den eigenen Lernweg, die Bemühungen, Fortschritte, Stärken, Schwächen und die erzielte Ergebnisse. Die Ansichten im E-Portfolio enthalten im Unterschied zu Projektmappen auf Papier nur ausgewählte Arbeiten, Fragebögen zur Reflexion von Lernabschnitten, Feedback anderer Personen und Tagebucheinträge, sogenannte Blogpostings.

Wie im Theorieteil ausgeführt, erscheint mir persönlich aktives Lernen mit Hilfe dieses Instruments besonders gut möglich. Portfolio-Arbeit bereitet den Weg zum in der Zukunft immer wichtiger werdenden lebenslangen Lernen („LLL- Life Long Learning“), da durch die Steigerung der Qualität des individuellen Lernprozesses auch Lernkompetenz erworben wird, die unabdingbar nötig ist, um Lernen als positiv besetzt zu erleben.

5.4.3 Posttest ELFE

Der Posttest mit der Einstellung „Schuljahresende 2. Klasse“ wurde am 1. und 2. 6. 2010 durchgeführt.

Es wurden 13 SchülerInnen getestet, da ein Schüler ab dem zweiten Semester 2010 nicht mehr an unserer Schule war.

Eine Schülerin absolvierte den Test am 9.6.2010.

5.4.4 TeilnehmerInnen

Die Grundgesamtheit wurde als 15 SchülerInnen aus den beiden zweiten Klassen und einer dritten Klasse definiert und setzt sich aus acht Mädchen und sieben Buben zusammen. Davon kommt ein Kind aus Kroatien, fünf SchülerInnen kommen aus Serbien und mehr als die Hälfte aus der Türkei. Ein Schüler verließ die Schule im zweiten Semester 2010.

5.5 Ergebnisse

5.5.1 Wortverständnis

Beim Teilbereich Wortverständnis erreichten zwei SchülerInnen beim Anfangstest einen Wert über 50 Prozent, beim Test am Ende des Schuljahres gelang dies drei Kindern.

Elf SchülerInnen verbesserten ihre Punktezahl betreffend die richtig abgegebenen Antworten, bei zwei Kindern verschlechterte sich die Leistung, eine Schülerin erreichte den gleichen Wert.

Beim Vergleich des Mittelwerts auf folgender Abbildung ist gut zu erkennen, dass sich die Leistung beim Posttest verbessert hatte.

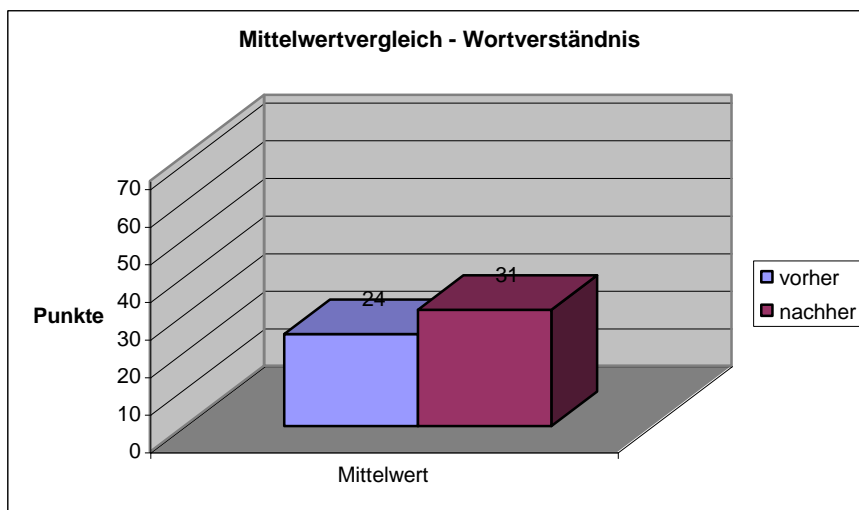


Abbildung 5: Mittelwertvergleich Wortverständnis

5.5.2 Satzverständnis

Beim Satzverständnis fielen die Ergebnisse im Posttest weitaus besser aus als im Teilbereich Wortverständnis. Wiederum erreichten zwei SchülerInnen im Pretest ei-

nen Wert über 50 Prozent, aber im Posttest schnitten schon sechs Kinder mit 50 Prozent oder besser ab. Zehn SchülerInnen erreichten ein besseres Ergebnis als am Schulanfang. Vier Kinder konnten keine Leistungssteigerung verzeichnen und behielten die gleiche Punktezahl. Der Mittelwertvergleich in nachfolgender Abbildung zeigt auch eine Verbesserung im Satzverständnis.

