

# Präsentationsportfolio Kamla Zogg



## Einleitung

Mit diesem Präsentationsportfolio gebe ich einen Einblick in Lernprozesse, die ich während meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule Zürich und während der berufspraktischen Phase meiner Ausbildung gemacht habe. In dieser Zeit konnte ich mir unterschiedliches theoretisches Wissen aneignen und als Klassenlehrperson einer ersten und zweiten Primarschulklasse intensive Erfahrungen sammeln.

Das Wechselspiel von Theorie und intensiv erlebter Praxis zeichnete meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich aus und spiegelt sich auch in diesem Portfolio wider. Ich bin froh, dass ich die Gelegenheit erhalten habe, diesen Quereinstieg in den Beruf machen zu können und bin überzeugt, auf meinem Weg in die Zukunft als Primarlehrerin gut gerüstet zu sein.

Mein Dank gilt allen, die mich auf diesem Weg unterstützt und begleitet haben.

Insbesondere sind dies meine Familie, meine Stellenpartnerin und meine Schülerinnen und Schüler.

Zürich, im April 2015

Kamla Zogg  
Bernhard-Jaeggi-Weg 69  
8055 Zürich

## Standard 11: Schule als Organisation

### **Haltung trägt!**

Das Formulieren einer gemeinsamen Haltung als ein entscheidender Faktor für das erfolgreiche Unterrichten im Jobsharing

Text 1  
Anhang 2

---

## Standard 10: Schule und Gesellschaft

### **Dilemma-Diskussionen:**

Ein Katalysator für die Entwicklung sozialer Kompetenzen

Text 3  
Anhang 4

---

## Standard 7: Planung und Durchführung von Unterricht

### **Das Kleine gross:**

Entwicklung und Durchführung einer Unterrichtsreihe zum Thema Nomen in der zweiten Klasse

Text 5  
Anhang 6

---

## Standard 4: Heterogenität

### **Kinder tragen Licht ins Dunkel ... :**

Lichterfest zur Weihnachtszeit für alle Schülerinnen und Schüler

Text 7  
Anhang 8

---

## Standard 6: Kommunikation

### **Schaufenster zum Klassenzimmer:**

Elternabende und die Klassenhomepage als Hilfsmittel zur erfolgreichen Elternkommunikation

Text 9  
Anhang 10

---

Urheberschaftsbestätigung 11  
Einwilligung zur Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware 12  
Datenträger (2015\_PPS\_zogg\_kamla.pdf) Mappe 12

Standard 11:

**SCHULE ALS ORGANISATION**

*Die Lehrperson verfügt über ein systemisches Verständnis der Schule als Organisation. Sie gestaltet die Schule als Ort des Lernens in gemeinsamer Verantwortung mit Kolleginnen, Kollegen und weiteren beteiligten Personen.*

**Haltung trägt!**

**Das Formulieren einer gemeinsamen Haltung als ein entscheidender Faktor für das erfolgreiche Unterrichten im Jobsharing**



## Inhaltsverzeichnis

<b>Titelblatt Haltung trägt!</b> .....	<b>1</b>
<b>Einführung</b> .....	<b>3</b>
1.1 <i>Persönliche Situation, Fragestellung und Relevanz</i> .....	3
1.2 <i>Standardbezug und Vorgehen</i> .....	4
<b>3. Theorie</b> .....	<b>5</b>
3.1 <i>Anmerkungen zur Definition und zur Literatur</i> .....	5
Aufgabenbereiche im Jobsharing.....	6
Unser Model ist ‚optimal‘ .....	7
Vorteile der Kooperation .....	8
Bedingungen der Kooperation .....	8
Phasen der Kooperation .....	9
3.2 <i>Bedeutung der Haltung</i> .....	10
3.3 <i>Fast eine Broschüre zum Jobsharing</i> .....	11
<b>4. Praxis</b> .....	<b>15</b>
4.1 <i>Entwicklungsphasen in unserem Jobsharing</i> .....	16
4.1.1 <i>Vorgeplänkel</i> .....	16
4.1.2 <i>Gemeinsame Stellensuche</i> .....	17
4.1.3 <i>Gemeinsames Praktikum 3</i> .....	18
4.1.4 <i>Gemeinsame Vorbereitungen</i> .....	19
4.1.5 <i>Klassenübernahme, Klassenführung, Organisation</i> .....	20
4.1.6 <i>Umgang mit Schwierigkeiten</i> .....	21
4.1.7 <i>Erste Routine und Koordination mit Studiumsabschluss</i> .....	22
4.1.8 <i>Fokus Schülerinnen und Schüler</i> .....	23
4.1.9 <i>Orientierung gegen aussen</i> .....	23
<b>5. Reflexion</b> .....	<b>25</b>
5.1 <i>Phasen</i> .....	25
5.2 <i>Haltung</i> .....	25
5.3 <i>‚Jobsharing‘ Broschüre</i> .....	26
5.4 <i>Fazit</i> .....	26
<b>6. Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>27</b>
<b>7. Anhang</b> .....	<b>28</b>
Anhang 7.1 <i>Gemeinsamer Praxisbericht P3</i> .....	28
Anhang 7.2 <i>Gewaltfreie Kommunikation</i> .....	33
Anhang 7.3 <i>Dossier zur Mitarbeiterbeurteilung</i> .....	39

## Einführung

### 1.1 Persönliche Situation, Fragestellung und Relevanz

Seit bald zwei Jahren unterrichte ich im Jobsharing einen Klassenzug. Zusammen mit meiner Stellenpartnerin, ebenfalls eine Quest-Studentin, teile ich mir gleichwertig die Verantwortung für unsere Klasse als Klassenlehrerin. Daneben übernehmen wir, ebenfalls hälftig aufgeteilt, die Teamteaching-Stunden und die DaZ-Stunden in unserer Klasse.

Ich bin meiner Stellenpartnerin sehr dankbar für unseren gelungenen gemeinsamen Einstieg in den Lehrerberuf. Immer wieder empfand ich die Zusammenarbeit mit ihr als erleichternd, bereichernd oder sogar beflügelnd. Ich finde es im Rückblick faszinierend, wieviel wir voneinander in entscheidenden Punkten lernen konnten. Im Lichte von vielen gegenteiligen Geschichten, die von anderen Quest-Studierende erzählt werden, frage ich mich immer wieder, was wohl das ‚Geheimnis‘ unserer von uns beiden subjektiv als erfolgreich empfundenen Zusammenarbeit sein mag..

Die leitgebende Fragestellung ist bei dieser Arbeit darum, in welchen Phasen unsere Teambildung verlaufen ist und welche Bedeutung dabei die Formulierung einer gemeinsamen Haltung hatte.

Die Relevanz des Themas ist gerade im Rahmen unseres Ausbildungsganges sehr hoch: Viele Quest-Studenten und -Studentinnen werden früh im Studium in eine solche Zusammenarbeit ‚geworfen‘ und müssen sich dabei zusammenraffen – ohne dass diesbezüglich eine direkte studiums begleitende Hilfestellung angeboten würde (denkbar wären Teambildungs-Workshops oder ähnliches) oder unterstützende Literatur zur Verfügung stünde. Es handelt sich natürlich um einen hochgradig individuellen Prozess, bei dem es mir aber dennoch lohnend erscheint, die unterliegenden Phasen und deren spezifische Zwecke klarzumachen, um hoffentlich in der Reflexion einige zentrale Punkte, welche anderen Studenten und Studentinnen in unserer Situation von Nutzen sein könnten, herauszudestillieren.

## 1.2 Standardbezug und Vorgehen

Meine Fragestellung behandelt einen ganz zentralen Punkt des Standards 11 für alle Lehrpersonen, welche sich eine Stelle als Klassenlehrperson teilen: Wie gestalten wir *zusammen* die Schule als Ort des Lernens in *gemeinsamer* Verantwortung? Dabei steht, im Sinne des durch den Standard vorgegebenen systemischen Denkens, weniger das ‚was‘ im Vordergrund, als das ‚wie‘ – also zum Beispiel nicht, welche Aufgaben wir nun genau übernommen haben, sondern die Frage, zu welchem Zeitpunkt im Prozess der Teambildung und wie wir die Aufgabenteilung vorgenommen haben. Es geht nicht darum, worin unsere gemeinsame Haltung besteht, sondern, wann wir sie formuliert haben und welchen Einfluss dies hatte. Es bestehen natürlich Verbindungspunkte zu anderen Standards. Insbesondere der Standard 5 *Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld* überschneidet das Thema in vielen Belangen. Wenn auch der Gegenstand hier die Kooperation und die Haltung sein soll, so möchte ich einen spezifisch systemischen Betrachtungswinkel einnehmen.

Eine gemeinsame Haltung entsteht nicht von heute auf morgen, an ihr muss gefeilt werden. Darum möchte ich die Entwicklung unserer Haltung in den jeweiligen Phasen unserer Teambildung betrachten. Methodisch gehe ich im Folgenden so vor, dass ich zuerst die Begriffe etwas genauer definiere und die mir zur Verfügung stehende Theorie bespreche.

Danach werde ich im Praxisteil jeweils von mir rückblickend wahrgenommene Phasen unserer Zusammenarbeit beschreiben und versuchen, die Arbeit an einer gemeinsamen Haltung darzustellen. Dabei sollen die Erinnerungen möglichst durch Dokumente konkret fassbar gemacht werden.

Die abschliessende Reflexion soll dann die Theorie der Phasenbildung und theoretische Aussagen zur Haltung mit meinen praktischen Beobachtungen verbinden.

