

Präsentationsportfolio

**Zu ausgewählten Standards des Kompetenzstrukturmodells
der Pädagogischen Hochschule Zürich**

Vorgelegt von:
Eliane Christeller

Eingereicht bei:
Yvonne Archer-Gurt
wissenschaftl. Mitarbeiterin
Primarstufe
A-PS-SPR (Sprachen)
Deutsch und DaZ

Zürich, April 2014



Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinar massnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Christeller Eliane

Name Vorname

Zürich, 12. Mai 2014, Eliane Christeller

Ort, Datum, Unterschrift

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware

Einwilligung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiatserkennungssoftware überprüft werden darf.

Christeller Eliane

Name Vorname

Zürich, 12. Mai 2014, Eliane Christeller

Ort, Datum, Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Standard 1:

Fachspezifisches
Wissen und Können

Wie gestalte ich eine motivierende Lese-
und Schreibkultur in der Unterstufe?

Standard 3:

Motivation und
Interesse

Was kann ich als Lehrperson unternehmen,
damit die Schülerinnen und Schüler das
Interesse am Lernen nicht verlieren?

Standard 4:

Heterogenität

Wie setze ich adaptiven Unterricht im
Schulalltag praktisch um?

Standard 7:

Planung und
Durchführung von
Unterricht

Welche Werte sind mir bei der
Klassenführung wichtig und wie setze ich
diese um?

Standard 9:

Qualität und
professionelle
Weiterentwicklung

Mit welchen Mitteln kann eine Lehrperson
Unterrichtsqualität und professionelle
Weiterentwicklung sicherstellen?

Standard 10:

Schule und
Gesellschaft

Der Titel meiner Vertiefungsarbeit lautet:
Inwiefern braucht es Ästhetische Bildung in
der Volksschule?

Fachspezifisches Wissen und Können

Standard 1

„Die Lehrperson verfügt über Fachwissen, versteht die zentralen Konzepte, Forschungsinstrumente und Strukturen ihrer Disziplin. Sie kennt die aktuellen allgemein- und fachdidaktischen Schwerpunkte und kann daraus Konsequenzen für ihren Unterricht ziehen“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011).



Abbildung 1

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Persönlicher Bezug zum Standard	3
1.2 Fragestellung	3
1.3 Strukturierung des Textes	4
2. Praktische Erfahrung	4
2.1 Beispiel 1: Lesestrategien in einer 6. Klasse	4
2.2 Beispiel 2: Fragen für ein Interview erfinden und aufschreiben in einer 2. Klasse	5
2.3 Beispiel 3: Eine Geschichte schreiben in einer 3. Klasse	6
3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen	8
3.1 Definition und Bedeutung von Literalität	8
3.2 Der Schriftspracherwerb und seine Herausforderungen	8
3.2.1 Wie erwerben Kinder die Schrift?.....	9
3.2.2 Parallelen zur geschichtlichen Entwicklung der Schrift.....	9
3.2.3 Herausforderungen für die Kinder.....	10
3.3 Drei ausgewählte Förderungsmöglichkeiten von Literacy	11
3.3.1 Das Rollenspiel.....	11
3.3.2 Das Planungsraster „Leseverstehen“.....	12
3.3.3 Aufgaben mit Profil	14
4. Persönliche Haltungen und Ziele	16
4.1 Persönliche Haltung	16
4.2 Learnings und Ziele	17
4.2.1 Unterrichtssetting.....	17
4.2.2 Weiterbildung.....	18
5. Literaturverzeichnis	19
6. Bildverzeichnis	19
7. Anhang	19
A) Dokumente zum Kapitel 2.1: Lesestrategien / Planungsraster Leseverstehen	
B) Dokumente zum Kapitel 2.2: Verlaufsplanung / Arbeitsblatt / Bild v. A. Anker	
C) Dokumente zum Kapitel 2.3: Verlaufsplanung / Anleitungen / Schlüsselanhänger / Fotos	

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug zum Standard

Die Fragestellung innerhalb dieses Standards dreht sich ums Lesen und Schreiben. Mein Bezug zu diesen Kulturtechniken ist stark persönlich gefärbt und mit unzähligen positiven Erlebnissen und Erinnerungen verbunden. Es gibt Dinge, die lernt man und vergisst sie wieder und braucht sie nie mehr im Leben – Lesen und Schreiben gehören eindeutig nicht dazu, wie sicherlich niemand auch nur ansatzweise bezweifeln würde. Die Vorstellung, wie mein Leben wäre ohne dass ich lesen und schreiben könnte, lässt sich vergleichen mit einem äusserst farbenfrohen Gemälde mit vielen fröhlichen Figuren und Formen, das man in ein graues Farbbad tauchen würde mit dem Resultat einer eintönigen grauen Wüste, jegliche Figuren, Formen, Perspektiven verwischt und unkenntlich, lediglich ein Dämmerzustand. Ja, ich glaube, ich würde einfach vor mich hindämmern, jedenfalls wäre ich niemals die Person geworden, die ich heute bin. Was ist so faszinierend an diesen uralten Kulturtechniken? Dass man Welten ausserhalb der „realen“ Welt entdecken (lesen) und erfinden (schreiben) kann, denen keine Grenzen gesetzt sind. Zwischen zwei Buchdeckeln oder in einem Notizheft ist alles möglich. Lesen und Schreiben transportieren Ideen, was auch kulturhistorisch von enormer Bedeutung ist. So wie es für jedes Kind eine ganz persönliche Errungenschaft ist, lesen und schreiben gelernt zu haben, etwas vorauf jedes Kind stolz ist, so ist es im geschichtlichen Kontext gesehen eine Errungenschaft, die uns aus dem Mittelalter in die Renaissance führte und damit zu modernem Gedankengut. Ich schreibe dies alles hier auf, weil ich, wie sicherlich unschwer zu erkennen ist, die Wichtigkeit des Lesen- und Schreibenlernens in der Volksschule betonen will. In unserem Alltag sind diese Techniken oft Mittel zum Zweck – dies trifft auch auf die Schule zu. Wie soll ein Kind eine Mathematikaufgabe lösen können, wenn es die Aufgabe nicht lesen kann? Wie soll ein Kind im Mensch & Umwelt-Unterricht aufschreiben, was es auf einer Wiese beobachtet, wenn es nicht schreiben kann? Lesen und Schreiben befassen sich also nicht nur mit sprachrelevanten Inhalten, sondern kommen bei fast der ganzen Fächerpalette der Volksschule zum Tragen.

1.2 Fragestellung

Da ich aus eigener Erfahrung weiss, wieviel Freude, spannende Zusammenhänge, abenteuerliche Geschichten und Weltverständnis einem das Lesen und Schreiben bieten können, und wieviel leichter man es hat, beruflich und privat, je besser man lesen und schreiben kann, ist es mir ein grosses Anliegen, diese Türen für meine SuS zu öffnen. Hindurchgehen müssen sie selber, aber ich will versuchen, diese Lernsituation so zu gestalten, dass sie sich neugierig, selbstbewusst und kreativ daran wagen. Deshalb lautet die Fragestellung: „**Wie gestalte ich eine motivierende Lese- und Schreibkultur in der Unterstufe?**“

1.3 Strukturierung des Textes

Das Thema dieses Portfolio-Eintrages ist die Frage, wie eine LP der Unterstufe eine motivierende Lese- und Schreibkultur aufbauen kann, welche Schwierigkeiten dabei auftreten können und welche Lösungsansätze es gibt. Da es mir aber nicht nur um die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens und Schreibens geht, sondern auch um deren kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung, verweise ich im theoretischen Teil – neben fachdidaktischen Modellen und Theorien - immer wieder auf das Buch „Die Wende“ von Stephen Greenblatt. Dieses Buch war Gegenstand eines Moduls des Fachbereichs „Bildung und Gesellschaft“ an der PHZH und erzählt einerseits die Geschichte der Entwicklung der Schrift und des Lesens von der Antike über das Mittelalter bis in die Renaissance und andererseits wie ein antikes Gedicht, das zufälligerweise am Ende des Mittelalters wieder gefunden wurde, das Denken der Menschen radikal veränderte. Ich versuche also das Lesen und Schreiben im Kleinen zu beleuchten, anhand praktischer Beispiele aus meinen Schulklassen und auf individueller Ebene der einzelnen Kinder und parallel dazu werfe ich einen Blick auf die zeitlich und räumlich grösseren Zusammenhänge dieses Themas. Das heisst, ich wechsele zwischen einem mikroskopischen und makroskopischen Blickwinkel. Ich möchte mit diesem Vorgehen die umfassende Bedeutung des Lesens und Schreibens für unsere Kultur und Gesellschaft verdeutlichen. Um eine Bedeutung in ihrer ganzen Grösse zu erfassen, kann es hilfreich sein, wenn die geschichtlichen Zusammenhänge hindurchscheinen und einen Rahmen geben. Ich werde zuerst drei Beispiele aus der Praxis heranziehen, die Möglichkeiten aufzeigen, wie das Lesen und Schreiben angegangen werden kann und welche Probleme aufgetaucht sind. Dann folgen fachdidaktische Erläuterungen und Theorien zum Schriftspracherwerb mit den oben erwähnten Querbezügen zu „Die Wende“, die ich mit den praktischen Erfahrungen verknüpfe. Am Schluss dieses Eintrages lege ich meine Haltung, Learnings und Ziele dar.

2. Praktische Erfahrung

2.1 Beispiel 1: Lesestrategien in einer 6. Klasse

Die Fragestellung in diesem Portfolieintrag bezieht sich zwar auf die Unterstufe, trotzdem möchte ich ein Beispiel aus einer 6. Klasse erwähnen, da dieses Praktikum einen wichtigen Teil meiner praktischen Erfahrungen während meiner Ausbildung an der PHZH ausmacht und um aufzuzeigen, dass das Lesen-Lernen am Ende der Unterstufe nicht abgeschlossen ist. Ich hatte für mein dreiwöchiges erstes Praktikum (P1) die Arbeit mit dem Magazin „Grusel & Co.“ aus dem Lehrmittel „Sprachland“ geplant. Obwohl dieses Heft für die 5. Klasse konzipiert ist, meinte die Praxis-LP, dass ich es verwenden könne. Die SuS kannten die Lesearbeitstechniken aus „Sprachland“ noch nicht, und da wir in diesen drei Wochen vor allem Geschichten lesen würden, fand ich es sinnvoll, diese Arbeitstechniken mit der Klasse durchzunehmen. Wir

beschäftigten uns mit folgenden Strategien: Vor dem Lesen Vermutungen zu einem Text anstellen, sich mit einem roten Faden an eine Vorlage erinnern sowie Leseschritte (vor dem Lesen, beim Lesen mitdenken, den Ablauf verstehen, Leseprobleme lösen). Wir übten diese Strategien jeweils anhand der Texte aus dem Magazin „Grusel & Co.“. Im Rückblick sehe ich dies als nicht so effektiv, denn ich merkte ziemlich bald, dass die Texte für den Grossteil der Klasse sehr oder sogar zu einfach waren, was wahrscheinlich daran lag, dass die Texte für die 5. Klasse didaktisiert waren und das Leistungsniveau der Klasse recht hoch war. Wenn die SuS einen Text sowieso problemlos beim ersten Durchlesen verstehen, sind sie wenig motiviert, Leseschritte zu befolgen, die sie überflüssig finden, da sie sie für das Textverständnis gar nicht brauchen. So blieben die Leseschritte wahrscheinlich für die meisten eine Theorie, die sie nie angewendet haben. Um das zu vermeiden, hätte ich entweder Texte mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden mitbringen müssen oder Aufträge auf unterschiedlich schwierigen Niveaus zur Lektüre stellen müssen, so dass die SuS gezwungen gewesen wären, die Leseschritte anzuwenden und dann auch erfahren hätten, dass dieses Vorgehen sinnvoll ist. Ausserdem glaube ich nicht, dass es ausreicht, wenn die SuS diese Technik einmal in Einzelarbeit durchführen. Heute würde ich eine Vertiefung anstreben, zum Beispiel in Form eines konkreten Beispiels, das zuerst in Gruppenarbeit gelöst und anschliessend im Plenum besprochen würde. Hingegen als gelungen, sehe ich die Vermittlung der Strategie des roten Fadens. Die SuS stellten aus dicker roter Wolle selber rote Fäden her, indem sie die wichtigsten Punkte einer Geschichte in Stichwörtern auf Kärtchen schrieben und diese dann chronologisch geordnet an ihrem roten Faden befestigten. Die Fäden hängten wir an die Wandtafel und verglichen sie miteinander. Der nächste Schritt war, dass jede/r SuS zu einer neuen Geschichte einen roten Faden ins Heft zeichnete und die Stichwörter chronologisch in gezeichnete Felder schrieb. Ich denke dieser sinnliche Ansatz, mit der Wolle und mit den Händen zu arbeiten, ist eine wichtige Ergänzung zur rein kognitiven Wahrnehmung, das Denken und Tun wird miteinander in Verbindung gebracht, was eine tiefe Verankerung des Lernstoffes ermöglicht. Einige SuS bestätigten dies konkret in einem Feedback.

2.2 Beispiel 2: Fragen für ein Interview erfinden und aufschreiben in einer 2. Klasse

Im zweiten Praktikum an der PH führten wir ein Oral History-Projekt mit einer zweiten Klasse durch. Das Ziel war, dass die SuS einen Einblick erhielten in den Schulalltag früherer Zeiten, also bevor sie selber zur Schule gingen und lernten, selbstständig Fragen zu formulieren. Die Methode „Oral History“ war von der Praxis-LP vorgegeben und bestand in diesem Fall darin, dass die SuS Leute aus ihrem Umfeld mittels vorher definierten und aufgeschriebenen Fragen zu ihrem Schulalltag befragten. Ich hielt die Einstiegslektion ins Thema, deren Anfang ich nach wie vor gelungen finde. Ich führte die SuS anhand eines mitgebrachten Gegenstandes von meiner eigenen Urgrossmutter und der gemeinsamen Bildbetrachtung eines Gemäldes

von Albert Anker, das ein Schulzimmer aus dem 19. Jahrhundert zeigt, an das Thema heran, wobei ich reichlich Zeit einrechnete für das Besprechen des Bildes. Weil ich das Bild gut geeignet finde für einen solchen Einstieg und sich viel daraus herauslesen lässt, lege ich es diesem Portfoliobeitrag bei. Ich erhoffte mir, dass die SuS dadurch angeregt würden, eigene Fragen zu entwickeln. Einigen wenigen gelang das auch aber die Mehrzahl wusste nicht recht was schreiben oder formulierte geschlossene, eher „langweilige“ Fragen. Woran lag es? Die SuS konnten den Transfer vom Bild zu ihren eigenen Fragen nicht machen. Ich vermute, dass ich zu wenig Hilfestellungen gab, der Sprung war zu gross. Vielleicht hätte es geholfen, wenn ich zum Beispiel die Themen, wozu man etwas fragen kann auf Kärtchen notiert hätte. Ich unterrichtete zum ersten Mal eine zweite Klasse, meine einzige Unterrichtserfahrung bestand zu diesem Zeitpunkt aus der oben erwähnten sechsten Klasse, was der Grund war, weshalb ich bei meiner Planung zu wenig berücksichtigte, dass die Zweitklässler/innen noch nicht „schnell etwas notieren“ können. Ich war ziemlich erstaunt über die Mühe, die sie hatten beim blossen Abschreiben von meiner Vorlage auf dem Hellraumprojektor. Wir korrigierten die Texte dann noch bevor sie die SuS ins Reine schrieben und ich war ebenfalls erstaunt über die unglaublich vielen Fehler in den Texten. Die VP und die Vorlage des Arbeitsblattes lege ich bei, damit man sich ein genaues Bild machen kann, wie die Schreibaufgabe eingeführt wurde und wie vorstrukturiert (oder eben nicht) das Arbeitsblatt war.

2.3 Beispiel 3: Eine Geschichte schreiben in einer 3. Klasse

In den Sprachlektionen im Quartalspraktikum ging es darum, mit einer dritten Klasse eine Fantasiegeschichte zu schreiben. Der Anfang der Geschichte war vorgegeben, es handelte sich um einen Spatz, der einen Kuchen fand, davon frass und danach immer grösser und grösser wurde, bis er riesige Flügel hatte, die ihn in unbekannte Länder trugen. Dabei kam der Spatz bei jedem/r der SuS vorbei und erlebte dort ein Abenteuer. Es war nun die Aufgabe der SuS dieses Abenteuer zu beschreiben. Für alle Kinder in der Klasse war Deutsch die Zweitsprache und alle hatten schon vorher Geschichten geschrieben, immer mit Strukturierungshilfen der LP (enge Eingrenzung des Themas, unterstützende Bilder usw.). Nach dem Einstieg ins Thema, ging es mir darum, dass die SuS ihren gewählten Ort beschrieben. Wir sammelten dazu mögliche Orte gemeinsam und besprachen eine Folie mit Hinweisen, wie man einen Ort beschreiben kann. Ich folgte damit einer Idee aus dem Sprachfenster, doch zu meiner Überraschung schien es nicht zu funktionieren. Die SuS hielten sich nicht daran, in einem ersten Schritt nur den Ort zu beschreiben. Die meisten fingen gleich an von Spatz zu erzählen und einige wussten nach einer halben Seite nichts mehr hinzuzufügen und sagten, sie hätten die Geschichte zu Ende geschrieben. In der nächsten Lektion ging es darum, die Figuren (Spatz und eine oder zwei weitere Figuren) zu beschreiben. Wieder besprachen wir die Möglichkeiten wie man eine Figur beschreiben kann. Viele SuS erfanden nun wild

viele Figuren, die aber gar keine Bedeutung in ihrer Geschichte hatten oder die Geschichte so veränderten, dass diese auseinanderfiel, das heisst, kein roter Faden mehr vorhanden war. Um diesen roten Faden (wieder) herzustellen, liess ich die SuS in der nächsten Halbklassen-Lektion im Kreis ihre Geschichte erzählen. Derjenige Schüler / diejenige Schülerin, der / die gerade sprach, erhielt eine Vogelfeder, die sie dann an ein anderes Kind weitergab, das seine Geschichte erzählte. Um die Geschichten am Schluss zu einem Ganzen zusammenzufügen, gab ich einen Satz vor, den alle als letzten Satz schreiben mussten: Nach diesem Abenteuer flog der Spatz weiter. Ich forderte die Kinder auf, zu kontrollieren, ob ihre Geschichte wirklich zu diesem Satz passte, das heisst, ob ihr Spatz ein Abenteuer erlebt und ob er danach auch weiterfliegen kann. Den Begriff „Abenteuer“ definierten wir auch gemeinsam. Nach diesem Input wurden die Geschichten ganzheitlicher, mit einem zumindest minimalen Aufbau. Anschliessend kam die Überarbeitungsphase, inhaltlich mit einer Schreibkonferenz und formal anhand einiger ausgewählter Kriterien in Partnerarbeit. Diese Arbeit verlief erfolgreich, die SuS kannten solche Textüberarbeitungen bereits. Zum Schluss zeichneten die SuS ein Foto, das Spatz von seiner Reise mitgebracht hatte und meine Tandempartnerin und ich tippten die Geschichten ab. Die SuS klebten ihre Foto-Illustrationen zu ihren abgetippten Geschichten und bevor wir alle in einen Ordner hefteten, gab es eine grosse Vorlesungsrunde. Die SuS übten zu Hause das Vorlesen, lasen dann einander in Gruppen ihre Geschichten vor und gaben sich Rückmeldungen zum Vorlesen. Jede Gruppe musste die beste Geschichte auswählen, die dann der ganzen Klasse vorgetragen wurde. So entstand eine gemeinsame Klassenarbeit, die aus vielen individuellen Spatz-Geschichten bestand. Den Ordner legten wir auf die Fensterbank und noch tagelang nach Abschluss des Projekts, scharten sich viele SuS in der Pause darum, blätterten darin, lasen und bestaunten die Bilder. Ich war zufrieden mit dem Ergebnis und staunte selber auch, wie gut die Geschichten doch noch herausgekommen sind. Geblieben ist die Frage, wie die LP die SuS bestmöglich unterstützen kann, um das Schreibpotential aller SuS zu entfalten und wie bereits in der Unterstufe ein Text von den SuS geplant werden kann. Die VP lege ich diesem Eintrag bei, weil dadurch ersichtlich wird, wie die Schreibaufgabe aufgegleist wurde und welche Punkte berücksichtigt wurden und welche nicht (s. 3.3.3). Den „Schlüsselanhänger“ lege ich bei, weil ich ihn als besonders gelungene Unterstützungshilfe beim Überarbeiten empfinde und er vielleicht mit ein Grund war, dass das Überarbeiten so gut geklappt hat und das Bild von Spatz sowie das Foto vom Endprodukt dienen der Illustration des Unterrichtsvorhabens. Die Arbeitsanleitungen sollen verdeutlichen, wie ich versuchte in nachvollziehbaren Schritten die Arbeit zu strukturieren.

3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen

Da die in diesem Text fokussierte Lese- und Schreibkultur in enger Beziehung zum Begriff „Literalität“ steht und dieser Begriff in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt, liefere ich als Erstes eine kurze Definition dieses Begriffs und werfe einen Blick in die Geschichte des Lese- und Schreiberberufs.

3.1 Definition und Bedeutung von Literalität

Isler und Künzli definieren „Literalität“ (englisch: literacy) wie folgt: „Fähigkeit, schriftliche Texte rezeptiv, produktiv und reflexiv zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiter zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (2010, S. 2). Literalität beinhaltet also Lesen (rezeptiv) und Schreiben (produktiv). Wichtig finde ich bei dieser Definition, dass eine umfassende Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ins Zentrum gestellt wird. In der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft betrifft dies nebst den Grundfähigkeiten des Lesen und Schreibens auch einen kompetenten Umgang mit multimedialen Texten und dem Internet. Gemäss Greenblatt (2012) ist diese Handlungsfähigkeit der Lese- und Schreibkundigen seit der Antike zentral für die gesellschaftliche Stellung eines Individuums. In der Antike waren es vor allem die gebildeten Eliten, die lesen und schreiben konnten und so eine Unmenge von Wissen ansammelten, das sie später in öffentlichen Bibliotheken, ganz ähnlich wie wir sie heute kennen, für alle zugänglich machten. Durch ihre Literalität bildete sich ein kulturelles Leben, das weit über das Philosophieren im Freundeskreis hinausging; durch die Inhalte, die lesend und schreibend transportiert wurden, prägten sie die ganze Gesellschaft. Mit dem Untergang des Römischen Reiches, ging auch die Lese- und Schreibkultur verloren. Im Mittelalter waren es vor allem noch Mönche, die lesen und schreiben konnten. Die Kirche war damals eine überaus mächtige Institution, interessant finde ich, dass auch in dieser Zeit die Macht, Einfluss auf die Gesellschaft auszuüben, offensichtlich bei denen lag, die des Lesens und Schreibens kundig waren.

3.2 Der Schriftspracherwerb und seine Herausforderungen

Um zu verstehen, welche grosse Leistung das Lesen- und Schreibenlernen ist, beschreibe ich in den folgenden Abschnitten den Schriftspracherwerb und gehe auf die Herausforderungen ein, die sich dabei stellen. Ich finde dies insofern relevant, als dass Erwachsene, die lesen und schreiben können, sich oft nicht mehr bewusst sind, wie sie selber diese Fertigkeiten gelernt haben und mit welchen Mühen dieser Lernprozess verbunden war, denn sie haben diese Prozesse längst automatisiert. Damit Lehrpersonen ihre SuS optimal unterstützen

können, müssen sie wissen, wie der Schriftspracherwerb abläuft und welche Probleme auftreten können.

3.2.1 Wie erwerben Kinder die Schrift?

Ich stütze mich im Folgenden auf die Ausführungen von Steinig und Huneke (2007, S. 102 – 109). Die Stufen, die zur Aneignung der Schrift führen, habe ich in untenstehender Tabelle zusammengefasst.

Stufe	Merkmale
1. Logographemisches Schreiben	Kritzeln → Kind imitiert ältere Kinder oder Erwachsene beim Schreiben → Vorform des Schreibens.
2. Logographemisches Schreiben	Kind kann seinen eigenen Namen schreiben → es beherrscht jetzt eine Abfolge von Strichen → Vorform des Schreibens.
3. Logographemisches Schreiben	Buchstabenmalen → wird von vielen Kindern mit grosser Ausdauer ausgeübt, nicht von Erwachsenen instruiert → eigene Lernkonstruktion → Vorform des Schreibens.
4. Phonetisch getreues Schreiben	„Skelettschreibungen“ → geben nur die Konsonanten eines Wortes mehr oder weniger vollständig wieder.
5. Schreibungen mit phonologischen relevanten Lautelementen	Die gehörten Laute werden immer vollständiger wiedergegeben (z.B. „Marinkefa“ für „Marienkäfer“). Parallel dazu entwickeln sich weitere Kompetenzen: silbisches, morphemisches und grammatisches Prinzip.

Dieses Stufenmodell bedeutet nun aber nicht, dass alle Kinder einer Klasse diese Stufen auf die gleiche Weise und in gleichen zeitlichen Abständen durchlaufen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen führen zu sehr heterogenen 1. Klassen.

3.2.2 Parallelen zur geschichtlichen Entwicklung der Schrift

Geradezu verblüffend finde ich die Parallelen, die zwischen der geschichtlichen Entwicklung der Schrift und der individuellen Entwicklung des Schreibenlernens bei einem Kind bestehen. Es ist, als durchlaufe das Kind den historischen Prozess noch einmal, mit den gleichen Entwicklungsstufen (Steinig und Huneke, 2007, S. 102):

1. Einzelwörter werden abgegrenzt.
2. Gliederung von Texten in Sätze.
3. Syntaktische Struktur der Sätze wird erfasst → ermöglicht leises Lesen und Schreiben.
4. Schriftbild wird weiter gegliedert durch Ober- und Unterlängen.

5. Schrittweise Entwicklung von Interpunktion.

In der Geschichte von Greenblatt (2012, Kapitel 5) verfügt der Held über eine ausgesprochen schöne Handschrift. Er entwickelte die stark in sich verschlungene gotische Schrift weiter zu einer deutlich lesbareren Schrift, die die Grundlage bildete für die Schriftart, die wir heute als „roman“ kennen. Diese Verbesserung war von grosser kultureller Bedeutung und verschaffte dem Helden Ruhm und Zugang zur mächtigsten gesellschaftlichen Institution jener Zeit, dem päpstlichen Hof. Der Grundstein zum Zugang der Schriftlichkeit für die breite Bevölkerung war gelegt.

3.2.3 Herausforderungen für die Kinder

Die in 3.2.1 und 3.2.2 dargestellten Entwicklungsprozesse lassen erahnen, wie komplex die Herausforderungen sind für Kinder, die lesen und schreiben lernen. Ich nehme untenstehend ein paar Punkte auf, die mir besonders erwähnenswert erscheinen im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Lehrperson.

- Bei der oben dargestellten Stufenfolge sind **Fehler** der SuS Zwischenschritte, die unabdingbar zum Lernprozess gehören und nicht auf einen Rückschritt, sondern einen Fortschritt schliessen lassen. Steinig und Huneke (2007, S. 106) beschreiben die Situation wie folgt: Zuerst werden die SuS auf ein neues Phänomen aufmerksam, z.B. die doppelte Konsonantenabfolge als Mittel der Verkürzung des Vokals, z.B. „rennen“, nicht „renen“. Darauf folgt eine Phase des Erprobens und Übergeneralisierens, d.h. die SuS verwenden nun doppelte Konsonanten auch bei Wörtern, die keine haben und die sie vorher richtig geschrieben haben. Dies ist aber vorübergehend, denn nun kommt die Phase der Modifikation, bei der die doppelte Konsonantenabfolge sich auf die relevanten Fälle beschränkt. Vor dem Hintergrund dieser Fehlerkultur, in der Fehler nicht nur ok, sondern unerlässlich sind, sähe ich die Texte der oben beschriebenen 2. Klasse heute mit anderen Augen. Ich spürte damals eine Art Verzweiflung im Sinn von „Wie sollen die SuS so jemals einigermaßen fehlerfrei schreiben können?“ Die Tatsache, dass dieser Prozess aus verschiedenen Phasen besteht, legt nahe, dass es sich hier um ein Ausprobieren handelt, das je nach SuS viel Zeit in Anspruch nehmen kann und sicherlich ein Thema bis Ende der 3. Klasse ist. Nicht im Klaren bin ich mir allerdings, wann dieser Prozess abgeschlossen sein sollte, denn ich traf auch in der oben beschriebenen 6. Klasse auf sehr viele Schreibfehler.
- Steinig und Huneke (2007, S. 91 – 94) beschreiben die „**doppelte Abstraktionsleistung**“ (S. 94), die die Kinder erbringen, als grosse Herausforderung. Vor dem Schriftspracherwerb waren die Kinder es gewohnt, zum Beispiel mit einer Zeichnung direkt auf die gemeinte Sache zu verweisen (gezeichnete Banane = gemeinte Banane).

ne). Die erste Abstraktionsleistung besteht nun darin, dass die neuen Zeichen des Alphabets nicht mehr direkt auf die Sache selbst verweisen, sondern auf das Wort, das die Sache meint (Wort „Banane“ = gemeinte Banane). Die zweite Abstraktionsleistung besteht darin, dass es nicht irgendeine Form dieses Wortes sein darf, sondern die phonologische Form sein muss, also sich je nach Gender, Kasus, Zeitform usw. verändert.

Dazu kommt die Tatsache, dass sich Kinder beim Schriftspracherwerb offenbar ihre **eigenen Lernwege konstruieren**, das heißt, ihr Lernen lässt sich nicht ableiten von dem was im Unterricht passiert. Sie übernehmen nicht einfach die Lehrstrategien, die ihnen die Lehrperson zu vermitteln versucht, sondern gehen eigene Wege. Dies zeigt, dass es sich um mehr handelt als um das Aneignen von Techniken, es geht um eine neue Denkweise der Kinder, die sich der Verwendung von Sprache bewusst wird. Rückblickend auf die 2. Klasse aus meinem Praktikum, glaube ich heute, dass die Aufgabe, die Fragen in der soeben erst erlernten verbundenen Schrift geordnet und nummeriert aufzuschreiben zusammen mit den inhaltlichen Überlegungen, die die SuS anstellen mussten, zu komplex war. Der Erwerb der Schriftsprache ist ein sehr umfassender Prozess, der, überlädt man ihn noch mit anspruchsvollen inhaltlichen Anforderungen, das Arbeitsgedächtnis der SuS in diesem Alter überlastet. Die Automatisierung ist noch lange nicht abgeschlossen, deshalb müssen die Inhalte und deren Strukturierung sehr sorgfältig ausgesucht werden. Lebensweltbezug und vielfältige Zugänge zum Thema sind hier sicher wichtige Stichworte, auf die ich weiter unten eingehen werde.

3.3 Drei ausgewählte Förderungsmöglichkeiten von Literacy

Nachdem ich versucht habe, die umfassenden Prozesse aufzuzeigen, die die SuS während des Schriftspracherwerbs durchlaufen, geht es in diesem Kapitel darum, wie Lehrpersonen diese Prozesse bestmöglich unterstützen und vorantreiben können. Ich habe mich bei der Wahl auf die drei Möglichkeiten beschränkt, die sich meiner Meinung nach gut mit den beschriebenen Praxisbeispielen verknüpfen lassen.

3.3.1 Das Rollenspiel

Obwohl das KIDZ-Handbuch (2007, S. 237) das Rollenspiel als die zentrale Spielform bei Vorschulkindern ansieht, würde ich diese Methode auch in einer Unterstufenklasse anwenden, im vorliegenden Fall zwar nicht in einer Spiel- und Lernumgebung wie im Text vorgeschlagen, sondern etwas modifiziert, das heißt, weniger ausführlich. Im Handbuch wird da-

rauf hingewiesen, dass die Kinder im Rollenspiel Handlungen ausprobieren, die sie im wirklichen Leben noch nicht beherrschen, dass sie also in „der Zone der nächsten Entwicklung“ lernen und somit ihr Verhaltensspektrum erweitern. Das Rollenspiel fördert sprachliche und kognitive Fähigkeiten, indem es gemäss Handbuch folgende Prozesse initiiert:

- Dezentrierung (von sich selbst abzusehen)
- Perspektivenübernahme (sich in eine andere Person hineinzusetzen)
- Metakommunikation (darüber sprechen, wie gespielt werden soll)
- Dekontextualisierung (sich von konkreten vorhandenen Gegenständen lösen)
- Sequentierung (in zusammenhängenden Handlungsfolgen zu planen)

Ausser der Metakommunikation sind dies alles Fähigkeiten, die beim Schreiben zentral sind. In Bezug auf die oben beschriebene Aufgabe in der 2. Klasse, könnte ich mir vorstellen, dass ein Rollenspiel – nebst der Bildbesprechung und des Anschauens eines Gegenstandes von früher – einen weiteren Zugang zum Thema eröffnet. Die SuS würden die Aufgabe zuerst einmal spielen, das heisst sie würden zu zweit oder zu dritt spielen, wie sie einer bekannten Person Fragen zum Schulalltag von früher stellen würden. Dies hätte folgende Vorteile: Die SuS wären zunächst einmal entlastet von der Schriftlichkeit, sie könnten entweder ganz spontan Fragen stellen und beantworten oder sich vorher absprechen, welche Fragen gestellt werden und wie Antworten darauf aussehen könnten. Sie wären handlungsaktiv und könnten experimentieren in einer Atmosphäre mit niedrigem Risiko, da bei Fehlern keine negativen Konsequenzen folgen würden. Das Notieren von Stichworten könnte auf diese Weise ebenfalls erprobt werden, indem sie sich die Antworten aufschreiben würden. Die Lehrperson könnte das Rollenspiel strukturieren, indem sie den SuS Kärtchen verteilen würde, auf denen mögliche Themen für Fragen stehen würden (z.B. Pause, Spiele, Strafen, Znüni, Schulreise etc.). Diese Kärtchen könnten die SuS gebrauchen, wenn ihnen keine Fragen einfallen würden. Jedes Tandem würde dann ihre zwei oder drei besten Fragen der Klasse vorspielen. Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob dieses Vorgehen wirklich mehr und spannendere Fragen generieren würde. Ich denke das Vorhaben „Interview“ im Sinn der Oral History-Methode ist für eine 2. Klasse einfach zu anspruchsvoll, vor allem weil neben dem planbaren Aufschreiben der Fragen noch das unplanbare Aufschreiben der Antworten in Stichwortform hinzukommt.

3.3.2 Das Planungsraster „Leseverstehen“

Stünde ich heute wieder vor der gleichen Situation wie im ersten Praktikum mit besagter 6. Klasse, würde ich versuchen mit dem Planungsraster „Leseverstehen“ von Neugebauer (2005, S. 76) ein erweitertes, vertieftes und differenziertes Leseverständnis zu erreichen anhand ganz konkreter Aufträge. Denn obwohl die SuS die Texte schnell zu Ende gelesen und die vorgestellten Lesestrategien nur vereinzelt angewendet hatten, war damit nicht er-

sichtlich, wie gründlich sie die Texte wirklich verstanden hatten. Ich finde, das Planungsraster „Leseverstehen“ ermöglicht eine gründlichere und differenziertere Bearbeitung von Texten als die Lesestrategien aus Sprachland. Um dies zu veranschaulichen, habe ich die Lesestrategien wie auch das Planungsraster diesem Portfolioeintrag beigelegt.

Ich stelle nun als Nächstes die Arbeit mit dem Planungsraster vor und führe auch gleich Umsetzungsmöglichkeiten für diese 6. Klasse auf. Das Planungsraster ist so konzipiert, dass heterogene Lerngruppen mit dem gleichen Text aber auf verschiedenen Niveaus arbeiten können (anstatt die verschiedenen Niveaus an unterschiedlich schwierigen Texten arbeiten zu lassen). Entscheidend ist, welches Niveau welche Aufträge bearbeitet. Das Raster ist eine Planungshilfe für die Lehrperson. Um sinnvoll damit zu arbeiten, müssen folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Gliederung der Arbeit in drei Phasen: „Vor“, „Während“ und „Nach der Lektüre“.

Vor der Lektüre → lexikalische und inhaltliche Vorentlastung. Bsp. 6. Klasse:

- Über ein ausgewähltes Element sprechen (Titel, Schlüsselwörter, Fremdwörter)
- Die grafischen Elemente des Grusel-Magazins „lesen“ und Vermutungen anstellen zum Inhalt
- Einen anspruchsvollen Lernwortschatz definieren rund ums Thema Grusel

Während der Lektüre → Inhaltserfassung und –vertiefung: Lehrperson bietet Hilfe zur Problemlösung an, gibt aber die Inhalte des Textes nicht mündlich weiter. Bsp. 6.

Klasse:

- Fragen zu einer Gruselgeschichte formulieren, sie jemandem zum Beantworten geben und die Antworten kontrollieren
- Eigene Titel erfinden, die zur Geschichte passen
- Aus einer Liste Untertitel wählen und sie im Originaltext einsetzen (oder selber formulierte Untertitel verwenden)
- Zu jedem Abschnitt ein paar Stichwörter notieren und die Geschichte so nacherzählen
- Den Inhalt auf einer Gedankenkarte ordnen
- Eine Zusammenfassung schreiben

Nach der Lektüre → Inhaltserweiterung: Aufträge gehen über Lesetext hinaus. Auf diese Stufe würde ich mit dieser 6. Klasse am meisten Zeit verwenden, da die SuS nach Bearbeitung der vorangehenden Schritte sicherlich über ein vertieftes Wissen verfügen würden, das sie nun losgelöst vom Originaltext weiterentwickeln könnten. Bsp. 6. Klasse:

- Eine Vorgeschichte oder Fortsetzung zu einem der Texte im Magazin erfinden
 - Zum Inhalt eine selbsterfundene Szene, ein Theaterstück, ein Interview spielen
 - Einen Comic, Rap usw. zum Text erfinden
- Unterscheiden zwischen Aufgaben zum gezielten, globalen und detaillierten Verstehen. Die Lehrperson muss entsprechende Aufträge je nach Voraussetzungen der SuS kombinieren. Das globale Verstehen ist besonders wichtig, da die SuS das Wesentliche in einem Text verstanden haben müssen, um vertieft damit arbeiten zu können.

3.3.3 Aufgaben mit Profil

Bachmann und Becker-Mrotzek (2010, S. 194 – 195) sehen in den Aufgaben mit Profil ein wichtiges Instrument, um einen schreibförderlichen Unterricht zu gestalten. Diese Aufgaben sind so gestaltet, dass sie für die SuS in einem „nachvollziehbaren Handlungszusammenhang“ (Bachmann und Becker-Mrotzek, 2010, S. 194) stehen, das heisst, der Zweck des Schreibens muss klar erkennbar sein als Mittel ein kommunikatives Problem zu lösen. Zur Bewältigung diverser kommunikativen Probleme greifen wir auf uns bekannte Handlungsmuster zurück, im Schriftlichen sind dies die Textsorten. Schreibaufgaben müssen folgende Bedingungen erfüllen, damit sie lernförderlich sind (Bachman und Becker-Mrotzek, 2010, S. 195):

- Die SuS müssen klar erkennen können, welche Funktion ihr Text erfüllen soll. Sie müssen das Ziel und die Adressaten kennen, um Aufbau, Inhalt und sprachliche Mittel sinnvoll zu gestalten.
- Die SuS müssen sich Weltwissen und sprachliches Wissen aneignen können, das sie zum Schreiben des Textes benötigen.
- Vor allem junge SuS müssen die Gelegenheit erhalten, ihren Text in einer sozialen Situation zu verfassen, damit sie die Zerdehnung der Sprechsituation leichter überwinden.
- Die SuS müssen die Gelegenheit haben, die Wirkung ihres Textes auf andere zu überprüfen (Schreibkonferenzen).