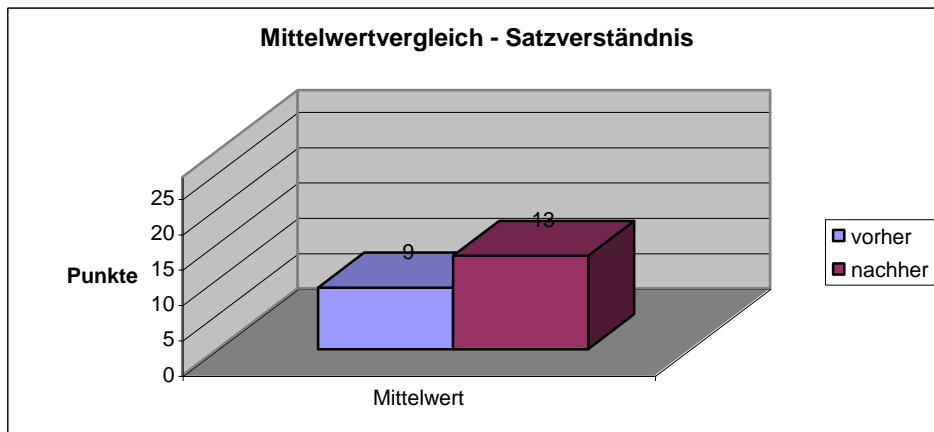


Abbildung 6: Mittelwertvergleich Satzverständnis

5.5.3 Textverständnis

Hier erreicht kein einziges Kind ein Ergebnis über 50 Prozent. Die maximal erzielte Punktezahl beträgt sieben von 20 zu erreichenden (35%).

Beim Posttest gelingt dann zwei Kindern das Überschreiten der 50-Prozent-Marke. Die beste Schülerin liegt hier bei 75 Prozent. Während zwölf Kinder eine bessere Leistung als am Schulanfang erzielen, verschlechtern sich zwei SchülerInnen. Auf folgender Abbildung kann man gut erkennen, dass der Mittelwert im Posttest wie in allen anderen Teilbereichen gestiegen ist.

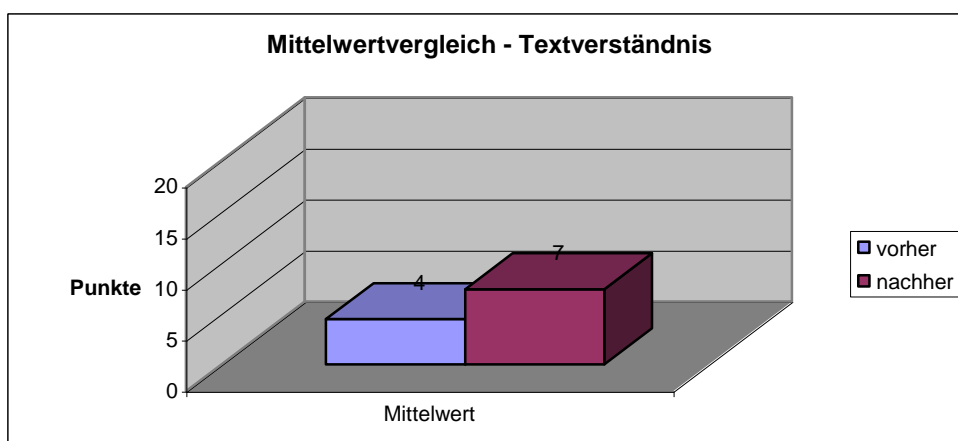


Abbildung 7: Mittelwertsvergleich Textverständnis

5.5.4 Gesamtergebnis

Rechnet man nun die erreichten Punkte aus allen Testteilbereichen zusammen, erreicht ein Kind am Schulanfang 50 Prozent, beim Posttest sind es drei SchülerInnen.

Bezogen auf das Gesamtergebnis können sich 13 SchülerInnen verbessern, ein einziges Kind erreicht um einen Punkt weniger als beim Pretest.