### 3. Theorie

Die Haltung der Lehrpersonen hat auf den Unterricht einen zentralen Einfluss, das leuchtet ein. Literatur dazu zu finden, was dies nun für eine geteilte Stelle bedeutet, erwies sich aber als ausgesprochen schwierig. Auf Rat meiner Mentorin kontaktierte ich die Abteilung Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Auch wenn mir Frau Anliker Schranz leider bezüglich der Literatur nicht weiter helfen konnte, so bestätigte sie mir freundlicherweise:

*Beim Teamteaching und dem gemeinsamen Führen einer Klasse spielt die Haltung der einzelnen Lehrperson(en) eine zentrale Rolle. Entsprechend ist die Auswirkung auf den Unterricht sowie auf den Umgang mit den SuS.<sup>1</sup>*

#### 3.1 Anmerkungen zur Definition und zur Literatur

Allgemein zur Teambildung und den sozialpsychologischen Aspekten der Kooperation gibt es natürlich diverse Literatur. Als Beispiel nenne ich hier Spiess.<sup>2</sup>

Erstaunlicherweise war es mir im Rahmen einer Recherche in der Bibliothek der PH Zürich sowie im Internet und durch Nachfrage bei der Expertin für Kooperation in der PH Zürich nicht möglich, eine Publikation zu finden, welche explizit unsere Art der Kooperation – das Modell ‚Jobsharing‘ mit vollumfänglich geteilten Aufgaben und geteilter Verantwortung - behandelt. Die Literatur, welche ich im Rahmen meiner kurzen Recherche auffinden konnte, beschäftigt sich entweder mit kooperativen Modellen unter der ganzen Lehrerschaft (vor allem klassenübergreifende Vorbereitung von Unterricht), mit kooperativem Lernen (Lehrer-Schüler-Kooperation, Schüler-Schüler-Kooperation), der Kooperation zwischen Klassenlehrer und Fachlehrern, IF-Lehrperson, DaZ-Lehrpersonen oder Heilpädagoginnen und Heilpädagogen – oder dann mit der Kooperation beim Teamteaching, einer spezifischen Form der Klassenführung, bei welcher gleichzeitig zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer anwesend sind.

---

<sup>1</sup> Ursina Anliker Schranz, dipl. Psych. FH, Dozentin und Beraterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, in einem e-mail vom 26.3.2015.

<sup>2</sup> Spiess 1998.

Glücklicherweise lassen sich sehr viele der in dieser Literatur formulierten Erkenntnisse zur Zusammenarbeit auch auf unsere Form des ‚Jobsharing‘, manchmal auch ‚Lehrertandem‘ genannt, übertragen. Die Parameter sind bezüglich meiner zentralen Fragestellung – wie wichtig ist die gemeinsam definierte und abgeklärte Haltung? – sehr ähnlich. Abgesehen davon betreffen meine Stellenpartnerin und mich viele der oben genannten Zusammenarbeitsformen ebenfalls: Kooperatives Lernen ist eines unserer Ziele, im Teamteaching unterrichten wir während zwei bis drei Stunden in der Woche, und den DaZ-Unterricht für unsere Klasse teilen wir uns ebenfalls auf. Während der ersten Klasse kooperierte ich zudem in speziellem Masse mit der Heilpädagogin, welche Logopädie erteilte. In der zweiten und dritten Klasse kooperiert meine Stellenpartnerin intensiv mit der IF-Lehrerin, welche bei uns zwei Stunden Mathematik pro Woche begleitet.

### Aufgabenbereiche im Jobsharing

Im Jobsharing teilen wir folgende Aufgaben:

- Verantwortung für die Förderung der Schülerinnen und Schüler
- Beurteilung der fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler
- Einschätzung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler, Hinführung zu individuellen Zielen
- Empfehlungen, ob eine Klasse wiederholt oder übersprungen werden soll
- Koordination des Unterrichts, sodass sich die Lehrpersonen gegenseitig über ihre Unterrichtsplanung informieren und damit Synergien nutzen können
- Verantwortung dafür, dass Schülerinnen und Schüler die abgesprochenen Werte, Rituale und Regeln für das gemeinsame Handeln und Lernen in der Klassengemeinschaft einhalten
- Im Klassenteam werden gemeinsam Ziele für die Klasse gesetzt. Darauf abgestimmt wird die Jahresplanung festgelegt und der Unterricht geplant und durchgeführt.
- Wir organisieren Anlässe, welche die ganze Klasse betreffen, Ausflüge etc.
- An Elternabenden sind wir beide anwesend
- Anfallende organisatorische Aufgaben und Aufgaben im Schulhausteam werden gemeinsam wahrgenommen<sup>3</sup>

Bei meiner Sichtung der Literatur erscheint mir im Bereich der Kooperation besonders das Teamteaching-Modelle nahe am Jobsharing-Modell zu sein. Jobsharing darf organisatorisch natürlich keinesfalls mit Teamteaching verwechselt werden, die Art der

---

<sup>3</sup> Adaptiert nach: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2012, S. 18.

Aufgabenteilung und des Unterrichts unterscheiden sich nämlich fundamental. Beim Teamteaching geht es darum, dass zeitgleich zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer sind, während das Jobsharing das zeitversetzte Unterrichten der beiden Kooperationspartner meint.

Grundsätzlich gelten jedoch ähnliche Parameter, wie folgende Passage zum Teamteaching zeigt:

*Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Teamteaching eine Form des Unterrichtens von mindestens zwei kooperierenden Lehrpersonen ist, bei der die gemeinsame Verantwortung für die Unterrichtsentwicklung und -gestaltung im Zentrum steht.<sup>4</sup>*

Beim Teamteaching wie beim Jobsharing hat eine Zusammenarbeit, die auf vertrauensvollen Bindungen basiert und bei der ein wertschätzendes Feedback gepflegt wird, positive Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit aller Beteiligten. Die Zusammenarbeit wird gewinnbringend, wenn das Wissen und Können aller Mitglieder ins Team einfließen und damit die Kompetenz aller Teammitglieder erweitert wird. Jedes Team erarbeitet sich für die Zusammenarbeit eine vertrauensvolle und konstruktive Basis. Teamarbeit ist auf längere Sicht ressourcenschonend; in der Aufbauphase ist sie aber meistens mit einem Mehraufwand verbunden.<sup>5</sup>

### **Unser Model ist ,optimal'**

Im Kanton Zürich hat sich insbesondere Therese Halfhide der Erforschung des Modells Teamteaching verschrieben. 2002 benennt sie die verschiedenen Modelle und streicht dabei genau ,unsere' Form – Teamteaching bei Jobsharing – als sogar besonders sinnvoll heraus: Teamteaching an einer Doppelstelle sei dann besonders günstig, wenn sich zwei Lehrpersonen eine Stelle und zusätzlich die Pensen des Förderunterrichts für DaZ teilten, welche sie dann für ihr Teamteaching benutzten. Das ist genau unser Modell. Das Urteil der Autoren über unsere Form des Jobsharing:

*Ein optimaler Einsatz dieser Unterrichtsform, da an Doppelstellen ohnehin eng zusammengearbeitet werden muss. Zum einen ergibt sich eine besonders enge Koordination der beiden Lehrpersonen, zum anderen ist das Verhältnis von Aufwand und Ertrag bei der Zusammenarbeit besonders günstig.<sup>6</sup>*

---

<sup>4</sup> Halfhide 2002, S. 4.

<sup>5</sup> Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2012, S. 13.

<sup>6</sup> Halfhide 2002, S. 9.

### Vorteile der Kooperation

Vorteile von Kooperation und der Zusammenarbeit von Lehrpersonen liegen ebenfalls auf der Hand. So wurde im Kanton Zürich die Wahrnehmung von Tandem-/Parallel-Lehrpersonen, welche im Teamteaching und im Rahmen der integrativen Förderung kooperieren, untersucht. Diese gaben im Vergleich häufiger an, zu kooperieren und darüber gemeinsame Reflexion zu betreiben, besonders in den Bereichen der Heterogenität, der Beobachtung und Förderung der Schülerinnen und Schüler.<sup>7</sup> Gerade das Element der Reflexion wird von John Hattie als zentral für den Unterrichtserfolg herausgestrichen.<sup>8</sup>

Betont wird von Maag / Merki, dass die *Beziehungen zwischen einzelnen Personen* für die Kooperation relevant seien. Für die Befragten war wichtig, fachliche Unterstützung und Anregungen zu erhalten sowie Interesse an der Kooperation von Seiten der Kooperationspartner/-innen wahrzunehmen. Zudem muss die Kooperation als wirkungsvoll erlebt werden.<sup>9</sup>

Die Klassenlehrperson oder die Klassenlehrpersonen spielen in der Unterstufe eine zentrale Rolle. Kinder und Eltern richten hohe Erwartungen an sie, sie sind unter den ersten Bezugspersonen ausserhalb des Familienkreises.<sup>10</sup>

### Bedingungen der Kooperation

#### *Kooperation*

*Sie ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere.*

*Sie ist gekennzeichnet durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben.*

*Sie ist intentional und kommunikativ.*

*Sie bedarf des Vertrauens.*

*Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus.*

*Sie ist der Norm von Reziprozität verpflichtet<sup>11</sup>*

---

<sup>7</sup> Maag Merki 2010, S. 2.

<sup>8</sup> Hattie, John. 2014. *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 21.

<sup>9</sup> Maag/Merki 2010, S. 4. Hier wiederum bezogen auf die Kooperation in ganz unterschiedlichen Teams oder auch im Tandem.

<sup>10</sup> Unterricht und Zusammenarbeit 2012, S. 17.

<sup>11</sup> Spiess, 2004, S. 199.

Die Bedeutung der Kooperation unterstreicht Halfhide, wenn sie ausführt, dass der Kern der Zusammenarbeit nicht im Organisatorischen stecke, sondern in der Bereitschaft kooperativ zu planen, zusammen zu arbeiten, offen zu kommunizieren und vor allem in der grundsätzlichen Bereitschaft zur Übernahme der gemeinsamen Aufgabe.<sup>12</sup>

Fromherz und Halfhide berichten in ihrer Untersuchung, dass es besonders positiv zu beurteilen sei, wenn die Lehrpersonen klare Lern- und Sozialziele für den Unterricht formulierten und ihren gemeinsamen Unterricht im Hinblick darauf gestalteten. Die Untersuchung zeigt, dass bei Tandems, die sich so orientieren, die Teamteaching- und Unterrichtsformen variantenreich und aufeinander abgestimmt sind. Der Unterricht in diesen Klassen ist für die Kinder wie für die Lehrpersonen intensiv und sachbezogen. Unabhängig von der Zusammensetzung der Klassen ist in solchen Klassen das Lernklima gut.