Gemäss Bachmann et al. kann man von „gut profilierten Aufgaben“ (S. 194) sprechen, wenn diese Bedingungen erfüllt sind und es kann davon ausgegangen werden, dass damit alle SuS im Schreiben gefördert werden und ihr Potenzial einbringen können. Wenn ich nun die von mir gestellte Schreibaufgabe in der 3. Klasse mit den oben aufgeführten Bedingungen vergleiche, stelle ich folgendes fest:

- Die SuS haben weder die Funktion noch das Ziel noch die Adressaten ihres Textes gekannt. Dies könnte erklären, warum sich die Meisten nicht an Vorgaben über den Aufbau und Inhalt (zuerst Ort, dann Figuren beschreiben) gehalten haben. Hätten sie gewusst, dass sie ihre Geschichte am Schluss ihren Klassenkameraden vorlesen und wir ein Geschichtenheft zusammenstellen werden, wäre es für sie vielleicht logischer gewesen, sich an die Vorgaben zu halten, weil die ganze Aufgabe viel konkreter vorstellbar gewesen wäre. Abgesehen davon ist es ja auch bei Erwachsenen nicht anders. Wenn ich mir vorstelle, ich müsste einfach ins Blaue hinaus einen Text schreiben ohne diese Angaben, fände ich das ziemlich schwierig. Ausserdem ist dies eine total künstliche Situation; im Leben ausserhalb der Schule, wird niemand je einen Text schreiben müssen ohne Funktion, Ziel und Adressaten zu kennen.
- Das Aneignen von Weltwissen war zumindest teilweise möglich, resp. war eine „Nebenerscheinung“ der Tatsache, dass wir das Thema „Vögel“ fächerübergreifend behandelten. Die SuS hatten zum Zeitpunkt des Geschichtenschreibens schon ziemlich viele Inhalte in den Mensch-und-Umwelt-Lektionen über Vögel kennen gelernt, sie waren also kognitiv aktiviert bezüglich dieses Themas. Ihre Aufgabe war es zwar nicht Fakten wiederzugeben, sondern eine Fantasiegeschichte zu schreiben. Da sie jedoch die Textsorte „Märchen“ bereits ausführlich behandelt hatten, waren sie vertraut mit Texten, die nicht ganz der Realität entsprachen und ausserhalb des Möglichen liegen konnten. Das sprachliche Wissen war zum Teil ebenfalls vorhanden durch die Mensch-Umwelt-Lektionen, war aber in dieser Klasse mit ausschliesslich DaZ-Kindern sicher eher ein Punkt, der schwierig zu erfüllen war. Ich könnte mir vorstellen, dass es sinnvoll gewesen wäre, Wörterbücher in den verschiedenen Erstsprachen zur Verfügung zu stellen und nicht nur in Deutsch, damit sich die SuS aus einem breiteren Vokabular hätten bedienen können und nicht aufs Deutsche eingeschränkt gewesen wären, was ja ihre Zweitsprache war.
- Bei der für junge SuS problematischen Zerdehnung der Sprechsituation bin ich mir unsicher, ob dies in der 3. Klasse immer noch ein Problem sein könnte. Die SuS haben bis dahin doch schon Einiges geschrieben und haben sich dadurch daran gewöhnt, dass beim Schreiben der Schreiber und Leser zeitlich und räumlich getrennt sind, dass also die Adressaten nicht unmittelbar mit Fragen oder Rückmeldungen auf einen Text reagieren (im Gegensatz zum Gespräch). Falls es aber doch noch ein Problem wäre, könnte die LP hier entgegenwirken, indem sie die SuS ihre Geschichten in Tandems entwickeln liesse. Die SuS würden sich ihre Geschichten zuerst nur erzählen, ohne irgendetwas aufzuschreiben. Durch die Rückmeldungen, Fragen und Ideen des Tandempartners, würden sie sofort feststellen, wie sie ihre Geschichte verändern müssten, damit sie auch verstanden wird und Spass macht.

- Der letzte Punkt schliesst an den soeben beschriebenen Aspekt an. Wir haben mit dieser 3. Klasse genügend Zeit eingeplant für die inhaltliche und formelle Überarbeitung der entstandenen Texte anhand von Schreibkonferenzen. Dies hat gut funktioniert und ich würde es jederzeit wieder so machen.

4. Persönliche Haltungen und Ziele

4.1 Persönliche Haltung

Das fachspezifische Wissen und Können im Unterrichtsfach „Sprache“ (Deutsch) empfinde ich als sehr vielschichtig um nicht zu sagen komplex. Anders als beispielsweise in der Mathematik, wo die Themen übersichtlich und chronologisch geordnet in einem einzigen verbindlichen Lehrmittel abrufbar sind, gibt es bei der Sprache ganz unterschiedliche Zugänge zum Unterrichtsgegenstand. Es fängt schon bei den Lehrmitteln an. Soweit ich informiert bin, werden zur Zeit im Kanton Zürich 7 verschiedene Erstleselehrmittel benutzt, je nach Schule oder auch innerhalb eines Schulhauses verschiedene. Angenommen ich hätte als Einsteigerin in den Lehrberuf die Wahl, fände ich es schwierig, mich zu entscheiden. Fibel-Lehrgang oder lernwegorientiertes Konzept? Andererseits ist die Methode ja gar nicht unbedingt ausschlaggebend für den Lernerfolg der Kinder, wie ich in 3.2.3 ausgeführt habe, was den Druck etwas wegnimmt von einer solchen Entscheidung. Ich habe im 5. Semester das Vertiefungsmodul „4 – 8jährige Kinder lesen und schreiben“ besucht, das uns eine Fülle von fachspezifischem Wissen und unterschiedlichste Zugänge und Umsetzungsideen vermittelte. Ich fand es einerseits sehr spannend und fühlte mich richtig inspiriert von all diesen tollen Ideen, zum Beispiel die Angebote des SIKJM (Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien), die Ideenkiste von Brügelmann, die Spiel- und Lernumgebungen, Erzählen mit Tischtheater, Schreiblandschaften - um nur ein paar zu nennen. Andererseits fühle ich mich zeitweise etwas überflutet von all diesen Möglichkeiten – und auch von den vielen fachspezifischen Theorien – und frage mich dann jeweils womit ich da am Besten anfangen soll. Trotzdem hat das, was ich in diesem Vertiefungsmodul gelernt habe, meine eingangs bereits skizzierte Haltung noch verstärkt. Gerade in der Unterstufe ist das Lesen und Schreiben so zu gestalten, dass die frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten (Literacy) gefördert werden und die SuS folglich Lesen und Schreiben als lust- und sinnvoll erleben. Um den Kreis der „makroskopischen“ Sicht auf das Thema zu schliessen, möchte ich noch ein letztes Mal auf Greenblatt (2012) zurückkommen. Dank der aussergewöhnlich schönen Handschrift des Helden, die ihm zu Ruhm und Berühmtheit verhalf und seiner Vorliebe für antike Texte, die er kopierte (abschrieb), setzte er in Italien Ende des Mittelalters ein längst vergessenes Buch wieder in Umlauf. Es handelte sich um „De rerum natura“ von Lukrez und läutete gewissermassen die Renaissance ein, weil es ein fundamentales Umdenken bewirkte. Inhalt des

Werks ist unter anderem die Lehre der Atome – so wie wir sie heute noch kennen. Ein eindrücklicher Beweis dafür, wie sehr das Lesen und Schreiben in unserer Kultur verankert sind und sie prägen und deshalb von zentraler Bedeutung sind für die Bildung jeder Generation.

4.2 Learnings und Ziele

4.2.1 Unterrichtssetting

Im oben erwähnten Vertiefungsmodul haben wir einen Selbstversuch gemacht, der auf die Schwierigkeiten hinweist, mit denen SuS beim Schriftspracherwerb zu kämpfen haben. Wir mussten kurzerhand eine neue Schrift lernen, d.h. aufgrund weniger Angaben herausfinden, welches Zeichen was bedeutet und dann Aufgaben dazu lösen. Wir alle zeigten nach kurzer Zeit Zeichen von Stress und Müdigkeit. Diese Erfahrung ist es sicherlich Wert, sich immer wieder in Erinnerung zu rufen, wenn es darum geht, sich in den Lernstand einer 1. Klasse hineinzusetzen. Da dies auch die Eltern angeht, fände ich es eine gute Idee diesen Versuch zum Beispiel am ersten Elternabend mit den Eltern durchzuführen. Das würde auch sie sensibilisieren für die Lernprozesse die ihre Kinder in der kommenden Zeit durchlaufen werden.

Ich werde in Zukunft sicherlich bei jeder Schreibaufgabe darauf achten, dass sie sinnvoll ist, das heisst, dass die SuS Funktion, Ziel und Adressaten kennen und mit der Zeit auch ein Repertoire an Textsorten aufbauen, auf die sie zurückgreifen können. Das Schreiben im Alltag erfüllt die unterschiedlichsten Zwecke aber zwecklos ist es sicherlich nie. Dieser Tatsache muss unbedingt auch im Schulzimmer Rechnung getragen werden. Mit der Umsetzung der Bedingungen, die für lernförderliches Schreiben massgebend sind, erfülle ich auch einen Punkt im Standard 1 des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich (2011) zum fachspezifischen Wissen und Können. Dort wird von einer Lehrperson erwartet, dass sie „fachspezifische Ansätze und Theorien in ihrem Unterricht berücksichtigt“.

Ein weiteres Ziel ist, dass ich darauf achten will, dass die SuS Lesen und Schreiben nicht ausschliesslich mit „Schule“ und „Arbeit“ in Verbindung bringen, sondern mit Spass und Interessen. Abgesehen von den oben bereits ausführlicher erläuterten Möglichkeiten wie Rollenspiele und inhaltserweiternden Aktivitäten im Planungsraster (Theater, Rap, Comic), gibt es zahlreiche weitere Möglichkeiten. Zum Beispiel mit der Einrichtung einer gemütlichen Lesecke, die mit ganz unterschiedlichen Büchern bestückt ist – ganz wichtig finde ich hier, dass nicht nur Kinderliteratur vorhanden ist, sondern auch Bücher für Erwachsene, zum Beispiel Kochbücher, Lexika, Bildbände. Dann könnte man Rituale einführen, beispielsweise dürfen alle Kinder nach der Pause fünf Minuten in einem selbstgewählten Buch lesen oder das In-

Büchern-Schmökern wäre eine Belohnung. Eine weitere Möglichkeit, das Lesen positiv zu vermitteln, sind Lesenächte, wenn möglich inklusive Übernachtung im Schulzimmer und so gestaltet, dass es den SuS als spezielles Ereignis in Erinnerung bleibt.

4.2.2 Weiterbildung

Gerade aufgrund der Fülle an Material, Theorien und Konzepten im Fach Sprache (s. 4.1) ist es mir ein Anliegen, mich in diesem Fachgebiet kontinuierlich weiterzubilden, was zur Lern- und Umsetzungsbereitschaft dieses Standards gehört. Weil ich von der zentralen Bedeutung des Fachs überzeugt bin und mein Fachwissen auf den Lernerfolg meiner SuS Einfluss hat, will ich auch die Weiterentwicklung des Fachgebietes verfolgen.

5. Literaturverzeichnis

- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A (S. 190-206). Gilles & Francke Verlag.
- Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspaket (Hrsg.) (2007): KIDZ-Handbuch. Sprachliches Lernen – Teil III. Förderung früher schriftsprachlicher Fähigkeiten. Köln: Kluwer.
- Greenblatt, Stephen (2012). Die Wende. Wie die Renaissance begann. 9. Auflage. München: Siedler Verlag.
- Isler, Dieter & Künzli, Sibylle (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten. Verfügbar unter: www.leseform.ch [Datum des Zugriffs: 26.11.2013]
- Pädagogische Hochschule Zürich (2011). Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell NOVA 09.
- Steinig, Wolfgang & Huneke, Hans-Werner (2007): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Sträuli Arslan, Barbara & Neugebauer, Claudia (2005). Qualität in multikulturellen Schulen. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

6. Bildverzeichnis

- Abbildung 1: Baby deal (o.J.). Verfügbar unter: <http://www.babydeal.de/kleinkind/entwicklung/meilensteine/lesen> [Datum des Zugriffs: 17.04.2014]

7. Anhang

A) Dokumente zum Kapitel 2.1: Lesestrategien / Planungsraaster Leseverstehen

B) Dokumente zum Kapitel 2.2: Verlaufsplanung / Arbeitsblatt / Bild v. A. Anker

C) Dokumente zum Kapitel 2.3: Verlaufsplanung / Anleitungen / Schlüsselanhänger / Fotos

A) Lesestrategien

Tipps mündliches Nacherzählen

- Erwähne Titel und Textsorte
- Aussprache, Lautstärke, Tempo, Redefluss
- Orientiere dich am roten Faden (keine Lücken)

Leseschritte

Leseschritt	Arbeitstechnik
1. Vor dem Lesen	Vermutungen zum Text anstellen
2. Beim Lesen mitdenken	Bilder im Kopf entstehen lassen <i>Film vorstellen Bild mit Figuren, Handlungen + Geräuschen</i>
3. Den Ablauf verstehen	Sich mit einem roten Faden an die Vorlage erinnern
4. Leseprobleme lösen <i>1. Overlesen 2. Auf einer Seite 6 lange Wörter → nicht verstanden 3. Wiederholen → Versteht du nie?</i>	Der Text ist zu schwierig <i>→ beschließen Wie finde ich das heraus? → Bibliothek → einfache Buch fragen</i> Ich verstehe viele Wörter nicht <i>nochmals lesen / nicht alle Wörter kennen</i> Ich kann mich beim Lesen nicht konzentrieren

- Alles weglegen
- Arbeitsplatz wechseln
- Titel nochmals lesen
- Eigene Lösung

Vor dem Lesen Vermutungen zum Text anstellen

Wenn du vor dem Lesen bereits eine Vermutung hast, was im Text stehen könnte, kannst du beim Lesen mitdenken und deine Vermutung überprüfen. Das hilft dir, den Text genauer und besser zu verstehen.

1. Vermute, was im Text stehen könnte, und begründe deine Vermutung. Wähle dazu eine der untenstehenden Möglichkeiten.
2. Lies erst jetzt den ganzen Text und überprüfe, ob deine Vermutung stimmt. Finde heraus, was zusätzlich im Text steht und was du nicht vermutet hast.


Lesesituation beachten

Überleg, wo du den Text gefunden oder warum du ihn erhalten hast. Womit könnte der Text zu tun haben? Was könnte im Text stehen?

Titel lesen

Lies nur den Titel und den Untertitel des Textes. Was könnte im Text stehen?

Sich zum Inhalt Gedanken machen

Überfliege den Text.  10 Einen Text überfliegen

Was ist das Thema des Textes? Was weißt du bereits zu diesem Thema? Was wirst du vermutlich aus diesem Text zum Thema erfahren?

Übungstipp

Stelle bei jedem Arbeitsblatt und zu Artikeln in Zeitschriften, Zeitungen und Sachbüchern vor dem Lesen eine Vermutung auf und begründe sie. Prüfe danach, ob du richtig vermutet hast.

A) Lesestrategien

Lesehilfen beachten

1. Lies den Titel und die Zwischentitel des Textes.
2. Schaue die Illustrationen an und lies die Erklärungen.
3. Lies alle Wörter, die besonders auffällig geschrieben sind (z.B. farbig, grösser oder in einer anderen Schrift).
4. Was könnte im Text stehen?

Pelikane

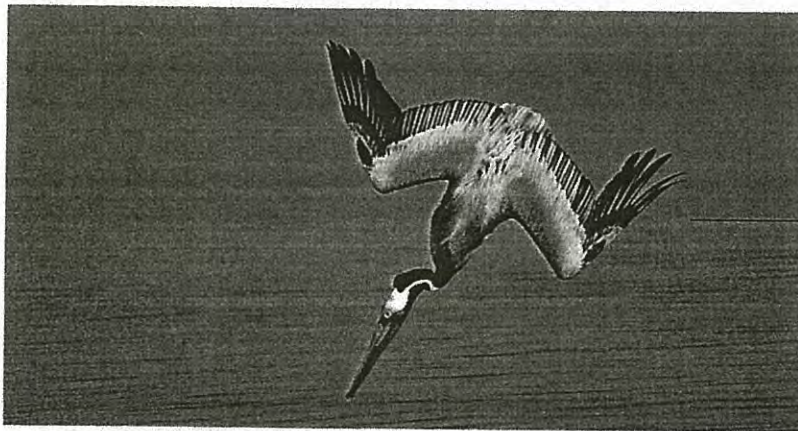
Grosse Wasservögel

Titel

Untertitel

Pelikane können bis zu 24 Stunden fliegen, ohne je die Erde zu berühren. Sie fressen hauptsächlich Fische.

Einleitungstext (Lead)



Illustration

Ein Pelikan hat einen Fisch entdeckt und schießt steil nach unten in das Wasser. Der Sturzflug ist ein schwieriges Manöver. Jungtiere müssen lange üben, bis sie mit der Technik erfolgreich jagen können.

Bildlegende

Der Pelikan hat einen Schnabel mit einem grossen Hautsack. In diesen Sack passen gut zehn Liter Wasser. Nach dem Tauchen und Fischfangen ist der Hautsack so voll, dass der Pelikan nicht wegfliegen kann. Er kann seine Fische aber auch nicht sofort fressen. Zuerst muss nämlich das Wasser aus seinem Hautsack, der wie ein «Kesch» eingesetzt wurde, herauslaufen, damit er seine Beute schlucken kann.

Wort mit Anführungszeichen: fällt auf

Planungsraster Leseverstehen

Anhand dieser Kopiervorlage kann die Lehrperson ihren Unterricht zum Leseverstehen vorbereiten.

Niveau I	Niveau II	Niveau III	
Vorentlastung			vor der Lektüre
• Inhaltliche Vorentlastung			
			Informationen zum Thema sammeln (Lexikon konsultieren, Wissen zusammentragen)
			Über ein ausgewähltes Element sprechen (Titel, Schlüsselwort, Schlüsselsatz)
			Über die Textsorte sprechen (mit bereits bekannten Texten vergleichen)
			Die grafischen Elemente «lesen» (Bilder usw.)
• Lexikalische Vorentlastung			
			Schlüsselwörter besprechen oder nachschlagen
			Ausgewählte Wörter aus dem Lernwortschatz besprechen oder nachschlagen
			Wörter aus der Geschichte nach bestimmten Kriterien ordnen
Inhaltserfassung und -vertiefung			während der Lektüre
			Den ganzen Text ohne Wörterbuch lesen
			Eine Zusammenfassung des Textes lesen
• Gezieltes Verstehen («express bestimmte Merkmale abchecken»)			
			Bestimmte Informationen im Text finden (Personen, Orte usw.)
			Bestimmte Informationen in der Zusammenfassung finden (Personen, Orte usw.)
• Globales Verstehen («den roten Faden erkennen»)			
			Die Sätze aus der Zusammenfassung den entsprechenden Stellen im Originaltext zuordnen
			Die Sätze aus der Zusammenfassung in der richtigen Reihenfolge ordnen
			Fragen zu den Sätzen aus der Zusammenfassung formulieren, sie jemandem zum Beantworten geben und die Antworten kontrollieren
			Bilder oder Stichwörter zum Text in der richtigen Reihenfolge ordnen
			Abschnitte des Originaltextes ordnen
			Aus einer Liste Untertitel auswählen und im Originaltext einsetzen
			Abschnitte des Originaltextes mit selber formulierten Untertiteln versehen
			Zu jedem Abschnitt ein bis zwei Sätze aufschreiben oder etwas zeichnen
			Zu jedem Abschnitt ein bis zwei Stichwörter notieren
			Die Ereignisse auf einem Zeitstrahl festhalten
			Den Inhalt auf einer Gedankenkarte ordnen
			Globale Aussagen beurteilen
			Zutreffende Aussagen markieren: Das ist richtig. / Das ist falsch. / Das kann man nicht wissen.
			In der Zusammenfassung die richtigen Sätze von den «faulen Eiern» trennen
			Mit Hilfe von vorgegebenen Stichwörtern nacherzählen
• Detailliertes Verstehen («wie ein Detektiv bestimmte Details analysieren»)			
			Detaillierte Aussagen beurteilen
			Zutreffende Aussagen markieren: Das ist richtig. / Das ist falsch. / Das kann man nicht wissen.
			In einer Reihe von detaillierten Aussagen die «faulen Eier» erkennen
			Aussagen in einer Tabelle nach vorgegebenen Kriterien ordnen
			Selber eine Tabelle entwickeln und Aussagen ordnen
			Eine Skizze anfertigen und beschriften
			Eine Situation inszenieren
			Fragen zu einem Detail beantworten (dabei das Detail benennen, nicht suchen lassen!)
			Mit Hilfe der eigenen Stichwörter oder Bilder die Geschichte nacherzählen
			Eine Zusammenfassung schreiben
Inhaltserweiterung			nach der Lektüre
			Eine Stellungnahme / eigene Meinung formulieren
			Eine Vorgeschichte oder Fortsetzung zum Text erfinden
			Eine Parallelgeschichte erfinden
			Einen Comic zum Text erfinden
			Zum Inhalt eine Szene, ein Theaterstück, ein Interview usw. spielen

Klären und Entscheiden

Stichwörter zum Klären / Entscheiden. Von Hand oder als .doc ausfüllbar.
Gründliche und ausführliche Klärungen / Entscheidungen in separaten Dokumenten.

Name der/des Studierenden
Eliane Christeller

Sache klären	Bedingungen klären	Bedeutungen und Sinn klären
<ul style="list-style-type: none"> - Eigenes Vorwissen zum Thema Oral History: Zeitzugebefragung. Verwendet wird die Methode v. a. für die Alltagsgeschichte und Volkskunde, speziell im Zusammenhang mit der Lokalgeschichte. - Lehrplan: Richtziele Mensch und Umwelt: Die SuS verschaffen sich Einblick in das Leben der Menschen heute und früher. Sie lernen Kulturgut aus Gegenwart und Vergangenheit kennen und achten. - Vorwissen der SuS: sie haben noch kein Oral History-Projekt in der Schule gemacht, haben aber wahrscheinlich auch schon ihren Grosseltern beim Erzählen von früher zugehört - Lehrmittel, Unterlagen: eigene Materialien (Bild, Arbeitsblätter) 	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturelles: 24 SuS, 1 Knabe (Nicolas) ist bis zu den Frühlingferien auf einer Reise durch Neuseeland, 1 Mädchen (Thalia) ist vor 6 Monaten aus Griechenland in die CH gekommen → DaZ. Insgesamt sind es im Moment 23 SuS. - Soziales: Ampel-System zur Regelung der Lautstärke, Gong zur Herstellung der Aufmerksamkeit, Kaktuseinträge / Belohnungskarte, Klassenregeln, Lernpartnerkind, fixer Tageseinstieg - Rahmenbedingungen: Material vorhanden (eigenes), Medien ebenfalls vorhanden (Wandtafel, HP) - Personales: Bezug der SuS zum Thema: Betrifft die SuS unmittelbar, da Kinder Spuren aus der Vergangenheit auf Schritt und Tritt begegnen (Denkmal, Bücher, Filme, Museen, eine Burg etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Wenig Spielraum vorhanden wegen Vorgabe von Situation. Sachlogisches, lernpsychologisches Begründen/Erklären: - Die SuS erleben durch die Zeitzugebefragung Geschichte unmittelbar. Emotionaler Zugang zu Geschichtsdarstellungen (im Vergleich zum sachlichen Zugang in Geschichtsbüchern). Zeitzugegespräche erfordern ein hohes Mass an Eigenaktivität der SuS (Entwicklung von Fragen, Auswahl der Interviewpartner, Transkription der Gespräche, Präsentation der Ergebnisse)

Thematik
Einstieg ins Projekt „Oral History“

Entscheid für Lernziele	Entscheid für Lernevaluation	Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements
<p>Grobziel aus Lehrplan: Aus Erzählungen und Bildern eine Vorstellung von früheren Zeiten gewinnen.</p> <p>Basale Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alle SuS erkennen Unterschiede zwischen früher und heute (ganz allgemein) - Alle SuS verstehen die Aufgabenstellung und sind in der Lage eigene, für sie interessante Fragen zu entwickeln <p>Erweiterte Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsstarke SuS überlegen sich mehr und differenziertere Fragen 		<p>Klasse gemeinsam Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit</p>

Verlaufsplanung

Name der/des Studierenden	Stufe/Klasse	Ort/Schulhaus/Zimmer
Eliane Christeller	2. Primarschulklasse	<i>anonymisiert</i>
Datum/Uhrzeit	Anz. Schüler/innen	Praxis-/Klassenlehrperson
14.40 – 15.25	12 (Halbklasse)	<i>anonymisiert</i>
Fach/Bildungsbereich	Thematik der Lektion	
Mensch und Umwelt	Einstieg ins Projekt „Oral History“	
Lernziele für Schüler/innen		Lernziele der/des Studierenden
<ul style="list-style-type: none"> - SuS begreifen, dass früher vieles anders war als heute, indem sie anhand eines Bildes konkrete Unterschiede zur Schule früher und heute benennen können und indem sie bei sich selber herausfinden, dass sie früher anders gedacht und gehandelt haben anhand einer Schreibübung. - SuS erkennen die Zeitzeugenbefragung als möglichen Weg etwas über die Vergangenheit herauszufinden, indem sie sich Fragen ausdenken, die für das Thema Vergangenheit/Gegenwart relevant sind - SuS können eigenaktiv und in Gruppen das Thema bearbeiten (soziale Kompetenz) 		<p>Basistechniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufträge klar und für alle verständlich erteilen - Klasse bewusst wahrnehmen, nicht ausschliessliche Konzentration auf zu vermittelnden Stoff - Steuerungstechniken, vor allem Übergänge - Moderieren (Sammeln von Beiträgen) <p>Allgemein mehr Sicherheit gewinnen</p>
Bemerkungen (Klasse, Schüler/innen, besondere Umstände, Vorwissen...), diverses		

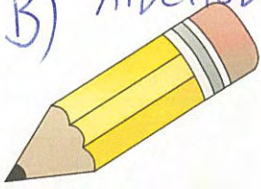
Uhrzeit	Phasen/Ziele Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Aktivitäten Lehrperson Organisieren, Informieren, Aktivieren Lernprozesse begleiten	Aktivitäten Schüler/innen Klasse, Gruppen, Einzelne: Aktivität/Soz. form	Medien Hilfsmittel aller Art
14.40	Aufmerksamkeit; Ablauf + Ziele der Lektion, Einstieg ins Thema (Täschchen)	<p>Vor der Lektion: Dreieck aufstellen lassen: Kinder kommen nach vorne</p> <p>Aufmerksamkeit herstellen mit Blickkontakt.</p> <p>Heute und die nächsten paar Wochen beschäftigen wir uns mit einem neuen Thema: Früher.</p> <p>Ich habe hier einen Gegenstand, der hat meiner Urgrossmutter gehört. Wisst ihr was das ist? →</p> <p>besonderes Täschchen, selbstgemacht und nur für Kirchenbesuch am Sonntag (Gebetsbuch). → Früher gingen noch viel mehr Leute am Sonntag in die Kirche als heute.</p> <p>Habt ihr auch Gegenstände zu Hause, die von früher sind?</p> <p>Kinder an Platz schicken und HP installieren lassen</p>	<p>Klasse ist im Dreieck hört zu und diskutiert.</p>	<p>Handtäschchen von meiner Urgrossmutter</p>
14.47	Einstieg ins Thema (Bild)	<p>Ich zeige euch jetzt ein Bild von früher, vor ca. 160 Jahren. Schaut es euch genau an.</p> <p>Was stellt dieses Bild dar?</p> <p>Was fällt euch auf?</p> <p>Was ist anders als heute (Kleider, Sitzordnung, Jungen – Mädchen, Rohrstock; keine WT, HP, PC, andere</p>	<p>Klasse beteiligt sich im Plenum</p>	<p>Gemälde von Albert Anker auf Folie kopiert → HP</p>

B)

Uhrzeit	Phasen/Ziele Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Aktivitäten Lehrperson Organisieren, Informieren, Aktivieren Schultheke...)	Aktivitäten Schüler/innen Klasse, Gruppen, Einzelne: Aktivität/Soz. form	Medien Hilfsmittel aller Art
	Bewegungspause	<p>Was ist gleich wie heute?</p> <p>Jetzt machen wir eine kurze Bewegungspause. Steht alle hinter euren Stuhl und spiegelt euren Banknachbarn. → eine Dreiergruppe. Wechselt euch ab, so dass nicht immer der gleiche die Bewegungen vorzeigt.</p>	Partnerarbeit	
14.57	Auftragserteilung	<p>Wie ihr jetzt gesehen habt, gibt es verschiedene Möglichkeiten etwas über früher herauszufinden. Wenn ihr zum Beispiel Bilder oder Fotos von früher anschaut, könnt ihr viele Dinge entdecken, die heute anders sind.</p> <p>Wie könnte man sonst noch etwas über früher erfahren ausser mit Bildern oder Gegenständen? → ältere Leute befragen → das ist euer nächster Auftrag: Ihr macht mit Eltern, Grosseltern oder Bekannten ein Interview wie es früher in der Schule war.</p> <p>Was ist ein Interview? Damit ihr ein Interview machen könnt, müsst ihr euch als erstes die Fragen ausdenken. Damit beginnt ihr als Nächstes. Folgendes ist bei den Fragen wichtig:</p>	Klasse hört zu und beteiligt sich mündlich.	<p>20 12 Kopien der Frage-Arbeitsblätter</p>

Uhrzeit	Phasen/Ziele Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Aktivitäten Lehrperson Organisieren, Informieren, Aktivieren	Aktivitäten Schüler/innen Klasse, Gruppen, Einzelne: Aktivität/Soz. form	Medien Hilfsmittel aller Art
		<p>spannend (damit Gesprächspartner möglichst viel erzählt)</p> <ul style="list-style-type: none"> - nehmt euch Zeit - korrekt aufgeschrieben - gut leserlich aufgeschrieben <p>Ihr erhält ein Arbeitsblatt auf dem ihr eure Fragen aufschreibt. Kann ein Kind die Aufgabenstellung wiederholen?</p> <p>Hinweis Einzelarbeit → Ampel rot → ruhiges Arbeiten</p> <p>Fragen-Arbeitsblatt verteilen lassen.</p> <p><i>Die Arbeitsblätter vorbereiten → Folie auflegen</i></p>	<p>Einzelarbeit Ampel rot</p>	<p>Folie Arbeitsblatt auf HP</p>
15.05	SuS starten mit Aufschreiben der Fragen	<p>Einzelarbeit → Ampel rot</p>	<p>Einzelarbeit</p>	<p>Arbeitsblätter</p>
15.23	Abschluss der Stunde	<p>Lob, falls gut gearbeitet.</p> <p>Hinweis, dass sie nächstes Mal an den Fragen können. Arbeitsblätter anschieben und einziehen.</p> <p>Kinder nach Hause schicken, schönen Nachmittag wünschen.</p>		

B) Arbeitsblatt



Name: _____

A series of horizontal lines for writing, starting from the line below the name and continuing down the page.

B)



Verlaufsplanung : Sprache, Fantasiegeschichte/Einführung 08.04.13

Verlaufsplanung		Thematik: Einstieg <i>Fantasiegeschichte</i>	Lernziele für SuS:	
Stufe/Klasse: Unterstufe / 3. Kl	Anzahl SuS: 22	Vorbereitung ✓ HP ✓ Folie Spatz findet Kuchen ✓ Folie „Den Ort genau beschreiben“ ✓ WT-Anschrift	– Die SuS können den Ort, an dem die Geschichte spielt mit mind. 10 Sätzen beschreiben. – Die SuS können die Realität von der Fantasie trennen und die Textsorte „frei erfundene Geschichte“ anwenden.	
Ort/Schulhaus/Zimmer: Horgen, Waldegg, Zi Buntspecht			Lernziele LP: – LP erklärt Aufgabenstellung verständlich – LP sammelt soviele Beispiele im Plenum, damit alle Kinder genügend aktiviert sind, um die Geschichte beginnen zu können. – Keine Überbetreuung → SuS sollen zuerst selber versuchen	
Datum/Uhrzeit: 08.04.13 / 14.35 – 15.20				
Phasen/Ziele		Aktivitäten LP	Aktivitäten SuS	Material
Uhrzeit	Teilschritte (Stichwort gem. Lernziel)	Organisieren, Informieren, Aktivieren	Lerntätigkeiten/Sozialformen für Klasse, Gruppen, Schüler/innen	Hilfsmittel
14.35	Ablauf, Ziele, Einstieg mit Bild und Vorlesen.	<p>Ablauf: Heute Nachmittag beginnen wir eine grosse Fantasiegeschichte zu schreiben und jeder von euch wird einen Teil dazu schreiben.</p> <p>Es gibt zu der Geschichte ein Bild und das habe ich mitgebracht. → Folie auf HP. Ihr seht, in der Geschichte geht es um einen Spatz, der einen Kuchen findet.</p> <p>Ich lese euch den Anfang der Geschichte vor. Hört gut zu und versucht euch vorzustellen, was der Spatz macht. → Vorlesen. Kann ein Kind erzählen, was da passiert?</p>	Plenum	– HP – Folie Spatz findet Kuchen
14.40	Brainstorming mögliche Orte	<p>Der Spatz fliegt bei jedem von euch vorbei und erlebt etwas Besonderes. D.h. jeder von euch denkt sich ein Abenteuer von Spatz aus. Um dieses Abenteuer zu beschreiben, habt ihr drei Lektionen Zeit.</p> <p>In der heutigen Stunde beschreibt ihr den Ort, an dem Spatz seine Geschichte erlebt. Wir wollen nun gemeinsam mögliche Orte sammeln, an denen Spatz etwas erleben könnte. Wer hat eine Idee wo Spatz hinfliegen könnte? (Wüste, Nordpol, Schulhausdach, Wald, Vulkan, Kreuzfahrtschiff) → In Mind-Map an WT sammeln.</p>	Plenum	WT-Anschrift: Titel: Orte Brainstorming Mind-Map: wo Spatz seine Abenteuer erlebt (Mitte)
14.45	Input „den Ort genau beschreiben“	<p>Ihr seht, es gibt ganz viele Orte, an die Spatz fliegen kann. Der nächste Schritt ist, dass ihr euch genau vorstellt und beschreibt wie dieser Ort aussieht. Ihr macht das, indem ihr euch folgende</p>	Plenum	– Folie „Den Ort genau beschreiben“

c) **Verlaufsplanung** : Sprache, Fantasiegeschichte/Einführung 08.04.13

		Fragen stellt → Folie vorlesen lassen . Ihr schreibt mindestens 8 Sätze . Schreibhefte verteilen lassen → Neue Seite anfangen mit eigenem Titel . Ihr könnt den Titel auch am Schluss hinschreiben, lasst einfach Platz frei am oberen Seitenrand.		
14.50	Schreiben	Diejenigen, die fertig sind mit Ort → Wem begegnet Spatz an diesem Ort, wie sieht der aus, wie ist er → Figur zeichnen .	Einzelarbeit / SuS starten ihre Geschichte	- Folie „Den Ort genau beschreiben“ -
15.19	Stunde beenden	Ihr könnt zusammenräumen. Hefte einziehen lassen.		
15.20	ENDE			

FB Andrea

Idee: nicht von Anfang an ganzes Bild v. Spatz zeigen, sondern nur Ausschnitt.

SuS waren konzentriert am Schreiben.
Wörterbücher benutzen

c) Anleitung I

Den Ort genau beschreiben

1. Reise in Gedanken an den Ort, wo die Geschichte von Spatz spielt.

- Was kann Spatz an diesem Ort sehen, hören, riechen und spüren?
- Stell dir die Landschaft, die Gebäude, die Pflanzen und Tiere vor.
- Denke auch an die Jahreszeit, die Tageszeit und das Wetter.

2. Beschreibe nur das Besondere, das Neue, das Wichtige.



c) Anleitung II

Eine Figur genau beschreiben

1. Beobachte in Gedanken deine Figur:

- Stell dir ihr Gesicht, ihren Körper, ihre Kleider, ihre Stimme vor.
- Wie bewegt sie sich, wo wohnt sie, was isst und trinkt sie?
- Was macht sie traurig, glücklich oder wütend?
- Wen mag sie, wen fürchtet oder hasst sie?

2. Beschreibe nur das Besondere, das Neue, das Wichtige.



C) "Schlüsselanhänger"

Hast du die geschribben
gross gemacht?

Hast du ganze 2
gemacht?
Hast du das erste 7
im Satz gross geschri

Hast du einen Titel?

Kontrollen
gibt es ein ver
Wort? (Wortstamm)

Tricks bei
Wörtern:
Silben klatschen, 10
frische Wörter

Ende ☺



C) Foto: Bildvorgabe als Anregung zum Schreiben

Spatz
findet einen Kuchen

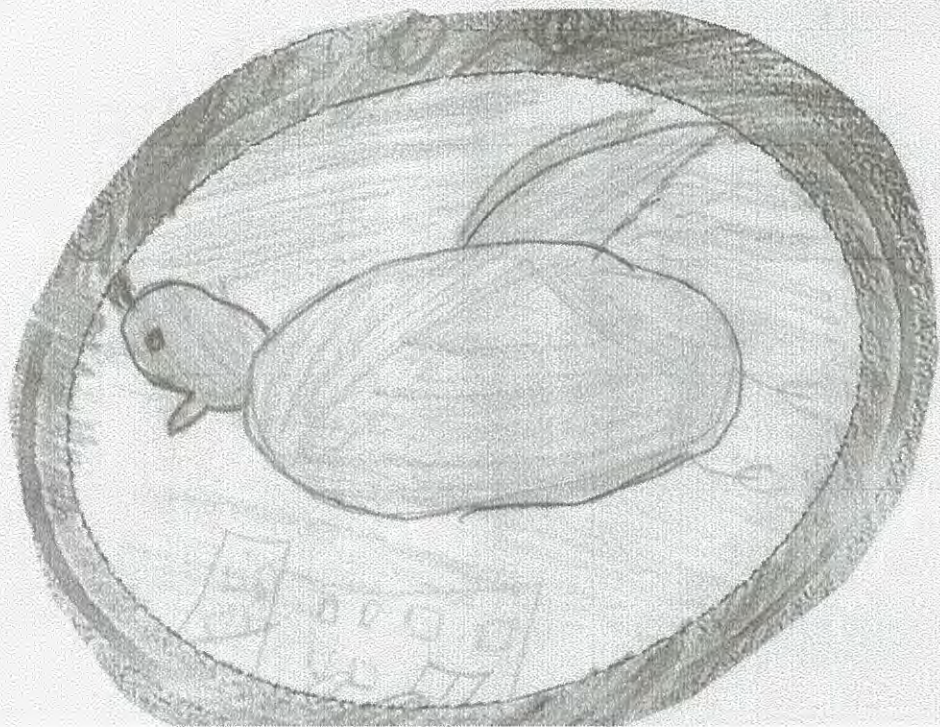


c) Foto: Teil des Endprodukts

Spatz im Waldegg

Spatz fliegt zum Schulhaus Waldegg. Er trifft dort die 3. Klasse Keller / Mohr. Er trifft die Vania mit der Masche im Haar. Spatz versucht sich neben sie zu setzen. Er versucht den Sprach-Test zu machen. Aber immer wenn er einen Bleistift nimmt, geht er kaputt. Plötzlich klingelt es. Spatz fragt sich, was das Klingeln bedeutet. Ich sage ihm: „Wenn es läutet, ist es grosse Pause.“ Er sieht im Keller einen anderen Spatz. Spatz fragt ihn: „Wie heisst du?“ Er antwortet: „Ich heisse Zamzam. Und du?“ „Ich heisse Spatz.“ Spatz fragt: „Warum bist du im Keller?“ Der andere Spatz antwortet: „Ich habe mich verlaufen und bin traurig.“ Nach diesem Abenteuer fliegt Spatz weiter.

geschrieben von Vania



Motivation und Interesse

Standard 3

„Die Lehrperson verfügt über Wissen über Motivation und Interesse. Sie setzt diese ein, um das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie deren Befindlichkeit und Interessenbildung zu unterstützen“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011).



Abbildung 1

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Persönlicher Bezug zum Standard.....	3
1.2 Fragestellung.....	3
1.3 Strukturierung des Textes	3
2. Praktische Erfahrung	4
2.1 Beispiel 1: Werken in einer 4. Klasse.....	4
2.2 Beispiel 2: Offenes Gestalten in einer 1. Klasse	4
2.3 Beispiel 3: Unterrichtsalltag in einer 6. Klasse.....	5
3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen	6
3.1 Was ist Motivation?.....	6
3.1.1 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	6
3.2 Bedürfnisse.....	7
3.2.1 Autonomie	7
3.2.2 Kompetenz	8
3.2.3 Soziale Eingebundenheit (Zugehörigkeit)	10
3.3 Interessen und Emotionen.....	10
3.4 Attributionen und Selbstwirksamkeit.....	12
4. Persönliche Haltungen und Ziele	13
4.1 Persönliche Haltung.....	13
4.2 Learnings und Ziele.....	14
4.2.1 Unterrichtssetting.....	14
4.2.2 Lernstrategien.....	14
4.2.3 Hohe Leistungserwartung.....	15
4.2.4 Transfermöglichkeiten	16
5. Literaturverzeichnis	17
6. Bildverzeichnis	17
7. Anhang	17
A) Dokumente zum Kapitel 2.1: Reflexion Unterrichtssequenz Werken.....	
B) Dokument zum Kapitel 2.2: Fazit Forschungsarbeit	

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug zum Standard

Der Grund für die Wahl dieses Standards ist, dass ich überzeugt bin, dass Motivation und Interesse ein zentraler Schlüssel für Lernerfolge und gute Leistungen sind. Es ist eine Ressource, die die SuS in den Unterricht mitbringen, also etwas, das schon vor Unterrichtsbeginn mehr oder weniger vorhanden ist, aber erstaunlich schnell verfliegen kann. Manchmal kommt mir die Motivation wie eine zarte Pflanze vor, die rasch verdorrt und eingeht, wenn sie nicht gehegt und gepflegt wird. Motivation und Interesse der SuS erleichtern das Lernen und Unterrichten ungemein und sind deshalb für mich als LP Grundvoraussetzungen, dass meine SuS gerne lernen, was bewirkt, dass sie erfolgreich sind, was wiederum ihr Selbstbewusstsein stärkt und sie ihre Potenziale ausschöpfen lässt. Es ist mir ein grosses Anliegen, das allen Kindern angeborene Interesse an der Welt auch in der Schule aufrechtzuerhalten. Sind die SuS motiviert, hat das positive Auswirkungen auf das Lernklima, was es mir ermöglicht, effizienter, das heisst mit guter Ausnützung der mir zur Verfügung stehenden Zeit zu unterrichten, weil motivierte SuS in der Regel aufmerksam und konzentriert sind, was das Classroom-Management erleichtert. Ausserdem macht es viel mehr Spass mit motivierten SuS zu arbeiten und da die SuS die Stimmung der LP in der Regel sehr genau wahrnehmen und in ihrem Verhalten spiegeln, kommt es zu einer positiven Wechselwirkung zwischen LP und SuS, wenn die LP engagiert und motiviert ist.