Die folgende Abbildung zeigt den Mittelwertsvergleich des Gesamtergebnisses.

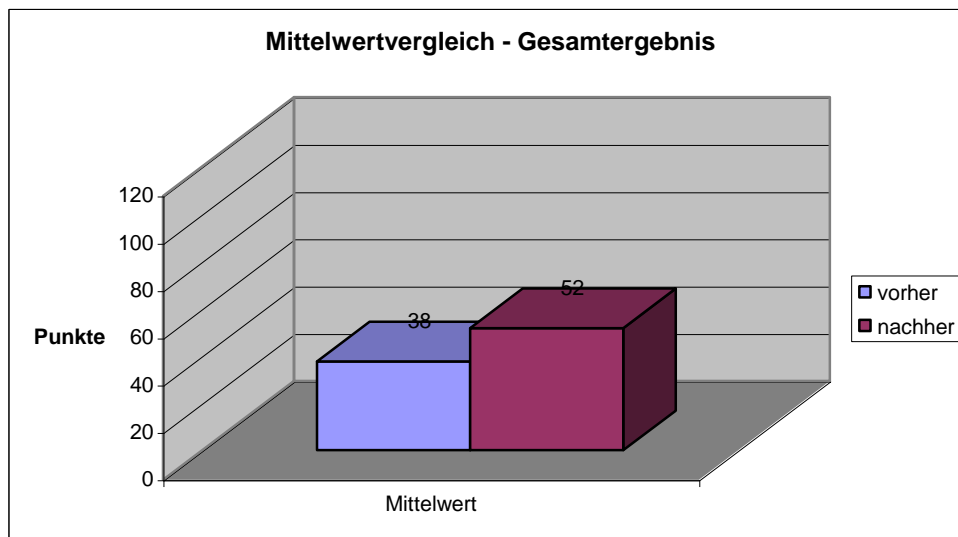


Abbildung 8: Mittelwertvergleich Gesamtergebnis

In nachfolgender Abbildung ist die Leistungssteigerung der Schülerin mit dem besten Ergebnis zu sehen.

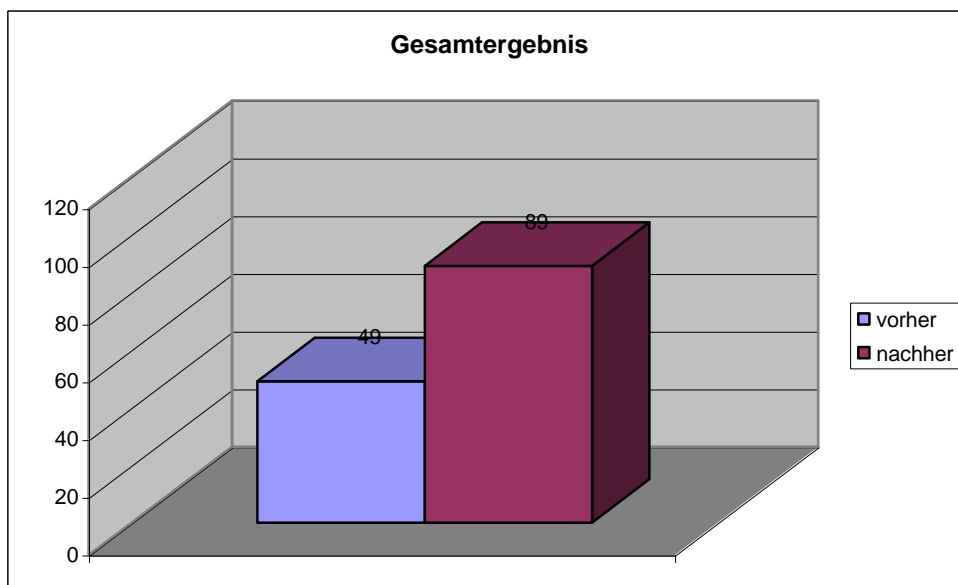


Abbildung 9: Gesamtergebnis SchülerIn

Hier kann man deutlich erkennen, dass sich das Kind von einem Ergebnis weit unter der Hälfte auf mehr als drei Viertel der zu erreichenden Punkteanzahl gesteigert hat.