Das zentrale Arbeitsinstrument eines Tandems ist seine interne Kommunikation. Diese bewegt sich immer auf der Beziehungs- und auf der Sachebene. Jedes Tandem muss seine Kommunikationskultur entwickeln und gemeinsam lernen, wie sie mit Differenzen oder Konflikten umgehen kann. Dieser Prozess folgt bestimmten Gesetzmässigkeiten und gelingt nicht in jedem Fall.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass eine positive Einstellung beider Lehrpersonen entscheidender ist für das Gelingen der Zusammenarbeit, als die mitgebrachte Erfahrung oder die Zusammensetzung der Tandems. Die Autorinnen betonen insbesondere die Bedeutung der Entscheidung beider Lehrpersonen zu einer gemeinsamen Zusammenarbeit zu Beginn.

Sobald durch die gemeinsame Arbeit Vertrauen entsteht, fühlen sich die beiden Lehrpersonen wohl und bringen vermehrt ihre Ideen und Vorstellungen zur Erfüllung der gemeinsamen Aufgabe ein.<sup>13</sup>

### **Phasen der Kooperation**

Die Phasen der Teambildung werden von Therese Halfhide in ihrem Aufsatz im Bündner Schulblatt unter Stichworten beschrieben.<sup>14</sup> Ich fasse sie zusammen:

---

<sup>12</sup> Halfhide 2002, S. 8.

<sup>13</sup> Frommherz 2003, S. 42.

- Forming:** Wünsche und pädagogische Ansichten werden offengelegt, erste Abmachungen, erste Erfahrungen
- Storming:** Was läuft, was nicht? Spannungen, Rollenkonflikte, Konflikte – falls die pädagogische Grundhaltung nicht übereinstimmt, Aushandlungen
- Norming:** Kommunikation muss weiterentwickelt werden, konstruktives Feedback, neue Abmachungen und Umgangsformen
- Performing:** Zusammenarbeit auf Basis der Gleichwertigkeit und Akzeptanz. Individuelle Stärken werden konstruktiv eingebracht, Meinungsverschiedenheiten werden offen besprochen

### 3.2 Bedeutung der Haltung

Am Anfang unseres Studiums arbeiteten wir im Rahmen der Module B100 und B150 Didaktisch Handeln und Denken I und II unter anderem das Arbeitsheft ‚Schülerinnen und Schüler kompetent führen‘<sup>15</sup> durch. Darin steht der zentrale Satz:

*Wenn es Lehrpersonen gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler souverän, mit transparenten Regeln, situationsangepasst und wertschätzend zu führen, werden sie von ihnen als verbindliche Bezugspersonen wahrgenommen. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung steht dabei im Zentrum.<sup>16</sup>*

Das Führungsverhalten wird dort über den Fachdiskurs, den biografischen Zugang und die Selbst- und Fremdwahrnehmung aufgearbeitet. Wichtig für die Definition des Führungsstils ist eine Festlegung in Bezug auf die Erziehungsstile und die Bewusstwerdung des Menschenbildes, welches die Lehrperson hat. Grundlegend ist auch ihr Verständnis von Disziplin und Vertrauen. Zentrale Erkenntnis ist, dass der autoritative Erziehungsstil sowohl dem autoritären wie dem anti-autoritären Erziehungsstil überlegen ist, wenn es um messbare positive Effekte geht. Zu einem autoritativen Erziehungsverständnis gehört:

- *dass Lehrpersonen Erwartungen bezüglich des Verhaltens und der Leistungen von Schülerinnen und Schülern haben,*
- *dass sie diese Erwartungen transparent machen,*
- *dass sie diese einfordern und aufrechterhalten, aber*
- *den Kindern auch helfen, angemessene Ziele individuell zu erreichen.*

---

<sup>14</sup> Halfhide 2009, S. 6. Die vier Phasen beruhen auf denjenigen, die von Francis und Young 1989 für die Teambildung generell definiert wurden. Sie finden sich auch weiter unten in meiner Arbeit im Auszug aus der Broschüre des Bildungsdepartements des Kantons St. Gallen.

<sup>15</sup> Meier et al.

<sup>16</sup> Meier et al. S. 8.

Eine positive Erwartungshaltung, Ermutigung und Zuversicht wirken dabei unterstützend.<sup>17</sup>



Abb. 1 Eine tamilische Schülerin hat, nachdem sie im Schwimmen erstmals den Sprung ins tiefe Wasser gewagt hat, von sich aus spontan ihrem Stolz Ausdruck gegeben. Sie schreibt gross ihren Namen und ‚Ich bin in die tiefe wasser geschwimmt‘

Wir haben die Ergebnisse aus diesen vorbereitenden Modulen später miteinander verglichen. Es kam sehr klar zum Ausdruck, dass sowohl meine Stellenpartnerin wie auch ich besonderen Wert auf eine wertschätzende Haltung legen, dass wir beide den autoritativen Erziehungsstil bevorzugen und beide ein sehr positives Menschenbild haben. Beim Verständnis von Disziplin und bei den Strategien der Klassenführung wiesen wir weniger klare Übereinstimmungen auf.

### 3.3 Fast eine Broschüre zum Jobsharing

Aus der Fülle von Richtlinien und Broschüren von verschiedenen Schweizer Volksschulämtern zur neuen Unterrichtsform Teamteaching, welche ich gesichtet habe, lassen sich die Unterlagen des Kantons St. Gallen besonders gut auf die Situation des Jobsharing adaptieren. Im Folgenden habe ich einige Auszüge daraus entsprechend leicht angepasst. Mit rot markiert sind meine Änderungen und Auslassungen.

*Jobsharing bietet die Chance, den Unterricht anzureichern, zu intensivieren und mit grösserer Perspektiven- und Methodenvielfalt sowie unterschiedlichen Anregungen zu erweitern, da der Unterricht nicht auf eine einzelne Lehrperson fixiert ist. (...)<sup>18</sup>*

<sup>17</sup> Punkte entnommen aus: Meier et al. S. 16.

<sup>18</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 2.

### **Entwicklungsphasen im Jobsharing-Team**

*Jobsharing* ist ein Prozess,

(...)

• *in dem die Lehrpersonen die Verantwortung für Unterricht, Klasse und Administration teilen;*

• *der Absprachen und Reflexion erfordert und gute Kommunikationsformen und eine Feedbackkultur verlangt;*

• *der durch die enge Zusammenarbeit bereichert, manchmal aber auch belastet werden kann;*

• *der teilweise ein Loslassen von Gewohn- und Eigenheiten verlangt;*

• *der so lange dauert, wie ein **Jobsharing-Team** besteht.*

*Die Zusammenarbeit zu zweit entwickelt sich in einem bewusst gestalteten Prozess. Die Partnerschaften brauchen Zeit, um sich zu finden und eine für ihre gemeinsame Tätigkeit einzigartige Zusammenarbeitsform aufzubauen. Dieser Prozess beruht auf dem Aushandeln und sich Einigen auf gemeinsame Ziele und Wege. Neben der gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz, ist die Bereitschaft zum Austragen von Konflikten zentral.<sup>19</sup>*

*In der Regel durchlaufen Teams, die sich neu bilden, einen Prozess in vier Phasen:*

#### *1. Phase*

*In der Startphase setzt sich das Team mit den Zielen des gemeinsamen Unterrichtens auseinander. Wünsche, pädagogische Ausrichtungen und Vorstellungen werden offen gelegt und Abmachungen bezüglich der gemeinsamen Aufgabe getroffen. Erste Erfahrungen (...) folgen.*

#### *2. Phase*

*Die ersten Erfahrungen mit der Zusammenarbeit sind gemacht. Einiges ist zufriedenstellend verlaufen, anderes nicht. Spannungen und Konflikte können auftreten, die Lehrpersonen müssen vielleicht aushandeln, wie es weitergehen soll. Diese Phase erleben die beiden unter Umständen als unangenehm, Gefühle von Enttäuschung oder Stagnation können auftreten.*

#### *3. Phase*

*Die Lehrpersonen sind nun gefordert, ihre Kommunikation weiterzuentwickeln und einen konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten zu finden. Allfällige Konflikte werden ausgetragen, weitere Abmachungen werden getroffen, neue Umgangsformen oder Verhaltensweisen werden entwickelt.*

#### *4. Phase*

*Im letzten Stadium des Entwicklungsprozesses sind die Lehrpersonen in der Lage, auf einer Basis der Gleichwertigkeit zusammenzuarbeiten und auch Meinungsverschiedenheiten und Konflikte offen zu bereden und gelten zu lassen. Ihre individuellen Stärken kommen zum Tragen und ergänzen sich.<sup>20</sup>*

<sup>19</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 2.

<sup>20</sup> Francis, D. & Young, D. (1989). *Mehr Erfolg im Team*. Hamburg: Windmühle-Verlag. Zitiert in Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 2-3.

### **Voraussetzungen für ein gelingendes *Jobsharing***

Eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Teamarbeit ist die Übereinstimmung in wesentlichen Grundhaltungen der beiden Lehrpersonen. Dabei ist die Einstellung entscheidend, dass das Unterrichten im *Jobsharing* grundsätzlich eine Bereicherung für Schüler/-innen, Lehrpersonen und den Unterricht darstellt.

Neben der Sachkompetenz sind ausreichend Selbst- und Sozialkompetenz erforderlich, damit nicht zwei „Einzelkämpfer“ bzw. „Einzelkämpferinnen“ nebeneinander unterrichten, sondern beide Lehrpersonen sich als Teil eines Teams verstehen. Dazu gehören Offenheit, Toleranz und Akzeptanz. Gegenseitiges Vertrauen wirkt unterstützend in Krisen und schwierigen Situationen.<sup>21</sup>

Zur Schaffung guter Kooperationsbedingungen für das *Jobsharing* braucht es

- ein klares Ziel,
- verbindliche Abmachungen,
- Rollenklarheit,
- die Übernahme von Verantwortung durch beide Personen,
- Gleichberechtigung,
- soziale und fachliche Kompetenz,
- die Fähigkeit zur Reflexion,
- verbindliche Zeiten und genügend Zeitressourcen.<sup>22</sup>

### **Auswahlverfahren**

Eine gute Zusammensetzung des Teams erhöht die Chance, dass die Zusammenarbeitsform optimal genutzt wird. Deshalb ist eine sorgfältige Zusammensetzung der Teams bedeutsam.