1.2 Fragestellung

Da es mir aus oben genannten Gründen wichtig ist, dass meine zukünftigen SuS für ihre Motivation (was auch Lebensfreude bedeutet) in der Schule genügend Raum erhalten, werde ich der Frage nachgehen **was ich als LP unternehmen kann, damit die SuS das Interesse am Lernen nicht verlieren.**

1.3 Strukturierung des Textes

Im nachfolgenden Text werde ich mich auf die Aspekte konzentrieren, die Motivation und Interesse fördern und beeinträchtigen können. Ich werde dazu zuerst verschiedene Praxiserfahrungen erläutern. Ich habe bewusst zwei Situationen mit sehr motivierten SuS und ein Beispiel mit einer weniger motivierten Schülerin ausgewählt, um aufzuzeigen, welche Faktoren sich positiv und negativ auf die Motivation auswirken können. Dann werde ich die Beispiele mit Hilfe von mir bekannten theoretischen Modellen analysieren und in einem dritten Teil Schlüsse daraus ziehen für meine zukünftige Arbeit als LP.

2. Praktische Erfahrung

2.1 Beispiel 1: Werken in einer 4. Klasse

Im ersten Didaktik-Modul des Fachs Werken planten wir selbstständig eine Unterrichtssequenz von zwei Stunden für eine kleinere Gruppe von Kindern. Material und Aufgabe konnten wir selber auswählen. Ich entschied mich für eine Arbeit mit Recyclingmaterial und führte sie in einer 4. Halbklassse im Juni 2012 durch. Die Aufgabe war, ein Insekt herzustellen. Ich wusste sofort, dass ich Recyclingmaterial als Arbeitsmaterial verwenden wollte, weil mich die Zweckentfremdung und Wiederverwertung in völlig neuem Kontext fasziniert. Das Material kriegt sozusagen ein neues Leben, trägt aber noch die Spuren des alten. Beim Auswählen eines Objekts war ich mir nicht sicher. Am liebsten hätte ich die Aufgabe gestellt: Ein Ding, das es nicht gibt. Ich traute mich aber nicht, dachte, wenn ich die Kinder kennen würde, würde ich es evtl. wagen, hatte Bedenken, dass sie nichts mit dieser Aufgabenstellung anzufangen wussten, dass sie mehr Führung brauchten. Kurz: Ich hatte Angst, dass die Aufgabenstellung zu offen sei und dies die SuS demotivieren würde. Am Ende der Doppellektion wusste ich es besser. Die Kinder kreierte bereits bei der Übung zur Erprobung des Materials fantasievolle Objekte, die sie gleich in Geschichten verwoben und mit Bedeutungen versahen. So entstanden zum Beispiel ein Vorhang aus einem alten Tischset und einer Kartonrolle und ein Handtäschchen aus Verpackungsmaterial. Dabei war die Vorübung rein technisch geplant, es ging nur darum, Verbindungen verschiedener Materialien zu erproben. Die SuS waren aber kaum vom Recyclingmaterial wegzubringen, es faszinierte sie so sehr, dass die einen darüber die eigentliche Aufgabenstellung vergassen und mit dem Material anfangen zu spielen. Im Nachhinein bereute ich es fast ein wenig, dass ich nicht mutiger war und meine ursprüngliche Idee verfolgt hatte, ich bin mir sicher, es hätte die SuS weder überfordert noch demotiviert, im Gegenteil, es hätte sie mehr inspiriert als die schlussendlich durchgeführte, im Vergleich stark gelenkte Arbeit. Was mich beeindruckte war, wie die Motivation sofort spürbar war, als die Kinder den Tisch mit dem Recyclingmaterial sahen – es war wie auf dem Spielplatz, wenn sich die Kinder auf die beliebtesten Geräte stürzen. Ich dachte mir, dass ich als LP idealerweise genau diesen Enthusiasmus ausnützen müsste, indem ich dort, wo die Motivation und das Interesse am grössten sind, mit Unterrichten beginnen würde. Im Anhang dieses Eintrages ist ein Teil der Reflexion dieser Unterrichtssequenz ersichtlich. Dort sind meine Erfahrungen dokumentiert, die ich in diesem Text weiterverarbeite. Sie lassen sich mit den theoretischen Erkenntnissen im Kapitel 3 verbinden.

2.2 Beispiel 2: Offenes Gestalten in einer 1. Klasse

Im Rahmen des Forschung & Entwicklung-Moduls „Werken und Bildnerisches Gestalten in offenen Unterrichtssequenzen“ videografierten wir eine 1. Klasse beim freien Gestalten mit

Recyclingmaterial während 4 Lektionen im September 2012. Das Fazit unserer Forschungsarbeit habe ich im Anhang dieses Eintrages hinterlegt, weil es die Verbindung zur Theorie (s. Kapitel 3) dokumentiert und wir durch eigene Forschungstätigkeit diese Theorie bestätigen können. Die Aufgabe war, Objekte herzustellen, die ein Fabelwesen auf einer unbekanntem Insel gesehen hatte. Die Aufgabe war absichtlich so gewählt, dass sie möglichst wenig vorgab und möglichst viel Spielraum für eigene Ideen liess. Es war also eine ähnliche Aufgabe wie diejenige, die ich im ersten Beispiel gerne gestellt hätte. Umso gespannter war ich, wie die SuS damit umgehen würden. Das Verhalten der SuS übertraf alle meine Erwartungen. Selten hatte ich in der Schule so motivierte Kinder gesehen. Für mich war es ein absolutes Highlight und die motivierte Stimmung übertrug sich auf alle im Schulzimmer Anwesenden. Diese Erfahrung stand im Widerspruch zur Aussage der Praxis-LP, dass die SuS nicht viel Ausdauer hätten und sich schnell langweilten. Wir haben beide Male als wir dort waren die Klasse ganz anders erlebt. Die Kinder waren traurig als die Lektionen zu Ende waren, arbeiteten freiwillig die Pausen durch und fragten, ob wir wiederkämen. War unsere offene Aufgabenstellung die Ursache für die Motivation? Bei unserer Hospitation gab die LP den SuS den Auftrag einen Hund aus Salzteig zu formen. Eine schwierige Aufgabe für Erstklässler, fand ich, und während sich die Kinder mehr oder minder krampfhaft mit dem Salzteig abmühten, dachte ich, dass ich selber es eine schwierige und auch etwas langweilige Aufgabe fände, müsste ich sie lösen. Kann man generell sagen, dass die SuS auf offeneren Unterricht motivierter reagieren? Wie schüler-/lehrerzentriert soll/darf/muss Unterricht sein? Wie viel lernen SuS wirklich beim selbstgesteuerten, entdeckenden Lernen? Ein Schüler hat z.B. versucht, ein aufgestelltes, altes Velorad auf ein paar Eierkartons zu befestigen. Irgendwann gab er auf. Hat er wirklich etwas gelernt über Stabilität und Gleichgewicht? In solchen Situationen ist es die Aufgabe der LP genau zu beobachten, Schwierigkeiten zu erkennen und fachlichen Input zu geben, damit sich die SuS der Probleme und Lösungen bewusst werden.

Interessant zu beobachten war auch die soziale Dynamik. Hervorheben möchte ich das Beispiel von einem Jungen, der sehr engagiert ein grosses Objekt hergestellt hatte. Bei der Schlusspräsentation durften die SuS ihre Arbeiten vorstellen und als er an die Reihe kam, rief ein Schüler, dass das Objekt des Jungen „voll langweilig“ sei. Ein, zwei weitere Schüler nahmen diesen Satz auf und riefen ihn ebenfalls dazwischen. Der Junge brach daraufhin in Tränen aus und wollte seine Arbeit nicht mehr präsentieren, auch später, als wir ihm nochmals die Gelegenheit gaben, etwas zu seinem Objekt zu erzählen, schwieg er beharrlich.

2.3 Beispiel 3: Unterrichtsalltag in einer 6. Klasse

In einem Praktikum in einer 6. Klasse gab es ein Mädchen, das sich nie zu Wort meldete und höchstens dadurch auffiel, dass es die ganze Zeit teilnahmslos dasass. Es rebellierte nicht,

wenn es Aufgaben zu lösen hatte, sondern wendete sich ihnen zu, wenn auch uninteressiert. Es lachte selten, schwatzte kaum und es war, als wäre es nur als Zuschauerin anwesend. Es hatte jahrelangen schulischen Misserfolg hinter sich und gehörte zu den leistungsschwächsten SuS in der Klasse. Einmal, nachdem die SuS eine Prüfung zurückerhalten hatten, hörte ich wie es zu einer Klassenkameradin sagte: „Weißt du, es hat keinen Sinn sich aufzuregen, man kann sowieso nichts machen.“ Dieser Ausspruch ging mir nicht mehr aus dem Kopf, die Resignation, die ich heraushörte, fand ich erschreckend. Ich versuchte daraufhin mir immer mal wieder Zeit für das Mädchen zu nehmen und es bei Wochenplanarbeiten oder in Gruppenarbeiten zu unterstützen. Aber eigentlich war ich ratlos, wie ich einer solchen resignierten Haltung begegnen sollte.

3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen

Da Motivation und Interesse die Themen dieses Textes sind, folgt zuerst eine Definition von Motivation, wobei ich mich auf Woolfolk (2008, S. 451 - 453) stütze.

3.1 Was ist Motivation?

Motivation ist ein „interner Zustand, der Verhalten aktiviert, die Richtung des Verhaltens vorgibt und es aufrechterhält“ (Woolfolk, 2008, S. 451). Viele verschiedene Faktoren wirken auf die Motivation und das engagierte Lernen ein. Die SuS sind verschieden stark motiviert eine bestimmte Sache zu lernen, was bedeutet, dass die LP diese unterschiedlichen Niveaus der Motivierung wahrnimmt und in die Unterrichtsplanung und individuelle Förderung miteinbezieht. Damit sie versteht wie Motivation funktioniert, hilft es ihr zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu unterscheiden.

3.1.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

„Intrinsische Motivation ist die natürliche Tendenz, sich Herausforderungen auszusuchen und sie zu meistern, während persönlichen Interessen nachgegangen wird und Fähigkeiten umgesetzt werden. Wenn wir intrinsisch motiviert sind, benötigen wir keine Anreize oder Bestrafungen, weil die Tätigkeit als solche als Belohnung fungiert“ (Woolfolk, 2008, S. 452). Die Neugierde an der Sache treibt die Handlungen an. Die Motivation wird von innen beeinflusst. Bei der extrinsischen Motivation sind es externe Umweltfaktoren wie Belohnung, Bestrafung und/oder sozialer Druck, die zu Handlungen veranlassen. Das heißt also, dass kein wirkliches Interesse an der Aufgabe vorhanden ist, sondern nur an den Folgen die entstehen, wenn die Aufgabe bearbeitet wird, wie zum Beispiel eine gute Note erzielen, einer Bestrafung entgehen oder der LP einen Gefallen machen. Die Motivation wird hier von aussen be-

einflusst. In der Praxis sind intrinsische und extrinsische Motivation nicht immer klar als Pole trennbar.

Es gibt im Schulalltag sicher immer wieder Situationen, in denen extrinsische Motivation die SuS zu Handlungen veranlasst und es auch sinnvoll ist, wenn die LP extrinsische Anreize schafft. Ich finde jedoch, dass die intrinsische Motivation die anzustrebende Haltung ist. Dies aus dem Grund, weil sie sozusagen die natürliche Neugierde eines Menschen an der Welt ausmacht und echtes Interesse stärkere emotionale Reaktionen auf den Lernstoff bewirkt. Dies führt zu einer gründlicheren Verarbeitung und einer grösseren Ausdauer und schlussendlich zu besseren Leistungen. In den ersten beiden Beispielen waren die SuS klar intrinsisch motiviert. Vor allem im zweiten Beispiel zeigten sie grosse Ausdauer und sehr gute Leistungen (was Qualität und Quantität der entstandenen Produkte betrifft). Beim dritten Beispiel fehlte die intrinsische Motivation der Schülerin. Ich könnte mir vorstellen, dass die LP in einem solchen Fall auf extrinsische Motivierung zurückgreift, damit die Schülerin notwendige Kompetenzen erwirbt. In einer solchen Situation finde ich die extrinsische Motivierung sinnvoll, denn schlussendlich geht es ja ums Lernen und wenn dies durch intrinsische Motivierung nicht möglich ist, dann ist die extrinsische Motivierung immer noch besser als gar keine Motivierung. Ich bezweifle allerdings, ob eine extrinsische Motivierung bei der besagten Schülerin Wirkung gezeigt hätte. Mehr dazu weiter unten.

3.2 Bedürfnisse

Nachdem ich „Motivation“ definiert habe, geht es in diesem Kapitel um die Frage, wie intrinsische Motivation bei SuS gefördert werden kann. Dabei spielen die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit eine zentrale Rolle. Inwiefern diese Bedürfnisse mit der intrinsischen Motivation zusammenhängen, erläutere ich in den folgenden Unterkapiteln.

3.2.1 Autonomie

Die Frage stellt sich nun, wie ich als LP die intrinsische Motivation bei meinen SuS freisetze. Gemäss Woolfolk (2008, S. 458 – 461) geschieht dies, wenn die drei Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Zugehörigkeit) erfüllt sind. Die zweite Unterrichtssituation ist ein Beispiel dafür wie Selbstbestimmung (Autonomie) Kräfte freimachen kann. Die SuS waren komplett frei in ihrer Ideenfindung und Ausführung. Sie mussten weder planen noch skizzieren (durften aber), nur wenige Bedingungen einhalten, keinen Erklärungen folgen oder solche abgeben. Sie konnten also selber entscheiden was sie herstellen wollten, mit welchen Materialien sie dieses Objekt umsetzen und mit wem sie zusam-

menarbeiten wollten (alleine oder in Gruppen). Auch das erste Beispiel zeigt, dass schon ein kleiner Entscheidungsspielraum (welche Materialien nehme ich um Verbindungen zu erproben?) die SuS motivieren kann, indem sie selbstständig Geschichten dazu erfanden oder Rollenspiele spielten. Die Forschung zeigt, dass Menschen ein ganzes Leben lang nach Selbstbestimmung streben und dass sie schlussendlich auch glücklicher sind, wenn sie das Gefühl haben, ihre Handlungen selber bestimmen zu können. Dies gilt auch für SuS, vom Kindergarten bis zur Universität. Woolfolk (2008) schlägt vor, diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen, indem sich die LP im Umgang mit SuS auf Informationen und nicht auf Kontrolle konzentriert. Auf die ersten beiden Beispiele bezogen heisst das, dass die Aufgabenstellung und die Umsetzung stark auf Eigenkontrolle ausgerichtet waren, das heisst die SuS wurden nicht gezwungen auf eine bestimmte Art zu handeln, sie waren anscheinend genügend frei in ihren Entscheiden um intrinsisch motiviert zu sein. Bei beiden Beispielen gaben wir den SuS ausschliesslich technische Informationen, was ihre Kompetenz verbesserte, die zur Verfügung gestellten Materialien und Werkzeuge fachgerecht aber nach ihren Vorstellungen zu nutzen.

3.2.2 Kompetenz

Das Kompetenzerleben der SuS übt ebenfalls einen Einfluss auf die intrinsische Motivation aus. Erleben sich die SuS als nicht kompetent in einer Sache, lässt ihre Motivation, diese zu tun oder zu lernen nach. Wie aber sollen denn die SuS intrinsisch motiviert sein, etwas ganz Neues zu lernen, bei dem sie noch nicht kompetent sind? Damit sich die SuS als kompetent erleben, stellt die LP die Aufgaben am besten so, dass sie nicht zu leicht aber auch nicht zu schwierig sind. Auf diese Weise haben die SuS immer wieder Erfolgserlebnisse, auch bei etwas ganz Neuem und lernen aber doch intensiv, weil die Aufgabe oder das Lernsetting genügend Herausforderung bietet. Die Erfahrungen im zweiten Beispiel haben mich diesbezüglich erstaunt. Obwohl Heissleimpistolen nach fachdidaktischen Vorgaben erst ab der Mittelstufe selbstständig von SuS benutzt werden sollten, haben wir sie der 1. Klasse zur Verfügung gestellt, unvorsichtigerweise ohne Schalen mit kaltem Wasser daneben zu stellen. Wir haben genau erklärt, wie man die Pistolen braucht und worauf zu achten ist. Es hat trotzdem einige Verbrennungen gegeben, ein Kind verlangte sogar nach Brandsalbe. Jetzt könnte man gemäss Theorie vermuten, dass solche Erlebnisse, bei denen sich die SuS nicht kompetent fühlen dazu führen müssten, dass sie nicht mehr motiviert seien, weiterzuarbeiten. Erstaunlicherweise war dies nicht der Fall. Ich kann mir dies nur dadurch erklären, dass die SuS noch weitere Werkzeuge und Materialien benutzen durften und nicht darauf angewiesen waren, mit der Heissleimpistole umgehen zu können um weiterzuarbeiten. Sie konnten zum Beispiel auf doppelseitiges Klebband ausweichen, was fast genauso stabile Verbindungen ermöglicht wie die Heissleimpistole. Die freie Wahl bei der Material-, und Werkzeugbenut-

zung ermöglichte den SuS selber zu bestimmen, womit sie arbeiten wollten, was, wie ich weiter oben aufgezeigt habe, motivationsfördernd ist.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf den Film „Montessorischule Potsdam“ von Reinhard Kahl verweisen, den wir uns im Modul Lernfeld 2 (Beurteilen) anschauten. Diese Schule hat den Brandenburger Wettbewerb innovativer Schulen gewonnen und ich erwähne ihn hier, weil er aufzeigt, wie die SuS das Interesse am Lernen auch nach jahrelangem Schulbesuch nicht verlieren. Abgesehen davon, dass die Schule, wie sie im Film dargestellt wird, für mich eine absolute Traumschule ist, hat mich der Ausspruch der Schulleiterin, dass die LP als Erstes lernen müssten, die SuS nicht zu beschämen, sehr beeindruckt. Sie führt weiter aus, dass die LP sehr viel Macht besäßen und sie die SuS beschämen könnten, ohne dass ihnen daraus ein Nachteil erwachse. Es müsse eine respektvolle Lernumgebung geschaffen werden, sonst könnten die SuS gar nicht lernen. Ich sehe einen Zusammenhang zwischen dieser Aussage und der oben erläuterten Theorie zu Kompetenzerleben und Kontrollverhalten. Kontrollverhalten der LP beeinträchtigt das Kompetenzerleben der SuS auf negative Weise, das heißt die SuS werden beschämt, indem ihnen der Raum zum eigenständigen Handeln genommen wird. Im zweiten Beispiel meiner Praxiserfahrung wäre dies der Fall gewesen, wenn wir beispielsweise bei der Präsentation der Arbeiten einem Kind gesagt hätten, dass seine Arbeit aber gar nicht wie ein Leuchtturm aussehe, dass es noch hätte Lichter anbringen oder den Turm hätte höher bauen sollen. Dies wäre eine stark kontrollierende Bewertung gewesen, wodurch sich das Kind als inkompetent (beschämt) erlebt und sehr wahrscheinlich seine intrinsische Motivation für diese Arbeit verloren hätte. Diesbezüglich würde ich den Kommentar der Schulleiterin ergänzen mit der Vermutung, dass der Nachteil für LP, die ihre SuS beschämen darin besteht, dass diese ihre intrinsische Motivation verlieren können, was das Unterrichten erschwert.

Zu den Bedürfnissen nach Kompetenz gehört auch die Förderung der Lern- und Anstrengungsbereitschaft durch hohe Leistungserwartungen der LP. Einer der Lehrer, der in der Reportage „Ich traue dir viel zu!“ in der Zeitschrift Profil (Leichtnam & Gattiker, 2006, S. 17) erwähnt wird, sagt dazu: „Kinder wollen nicht nur einfache vorausgeplante Lernportionen erledigen. Im Gegenteil: Jedes Kind hat den Drang, seine Möglichkeiten auszuschöpfen und seine Grenzen kennen zu lernen.“ Diese Aussage deckt sich mit Woolfolk (2008; S. 492), wo sie schreibt, dass die Aufgaben herausfordernd sein müssten, sie fügt dann noch hinzu, dass sie aber auch nicht zu schwierig sein dürften, denn beides, zu schwierig und zu einfach sei demotivierend. Dies stelle ich mir als ziemliche Gratwanderung vor. Einerseits soll ich als LP hohe Leistungserwartung signalisieren, andererseits will ich aber die SuS nicht überfahren mit Leistungsdruck. Wahrscheinlich ist es wichtig, dass das Lernklima auch bei hohen Leis-

tungserwartungen immer positiv und freundlich bleibt und dass Fehler als Chancen gesehen werden. Dann verwandeln sich die Leistungserwartungen nicht in Leistungsdruck. Und ich kann mir vorstellen, dass mit der Erfahrung die diagnostische Kompetenz der LP zunimmt. Ausserdem lernt man die SuS im Laufe eines Klassenzugs sehr gut kennen und kann mit der Zeit abschätzen, welchem Kind man wieviel zutrauen kann / darf. Die LP kann die Kinder auch in die Zielsetzung miteinbeziehen, so dass nicht nur die LP etwas vom Kind erwartet, sondern das Kind auch von sich selber. Dies ist eine Möglichkeit auf dem Weg zur Selbstmotivation. Die SuS sollen lernen, sich selber zu motivieren, denn auch später in ihrem Leben, wenn die Schulzeit vorbei ist, werden sie sich immer wieder selber motivieren und Verantwortung für ihre Leistungen übernehmen müssen.

3.2.3 Soziale Eingebundenheit (Zugehörigkeit)

Als dritte Bedingung für die Freisetzung intrinsischer Motivation nennt Woolfolk (2008) die soziale Eingebundenheit. Wie das Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenz ist auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit typisch menschlich und beschränkt sich nicht nur auf die Zeit in der Schule. Wo wir mit Menschen in Beziehung stehen, sind meistens Emotionen mitbeteiligt. SuS lernen emotional engagierter, wenn sie sich mit den Menschen, mit denen sie ihr Leben teilen, gut verstehen und zugehörig fühlen. Dieses Verständnis zeigt sich auch in der pädagogischen Literatur allgegenwärtigen Aufforderung an LP, auf die Kinder einzugehen und ihre Interessen im Unterricht zu berücksichtigen. Auch hier denke ich an die Schulleiterin der Montessori-Gesamtschule in Potsdam, als sie sagt, dass Kinder nur lernen könnten in einer respektvollen Umgebung, das heisst, dass sie sich beispielsweise darauf verlassen könnten, dass sie von niemandem ausgelacht würden. Mein zweites Beispiel aus der Praxiserfahrung bestätigt diese Annahme deutlich. Der Junge, der aufgrund von negativen Äusserungen seiner Klassenkameraden in Tränen ausbrach, fühlte sich von einem Teil der Klassengemeinschaft ausgeschlossen, was zur Folge hatte, dass seine Motivation etwas zu seiner Arbeit zu sagen, augenblicklich verschwand.

3.3 Interessen und Emotionen

Nicht nur die oben erläuterten Bedürfnisse beeinflussen die intrinsische Motivation, sondern auch Interessen und Emotionen. Deshalb befasse ich mich in diesem Kapitel mit der Frage, wie eine LP die SuS bei ihren Interessen abholen kann und weshalb es wichtig ist, dass die SuS Frustrationstoleranz aufbauen. Wie wir bei der intrinsischen Motivation gesehen haben, spielt das Interesse eine herausragende Rolle bei der Motivierung der SuS. Interessen sind verknüpft mit Emotionen, das heisst, „grösseres Interesse führt zu einer stärkeren emotionalen Reaktion auf den Lernstoff, dies wiederum führt zu grösserer Ausdauer, gründlicherer

Verarbeitung, besserem Behalten des Textinhaltes und insgesamt zu besseren Leistungen“ (Woolfolk, 2008, S. 467). Ich greife diesen Aspekt der Motivationspsychologie auf, weil ich selber ein Mensch bin, der sich leidenschaftlich für eine Sache interessieren kann und schon öfters erlebte, wie die mit diesen Interessen verbundenen Gefühle starke Kräfte freimachen können. Die Dinge, die ich unter solchen Umständen gelernt habe, sind mir „unauslöschlich eingebrannt“ und auch nach vielen Jahren erinnere ich mich noch an sie. Ausserdem habe ich sie leicht, das heisst ohne stundenlanges, qualvolles Büffeln, gelernt. Interessen können verschiedenen Ursprungs sein. Einmal entsteht ein Interesse aus einer aktuellen Situation im eigenen Leben, ein andermal weiss man nicht, warum man sich für etwas interessiert, es war vielleicht schon immer so. Zu den Merkmalen guten Unterrichts gehört, dass die LP die Lebenswelt(en) der Kinder und damit ihre Interessen miteinbezieht. Die LP versucht also dort anzusetzen, wo Interessen und positive Emotionen vorhanden sind. Ziel der LP muss es aber auch sein, die SuS für etwas zu interessieren, von dem sie noch nichts wissen und sich vielleicht auch nicht dafür interessieren. Je besser es der LP dann gelingt, den neuen Stoff mit der Lebenswelt oder den Interessen der Kinder zu verbinden, desto eher werden sich die Kinder darauf einlassen. In Erinnerung geblieben ist mir zu diesem Thema ein Junge in der Reportage „Ich traue dir viel zu!“ in der Zeitschrift Profil (Leichtnam & Gattiker, 2006, S. 16). Da er sich überhaupt nicht für Mathematik interessierte, dafür aber umso mehr für Ritterburgen, hat der Lehrer Holzstäbchen für ihn angefertigt, die aussahen wie echte Mauersteine. Und siehe da: Der Junge löste die Matheaufgaben mit den Mauersteinen.

Trotzdem glaube ich, dass es immer wieder sehr herausfordernd ist für LP die Interessen der SuS zu wecken und aufrechtzuerhalten für Inhalte des Schulstoffs, von denen sie einfach nichts wissen wollen, vor allem im traditionellen Unterricht. Die Chance, dass sich alle SuS in einer Klasse für Bruchrechnen oder Orthografie begeistern ist relativ klein und wahrscheinlich auch ganz normal. Es ist eine Realität, dass Lernen nicht immer nur spannend und mit positiven Emotionen verknüpft ist, sondern auch mit Widerstände-Überwinden und Anstrengung zu tun hat. Die Kinder müssen also auch lernen, dass Frustrationen dazugehören. Dies gelingt ihnen besser, wenn sie Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit haben (s. nächstes Kapitel). In einem individuelleren Lernsetting, in dem die SuS vermehrt eigenen Interessen nachgehen können, fühlen sich die SuS wahrscheinlich eher motiviert. Interessant zu wissen wäre in diesem Zusammenhang, ob und wie stark die erwähnte Montessorischule den Lernzielen in Lehrplänen und Lehrmitteln verpflichtet ist, respektive wie individuell der Unterricht wirklich ist und was wie von den LP vorgegeben wird. Und was die LP mit SuS machen, die einfach nicht zu motivieren sind. Leider wird dies im Film nicht erwähnt.

Wenn ich an die Schülerin aus meinem dritten Praxisbeispiel zurückdenke, würde ich heute versuchen nebst der fachlichen Unterstützung, auf sozialem Weg mehr über sie und ihre Interessen zu erfahren. Ich würde versuchen, ihr Vertrauen zu gewinnen, indem ich immer mal wieder das Gespräch suchen würde, nach oder zwischen den Lektionen. Vielleicht liesse sich ihre Lernblockade auf ähnliche Weise lösen wie bei dem Jungen mit den Mauersteinen. Oder ich könnte irgendetwas, was sie gerne macht, in den Unterricht einbauen, auch wenn es nur etwas Kleines wäre wie zum Beispiel die Wandtafel beschriften oder bemalen (anstatt dass ich das tue). Dann hätte sie auch einen Beitrag zum Unterricht geleistet, wäre involviert gewesen, hätte ein Erfolgserlebnis gehabt, etwas das sie sicherlich ganz dringend gebraucht hätte. Solche Erfolgserlebnisse haben mit Selbstwirksamkeit zu tun. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit wichtig beim Aufbau von Frustrationstoleranz. Wie Selbstwirksamkeit mit Attributionen zusammenhängt, ist Thema des nächsten Kapitels.

3.4 Attributionen und Selbstwirksamkeit

Um zu verstehen wie es zu schulischem Misserfolg wie in meinem dritten Praxisbeispiel beschrieben, kommen kann, wende ich mich der Attributionstheorie und dem Konzept der Selbstwirksamkeit zu. Was sind Attributionen? Gemäss Woolfolk (2008, S. 474 ff.) sind das individuelle Erklärungen für Erfolge oder Misserfolge. Attributionstheorien zeigen auf, wie die Motivation von Attributionen beeinflusst wird. Nachfolgende Tabelle zeigt drei Ursachen für Erfolg / Misserfolg (Woolfolk, 2008, S. 474):

Ort der Attribution	Intern oder extern, d.h. in- oder ausserhalb der Person?
Stabilität	Stabil oder instabil, d.h. bleibt es gleich oder wird es anders in Zukunft?
Kontrollierbarkeit	Kontrollierbar oder unkontrollierbar, d.h. hat Person Ursache unter Kontrolle oder nicht?

Da sich die Attributionen der Kontrollierbarkeit auf die Emotionen auswirken (z.B. Scham bei kontrollierbarem Misserfolg, Stolz bei kontrollierbarem Erfolg) und wir oben gesehen haben, wie wichtig die Emotionen für die Motivation sind, hat meiner Meinung nach die „Kontrollierbarkeit“ eine Schlüsselfunktion für das Konzept der Selbstwirksamkeit eines Schülers / einer Schülerin. Das Gefühl der Kontrollierbarkeit hat auch mit dem Bedürfnis nach Autonomie (s. 3.2.1) zu tun, denn wenn ich weiss, dass ich der Welt nicht hilflos ausgeliefert bin, sondern weiss, dass ich meine Handlungen kontrollieren, steuern, beeinflussen kann, resp. mir zu helfen weiss, wie ich ein Ziel erreichen kann, ist auch mein Bedürfnis nach Autonomie eher

erfüllt. Wenn SuS das Gefühl haben, sie könnten die Ursachen für Erfolg / Misserfolg kontrollieren, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sie sich mehr anstrengen beim Lernen, gute Lernstrategien anwenden, schwierigere Aufgaben wählen und mehr Ausdauer haben, also insgesamt offener und interessierter dem Lernen gegenüber sind. Ihre Selbstwirksamkeit wird durch die Attribution der Kontrollierbarkeit erhöht. Wenn sie das Gefühl haben sie können die Ursachen nicht kontrollieren, sind sie nicht oder weniger motiviert sich anzustrengen, Lernstrategien anzuwenden etc., weil es für sie ja keinen Unterschied macht, ob sie sich anstrengen oder nicht. Diese Tatsache ist ein wichtiges Argument dafür, dass es stark motivationsfördernd ist, wenn SuS schon früh mit Lernstrategien vertraut gemacht werden, denn wenn die SuS wissen wie sie was am Besten lernen, steigt ihr Gefühl für die Kontrollierbarkeit der Ursachen für Erfolg / Misserfolg.

Bei welcher Kombination ergeben sich nun die grössten Motivationsprobleme? Wenn SuS Misserfolge auf stabile und unkontrollierbare Ursachen zurückführen. Die Stabilität bedeutet, dass die SuS erwarten, dass ihr Misserfolg stabil bleibt, dass sich in der Zukunft diesbezüglich nichts verändern wird. Und diese Attributionen spiegeln sich in der Aussage der Schülerin aus meinem dritten Praxisbeispiel. Einerseits kann man Resignation herauslesen („Es hat keinen Sinn sich aufzuregen...“), andererseits ein Gefühl der Unkontrollierbarkeit („...man kann sowieso nichts machen.“). Sie ist also bereits soweit, dass sie gelernt hat, ihre Misserfolge ohne Gefühlsregungen hinzunehmen. Wie Woolfolk (2008; S. 476) solche SuS beschreibt, die sich in ihr Misserfolgs-„Schicksal“ ergeben, wirkte auch dieses Mädchen apathisch, bat um keine Hilfe und ihre Einstellung den Schularbeiten gegenüber wirkte nicht gerade positiv. Ich kann mir vorstellen, dass sie Hilflosigkeit erlernt hatte und zu einer Misserfolg meidenden oder Misserfolg akzeptierenden Schülerin geworden war, mit der Überzeugung, dass Fähigkeiten eine unveränderbare Grösse sind.

4. Persönliche Haltungen und Ziele

4.1 Persönliche Haltung

Wie man eine Frage formuliert, sagt etwas aus über die Haltung, die hinter der Frage steht. Als ich mich entschloss, über „Motivation und Interesse“ zu schreiben, formulierte ich die Fragestellung zuerst so: „Was können LP tun um die SuS zum Lernen zu motivieren?“ Diese Frage geht davon aus, dass die SuS grundsätzlich nicht am Lernen interessiert sind, was bedeutet, dass es die Aufgabe der LP ist, ihr Interesse am Schulstoff zu wecken. Alle, die einmal ein jüngeres Kind eine halbe Stunde lang beim Spielen beobachtet haben wissen, dass dies falsch ist. Kinder sind, von dem Moment an wo sie auf die Welt kommen, äusserst neugierige, wissbegierige Wesen. Dies ist von der Natur geschickt eingerichtet, denn wären

sie es nicht, würden sie sich nicht entwickeln, wahrscheinlich sogar sterben. Ich denke es ist darum gewinnbringender von der Tatsache auszugehen, dass die SuS grundsätzlich motiviert sind zu lernen, es aber die Aufgabe der LP ist die SuS bei ihren Interessen abzuholen. Ein gutes Beispiel dafür ist in dem Film von Reinhard Kahl über die Montessori Gesamtschule in Potsdam zu sehen. Dort sagt eine Lehrperson sinngemäss, dass wenn die SuS JETZT an etwas interessiert seien (und nicht morgen oder in einer Woche), dann muss man dem Rechnung tragen und sie JETZT Antworten suchen lassen. Diese Haltung entspricht sehr stark dem angeborenen, kindlichen Lernen, dem selbstvergessenen Forschen und Nachgehen von eigenen Interessen, die immer dazu beitragen, die Welt und sich selber zu verstehen. Ich finde es paradox, wenn genau dieser Antrieb von der Schule gebremst wird. Aber wie soll ich als LP trotz den Anforderungen des Lehrplans, der meistens grossen Klassengrössen, dem Druck der Notengebung und der Routine des Schulalltags eine Lernumgebung schaffen, die die Motivation meiner SuS stärkt und nicht bremst?

4.2 Learnings und Ziele

4.2.1 Unterrichtssetting

Mit den in Kapitel 3 erläuterten Bedürfnissen kenne ich „Konzepte und Theorien zu Motivation und Interesse“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011, Standard 3), die ich bei meiner Unterrichtsplanung berücksichtigen werde, denn ich betrachte „Motivation und Interesse als wichtige Voraussetzungen für Lernerfolg“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011, Standard 3). Sicherlich muss der traditionelle Unterricht in Bezug auf seine motivierenden Potenziale überdacht werden. Die neueren Unterrichtsformen wie Individualisierung und Adaptation von Unterricht an bestehende Lernvoraussetzungen von SuS oder zum Beispiel auch das Schaffen von Lernlandschaften in altersdurchmischten Gruppen ermöglichen meiner Meinung nach ein schülerzentriertes Lernen, das den Bedürfnissen nach Autonomie und Kompetenz gerecht wird und somit motivationsfördernd ist. Diese neuen Unterrichtsformen sind erst vereinzelt in der Praxis zu finden (in der Schweiz) und erfordern unter anderem ein neues Rollenverständnis der LP. Gerne würde ich zum Beispiel adaptiven Unterricht im Teamteaching ausprobieren. Ich möchte mit den Kindern unterwegs sein und verstehe mich nicht als allwissende Paukerin, sondern möchte mit den SuS einen Ort schaffen, an den sie gerne kommen, auch bevor die Lektionen beginnen oder sogar an ihren freien Nachmittagen.

4.2.2 Lernstrategien

Damit die SuS wissen, wie sie ihre Neugierde stillen oder an ein spannendes Projekt herangehen können, würde ich von der ersten Klasse an Lernstrategien und Arbeitsabläufe bewusst machen und vermitteln. Die SuS sollen von Anfang an ein Gefühl entwickeln, dass sie

es grösstenteils selber in der Hand haben ob und wie erfolgreich sie sind. Dies wird auch im Standard 3 des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule (2011) unter dem Stichwort „selbstwirksam“ gefordert. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit wurde vielleicht beim Mädchen aus meinem dritten Praxisbeispiel versäumt. In der 6. Klasse ist es zwar etwas spät um damit zu beginnen aber im Hinblick darauf, dass das Mädchen noch fast sein ganzes Leben vor sich hat, lohnt es sich auf jeden Fall. Heute würde ich versuchen, die Lernstrategien des Mädchens herauszufinden und zu thematisieren. Auch würde ich gezieltere Unterstützung geben, das heisst bei einem Thema, wo alle anderen auch daran arbeiten, aber zum Beispiel Hilfsmittel wie Taschenrechner oder Wörterbücher erlauben oder Arbeitsblätter mit Hilfestellungen wie Bildern, zusätzlichen erklärenden Texten, einfacheren Texten usw. abgeben. Als ersten Schritt um den Teufelskreis der erlernten Hilflosigkeit zu durchbrechen würde ich versuchen, der Schülerin Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Da es so aussah, als ob die Schülerin sich mit ihrem schulischen Misserfolg abgefunden, also resigniert hatte, glaube ich kaum, dass sie auf extrinsische Anreize wie Belohnungen oder Bestrafungen angesprochen hätte. Und obwohl ich die Lernziele an ihre Lernvoraussetzungen anpassen würde, wäre es mein Ziel eine hohe Leistungserwartung beizubehalten, einfach in dem neu vorgesteckten Rahmen.

4.2.3 Hohe Leistungserwartung

Im Standard 3 des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich (2011) steht, dass die LP „weiss, wie Motivation und Interesse gefördert werden können“. Indem ich viel von meinen SuS erwarte, ihnen viel zutraue und sie ermutige, erhoffe ich mir, dass es sie motiviert, ihr Potenzial auszuschöpfen und Dinge zu wagen, zu hinterfragen, auszuprobieren, auch wenn oder besser: gerade weil es Fehler dabei geben kann, die auf neue Pfade lenken und neue Fragen stellen und wieder andere Antworten finden lassen. Damit ich viel von den SuS erwarten kann, muss ich das Unterrichtssetting so einrichten, dass meine Erwartungen auch erfüllbar sind, was alle Merkmale guten Unterrichts miteinschliesst. Beim ersten erwähnten Praxisbeispiel hätte ich den SuS durchaus mehr zutrauen dürfen, in dem Sinn, dass sie die Aufgabe „Ein Ding, das es nicht gibt“ nicht überfordert hätte. Ich glaube es ist grundsätzlich besser, wenn ich eine Aufgabe wähle, die auch mich überzeugt und begeistert, als wenn ich einen Kompromiss eingehe. Ich hätte ja immer noch die andere Aufgabe in petto haben können oder noch besser, eine andere, einfachere Variante ausarbeiten können, auf die ich im Fall, dass die SuS tatsächlich nichts mit der Aufgabenstellung anzufangen gewusst hätten, hätte zurückgreifen können.

Wenn ich meinen SuS viel zutraue, ist es einfacher für mich, ihnen Autonomie zuzugestehen. Und wie wir gesehen haben, ist Autonomie eines der zentralen Bedürfnisse in Bezug

auf die Motivation. Aber wie ich im zweiten Praxisbeispiel gemerkt habe, ist es nicht ganz einfach sich als LP zurückzunehmen. Die Rolle der kontrollierenden LP ist vorhanden, wie stark wurde mir erst in diesem offenen Unterrichtsetting bewusst, in dem wir uns vorgenommen hatten, möglichst nicht einzugreifen. Auch ich als LP bin immer am Lernen, in diesem Fall, dass in einer guten Lernumgebung die SuS sehr gut selbstständig handeln können und keine enge Führung brauchen.