5.5.5 Diskussion

Da beim Pre- und Posttest keine Vergleichsgruppe getestet werden konnte, was durch die schulischen Rahmenbedingungen (keine Parallelgruppe) bedingt ist, dürfen die positiven Ergebnisse nicht ausschließlich auf die Durchführung des E-Portfolio-Projektes zurückgeführt werden.

Da jedoch auch in den anderen beiden Deutschförderstunden pro Woche die ProjektschülerInnen den DaZ-Unterricht besuchten, und sowohl die Muttersprache als auch der Computer in den Unterricht miteinbezogen werden, ist es für mich persönlich nicht mehr entscheidend, dass das ursprünglich geplante Forschungsarrangement mit Kontrollgruppe nicht realisiert werden konnte.

Als Begleitlehrerin „meiner“ DaZ-Kinder sehe ich als wichtigstes Ergebnis der gemeinsamen Bemühungen aller Lehrenden (und der aktiven Eltern), dass sich das Leseverständnis bei fast allen Kindern verbessert hat. Vor allem beim sinnerfassenden Lesen haben sich einige Kinder sogar sehr stark verbessert. Diese Verbesserung wird in der Statistik sichtbar, und es erscheint mir nicht mehr entscheidend, welche Einzelintervention dafür nun genau verantwortlich gemacht werden darf.

Ein Maßnahmenbündel, das die Möglichkeiten von elektronischen Medien optimal nützt, die Einbeziehung der Erstsprachen in den Deutschunterricht (vgl. auch die Ergebnisse der empirischen Studie (Mulley, 2009) im Rahmen des IMST-Projekts „Schriftspracherwerb am Computer - Chance für Kinder mit Legasthenie“³) und ein insgesamt dem gemeinsamen Lernen förderliches schulisches Umfeld haben zum messbaren Erfolg des IMST-Projektes beigetragen.

³ Mulley, 2009, www.imst...

6 FAZIT

Gerade für Kinder mit speziellen Lerndefiziten, in meinem Bereich Migrantenkinder und Kinder mit Teilleistungsschwächen, kann das E-Portfolio in allen Bereichen als wertvolle Unterstützung bei Lehr- und Lernprozessen dienen. Gerade für diese Kinder ist es von ganz zentraler Bedeutung, dass sie ihr Selbstbewusstsein steigern, um sich Wissenserwerb auch selber zutrauen und ohne Druck lernen zu können.

Äußerst wichtig ist in diesem Zusammenhang die Darstellung der einzelnen, oft kleinen Lernfortschritte, dabei dient das E-Portfolio als Dokumentations- und Reflexionshilfe.

Das E-Portfolio kann aber auch von den Lehrkräften als Grundlage für die Entwicklung von gezielten individuellen Fördermaßnahmen genutzt werden. Stärken und Begabungen können erkannt und ausgebaut werden und an Schwächen kann durch motivierendes Feedback gearbeitet werden.

Für die Kinder bietet das Dokumentieren und Präsentieren ihrer eigenen Arbeiten die Möglichkeit, immer etwas Positives mit „Lernen“ zu verbinden. Sie gewöhnen sich früh daran, dass sie über ihre Arbeiten auch nachdenken, sie einschätzen und bewerten können und sollen.

Durch die Arbeit am E-Portfolio lernen SchülerInnen auch in Kommunikation über andere Arbeiten mit ihren MitschülerInnen zu treten und lernen die eigene Meinung korrekt, wertungsfrei und wertschätzend zu äußern.

Jedes einzelne Kind hat so die Chance, seine besonderen Begabungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten zu nutzen und individuelle Bildungswege zu beschreiten.

Auch für österreichische Kinder mit deutscher Muttersprache ist nach Rudolph (2008) das Bewusstwerden von Differenzen und Gemeinsamkeiten der Sprachen von großer Bedeutung. Nur so kann Lernen voneinander und miteinander passieren und Integration erlebt und gelebt werden.

Deshalb war ein besonderes Ziel der E-Portfolio-Arbeit im Rahmen des IMST-Projekts, dass auch die anderen Kinder der Klasse bei den Lesungen in nichtdeutscher Erstsprache anwesend waren. Sie konnten auch die Ansichten ihrer SchulkollegInnen mitverfolgen. Dadurch entstand zumindest Toleranz gegenüber anderen Sprachen und damit verbunden anderen Menschen gegenüber, vielleicht erwachten in einzelnen SchülerInnen auch Neugier und Interesse.