Die Zusammensetzung der Teams ist optimal, wenn beide Lehrpersonen ...

- grundsätzlich zur Zusammenarbeit bereit sind.
- eine ähnliche pädagogische Grundhaltung haben oder unterschiedliche Ausrichtungen als ergänzend akzeptieren.
- bereit sind, für die Entwicklung ihrer Zusammenarbeit anfänglich etwas mehr Zeit einzusetzen.
- Verantwortung übernehmen und teilen (delegieren).
- sich als Lernende verstehen.
- die der Zielsetzung des Schulmodells entsprechenden fachlichen Qualifikationen mitbringen.
- sich freiwillig zusammenfinden.<sup>23</sup>

### **Anforderungen und Chancen**

*Jobsharing* erfordert...

- eine gemeinsame Planung, Vorbereitung, Nachbereitung und Auswertung.
- in der Anfangsphase einen höheren Arbeitsaufwand zur Klärung

<sup>21</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 3.

<sup>22</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 3.

<sup>23</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 3.

*organisatorischer Fragen und der Zusammenarbeit.*

- *Absprachen zur Organisation der Zusammenarbeit wie Planungszeit, Vorbereitung, kollegiale Unterstützung, Vorgehen bei Konflikten.*
- *Absprachen zur Gestaltung der Lernumgebung wie Raumeinteilung, Lern- und Spielmaterial, Möblierung.*
- *Absprachen zur Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts wie Unterrichtsformen, Unterrichtsstile, Regeln, Unterrichtsbereiche, (...), Formen der Zusammenarbeit, Rollen der Lehrpersonen.*
- *Absprachen zur Kommunikation der Lehrpersonen untereinander sowie der Lehrpersonen mit den Kindern, wie Gesprächsinhalte, Gesprächsstil, Art des Feedbacks.*
- *eine grundsätzliche Offenheit und Flexibilität für kurzfristige Änderungen des Unterrichtsplans.*
- *die Bereitschaft, voneinander zu lernen und die Zusammenarbeit und das Unterrichten laufend zu reflektieren.<sup>24</sup>*

Die Chancen des **Jobsharing** für Lehrpersonen liegen darin, dass ...

- *die Unterrichtsplanung in mehreren Händen liegt.*
- *die didaktischen Möglichkeiten mehrerer Lehrpersonen genutzt werden können und damit auf ein breiteres Methodenspektrum zurückgegriffen werden kann.*
- *durch gegenseitige Anregung und systematische Reflexion Innovationen im pädagogischen Alltag gefördert werden.*
- *die Lehrpersonen in ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung entlastet werden, sobald die Zusammenarbeit eingespielt ist.*
- *Probleme, belastende und unvorhergesehene Geschehnisse gemeinsam bewältigt werden können.*
- *(...)*
- *bei Elterngesprächen die Beobachtung und Einschätzung von zwei Lehrpersonen vorliegen.*
- *(...)*
- *die Isolation der Lehrpersonen durchbrochen wird und die Professionalisierung durch Erfahrungsaustausch des Unterrichts unterstützt wird.*

### **Zusammenarbeit**

- *Vorbereitung: Der Einstieg in das **Jobsharing** fällt leichter, wenn sich die Lehrpersonen im Voraus mit den wichtigsten Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit auseinandersetzen und sich entsprechend vorbereiten.*
- *Pädagogische Vorstellungen: Die Unterrichts- und Erziehungsstile der Lehrpersonen sind entweder ähnlich, sich ergänzend oder werden gegenseitig akzeptiert. Die Unterrichtsziele hingegen stimmen überein.*
- *Verantwortung: Die beiden Lehrpersonen teilen die Gesamtverantwortung gegenüber den Schüler/-innen (optimale Variante) oder übernehmen in gegenseitigem Einverständnis die Verantwortung.*

<sup>24</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 4.

- *Kompetenzenregelung: Die beiden Lehrpersonen vereinbaren, wie sie die Aufgaben und die Verantwortung teilen.*
- *Planung / Durchführung / Auswertung: Die Planung der Lerninhalte und des Unterrichts, die Aufteilung der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben sowie die Nachbereitung erfolgen **zum Teil** gemeinsam.<sup>25</sup>*

Nach meinem Dafürhalten decken diese Punkte weitgehend die zentralen Belange ab, mit denen sich beim Jobsharing zwei Quest-Einsteiger oder Einsteigerinnen befassen sollten. Diese Broschüre könnte ein sinnvolles Instrument für Quest-Studierende sein, welche sich zusammen eine Stelle teilen möchten. Sie ist online verfügbar – natürlich müsste der Hinweis erfolgen, dass sich einige Punkte spezifisch auf das Teamteaching beziehen und sich nicht auf die Situation des Jobsharings übertragen lassen. Oder man adaptiert gleich den Text der Broschüre, so wie ich es hier in den relevanten Auszügen getan habe.

#### 4. Praxis

In meinem Studium hatte ich zu dem Zeitpunkt, als ich mich mit meiner Stellenpartnerin zusammentat, bereits zwei Praktika hinter mir. Mit meinen beiden Praktikumpartnerinnen war die Zusammenarbeit positiv gewesen, die Praktika waren sehr gut verlaufen. Während dieser Zeit war ich aber jeweils ziemlich mit mir selbst, beziehungsweise mit den technischen Aspekten des Unterrichtens beschäftigt gewesen. Meine Stellenpartnerin hatte an ihr erstes Praktikum schlechte Erinnerungen, während sie im zweiten Praktikum von einer Praktikumslehrperson betreut wurde, welche ihr sehr entsprach und deren Vorbild sie seither in vielem folgt. Auch ich orientierte mich in der Anfangsphase im Beruf stark an der Praktikumslehrperson aus dem zweiten Praktikum.

Das erste Praktikum absolvierte ich bei zwei Lehrern, welche im Jobsharing unterrichteten. Sie waren ausgesprochen unterschiedliche Menschen. Der erfahrenere Lehrer pflegte einen sehr kooperativen Unterrichtstil, der jüngere führte die Schülerinnen und Schüler streng und vor allem über ihren Ehrgeiz. Die Konkurrenz zwischen beiden war trotz eines sehr freundlichen Umgangs gross. Während des Praktikums berichtete mir der ältere, sehr erfahrene Praktikumslehrer, welche Mühe

---

<sup>25</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 5.

ihm die Schülerbewertung mache, welche in der Klasse abgehalten worden sei, denn diese sei sehr stark zugunsten seines Stellenpartners ausgefallen. Es erstaunte mich nicht zu hören, dass die beiden bald darauf nicht mehr gemeinsam unterrichteten. Hier fand sich also kein Vorbild für unser Projekt ‚Jobsharing‘.

## 4.1 Entwicklungsphasen in unserem Jobsharing

### 4.1.1 Vorgeplänkel

Das Studium als Quest-Studentin an der PH Zürich zeichnet sich dadurch aus, dass nach einem Semester eine intensive ‚Brautschauphase‘ folgt, während derer die Studentinnen und Studenten versuchen, sich zwecks Jobsharing zusammenzutun. Es gilt unter den Studierenden als erfolgsversprechend, sich gleichzeitig gemeinsam für eine Hundertprozentstelle zu bewerben und sich nebenbei allenfalls einzeln noch für Stellen zu bewerben, bei welchen mit einer erfahrenen Lehrperson zusammengearbeitet wird.

Meine Stellenpartnerin war mir im bisherigen Studium vor allem durch die geradlinige und dezidierte Art aufgefallen, mit welcher sie in Diskussionen Stellung bezog. Wir waren in der gleichen Mentoratsgruppe und auch in sonstigen Veranstaltungen sehr oft in der gleichen Gruppe. Als sie mich fragte, ob ich mich mit ihr zusammen bewerben wolle, hatte ich mir noch gar keine Gedanken zu der bevorstehenden Bewerbungsphase gemacht. Wir kannten uns noch nicht gut, aber ich wusste durch ihre Voten während des Unterrichts bereits, dass mir ihre direkte Art gefiel. Dank der Arbeit am Arbeitsheft ‚Schülerinnen und Schüler kompetent führen‘ wusste ich, dass ich in einigen Details nicht immer ganz ihrer Meinung war, aber grundsätzlich ein ähnliches Menschenbild hatte. Wir verstanden uns auch auf der Ebene des Humors sehr gut. Ausserdem wusste ich, dass ich in Teams mit starken Persönlichkeiten besonders gut zusammenarbeiten kann.

Darum sagte ich nach einer kurzen Bedenkzeit zu, und wir arbeiteten in der Folge im Studium, wann immer möglich, zusammen, um uns dabei besser kennen zu lernen.

#### **Haltung**

Von besonderer Bedeutung war dabei die gemeinsame Arbeit an einem Paper zum Einfluss der Haltung auf die störungsfreie Klassenführung während des Moduls BE

B400 *Unterrichtsqualität* bei Theresia Müller (Siehe Anhang 2). Dabei legte mir meine Stellenpartnerin dar, welche Bedeutung für sie, durch ihre Ausbildung zur Mediatorin, die gewaltfreie Kommunikation gemäss Marshal Rosenberg hatte. Ich konnte dabei von ihrer grossen Erfahrung in diesem Bereich profitieren. Natürlich hatte ich im Modul die Gelegenheit, auch meine Vorkenntnisse einzubringen, etwa was die Resilienz-Forschung anbelangt. Wir hatten mehrere intensive Gespräche und mussten unsere Positionen auch zu Papier bringen. Dies förderte ein ‚wir-Gefühl‘ für meine Stellenpartnerin und mich. Und wir lernten unsere gegenseitigen Haltungen und Vorstellungen über Erziehung und Unterricht besser kennen.