4.2.4 Transfermöglichkeiten

Die oben beschriebenen und analysierten Beispiele aus der Praxis, bei denen Motivation und Interesse ausgeprägt vorhanden waren, sind beides Beispiele aus dem gestalterischen Bereich. Es stellt sich die Frage, ob die Theorie von den Bedürfnissen auch in anderen Fächern zutrifft. Ich würde dem zustimmen, denn es geht um grundsätzliche Bedürfnisse und nicht um fachspezifische. Die Fachdidaktik in Mathematik und Deutsch beispielsweise betonen die Wichtigkeit der Selbstwirksamkeit. In gutem Mathematikunterricht werden SuS selber aktiv und erforschen Zusammenhänge und Muster in einem Lernumfeld, in dem sie sich selber differenzieren und miteinander austauschen. Im Deutschunterricht wird Wert auf intrinsische Motivation gelegt, auch dort sollen die SuS – beispielsweise im Bereich Grammatik – die Sprachzusammenhänge selber erkunden und herausfinden, anstatt dass die LP von Anfang an eine Regel vorgibt und die SuS dann damit arbeiten. Oder im Bereich Schreiben ist es wichtig, dass die SuS eigene Schreibziele haben, damit sie gute Gründe haben, etwas zu schreiben. Die mathematische wie auch die sprachliche Fachdidaktik richtet sich meiner Meinung nach stark nach den motivationsfördernden Theorien und Konzepten aus, wie ich sie in diesem Text beschrieben habe. Deshalb ist ein Transfer dieser Konzepte auch auf diese Fächer erstrebenswert.

Um meine Haltung und Ziele zum Thema Motivation und Interesse auf den Punkt zu bringen, zitiere ich zum Schluss Reinhard Kahl: „Schule soll hungrig machen, nicht satt“ (Kahl, o.J., www.adz-netzwerk.de/Montessorischule-Potsdam.php).

5. Literaturverzeichnis

- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber: Friedrich Verlag GmbH.
- Kahl, Reinhard (o.J.). Montessorischule Potsdam, eine Schule zum Verlieben. Verfügbar unter: www.adz-netzwerk.de/Montessorischule-Potsdam.php [Datum des Zugriffs: 04.12.12]
- Leichtnam, Christine & Gattiker, Susanne (2006, Juni): Ich traue dir viel zu! Profil, Magazin für das Lehren und Lernen, Nr. 2, S. 14-17
- Pädagogische Hochschule Zürich (2011). Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell NOVA 09.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage. München: Pearson Studium.

6. Bildverzeichnis

- Abbildung 1: Deutsch-Portal. Deutsch-Blog Archiv 2013. Verfügbar unter: https://www.deutsch-portal.com/blog_385691_Grammatik%20im%20Unterricht%20%E2%80%93%20mit%20Spielen%20abwechslungsreich,%20anregend,%20interessant! [Datum des Zugriffs: 17.04.14]

7. Anhang

A) Dokumente zum Kapitel 2.1: Reflexion Unterrichtssequenz Werken

B) Dokument zum Kapitel 2.2: Fazit Forschungsarbeit



Ausbildung Primarstufe Werken

WE P120 Fachdidaktik 1 – LN3: Auftrag Praxisdokumentation

- ✓ Bitte benutzen Sie für die Dokumentation des LN3/Praxisauftrag Zwischensemester diese Vorlage.
- ✓ Bitte geben Sie zu den gestellten Fragen kurze und präzise Antworten. Ihr Textanteil im Dokument soll 6 Seiten nicht übersteigen.
- ✓ Bitte reichen Sie diese Dokumentation Ihrer Dozentin/Ihrem Dozenten per E-Mail ein bis KW 25.
- ✓ Bitte benennen Sie das Dokument nach folgendem Schema:
IhrNachname IhrVorname – WE P120 LN3.doc

Vorname Nachname	Eliane Christeller
Studiengang	H11 Primar
Adresse	Burstwiesenstrasse 17, 8055 Zürich
Telefon	044 390 16 40
E-Mail-Adresse	eliane_christeller@stud.phzh.ch

Thema/Material	Ein Insekt aus Recyclingmaterial
Kindergruppe	(anonymisiert)

2. Reflexion der persönlichen Erfahrungen

Bestimmen und bewerten Sie Ihre Lernprozesse in dieser Selbstlernerinheit.

2.1 Nennen Sie Ihre wichtigsten Erfahrungen/Erkenntnisse, die Sie bei der Erarbeitung des gewählten Materialbereichs gemacht haben.

Die vertiefte, **praktische** Auseinandersetzung mit den verschiedenen Recycling-Materialien und ihren Eigenschaften im Hinblick auf Trennungs- und Verbindungsmöglichkeiten hat mir neue Erkenntnisse vermittelt. Wichtig dabei waren vor allem das Herstellen des Insekts, dabei traten „Probleme“ auf, die mir bei der Planung nicht in den Sinn gekommen waren, sowie das Experimentieren mit Pet. Es lohnt sich, genau hinzuschauen und sich nicht vorschnell zufrieden zu geben. Spannend fand ich auch, wie sich Techniken aus einem Materialbereich (z.B. das Ineinander-Stecken von Karton) auf einen anderen Bereich übertragen lassen (Pet). Die Revolverlochzange als praktisches Werkzeug aus der Lederverarbeitung lernte ich kennen und nutzen.

2.2 Nennen Sie Ihre wichtigsten Erkenntnisse, die Sie beim Studium der Fachliteratur/der fachdidaktischen Theorie gemacht haben.

- Die Führung der Lerngruppe im Werken ist anspruchsvoll, denn einige Kinder benötigen deutlich mehr Hilfe.
- Die fachspezifischen Lernformen finde ich sehr hilfreich als Wegweiser und Übersicht beim Planen (entdeckendes Lernen, rezeptives Lernen und Werkaufgabe) sowie das methodische Problemlösen.
- Die Dreidimensionalität verändert die Betrachtungsweise (im Vergleich zu Bildern). Man kann um die Objekte herumgehen oder sie drehen, dabei verändern sich beim Schauen die Zwischenräume.
- Den Materialien, die zu räumlichem Gestalten anregen, sind praktisch keine Grenzen gesetzt.

2.3 Nennen Sie Ihre wichtigsten Erfahrungen/Erkenntnisse, die Sie bei der Durchführung des Praxisprojekts gemacht haben.

Die SuS sprachen gut darauf an, dass sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen durften und waren fasziniert von der Vielfältigkeit des Recyclingmaterials. Es lenkte sie zum Teil sogar ziemlich ab, einige begannen gleich eigene Spiele / Rollenspiele zu erfinden. Für mich bedeutet dies, dass es sich um ein anregendes Material handelt und ich fragte mich, ob sich das noch weiter ausbauen/nutzen liesse... *↳ bestätigt These 2 aus Fazit*

Die Unterstützung der SuS empfand ich als Gratwanderung: Wie viel soll / darf / muss ich helfen bei handwerklichen Fertigkeiten und (noch schwieriger) wie sehr soll ich sie bei der Ideenfindung beeinflussen / unterstützen? Ist es zum Beispiel bereits eine Einmischung, resp. Abwertung, wenn ich finde, dass das Insekt noch etwas unfertig aussieht und weitere Gestaltungsmöglichkeiten vorschlage?

Die Organisation der Gruppe ist schwieriger als im übrigen Unterricht, weil das Werken ein anderes Setting ist, es wird geschwatzt, gelacht, umhergegangen und zeitweise fand ich es schwierig, die Kontrolle zu behalten. Auch der Lärmpegel war mir am Ende zu hoch. Hierzu muss ich mir mal überlegen, was es für Lösungsmöglichkeiten gäbe. *D.h. inwiefern*

Thema ←
Kompetenz
↓
Scaffolding

Fazit Forschung & Entwicklung
↓
intrinsisch motiviert

Kontrolle der LP wirklich nötig ist → Kontrolle kann Kompetenzerleben der SuS beeinflussen → Motivation sinkt.

Forschung und Entwicklung
Kunst und Design in offenen Lernformen

Motivation von Schülerinnen und Schüler in offenen Aufgaben



Eliane Christeller

Andrea Gamp

Matthias Wachter



berg problemlos zusammenklebten. Trotzdem gab es auch Herausforderungen, zum Beispiel, dass durch die Statik bedingt, Objekte immer wieder zusammenbrachen.

3. Soziale Eingebundenheit (Zugehörigkeit)

Das dritte Bedürfnis, das erfüllt sein muss, um intrinsische Motivation zu ermöglichen, ist die Zugehörigkeit zu anderen Menschen. SuS lernen besser, wenn sie sich von den Menschen, die sie umgeben, angenommen und verstanden fühlen. Emotionen spielen sowohl beim Lernen und Arbeiten wie auch in Beziehungen mit anderen Menschen eine wichtige Rolle. Das heisst, die Wahrscheinlichkeit ist gross, dass ein SuS, der sich seinen Klassenkameraden emotional verbunden fühlt, auch emotional engagierter lernt/arbeitet. Dies könnte der Grund sein, warum sich bei unserer Forschungsarbeit die SuS spontan in Arbeitsgruppen zusammenfanden, nachdem wir ihnen gesagt hatten, dass sie nicht allein arbeiten müssten. Bei Eray bestätigte sich diese Theorie auf umgekehrte Weise, indem er sich von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen fühlte, als ein paar seiner Kameraden sagten, dass seine Arbeit „voll langweilig“ sei. Die Folge war, dass Eray in Tränen ausbrach und sich trotz unseren Aufmunterungen nicht mehr dazu bringen liess, seine Arbeit im Plenum vorzustellen. Die soziale Ausgeschlossenheit vernichtete kurzfristig seine intrinsische Motivation.

10. Fazit und Ausblick

Aus unserer Arbeit haben wir einige Erkenntnisse gewonnen. Die Motivation der SuS ist von vielen Faktoren abhängig, die wir auch im theoretischen Kontext wiederfanden. Hierzu lässt sich vor allem die Theorie von Woolfolk zum Thema Motivation erwähnen, da diese sich in unserer Forschung am stärksten herauskristallisierte. Durch unsere Beobachtungen haben wir herausgefunden, dass Motivation insbesondere im Bereich „Gestalten in offenen Lernformen“, stark von den Faktoren Aufgabenstellung, Material und den Arbeitsformen, wie Gruppen- oder Einzelarbeit, abhängt. Dabei ist sehr wichtig, dass diese Aspekte für die SuS so weit als möglich geöffnet werden.

Dank dieser Beobachtungen haben wir die folgenden vier Thesen formuliert:

1. Offene Unterrichtssequenzen motivieren zum bildnerischen Gestalten → vgl. Woolfolk "Autonomie"
2. Eine breite Auswahl an Materialien können motivierend wirken → vgl. Woolfolk "Kompetenz"
3. Gruppenarbeit motiviert mehr als Einzelarbeit → vgl. Woolfolk "Soziale Eingebundenheit"
4. Es muss nicht immer ruhig sein im Klassenzimmer, damit die SuS effizient arbeiten.

Abschliessend können wir unsere Erkenntnisse in folgender Aussage zusammenfassen:

Die intrinsische Motivation der SuS wird durch eine fundierte, gut eingeführte Aufgabenstellung geweckt, die kreativ anregt und eine hohe Selbstverwirklichung ermöglicht. Wobei besonders hervorzuheben ist, dass dabei auch eine räumliche und organisatorische Öffnung zugelassen wird.

Im Falle einer vertiefenden Fortsetzung unserer Forschungsarbeit, liegt die höchste Priorisierung auf der Überprüfung unserer Thesen. Dies würden wir anhand von Vergleichsstudien tun, da wir so auf die zuverlässigsten Ergebnisse hoffen können. Zu jeder These würden also mindestens zwei Lektionen durchgeführt werden. Einmal im Sinne der These und einmal das Gegenteil, jeweils an unterschiedlichen Klassen. Jede Lektion würde wieder aufgezeichnet und diese Beobachtungen ausgewertet. Am Ende der Lektion würden wir noch die SuS befragen, wie es ihnen in der Lektion erging und was ihnen gut, beziehungsweise nicht so gut gefallen hat. Durch die

Heterogenität

Standard 4

„Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen. Sie berücksichtigt Heterogenität im Unterricht und im Schulleben und trägt damit zur Chancengleichheit bei“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011).



Abbildung 1

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Persönlicher Bezug zum Standard.....	3
1.2 Fragestellung.....	3
1.3 Strukturierung des Textes	3
2. Praktische Erfahrung	4
2.1 Beispiel 1: Mathematik in einer 6. Klasse	4
2.2 Beispiel 2: Werkstattunterricht und Leseprojekt mit Antolin in einer 2. Klasse	5
2.3 Beispiel 3: Unterrichtsalltag in einer 3. Klasse.....	6
3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen	8
3.1 Vier Reaktionsmöglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität.....	8
3.2 Adaptiver Unterricht.....	9
3.2.1 Was ist adaptiver Unterricht?	9
3.2.2 Zwei Strategien der Adaption von Unterricht.....	10
3.3 Einordnung meiner Praxiserfahrungen.....	11
3.4 Adaptive Lehrkompetenz	14
4. Persönliche Haltung und Ziele	15
4.1 Persönliche Haltung	15
4.2 Learnings und Ziele.....	16
4.2.1 Diagnostische Kompetenz und Fehlerkultur.....	16
4.2.2 Umsetzung von adaptivem Unterricht	16
5. Literaturverzeichnis	18
6. Bildverzeichnis	18
7. Anhang	18
A) Dokument zum Kapitel 2.1: Matheplan 7, 6. Klasse	
B) Dokumente zum Kapitel 2.2: Reihen üben - Postenplan / Übersicht Antolin.....	
C) Dokumente zum Kapitel 2.3: Drei Lesetexte (Zugvögel, Standvögel)	
D) Dokumente zum Kapitel 3.2.1: Flussdiagramm / Inputreferat.....	

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug zum Standard

Mein Interesse an Heterogenität in der Schule rührt vor allem daher, dass der Umgang mit Heterogenität für mich einige Fragen aufwirft. Einerseits habe ich in den unterschiedlichsten Modulen während meiner Ausbildung an der PHZH vieles darüber gehört und gelesen, zum Beispiel über theoretische Modelle, empirische Ergebnisse, Tipps und Anweisungen oder das Thema Heterogenität wurde in rechtlichen, soziologischen oder religiösen Zusammenhängen aufgezeigt. Das Thema war und ist allgegenwärtig, nicht nur an der PHZH, sondern auch in den Klassen- und Lehrerzimmern meiner Praktika. Wie so oft im Lehrberuf gibt es aber auch bei der Frage nach dem Umgang mit Heterogenität kein Patentrezept. Mir fällt jedoch eine grössere Kluft zwischen Lehre und Praxis auf als bei anderen Themen oder Standards. Die Binnendifferenzierung oder adaptiver Unterricht ganz allgemein werden in der Theorie als umsetzbare Methoden propagiert, in der Praxis aber sind sie längst nicht so verbreitet. Dieser Widerspruch löst bei mir eine gewisse Verunsicherung aus, zumal ich die theoretischen Ansätze sehr nachvollziehbar finde und mir gut vorstellen kann, dass sie in der Praxis funktionieren, das heisst, die Bildungschancen für alle SuS erhöhen.

Abgesehen vom schulrelevanten Interesse, fasziniert mich die grosse Bandbreite des Themas „Heterogenität“ in unserer (und anderen) Gesellschaften. Überall wo Menschen zusammenleben, kommt das Gleich- oder Anderssein, die Inklusion und Separation zum Tragen, sei es in der Politik, Religion, Soziologie oder Wirtschaft. Wie ich mich als Mensch dazu verhalte ist für mich deshalb eine Grundfrage des Zusammenlebens und lohnt schon nur deshalb, einmal genauer unter die Lupe genommen zu werden.

1.2 Fragestellung

Ich erhoffe mir nun schreibenderweise Klarheit zu schaffen und eine für mich begehbare Brücke zu schlagen zwischen Lehre und Praxis. Deshalb widme ich diesen Eintrag der Fragestellung „**Wie setze ich adaptiven Unterricht im Schulalltag praktisch um?**“. Ich habe dabei nicht das Ziel ein fixfertiges, unverrückbares Rezept zu liefern, sondern vielmehr eine Bleistiftskizze, bei der auch später wieder Dinge ausradiert oder dazu gezeichnet werden können. Wahrscheinlich werden auch viele Fragen offen bleiben, was nur ein guter Grund ist, um immer wieder darüber nachzudenken.

1.3 Strukturierung des Textes

Zuerst werde ich meine praktischen Erfahrungen mit dem Umgang von Heterogenität, resp. der Umsetzung von adaptivem Unterricht darlegen. Da ich ganz unterschiedliche Erfahrun-

gen diesbezüglich gemacht habe, halte ich mich exemplarisch an Beispiele, bei denen adaptiver Unterricht stattgefunden hat, wenn auch in sehr unterschiedlicher Ausprägung. Ich beschreibe jeweils die strukturellen Bedingungen der Klasse, damit man sich ein Bild der vorhandenen Heterogenität machen kann. Ziel dieses ersten Teils ist es unter anderem, die vielfältigen Möglichkeiten aufzuzeigen, sich diesem Thema zu nähern. Dann werde ich die Beispiele mit Hilfe von mir bekannten theoretischen Modellen analysieren und in einem dritten Teil Schlüsse daraus ziehen für meine zukünftige Arbeit als LP.

2. Praktische Erfahrung

2.1 Beispiel 1: Mathematik in einer 6. Klasse

Dies war meine erste Praktikumsklasse im ersten Semester und auf den ersten Blick wirkte sie eher homogen. Es gab keine SuS, die DaZ-Unterricht oder sonstige Therapien besuchten, nur zwei Kinder hatten Anspruch auf integrative Förderung. Dies hatte zur Folge, dass zweimal pro Woche ein Heilpädagoge in die Klasse kam, meistens in die Mathematik-Lektionen und im Schulzimmer während des Regelunterrichts mit den beiden Schülerinnen arbeitete. Die Schule befand sich in einer gut situierten Wohngegend und nur gerade ein Schüler hatte geschiedene Eltern. Es gab zwar zwei oder drei SuS, deren Erstsprache nicht Deutsch war, ihr Deutsch war aber ausreichend, so dass sie keinen DaZ-Unterricht besuchen mussten.

Die Mathematik-Lektionen verliefen in der Regel so, dass die LP zu Beginn einen Input gab zu einem neuen Thema oder ein bestehendes vertiefte. Diese Inputs waren kurz und frontal, resp. in Form eines Klassengesprächs. Manchmal gab es ein Spiel, ebenfalls am Anfang, um zu einem Thema zu üben. Nach spätestens 20 Minuten war jeweils Arbeit am Matheplan vorgesehen. Dieser war so aufgebaut, dass es für alle Pflichtaufgaben gab, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erledigt sein mussten. Eine kurze Arbeitsanleitung und die Angabe, ob in Einzel- oder Partnerarbeit gearbeitet werden durfte, halfen den SuS sich in der Aufgabenstellung zurechtzufinden. Auf der Rückseite waren Angaben zu Stützaufgaben und Förderaufgaben aufgeführt. Die Stützaufgaben waren für jene SuS, die Mühe hatten mit dem Stoff und wurden von der LP erteilt. Die Förderaufgaben durften die SuS lösen, die gut bis sehr gut mitkamen und alle Aufgaben vor dem verlangten Datum erledigt hatten. Ich habe einen solchen Matheplan im Anhang dieses Eintrages hinterlegt, damit sich die Lesenden ein genaues Bild von einem solchen Plan machen können anhand eines konkreten Beispiels. Er ist ausserdem exemplarisch für eine leichte Öffnung und Adaption von Unterricht, auch wenn ausschliessliches Arbeiten mit Matheplänen in der mathematischen Fachdidaktik stark umstritten ist. Wie von der LP vorgeschlagen übernahm ich diese Lektionsgestaltung. In der Phase, in der die SuS jeweils selbstständig am Matheplan arbeiteten, fiel mir auf, dass immer die gleichen Kin-

der um Unterstützung baten, und oft stellte ich dabei fest, dass ich entweder alles oder die Hälfte des soeben gemachten Inputs im Plenum nochmals erklären musste. Die PraxisLP, mein Tandempartner und ich kamen oft kaum nach mit Erklären, obwohl wir zu dritt, mit dem Heilpädagogen zu viert, gleichzeitig arbeiteten. Es dauerte manchmal mehrere Minuten, bis die SuS einen Schritt weiter waren und während dieser Zeit mussten die anderen, die auch noch Klärungsbedarf hatten, warten. Als dann meine Mentorin zu Besuch kam und eine solche Mathematik-Lektion beobachtete, hörte ich beim anschliessenden Feedback-Gespräch zum ersten Mal das Wort „Binnendifferenzierung“. Ich wusste damals noch nicht, was das bedeutete, fand es aber im Laufe des Gesprächs heraus. Meine Mentorin schlug vor, den Unterricht binnendifferenzierter zu gestalten, um die SuS, die beim Kurzinput am Anfang nicht alles verstanden hatten, abzuholen. Der Vorteil lag auf der Hand: Lieber mit einer kleineren Gruppe nochmals mit weiteren Beispielen arbeiten und den SuS die Möglichkeit geben, Fragen zu stellen, anstatt nachher jedem einzelnen alles nochmals zu erklären. Ich fand dies eine super Idee und wollte sie in der nächsten Mathematik-Lektion gleich ausprobieren. Einzig der Einwand der PraxisLP, dass es nicht funktioniere, sie hätte es auch schon ausprobiert, liess mich aufhorchen. Als ich dann in einer der folgenden Mathematik-Lektionen anbot, dass diejenigen SuS nach vorne kommen, die noch Fragen hätten oder noch ein paar Beispiele gemeinsam lösen möchten, meldete sich niemand. Natürlich streckten aber sofort wieder einige SuS auf, kaum hatte die Stillarbeit begonnen und baten um Unterstützung. Was war bloss falsch gelaufen bei diesem Versuch der Binnendifferenzierung?

2.2 Beispiel 2: Werkstattunterricht und Leseprojekt mit Antolin in einer 2. Klasse

Dieses Beispiel stammt aus meinem zweiten Tagespraktikum im zweiten Semester meiner Ausbildung. Hier gab es fünf Kinder, die integrative Förderung beanspruchten, die jeweils in einem anderen Schulzimmer stattfand und ein Kind, das intensiven DaZ-Unterricht besuchte, da es erst vor 6 Monaten in die Schweiz gekommen war. Das Schulhaus befand sich wie im ersten Beispiel in einer gut situierten Wohngegend und ausser einem Schüler, der den Unterricht immer wieder durch sein aggressives Verhalten störte und einem extrem schüchternen Mädchen, das nie etwas sagte, gab es keine Auffälligkeiten, die mir sofort ins Auge stachen.

Zu dieser Zeit begann ich in meinen Unterrichtsplanungen basale und erweiterte Lernziele für die einzelnen Lektionen zu formulieren. Ich wollte damit gerüstet sein, wenn die immer wiederkehrende Frage von den SuS kam: „Sie, ich bin fertig, was kann ich jetzt machen?“. Dies war eine Massnahme für die stärkeren SuS, den schwächeren versuchte ich durch individuelle Unterstützung in Stillarbeits-Phasen zu helfen. Dank diesem Vorgehen waren immer alle SuS beschäftigt und ich musste nicht unüberlegt irgendeine Aufgabe aus dem Ärmel schütteln. Obwohl erst im zweiten Primarschuljahr, war sich diese Klasse Werkstattunterricht be-

reits gewöhnt. Es gab diesen in Deutsch (Rechtschreibung) und Mathematik (Reihen des Einmaleins). In beiden Fächern wussten die SuS anhand eines Postenblatts, welche Aufgaben obligatorisch, fakultativ, in Partner- oder Einzelarbeit zu lösen waren. Im Anhang dieses Eintrages habe ich ein Beispiel eines Postenblattes hinterlegt, um die Werkstatt, die zu den offeneren Unterrichtsformen gehört, zu dokumentieren. Eine weitere offene Unterrichtsform war das Leseprojekt Antolin. Antolin ist ein Online-Portal zur Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. Jeder SuS hat seinen Online-Account und loggt sich ein um Fragen zu den gelesenen Büchern in einem Quiz zu beantworten. Die LP kann sich ebenfalls einloggen um eine detaillierte Übersicht über die Lese-Leistungen ihrer SuS zu erhalten und etwaige Defizite gezielt aufzugreifen. Die Auswahl der Bücher ist gross, sie besteht sowohl aus Klassikern wie aus Neuerscheinungen und Büchern in verschiedenen Fremdsprachen. Das Ziel von Antolin ist es, das intrinsische Interesse an Literatur zu wecken und zu fördern, indem die SuS ihre Bücher selber auswählen und in ihrem eigenen Tempo lesen dürfen. Es gibt nicht einfach EINE Geschichte für alle. Zur Information ist eine kurze Übersicht über das Online-Portal im Anhang hinterlegt, auch dies ist ein Beispiel von möglicher Differenzierung im Unterricht. Konkret durften sich die SuS dieser 2. Klasse in den Antolin-Lektionen ein Buch aussuchen (oder im angefangenen weiterlesen), sich einen Platz im Schulzimmer suchen, es sich mit einem Kissen bequem machen und eine Stunde lang ungestört lesen. Wenn sie bereit waren, konnten sie sich an einen für diese Stunden bereitgestellten Laptop setzen und das Quiz zu ihrem Buch starten. Damit die Lektionen einen gemeinsamen Abschluss fanden, lasen wir jeweils noch zehn Minuten aus der Klassenlektüre vor. Diese Stunden waren meistens sehr ruhig, manchmal war es aber nötig, SuS, die einander störten, auf einen anderen Platz zu verweisen. Das waren disziplinarische Massnahmen. Inhaltlich waren die SuS mit ihren Büchern beschäftigt und es breitete sich diese konzentrierte und doch entspannte Stimmung aus, die sich einstellt, wenn das Lernen im Fluss ist.

2.3 Beispiel 3: Unterrichtsalltag in einer 3. Klasse

Im Quartalspraktikum des vierten Semesters unterrichtete ich eine äusserst heterogene Klasse. Keines der 22 Kinder sprach zu Hause Schweizerdeutsch und insgesamt waren 11 Sprachen vertreten. 14 SuS besuchten den DaZ-Unterricht, der in drei Niveaugruppen unterteilt war. Daneben gab es zwei lernzielbefreite Kinder, die zusammen mit einem weiteren Kind logopädische Unterstützung erhielten, ein hochbegabter Schüler und zwei Schüler, bei denen ein Asperger-Syndrom vermutet wurde. Integrative Förderung erhielten je nach Fach fünf bis acht Kinder. Die Klasse wurde von zwei erfahrenen LP unterrichtet, eine unterrichtete ausserdem die DaZ-Kinder separat und die andere erteilte den IF-Unterricht, entweder ebenfalls separat oder während des Regelunterrichts im gleichen Schulzimmer wie die restliche Klasse. Ausser im Zeichnen und in der Klassenstunde waren selten alle SuS anwesend.

Wie sich aus diesen strukturellen Bedingungen unschwer vermuten lässt, war die Leistungsstreuung enorm. Es handelte sich um eine QUIMS-Schule am linken Zürichseeufer.

Aufgrund der Zusatzausbildungen der beiden LP als DaZ- und IF-Fachkraft, nutzten sie den grösseren Handlungsspielraum, indem sie den Unterricht mit allen möglichen Methoden und Settings möglichst differenziert den Bedürfnissen der SuS anpassten. Da meine Tandempartnerin und ich die volle Stundenzahl unterrichteten, war das auch unsere Aufgabe während des Praktikums. Es gibt unzählige Beispiele wie adaptives Lernen stattgefunden hat, ich beschreibe nachfolgend ein exemplarisches Beispiel einer Lektion im Mensch & Umwelt-Unterricht, in der alle SuS anwesend waren und der Unterricht deshalb sehr differenziert geplant werden musste.

In der besagten Mensch & Umwelt-Lektion ging es um den Vogelzug. Wir hatten uns für die Methode „Arbeit mit Texten“ für die ganze Unterrichtsreihe entschieden und deshalb musste ich zuerst einen geeigneten „Grundtext“ über die Zugvögel und einen über die Standvögel finden, der die Informationen zum Thema enthielt. Diese Texte bearbeitete ich dann so, dass drei unterschiedliche Niveaus entstanden: ein sehr stark vereinfachter Text für die IF- und IS-SuS, ein stark vereinfachter Text für die DAZ- und mittelstarken SuS und ein unveränderter Text für die starken SuS. Die Vereinfachungen bestanden vor allem aus Veränderungen von Wörtern, Satzkonstruktionen und Weglassen von Inhalt. Wie genau eine solche Anpassung an drei verschiedene Niveaus in einem Text aussieht, ist bei den Lesetexten im Anhang ersichtlich. Ich habe diese beigelegt, um eine weitere Methode der Differenzierung zu dokumentieren. Ich musste die verschiedenen Texte dann so sortieren, dass beim Verteilen der Blätter jedes Kind den seinem Niveau angepassten Text erhielt. Diejenigen, die fertig waren mit Lesen, begannen mit einem Arbeitsblatt. Als Nächstes legte ich eine Europakarte mit Afrika auf den Hellraumprojektor und erzählte, wohin die Vögel überall fliegen. Da viele SuS aus ganz unterschiedlichen Ländern kommen, startete ich ein Klassengespräch über die Reiseziele der SuS, wie lange sie dorthin brauchen, was sie mitnehmen etc. Als nächstes kam ich eine Gruppenarbeit, wiederum mit Texten, diesmal über verschiedene Gefahren beim Vogelzug. Jede Gruppe stellte ihre „Gefahr“ vor und wir verglichen die Gefahren für Vögel mit denen für Menschen auf einem Plakat an der Wandtafel. Bei der Vorbereitung achtete ich darauf, dass ich möglichst heterogene Gruppen zusammenstellte und überlegte mir genau, welcher Text sich vom Schwierigkeitsgrad für welche Gruppe eignete, falls ich einen Text zu schwierig fand, bearbeitete ich ihn entsprechend. Mindestvorgabe für die SuS war, einen Satz zu einer Gefahr zu schreiben. Ich betonte, dass diejenigen die einen Satz hätten, weitere Sätze schreiben müssten. Für diejenigen Gruppen, die fertig waren, hatte ich auf dem hinteren freien Tisch Anschauungsmaterial zum Vogelzug zusammengestellt, in das

sich die SuS selbstständig vertiefen konnten, sobald sie das vorher angefangene Arbeitsblatt bearbeitet hatten. Am Schluss der Lektion wollte ich noch eine kurze Umfrage zum Schwierigkeitsgrad der Lektion durchführen, die Zeit reichte aber leider nicht mehr. Die Lektion war erfolgreich - wie sich auch in der kurz darauf folgenden summativen Beurteilung zeigte - ausser dass wir am Schluss hetzen mussten, aber das hat nichts mit adaptivem Unterricht zu tun, sondern ist ein anderes Problem. Der Aufwand, den ich für die Vorbereitung betriebe war aber enorm, ein Vielfaches der Lektion selber und ein Vielfaches meiner durchschnittlichen Vorbereitungszeit ohne eine solch ausgeprägte Differenzierung. Ich fragte und frage mich immer noch, wie LP effizient adaptiven Unterricht planen sollen.

3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen

Um überhaupt die verschiedenen Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität wahrzunehmen, stelle ich zuerst vier Reaktionsmöglichkeiten auf eine heterogene Schulklasse vor. Da ich grundsätzlich vom Gedanken des adaptiven Unterrichts überzeugt bin, gehe ich als Nächstes näher ein auf die Grundprinzipien sowie zwei Lehrstrategien der Adaption. Zum Schluss zeige ich auf, welche Lehrkompetenzen eine LP haben sollte, damit adaptiver Unterricht gelingt. Bei allen diesen Ausführungen mache ich immer wieder Verbindungen zu den oben beschriebenen praktischen Erfahrungen mit dem Ziel sie vor einem theoretischen Hintergrund zu analysieren und einzuordnen und dadurch auf neue Gedanken in diesem Zusammenhang zu kommen.

3.1 Vier Reaktionsmöglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität

Die untenstehende Auflistung habe ich Helmke entnommen und zusammengefasst (2012, S. 250 – 251).

- **1. Passive Reaktionsform:** Bewusstes oder unbewusstes Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede. Durchschnittschülerinnen und –schüler geben den Takt an. Dies führt dazu, dass die guten SuS besser und die schlechten SuS schlechter werden.
- **2. Substitutive Reaktionsform:** Anpassung der SuS an die Anforderung des Unterrichts entweder durch „schulorganisatorische Massnahmen zur Homogenisierung (Klassenwiederholung)“ (Helmke, 2012, S. 251) oder durch „psychologische Programme“ (z.B. Gedächtnisschulung) (Helmke, 2012, S. 251). Diese Massnahmen verbessern aber die Lernvoraussetzungen schwacher SuS nur gering oder gar nicht. Leistungsunterschiede sind unerwünscht und sollen reduziert werden.
- **3. Aktive Reaktionsform:** Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den SuS mittels adaptivem Unterricht. Dies ist der Versuch mit ei-

ner möglichst breiten Palette an Lehrstrategien bei möglichst vielen SuS ein Optimum an Lernfortschritten zu erreichen. Homogenisierung wird nicht angestrebt, der Unterricht passt sich den SuS an und nicht die SuS haben sich dem Unterricht anzupassen.

- **4. Proaktive Reaktionsform:** Gezielte Förderung der einzelnen SuS durch adaptive Gestaltung des Unterrichts. Im Unterschied zur aktiven Reaktionsform definiert die LP von Anfang an unterschiedliche Lernziele für unterschiedlich starke SuS (oder Niveaugruppen). Diese differenziellen Lernziele beinhalten ein „Basiscurriculum“ (Helmke, 2012, S. 251) und ein „differenzielles Aufbaucurriculum“ (Helmke, 2012, S. 251). Die Ziele im Basiscurriculum sind fundamental und gelten für alle SuS, diejenigen im Aufbaucurriculum werden den Lernvoraussetzungen und ihren Interessen der einzelnen SuS angepasst.

Bevor ich nun versuche, meine Praxiserfahrungen den oben beschriebenen Reaktionsformen zuzuordnen und damit eine Übersicht erhalte, wo ich mit meinem eigenen Unterricht stehe und wie ich diesen in der gewünschten Richtung weiterentwickeln könnte, gehe ich auf die Adaption von Unterricht ein. Die untenstehenden Ausführungen sollen aufzeigen, wie adaptiver Unterricht konkret durchgeführt werden kann, wodurch klarer wird, was mit adaptivem Unterricht überhaupt gemeint ist und sich dadurch meine Praxiserfahrungen präziser analysieren lassen.

3.2 Adaptiver Unterricht

3.2.1 Was ist adaptiver Unterricht?

Informationen zu den Grundprinzipien von adaptivem Unterricht habe ich den Unterlagen aus dem Modul „Heterogenität“ der PHZH entnommen (Aktas, 2012).

Die Grundprinzipien des adaptiven Unterrichts lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der Unterricht orientiert sich an den **individuellen Lernvoraussetzungen** der SuS. Lernvoraussetzungen sind Bedingungen, die das Lernen innerhalb und ausserhalb der Schule beeinflussen, zum Beispiel die sprachliche, kognitive, soziale, motorische Entwicklung, aber auch das Klassenzimmer, die Klassenzusammensetzung, die LP, die Familie usw.
- Das **Lerntempo** ist den Voraussetzungen des einzelnen Kindes angepasst.
- Die **Lernfortschritte** werden periodisch überprüft und an die SuS zurück gemeldet.
- Den SuS wird ein gewisser Grad an **Eigenverantwortung** in der Gestaltung des eigenen Lernprozesses zugestanden.
- Dem einzelnen Kind werden alternative **Lernwege und –materialien** angeboten.

- Die SuS können eigene **Lernziele und –aktivitäten** bestimmen.
- Die SuS **kooperieren** miteinander beim Lernen im Klassenzimmer.

Bentz (2012/2013, S. 2) weist ausserdem darauf hin, dass adaptiver Unterricht auf einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis basiert. Die Lernenden sollen sich demzufolge aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen; dazu braucht es sowohl **Instruktion** wie **Konstruktion**.

3.2.2 Zwei Strategien der Adaption von Unterricht

Bei der Zusammenstellung folgender Tabelle, habe ich auf die Ausführungen von Wember zurückgegriffen (2001, S. 166 – 173).

Strategie	Merkmale / Ziele	Vorteile / Anwendung	Nachteile
remedial	Fehlende Lernvoraussetzungen einzelner SuS werden im Unterricht direkt gefördert. Alle SuS sollen über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, um vom Unterricht zu profitieren.	Defizite der SuS werden aktiv angegangen. Kein/e Sch wird zurückgelassen oder aussortiert. Anwendung: bei basalen und wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kulturtechniken).	Hohe Kosten (zusätzliche Vorbereitung, evtl. zusätzliche LP). Je nach Bedarf muss Förderunterricht intensiv und über längeren Zeitraum hinweg erteilt werden. Risiko: Evtl. können fehlende Lernvoraussetzungen gar nicht durch zusätzlichen Unterricht herbeigeführt werden.
kompensatorisch	Fehlende Lernvoraussetzungen sind nicht erforderlich für Unterricht. Defizite der SuS werden nicht behoben, sondern umgangen. Alternative unterrichtliche Wege: Aufbau der vorhandenen Fähigkeiten oder mediale/ methodische Vorkehrungen (z.B. Gebrauch des Taschenrechners erlaubt).	Führt schneller und mit weniger Aufwand zum Ziel als die remediale Strategie. Alle SuS können weiterhin im gemeinsamen Unterricht arbeiten, keine Kleingruppen zur speziellen Förderung nötig. Anwendung: Wenn fehlende Lernvoraussetzungen nicht grundlegend wichtig sind.	Keine Verbesserung der Lernvoraussetzungen.

Das im Anhang beigelegte Flussdiagramm aus dem Modul „Unterrichtsqualität 1“, das wir im Rahmen eines Inputreferats erarbeiteten, stellt die Strategien des adaptiven Unterrichts grafisch dar und erleichtert so die Übersicht über die Einbettung dieser Strategien. Das Inputreferat habe ich ebenfalls beigelegt; es gibt einen knappen Überblick über den adaptiven Unterricht.

3.3 Einordnung meiner Praxiserfahrungen

Wenn ich auf die drei beschriebenen Beispiele (s. 2.1, 2.2 und 2.3) zurückblicke, die ja chronologisch geordnet sind, erkenne ich, dass sich mein Umgang mit Heterogenität mehr oder weniger entlang der vier Reaktionsmöglichkeiten (s. 3.1) entwickelt hat. Dies ist zufällig so geschehen und war durch die bestehenden Unterrichtsformen in den jeweiligen Schulklassen vorgegeben, zumal ich als Praktikantin nicht ein ganz anderes Unterrichts-Setting einführen kann, hätte ich dies denn gewollt. Am Anfang meiner Praxis standen für mich aber Basistechniken wie Auftragserteilung oder Moderation eines Gesprächs im Vordergrund. Über Heterogenität wusste ich damals noch nicht so viel, wie das erste Beispiel zeigt und auch mit der theoretischen Ausbildung an der PHZH zusammenhängt. Im Rückblick finde ich diese stufenweise Annäherung an das Thema Heterogenität ideal, denn hätte ich gleich im ersten Praktikum (s. 2.1) eine so anspruchsvolle Unterrichts-Praxis wie im dritten Praktikum (s. 2.3) angetroffen, hätte mich das wahrscheinlich überfordert und ich hätte viel weniger profitiert.