Eine Grundvoraussetzung für positives interkulturelles Lernen scheint mir die Einstellung von Pädagogen und Pädagoginnen dem multikulturellen Leben gegenüber zu sein. Erst wenn es gelingt, dass österreichische Lehrkräfte anderen Kulturen den gleichen Status zuerkennen wie der eigenen und sie kosmopolitisch denken, können sie Migranten und Migrantinnen vorurteilsfrei und mit Interesse gegenüber treten.

Interkulturelles Leben und Lernen im Schulalltag heißt die Multikulturalität als positiv herauszustreichen. Die Bereicherung des Schulalltags durch unterschiedliche Kulturen im Klassenzimmer muss für alle ersichtlich sein, damit sich ein gelebtes Miteinander einstellen kann.

Der Eingliederung der Erstsprachen in den Unterricht sollte m.E. Grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn durch Einbeziehen der Erstsprache wird zweifelsfrei das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache gefördert.

Optimal wäre hier der Einsatz von zweisprachigen Pädagog/inn/en, die die gleiche Muttersprache wie die Kinder sprechen. Dies ist im österreichischen Schulalltag (vor allem bedingt durch die Vielfalt der Sprachen) kaum realisierbar. Gerade darum ist ein Umdenken von LehrerInnen nötig, was die sprachlichen Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch von Migranten und Migrantinnen angeht, damit DaZ-Kinder nicht ständig überfordert werden.

Förderunterricht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache findet in Österreichs Schulen oftmals ohne Berücksichtigung der Erstsprachen statt. So kommt es zu einem sehr abrupten Abbruch der muttersprachlichen Entwicklung. Dadurch wird aber auch der positiven Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache erschwert.

Kindgerechte Computerprogramme in den Erstsprachen und vor allem die Individualisierungsmöglichkeiten, die der PC im Klassenzimmer bietet, wären eine Möglichkeit, die geschilderten Probleme zu lösen oder wenigstens ihre Auswirkungen zu lindern.

Die nachhaltige Integration der Arbeit mit E-Portfolios in den LehrerInnenalltag der Volksschule scheitert allerdings, wie bereits angedeutet, bereits an den Rahmenbedingungen. Bei zwei Computern pro Klassenraum, in meinem Fall nicht einmal mit Internetanschluss, bleibt die Verankerung der Arbeit mit E-Portfolios für alle SchülerInnen im Grundschulbereich Utopie.

Mit diesem Projekt hoffe ich einen Beitrag geleistet zu haben, der die Effizienz des Computereinsatzes in einem Bereich aufzeigt, in dem individuelle und differenzierte Möglichkeiten für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gefragt sind. Ich persönlich bin davon überzeugt, dass dieses Instrument auch in den Regelunterricht der Volksschule integriert werden müsste.

Denn unter dem Motto: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nur mehr schwer“, bedeutet Volksschule den Erwerb von Basisfertigkeiten, und nur wo ein solider Grundstein gesetzt wurde, ist auch der qualitätsvolle Aufbau in der Sekundarstufe gewährleistet.