#### 4.1.2 Gemeinsame Stellensuche

Eine Strategie für unsere Stellensuche war schnell gefunden: Wir legten einen räumlichen Parameter fest, wobei wir jenen Stellen Vorzug geben wollten, bei denen wir beide einen etwa gleich weiten Weg zurücklegen mussten. Ausserdem wollten wir uns auf die Unterstufe beschränken, da meine Stellenpartnerin sich ganz klar als Unterstufenlehrerin sah. Wir stellten uns lediglich für drei Stellen vor und merkten sehr schnell, dass wir gegenseitig unsere Stärken erfolgreich herausstellen konnten. Vor allem gelang es uns, unsere gemeinsame Begeisterungsfähigkeit und unsere kongruente Haltung gegenüber dem Lehrberuf einerseits und unsere sich hervorragend ergänzenden Stärken andererseits in den Vorstellungsgesprächen zu betonen.

Während der Jobsuche gab es aber eine kurze Zeit, in der unser Team zu zerbrechen drohte: Meiner Stellenpartnerin wurde eine Stelle angeboten. Ich kann mich an meine überraschend intensiven Gefühle erinnern. Ich fühlte mich im Stich gelassen. In der Folge tat ich mich für die Jobsuche kurz mit einer anderen Studentin aus meiner Mentoratsgruppe zusammen. Bevor wir dort aber für Bewerbungsgespräche eingeladen wurden, kam die Zusage für zwei der drei Stellen, um die ich mich mit meiner heutigen Stellenpartnerin beworben hatte.

Schliesslich übernahmen wir gemeinsam eine Stelle. Ausschlaggebend war für uns, dass wir uns eine Zusammenarbeit sehr gut vorstellen konnten und dass uns das Klima während des Vorstellungsgesprächs und die pragmatische, offene und humorvolle Art des Schulleiters sehr entsprachen.

## Haltung

Bei der Stellensuche war es ein grosser Vorteil, dass wir uns zu unserer gemeinsamen Haltung schon Überlegungen gemacht hatten, den bei jedem Vorstellungsgespräch wurden wir danach gefragt. Die Schulleiter wollten ganz offensichtlich feststellen, ob wir diesbezüglich im Jobsharing harmonieren würden.

### 4.1.3 Gemeinsames Praktikum 3

Wir hatten das grosse Glück, unser Praktikum 3 bereits in unserem Schulhaus absolvieren zu können. Das Unterrichten in der Praktikumsklasse war dabei natürlich nur ein Faktor. Wir lernten auch unsere zukünftigen Kolleginnen und Kollegen, unser Schulhaus und nicht zuletzt einander sehr viel besser kennen. Es war eine ausgesprochen intensive Zeit, welche wie im Flug verging und an die ich fast keine detaillierten Erinnerungen habe. Umso dankbarer bin ich für meine Praxisdokumentation, welche aber in Bezug auf die Zusammenarbeit mit meiner Stellenpartnerin nur wenig Material bietet. In Erinnerung sind mir vor allem die Momente, während derer ich ihr beim Unterrichten zusah. Erstmals wurde mir damals bewusst, wie unterschiedlich unsere Unterrichtsstile und Führungsmethoden waren. Dazu schreibe ich in unserem Praktikumsbericht (Anhang 7.1):

*Wirklich beflügelt hat mich ausserdem die Zusammenarbeit mit [REDACTED]. Vieles sehen wir sehr ähnlich, und wir verstehen uns gut. Grundsätzlich sind wir aber sehr verschieden und können deshalb auch viel voneinander lernen. Zum Beispiel war [REDACTED] mir, was die konsequente Führung der Klasse anbelangt, ein Vorbild. Es war sehr aufbauend, dass wir voneinander lernen und auch gegenseitig relativieren konnten.*

In meiner Praktikumsmappe findet sich zum Beispiel ein Notizzettel, auf dem ich festhalte, wie meine Stellenpartnerin die Schülerinnen und Schüler nach dem Aufräumen ausgiebig lobt. Ich erinnere mich, dass ich ihr anschliessend diesbezüglich ein sehr positives Feedback geben konnte und sagte, dass ich mir das merken würde.

## Haltung

Im Praktikum hatten wir Zeit, uns als Team zu fühlen und gemeinsam an unseren Fähigkeiten als Lehrerinnen zu feilen. Dabei waren wir beide in der Rolle von Lernenden, welche voneinander profitieren konnten – diese Haltung haben wir im Umgang miteinander nie abgelegt, wobei wir auch durch unsere Mentorin unterstützt wurden, welche uns beide betreut.

#### 4.1.4 Gemeinsame Vorbereitungen

Die gemeinsamen Vorbereitungen zur Klassenübernahme fanden ebenfalls bereits während des Praktikums und daran anschliessend statt. Wir hatten gleich in der ersten Woche des Praktikums einen Einführungsabend durchzuführen, was belastend aber auch aufregend war (siehe auch Praktikumsbericht Anhang 7.1). Dabei traten wir als dynamisches Team auf, und wir waren danach zuversichtlich, dass wir die Elternarbeit gut abwickeln können würden.

Unzählige Entscheidungen praktischer Art waren zu treffen. Am grundlegendsten war der Entschluss, die Fächer des Unterrichts möglichst aufzuteilen. Im anfänglichen Überschwang hatten wir ein Modell im Auge, bei dem wir sämtliche Fächer gemeinsam unterrichten würden – wir waren beide von allen Fächern so angetan, dass wir keines abgeben wollten und stellten uns unsere Zusammenarbeit auch sehr eng vor.

Zum guten Glück intervenierte unsere Praktikumslehrperson und riet uns, die Fächer unbedingt aufzuteilen. Ansonsten werde eine pragmatische Stundenplanung fast unmöglich, weil bei allen Fächern der tatsächlich in der Stunde erreichte Stand der zweiten Lehrperson übermittelt werden müsse, bevor diese die Planung der eigenen Stunden in Angriff nehmen könne. Ihre Argumente überzeugten uns, und wir teilten die Fächer und zusätzlichen Pflichten als Lehrpersonen entsprechend unserer Stärken auf.

#### **Haltung**

Wir verbrachten verhältnismässig viel Zeit damit, unsere gemeinsame Haltung gegenüber der Klasse zu definieren und diese mit Kernbotschaften auch den Eltern zu kommunizieren, siehe dazu auch in diesem Portfolio den Beitrag Schaufenster zum Klassenzimmer, Kapitel 3.2: *Wer wir sind: Corporate Identity*.

Folgende Botschaften waren und sind für uns zentral:

- Lernen macht Spass
- In unserer Klasse investieren wir viel in hohe Sozialkompetenz
- Es gilt das Prinzip der Eigenverantwortung
- Wir pflegen eine positive Fehlerkultur
- Wir sind eine „Klasse unterwegs“
- Wir definierten unser Klassenmotto: *Es ist normal anders zu sein!*

#### 4.1.5 Klassenübernahme, Klassenführung, Organisation

Die Übernahme der Klasse brachte in mehrerer Hinsicht eine gänzliche Neuorientierung. Zum einen war die Praxis sehr viel fordernder und intensiver, als wir es uns vorgestellt hatten. Vieles, was wir nur angedacht hatten, musste von heute auf morgen entschieden und umgesetzt werden.

Zum anderen arbeiteten wir nun plötzlich eben nicht mehr zusammen. Die Aufteilung des Unterrichts zusammen mit der verschobenen Präsenzzeit während des Studiums ermöglichte es uns kaum noch, einander zu sehen. An die Stelle ausführlicher Planungsgespräche und wohlwollender Feedbacks traten nun mehr oder weniger genervte Telefonate oder Zettel mit kryptischen Botschaften. Die Mentorin, die Fachcoaches, die Schulleitung, die Schulpflege, die Logopädin und die Eltern wohnten meinem Unterricht meist gleich mehrfach bei. Obwohl ich für das stets konstruktive Feedback jeweils sehr dankbar war, wurde es mir manchmal fast zu viel, und ich freute mich ganz besonders auf jene Stunden, in denen ich mit den Kindern ganz allein war. Manchmal war es irritierend, wenn ausgerechnet dann meine Stellenpartnerin ihren Unterricht vorbereiten musste.

#### **Haltung**

Dennoch war für uns der Mittwochmorgen, an dem wir beide zwei Stunden gemeinsam unterrichteten, immer ein Höhepunkt der Woche und der Moment, in dem sich – ob auf Ausflügen oder im Klassenzimmer – ein besonders intensives wir-Gefühl einstellte. Daneben konnten wir uns gegenseitig beobachten und Feedbacks geben.

#### 4.1.6 Mitarbeiterbeurteilung

Kaum hatten wir unsere Stelle angetreten, hatten wir auch schon die Mitarbeiterbeurteilung zu durchlaufen. Das aufwendige Verfahren bedeutete, dass ich zwei Wochen nach Stellenantritt bereits in einem lohnrelevanten Verfahren Besuch von der Schulpflege erhielt. Nicht die besten Voraussetzungen für einen stressfreien Berufseinstieg! Es half uns beiden, dass wir unser Dossier gemeinsam vorbereitet hatten – ein Punkt, der in der Beurteilung sogar als besonders positiv herausgehoben wurde.

## **Haltung**

Dabei hatten wir erneut die Gelegenheit, unsere Haltung zu formulieren (siehe Anhang 7.2). Hierbei nutzten wir wiederum die Gelegenheit, auszuformulieren, dass wir es als eine glückliche Fügung betrachteten, miteinander Unterrichten zu dürfen und die Stärken des anderen zu unterstreichen – Kitt für unsere Beziehung in diesem anspruchsvollen ersten Halbjahr!

### **4.1.6 Umgang mit Schwierigkeiten**

Mit T. und M. sassen zwei sehr unterschiedliche Jungen in unserer Klasse, welche beide intensiver Betreuung bedurften. T. war eindeutig nicht schulreif, bereits seine Kindergärtnerinnen hatten versucht, dies seinen Eltern klar zu machen. Wir hatten in den eineinhalb Jahren, während derer T. bei uns in der Klasse sass und aufgrund seiner klaren Überforderung zunehmend auffälliger wurde, viele gemeinsame Sitzungen mit den Eltern und zum Teil mit der Schulleitung.