Um meine Annahme, dass sich meine praktischen Erfahrungen entlang der vier Reaktionsmöglichkeiten entwickelt haben, zu begründen, versuche ich nun die einzelnen, gemachten Erfahrungen einzuordnen. Das erste Beispiel ist diesbezüglich nicht eindeutig. Es sind Merkmale der ersten drei Reaktionsmöglichkeiten darin zu finden. Die Praxis-LP hat sich einerseits bei der Planung und Durchführung von Unterricht am Durchschnitt orientiert, da sie keine Individualisierung zum Beispiel in Form von Nivellierung von Lerngruppen oder binnendifferenziertem Unterricht vornahm. So hatte ich auch immer das Gefühl, dass die ganz starken SuS den Unterricht eher langweilig fanden und die schwachen SuS nicht wirklich mitkamen bei den Inputs der LP, die immer im Plenum stattfanden. Auch die Haltung der Praxis-LP war eher vermeidend diesem Thema gegenüber, sie fragte sich zwar gelegentlich, wie sie die schwachen SuS mehr einbinden könnte, änderte dann aber nichts (zumindest nicht während der Zeit meines Praktikums). Andererseits war durch die Planarbeit in der Mathematik auch eine offene Struktur vorhanden, bei der die SuS in ihrem eigenen Tempo arbeiten durften und die Stütz- und Förderaufgaben waren niveauangepasst. Auch der Förderunterricht durch den Heilpädagogen gehört zu den Massnahmen des adaptiven Unterrichts, insbesondere der remedialen Strategie. Ziel wäre es, während dieser Förder-Lektionen un-

terschiedliche Lehrmethoden anzuwenden. Dann hätten die SuS nicht nur eine zeitliche Anpassung an ihre Bedürfnisse durch die Planarbeit, sondern auch verschiedene Ansätze, wie sie ein Thema angehen könnten. Wie der Förderunterricht genau ablief in dieser Klasse, kann ich leider nicht sagen, da ich zu wenig Einblick hatte, da es Sache des Heilpädagogen war. Mein Versuch der Binnendifferenzierung ist vielleicht daran gescheitert, dass sich die Klasse dieses Vorgehen überhaupt nicht gewöhnt war und ich es entsprechend hätte einführen müssen. Ich denke, man muss die SuS mit Fingerspitzengefühl daran heranzuführen, dass Heterogenität nichts Aussergewöhnliches ist, das heisst, dass es normal ist, wenn es SuS gibt, die leistungsstärker sind als andere. Diese Akzeptanz der Leistungsunterschiede war in der Klasse in meinem dritten Beispiel vorhanden. Obwohl die Streuung sehr gross war, wurden leistungsschwächere SuS nicht diskriminiert aufgrund ihrer Leistung, was ich auf die konsequente Anwendung eines adaptiven Lehrstils zurückführe, der dazu beitrug, dass die Individualisierung von Lerngruppen so alltäglich war, dass sie nichts Besonderes mehr war und dadurch auch keinen Reiz zur Stigmatisierung darstellte. Eventuell hätte es bei meinem ersten Beispiel auch geholfen, wenn ich den Unterricht räumlich anders gestaltet hätte. Ich hätte alle SuS nach vorne in den Kreis nehmen können für meinen Input zum Thema. Dann hätten diejenigen SuS, die alles gut verstanden hatten, an ihren Platz zurück gehen dürfen und diejenigen, die nochmals eine Erklärung oder Beispiele brauchten, wären einfach vorne geblieben. Auf diese Weise hätten sich die schwächeren SuS nicht aktiv von ihrem Platz fortbewegen müssen, was viel mehr Überwindung kostet, als einfach sitzen zu bleiben. Ich hätte auch von Anfang an sagen können, dass diese und jene SuS bei mir vorne bleiben und den SuS gar nicht die Wahl geben können.

Das zweite Beispiel würde ich zwischen der zweiten und dritten Reaktionsform ansiedeln. Im Gegensatz zum ersten Beispiel, wurden in dieser Klasse vielfältigere Lehrmethoden eingesetzt, die an die Lernvoraussetzungen (zum Beispiel eigene Interessen verfolgen mit der freien Bücherwahl bei Antolin) und Zeitbedürfnisse der einzelnen SuS angepasst wurden. Darunter fallen offene Unterrichtsformen wie der Werkstattunterricht (Deutsch und Mathematik) und das in weiten Teilen selbstgesteuerte Lesen mit Antolin. Die Lehrmethoden wurden aber nicht an die Lern- und Problemlösestrategien der einzelnen SuS angepasst, denn die Aufgaben in den Werkstätten waren nicht individualisiert, das heisst, alle mussten die gleichen Aufgaben lösen (ausser die freiwilligen). Auch in dieser Klasse war adaptiver Unterricht zum Teil gewährleistet durch die integrative Förderung mittels remedialer Strategie durch einen Heilpädagogen, der ausserhalb des Schulzimmers mit den Betroffenen arbeitete. An dieser Stelle möchte ich kritisch anmerken, dass die von Wember formulierte Definition der remedialen Strategie (s. Tabelle unter 3.2), in der es heisst, dass kein/e Sch zurückgelassen oder aussortiert wird, meiner Meinung nach nicht ganz zutrifft. Ich habe ein paar Mal beo-

bachtet, dass die SuS, die während des IF-Unterrichts nicht im Klassenverband waren, Dinge verpasst hatten, worauf die anderen SuS entweder später im Unterricht oder in der Pause Bezug nahmen. Ich habe auch schon erlebt, dass ein Junge, der im IF-Unterricht war, bei einem Bastelprojekt nur eine Stunde anstatt wie die anderen, zwei Stunden basteln konnte und wegen seiner kleineren Arbeit gehänselt wurde. Dies deutet darauf hin, dass die integrative Förderung paradoxerweise auch aussondern kann. Deshalb plädiere ich, wenn immer möglich, für IF-Unterricht **im** Klassenzimmer, so dass die räumliche Trennung wegfällt und es den betroffenen SuS erspart bleibt, immer wieder von der Klasse wegzugehen und zu ihr zurückzukehren.

Das dritte Beispiel beinhaltet Reaktionsmöglichkeiten drei und vier. Zum ersten Mal in einem Praktikum hatte ich die Aufgabe, den Unterricht aktiv den SuS anzupassen und unterschiedliche Lernziele für unterschiedlich starke SuS zu definieren. Homogenisierung war kein Ziel, sondern möglichst vielfältige Lehrstrategien, um möglichst alle bei ihren Lernvoraussetzungen abzuholen und darauf aufzubauen. Nachfolgend eine kleine, unvollständige Auflistung unterschiedlicher Lehrstrategien, die ich angewendet habe in dieser Klasse:

- Elemente aus dem DaZ-Unterricht wie zum Beispiel gezielte Wortschatzarbeit zur Vorbereitung eines Themas (zum Beispiel in Mensch & Umwelt)
- Unterscheidung verschiedener Leistungsgruppen, die auch in getrennten Zimmern arbeiteten und unterschiedlich schwierige Aufgaben erhielten – wir machten nicht eine Mathematik-Werkstatt zum Zehnermaleins, sondern zwei, eine für die Stärkeren, eine für die Schwächeren
- Wenn die Klasse nicht in Leistungsgruppen aufgeteilt wurde, sondern im Plenum arbeitete, erstellten wir Texte auf drei verschiedenen Niveaus zu einem Thema – wie oben beschrieben in meiner Mensch & Umwelt-Lektion (s. 2.3)
- Eine einfache, klare Sprache ohne verschachtelte Sätze oder komplizierte Wörter beim Gespräch mit einzelnen SuS oder im Plenum
- Aufbereitung des Unterrichtsstoffs auf handelnder und bildhafter Ebene für die Schwächeren, auf sprachlicher oder abstrakter Ebene für die Starken
- Kleingruppen von SuS mit unterschiedlichem Leistungsniveau (Überarbeitung selbstgeschriebener Texte → die Starken helfen den anderen)
- Extraaufgaben für leistungsstarke SuS, die sie forderten (nicht einfach mehr Aufgaben vom gleichen Typ, sondern anspruchsvollere, auch aus einem anderen Themenbereich → Denksportaufgaben in der Mathematik)

Da diese Lehrstrategien aktiv individualisieren, sind sie meiner Meinung nach remedial. Ich wendete auch die kompensatorische Strategie an, zum Beispiel, wenn die leistungsstärkeren

SuS in einer für sie reservierten Deutsch-Lektion anspruchsvolle Aufgaben lösten, wie Statistiken lesen, Texte zusammenfassen und vortragen oder bei Sprachspielereien über die Sprache nachdachten. Da dies keine basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten waren (zumindest nicht auf dem Leistungsniveau der starken SuS), wurden sie beim Rest der Klasse auch nicht gefördert.

Den oben erwähnten Grundprinzipien zufolge (s. 3.2.1), müsste den SuS eine gewisse Eigenverantwortung in der Gestaltung ihres Lernprozesses zugestanden werden, sowie die Möglichkeit eigene Lernziele und Lernaktivitäten auszuwählen. Diese Elemente wurden in der Unterrichtsgestaltung aller meiner Beispiele nicht berücksichtigt. Im Gegenteil, mir kam der Unterricht ziemlich stark gelenkt vor, auch wenn es immer wieder offene Formen darin gab (Werkstätten, Planarbeit, e-Learning). Die Gründe dafür mögen verschieden sein, vielleicht spielte u.a. eine gewisse Angst vor Leerläufen und Überforderung einzelner SuS eine Rolle.

3.4 Adaptive Lehrkompetenz

Zum Schluss des theoretischen Teils gehe ich auf die Kompetenzen ein, die eine LP braucht, um erfolgreich adaptiv zu unterrichten. Dies ergänzt die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten der vorangegangenen Kapitel mit der Ebene der Lehrkompetenz und -persönlichkeit, die nachweislich einen grossen Einfluss auf den Lernerfolg der SuS hat. Ich beziehe mich dabei auf Beck et al. (2008, S. 37 - 48).

Zuerst ist sicherlich die Grundhaltung der LP gegenüber Heterogenität in einer Klasse wichtig. Von Vorteil ist, wenn sie Heterogenität nicht als Mühsal, sondern als Chance sieht. Dies setzt Respekt und Vertrauen jedem einzelnen Kind gegenüber voraus. Wenn die LP eine positive Leistungserwartung hat, fällt es ihr leichter individuell zu fördern. Adaptive Lehrkompetenz besteht ausserdem aus dem Zusammenspiel folgender Kompetenzen:

- **Sachkompetenz:** Fundiertes Sachwissen, in dem sich die LP flexibel und rasch bewegen kann.
- **Diagnostische Kompetenz:** Der Lernstand der SuS muss immer wieder neu erfasst und die Lernprobleme analysiert werden.
- **Didaktische Kompetenz:** Kennen der Vor- und Nachteile der einsetzbaren didaktischen Möglichkeiten. Flexibilität und ein breites Repertoire sind wichtig.
- **Klassenführungskompetenz:** SuS müssen die Möglichkeit haben sich aktiv, intensiv und ohne Störungen mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen

Das Ziel ist, dass eine LP diese Kompetenzen soweit beherrscht, dass sie sie auf eine Art und Weise im Unterricht einsetzen kann, dass möglichst viele SuS mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und unterschiedlich verlaufenden Lernprozessen nachhaltig lernen. Aufgrund meiner in den Praktika gemachten Erfahrungen, vermute ich, dass diese Kompetenzen sich erst im Laufe der Berufsausübung richtig entwickeln und verfeinern. Und zwar über Jahre und auch nur, wenn man sich die Mühe nimmt, den eigenen Unterricht immer wieder zu reflektieren.

4. Persönliche Haltung und Ziele

4.1 Persönliche Haltung

Wie weiter oben bereits erwähnt, bin ich überzeugt von der Notwendigkeit adaptiven Unterrichts vor allem angesichts zunehmender Heterogenität in den Schulklassen. Diese Haltung ist eine der Voraussetzungen um „alle Schülerinnen und Schüler zu integrieren und individuell zu fördern“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011, Standard 4). Das Ziel der Schule ist, dass alle (oder möglichst viele) SuS Kernkompetenzen entwickeln, die sie befähigen, in einer komplexen Welt zu bestehen. Der Fokus dieses Ziels liegt bei den SuS und nicht bei einem starren Unterrichtskonzept, das es unter allen Umständen beizubehalten gilt. Demzufolge ist es nur logisch, dass sich die Unterrichtsformen flexibel den Lernvoraussetzungen der SuS anpassen müssen, denn nur so können wir hoffen, dass möglichst viele SuS die angestrebten Kernkompetenzen erlangen um somit später zu einer funktionsfähigen Gesellschaft beizutragen. Ich sehe aber auch die Grenzen der Individualisierung im Unterricht. Erstens ist es für eine einzelne LP einer Schulklasse zeitlich nicht möglich für mehr oder weniger alle SuS individuelle Förderung anzubieten. In meinem dritten Beispiel kamen meine Tandempartnerin und ich arg an unsere zeitlichen Grenzen bezüglich der Vorbereitungszeit und wir waren zu zweit, nicht alleine. Auch die Praxis-LP unterrichteten diese Klasse zu zweit und ich bin überzeugt, dass sie nur aufgrund dieses Teamteachings, der zusätzlichen Ausbildungen als IF- und DaZ-Fachlehrkraft sowie ihrer jahrzehntelangen Berufserfahrung erfolgreich adaptiv unterrichten. Dies bedeutet, dass das Gelingen adaptiven Unterrichts nicht alleine von der LP abhängt, sondern ebenso von den von der Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen (zusätzliche LP und Räume, Lehrmaterial mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden) sowie der Fokussierung auf die diagnostische Kompetenz bereits in der Ausbildung. Zweitens finde ich eine zu starke Individualisierung kontraproduktiv für ein weiteres Ziel der Schule: die Förderung von Sozialkompetenz. Diese wird nur erlernt in der Kooperation mit anderen, im gemeinsamen Lösen von Problemen, mittels Mitgefühl und Solidarität. Es geht bei der Schulbildung eben auch darum, dass sich die SuS im Spannungsfeld eines Klassenverbandes

erleben und lernen wie man miteinander umgeht und nicht nur als Individuen möglichst gute kognitive Leistungen erbringen.

4.2 Learnings und Ziele

4.2.1 Diagnostische Kompetenz und Fehlerkultur

Da die diagnostische Kompetenz massgeblich beteiligt ist am Erfolg adaptiven Unterrichtens aber nicht an der PHZH gelehrt wird, ist es mir ein Anliegen, mich dieser Kompetenz anzunähern. Die anderen in 3.4 beschriebenen Kompetenzen sind mir geläufiger und ich sehe auch Wege, diese weiter zu vertiefen. Wie aber verbessere oder erlange ich diagnostische Kompetenzen? Ich denke eine Möglichkeit ist die gründliche Auseinandersetzung mit Fehlern der SuS. Wenn ich an das Praktikum aus meinem dritten Beispiel denke, kommt mir ein Rat einer meiner Praxis-LP in den Sinn (sinngemäss zitiert): „Beachte die Fehler der SuS, ignoriere die Fehler nicht, lass die SuS sie auch nicht fünf Minuten vor Schulschluss am Freitag Nachmittag verbessern und dann ablegen, sondern nutze sie als Wegweiser für deine weitere Arbeit am Thema.“ Fehler als wertvolle Hinweise auf Lernblockaden oder Lücken. Fehler miteinander vergleichen, sich überlegen, wo haben einzelne SuS oder die ganze Klasse mit einem Unterrichtsgegenstand Mühe. Dann entscheiden, wie „verwerte“ ich die Fehler weiter? Man könnte sagen, dass ich mich von den Fehlern leiten lasse, resp. die gemachten Fehler in meine Weiterarbeit miteinbeziehe. Wenn ich die Fehler analysiere, werde ich hoffentlich mit der Zeit einiges erfahren über Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo und Lernschwächen meiner SuS. Und dies wird mir helfen die Lernvoraussetzungen bezogen auf den Lerngegenstand besser einzuschätzen.

4.2.2 Umsetzung von adaptivem Unterricht

Wie es im Standard 4 des Kompetenzmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich (2011) verlangt wird, habe ich mir mit dem Modell des adaptiven Unterrichts ein wichtiges Mittel erarbeitet um mit Differenz umzugehen. Beim Aufschreiben meiner Praxiserfahrungen und ihrem Verknüpfen mit theoretischen Modellen ist mir klar geworden, dass es viele Formen und Abstufungen des adaptiven Unterrichts gibt, die je nach Klassenzusammensetzung, Haltung der LP und schuladministrativen Gegebenheiten im jeweiligen Unterrichts-Setting Sinn machen. Diese Erkenntnis wirkt entlastend auf mich, zumal sie mir die Freiheit gibt, verschiedene Formen auszuprobieren und dabei auch auf mein Bauch-Gefühl zu hören, solange die Berufserfahrungen noch nicht so fundiert sind. Ich stelle mir dabei ein langsames Herantasten vor, zuerst vielleicht in Form von offenen Unterrichtsformen in einem gelenkten Unterricht, zum Beispiel mit Werkstätten oder kooperativen Methoden (Placemat, Kugellager, Gruppenpuzzle). Später würde ich dann den Fokus auf selbstgesteuertes Lernen legen, wo-

bei die SuS ihre eigenen Lernziele formulieren würden. Das Endziel wäre dann eine Balance aus direkter Instruktion, kooperativem Lernen und selbstgesteuertem Lernen und ein Übergehen von der aktiven zur proaktiven Reaktionsform. Bei der Individualisierung meines Unterrichts will ich aber auch darauf achten, dass die Gemeinschaftsbildung nicht zu kurz kommt, zum Beispiel beim kooperativen Lernen durch Verantwortungsübernahme und Rollen in der Gruppe, im Klassenrat und im Schulalltag durch verbindliche Normen, Regeln und Ämtli. Um der zeitlichen Herausforderung einer Individualisierung des Unterrichts gerecht zu werden, strebe ich die Arbeit im Teamteaching an. Auch wenn die Umsetzung aufwändig ist, will ich versuchen, durchzuhalten und nicht beim ersten Widerstand (von welcher Seite auch immer er kommen mag) aufzugeben. Ich will aber auch nicht über das Ziel hinausschiessen und meine persönlichen Ressourcen verschleudern, indem ich gleich in allen Fächern adaptiven Unterricht einführe, sondern den Perfektionsgedanken beiseite schieben und im Kleinen anfangen, zum Beispiel bei einem Unterthema in einer Mensch- & Umwelt-Sequenz.

5. Literaturverzeichnis

- Aktas, Zeliha (2012). Heterogenität und Integration: Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit in Schule und Kindergarten. Modulkript der Pädagogischen Hochschule Zürich BE A200, Frühlingsemester 2012, S. 15 - 19.
- Beck et al. (2008). Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. In: Detlef H. Rost (Hrsg.), Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie (S. 9 - 207). Waxmann Verlag GmbH.
- Bentz, Corinne (2012/2013). Individualisierung und Differenz – Heterogenität der Schulklasse und Adaptivität des Unterrichts. Modulkript der Pädagogischen Hochschule Zürich BE A410h, Wintersemester 2012/2013, S. 1 – 7.
- Helmke, Andreas (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber: Friedrich Verlag GmbH.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2011). Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell NOVA 09.
- Wember, Franz B. (2001). Adaptiver Unterricht. In: Johann Borchert (Hrsg.), Sonderpädagogik (S. 161 – 181). 31. Jg. Heft 3. Berlin: Wissenschaftsverlag V.Spiess GmbH.

6. Bildverzeichnis

- Abbildung 1: Fachhochschule Nordwestschweiz (2013). Verfügbar unter: <http://web.fhnw.ch/ph/tagungen/veranstaltungsarchiv/brennpunkt-heterogenitaet-2013> [Datum des Zugriffs: 17.04.2014]

7. Anhang

- A) Dokument zum Kapitel 2.1: Matheplan 7, 6. Klasse**
- B) Dokumente zum Kapitel 2.2: Reihen üben - Postenplan / Übersicht Antolin**
- C) Dokumente zum Kapitel 2.3: Drei Lesetexte (Zugvögel, Standvögel)**
- D) Dokumente zum Kapitel 3.2.1: Flussdiagramm / Inputreferat**

Matheplan 7 6. Klasse

+ und – bis 1000 000

Nr.	AF	Kurzbeschreibung	Arbeitsanleitung	erledigt	korr.	Verb.
1	alle/PA	B. S. 59 / 60	Den Einstieg machen wir gemeinsam. Weisst du noch, was eine Summe oder eine Differenz ist?			
2	EA	B. S. 60 Aufg. 18 – 25	Stelle die Aufgaben im Heft so dar, wie es das Beispiel zeigt (schriftliches Rechnen). Tipp: Mache einfache Rechnungen $8 = + 3 -> 8 - 3 =$			
3	EA	A33 Aufg. 1 -19	Bleistift!!! Mit diesem Blatt kannst du noch einmal das schriftliche + und – üben. Du musst nicht alles auf einmal lösen. Arbeite nicht länger als 30 min.			
4	EA	B. S. 61 Aufg. 1-6	Tipp: Ordne die 5-stelligen Zahlen zuerst der Grösse <input type="checkbox"/> nach, dies hilft dir beim Lösen der Aufgaben.			
5	PA	A34 Aufg. 1-12	Löse dieses Arbeitsblatt mit einem Partner mit Bleistift. Es ist sinnvoll, dieses AB aufzuteilen und nicht alles aufs Mal zu machen.			
6	EA	B. S. 62 Aufg. 2,4,6,7-10	Es gibt eine kurze Einführung. Bei Aufg. 2,4,6 reichen nur die Lösungen, nachher musst du auch die Rechnung in dein Heft schreiben.			
7	EA	B. S. 63 alle ungeraden	Löse auf dieser Seite alle ungeraden Aufgaben schriftlich. Achte darauf, dass die Dezimalpunkte untereinander stehen.			
8	EA	B S. 64 / 65 Aufg. 1-8	Wenn du noch weisst, wie man Fahrpläne liest, kannst du ohne Einführung beginnen. Wähle 5 Aufgaben aus. Rechnung + Antwortsatz			
9	EA	LSK	Löse die Lernschrittkontrolle in dein Heft. Wenn du 14 Punkte hast, hast du den Stoff bis jetzt gut verstanden. Wenn nicht, empfehle ich Stützaufgaben.			
Diese Aufgaben müssen bis am <input type="checkbox"/> erledigt sein.						

Mathe-Plan Nok → zählt für Jungs in 3 woch. Kriterien (allebständige Arbeiten, ...)

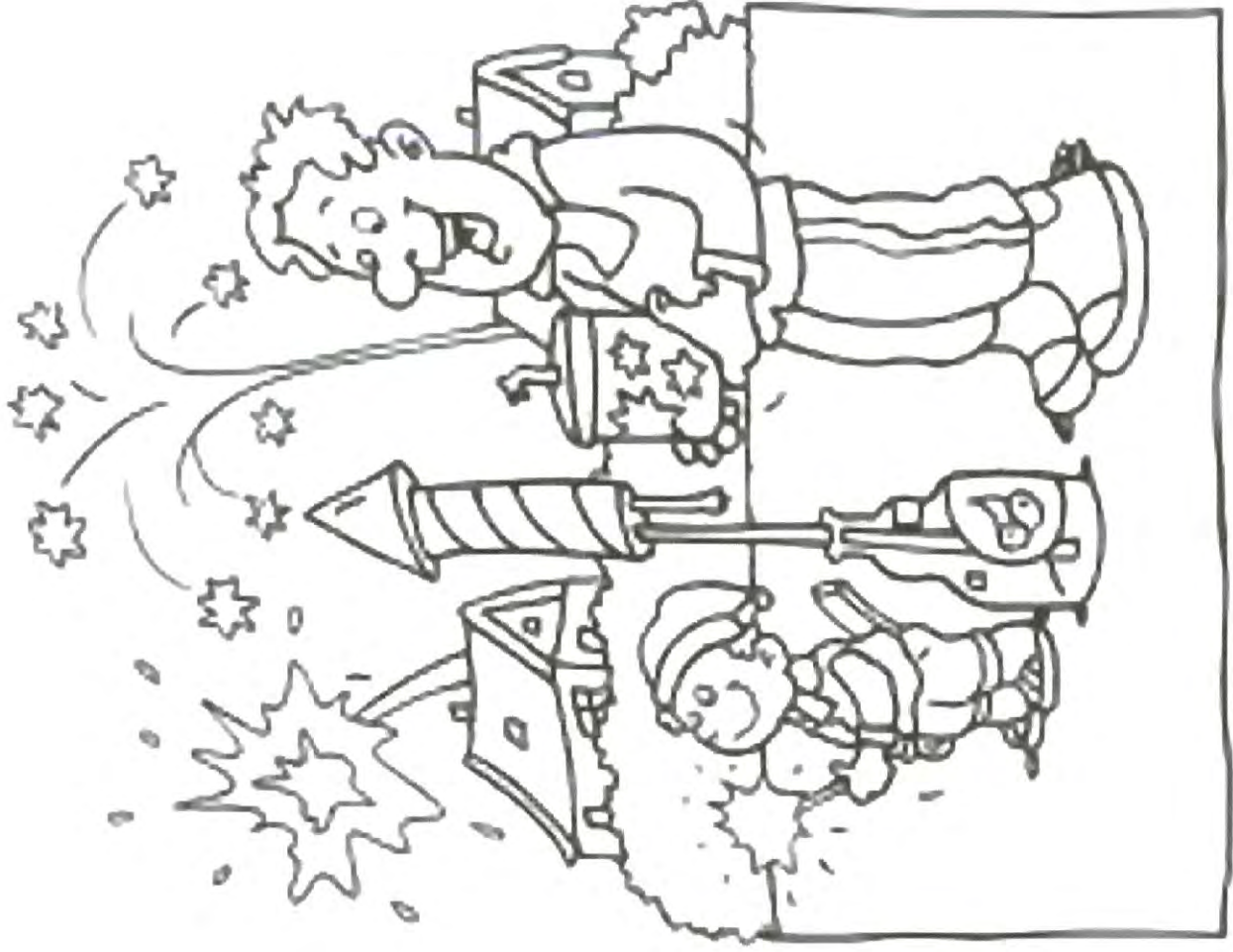
A) Matheplan (Fortsetz.)

Stützaufgaben:

- B. S. 148 Repetition von S. 61
- B. S. 60 Aufg. 10-17
- B. S. 62 Aug. 1,3,5
- B. S. 63 alle geraden Aufgaben

Förderaufgaben:

- B. S. 60 Aufg. 9 Schildkröten
- B. S. 61 Eulenaufgaben
- A35 Wasser umgiessen



B) Übersicht Antolin



Lesen ist Zukunft.

Leseförderung ist eine wichtige Aufgabe für Schule und Elternhaus, denn Lesen ist die grundlegende Fertigkeit, auf die alle weiteren Qualifikationen aufbauen. Die Lesekompetenz entscheidet somit maßgeblich über die Zukunftschancen eines Kindes.

Innovativ. Integrativ. Interaktiv.

Antolin ist ein innovatives Online-Programm zur Leseförderung von Klasse 1 bis 10. Die Medien „Buch“ und „Internet“ werden integrativ zusammengeführt: ein Buch lesen, unter www.antolin.de einloggen, die Fragen beantworten und die motivierenden Lesepunkte sammeln.

Lehrkräften bietet das Leseportal eine Vielzahl komfortabler Analysemöglichkeiten. Übersichtliche Grafiken geben Aufschluss über die Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler und zeigen Stärken und Defizite auf. Somit wird eine individuelle Leseförderung unterstützt.

Immer auf dem neuesten Stand.

Antolin wird ständig um aktuelle Titel ergänzt sowie inhaltlich und funktional erweitert.

Lernen Sie Antolin auf den folgenden Seiten kennen und entdecken Sie innovative, schülergerechte Wege der Leseförderung!

Antolin auf einen Blick:

► fördert die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zum eigenständigen Lesen und in der Entwicklung der eigenen Leseeidentität

► steigert die Lesemotivation

► überprüft das Textverständnis durch Quizfragen zu den Buchinhalten

► bietet Quizfragen:

- zu Klassikern und Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur
- zu Lesebuch- und anderen Lehrwerkstexten, Nachrichten sowie Gebrauchstexten
- auch in englischer, französischer, polnischer, spanischer und türkischer Sprache

► eignet sich zur sinnvollen Differenzierung

► verbindet das Lernen in der Schule mit dem Lesen am Nachmittag

► stellt ein hilfreiches Auswertungsinstrument für Lehrkräfte dar

Vorsicht!

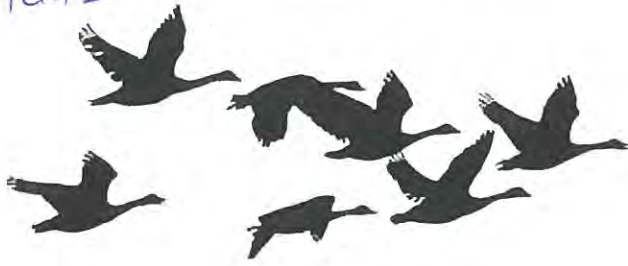
→ fraglich, ob Textverständnis so effektiv geprüft werden kann ...

Wussten Sie schon, dass ...

- mehr als 3,5 Millionen Schülerinnen und Schüler ein persönliches Lesekonto bei Antolin besitzen?
- Antolin Quizfragen zu mehr als 40.000 Büchern bietet?
- bereits mehr als 100 Millionen Quiz-Sätze bei Antolin beantwortet wurden?

C) Lese-
text I

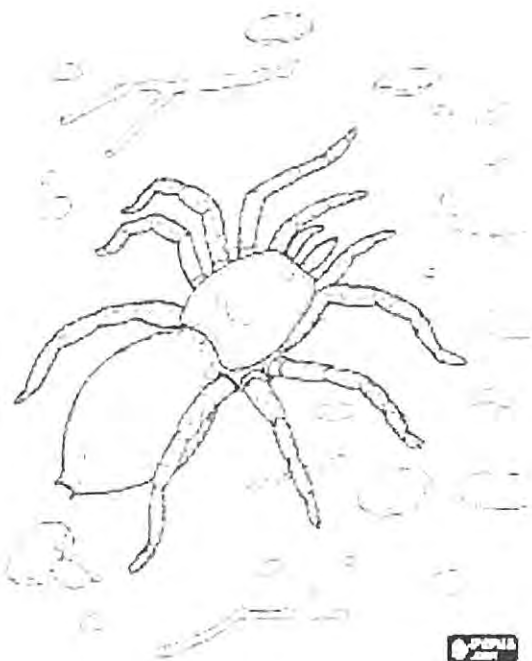
schw. stark vereinfacht → IF- + IS-SUS



Lies den Text und erzähle nachher was du gelesen hast.

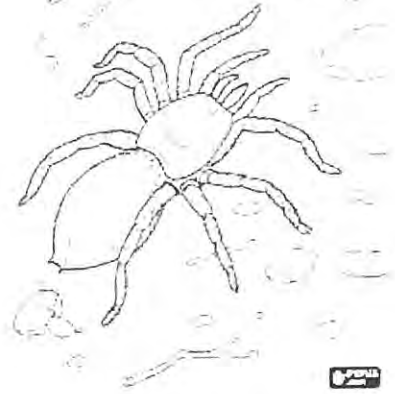
Die Zugvögel

Viele Vögel fressen Insekten. Wenn es kälter wird, verkriechen sich die Spinnen, Würmer und Insekten, um sich vor der Kälte zu schützen. Die Vögel haben dann nichts mehr zu essen. Deshalb fliegen sie im Herbst in südliche Länder. Dort finden sie wieder Nahrung, weil es dort warm ist und sich die Insekten nicht verkriechen haben.



C) Lese-
text II

stark vereinfacht → DAZ + "normal" - Stufe



Lies den Text und erzähle nachher was du gelesen hast.

Die Zugvögel

Viele Vogelarten verlassen uns, wenn die Tage kürzer und kühler werden. Zugvögel sind Weichfresser und ernähren sich hauptsächlich von Insekten. Wenn es kälter wird, verkriechen sich die Spinnen, Würmer und Insekten.

Die Vögel finden dann nicht mehr genügend Nahrung und fliegen deshalb im Herbst in südliche Länder. Manche Vogelarten legen viele tausend Kilometer zurück und kommen erst im Frühling wieder.



Lies den Text und erzähle nachher was du gelesen hast.

Die Standvögel (Jahresvögel)

Amseln, Zaunkönige, Buchfinken, Blaumeisen, Spatzen und viele andere Vögel sind Standvögel. Sie werden auch Jahresvögel genannt, da sie das ganze Jahr über bei uns zu sehen sind, auch im Winter.

Sie ernähren sich nicht nur von Insekten. Sie fressen Beeren und mit ihren kräftigen Schnäbeln können sie auch Samenkörner und Nüsse knacken. Das ist besonders im Winter wichtig, wenn es keine Insekten mehr zu fressen gibt.

LA = Lernausgangslage

D) Z = Ziele

Selektives Unterrichtsmodell
=> adaptivem Unterrichtsmodell

Separation

Diagnose der anfänglichen Lernausgangslage LA 1.

Entspricht LA 1 der in Z 1 formulierten Qualifikation?

Lernziel Z 2. Weiterführende Qualifikation

Lernziel Z 1. Festlegung der zu erwerbenden Qualifikation.

Förderunterricht rem.

Separation. Lerner ist nicht geeignet. Zuweisung in eine andere Lerngruppe.

Reicht LA 1 um bei Unterricht vom Typ U 1 dem Z 1 formulierte Qualifikation zu erwerben?

Diagnose Unterrichtsergebnisse

Unterricht U 1 zum Erwerb von Z 1.

U2 U3

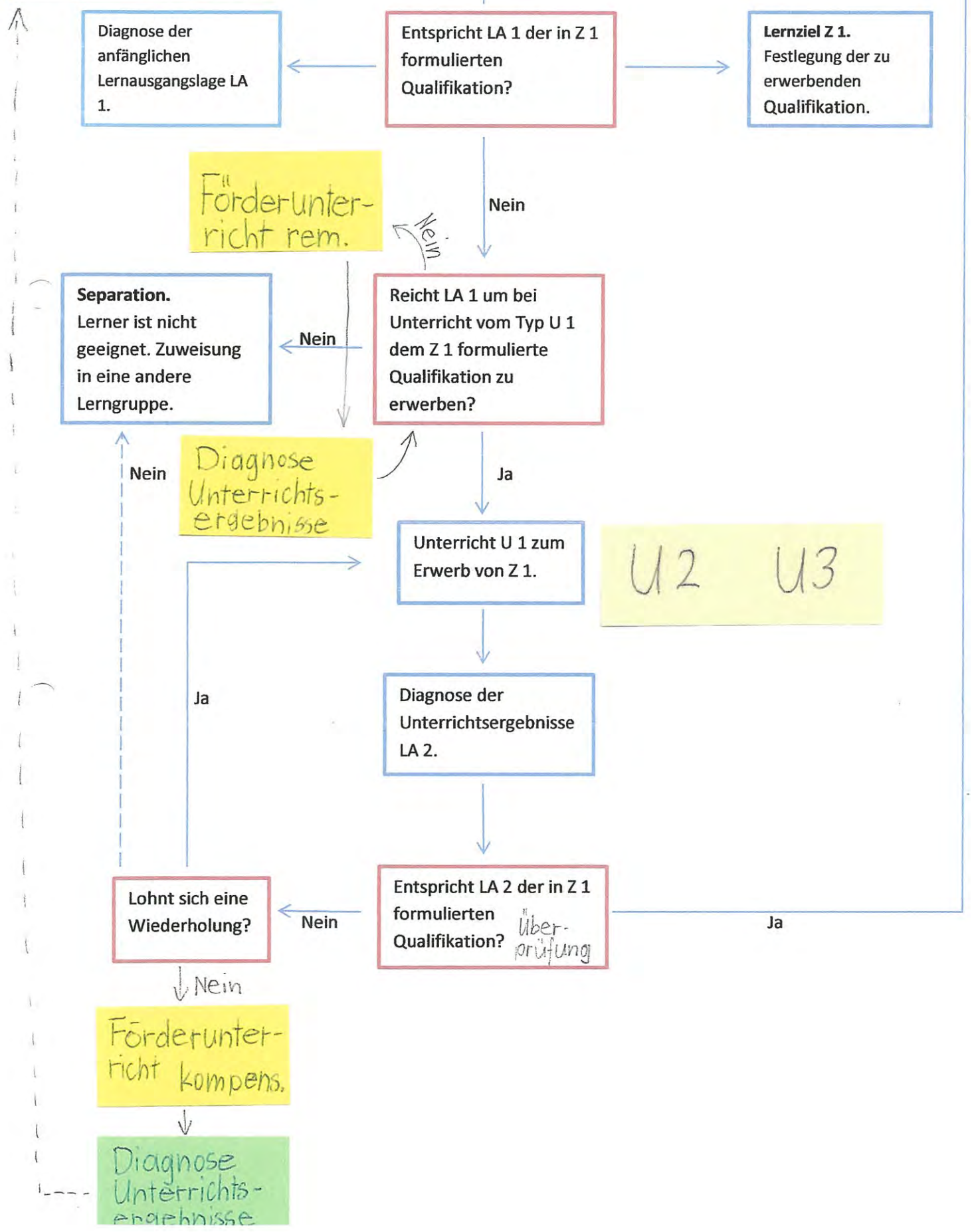
Diagnose der Unterrichtsergebnisse LA 2.

Lohnt sich eine Wiederholung?

Entspricht LA 2 der in Z 1 formulierten Qualifikation? *Überprüfung*

Förderunterricht kompens.

Diagnose Unterrichtsergebnisse



D)

Inputreferat zum adaptiven Unterricht

• Was ist adaptives Merkmal?

Heterogenität bleibt bestehen

Merkmal wird inhaltlich + methodisch an SuS angepasst.

Mind zwar passiert das auf differenzierende Art, indem der Merkmal an die individuellen, oder verschiedenen Lernvoraussetzungen angepasst wird.

Lernvoraussetzungen: z.B. sprachliche, kognitive, motorische, soz. Fertigkeiten

• Im Gegensatz dazu: selektives Bildungssystem → durch Auswahl möglichst geeigneter SuS wird versucht, die Lernenden an den Merkmal anzupassen, das heißt man geht davon aus, dass Lernvoraussetzungen der SuS + der Merkmal unveränderbar sind. Folgen: nur bestimmte Lernende gefördert: oft Vorab geführtes Lernen.

Homogenität wird angestrebt

Andere Talente werden vernachlässigt

→ Erste Frage: S. 163 ... Stufen der Anpassung an die SuS?

Bsp. v. adaptivem Merkmal: SuS haben ganz unterschiedlich v. Merkmal profitiert, die einen haben das Lernziel erreicht, die anderen sind ihm nahe gekommen + ein paar keine Lernfortschritte.

gelerrtes
↓
neues Lernziel

alle anderen SuS

↓

an gleichem Lernziel weiterarbeiten aber unterschiedlich

SuS Teilziel erreicht

SuS keine Lernfortschritte erreicht

- mehr Lernzeit
- Wiederholung des Merkmals

ganz anderer Unterricht: andere Medien, andere Erklärungen, zusätzlicher Unterricht zur Schließung v. Lücken

D) Inputreferat Fortsetz.

(2)

- Wie geschieht nun die Anpassung des Merkennetzes an die SuS? Fehlende Lernvoraussetzungen werden entweder direkt gefördert oder ausgleichend umgangen.

Direkt gefördert → remediale Strategie: gezieltes Training, aktive Arbeit an Defiziten des Sch. Ziel: Alle sollen die Voraussetzungen haben, um vom Merkennetz profitieren zu können. → IF, DaZ

Zweite Strategie: kompensatorische Strategie: Merkennetz wird für den Sch. so gestaltet, dass er die fehlenden Lernvoraussetzungen gar nicht braucht. Defizite nicht beheben → umgehen. z.B. dass der Sch. Hilfsmittel benutzen darf um eine Aufgabe zu lösen oder dass der Sch. einen einfacheren Text erhält als die anderen.

→ Frage: Wann ist welche Strategie angebracht?

→ Mojl. Antwort: Grundsätzlich weder die eine noch die andere Strategie besser → kommt auf konkrete Umstände an.

Remediale Strategie: fehlende Lernvoraussetzungen sind wichtige Fähigkeiten, über die alle SuS verfügen sollten, z.B. grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Mathe. Können durch Unterrichtsmaßnahmen beherrscht werden

Kompensat. Strategie: Fehlende Lernvoraussetzungen nicht grundlegend wichtig, ^{oder} zu hoher Aufwand bei Förderung (das Resultat wird nicht festgelegt) z.B. Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit oder Schulleistung

→ Modell

D) Inputreferat Fortsetz.

(3)

• Kernidee des adaptiven Merkmalichts: zielreichendes Lernen

→ Frage: Was könnte das sein?

Antwort: 1. Bestimmen, welche Qualifikationen Lernende erwerben sollen
2. Lernstoff in kleineren Einheiten unterteilen
3. Für diese Einheiten lempilonische Kurztests

Ziel: LP kann nach jeder Merkmalichteinheit feststellen, welche SuS neue Lernpläne brauchen + welche zusätzlichen Merkmalicht benötigen → jedes Kind erhält so viel Zeit wie es braucht → fast alle SuS haben Erfolgserlebnisse → Einstellung zu schulischem Lernen verbessert sich

Aus der Lernzeit können auch Inhalte + Methoden variiert werden
→ besonders erfolgreiches Merkmalicht.

→ Frage: Wie verbreitet ist Adaptive Merkmalicht? Warum?

Antwort: Nicht sehr verbreitet. Warum: • Schülerzentriertes Ansatz was traditionell nicht Teil der LP-Ausbildung. • Adaption bedeutet im Alltag einer LP viel Mühe, zeitaufwändig.

Mögliche Lösung: zusätzliche personelle Hilfe

→ zunehmende Heterogenität unter SuS: adaptive Merkmalicht einzige Möglichkeit.

Planung und Durchführung von Unterricht

Standard 7

„Die Lehrperson unterrichtet auf der Grundlage der fach- und berufswissenschaftlichen Kenntnisse, des Lehrplans und seiner Leitideen, der Lehrmittel und der Schulprogramme sowie der darauf beruhenden Planung“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011).