7 LITERATUR

- Axmann, H. & Resinger, J. (2005). Einsatz der Neuen Medien in der Ganztagsvolksschule Dopschstraße. Masterthesis, Lehrgang e-Teaching, Donau-Universität Krems.
- Bainski, C. (2005). In C. Röhner (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache (S. 131-138). Weinheim und München: Juventa.
- Bratengeyer, E. (2007): ePortfolio – Lebensbegleitendes Lernen. Abgerufen 22.03.2010, http://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/studium/tim/timlab/veranstaltungen/sw_bratengeyer.pdf
- Baumgartner, P. Eine neue Lernkultur entwickeln: Kompetenzbasierte Ausbildung mit Blogs und E-Portfolios
- Breit, S. & Schreiner, C. (2006). Sozialisationsbedingungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In G. Haider, & C. Schreiner (Hrsg.), Die PISA-Studie: Österreichs Schulsystem im Internationalen Wettbewerb (S. 170-178). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Buzinkay, M. (2010). ePortfolio&Identität-Praxis 2010. Abgerufen 22.05.2010 <http://www.buzinkay.net>
- Edition Lingua Mundi. Abgerufen 22.03.2010 <http://www.edition-lingua-mundi.com/>
- Günther, H. (2007). Schriftspracherwerb und LRS, Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hilzensauer, W. (2006). Salzburg Research. ePortfolios- Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen
- Koch, L. (2000). Pädagogik der Grundschule. In: Taschenbuch Grundschule (S. 61-68). Baltmannsweiler: Schneider
- Kolb, A. (2006). „Damit man was über sich selber weiß“ - Portfolioarbeit als Selbstvergewisserung. In: Schüler: 2006. Lernen Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen.
- Köllbichler, M. (2006). Portfolio im Deutschunterricht: Themenportfolios für die 5. bis 9. Schulstufe. Linz: Veritas
- Jäger-Gutjahr, I. (2006). Schritt für Schritt zum Portfolio. Klasse 3-4. Buxtehude AOL-Verlag
- Milz, I. (1997). Sprechen, Lesen, Schreiben: Teilleistungsschwächen im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache: Mit Beiträgen von M. Fink, W. Kroner, E. Zapke & I. Zoller (4. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Mitzlaff, H. (1996). Lernen und arbeiten mit dem Computer im grundschulpädagogischen Konzept - Skizzen zu einem pädagogisch-didaktischen Konzept. In H. Mitzlaff (Hrsg.), Handbuch Schule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis (S. 72-86). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mitzlaff, H. (2007). Zwanzig Jahre Computer in deutschen Grundschulen - Versuch einer Zwischenbilanz. In H. Mitzlaff (Hrsg.), Internationales Handbuch Computer

(ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Band 1 (S. 98-117). Hohengehren: Schneider.

Mulley, U. (2009). Schriftspracherwerb am Computer - Chance für Kinder mit Legasthenie. In MedienImpulse. Abgerufen 22.03.2010 <http://www.medienimpulse.at/users/userprofil/95>

Nix, D. & Rosebrock, C. (2008). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Förderung (2. Aufl.). Hohengehren: Schneider

Rudolph, A. (2008). Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Konzepte und Anregungen für den Deutsch als Zweitsprache- Unterricht. Saarbrücken: Dr. Müller

Salzburg Research, Edumedia. FNM- Austria- Vorstudie: E- Portfolios an der Hochschule. Abgerufen 22.03.2010 <http://myportfolio.ac.nz/>

Schreiner, C. & Pointinger, M. (2006). RisikoSchülerInnen im internationalen Vergleich. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), Die PISA-Studie: Österreichs Schulsystem im Internationalen Wettbewerb (S. 115-122) . Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Schröter, E. (2002). Lernsoftware und Prävention von Analphabetismus. Anforderungen an didaktische Konzeptionen von Lernsoftware zum Lesen- und Schreibenlernen, dargestellt am Beispiel von LolliPop Multimedia Deutsch Klasse 1. In T. Fitzner & W.

Strecker, S. (2005). Wer liest heute vor? Kinderliteratur als Sprechansätze in den Kindertagesstätten. Zum Zuhören anregen mit Kinderbüchern. In C. Röhner (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache (S. 131-138). Weinheim und München: Juventa.

Wessel, A. (2007). Portfolio in der Grundschule- am Beispiel von Helme Heines „Freunde“. Kempen: Kempen

Wicke, M. & Wicke, R. (1998). Rahmenplanung für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In: G. Neuner, S. Glienicke & W. Schmitt. Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht. Berlin: Langenscheidt. (S. 30- S. 49)

Wilde, D. (2007). Schreiben in der Grundschule ist - immer auch - Schreiben mit dem Computer. In H. Mitzlaff (Hrsg.), Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Band 2 (S. 384-391). Hohengehren: Schneider.

Winter, F. (2006). Portfolios in der Frühpädagogik: Ein geeignetes Instrument zur Begleitung und Entwicklung der Kinder. Rede 2. Internationaler Kongress „Bildungs- und Lernprozesse in früher Kindheit: beobachten- dokumentieren- evaluieren“ 22.- 24. 6. 2006 Brixen/Bressanone, Italien

Zimdars, K. & Zink, S. (2006). Computergestützte Trainingsverfahren. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), Therapie der Lese- und Rechtschreibstörung: Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick (LRS) (2.Aufl.) (S. 58-81). Stuttgart: Kohlhammer.