M. war ein sehr verhaltensauffälliger, sehr intelligenter Junge, welcher schwer zu führen war. Er versuchte unter anderem immer wieder, auf raffinierte Weise Keile zwischen seine verschiedenen Lehrpersonen oder zwischen die Lehrpersonen und seine Eltern zu treiben, indem er jeweils unterschiedliche Versionen von Geschichten darüber erzählte, warum und in welcher Form er ausfällig oder aggressiv geworden war. Auch hier fanden diverse Elternkontakte und Sitzungen statt, weil wir zunehmend um den Jungen besorgt waren und eine schulpsychologische Abklärung beantragen wollten.

## **Haltung**

Beide Fälle haben uns vor allem im zweiten Halbjahr sehr gefordert und belastet. In beiden Fällen war es für meine Stellenpartnerin und mich sehr wichtig, dass wir uns intensiv über unsere Haltung den beiden Schülern und auch ihren Eltern gegenüber austauschen konnten und vor allem, dass wir stets gemeinsam auftraten. Ein entscheidender Punkt war, dass meine Stellenpartnerin schon sehr bald erkannte, dass es für uns als Team zentral ist, dass wir einander bei jeglicher Kommunikation per e-mail ins CC setzen, schriftliche Mitteilungen gemeinsam unterzeichnen und auch bei

Gesprächen immer klar deklarieren, dass wir den anderen informieren werden. Besonders entlastend war in beiden Fällen, dass uns der Schulleiter voll unterstützte.

#### 4.1.7 Erste Routine und Koordination mit Studienabschluss

Das zweite Jahr zeichnete sich durch einen zunehmenden Druck im Studium aus. Neben Prüfungsvorbereitungen waren Fachcoachings und Module zu durchlaufen. Die Koordination von Beruf und Ausbildung geriet hier etwas in Schieflage. Dies war ein Prozess, in dem wir uns von einigen der hohen Ansprüche der Pädagogischen Hochschule Zürich bezüglich Unterrichtsvorbereitung verabschieden mussten – ironischerweise gerade weil wir in Veranstaltungen sassen, in denen uns diese hohen Ansprüche vorgetragen wurden. Diese Diskrepanz empfand ich als belastend.

#### Haltung

Glücklicherweise hatten wir im ersten Jahr bei unserer Klasse enorm viel in die Beziehung investiert. Dies zahlte sich nun aus, die Klasse ‚verzieh‘ uns manche unzureichende Vorbereitung. Wir stützten einander in diesem Prozess gegenseitig. Im Verlauf des Jahres wurde mir zunehmend klar, dass die Kinder sehr viel Energie und Phantasie hatten, welche ich in offeneren und spontaneren Formen der Stundengestaltung nutzen konnte. Viele spannende, erstaunlich zielgerichtete, berührende und lustige Momente waren die Folge. Dies führte schlussendlich dazu, dass für mich das Unterrichten zu einem Energiespender für das Studium wurde.



Den Sommerregen einfach mal geniessen, bis man patschnass ist. Danach schreibt sich das Regengedicht fast von selbst! Ich lernte, solche Gelegenheiten wahrzunehmen und hier auch Impulse von den Kindern aufzunehmen und umzusetzen. Meistens gelingen solche Lektionen besonders gut.

#### 4.1.8 Fokus Schülerinnen und Schüler

Mit dem fortschreitenden zweiten Jahr fühlte ich mich immer sicherer. Zwar stand mir nun studienbedingt für die Unterrichtsvorbereitung markant weniger Zeit zur Verfügung, und die Absprachen mit meiner Stellenpartnerin beschränkten sich wieder auf ein Minimum. Aber wir unterstützten uns beide darin, in dieser harten Zeit nicht das aus den Augen zu verlieren, was für uns das Wichtigste war: die individuellen Stärken unserer Schülerinnen und Schüler – und was diese von uns benötigten. Wenn auch die Individualisierung nicht überall unseren Wünschen gemäss umsetzbar war, so legten wir ein deutliches und bewusstes Schwergewicht darauf, unsere Wertschätzung allen Schülerinnen und Schülern gegenüber deutlich zum Ausdruck zu bringen.

#### Haltung

Diese Haltung setzen wir konsequent um, zum Beispiel wenn wir bei unserem IF-Kind L. konsequent ihre für sie hervorragenden Fortschritte und vorbildliche Arbeitshaltung loben. Oder bei N., der seit einem schweren Autounfall Konzentrationsschwierigkeiten hat, aber solche Freude an kleinen Auftritten hat, dass er sein stammelndes Lesen für seine ‚Starrolle‘ im Schattentheater überwunden hat. Oder S., eine gestalterisch hochbegabte Schülerin, welche im Lesen und Schreiben ausgesprochen schwach ist. Sie kommt einmal pro Woche zur Leseförderung zu mir, womit sie sich eine kleine Gitarrenstunde durch das Lesen eines Textes zuhause ‚verdient‘.

Manche Kinder docken eher bei meiner Stellenpartnerin an, andere Kinder holen sich eher bei mir, was sie an Zuwendung gerade brauchen. Doch alle Kinder erfahren von uns beiden konsequent Wertschätzung, auch dann, wenn wir die Einhaltung der Regeln oder eine produktive Arbeitshaltung von den Schülerinnen und Schülern einfordern müssen.

#### 4.1.9 Orientierung gegen aussen

Im Verlauf des letzten Jahres haben wir uns auch gegen aussen, zum Schulhausteam hin, geöffnet. Meine Stellenpartnerin arbeitet intensiv mit der IF-Lehrperson zusammen. Sie hat sich einen festen Platz im Kollegium erarbeitet und plant nach dem Studium bereits Weiterbildungen im Hinblick auf zusätzliche berufliche Qualifikationen.

Ich habe für unsere Schule den Weiterbildungstag 2014 organisiert, arbeite mit der Musiklehrerin für die Umsetzung eines Theaterstücks zusammen und werde im nächsten Schuljahr den Mensch-und-Umwelt-Unterricht sowie den Religion-und-Kultur-Unterricht in einer fünften Klasse übernehmen. Wir freuen uns auch beide, unsere Mitarbeit im Team und in diversen Fachgruppen zu verstärken.



Weiterbildung des Kollegiums zum Thema Kunst und Kultur mit Klassen.

### **Haltung**

Wir sind mittlerweile beide etwas unabhängiger geworden – im Vertrauen darauf, dass unsere gemeinsame Haltung einen festen gemeinsamen Boden darstellt. Dabei empfinde ich unser Klassenzimmer als gemeinsames berufliches Zuhause und unsere Zusammenarbeit als den ‚sicheren Hafen‘, von dem aus wir selbstbewusst in eine hoffentlich gemeinsame berufliche Zukunft blicken.

## 5. Reflexion

### 5.1 Phasen

Forming-Storming-Norming-Performing. Diese Phasen lassen sich an unserer Teambildung ziemlich genau verfolgen, auch wenn tatsächlich das Storming nur in Ansätzen vorkam. Intensiv haben wir dank unseres Studiums unsere pädagogische Ausrichtung während des Formings dargelegt und Abmachungen getroffen. Diese Phase verlief noch vor der eigentlichen Übernahme unserer Klasse.

Das erste halbe Jahr des Unterrichts würde ich als die Storming-Phase bezeichnen. Dabei kam es zu einigen kleinen stressbedingten Spannungen, jedoch nie zu grundsätzlichen Auseinandersetzungen.

Intensiv haben wir im zweiten halben Jahr, als wir wieder etwas Luft hatten, an unserer Kommunikation im Sinne konstruktiver Kritik gearbeitet. Wir haben einander gegenseitig gestärkt, indem wir einander auf die jeweiligen Stärken hingewiesen haben.

Unsere Zusammenarbeit seither kann unter dem Stichwort Performing beschrieben werden, wir wissen um unsere individuellen Stärken und fühlen uns absolut gleichwertig.

### 5.2 Haltung

Die Überlegungen, welche wir in den Einführungsmodulen zu unserer Haltung anstellten, dienten als Basis dafür, einen eigenen Führungsstil zu finden. Es scheint klar, dass man Übereinstimmungen und Divergenzen in die Zusammenarbeit mit einbeziehen muss. Wo müssen wir ‚mit einer Stimme sprechen‘? Wo profitieren die Schülerinnen und Schüler von der Vielfalt? Diese Absprachen liefen bei uns verallgemeinert gesagt darauf hinaus, dass die Haltung möglichst kongruent sein sollte. Der Führungsstil kann hingegen sehr wohl unterschiedlich sein.

Wir formulierten unsere gemeinsame Haltung mindestens viermal explizit und in mehreren Arbeitsstunden: Als wir gemeinsam auf Stellensuche gingen, um einen überzeugenden Auftritt sicherzustellen, als wir den ersten Elternabend vorbereiteten,

als wir unser MAB-Dossier zusammenstellten und im Rahmen dieser Portfolioarbeit. Jedes Mal hatte dieser Vorgang einen bestärkenden Effekt: Die zentralen Aspekte sind geklärt, wir stimmen in den wesentlichen Punkten überein. Ich bin überzeugt, dass unsere konstruktive und reibungslose Zusammenarbeit auch mit dieser intensiven Arbeit an der gemeinsamen Haltung zusammenhängt.

### 5.3 ‚Jobsharing‘ Broschüre

Die Broschüre des Bildungsdepartements St. Gallen<sup>26</sup>, welche ich im Theorieteil an das Jobsharing angepasst habe, beschreibt, wie diese Arbeit zeigt, über weite Teile unsere Zusammenarbeit. Wir haben gesehen, dass sie als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Teamarbeit die Übereinstimmung der Grundhaltung der beiden Lehrpersonen nennt.<sup>27</sup> Ich bin überzeugt, von der Abgabe einer solchen oder ähnlichen Broschur oder eines Merkblattes hätten wir profitiert, weil wir dadurch ein Stück Sicherheit gewonnen hätten – vielleicht kann diese Idee zukünftigen Studentinnen und Studenten nützlich sein.