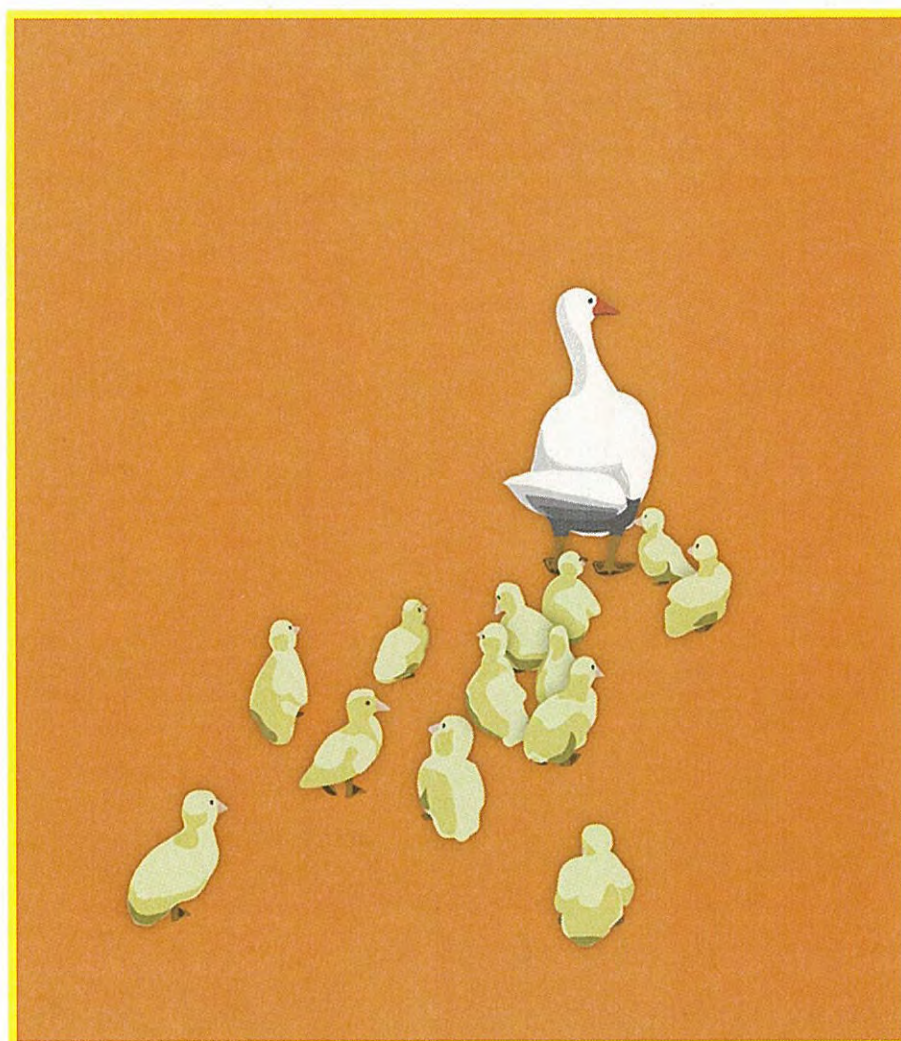


Abbildung 1

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Persönlicher Bezug zum Standard.....	3
1.2 Fragestellung.....	3
1.3 Strukturierung des Textes	4
2. Praktische Erfahrung	4
2.1 Beispiel 1: Regeln und Einbezug von Vorwissen und Fähigkeiten in einer 1. Klasse	4
2.2 Beispiel 2: Direkte Intervention in einer 2. Klasse	5
2.3 Beispiel 3: Lehrperson fragen versus selber nachdenken (in verschiedenen Klassen).....	6
3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen	7
3.1 Der integrative Ansatz der Klassenführung und seine Auswirkungen auf den Unterricht	7
3.2 Störungsprävention	8
3.2.1 Guter Unterricht	8
3.2.2 Verhaltensregeln	9
3.2.3 Nonverbale Verhaltenssteuerung.....	10
3.2.4 Rituale	11
3.3 Reaktion bei Unterrichtsstörungen	12
3.3.1 Direkte Intervention.....	12
4. Persönliche Haltungen und Ziele	13
4.1 Persönliche Haltung.....	13
4.2 Learnings und Ziele.....	13
4.2.1 Unterrichtssetting.....	13
4.2.2 Intervention bei Störungen.....	14
5. Literaturverzeichnis	15
6. Bildverzeichnis	15
7. Anhang	15
A) Dokumente zum Kapitel 3: Steuerung von Übergängen / Haltepunkt II / Direkte Interventionsmöglichkeiten	

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug zum Standard

Mein ganz persönlicher Knackpunkt bei der Planung und Durchführung von Unterricht ist die Klassenführung. Aus diesem Grund will ich mich in diesem Portfolioeintrag näher damit befassen. Ich denke, dass ich bezüglich Klassenführung am Meisten gelernt habe während meiner Ausbildungszeit an der PHZH, was aber nicht heisst, dass ich nicht noch viel dazu lernen kann. Am Anfang meines Studiums konnte ich mir nichts Genaues unter dem Wort „Klassenführung“ vorstellen. Im Gegensatz zu Begriffen wie Planung, Organisation, Strukturierung, deren Bedeutung ich zwar auch nicht kannte im Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit aber doch ziemlich rasch verinnerlichte, blieb die Klassenführung für mich diffus. Das heisst ich sah natürlich in meinen Praktika, wenn das Klima im Schulzimmer lernförderlich war und die Lehrperson und die Klasse gut zusammenarbeiteten, wie genau das aber geschah und was die Lehrperson dazu beitrug, blieb für mich zu einem grossen Teil verborgen. Es war – und ist immer noch – ein Bewusstseinsprozess für mich. Es kommt mir vor wie ein blinder Fleck, an dem ich immer wieder polieren muss, bis schlussendlich mein Weg in Sachen Klassenführung durchschimmert und immer deutlicher erkennbar wird. Dabei ist mir klar geworden, dass, bevor ich anfangen kann eine Klasse zu managen, ich selber wissen muss, was ich überhaupt will, welche Werte mir wichtig sind und welche Mittel ich nutzen will um diese durchzusetzen. Ich habe viel nachgedacht über dieses Thema und bin dabei auch auf Zweifel gestossen, denn ich sah in der Klassenführung neben dem sicher nötigen Effekt des guten Lernklimas auch eine Konditionierung der SuS, die mir nicht behagte – nicht selten kam mir dabei das Bild von dressierten Zirkustieren in den Sinn, die doch in der freien Wildbahn soviel glücklicher wären. Als mir eine Lehrperson dann einmal sagte, dass die SuS eine klare Führung wollten, dass sie unglücklich wären ohne und dass es ungerecht sei, wenn die lauten SuS die anderen dauernd störten, begann ich differenzierter darüber zu denken. Ich suchte – und suche – immer wieder nach Möglichkeiten des Klassenmanagements, die mir entsprechen, hinter denen ich stehen kann und wende mich irritiert ab von Praxislehrpersonen, die ihre SuS im Namen der Klassenführung erniedrigen, blossstellen und beschämen.

1.2 Fragestellung

Zum Thema Klassenführung gibt es umfangreiche Literatur und viele Theorien. Da ich die Thematik für mich übersichtlich behalten will, erläutere ich in diesem Eintrag nur Modelle und Vorschläge, die mir jetzt zentral und für mich auch umsetzbar erscheinen. Deshalb lautet die Fragestellung: „**Welche Werte sind mir bei der Klassenführung wichtig und wie setze ich diese um?**“

1.3 Strukturierung des Textes

Nachdem ich in 1.1 beschrieben habe, warum mir bei diesem Standard die Klassenführung besonders am Herzen liegt und ich in 1.2 die Fragestellung herausgeschält habe, lege ich in diesem Abschnitt die weitere Strukturierung des Textes dar. Ich werde als Nächstes drei Beispiele aus der Praxis heranziehen, die Möglichkeiten aufzeigen, wie die Klassenführung gehandhabt werden kann und welche Probleme aufgetaucht sind. Es handelt sich um ein Beispiel aus einer 1. Klasse, eines aus einer 2. Klasse und ein Beispiel, das ich so oder in ähnlicher Form in allen Praktika angetroffen habe. Dann folgen Erläuterungen und Theorien zur Klassenführung, die ich mit den praktischen Erfahrungen verknüpfe. Dabei gehe ich vor allem auf den integrativen Ansatz, Unterrichtsqualität, Übergänge, Interventionsmöglichkeiten sowie Regeln und Rituale ein. Am Schluss dieses Eintrages lege ich meine Haltung, Learnings und Ziele dar.

2. Praktische Erfahrung

2.1 Beispiel 1: Regeln und Einbezug von Vorwissen und Fähigkeiten in einer 1. Klasse

Dieses Beispiel bezieht sich auf das Fachpraktikum im Bildnerischen Gestalten. Zeitpunkt war der Frühherbst, die Kinder waren also erst seit ein paar Wochen in der Schule. Meine Tandemkollegin und ich unterrichteten diese Klasse dreimal, vor der Unterrichtssequenz statteten wir der Klasse einen Besuch ab, bei dem wir ausschliesslich beobachteten. Während der Hospitation verlief der Unterricht reibungslos, die Lehrperson repetierte unter anderem die neu gelernten Regeln mit der Klasse. Die zwei ersten Lektionen der Sequenz unterrichtete ich. Die erste Lektion verlief mehr oder weniger störungsfrei, obwohl es einzelne SuS gab, die dreinriefen, schwatzten und nicht still sitzen konnten. Ich machte dann eine Bewegungspause und anschliessend erhielten sie eine Stillarbeit, worin sie sich gut vertiefen konnten. Die zweite Lektion allerdings begann schon unruhig und endete ziemlich chaotisch. Wir hatten eine Bildbesprechung von zwei Künstlern geplant und dann eine Gruppenarbeit, die das Nachstellen eines der Bilder beinhaltete, Gruppengrösse 5 – 6 SuS. Es war die letzte Lektion vor der Mittagspause und die Lehrperson teilte uns nachher mit, dass sie normalerweise in dieser Stunde ausschliesslich Stillarbeiten durchführe, weil die SuS dann bereits sehr müde seien vom Morgen. Eine fast ausschliesslich mündliche Lektion war im Rückblick eine Überforderung für die Erstklässler/innen. Auch die grossen Gruppen, bei denen sie erst noch Rollen selbstständig in der Gruppe verteilen mussten, waren überhaupt nicht produktiv. Zu dritt (Lehrperson, Tandempartnerin und ich) versuchten wir die Gruppenarbeiten zu steuern aber es gelang uns nicht, im Klassenzimmer war es zeitweise so laut, dass wir unser eigenes Wort nicht mehr verstanden. Die zwei nächsten Lektionen übernahm meine Tandempartnerin. Die Klassenlehrperson hatte inzwischen mit den SuS gesprochen und einige entschuldigten sich

bei unserem nächsten Besuch bei uns. Meine Tandempartnerin repetierte auf Rat der Praxislehrperson als Erstes gründlich die Regeln und hielt die SuS zu einer Selbstreflexion an über die letzten beiden Lektionen. Wir hatten unsere Grobplanung nochmals angeschaut und nochmals überdacht, ob wir mit den vorgesehenen Aktivitäten einer 1. Klasse gerecht werden und die Planung angepasst. Am Ende der Lektionen mussten die SuS nochmals darüber nachdenken, ob es dieses Mal mit den Regeln geklappt hatte oder nicht. Dieses wie auch das letzte Mal war der Unterricht störungsfrei – abgesehen von kleineren Vorkommnissen, die die Klasse als Ganzes nicht sehr störte – und die SuS konnten die zur Verfügung stehende Lernzeit nutzen.

2.2 Beispiel 2: Direkte Intervention in einer 2. Klasse

Im Lernvikariat im 5. Semester meiner Ausbildung, unterrichtete ich Englisch und Sprache in einer 2. Klasse. In der Pause nach der ersten Lektion stiegen ein paar Buben zum Fenster hinaus und in Windeseile waren alle Buben draussen und einzelne begannen miteinander zu kämpfen. Zum Glück war vor dem Fenster eine steile Böschung, ich hatte aber trotzdem Angst, dass die Kinder durch das Fenster ins Schulzimmer hinein fallen könnten. Ich rief und rief aber die Jungs waren taub. Einen kurzen Moment lang überkam mich Hilflosigkeit und ich wusste wirklich nicht, was ich nun tun sollte, überlegte sogar, ob ich selber da raussteigen soll, unterliess es dann aber. Ich weiss nicht mehr wie, aber nach ein paar Minuten waren dann wieder alle im Klassenzimmer auf ihren Plätzen. Die Klassenlehrperson arbeitete mit einem Bestrafungssystem, bei dem es bei Verstoss gegen die Regeln einen Eintrag gab und bei so und so vielen Einträgen (ich weiss nicht mehr bei wie vielen) einen Anruf zu Hause. Ich habe gleich anschliessend an den Vorfall mit dem Fenster mit der Klasse gesprochen und sie an die Regeln erinnert, sowie erwähnt, dass es nicht fair sei mir gegenüber, die Situation auszunützen, dass ich neu und ihre Klassenlehrperson nicht da sei. Ich warnte sie dann, dass es einen Eintrag gäbe, sollte dies nochmals vorkommen. Es kam nicht mehr vor. Im weiteren Verlauf des Lernvikariats verteilte ich insgesamt zwei Einträge, beide für Schwatzen, unaufgefordertes Herumgehen im Schulzimmer, Nicht-Arbeiten. Im Rückblick war ich sehr geduldig. Ich war zeitweise hin und her gerissen, entschied mich aber öfters gegen einen Eintrag, weil ich nicht wollte, dass die abschreckende Wirkung nachliess – irgendwann ist auch ein Anruf zu Hause nicht mehr schlimm. Ich verteilte die Einträge nie ohne vorher zu warnen. Einige Male habe ich auch gewarnt, ohne nachher einen Eintrag zu machen, obwohl sich das Verhalten nicht gebessert hatte, dies würde ich nicht mehr so machen, denn Konsequenz muss sein, sonst wird das ganze Eintrags-System unglaubwürdig. Interessanterweise hatten meine beiden Einträge genau eine fünfzigprozentige Erfolgsquote, der eine Schüler war in den folgenden Lektionen tatsächlich viel ruhiger und arbeitete konzentriert, beim anderen zeigte der Eintrag keinerlei Wirkung, im Gegenteil, er kam in der letzten Woche zweimal massiv zu spät

(aus der Pause, nicht von zu Hause) und beim Schreibauftrag hatte er innerhalb der drei Wochen gerade mal 3 – 4 Sätze geschrieben. Und es lag nicht an seinem Wissen, zeitweise waren seine Leistungen ausgezeichnet, wie sich oft im mündlichen Unterricht und bei einer Lernkontrolle zeigte.

In dieser Klasse führte ich ein Ritual von der Klassenlehrperson weiter und da Rituale auch zur Klassenführung gehören, erwähne ich es hier kurz. Vor jeder Englischlektion, wenn die SuS das Schulzimmer betraten, begrüßte ich jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin mit einer Frage auf Englisch, die sie dann – wenn möglich – mit einem ganzen Satz beantworteten. Es war erstaunlich, was dieses Ritual bei den SuS bewirkte. Meistens stürmten sie nach dem Läuten den langen Korridor entlang, noch ganz aufgedreht von der Pause, und gaben mir schwer atmend vom Rennen die Hand. Ich begrüßte sie und stellte die Frage. Dies versetzte sie augenblicklich in eine Art „Lernmodus“, der sich in ihrem Verhalten zeigte; sie wurden sofort ruhig, weil sie überlegen mussten, sie sahen mir in die Augen und stellten ihren Thek nach Beantwortung der Frage geordnet in die Ecke. Meistens wollten sie nach der Pause einen Schluck Wasser trinken oder die Hände waschen, mussten mich aber fragen. Diese Fragen stellten sie ebenfalls auf Englisch, obwohl die Lektion noch gar nicht richtig angefangen hatte, oder doch, dieses Ritual hatte sie sozusagen mitten in die Stunde „katapultiert“.

2.3 Beispiel 3: Lehrperson fragen versus selber nachdenken (in verschiedenen Klassen)

In allen Praktika bin ich immer wieder auf eine ähnliche Situation gestossen: Das Thema war eingeführt, Fragen waren geklärt, die SuS kognitiv aktiviert und widmeten sich nun einer Stillarbeit, zum Beispiel einem Schreibauftrag in der Sprache, einer Übungsreihe in der Mathematik oder einem Arbeitsblatt in Mensch und Umwelt. Es ging dann jeweils nicht lange, da meldeten sich die ersten SuS mit Fragen. Entweder wussten sie nicht mehr was schreiben, konnten eine Rechnung nicht lösen oder hatten vergessen, was sie bei der zweiten Aufgabe auf dem Arbeitsblatt machen mussten. Vor allem bei komplexen, anspruchsvollen Aufgaben war dies der Fall, es kam aber auch einmal vor, dass mich eine Schülerin dauernd fragte, wie sie etwas ausmalen solle. Dies hatte zur Folge, dass ich dauernd von einem Schüler zur nächsten Schülerin springen musste um zum Teil simple Fragen zu beantworten oder sich eine lange Schlange vor dem meinem Pult bildete, obwohl ich mich eigentlich gerne um jene gekümmert hätte, die wirklich Hilfe brauchten. Vor allem beim Unterrichten der ganzen Klasse verursacht dieses Vorgehen lange Wartezeiten für die SuS und somit unproduktive Lernzeit. Fragen der SuS haben natürlich vielerlei Gründe und oft liegen sie sicherlich beim Unterricht und nicht nur bei den SuS selber. Manchmal wurde ich aber das Gefühl nicht los,

dass gewisse SuS einfach keine Lust hatten zum Nachdenken, zum selbstständig einen Weg suchen, zum einmal etwas Schwieriges aushalten. Es musste immer alles einfach und schnell gehen und die Lehrperson war dazu da, ihnen dabei behilflich zu sein, indem sie ihnen Tipps und Hinweise auf dem Silbertablett servierte. Ich kam zum Schluss, dass dieses Verhalten den SuS bei ihrem Lernen keinen Dienst erweisen würde und stiess bei meiner Lektüre auf ein Ritual, das helfen kann, die Selbständigkeit der SuS zu entwickeln. Ich beschreibe es im dritten Teil.

3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen

Da gemäss Helmke (2012, S. 173) die Eingrenzung des Themas Klassenführung auf Massnahmen gegen Störungen im Unterricht veraltet ist, widme ich mich als erstes dem integrativen Ansatz, der die international vorherrschende Sichtweise der Klassenführung ist.

3.1 Der integrative Ansatz der Klassenführung und seine Auswirkungen auf den Unterricht

Helmke (2012, S. 173 – 177) beschreibt den integrativen Ansatz als ein Konzept, das „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ (S. 173) enthält. Dabei steht die Prävention, also die Vorbeugung, klar im Mittelpunkt. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der den integrativen Ansatz von früheren Modellen unterscheidet, bei denen vor allem die Reaktion auf Verhaltensstörungen im Zentrum stand. Der integrative Ansatz legt nahe, dass Klassenführung eng gekoppelt ist mit der Unterrichtsqualität und beide sich wechselseitig beeinflussen, eben weil die Vorbeugung zum Beispiel bei einer durchdachten Unterrichtsplanung anfängt, die dann wiederum einen positiven Effekt auf die Klassenführung haben kann. Unterrichtsqualität beinhaltet verschiedene Punkte, wichtig im Zusammenhang mit der Klassenführung ist die „aktive Lernzeit“ (Helmke, 2012, S. 173), die wiederum das Leistungsniveau und den Leistungsfortschritt der SuS massgeblich beeinflusst. Was ist aktive Lernzeit? Die Zeit, „in der SuS sich engagiert und konstruktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen“ (Helmke, 2012, S. 173). Damit sie das können, ist es die Aufgabe der Lehrperson mittels der Klassenführung einen geordneten Rahmen für diese Aktivitäten zu schaffen. Je mehr Zeit also für das aktive Lernen der SuS bleibt – das heisst je besser die Klassenführung funktioniert - umso besser ist der Leistungsfortschritt der SuS und umso entlasteter ist die Lehrperson, weil sie sich nicht mit Reaktionen auf Verhaltensstörungen aufreibt. Wie kann nun eine unterrichtliche Störungsprävention konkret aussehen? Mögliche Punkte lege ich im folgenden Abschnitt dar.

3.2 Störungsprävention

Die Tatsache, dass die Vorbeugung beim integrativen Ansatz im Mittelpunkt steht, ist für mich eine wichtige Erkenntnis. Wie es auch bei einer Krankheit besser ist vorzubeugen als zu heilen, finde ich es sehr erstrebenswert, herauszufinden was ich als Lehrperson tun kann, damit es gar nicht erst zu Störungen im Unterricht kommt. Dies erhöht die aktive Lernzeit und verbessert das Lernklima für alle Beteiligten erheblich. Helmke verweist auf ein „modernes Konzept der Störungsprävention“ (2012, S. 179), das zahlreiche Punkte umfasst. Ich habe daraus die folgenden vier ausgewählt, da sie mir zentral erscheinen.

3.2.1 Guter Unterricht

Das Thema „guter Unterricht“ ist an sich auch wieder ein weites Feld, auch hier erwähne ich exemplarisch ein paar Punkte, die folgenden Ausführungen erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Ein Merkmal guten Unterrichts ist, dass er die SuS weder über- noch unterfordert. Dafür muss die Lehrperson bei der Planung das **Vorwissen**, die **psychologische Entwicklung** (Alter) und die bereits **vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten** der SuS einbeziehen. Ein daraus resultierendes Ziel könnte sein, die SuS in der Zone der nächsten Entwicklung arbeiten zu lassen. Bei meinem Beispiel aus der 1. Klasse haben meine Tandempartnerin und ich diese Punkte nicht berücksichtigt, was meiner Meinung nach entscheidend war für das Chaos in der zweiten Lektion. Obwohl ich eigentlich wusste, dass die SuS, wenn sie mit der Schule anfangen, zuerst lernen müssen in Gruppen zu arbeiten und dies ein langer Prozess ist, den man schrittweise einführen muss, ist mir dies bei der Planung ganz einfach nicht in den Sinn gekommen. Ich hatte fast keine Erfahrung mit dem Unterrichten einer 1. Klasse und mir wurde damals, wie auch nach dem Lernvikariat bewusst, dass ich bei keiner Stufe so radikal umdenken muss, da ich (noch) nicht auf die Routine beim sozialen Lernen sowie beim Verhalten allgemein zählen kann, die Schulkinder mit der Zeit entwickeln. Die grossen Gruppen und die Aufgabe selbstständig die Rollen des Regisseurs und der Spieler in der Gruppe zu verteilen, ohne eine Erklärung, wozu Rollen in Gruppen überhaupt gut sind, waren eine totale Überforderung für die SuS. Dazu kam die Bildbesprechung in der ersten Hälfte dieser Lektion, woraus eine rein mündliche Lektion entstand, was dem Prinzip des Rhythmisierens widerspricht. Während ältere SuS vielleicht eher noch fähig sind, längere Zeit bei mündlichen Aktivitäten aufmerksam zu bleiben, werden Erstklässler/innen viel schneller müde und da erweist sich Stillarbeit, bei der alle auf sich selber fokussiert sind und eine ruhige Atmosphäre herrscht, als sinnvoll.

Der zweite Punkt, den ich im Zusammenhang mit gutem Unterricht erwähnen möchte, ist die **Steuerung von Übergängen**. Ich lege zu diesem Thema ein Dokument bei, das wir in der Unterrichtsqualität II behandelten und das ich in diesem Zusammenhang sehr interessant

finde, da es auf knappe Art die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Noviz/innen und Expert/innen aufzeigt. In einigen Punkten erkannte ich mich wieder und stellte gleichzeitig fest, dass dies so etwas wie ein blinder Fleck war, der mir durch die Lektüre dieses Dokuments während des Unterrichtens je länger je mehr bewusst wird. Als Novizin ist man so sehr mit sich selbst beschäftigt, dass der Gesamtüberblick leicht verlorengeht und auch das Multitasking, bei dem zum Beispiel die Inbetriebnahme eines Mediums nicht dazu führt, die Klasse aus den Augen zu lassen, ist noch nicht entwickelt. Im Quartalspraktikum rieten mir die Praxislehrpersonen ein paarmal, meine Instruktionen klar und vor allem knapp zu halten. Diese Gratwanderung zwischen soviel als nötig und so wenig als möglich finde ich immer noch herausfordernd, ergänze aber heute die rein verbalen Instruktionen mehr mit direktem Vorzeigen und setze vermehrt Materialien ein, was hilft die Aufmerksamkeitsspanne der SuS aufrechtzuerhalten. Ganz generell zeigt die Steuerung von Übergängen für mich wie sehr die Lehrperson das Geschehen im Klassenzimmer leitet und sich nicht von den SuS oder von anderen Umständen (Medien, Materialien, Lärm draussen) irritieren oder abhalten lässt. Die Lehrperson hat jederzeit die volle Verantwortung für jegliches Geschehen und dies hat nichts mit der Unterrichtsform zu tun, ist also auch bei schülerorientierten Lernformen so. Diese Verantwortung hat mit Präsenz und Schwung zu tun und der Bewusstheit der Lehrperson, die Lektion nicht einfach „laufen zu lassen“. In der zweiten Klasse aus obigem Beispiel gelangen mir diese Präsenz und damit auch die Steuerung der Übergänge immer besser. Ich handelte intuitiv, ohne dass ich es mir vorgenommen hatte, probierte einfach einmal aus wie sich mobilisierendes Aufrufen und das Ignorieren von unpassenden SuS-Fragen auswirkten. Ich liess mich auch je länger je weniger von den Medien in Beschlag nehmen, sprach weiter oder stellte gerade dann eine Frage, wenn ich die Wandtafel kehrte und merkte zu meinem Erstaunen, dass die SuS konzentrierter und damit ruhiger bei der Sache waren. Es entstand eine schwungvolle Dynamik und obwohl ich anfangs das Gefühl hatte, ich sei zu schnell, hielt es die SuS sozusagen „bei der Stange“. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen der Steuerung von Übergängen, Klassenführung und gutem Unterricht.

3.2.2 Verhaltensregeln

Zu diesem Punkt lege ich ein Dokument bei, das ich zum Thema Klassenführung im Modul „Unterrichtsqualität I“ verfasst habe. Es zeigt mein grundsätzliches Verständnis von Regeln (nicht nur das Verhalten, sondern z.Bsp. auch die „Ämtli“ betreffend). Im Grossen und Ganzen hat sich meine Meinung diesbezüglich nicht geändert, ich möchte in diesem Abschnitt lediglich ein paar Punkte ergänzen, die sich auf meine praktischen Erfahrungen beziehen, die ich seit der Verfassung des „Haltepunkts“ gemacht habe sowie auf meine erweiterte theoretische Kenntnis. Helmke (2012, S. 179) erwähnt die überaus zentrale Rolle von Regeln für die Klassenführung. Er führt weiter aus, dass die Regeln frühzeitig, also schon nach we-

nigen Wochen in einer neuen Klasse, eingeführt werden sollten. Dies war der Fall bei meinem Beispiel aus der 1. Klasse. Die SuS kannten die Regeln, konnten sie auch gut selber erinnern, wenn sie direkt darüber sprachen, bei der Anwendung happerte es allerdings noch, wie wir bei unserer ersten Lektion erfahren mussten. Die „kontinuierliche Festigung und Sicherung der Regeln“ ist ein weiterer wichtiger Punkt (Helmke, 2012, S. 179). Dies machten wir dann am Anfang unserer zweiten Lektion, indem wir die SuS die Regeln repetieren liessen und sie aufforderten sich darauf zu achten, ob sie sich in den folgenden Lektionen daran hielten oder nicht. Wir sagten auch, dass sie am Schluss der Stunde darüber nachdenken müssen, wie es lief. Dies würde ich jederzeit wieder so machen, vor allem die Selbstreflexion gefällt mir dabei, sie regt die SuS an, Verantwortung für ihr Verhalten zu übernehmen. Etwas, was ich zu wenig beachtete beim Unterricht in dieser Klasse (und in anderen) und worauf ich in Zukunft unbedingt achten will, ist die konsistente und konsequente Einhaltung der Regeln. Am Anfang riefen nur vereinzelte SuS drein, am Schluss waren es viele...um nur eine Folge der Vernachlässigung von Konsequenz zu nennen. Interessant finde ich, dass der „Wirkungsgrad von Regeln erhöht wird, wenn günstige Konsequenzen auf regelkonformes Verhalten und Sanktionen auf regelverletzendes Verhalten folgen“ (Helme, 2012, S. 180). Eine schöne Alternative zur von Helmke (2012, S. 179) vorgeschlagenen Plakatierung in Form eines Posters, das die Regeln aufführt, finde ich die Variante der Streichholzschächtelchen, die ich in oben erwähnter ersten Klasse gesehen habe. Jedes Kind verziert eine Streichholzschachtel individuell mit schönen Stickern, Federn oder Mustern. In der Streichholzschachtel befinden sich die aufgeschriebenen Regeln. So hat jede/r Schüler/in seine/ihre „eigenen“ Regeln, jederzeit verfügbar in greifbarer Nähe.

3.2.3 Nonverbale Verhaltenssteuerung

Die nonverbale Verhaltenssteuerung scheint mir darum nennenswert, weil sie eine Alternative bietet zu den verbalen Anweisungen der Lehrperson und damit die Umsetzungsmöglichkeiten der Klassenführung erweitert. Bei den SuS werden dadurch andere Sinne aktiviert (nicht ausschliesslich der Hörsinn wie bei der verbalen Verhaltenssteuerung) und die Lehrperson entlastet sich vom Sprechen. Ich möchte an dieser Stelle ein eindrückliches Beispiel beschreiben, das ich in einer der 1. Klassen im Lernvikariat erlebt habe und diesen Punkt ebenso gut illustriert wie eine theoretische Abhandlung. Es war die letzte halbe Stunde in der letzten Lektion vor Mittag und die SuS waren müde und etwas gereizt. Auf einmal begann die Lehrperson zu flüstern. Schlagartig war es still im Klassenzimmer. Sie flüsterte, dass wir jetzt dann alle nicht mehr sprechen, sondern nur noch mit Zeichen und Gesten kommunizieren würden. Zur Illustration machte sie ein Zeichen, dass alle ihre Schreibhefte hervorholen und ihren Bleistift spitzen sollten. Dann machte sie Schreibbewegungen und zeigte auf die SuS. Es hielten sich ausnahmslos alle SuS an das Gebot der absoluten Ruhe. Das Geniale

daran war, dass es für sie nicht ein widerwilliges Jetzt-Muss-Ich-Still-Sein war, sondern ein Spiel, das ihnen Spass machte. Es klappte auch, als sie zu mir kamen, um ihre Hefte zu zeigen und wir verständigten uns mit Gesten. Nach 20 Minuten absoluter Stille waren alle, SuS und Lehrpersonen, erfrischt und die Schreibübungen erledigt.

3.2.4 Rituale

Auch Rituale haben eine Entlastungsfunktion für das ganze Unterrichtsgeschehen. Gemäss Helmke (2012, S. 183) haben sie den Vorteil, dass sie Selbstständigkeit und Selbstverantwortung bei den SuS fördern. Auch Woolfolk (2008, S. 584) greift diesen Punkt auf, für sie ist das Selbstmanagement der SuS ein wichtiges Ziel der Klassenführung, da es zu einem vertieften Verständnis für das in der Schule zu lernende Wissen führt und es beim Klassenmanagement eben nicht nur um die Einhaltung von Regeln geht. Der Unterschied zwischen Ritualen und Regeln besteht darin, dass es bei den Regeln um Normen und bei den Ritualen um Symbolhandlungen geht, die alle Beteiligten verstehen. Eine Entlastung spürte ich beim Beispiel aus dem Englischunterricht in der oben erwähnten 2. Klasse. Ich benutzte das Ritual der Frage auf Englisch als eine Art Einstieg, die sofort eine Arbeitsatmosphäre schuf, noch bevor die SuS sich hingesetzt hatten. Dank diesem Ritual konnte ich viel schneller mit dem Unterricht beginnen. Die SuS sassen auch nicht einfach da, ohne geistig anwesend zu sein, (in Gedanken noch in der Pause), sondern waren durch die Frage bereits kognitiv aktiviert. Dieses Ritual lässt sich auch beliebig ans jeweilige Thema und den Lernstand der SuS anpassen, was verhindert, dass die immer gleichen Fragen die SuS zu langweilen beginnen. Helmke beschreibt auf S. 183 ein Ritual, das eine mögliche Lösung für die beschriebene Situation in meinem dritten Beispiel sein könnte und ich fasse es hier wie folgt zusammen. Grundsätzlich geht es darum, dass die SuS die Lehrperson erst fragen dürfen, wenn sie folgende Schritte vorher ausgeführt haben:

1. Selber intensiv nachdenken.
2. Lernpartner/in konsultieren.
3. In Nachschlagewerken nachschauen.
4. Grössere Tischgruppe um Rat fragen.

Damit das Ganze nicht in Lärm und Chaos endet, müsste es sehr sorgfältig eingeführt und wahrscheinlich über einen längeren Zeitraum hinweg geübt werden. Fraglich ist auch, ob es für alle Stufen so anwendbar ist, für eine erste Klasse würde ich evtl. den dritten und vierten Punkt weglassen, hingegen ein anderes Kind zu fragen erweist sich oft als sehr effizient; der Nachteil, dass die SuS vermehrt durch andere SuS gestört werden, indem sie Fragen von ihnen beantworten müssen, finde ich vernachlässigbar, ausser wenn es überhand nähme. Ich kann mir jedoch vorstellen, dass mit Hilfe dieses Rituals die SuS wirklich vermehrt selber

nachdenken würden, da sie wahrscheinlich eher zögern ihren Lernpartner dauernd zu unterbrechen als die Lehrperson zu fragen.

3.3 Reaktion bei Unterrichtsstörungen

Nachdem ich mich bis jetzt ausschliesslich mit präventiven Massnahmen bei der Klassenführung auseinandergesetzt habe, möchte ich mich als Abschluss des theoretischen Teils noch der direkten Intervention als Reaktionsmöglichkeit bei Unterrichtsstörungen widmen. Dies scheint mir vor allem für mich als Novizin wichtig, da ich die Vorbeugung wahrscheinlich ja nicht vom ersten Tag an beherrschen werde und deshalb auch Reaktionsmöglichkeiten kennen muss, die die Prävention sinnvoll ergänzen.

3.3.1 Direkte Intervention

Studienkolleginnen aus dem Modul Unterrichtsqualität II haben zur direkten Intervention ein Handout erstellt, das ich diesem Portfolio-Eintrag beilege. Es enthält einerseits eine Beschreibung der gestuften Intervention und andererseits eine übersichtliche Liste von Tipps zur Vermeidung negativer Emotionen, die schüler- und lehrerseitig entstehen können, wenn die Lehrperson interveniert. Da ich keine Probleme mit negativen Emotionen habe, ist für mich vor allem die gestufte Intervention interessant. Sie besteht aus zwei kurzen Ermahnungen, wobei bei der zweiten ein Hinweis auf eine mögliche Strafe gemacht wird. Der dritte Schritt ist die Ankündigung der Strafe. Diese Stufenfolge habe ich mehr oder weniger so angewendet in der 2. Klasse aus obigem Beispiel. Im Rückblick habe ich allerdings viel zu lange gewartet, ich hoffe, ich würde heute schneller reagieren. Es besteht zwar ein Risiko, dass die SuS sich an Bestrafungen gewöhnen, aber für die meisten ist es trotzdem so, dass sie lieber ihr Verhalten ändern als bestraft zu werden. Ausserdem geht es darum, dass sich unerwünschtes Verhalten einschleifen kann, wenn die Lehrperson nicht interveniert und es dann viel schwieriger ist, dieses Verhalten wieder wegzutrainieren. Weil ich keine Lust habe, mich dauernd massregelnd zu äussern, fände ich es ideal, wenn ich die oben beschriebene Stufenfolge mit dem low profile-Ansatz verbinden könnte, der Helmke auf S. 187 beschreibt. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, die Störung so zu beheben, dass der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen und das Lernklima nicht gestört wird. Dabei wird eine ähnliche Stufenfolge wie oben beschrieben eingehalten, wobei die zwei warnenden Botschaften nach Möglichkeit nonverbal übermittelt werden – z.Bsp. zu dem betreffenden Schüler hingehen, Blickkontakt herstellen oder die Augenbrauen heben, den Kopf leicht schütteln, den Namen nennen. Der dritte Schritt besteht in einem raschen und undramatischen Unterbinden der Störung, das könnte in Verbindung mit meinem Beispiel der knappe Hinweis sein, dass er/sie einen Eintrag bekommt. Damit die SuS nicht das Gefühl haben, sie werden unfair behandelt, indem

ich ohne Vorwarnung Einträge verteile, würde ich das Vorgehen bei der Einführung dieses Systems mit der Klasse besprechen und explizit auf die nonverbale Kommunikation hinweisen, so dass alle verstehen, was damit gemeint ist und meine Zeichen und Gesten deuten können.

4. Persönliche Haltungen und Ziele

4.1 Persönliche Haltung

Es ist höchst spannend wie vielfältig die Klassenführung in das Konzept des guten Unterrichts verwoben ist. Die präventiven Massnahmen geben mir als Lehrperson die Möglichkeit eine gute Klassenführung bereits bei der Planung einfließen zu lassen. Dies bedeutet, dass es nebst der oft mühsamen Reaktion auf störendes Verhalten, zahlreiche andere Wege gibt, die helfen, dass es gar nicht erst zu Störungen kommt. Indem ich diesen integrativen Ansatz der Klassenführung verfolge, werde ich der Forderung im Kompetenzstrukturmodell der PHZH nach einem Unterricht, der „aktuell wissenschaftlich anerkannte Qualitätskriterien“ verfolgt, gerecht (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011, Standard 7). Wie bereits in der Einleitung erwähnt, strebe ich weder einen autoritären noch einen nachgiebigen Erziehungsstil an, sondern wie im Arbeitsheft „Schülerinnen und Schüler kompetent führen“ (2010, S. 17) beschrieben, einen autoritativen Erziehungsstil. Diesen finde ich ideal, da er zwar einerseits das konsequente Einhalten von Regeln fordert, andererseits aber nicht auf die Wertschätzung, Lob und Ermutigung verzichtet wie der autoritäre Erziehungsstil. Ich sehe bei mir eher die Gefahr, dass ich zu sehr zum nachgiebigen Erziehungsstil neige. Hier muss ich mir vor Augen halten, dass, wie eben der autoritative Stil beweist, Konsequenz und Regeln nicht gleichzusetzen sind mit Kaltherzigkeit und Drill. Ich glaube, dass die Klassenführung ein Thema ist, an dem ich auch persönlich wachsen kann. Es zwingt mich, für mich wichtige Werte in Zusammenarbeit mit anderen zu definieren und diese auch einzufordern, es zwingt mich sehr aktiv und präsent im Klassenzimmer – und im Leben – zu stehen.

4.2 Learnings und Ziele

4.2.1 Unterrichtssetting

Der Standard 7 des Kompetenzstrukturmodells der PHZH (2011) legt fest, dass Lehrpersonen die allgemeinen Merkmale guten Unterrichts kennen. Dank der vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema der Klassenführung inklusive der Reflexion meiner Praxiserfahrungen, habe ich mir eine differenzierte Sichtweise eines der zentralen Elemente guten Unterrichts erarbeitet. Ich habe in diesem Portfolio-Eintrag bereits viele Ziele angesprochen, ich werde an dieser Stelle die wichtigsten zusammenfassen und wenn nötig ergänzen. Ganz

generell kann ich sagen, dass ich die Klassenführung genau wie andere Elemente (Material, Strukturierung, Schüler-/Lehrerzentriertheit usw.) in meine Unterrichtsplanung einbeziehen und somit dem präventiven Element gerecht werden will. Weiter verfolgen will ich die Steuerung der Übergänge, hier gibt es noch Einiges zu erproben, z.Bsp. mehr Kontakt zur Gesamtklasse, Erzielen eines Spannungsbogens, frühes Registrieren von schwindender Aufmerksamkeit und Störungen. Ganz wichtig sind für mich Regeln, Rituale, Routinen. Ich will aber nicht zu viele Regeln erarbeiten lassen, um die SuS nicht zu überfordern. Rituale und Routinen hingegen lieben die meisten Kinder, da werde ich also weniger sparsam sein. Damit entlaste ich das Zusammenleben in der Klasse und es wird mehr Zeit für spannende Lerninhalte zur Verfügung stehen.

4.2.2 Intervention bei Störungen

Um die zur Verfügung stehende Lernzeit nicht mit endlosen Moralpredigten zu verschwenden und die Klasse damit gegen mich aufzuhetzen, möchte ich die low profile-Methode ausprobieren. Diese eignet sich meiner Meinung nach bestens für kleinere Vorkommnisse wie Schwatzen, Lachen, Nichtbefolgen von Anweisungen, leises Singen etc. die meiner Erfahrung nach den Hauptteil der alltäglichen Störungen ausmachen. Ich glaube an die Kraft der Ignorance zugunsten der Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses, wiederum nur geeignet bei kleinen Vorkommnissen. Im Zusammenhang damit steht auch die Etablierung der Routine wie dieses low profile-System funktioniert. Die SuS wissen dann wie bei einer anderen Routine genau wie sie abläuft und wer welche Rollen dabei hat, in diesem Fall, zum Beispiel, dass sie meine Gesten und Mimik oder die Nennung ihres Namens verstehen und sich entsprechend verhalten und dass es bei der Ankündigung eines Eintrages keine Widerrede gibt, sondern dass der Unterricht einfach weitergeht.