### 5.4 Fazit

Die Zusammenarbeit von zwei ehrgeizigen und eigensinnigen Quereinsteigerinnen hätte gewiss auch ganz anders verlaufen können. Dass es bisher so gut läuft, ist mehr als einfach nur der richtigen ‚Chemie‘ zu verdanken. Ich bin überzeugt, dass es entscheidend war, dass wir unsere Haltung gegenseitig kennengelernt haben und dass wir bewusst festgehalten haben, was für uns das zentrale und verbindende Credo ist: Das wichtigste ist die vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Unser Unterricht soll ressourcenorientiert verlaufen und sich an den Stärken der Kinder orientieren. Auch im Umgang miteinander sind wir bemüht, diese Punkte zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sehr genau wahr, wie ihre Lehrerinnen miteinander umgehen und orientieren sich an diesem Vorbild. Daher legen wir auch gegenseitig besonderen Wert auf eine Kultur der offenen, wertschätzenden Feedbacks und pflegen zusammen mit den Kindern die gemeinsame Haltung, welche uns und unsere Klasse trägt.

---

<sup>26</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen.

<sup>27</sup> Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, S. 3.

## 6. Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis

Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, Amt für Volksschule. März 2008. *Teamteaching im Rahmen des Unterrichts in Blockzeiten: Handreichung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen*. Zugriff am 21. 4. 2015.  
[http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung\\_und\\_entwicklung/cv/Handreichung\\_Teamteaching.pdf](http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/cv/Handreichung_Teamteaching.pdf)

Böhmman, Marc. 2011. *Das Quereinsteiger-Buch: So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. *Unterricht und Zusammenarbeit: Grundsätze für die Volksschulen in Basel-Stadt*. Basel: VischerVettiger.  
[www.schulharmonisierung.bs.ch](http://www.schulharmonisierung.bs.ch)

Frommherz, Brigitte, Therese Halfhide. 2003. *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich: Beobachtungen in sechs Klassen*. Universität ZH, Pädagogisches Institut.

Halfhide, Therese, Marianne Frei, Claudio Zingg. 2002. *Team-teaching: Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Halfhide, Therese. „Teamteaching“. In: *Bündner Schulblatt*, Juni 2009, S. 4-9.

Maag Merki, Katharina et al. 2010. *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen: Kurzbericht des Schlussberichtes*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

Meier, Albert, Barbara Blanc, Heidi Keller-Lehmann, Jean-Paul Munsch, Ursula Ochsner, Esther Ruffo und Regula Schümperli. 2010. *Schülerinnen und Schüler kompetent führen: Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Nolting, Hans-Peter. 2012. *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Rosenberg, Marshal B. 2010. *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.

Spiess, Erika (Hrsg.). 1998. *Formen der Kooperation: Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

---

Sämtliche Abbildungen zeigen Fotografien, welche ich selber aufgenommen habe. Die Abbildung auf dem Titelblatt zeigt ein Plakat, welches ein Mädchen, G., als Dekoration des Klassenzimmers anlässlich des letzten Elternbesuchstages malte.

## 7. Anhang

### Anhang 7.1 Gemeinsamer Praxisbericht P3

Praxisbericht P3

Name: [REDACTED] und  
Kamla Zogg

#### Welches waren bedeutsame Rahmenbedingungen des Praktikums?

Wir haben das P3 als zukünftige Stellenpartnerinnen absolviert. Und zwar in dem Schulhaus, in dem wir in 7 Wochen unsere erste 1. Klasse übernehmen. Die Praktikumslehrerin, [REDACTED], wird während der nächsten beiden Jahre unsere Fachbegleitung sein. [REDACTED] hat sich als sehr wertschätzende, kritische aber gleichzeitig verständnisvolle und aufbauende Beobachterin und Begleitung erwiesen – ein echter Glücksfall. Trotz ihres jungen Alters ist sie eine vorbildliche Klassenlehrerin. Wir konnten und können von ihr deshalb natürlich insbesondere bezüglich Organisation und Klassenführung viel lernen. Aber auch [REDACTED] energiegelante und energische Klarheit im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, welche sie stets mit grosser Herzlichkeit Freundlichkeit begleitet, hat uns überaus beeindruckt. Wir sind sehr froh, mit ihr die nächsten zwei Jahre zusammenarbeiten zu dürfen.

Die effiziente Hilfestellung von [REDACTED] war insbesondere wichtig, als wir parallel zwei Aufgaben aufs Mal erledigen mussten bzw. durften: Einerseits das P3 zu absolvieren, die Schüler von [REDACTED] so gut wie möglich zu unterrichten und gleichzeitig, uns an unserem neuen Arbeitsplatz zu akklimatisieren und unsere neue Klasse vorzubereiten. So hatten wir insbesondere am Donnerstag der ersten P-Woche den Erstkontakt-Elternabend unserer zukünftigen Schüler mit allen Informationen zu organisieren. Es gab also sehr viele neue Namen und Gesichter in einer Woche! Auch haben wir am Mittwoch dieser Woche zusätzlich noch an einer ganztägigen Weiterbildung im Schulhaus teilgenommen. Wir waren vollwertige Teammitglieder und gleichzeitig als Praktikantinnen tätig. Eine sehr anspruchsvolle Situation.

Das Schulhaus [REDACTED] ist eine Quims-Schule mit ca. 250 Schülern und Schülerinnen. Das Oberstufenschulhaus von [REDACTED] ist direkt daneben, die Kindergärten sind auch dort und in der näheren Umgebung verteilt. In [REDACTED] gibt es noch ein Schulhaus [REDACTED] im reicheren Oberdorf. Es gibt eine Art ‚Röstigraben‘ zwischen den beiden Schulhäusern. Inwieweit dies auch von der Lehrerschaft so empfunden oder gelebt wird können wir noch nicht beurteilen, von den Eltern wird dies aber auf alle Fälle stark wahrgenommen.

Sehr aufbauend ist die unterstützende Stimmung im Lehrerzimmer. Der Schulleiter hat sicher auch eine sehr wichtige Funktion und erscheint sehr wohlwollend sowohl den Schülern wie auch den Lehrpersonen gegenüber. Wir haben uns schon nach einigen Tagen sehr in das Team integriert gefühlt.

**Wie hat sich der allgemeine Verlauf entwickelt?**

Die SuS haben uns von Beginn an als LP's wahrgenommen und akzeptiert. Es gab einige unvorhergesehene Situationen, bei denen wir unsere Flexibilität einmal mehr unter Beweis stellen durften. Es hat sich auch wieder gezeigt, wie wichtig die detaillierte Planung in diesem Stadium unserer Ausbildung ist. Es passieren im Unterrichtsverlauf natürlich immer wieder kleine Unachtsamkeiten, die im Idealfall zu verhindern wären. Am Anfang war das Hoch, insbesondere um die Vorbereitung des Elternabends, in der Mitte ein wenig Müdigkeit. Bereits in der zweiten Woche trat dann mehr Routine ein – wir kannten die SuS, die Räumlichkeiten und die Abläufe, was uns die Vorbereitung und Arbeit stark erleichterte. Eine Erfahrung, welche wir als entlastend für unsere zukünftige Tätigkeit als Klassenlehrerin empfinden.

**Was ist mir gelungen, hat mir Selbstvertrauen gegeben, Freude bereitet, welche Erfolge haben mich beflügelt?**

■■■■■■■■■■:

Die Tatsache, dass ich wieder sehr rasch den Kontakt und die Beziehung zu den SuS habe aufbauen können, gibt mir einmal mehr die Sicherheit, auf dem richtigen Weg zu sein. Ich merke auch klar, dass ich z.B. das Zeitmanagement schon deutlich besser im Griff habe. Auch die Vielschichtigkeit macht mir heute deutlich weniger Schwierigkeiten.

**Kamla Zogg:**

Es ist mir auf Anhieb ziemlich gut gelungen, mich auf das Niveau der ersten Klasse einzustellen – darüber bin ich sehr froh, weil ich hier im Vorfeld unsicher war. Es haben sich mehrmals Momente ergeben, in denen ich im Kontakt mit einzelnen SoS spürte, dass ich eine Kleinigkeit bewegen konnte, kleine Glücksmomente! Wirklich beflügelt hat mich ausserdem die Zusammenarbeit mit ■■■■■■. Vieles sehen wir sehr ähnlich und wir verstehen uns gut. Grundsätzlich sind wir aber sehr unterschiedlich und können deshalb auch viel voneinander lernen. Zum Beispiel war ■■■■■■ mir was die konsequente Führung der Klasse anbelangt ein Vorbild. Es war sehr aufbauend, dass wir voneinander lernen und auch gegenseitig relativieren konnten.

**Was hat mir Schwierigkeiten bereitet, was hat mich verunsichert, irritiert, frustriert?**

■■■■■■■■■■

Ich finde die Sportstunden immer sehr anspruchsvoll. Die Klassenführung muss hier besonders klar und einfach sein. Ich habe gemerkt, dass ich ganz genau alles bis ins Detail geplant und vorausgedacht haben muss, damit ich die Klarheit für die Führung habe.

**Kamla Zogg**

Die Anzahl der verschiedenen Personen, welche es am Anfang kennenzulernen gilt, hat mich klar überfordert. Und natürlich gab es immer wieder verunsichernde Situationen, etwa was den Kenntnisstand der einzelnen SuS betraf, wo ich im Nachhinein sagen musste, da hätte ich besser anders reagiert, zum Beispiel ausführlichere Erklärungen

gegeben etc. Richtiggehend frustriert war ich aber während des Praktikums kein einziges Mal!

### **Wie bin ich die Erreichung persönlicher Ziele angegangen? Inwieweit bin ich mit dem Stand der Zielerreichung zufrieden?**

■■■■■■■■■■

Ich bin sehr zufrieden, auch wenn es einige nicht so gute Situationen gab. Ich denke, dass ich schon vielen meiner Ziele (insbesondere kurz, klar und knapp) schon viel näher bin als noch im Januar. Auch mit der Strukturierung und Rhythmisierung der Stunde, bzw. des Tages tue ich mich nicht mehr schwer. Ich habe einige Male in diesen 2 Wochen spontan etwas umgestellt, da die SuS (z.B. wegen der Temperatur im Zimmer!) mehr Abwechslung brauchten. Ich denke, diese Fähigkeit, die Kids zu spüren, kommt mir immer wieder und immer wie mehr zu Gute.