5. Literaturverzeichnis

- Helmke, Andreas (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber: Friedrich Verlag GmbH.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2011). Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell NOVA 09.
- Pädagogische Hochschule Zürich PHZH / Prorektorat Ausbildung (Hrsg.) (2010). Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage. München: Pearson Studium.

6. Bildverzeichnis

- Abbildung 1: Jordan, Helga (2012). Verfügbar unter: http://www.io-home.org/portfolios/i-/showBild?k_User=1575&k_BildDB=45039 [Datum des Zugriffs: 17.04.14]

7. Anhang

A) Dokumente zum Kapitel 3: Steuerung von Übergängen / Haltepunkt II / Direkte Interventionsmöglichkeiten

A)



Steuerung von Übergängen

Eine Experten-Novizen-Studie

Felicitas Thiel, Sabine G. Richter, Diemut Ophardt (2012)

Modul UQ II – Peter A. Zoller

Ergebnisse

- Keine Unterschiede nach Fach (Deutsch versus Mathe)
- Deutliche Unterschiede zwischen Experten und Novizen

A)

Beendigung des primären Handlungsvektors

Experten: Ankündigung an alle SuS, vorher Überblick über den Arbeitsstand (Kommentare zu einzelnen SuS). Ansage an zentraler Stelle im Zimmer, Zeitfenster für Beendigung Arbeit eingeplant. Interaktionsanliegen werden aufgeschoben.

Novizen: Bearbeitungszeit häufig stark ausgedehnt (noch 5'), unmittelbar vorher in Beratung involviert, kein Gesamtüberblick. Keine kontinuierlichen Signale zur Steuerung, unmittelbar anschliessend an einzelne Signale folgen Instruktionen für nächste Aktivitäten, unruhiges Herumwandern, fehlende eindeutige Beendigung.

*gibt mir den Gefühl unruhig sein
wie die SuS arbeiten → in
Stillen beobachten finde ich so
in Mannen Verhalten.*

*v.a. Anfang klären
unruhig →
Canc. mit jeweils
stark v. Eingelassen
SuS beobachten*

A)

Etablierung und Stabilisierung des neuen Handlungsvektors

→ hier habe ich schon jhr. Fortschritte gemacht, wenn der Punkt aber trotzdem im Auge behalten

Experten: Aufbau neuer Handlungsvektor deutlich zügiger, ca. eine halbe Minute. Formulieren eindeutige Handlungsprogramme, Instruktion knapp, klar und deutlich. Ignorieren oder Übersprechen von (unpassenden) Schülerfragen, ev. Erzielen eines Spannungsbogens, verbale und paraverbale Signale um Standby-Modus zu stützen (Signalkontinuität, Wertschätzung, Sicherung Commitment), mehrere Strategien gleichzeitig, mobilisierendes Aufrufen.

→ 5. Reflexion AP
Wiederholungen oft
zu langsam
→ Konsequenzen
Aufmerksamkeit
des Sch. nicht

Novizen: Kein mobilisierendes Aufrufen, zeigen weniger Präsenz, weniger Kontakt zur Gesamtklasse, Aufmerksamkeit für individuelle Interaktionen, Eingehen auf Nachfragen, neuer Handlungsvektor nicht sicher etabliert, unklar.

→ Erfahrung aus
Praxis: Minutenspa
nicht reicht!
es gibt LP, die
keine SAs aufrufen,
wollen sich direkt
nicht melden

A)

Umgang mit konkurrierenden Handlungsvektoren

Störungen.....

Experten: Im Ansatz unterbunden oder virtuos in den Unterrichtsablauf integriert. Verschiedene Strategien angewendet, z.B. Ignorieren, Blickkontakt, Aufrufen (mit Humor und Freundlichkeit). Zurechtweisungen beiläufig, kurz, knapp, meist nur Name genannt, ev. Verhaltenserwartung kurz erklärt. Aufmerksamkeit sofort nachher abgezogen.

auch schon
unpräzise,
Wünsche nur
Ceteris paribus
viel.

Novizen: Lassen sich zum Teil während neuem Handlungsvektor in sekundäre Vektoren involvieren, z.B. durch öffentliche Verhandlungen. Verzögerte Reaktion – sekundäre Vektoren können sich lange entwickeln. Mehr, längere und verärgerte/ wütende Zurechtweisungen, z.T. überkontrollierend.

unbedingt vermeiden, besser so jedesmal,
wenn ich mich aus Unachtsamkeit darauf
einlasse – immer natürlich in den nächsten
Sätzen so möglich sein könnte → Klarheit?

A)

Experten

- Massnahmen kommen oft gleichzeitig oder in hoher zeitlicher Verdichtung zum Einsatz: Sie werden von den Experten virtuos orchestriert. Overlapping als Kernkompetenz, Sicherung des Interaktionsflusses im Mittelpunkt.
- Stabiles Arbeitsbündnis, durch Signale gegenseitiger Wertschätzung immer wieder bestätigt.
↳ wichtig, jedoch bei drohenden Klagen, dem die Verantwortung geht → Abwärts-Spirale
- Experten registrieren Zeichen schwindender Aufmerksamkeit und Störungspotenziale sehr früh.

A)

Haltepunkt II

1. Klassenführung

1.1 Regeln und Rituale

Bevor ich mit Unterrichten überhaupt beginnen kann, müssen die SuS alle an ihren Plätzen sitzen, mich anschauen und ruhig sein. Das ist am Anfang der 1. Primarschulklasse gar nicht selbstverständlich, die Regel, wie sich die SuS bei Beginn der Lektion verhalten sollen, müssen sie zuerst lernen. Das ist bereits Klassenführung und für mich ist sie der Ausgangspunkt oder Grundbaustein jeglichen Unterrichts. Je besser die Klassenführung, desto reibungsloser der Unterricht. Klassenführung kann viele Aspekte beinhalten, ich konzentriere mich nachfolgend auf diejenigen, die mir persönlich wichtig sind und die ich als LP berücksichtigen will. Ich beziehe mich dabei auf Erfahrungen in den Praktika und auf Helmke (2012, S. 172 – 189).

Damit die Klasse als Ganzes miteinander funktioniert und es möglichst wenig zeitfressende Störungen gibt, bieten Regeln und Rituale einen Rahmen fürs Zusammenleben. Die Regeln sollen zusammen mit den SuS im Klassenrat erarbeitet, auf einem Poster aufgeschrieben und dann für alle ersichtlich im Schulzimmer aufgehängt werden. Wenn ich die SuS in die Regelfindung miteinbeziehe, sind sie motivierter, diese auch einzuhalten, denn sie selber finden ja, dass diese von ihnen bestimmten Regeln wichtig sind. Es sollen nicht zu viele Regeln aufgestellt werden und sie sollen positiv formuliert sein. Diese wenigen Regeln sind verbindlich für alle, dass heisst, wenn die Regeln nicht eingehalten werden, muss dies Folgen haben und zwar konsequent.

Ähnlich ist es mit dem Ritual um Aufmerksamkeit herzustellen. Es dient der LP aber auch den SuS dazu z.B. während einer Gruppenarbeit, wenn ein gewisser Lärmpegel herrscht im Klassenzimmer, die Aufmerksamkeit aller SuS möglichst schnell herzustellen, weil man etwas Wichtiges zu sagen hat bezüglich des Unterrichts oder der nächsten Arbeitsphase. Dies kann ein Klatschrhythmus oder sonst ein akustisches Signal wie z.B. ein Gong sein. Der Vorteil des Klatschens ist, dass wenn die SuS den Rhythmus der von der LP vorgeklatscht wird (immer der gleiche) nachklatschen, sie alles aus den Händen legen müssen, womit die SuS bereits teilweise aufmerksam sind. Man könnte auch noch ein zweites Signal, vielleicht ein Windspiel aufhängen, das die Kinder oder LP benutzen können, wenn es ihnen zu laut ist. Vor allem in der Unterstufe, wenn die Kinder sich erst noch an die verschiedenen Arbeitsphasen wie stille Einzelarbeit oder Gruppenarbeit bei der leise geredet werden darf etc. gewöhnen müssen, finde ich das Bild einer Ampel, das an der WT hängt (oder irgendwo wo es alle gut sehen können) sinnvoll. Die LP kann dann bevor die SuS mit der Arbeit beginnen, mit einem Magnet entweder den roten (= still), orangen (= leise), grünen (= normale Sprechlautstärke) Bereich auf der Ampel markieren und die SuS wissen, wie sie sich verhalten sollen.

nicht einfach
umsetzbar

+ Konsequenz → S. Helmke S. 170
ähnliche Konsequenzen + Sanktionen

→ kind-
holz-
struktur
1. Kl. BG
↓
kontinuierlich
selbst +
gesteuert

Das tönt jetzt vielleicht alles etwas nach strengem Drill, und obwohl mir das eigentlich auch nicht sehr behagt, bin ich der Überzeugung, dass vor allem individualisierende Unterrichtsformen nur gelingen können, wenn die SuS ganz genau wissen, wie sie sich im Klassenzimmer zu verhalten haben. Ohne Regeln und Rituale bestimmen die lauten, unruhigen Kinder das Geschehen, auf Kosten der schüchternen, lärmempfindlichen SuS und die LP muss jedesmal wertvolle Zeit vergeuden, bis Ruhe hergestellt ist.

Ein weiteres Ritual oder auch eine Regel sind die Ämtli. Ich finde sie einerseits sinnvoll, weil sie die Kinder in das aktive Gestalten des Unterrichts miteinbindet und sie einen wichtigen Beitrag leisten zu einem reibungslosen Ablauf, so nach dem Motto: Wir arbeiten zusammen und jede / jeder hat seine Rolle. Meistens lieben die Kinder ihre Ämtli (zumindest in der Unterstufe). Andererseits entlasten die Ämtli die LP. Anstatt die Tafel zu putzen, Hausaufgaben einzusammeln oder den Hellraumprojektor zu versorgen, kann sie sich um ein Kind kümmern, das ein Problem hat oder eine Elternemail beantworten.

1.2 Strukturierung und Gliederung des Unterrichts

Rituale geben dem Tag und den Lektionen auch eine Struktur. Sie sind etwas Verlässliches, das den Kindern Halt gibt. Zum Beispiel finde ich es ein schönes Ritual, den Tag im Kreis zu beginnen, mit einem Lied oder einem Spiel und den Informationen über die kommenden Lektionen. Die Lektionen sollten auch ein klares Ende haben, vielleicht ein Lob, eine kurze Zusammenfassung der Stunde, ein Ausblick, nochmals ein Lied etc. Während der Lektionen versuche ich die Arbeit zu rhythmisieren, abzuwechseln zwischen Gruppen- und Einzelarbeit und Inputs im Plenum. Auch Bewegungspausen sind wichtig zur Gliederung des Unterrichts (Übergang zu einem neuen Thema, einer anderen Aktivität) und zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit. Die Methodenvielfalt kann den Unterricht ebenfalls gliedern und dient gleichzeitig der kognitiven Aktivierung.

1.3 Ruhe und Gelassenheit

Schliesslich sind meine Ruhe und Gelassenheit, die ich als LP ausstrahle zentral für eine gute Klassenführung. Mir ist schon ein paarmal aufgefallen, dass die SuS meine Stimmungen „spiegeln“. Auch wenn ich sie nicht offensichtlich an den Tag lege, merken sie ganz genau, wenn ich schlecht geschlafen habe und dann wird es ziemlich sicher eine unruhige Lektion. Es lohnt sich also, sich vor allem in hektischen Zeiten immer wieder mal bewusst zu werden wie wichtig die eigene Ruhe für die Klassenführung ist.

2. Lernförderliches Klima

Ein lernförderliches Klima ist vor allem ein wertschätzendes Klima, denn ohne gegenseitigen Respekt ist erfolgreiches Lernen kaum möglich (Leichtnam & Gattiker, 2006, S. 14). Die SuS

3. Direkte Interventionsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten

Definition Unterrichtsstörung beziehungsweise Disziplinkonflikt

„Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz ausser Kraft setzen. Zu den Voraussetzungen zählen äussere und innere, das Lernen ermöglichende Bedingungen, wie physische und psychische Sicherheit, Ruhe, Aufmerksamkeit, Konzentration. Die Störungen können von Schülern oder Lehrern verursacht oder von aussen hereingetragen werden, z.B. laute Zwischenrufe, verbale oder physische Attacken, Herumlaufen von Schülern; Hektik, Herumbrüllen oder Sarkasmus von Lehrern; Durchsagen, Baustellenlärm, Tiefflieger, plötzlicher Schneefall usw. Der Begriff *Disziplinkonflikt* ist normabhängig: Hier geht es um die Verletzung – meist von Schülerseite – von impliziten oder expliziten Normen und Regeln, die – meist von Lehrerseite – für den reibungslosen Ablauf von Unterricht und Schulalltag vorausgesetzt werden.“ (Lohmann (2012), S.13)“

„Welche Verhaltensweisen und Situationen als störend eingestuft werden, wird in den meisten Untersuchungen aus der Lehrerperspektive bestimmt. Eine Merkmalliste, die alle Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten umfassen sollte, wäre potenziell endlos. Es lassen sich allerdings vier Kategorien störenden Schülerverhaltens herausfiltern (vgl. MAYR/EDER/FARTACEK 1987, S.14):

- verbales Störverhalten (schwätzen, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)
- mangelnder Lerneifer (geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)
- motorische Unruhe (zappeln, kippen, herumlaufen)
- aggressives Verhalten (Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)“ (Lohmann (2012), S.14)

Direkte Intervention versus Prävention

1971 wollte J. Kounin herausfinden, woran es liegt, dass in einigen Klassen ein hoher und in anderen ein niedriger Störpegel vorliegt. In diesem Jahr veröffentlichte er eine Studie, welche zeigt, dass es keinen grossen Unterschied macht, in welcher Art und Weise die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinkonflikte reagiert. Vielmehr spielt die Prävention eine wichtige Rolle. Kounin beschrieb weiter, was diese Prävention ausmacht, allerdings werde ich in diesem Text nicht näher darauf eingehen. (Lohmann (2012), S.33)Trotz dieser Studie glauben wir, dass die direkte Intervention ebenso eine Rolle spielt. Eine Lehrperson benötigt ein Handlungsrepertoire an Reaktionsmöglichkeiten bei einer Störung. Auf der Beziehungsebene beispielsweise kann man mit einer durch negative Emotionen geprägten Reaktion der Beziehung zur Klasse schaden. Daher werden wir im folgenden Text auf die direkten Interventionsmöglichkeiten, die der Lehrperson zur Verfügung stehen, eingehen.

3 Wichtige allgemeine Tipps zu Unterrichtsstörungen bzw. Disziplin Konflikten

- Die Reaktion auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplin konflikte sollte rasch erfolgen. Herrscht beispielsweise Unruhe in der Klasse, wird sich diese normalerweise schnell ausbreiten. Das Zuwarten der Lehrperson wird häufig ausgenutzt und die SuS sehen es als Einladung zur Unterhaltung mit den Mitschülern und –schülerinnen. (Keller (2011), S.40)
- Greift man als LP bei Störungen bzw. Disziplin konflikten ein, sollte man sich nicht in Diskussionen mit der Klasse verwickeln lassen. Dies gilt insbesondere, wenn Regeln, welche allen bekannt sind, nicht eingehalten werden. (Keller (2011), S.44)
- Lehrpersonen sollten sich bewusst sein, dass Unterrichtsstörungen bzw. Disziplin konflikte zum Schulalltag dazugehören und dass diese nichts mit persönlichen „Defiziten“ zu tun haben. Diese Haltung, dass man sich selber die Schuld für Unterrichtsstörungen bzw. Disziplin konflikte gibt, wäre gefährlich, unter anderem, weil sie die Lehrperson davon abhalten würde, im Lehrerzimmer davon zu erzählen. Sich mit anderen Lehrpersonen über die Unterrichtsstörungen und Disziplin konflikte auszutauschen, gilt jedoch als ideale Lösungssuche für die Probleme. (Rüedi, (2011), S. 149)

Direkte Interventionsmöglichkeiten

Bei leichteren Unterrichtsstörungen bzw. Disziplin konflikten wird Humor und Schlagfertigkeit als Reaktionsmöglichkeit genannt. Allerdings unter der Bedingung, dass durch die humorvolle Bemerkung kein SuS gekränkt wird. Durch eine humorvolle Bemerkung überrascht man den SuS und die Spannung, welche durch den Konflikt entstand, wird gelockert. Eine weitere Möglichkeit des „sanften“ Reagierens ist die positive Umdeutung der Störung. Ein Beispiel dafür wäre, dass man dem störenden Verhalten der SuS eine positive Motivation unterlegt. Unterhalten sich zwei SuS miteinander, könnte die LP sagen, dass sich die SuS wohl etwas Spannendes zu erzählen haben und ob der Rest der Klasse auch davon erfahren darf.

Sind die Störungen der SuS jedoch nachhaltig und kommen daher immer wieder vor, ist strenges Intervenieren nötig. Hier wird ein gestuftes Vorgehen empfohlen, welches mit der Klasse besprochen und festgelegt werden sollte. Ein Beispiel dafür beschreibt Keller (2011), S.42:

2. Klare Holdelbuch

- „Erste Ermahnung“: Man schaut den Schüler mit ernstem Gesicht an und sagt ihm klar und deutlich, was man von ihm will: ‚Ich möchte, dass du deinen Nachbarn in Ruhe lässt.‘
- Zweite Ermahnung: Man sendet erneut eine warnende Botschaft: ‚Ich möchte dich darum bitten, deinen Nachbarn in Ruhe zu lassen. Wenn dies nochmals passiert, werde ich dich bestrafen.‘
- Konsequenz/Strafe: ‚Es gelingt dir leider nicht, meine Ermahnungen ernst zu nehmen. Deshalb wirst du Extra-Aufgaben erledigen müssen. Komm nach der Stunde zu mir.‘

Durch diese Stufenfolge weiss der SuS, dass eine Grenzüberschreitung schlussendlich negative Konsequenzen hat, dies in Form einer Strafe. Was man beachten sollte, wenn man eine Strafe erteilt, damit diese wirksam ist, wäre ein Kapitel für sich und ich werde in diesem Text nicht näher darauf eingehen. (Keller (2011), S.40-43)

*low-profile-
Ansatz,
Helmholtz
S.187*

*„gipfelt
einsehen“
SuS die man
ermahnt wo
nicht am
den Augen
verloren*

Lohmann (2012) unterteilt die Interventionsstrategien in die Beziehungsebene, die Disziplin-Managementebene und die Unterrichtsebene. Da es unseren Rahmen sprengen würde, auf alle Ebenen einzugehen und wir die Beziehungsebene als besonders wichtig empfinden, werden wir im Folgenden lediglich auf Interventionsstrategien auf der Beziehungsebene eingehen.

Auf der Beziehungsebene ist es essentiell, dass man negative Emotionen vermeidet, da durch diese Schaden an der Beziehung zur Klasse entstehen kann. Bei grosser Verärgerung beispielsweise sind unsere Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt und wir werden uns mit grösserer Wahrscheinlichkeit so verhalten, dass es uns im Nachhinein leidtun wird.

Einige Tipps zur Vermeidung negativer Emotionen:

- Störenden SuS sollte man nicht durch anklagende Du-Botschaften, sondern durch Ich-Botschaften vermitteln, welche Verhaltensweise das stört. Zudem sollten Auswirkungen bekannt gegeben werden.
- „Stopp-Techniken“ sollten genutzt werden: tief Luftholen, Fenster aufmachen, bis drei zählen etc.
- Humor hilft. Durch humorvolle Bemerkungen kann ein Konflikt entschärft werden. Aufpassen muss man jedoch, dass diese Bemerkung den SuS nicht kränkt, sprich nicht auf dessen Kosten gemacht wird.
- Moralpredigten sollten vermieden werden. Die Lehrperson selbst wird schlecht gelaunt und man hetzt die Klasse so gegen sich auf
- Indem man in einer kritischen Situation das Gegenteil von dem macht, was die SuS von einem erwarten, werden diese verblüfft und entwaffnet.
- Der „Störer“ sollte nie vor der Klasse blossgestellt werden. Die Klasse darf nicht gegen einen einzelnen SuS aufgehetzt werden. Es ist wichtig, dem SuS eine Möglichkeit zu bieten, aufzuhören, ohne dass er sein Gesicht verliert. “
- Befindet sich ein SuS in einem emotionalen Ausnahmezustand, ist dies der falsche Zeitpunkt, um Forderungen an ihn zu stellen.
- Die SuS sollten immer Wahlmöglichkeiten haben. Vorzugsweise sollten mehr als zwei akzeptable Alternativen geboten werden.
- Wichtig ist „cool“ zu bleiben bei einer grösseren Störung. Es sollte die Aussenperspektive eingenommen werden. Die LP muss sich von der Situation, dem Störer und der eigenen Rolle distanzieren und versuchen nichts persönlich zu nehmen.
- Machtkämpfe, die von SuS angeboten werden, muss man unbedingt vermeiden. Die Lehrperson darf in diesem Fall weder ihre Macht ausspielen, noch sollte sie klein begeben. Beide Seiten sollten eine Möglichkeit haben, auszusteigen ohne das Gesicht zu verlieren. LP sollte dem SuS erklären, dass sie ihn zu nichts zwingen kann und will und ihm eine freiwillige Auszeit bieten. Das Gespräch sollte auf einen späteren Zeitpunkt am gleichen Tag verschoben werden, so dass sich beide Parteien zuerst sammeln können. (Lohmann (2012), S.170/171)

Und zum Schluss ein Rat von Rainer Winkel:

„Wenn einem partout nicht Sinnvolles einfällt, eine Verhaltensweise ist niemals falsch: humorvoll reagieren!“ (Rainer Winkel zitiert nach Keller (2011), S.40)

Literatur:

Rüedi, Jürg (2011). Wie viel Disziplin und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen, (1. Auflage). Bern. Verlag Hans Huber.

Lohmann, Gert (2012). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten,(9. Auflage).Berlin. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Keller, Gustav (2008). Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen-Unterrichtsstörungen bewältigen (2. aktualisierte Auflage). Bern. Verlag Hans Huber.

Sicherstellung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung

Standard 9

„Die Lehrperson evaluiert die Wirkung ihres professionellen Handelns auf Schülerinnen und Schüler sowie andere am Schulfeld Beteiligten. Sie geht ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung gezielt an“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2011).



Abbildung 1

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Persönlicher Bezug zum Standard.....	3
1.2 Fragestellung	3
1.3 Strukturierung des Textes	4
2. Praktische Erfahrung	4
2.1 Beispiel 1: Mensch & Umwelt-Unterricht in einer 3. Klasse	4
2.2 Beispiel 2: Schwieriges Verhalten eines Schülers in einer 1. Klasse.....	5
2.3 Beispiel 3: Mathematik und Mensch & Umwelt in einer 2. Klasse	6
3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen	7
3.1 Kollegiale Unterrichtsreflexion.....	7
3.1.1 Definition	7
3.1.2 Anwendung in der Praxis	8
3.2 Kollegiale Beratung	9
3.2.1 Definition	9
3.2.2 Anwendung in der Praxis	10
3.3 Anders sehen – anders denken.....	11
3.3.1 Definition	11
3.3.2 Anwendung in der Praxis	12
4. Persönliche Haltung und Ziele	13
4.1 Persönliche Haltung	13
4.2 Learnings und Ziele	14
4.2.1 Kollegiale und professionelle Unterstützung	14
4.2.2 Fachpublikationen und Weiterbildungsangebote	15
5. Literaturverzeichnis	16
6. Bildverzeichnis	16
7. Anhang	16
A) Dokument zum Kapitel 2.1: Kooperative Lernformen	
B) Dokument zum Kapitel 2.2: Kollegiale Beratung	
C) Dokument zum Kapitel 2.3: Reflexion 27.03.2012	

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug zum Standard

Im Lauf des Studiums an der PHZH habe ich festgestellt, dass der Lehrberuf ein hohes Potenzial bietet sich professionell weiter zu entwickeln. Das war ein neuer Gedanke für mich, denn ich arbeitete vor Beginn des Studiums im kaufmännischen Bereich in der Organisation und Administration und erlebte dort so etwas wie das Gegenteil von professioneller Weiterentwicklung. Nach Antritt einer neuen Stelle, war jeweils alles spannend und ich arbeitete mich gern in die neue Materie ein. Doch nach einer gewissen Zeit begann ich mich zu langweilen, weil es keine Möglichkeit gab, das Wissen oder die Inhalte zu vertiefen. Ich glaube heute, dass ich deshalb ziemlich oft die Stelle wechselte. Anders beim Lehrberuf. Gerade die Tatsache, dass nach Abschluss des dreijährigen Studiums an der PHZH die frischgebackenen Lehrpersonen gerade mal fortgeschrittene Anfänger/innen sind, zeigt die vielfältigen Vertiefungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten dieser Profession. Vorausgesetzt man strebt eine Weiterentwicklung an und ist bereit und offen dafür. In meinem Lernvikariat habe ich erlebt, wie eine Klassenlehrperson, die seit 30 Jahren unterrichtet, nach einer Lektion feststellte, dass sie die Erstklässler/innen mit einer Aufgabe überfordert habe. Das hat mich beeindruckt und mir gezeigt, dass dieser Berufsweg nicht nach einem Jahr ausgereizt ist und es nichts Neues mehr zu entdecken und zu lernen gibt, sondern ähnlich einer Spirale, immer weiter in die „Tiefe“ führen kann. Davon verspreche ich mir berufliche Befriedigung und auch persönliche Weiterentwicklung, denn was ein Mensch beruflich tut, ist sicherlich prägend für seine Persönlichkeit, seine Wahrnehmung der Welt, seine Ansichten und Standpunkte. Im Zusammenhang mit der Sicherstellung von Qualität, spielt die professionelle Weiterentwicklung eine wichtige Rolle, denn das professionelle Handeln einer Lehrperson beeinflusst die Unterrichtsqualität erheblich.

1.2 Fragestellung

Die oben beschriebene Situation der Weiterentwicklung im Lehrberuf ist die Schilderung eines idealen Zustandes. Ich bin mir aber bewusst, dass die Herausforderungen, die Ecken und Kanten, die es eben braucht, damit Entwicklung möglich ist, nicht immer einfach sind, respektive die Gefahr besteht, dass man nicht weiterkommt oder sogar daran zerbricht. Es ist eine Gratwanderung, die Herausforderungen anzunehmen und daran zu wachsen und sie nicht als Bedrohung wahrzunehmen und abzuwehren. Deshalb widme ich diesen Eintrag der Fragestellung **„Mit welchen Mitteln kann eine Lehrperson Unterrichtsqualität und professionelle Weiterentwicklung sicherstellen?“**.

1.3 Strukturierung des Textes

Zuerst werde ich Beispiele aus der Praxis heranziehen, die der Illustration meiner Fragestellung dienen. Beim ersten Beispiel handelt es sich um eine der Lektionen im Quartalspraktikum, die wir im Rahmen des Moduls „Unterrichtsqualität 2“ auf Video aufzeichneten und nachher im Modul evaluierten. Es geht dabei um das Thema „Kooperatives Lernen“, das ich durch die Videoanalyse vertieft bearbeitete. Das zweite Beispiel ist aus meinem Lernvikariat und fokussiert das schwierige Verhalten eines Schülers während des Unterrichts. Das dritte Beispiel handelt von meinen ersten zwei Lektionen ganz alleine mit einer Klasse; dort geht es um eine organisatorische Problemstellung. Im theoretischen Teil werde ich die praktischen Beispiele mit Hilfe von mir bekannten theoretischen Modellen analysieren und im letzten Teil Schlüsse daraus ziehen für meine zukünftige Arbeit als LP.

2. Praktische Erfahrung

2.1 Beispiel 1: Mensch & Umwelt-Unterricht in einer 3. Klasse

Wie in 1.3 erwähnt, erlebte ich dieses Beispiel in meinem Quartalspraktikum. Ein Teil des Mensch & Umwelt-Unterrichts war vorgesehen für eine grössere Gruppen-Arbeit mit abschliessender Präsentation des Gelernten zum Thema „Vögel“. Neben dem von der Kooperationschule vorgegebenen Forscher-Ansatz für SuS war eines unserer Ziele, dass die SuS kooperativ lernen sollten. Das kooperative Lernen verlief trotz unserer Einführungen und der Verteilung von Rollen in den Gruppen (Zeitchefin, Materialwart usw.), nicht optimal. Den SuS standen verschiedene Materialien und viele Bücher zum Thema zur Verfügung, die sie für die Wissensaneignung benutzen durften und sollten. Wir stellten jedoch bald fest, dass die SuS ziellos in den Büchern schmökerten und sich dabei nicht um ihre Fragestellungen kümmerten. Dies obwohl ich in einem Input zu Beginn der Lektion mit den SuS besprochen hatte, wie man gezielt Informationen zu einem Thema in einem Buch suchen kann. Ausserdem musste ich die SuS dauernd ermahnen, nicht zu schwatzen oder wenn, dann über ihren Gruppenvogel und nicht über tausend andere Dinge. Ein weiteres Problem war, dass in einzelnen Gruppen jeweils ein Kind 90% der Arbeit leistete anstatt dass alle etwas beitrugen. Dies lag wahrscheinlich daran, dass wir die Klasse in heterogene Gruppen einteilten, weil die Niveaus so stark variierten, dass bei einer homogenen Gruppeneinteilung die schwächeren Gruppen konstante Unterstützung von uns gebraucht hätten. So fielen dem/der starken Schüler/in die meisten Aufgaben zu. Weiter bemerkte ich, dass die meisten Gruppen ohne die dauernde Unterstützung durch die Lehrperson nicht selbstständig arbeiten konnten. Dies hatte zur Folge, dass ich dauernd von Gruppe zu Gruppe gerufen wurde, anstatt dass die SuS sich selber zu helfen wussten.

Meinen Teil des Gruppenhandouts zum Thema kooperatives Lernen hinterlege ich im Anhang, da er das Resultat der kollegialen Unterrichtsreflexion ist und konkret an einem Thema aufzeigt wie Fachwissen durch dieses Modell vertieft werden kann.

2.2 Beispiel 2: Schwieriges Verhalten eines Schülers in einer 1. Klasse

Dieses Beispiel stammt aus meinem Lernvikariat und gehört in den Bereich „Klassenführung“. Ich unterrichtete im Teamteaching mit der Klassenlehrperson jeweils einmal pro Woche Mathematik in der Halbklassse, das heisst, die eine Halbklassse hatte bei mir Mathematik, während die andere Halbklassse von der Klassenlehrperson in Sprache unterrichtet wurde. Emanuel war ein Junge, der mir im Ganzklassenunterricht bei der Klassenlehrperson nie auffiel, er beteiligte sich am Unterricht, erledigte seine Arbeiten speditiv, war begeisterungsfähig und hatte viele Ideen. Als er dann zum ersten Mal bei mir in der Halbklassse war, glaubte ich einen anderen Jungen vor mir zu haben. Er war laut, aufgekratzt, rannte während der Lektion durchs Schulzimmer und schwatzte ununterbrochen mit seinen Mitschüler/innen. Dies hatte zur Folge, dass er kaum arbeitete und vor allem alle anderen Kinder massiv störte. Ich finde es pädagogisch nicht sehr wertvoll, SuS vor die Türe zu stellen, in Emanuels Fall kam ich aber ziemlich schnell zum Schluss, dass mir nichts anderes übrig blieb, wenn mir daran gelegen war, dass die anderen SuS ungestört arbeiten konnten. Ich entschloss mich deshalb ihn mit den zu erledigenden Aufträgen nach draussen zu schicken und sagte ihm, dass er wieder hereinkommen könne, wenn er glaube, dass er ruhig arbeiten könne. Nach kurzer Zeit hörte ich, wie er draussen im Korridor herumrannte und irgendetwas herumwarf. Ich ging kurz hinaus, sprach mit ihm, es nützte nichts. So ging es von da an jede Woche, zum Glück unterrichtete ich diese Halbklassse nur einmal pro Woche während insgesamt drei Wochen. Als ich mit der Lehrperson sprach, für die ich vikarisiert hatte, sagte sie, dass es bei ihr genau gleich sei und bei der Musiklehrerin auch und dass sie Emanuel jeweils ins Klassenzimmer zurückschicke, weil die Klassenlehrperson die Einzige sei, bei der er sich unproblematisch verhalte. Dies schien mir eine pragmatische Lösung, vor allem weil es in dieser Klasse kein Belohnungs- oder Bestrafungssystem gab, das ich / wir hätten anwenden können. Diese Lösung packte das Übel allerdings nicht an der Wurzel und der Fall beschäftigte mich noch einige Zeit dahingehend, dass ich mich fragte, wie ich wohl mit einem solchen Schüler umgehen würde, wenn ich ihn als Klassenlehrperson in meiner Klasse hätte und ihn nicht bändigen könnte.

Das Handout der kollegialen Beratung lege ich diesem Eintrag bei, da es exemplarisch den Ablauf einer solchen Beratung zeigt und ich mich bei der Analyse im Theorieteil darauf beziehe.

2.3 Beispiel 3: Mathematik und Mensch & Umwelt in einer 2. Klasse

Dieses Beispiel stammt aus meinem zweiten Tagespraktikum und könnte stellvertretend für viele andere Beispiele während meiner Praktika an der PHZH stehen, denn es geht hier um die Fähigkeit Nutzen aus eigenen Unterrichtsreflexionen zu ziehen. Ich war an jenem Morgen allein mit der Klasse, weil meine Tandempartnerin kurzfristig krank wurde und die Praxislehrperson an einer Weiterbildung war. Ich war nicht auf die Situation vorbereitet und versuchte allein das Beste aus einer Planung zu machen, die für zwei Lehrpersonen im Teamteaching vorgesehen war. Es wurde ziemlich chaotisch, das grösste Problem für mich war, dass ich nicht wusste, wie ich mich gleichzeitig um all die SuS kümmern sollte, die Fragen hatten oder mir ihre fertigen Arbeiten zeigen wollten. Es war Werkstattunterricht geplant in Mathematik und in Mensch & Umwelt und ich hatte für letzteres leider keine Lösungsblätter kopiert, das heisst, die SuS konnten ihre Arbeiten nicht selber korrigieren. Dazu kamen disziplinarische Probleme mit ein, zwei SuS, die starke Unruhe in die Klasse brachten. Ich habe nach den Lektionen meine Eindrücke mit der Klassenlehrperson besprochen und meine Gedanken dazu aufgeschrieben. In dieser Reflexion schrieb ich dazu zwei konkrete Lösungen, markierte sie mit Leuchtstift und legte sie ab. So sind meine Erkenntnisse festgehalten und gehen nicht im Gedankenmeer meines Kopfes verloren. Wenn ich sie hervorhebe und wieder lese, nützen sie mir insofern, als dass ich mich daran erinnere und mir hoffentlich beim nächsten Mal, wenn dieses Problem in der Praxis auftritt, wieder einfallen. Ausserdem finde ich es immer interessant Gedanken nach einer gewissen Zeit wieder zu lesen, ich sehe dann durch die zeitliche Distanz die Fortschritte, die ich gemacht habe. Als ich die oben erwähnte Reflexion beim Schreiben dieses Portfolio-Eintrags wieder gelesen habe, also zwei Jahre später, dachte ich als Erstes „Natürlich muss man die Lösungen kopiert bereit halten bei Werkstattunterricht“ und „Das System mit den Wäscheklammern gefällt mir immer noch“ und dabei kam mir zusätzlich eine Variante des Wäscheklammern-Systems in den Sinn, die ich im englischen Fachpraktikum im 6. Semester gesehen hatte. Die SuS hatten dort an Schnüren ein Kartonschild an ihrer Stuhllehne hängen und jedes Mal, wenn sie bei einer Stillarbeit die Unterstützung der Lehrperson brauchten, drehten sie das Kartonschild um. Die Lehrperson wusste dann, dass sie bei diesen SuS vorbeischauchen musste und die SuS konnten bis dahin ruhig weiterarbeiten. Durch das Lesen dieser Reflexion hatte ich also eine Vernetzung zwischen diesen beiden Organisations-Möglichkeiten geschaffen und gedanklich verarbeitet.

Die Reflexion vom 27.3.2012 lege ich diesem Eintrag bei, um aufzuzeigen, dass sogar bei einer Reflexion, bei der Lösungen gefunden wurden, eine Analyse des Textes sinnvoll sein kann, um die Situation aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen und damit weitere Lösungen denkbar sind.

3. Theoretische Modelle – Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen

Zuerst stelle ich die Methode der kollegialen Unterrichtsreflexion vor und zeige dann am konkreten Beispiel des kooperativen Lernens (s. Kapitel 2.1) wie ich diese Reflexion bezüglich meines Unterrichts auswertete. Dabei lege ich dar, wie ich mein Wissen zum Thema kooperatives Lernen vertiefte. Das Modell, dem ich mich anschliessend widme, nennt sich „Kollegiale Beratung“ und ich habe es im Impulsmodul „Schwierige Situationen – gangbare Wege“ kennengelernt. Anhand dieses Modells versuche ich einen Weg zu finden, wie man mit Hilfe von kollegialer Unterstützung dem schwierigen Verhalten von Emanuel (s. Kapitel 2.2) auf die Spur kommen könnte. Im gleichen Impulsmodul habe ich noch ein anderes Modell kennen gelernt: „Anders sehen – anders denken“. Dieses Modell zeigt unter anderem, wie man durch Verschriftlichung von Situationen zu Lösungen kommen kann. Bei diesen Ausführungen mache ich immer wieder Verbindungen zu den oben beschriebenen praktischen Erfahrungen mit dem Ziel sie vor einem theoretischen Hintergrund zu analysieren und einzuordnen und dadurch auf neue Gedanken in diesem Zusammenhang zu kommen.

3.1 Kollegiale Unterrichtsreflexion

3.1.1 Definition

Da wir im Modul „Unterrichtsqualität 2“ mit dem Modell „kollegiale Unterrichtsreflexion“ (KUR) gearbeitet haben, um unsere Videoaufnahmen aus dem Unterricht des Quartalspraktikums auszuwerten, stelle ich dieses Modell kurz vor. Ich beziehe mich dabei auf Böttcher und Spethmann (2010). Das Ziel dieses Modells ist es, gemeinsam im Lehrpersonen-Team den eigenen Unterricht zu reflektieren im Hinblick auf die Lösung eines konkreten Problems und einer damit einhergehenden Qualitätssicherung. Dazu wird in Absprache mit der Schulleitung eine Projektgruppe gebildet, bestehend aus 12 – 16 Personen, die sich dann in drei oder vier Reflexionsgruppen aufteilt, bestehend aus zwei bis vier Personen. Die Mitglieder der Reflexionsgruppen beraten sich gegenseitig und tragen ihre Erfahrungen in der Gesamtgruppe zusammen und reflektieren sie dort. Voraussetzungen für das Gelingen sind „gegenseitiges Vertrauen, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, Verbindlichkeit in den Absprachen und das Bewusstsein, dass Veränderungsprozesse Beharrlichkeit und einen langen Atem brauchen“ (Böttcher & Spethmann, 2010, S. 25). Ein möglicher Ablauf besteht darin, dass zuerst ein Vorgespräch stattfindet, in dem das Anliegen möglichst gut formuliert wird, das heisst, es sollte eine offene Frage enthalten und in der „Ich-Form“ geschrieben sein. Das Ziel sollte positiv formuliert und durch eigenes Handeln innerhalb eines zeitlich festgelegten Rahmens erreichbar sein. „Ein genaues Anliegen ist bereits ein wesentlicher und grosser Schritt zur Lösung“ (Böttcher & Spethmann, 2010, S. 25). Der nächste Schritt ist die Unterrichtsbeobachtung durch einen Kollegen, eine Kollegin. Diese/r „nimmt mit allen Sinnen wahr“ (Bött-

cher & Spethmann, 2010, S. 25), welche Stärken und Potenziale bei der beobachteten Lehrperson vorhanden sind. Dabei ist es wichtig, bei den positiven Erfahrungen zu bleiben und die Wahrnehmungen nicht zu interpretieren. Im anschließenden Gespräch erzählt zuerst die beobachtete Lehrperson von ihren Eindrücken, dann spricht der Kollege, die Kollegin von seinen / ihren positiven Eindrücken, mit dem Ziel, die zu beratende Lehrperson zu stärken. Dann werden Lösungsideen zusammengetragen, von denen die zu beratende Lehrperson eine oder zwei auswählt und die Schritte zur Umsetzung schriftlich festhält.

3.1.2 Anwendung in der Praxis

Im Modul „Unterrichtsqualität 2“ gingen wir ganz ähnlich vor wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben. Zuerst schauten wir uns in Einzelarbeit unsere eigenen Videosequenzen an und formulierten mögliche Fragestellungen. An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass schon das bloße Anschauen dieser Videos sehr aufschlussreich sein kann. Ich entdeckte Dinge, die ich während des Unterrichtens nie gemerkt hätte, z.B. dass ich gewisse SuS fast nie aufrief, andere hingegen kurz hintereinander mehrmals. Oder dass ich Fragen oft zweimal unterschiedlich formulierte, wenn sich nicht sofort jemand meldete oder dass es sehr lange dauerte, bis ich die Ideen an die Wandtafel geschrieben hatte. Dies nur nebenbei. Als Nächstes bildeten wir Gruppen von 3 Studierenden und schauten uns die Videos der jeweiligen Gruppenmitglieder an und notierten die Stärken und Potenziale der Anderen und tauschten diese aus. Dann einigten wir uns auf drei Fragestellungen pro Gruppe, diskutierten mögliche Lösungsansätze und jedes Gruppenmitglied verfasste zu seiner Fragestellung einen Teil eines Gruppenhandouts. Dieses schriftliche Produkt bestand aus der Analyse der eigenen Fragestellung inklusive Recherche zum fachlichen Hintergrundwissen und konkreten Schlussfolgerungen. Immer wieder tauschten wir uns in der Gruppe über den Stand der Analyse aus und klärten Fragen.

Um die obenstehende allgemeine Beschreibung unserer Vorgehensweise im Modul zu konkretisieren, komme ich nun zu meinem Unterrichtsbeispiel aus dem Kapitel 2.1, das ich zum Anlass nahm mich vertieft mit kooperativen Lernformen auseinander zu setzen. Ich stellte fest, dass wir die Aufgabe in der erwähnten 3. Klasse so strukturiert hatten, dass es sich bei der Ausführung um eine Gruppenarbeit handelte und kooperatives Lernen aus verschiedenen Gründen sehr erschwert oder unmöglich war. Die SuS mussten beispielsweise Wissen zu einem bestimmten Vogel zusammentragen und verarbeiten; reine Wissensvermittlung ist aber nicht geeignet für kooperatives Lernen. Oder die Aufgabe verlangte keine positive Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern, sondern liess sich aufteilen in verschiedene Teilaufträge, die jedes Gruppenmitglied in Einzelarbeit erledigen konnte. Ich fand heraus, dass das Hauptziel bei kooperativen Lernformen nicht das Erreichen eines abschliessenden Ergebnisses war, sondern die Förderung sozialer Kompetenzen. Ich vermute, dass durch die

Vermischung der unterschiedlichen Ziele und Vorgehensweisen von Gruppenarbeit und kooperativen Lernformen die Zusammenarbeit in den Gruppen erschwert wurde. Wir gaben sozusagen einen Weg vor, der gar nicht zur Zielerreichung passte. Wir erwarteten, dass die SuS kooperativ arbeiteten, indem sie sich austauschten und Dinge aushandelten bei einem Thema das sich aber besser in aufgeteilter Einzelarbeit erarbeiten liess. Dieser Erkenntnisprozess meinerseits ist für mich ein typisches Beispiel dafür, dass Lernen oft eine langwierige Sache ist und nicht immer auf direktem Weg zu den gewünschten Ergebnissen führt. Bereits im Modul „Didaktisch Handeln und Denken 2“ hatten wir kooperative Lernformen behandelt und ich hatte sicherlich eine grundsätzliche Ahnung davon. Aber erst durch die weitere Beschäftigung mit dem Thema, verknüpft mit einer praktischen Erfahrung und der kollegialen Unterrichtsreflexion wurde das Thema wirklich greifbar für mich. Ich weiss nun konkret was damit gemeint ist, weil ich kooperative Lernformen von Gruppenarbeiten abgrenzen kann und ich kenne auch Wege, um die Voraussetzungen - die sozialen Kompetenzen - zu fördern (s. Anhang). Parallel zum erweiterten Verständnis von kooperativen Lernformen stieg bei mir die Lust und das Vertrauen, diese Lernformen im Unterricht auszuprobieren. Um kooperatives Lernen zu ermöglichen würde ich mich heute zuerst um den Aufbau der sozialen Kompetenzen kümmern mittels des Vorgehens, das ich in meinem Handout beschrieben habe (s. Anhang). Diese Kompetenzen können dann an einem geeigneten Thema gleich ausprobiert und geübt werden.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass mir der Austausch mit Studienkolleginnen und dem Dozenten zu einem konkreten Anliegen ein fachliches Weiterkommen ermöglichte, also ganz im Sinn der kollegialen Unterrichtsreflexion war.

3.2 Kollegiale Beratung

3.2.1 Definition

Informationen zum Modell der kollegialen Beratung habe ich den Unterlagen aus dem Modul „Schwierige Situationen – gangbare Wege“ der PHZH entnommen (Zopfi Bernasconi & Zoller, 2013a, S. 1 - 10). Die Ziele und der Ablauf der kollegialen Beratung sind ähnlich wie bei der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen kollegialen Unterrichtsreflexion. Die professionelle Weiterentwicklung und die Qualitätssicherung werden ebenfalls als hauptsächliche Ziele genannt. Die Bearbeitung einer konkreten Fragestellung in der Gruppe anhand eines strukturierten Ablaufs sowie Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Gleichberechtigung unter den Gruppenmitgliedern sind die wichtigsten Merkmale der kollegialen Beratung. Die Unterschiede bezüglich des Ablaufs sind die folgenden:

- Bei der kollegialen Beratung findet keine Unterrichtshospitation statt

- Bei der kollegialen Beratung ist die Gruppengrösse nicht festgelegt und die Projektgruppe wird nicht in kleinere Reflexionsgruppen unterteilt
- Bei der kollegialen Beratung findet am Schluss des Gesprächs ein Sharing statt, bei dem die beratenden Gruppenmitglieder Erfahrungen über ähnliche Situationen, die sie erlebt haben, austauschen können

Meiner Meinung nach ist der wichtigste Unterschied der, dass die Beratenden den Unterricht der Ratsuchenden nicht besuchen. So entfallen die Eindrücke aus eigener Hand und können auch nicht zur Stärkung der Ratsuchenden eingesetzt werden. Die Analyse der Situation und die Lösungsarbeit beruhen ausschliesslich auf der Wahrnehmung und Schilderung der Ratsuchenden.

3.2.2 Anwendung in der Praxis

Die kollegiale Beratung eignet sich meiner Meinung nach bei Situationen wie ich sie in meinem zweiten Praxisbeispiel (s. Kapitel 2.2) beschrieben habe aus folgenden Gründen:

- Da die Interaktionspartner und das Problemfeld ausserhalb der Beratungsgruppe liegen sollten, werden Kollegen und Kolleginnen aus dem Team beigezogen, die Emanuel weder kennen noch unterrichten. Dies hat den Vorteil, dass die Beratenden unvoreingenommen sind was die Person des Schülers betrifft sowie auch untereinander. Sonst besteht die Gefahr, dass Inputs der Klassenlehrperson höher gewichtet werden, da sie mit dem Schüler keine Probleme hat und deshalb ja wissen muss, wie man das Problem am besten löst.
- Da es sich „nur“ um das Verhalten eines einzelnen Schülers handelt und nicht um etwas, wovon das Lernen der ganzen Klasse betroffen ist (wie zum Beispiel eine neue Unterrichtsmethode), ist eine Unterrichtshospitation eventuell nicht zwingend nötig. Da diese einen zusätzlichen zeitlichen Aufwand darstellt, ist die kollegiale Beratung ohne Hospitation eine Entlastung für die Beratenden.
- Im erwähnten Modul wendeten wir die kollegiale Beratung bei einem ähnlichen Fall an und sind zu Ergebnissen gekommen, die die Fallgeberin gut in der Praxis hätte ausprobieren können.

Einen weiteren Vorteil von beiden kollegialen Modellen sehe ich darin, dass die Beteiligten Kolleginnen und Kollegen sind und keine hierarchischen Differenzen bestehen und somit auch keine Evaluationssituation entsteht, wie dies beispielsweise beim Schulleiter als Gruppenmitglied der Fall wäre. Bei solchen „symmetrischen Beziehungen“ (Zopfi Bernasconi & Zoller, 2013a, S. 4) würde ich wahrscheinlich leichter Vertrauen fassen und wäre offener bezüglich meiner Fragestellung. Ausserdem werden auf diese Weise die vorhandenen Res-

sources in einem (pädagogischen) Team genutzt, eine nicht zu unterschätzende Tatsache, da durch die immer noch vorhandene „Isoliertheit“ vieler Lehrpersonen zu wenig vom fachlichen und überfachlichen Wissen der Kolleginnen und Kollegen profitiert wird. Im Fall von Emanuel würde ich auf die kollegiale Beratung zurückgreifen, wenn weder Gespräche mit ihm noch mit seinen Eltern und evtl. weitere Massnahmen wie ein Belohnungssystem keine Fortschritte erzielen würden.

In 3.1 und 3.2 habe ich – wie der Name schon sagt – Modelle vorgestellt, die auf der Beratung der Kolleginnen und Kollegen beruhen. Im nächsten Kapitel möchte ich als Letztes ein Modell erläutern, bei dem die individuelle Reflexion im Mittelpunkt steht. Ich kann mir gut vorstellen, dass die beschriebenen Modelle untereinander kombinierbar sind, insbesondere wird die individuelle Reflexion wahrscheinlich in vielen Fällen die erste Methode sein, um sich einem Problem zu nähern, da es doch auch Mut und grösseren zeitlichen Aufwand braucht, um die Kollegen und Kolleginnen um Rat zu bitten.

3.3 Anders sehen – anders denken

3.3.1 Definition

Gemäss Zoller und Zopfi Bernasconi (2013b, S. 1 - 12) geht es bei „Anders sehen – anders handeln“ um Denkmuster, die uns je nach Situation den Blick auf eine naheliegende Lösung versperren. Zoller und Zopfi Bernasconi (2013b) unterscheiden dabei die drei Ebenen „Beobachtbares Verhalten“, „Deutungen und Interpretationen“ und „Bewertungen“ (S. 3). Um Denkmuster zu entlarven, ist es wichtig, diese drei Ebenen unterscheiden zu können. Denkmuster führen in einem ersten Schritt zu einer dem Denkmuster angepassten Analyse und Bewertung einer Situation und damit zu „Handlungsplänen“ (S.6). In der konkreten Situation werden die Handlungspläne dann zu „Handlungsausführungen“ (S. 6). Ein bestimmtes Denkmuster steht also am Anfang jeder Handlungsausführung und determiniert damit unser Handeln. Oft realisieren wir gar nicht, dass wir einem Denkmuster anhaften, es ist für uns so klar und eindeutig richtig, dass wir gar nicht auf die Idee kommen, unser Denken zu hinterfragen. Dies wird uns erst bewusst, wenn wir andere Standpunkte und Meinungen hören und oft nicht einmal dann. Die Frage ist nun, wie eigene Denkmuster identifiziert werden können. Zoller und Zopfi Bernasconi (2013b) schlagen dafür ein „Indirektes Verfahren“ (S. 7) vor. Dabei wird in einem ersten Schritt über die schwierige Situation ein Text verfasst. Diese Methode hat den Vorteil, dass Denkmuster in einem schriftlichen Text erkennbar werden können, ohne dass sie durch den / die Autor/in explizit als solche formuliert werden müssen. Der Versuch, Spuren von Denkmustern in einem Text zu finden, kann nun so angegangen werden, dass jede Äusserung im Text einer der drei oben erwähnten Ebenen zugeordnet wird.

Wenn ich dies mit Hilfe von drei Spalten grafisch unterstütze, wird auf einen Blick überschaubar, wo ich was interpretiere und welche Bewertungen einfließen.

3.3.2 Anwendung in der Praxis

Beim Beschrieb des Praxisbeispiels in Kapitel 2.3 erwähnte ich bereits, dass dieses Beispiel exemplarisch ist für die vielen schriftlichen Reflexionen, die ich im Laufe des Studiums an der PHZH geschrieben und meistens auch besprochen habe. Allerdings habe ich diese Notizen nie in der Form weiterbearbeitet wie ich es oben beschrieben habe um Denkmustern auf die Spur zu kommen. Das Einbeziehen der drei Ebenen bei der Textanalyse finde ich dann hilfreich, wenn das bloße Aufschreiben und Wiederlesen der Situation nicht ausreicht um auf neue Gedanken oder zu einer Lösung zu kommen. Obwohl ich Lösungen fand, habe ich meine Reflexion (Praxisbeispiel) nochmals etwas genauer angeschaut mit dem Ziel die Notizen den entsprechenden Ebenen zuzuordnen. Gleich beim zweiten Satz stiess ich auf eine Interpretation und eine Bewertung. Der Satz lautet: „Leider war es unvorbereitet und deshalb eher chaotisch.“. Mit „es“ ist das erste Mal allein mit einer Klasse gemeint. Die Interpretation sehe ich darin, dass ich eine chaotische Situation als logische Konsequenz des Unvorbereitet-Seins annehme. Andere mögliche Gründe für das „Chaos“ nenne ich nicht, entweder fiel mir keine anderen ein oder ich hielt sie nicht für relevant oder möglich. Wenn ich jetzt aber über mögliche andere Interpretationen nachdenke, kommt mir zum Beispiel folgende in den Sinn: „Die SuS haben meine Unsicherheit gespürt und reagierten ihrerseits mit Unsicherheit, indem sie dauernd zu mir kamen und ihre Arbeit bestätigt haben wollten.“. Dieses Denkmuster konzentriert sich mehr auf die Wechselseitigkeit der Beziehung zwischen SuS und Lehrperson, während meine ursprüngliche Interpretation die Unterrichtsvorbereitung als gelingenden Faktor in den Mittelpunkt rückt. Die Bewertung in meinem ersten Denkmuster sehe ich in dem Wort „chaotisch“. Es ist eine negative Bewertung und impliziert ein lautes, ungeordnetes, ineffizientes, für die SuS im Endeffekt überforderndes Unterrichtsgeschehen. Es zeigt aber auch die Angst meinerseits, die SuS abschnittsweise sich selber zu überlassen, ihnen zuzutrauen, dass sich selber organisieren und gegenseitig helfen können. Hätte diese Reflexion eine andere Person geschrieben, hätte sie die Situation vielleicht als „lebhaft“ bewertet. Ich finde es erstaunlich welche Einsichten ermöglicht werden, wenn man die Gedanken den drei Ebenen zuordnet und dann darüber nachdenkt. Anhand von ein paar wenigen Reflexionsnotizen komme ich dadurch der Selbsterkenntnis ein gutes Stück näher. Ich finde dies erstrebenswert, weil ich davon überzeugt bin, dass die Selbsterkenntnis der erste Schritt zu Veränderungen jeglicher Art ist. Wie obiges Beispiel zeigt, kann ich mit diesem Vorgehen eine Situation mit ganz anderen Augen sehen, was alternative Lösungsmöglichkeiten zulässt und entlastend wirken kann. Dies kann ich – im Gegensatz zu den anderen zwei vorgestell-

ten Modellen – mit wenig Aufwand erreichen. Dieses Modell liesse sich sicher auch bei den anderen beiden – und vielen weiteren - Praxisbeispielen anwenden.

4. Persönliche Haltung und Ziele

4.1 Persönliche Haltung

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, bin ich an meiner beruflichen wie auch persönlichen Weiterentwicklung sehr interessiert und überzeugt, dass diese sich positiv auf die Qualitätssicherung meines Handelns im Unterricht sowie im ganzen Schulfeld auswirken wird, so wie der Standard 9 des Kompetenzstrukturmodells der PHZH dies auch festlegt. Gerade für eine Lehrperson, die sich beruflich stark mit dem Thema „Lernen“ auseinandersetzt, sollte es selbstverständlich sein, dass sie sich nicht nur gerne um das Lernen ihrer SuS, sondern auch um ihr eigenes Lernen kümmert. „Lebenslanges Lernen“ ist für mich zu einem wichtigen Motto geworden, was aber nicht heisst, dass Weiterentwicklung nur in Kursen und Schulen möglich ist. Es ist vielmehr eine Haltung, eine Aufmerksamkeit und Aufgeschlossenheit den Dingen gegenüber, die einem tagtäglich begegnen, denn alles kann Anlass zum Lernen sein. Man muss die Lerngelegenheiten nur wahrnehmen und wissen wie man ihnen nachgehen kann und es dann auch tun.

Bevor ich im nächsten Unterkapitel konkrete Ziele aufgreife, werfe ich noch einen kurzen Blick auf die heutige Lehrerbildung, die ja auch mit Qualitätssicherung zu tun hat. Die gegenwärtige Entwicklung der Professionalisierung des Lehrberufs wie sie Isler (2011, S. 39ff.) beschreibt, finde ich wichtig, da sie damit den komplexen Anforderungen, die heute an eine Lehrperson gestellt werden Rechnung trägt. Grundsätzlich begrüsse ich den Trend weg von der Lehrperson als Einzelkämpfer/in hin zur Lehrperson, die eingebettet ist in ein kollegiales Team in einer geleiteten Schule mit verpflichtendem Schulprogramm und eine Ausbildung absolviert hat, für die verbindliche Standards formuliert wurden und professionsorientiert anstatt wie traditionellerweise üblich disziplinerorientiert ausgerichtet ist. Die von Isler (2011, S. 46) erwähnten negativen Auswirkungen dieser Entwicklung wie etwa die „Zunahme von Steuerung, Kontrolle und Administration – mit einengenden Folgen für die berufliche Identität von Lehrerinnen und Lehrer“ zweifle ich zwar nicht an, finde sie aber im Vergleich zum Nutzen der fortschreitenden Professionalisierung des Lehrberufs vernachlässigbar. Dies hat wahrscheinlich auch mit meiner beruflichen Tätigkeit vor dem Studium an der PHZH zu tun. Ich arbeitete ausschliesslich in Organisationen in der Privatwirtschaft, wovon die meisten viel hierarchischer aufgebaut waren als eine Schule im Volksschulsystem. Steuerung und Kontrolle von der Geschäftsleitung sind dort eine Notwendigkeit, weil sie Effizienz und Qualität sicherstellen. Die Kräfte müssen gebündelt und geschickt miteinander vernetzt werden, um

die Organisationsziele zu erreichen. Dies gilt auch für die Volksschule, wo heute viele Anforderungen nur noch im Team bewältigbar sind. Trotzdem werde ich im Lehrberuf viel mehr Freiraum haben als bei meiner vorherigen Tätigkeit, was ich als Bereicherung ansehe und auch hinsichtlich meiner Weiterentwicklung nutzen will, indem ich neben den beruflichen auch persönliche Entwicklungsziele verfolge.

4.2 Learnings und Ziele

4.2.1 Kollegiale und professionelle Unterstützung

Die Modelle „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ und „Kollegiale Beratung“ haben mich in der Theorie und im praktischen Rahmen der PHZH überzeugt. Der festgelegte Ablauf, der Rückhalt in der Gruppe, das gemeinsame Suchen nach Lösungen sind Strukturen, die erfolgsversprechend sind. Da an der PHZH den kooperativen Lernformen (die mit diesen Modellen vergleichbar sind) viel Gewicht beigemessen wird, durfte ich während meiner Ausbildung immer wieder erleben wie viele unterschiedliche Ideen innert kürzester Zeit zusammen kamen oder wie durch vereinte Kräfte ein Problem rasch gelöst werden konnte. Natürlich gab es auch immer wieder Leerläufe und gerade bei solchen Modellen ist es zentral, dass sich alle an den Ablauf halten und die Vorgaben ernst nehmen. In gewisser Weise stehen die beiden Modelle auch im Zusammenhang mit dem dritten Modell, dem „Anders sehen – anders denken“, da durch die Konfrontation mit den oftmals anderen Sichtweisen der Kolleginnen und Kollegen eigene Denkmuster bewusst gemacht werden und hinterfragt werden können. Ich vermute, dass es noch weitere ähnliche Modelle gibt und je nach Schule werden sie in der Praxis vielleicht auch abgeändert oder anders eingesetzt. Ob solche Modelle auch bei meinem zukünftigen Arbeitgeber angewendet werden, weiss ich noch nicht. Falls ja, ist es sicher ein Ziel von mir, diese Art von kollegialer Unterstützung in Anspruch zu nehmen (Kompetenzstrukturmodell der PHZH, 2011, Standard 9). Ich weiss aus Erfahrung, dass es dazu Mut braucht, vor allem weil ich oft den Anspruch habe, Probleme selber lösen zu wollen, um die anderen damit nicht zu belasten. Falls diese Modelle an meinem zukünftigen Arbeitsort nicht angewendet werden, könnte ich mir auch vorstellen, eine Projektgruppe zu gründen, die sich damit befasst. Neben der kollegialen gibt es noch die professionelle Unterstützung, zum Beispiel in Form von Gruppen- oder Einzelcoachings. Je nach Situation würde ich nicht zögern, solche Coachings wie sie von der Stelle der Berufseinführung der PHZH angeboten werden, in Anspruch zu nehmen. Wichtig ist der richtige Zeitpunkt; mein Ziel ist es, nicht zu lange zu warten, sondern lieber zu handeln, bevor ich erschöpft oder frustriert bin.

4.2.2 Fachpublikationen und Weiterbildungsangebote

Zum Zeitpunkt des Studiumabschlusses bin ich sicherlich in der glücklichen Situation auf dem neusten Stand des fachdidaktischen sowie auch des überfachlichen Wissens zu sein. Spätestens seit dem Lehrplan 21 ist aber bekannt, dass Wissen ein immer kürzeres Verfallsdatum hat. Damit ich über die Weiterentwicklung in den verschiedenen Bereichen der Profession Bescheid weiss, ist es ein Ziel von mir, mich gezielt weiterzubilden. Eine Möglichkeit um dieses Ziel zu erreichen ist das Lesen von Fachpublikationen. In einigen Fächern erhielten wir Listen mit Fachpublikationen und Literaturhinweisen. Vielleicht werden solche Publikationen auch von der Schule abonniert und zur Verfügung gestellt. Eine andere Möglichkeit ist der Besuch von Weiterbildungsangeboten, wie es das Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (2011) im Standard 9 festlegt. Da ich an meiner neuen Arbeitsstelle in einer QUIMS-Schule unter anderem Deutsch als Zweitsprache unterrichte, werde ich wahrscheinlich bereits ein paar Monate nach Abschluss der PHZH eine Weiterbildung besuchen. Dieses Ziel bin ich also gerade im Begriff umzusetzen.

5. Literaturverzeichnis

- Böttcher, Vanessa & Spethmann, Eckhard (2010). Gemeinsam über Unterricht nachdenken. Kollegiale Unterrichtsreflexion lernen. Pädagogik, 1, S. 24 - 27.
- Isler, Rudolf (2011). Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder. In: Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hrsg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Zürich, Hohengehren: Pestalozzianum & Schneider. S. 15 – 48.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2011). Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell NOVA 09.
- Zopfi Bernasconi, Karin & Zoller, Peter A. (2013a). Schwierige Situationen – gangbare Wege: Kollegiale Beratung. Modulkript der Pädagogischen Hochschule Zürich BE P774, Herbstsemester 2013
- Zopfi Bernasconi, Karin & Zoller, Peter A. (2013b). Schwierige Situationen – gangbare Wege: Anders sehen – anders handeln. Modulkript der Pädagogischen Hochschule Zürich BE P774, Herbstsemester 2013

6. Bildverzeichnis

- Abbildung 1: Ebay (o.J.). Verfügbar unter:

<http://www.ebay.de/itm/Aktentasche-Umhaengetasche-Lehrertasche-Schultasche-Leder-Tasche-vintage-neu-/260969983419> [Datum des Zugriffs: 17.04.14]

7. Anhang

A) Dokument zum Kapitel 2.1: Kooperative Lernformen

B) Dokument zum Kapitel 2.2: Kollegiale Beratung

C) Dokument zum Kapitel 2.3: Reflexion 27.03.2012

Kooperative Lernformen erfolgreich einführen

1. Fragestellung

Unsere schülerzentrierte Fragestellung geht von der Annahme aus, dass erfolgreiches kooperatives Lernen einerseits von der Art und Weise abhängt, wie es von der Lehrperson im Unterricht eingeführt wird und andererseits von der Art und Weise der Betreuung der Gruppen während des Lernens durch die Lehrperson. Wir konzentrieren uns nachfolgend auf Ersteres, das heisst, es geht uns darum, herauszufinden, wie der Unterricht strukturiert sein muss und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit kooperatives Lernen stattfinden kann. Wie man in unseren Videobeispielen sehen kann, **verlief das kooperative Lernen trotz Einführungen durch die Lehrperson und der Verteilung von Rollen in den Gruppen (Zeitchefin, Materialwart usw.), nicht optimal**. Entweder wurde ziellos in den bereitgestellten Materialien geschmökert, zu viel über anderes als das Thema geschwätzt, oder es gab ein Kind in der Gruppe, das 90% der Arbeit leistete oder die Gruppen konnten ohne die dauernde Unterstützung durch die Lehrperson nicht selbstständig arbeiten.

2. Zusammenfassung der Literatur, auf die sich die Beantwortung der Fragestellung stützt

Der folgende Abschnitt fasst die Fachliteratur zu folgenden Punkten zusammen:

- Definition von kooperativem Lernen / Abgrenzung zu Gruppenarbeit
- Rahmenbedingungen für das kooperative Lernen
- Unterrichtsorganisation: Aufgaben der Lehrperson

Definition von kooperativem Lernen → Zusammenarbeit von zwei bis maximal sechs Personen mit dem Ziel gemeinsam Wissen und Fertigkeiten zu erwerben. Im Idealfall tauschen sich die Gruppenmitglieder aus, sind gleichberechtigt und tragen gemeinsam die Verantwortung (Konrad & Traub (2005), S. 5). Hild (2011, S. 218) ergänzt diese Definition, indem sie aufführt, dass für den Einzelnen das Ziel erreicht ist, wenn die Gruppe das Ziel erreicht hat. Jedes Gruppenmitglied hat eine Aufgabe und eine **Rolle, die zu seinen Fähigkeiten passt**. „Passt“ heisst hier nicht unbedingt, dass der/die Schüler/in auf diesem Gebiet besonders leistungsstark ist, sondern kann im Gegenteil bedeuten, dass einem Kind eine Rolle zugewiesen wird, die es noch nicht beherrscht, von der die LP aber glaubt, dass es bereit ist, diese zu lernen. Anders gesagt: Auch die leistungsschwächeren SuS können einmal anspruchsvolle Aufgaben übernehmen. Die Fähigkeiten jedes Einzelnen sind nötig, um das Gruppenziel zu erreichen, das heisst, die Gruppenmitglieder sind voneinander abhängig. Um kooperativ lernen zu können, müssen SuS einander Fragen stellen, zuhören, eine Meinung vertreten, Gedanken strukturieren, den Überblick behalten und die Arbeit untereinander aufteilen können.

Abgrenzung zu Gruppenarbeit → Beim kooperativen Lernen ist – im Gegensatz zur Gruppenarbeit - **nicht ausschliesslich das Ergebnis wichtig**. Genauso zentral für den Erfolg dieser Lernform sind Lernprozesse und Lernverhalten (Konrad & Traub (2005), S. 7). Dies bedeutet, dass die Gruppe (oder die Lehrperson) definieren muss, welches Verhalten hilfreich und welches störend ist. Um die Zusammenarbeit zu optimieren, können in diesem Fall Regeln aufgestellt werden. Weitere Merkmale, die bei der Gruppenarbeit nicht zwingend vorhanden sein müssen, sind: Die Fähigkeiten der einzelnen SuS sind für den Lernprozess in der Gruppe attraktiv; das **Lernen, Aushandeln und der Austausch stehen im Mittelpunkt**; es besteht **gegenseitige positive Abhängigkeit** (alle helfen einander, kein individueller Wettbewerb); **soziale Kompetenzen** und Reflexion tragen zum Lernerfolg bei.

Rahmenbedingungen für kooperatives Lernen → Die folgenden Faktoren beeinflussen das kooperative Lernen (Konrad & Traub (2005), S. 51ff.):

- **Bereitschaft** der Lernenden: Das Gruppenziel (**Ergebnis und Beurteilung**) trägt dazu bei, dass die SuS bereit sind, miteinander zu arbeiten. **Vorerfahrungen der Einzelnen prägen ihre Einstellung** zum kooperativen Arbeiten. Wenn sich die **SuS in der Gruppe wohl** und integriert fühlen, sind sie eher bereit, den anderen zu helfen.
- **Individuelle Kompetenzen**, die für das Gelingen von kooperativem Lernen nötig sind: **kognitive Fähigkeiten**, Vorwissen, **metakognitives Wissen** (was jemand über das eigene Wissen und Verhalten weiss), Verantwortlichkeit
- **Zusammensetzung der Gruppe**: Dazu gibt es **unterschiedliche wissenschaftliche Standpunkte**. Konrad & Traub schreiben, dass **zu grosse Niveau-Unterschiede** bezgl. Vorwissen und kognitive Fähigkeiten die Kooperation **erschweren**. Andere Autoren empfehlen heterogene und homogene Gruppen zu bilden und abzuwechseln. Auch die Frage, **ob leistungsstärkere SuS von leistungsschwächeren gebremst werden**, kann nicht abschliessend beantwortet werden, auch hierzu gibt es verschiedene Meinungen.
- **Lernziele**: Kooperatives Lernen ist für folgende Lernziele geeignet: Förderung **sozialer Kompetenzen**, **Wiederholung von Sachverhalten**, Einholen verschiedener **Meinungen** (SuS „trauen sich“ eher etwas in

der Gruppe als im Plenum zu sagen). **Nicht geeignet** ist kooperatives Lernen für die **reine Wissensvermittlung**, da diese **effizienter** durch einen Input von der Lehrperson erreicht wird.

- **Aufgabenstellung:** Aufgabe sollte nur durch koordinierte Zusammenarbeit bearbeitet werden können (**Aufgliedern in unabhängige Teile nicht möglich**) und intrinsische Motivation auslösen (nicht zu schwierig, nicht zu einfach).
- **Strukturierung der Interaktion:** Wie sehr kooperatives Lernen von aussen, also von der Lehrperson strukturiert werden soll, hängt von der Aufgabe ab.

Unterrichtsorganisation: Aufgaben der Lehrperson → Gemäss Hild (2011, S. 223f.) legt in der **Anfangsphase** „die Lehrperson mehr Aufmerksamkeit auf die **Entwicklung der Qualität der Zusammenarbeit** als auf das Lernprodukt“. **Zuerst** müssen also die **sozialen Kompetenzen erworben** und geübt werden. Damit die SuS überhaupt den **Zweck** von kooperativem Lernen erkennen, ist es wichtig, dass die Lehrperson **Aufgaben stellt**, die die **SuS erfahren** lassen, dass es zur **Bewältigung einer komplexen Aufgabe verschiedene Fähigkeiten** braucht, was hoffentlich dazu führt, dass sie die unterschiedlichen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder schätzen lernen. In einer **nächsten Phase** lernen die SuS Basiselemente des kooperativen Lernens kennen und **erproben Formen der Zusammenarbeit**. Dies beinhaltet zum Beispiel **Regeln** oder die Bedeutung von **Rollen zu diskutieren und zu üben**. Indem die Lehrperson dazu übergeht **immer längere und anspruchsvollere kooperative Lernsituationen** zu gestalten, entwickeln die SuS die notwendigen kooperativen und kommunikativen Fähigkeiten. Die Lehrperson muss sich regelmässig **Fragen** bezüglich der oben erwähnten Rahmenbedingungen stellen (z.B. „**Eignet sich dieses Thema fürs kooperative Lernen?**“ oder „**Wie stelle ich die Lerngruppen optimal zusammen?**“ oder „**Welche Art von Rückmeldung gebe ich?**“). Konrad & Traub (2005, S. 82ff.) empfehlen das „**Sandwich-Prinzip**“. Neben Übungen, die helfen, die kooperativen Kompetenzen zu entwickeln, ist es das Ziel des Sandwich-Prinzips durch eine klar strukturierte Unterrichtsorganisation, in der kooperatives Lernen nur in ausgewählten Situationen und für begrenzte Zeiträume durchgeführt wird, schrittweise die vorhandenen Fähigkeiten zu vervollständigen. Bei diesem Prinzip wechseln sich kollektive und individuelle Lernphasen systematisch ab. Die kollektiven Lernphasen dienen der Informationsaufnahme (Instruktion), die individuellen Lernphasen der Verarbeitung der neu aufgenommenen Informationen (Konstruktion durch SuS in Einzelarbeit). Die kooperativen Lernformen werden umrahmt von einem Einführungs- und Abschlussteil (Ober- und Unterteil des Sandwiches). Dazwischen wechseln sich kollektive und individuelle Lernphasen ab (Innenleben des Sandwiches, Beläge); hier sind auch die kooperativen Lernformen angesiedelt. Im Einführungssteil gibt die Lehrperson Ziele und Aufgaben bekannt und bettet das Thema in den Gesamtkontext ein. Im Abschlussteil werden die Gruppenergebnisse präsentiert und besprochen.

3. Schlussfolgerungen

Ganz generell kann man sagen, dass die Förderung von sozialen Kompetenzen einerseits das Hauptziel von kooperativem Lernen ist, andererseits sind die sozialen Kompetenzen auch eine Bedingung, dass kooperatives Lernen überhaupt gelingt. Dieses Ziel hat Auswirkungen auf die anderen Rahmenbedingungen wie Aufgabenstellung, Gruppenzusammensetzung und Lernziele. Auf **unser Praxisbeispiel bezogen** bedeutet dies:

- Die **Förderung sozialer Kompetenzen** war nicht das **Hauptziel** bei der Planung dieser Unterrichtssequenzen, sondern vor allem die Wissensaneignung, was gemäss Konrad & Traub kein geeignetes Lernziel für kooperatives Lernen ist und **eher zur Gruppenarbeit** passt.
- Vor allem der **Abschlussteil hätte stärker strukturiert werden sollen**, z.B. mit einer Zusammenfassung oder kurzen Präsentation des Erreichten am Ende der jeweiligen Lektionen.
- Die Aufgabe war **nicht so strukturiert**, dass **jedes Gruppenmitglied seinen Beitrag leisten musste**, damit die Arbeit bewältigt werden konnte. Ein oder zwei SuS hätten theoretisch die ganze Arbeit erledigen können, d.h. die Aufgabe konnte in unabhängige Teile aufgegliedert werden, was wiederum eher einer Gruppenarbeit entspricht.
- Die **Beurteilung wurde nicht klar kommuniziert**, es war den SuS (zu) lange nicht klar, dass sie am Schluss ihre Resultate anhand eines Posters vor der Klasse präsentieren mussten.

Da soziale Kompetenzen zentral sind für das kooperative Lernen, würde ich das **Einüben stärker fokussieren** und bei der Umsetzung vorgehen wie Brüning & Saum (2008, S.3f.):

1. Ein **Sozialziel pro Woche** festlegen und üben, z.B. „**Leise reden bei der Gruppenarbeit**“
2. Im Unterricht thematisieren, **warum das Sozialziel der Woche wichtig ist** → SuS engagieren sich so mehr
3. Auf einem **Poster Indikatoren** eintragen, an denen SuS die soziale Kompetenz erkennen können, z.B. ich höre: murmeln und flüstern / ich sehe: Blickkontakt
4. **Konkret vormachen**, wie das Sozialziel umgesetzt aussehen kann
5. Das Sozialziel im Unterricht in unterschiedlichen Fächern **einüben**
6. **Reflektieren** am Ende der Lektion/Woche → falls nötig erarbeiten SuS Verbesserungsvorschläge

B)

Impulsmodul „Schwierige Situationen – gangbare Wege“:**Kollegiale Beratung, 5.12.13****Ablauf einer kollegialen Beratung**

Phasen (Dauer: ca. 45 min)	Aufgaben Fallgeber/in	Beratungsgruppe
Vorbereitung <i>Simone → Moderation Soraja → Fallgeberin</i>	Die Rollen werden verteilt, der Moderator/die Moderatorin ausgewählt, der/die Sitzung strukturiert bzw. den Prozess moderiert, Fallgeber/in wird festgelegt.	
Schilderung der Situation <i>Fokus: äusserst aggressives Verhalten eines Sch. anderen Kindern gegenüber. Wie kann LP eingreifen?</i>	Fallgeber/in schildert sein Anliegen und beschreibt ein Beispiel, einen Fall oder eine exemplarische Situation. Er/Sie versucht sein Problem bzw. seine Fragestellung zu definieren und einen Fokus festzulegen.	Die Gruppe hört der Fallgeber/in ohne eine Unterbrechung ruhig und aufmerksam zu. Dabei achtet sie insbesondere auf Stimme, Tonfall, Haltung, Mimik und Gestik, seine und eigene Reaktionen (Gefühle, innere Bilder, Fantasien, Assoziationen)
Befragung <i>• Bestimmte Situationen, die Aggressivität fördern? • Familienverhältnisse?</i>	Fallgeber/in soll sich darum bemühen, alle gestellten Fragen zu beantworten.	Die Gruppe soll nun alle ihre Fragen zur Klärung der Sachlage stellen, Informationslücken schliessen und den Fall strukturieren. Dabei sollen Bewertungen, keine Diskussionen und keine Lösungsvorschläge eingebracht werden.
Analyse der Situation <i>• Emotionale Verarbeitung • Auf nach Aufmerksamkeit → Hilfesuche • Wird so auch mit ihm umgegangen (kennt nichts anderes?) • Suche nach Grenzen?</i>	Fallgeber/in hört nur zu und gibt keine Kommentare zu den entworfenen Hypothesen. Er beteiligt sich nicht an der Diskussion.	Die Gruppe berät bzw. analysiert nun den Fall und das Anliegen. Sie sammelt Assoziationen, Bilder, Hypothesen, Erklärungsansätze, welche die Schilderung bei den einzelnen nun ausgelöst hat. Welche Muster, Dynamiken oder Beziehungen könnten bezogen auf Individuen und Organisationen bedeutend sein? Es sollen noch keine Lösungsvorschläge diskutiert werden.

B)

Lösungsarbeit	Fallgeber/in bewertet oder kritisiert nicht.	Die Gruppe berät und entwickelt Lösungsvorschläge mit Bezug auf eigene Erfahrungen und stellt hypothetische Lösungsoptionen dar. Auch die Gruppe bewertet oder kritisiert nicht.
Lösungsfeedback	Fallgeber/in nimmt zu den Ideen und Lösungsvorschlägen Stellung. Sie gibt der Gruppe Feedback, welche Beiträge für sie als Lösung des Falls relevant werden können oder entscheidet sich für einen Weg.	Die Gruppe hört der Stellungnahme zu.
Sharing <i>• Eltern fordern LP auf, ihren Sohn zu schlagen</i>	Fallgeber/in und die Gruppe tauschen sich aus. In dieser Phase können Gruppenmitglieder Situationen benennen, in denen sie vergleichbare Erfahrungen gemacht haben.	
Prozessreflexion	In dieser Phase werden von dem/der Fallgeberin und der Gruppe das Ergebnis, der Gruppenprozess und die Methode reflektiert. Ausserdem erhält der Moderator / die Moderatorin ein Feedback.	

C) Reflexion 27.3.2012

27.3.2012 → Mirjam war krank, Sonja in der Weiterbildung

FB Sonja zur Nachmittagslektion Oral History

→ ich allein zum 1. Mal 😊

⊕ • Am Anfang lange gewartet

• gut reagiert als funny geschrieben hat → Humor

• gut reagiert als Julia sich umgedreht hat + geschweift hat → "Julia, was gibt es?"

• gut → nicht "Palatin" gesagt als Ben eine nicht ganz korrekte Antwort gab

Eigene Reflexion

Einmal ist ja das erste Mal allein mit der Klasse. Leider war es unvorbereitet und deshalb eher chaotisch. In Mathe + M/Ü war Werkstatt geplant + ich hatte keine Zeit, zwei neue VPs zu planen. Das größte Problem war, dass ich zu viele Kinder gleichzeitig betreuen musste, d.h. alle, die eine Aufgabe plant hatten kamen zu mir um sie mir zu zeigen oder hatten sonst Fragen. In Mathe war es etwas weniger schlimm, weil es für die AB Lösungen gab, bei denen die Kinder nach schauen konnten.

Es gibt also 2 Lösungen, um dieses Problem anzugehen:

1. Lösungen für alle Posten bereitstellen → SuS üben Selbstkontrolle
2. Schlängenzug → System mit Wäscheklammen, bei dem sich die SuS anhand einer Wäscheklamme in der Schlange anreihen, in der Zwischenzeit aber wieder an den Platz gehen + weiterarbeiten. So kann die LP einen nach dem anderen, d.h. der

C) Reflexion Fortsetz.

Händeklammern-Nähe nach anfragen. So entstehen keine Schlaufen vor dem Leberpult + es gibt keine verbotene Handzeit.

Da ich keine Zeit hatte auf alle Kinder zu achten, wurden Regeln, die nie sonst einhalten würde so sehr beachtet. Ich merkte aber, dass es fürs Classroom Mgmt + die Arbeitsweise der SuS enorm wichtig ist, die vereinbarten Regeln mit aller Konsequenz einzufordern.

Inwiefern braucht es Ästhetische Bildung in der Volksschule?

Vertiefungsarbeit zu Standard 10 – Schule und Gesellschaft

Vorgelegt von:
Eliane Christeller

Eingereicht bei:
Elisabeth Gaus-Hegner
Bereichsleiterin Eingangsstufe
A-ES-KUD (Kunst und Design)
Design und Technik

Zürich, April 2014