#### **Kamla Zogg**

Ich bin sehr zufrieden. An der Klarheit der Aufträge werde ich auch weiterhin arbeiten müssen, aber ich glaube, dass ich sehr deutliche Fortschritte gemacht habe. Unklare Sprechweise war allenfalls zwei, drei Mal ein Problem, vor allem dann, wenn ich in für Erstklässler unangebrachter Weise die gedachte Metaebene laut mitkommentiert habe (z.B. „Eigentlich wollte ich mit euch noch im Buch lesen - aber dafür bleibt jetzt keine Zeit“). Dies habe ich jedoch weitgehend unterbunden. Wenn ich an das P1 denke, dann bin ich davon beeindruckt, wieviel Wissen und Fähigkeiten ich mir inzwischen über Lektionenaufbau und Klassenführung aneignen konnte. Dank der PH und vor allem dank grossem Glück bei der Zuteilung der PraktikumslehrerInnen.

### **Wie habe ich die Belastung erlebt; welche Lösungen habe ich verfolgt, gefunden?**

■■■■■■■■■■

Die Belastung war auch in diesem Praktikum wieder recht hoch, vor allem wegen der Parallelität der Aufgaben. Aber einerseits ist die Zusammenarbeit mit Kamla unglaublich effizient und angenehm und andererseits bekommen wir sehr viel Unterstützung vom Team. Besonders von ■■■■■■ und auch von unserer zukünftigen Parallel-Lehrerin ■■■■■■ haben wir jederzeit Hilfe bekommen. Mein privates Umfeld konnte ich dieses Mal ohne Überraschungen so wie geplant begleiten und betreuen. Das hat es auch sehr erleichtert.

#### **Kamla Zogg**

Die Doppelbelastung mit unseren beiden Rollen als Praktikantinnen und als zukünftigen Klassenlehrerinnen war hoch. Wir vermochten uns gegenseitig zu stützen und haben uns erfolgreich ergänzt und entsprechend unserer Stärken die anstehenden Aufgaben aufgeteilt – für uns war diese Zusammenarbeit ja auch eine Art Probezeit und ich bin sehr froh, dass wir offenbar tatsächlich so gut zusammen arbeiten, wie wir uns das erhofft hatten.

### Welche Erkenntnisse, Einsichten, Vorsätze, Ideen, Fragen nehme ich für meine künftige Tätigkeit mit?



- man kann auch eine erste Klasse recht sec und klar führen! Man muss aber nicht.
- Es hat sehr viel Platz für Eigenes in der Schule ☺
- Mein hochgestecktes Ziel ist, den SuS die Neugier und Lernfreude, die ihnen die Natur mitgibt, zu erhalten, bzw. nicht zu vermiesen. Im Wissen um die Frust-Gefahr bei diesem Vorsatz!!!
- Die Wichtigkeit von Struktur. Flexibilität ist nur konstruktiv möglich, wenn die Struktur im grossen und ganzen stimmt. Die Planung des Jahres, des Quintals, der Woche und der Stunde braucht Zeit ist aber unumgänglich und elementar wichtig.

### **Kamla Zogg**

- Organisation, Organisation, Organisation...!
- Wertschätzung, Klarheit und Humor als unabdingbare Grundlage
- Schüler müssen selber denken – nicht vergessen!
- Langfristig: Es ist enorm wichtig, auch nach längerer Tätigkeit als Klassenlehrperson offen für Neues zu bleiben, sonst zieht man im Vergleich mit den nachrückenden ‚modernerer‘ LP schnell einmal den Kürzeren, was zu Verbitterung führen kann.

### Welche Erfahrungen eignen sich für einen Portfolioeintrag?



- Der Kontakt mit den Eltern scheint mir ein sehr spannendes Thema. Die Wichtigkeit des Erstkontakts für die zukünftige Zusammenarbeit. Ich werde diesen Punkt sicher weiter verfolgen.
- Ebenso das Thema Haltung der Lehrperson, Klassenführung. Meine Ausbildung als Mediatorin, meine Erfahrungen in der Konfliktlotsen-Ausbildung, meine Erfahrungen in meinem bisherigen privaten Leben als Mutter von 3 halbwüchsigen Kinder, die verschiedenen Führungsstile der LP's meiner Kinder, die der Praktikums-LP's die ich gesehen habe und nun habe ich noch die Gelegenheit eine Weiterbildung des Pfade-Programms zu besuchen, bei dem es wieder um dieses Thema geht.  
Ich denke, dies wird auch in Kombination mit meinen zukünftigen Erfahrungen mit meinen eigenen SuS ein Thema sein können.

- Was mich persönlich auch sehr interessiert ist die Heterogenität, bzw. welche didaktischen Unterrichtsformen sich für eine sehr heterogene Klasse eignen, wie und warum.  
Das, da [REDACTED] bis zu 80% Ausländer-Anteil in den Klassen hat und die Ziele anpasst.

### **Kamla Zogg**

- Eine Klasse im ersten Jahr – welche Gruppierungen ergeben sich bzw. bilden sich neu? Gruppendynamik und diesbezügliche eventuelle Aufgaben der Klassenlehrpersonen
- Elternarbeit und adäquate Orientierung
- Wertschätzende Grundhaltung als Grundlage für Ressourcenorientierten, differenzierenden Unterricht
- Entwicklung von zwei Klassenmaskottchen als Kristallisationspunkt für den langfristigen Umgang mit der Einführung von sozialen Kompetenzen einerseits und für Lernstrategien und die Fähigkeit, mit eigenen Schwächen und Stärken umzugehen andererseits.

### **Fazit**

[REDACTED]  
Ich möchte arbeiten, ich möchte unterrichten. Ich freue mich unglaublich auf meine Zukunft in [REDACTED]. Im Wissen, dass es noch sehr viel zu lernen gibt, werde ich auch die Zeit an der PH nutzen so gut es geht.

### **Kamla Zogg**

Ich freue mich sehr auf die Übernahme der ersten Klasse und bin erleichtert, dass es nun mit der Vorbereitung dafür konkret geworden ist. Sowohl der Zusammenarbeit mit [REDACTED] als auch generell der Tätigkeit im Schulhaus [REDACTED] blicke ich sehr zuversichtlich entgegen.

## Anhang 7.2 Gewaltfreie Kommunikation

Kamla Zogg  
Bernhard Jaeggi-Weg 69  
8055 Zürich



**Quest 2012H 3 Jahre**  
**BE B400 FS 13**  
***Unterrichtsqualität***  
**Leitung: Theresia Müller**

### Leistungsnachweis

## Gewaltfreie Kommunikation im Klassenzimmer: Einfluss der Haltung der Lehrperson auf störungsfreie Klassenführung

Marshal B. Rosenberg hat als Konfliktmediator mit der gewaltfreien Kommunikation (GFK) eine Sprache beschrieben, welche einen rücksichtsvollen Umgang ermöglicht. Dabei verletzt keine Partei die andere oder versucht zu dominieren. Dies bedingt innere Stabilität und den Willen, dem Gegenüber mit Wohlwollen und Toleranz zu begegnen. So können Meinungen offen geäussert werden ohne Abwehr oder Feindseligkeit zu wecken. Das Ziel ist, dem anderen mit Respekt und Achtsamkeit zu begegnen, sowie über den gezielten Einsatz von Empathie statt über Angst, Schuldgefühle oder Scham einen ehrlichen Konsens zu finden.

Die vier Komponenten der GFK sind<sup>28</sup> :

- Beobachten (ohne Interpretation oder Wertung beschreiben, was ist/war)
- Gefühl (wir drücken aus, was wir empfinden, wie wir uns fühlen)
- Bedürfnis (welches Bedürfnis steht hinter dem Gefühl, bringt Klarheit und Tiefe)
- Bitte (im Gegensatz zur Forderung)

Die ganze GFK setzt ein positives Menschenbild voraus, eine mediative Haltung des Wohlwollens und der Allparteilichkeit. Mediation ist ein Verfahren zur Lösung von Konflikten durch Verhandeln unter Leitung einer neutralen Drittperson. Wichtige Stichworte dazu sind die Konfliktregelung durch Übereinstimmung, die Allparteilichkeit, die Ergebnisoffenheit, die Vertretung von Interessen statt Positionen sowie die Ressourcenorientierung. Dafür ist die Eigenverantwortung der Parteien

---

<sup>28</sup> Rosenberg, S. 25.

nötig, diese wird geschult und gestärkt. Die Anerkennung der Andersartigkeit des Gegenübers ist eine Grundvoraussetzung für eine mediative Haltung.<sup>29</sup>

Wir fragen uns, inwieweit diese Lebenshaltung Platz im Klassenzimmer findet. Ist sie dort lebbar? Kann man den Aufgaben als LP so gerecht werden? Angesichts der Wandlung des Lehrberufes hin zu einer Funktion im modernen Unterricht, welche eher als ‚Lerncoach‘ beschrieben werden kann, sieht dies wahrscheinlich aus, es gilt diese Annahme jedoch zu überprüfen.

Wir sind überzeugt, dass der Glaube an das Gute im Menschen als bewusste Haltung gerade auch von Lehrpersonen gelebt werden sollte und unter anderem über die GFK ausgedrückt werden kann. Ein solcher Umgang mit den SuS kann im Sinne einer ‚self-fulfilling prophecy‘ die Kommunikation im Klassenzimmer und das Verhalten der einzelnen SuS positiv beeinflussen. Schliesslich geht es im Klassenzimmer unter anderem auch ständig darum, dass die Bedürfnisse des Einzelnen SoS im Verhältnis zu den Bedürfnissen der ganzen Klasse ausgehandelt werden müssen.

Uns interessiert daher, im Rahmen dieser Arbeit zu überlegen, wie weit GFK und mediative Haltung sich mit der modernen Unterrichtsforschung in Einklang bringen lassen. Dazu halten wir uns an Jacob S. Kounins vier Dimensionen der erfolgreichen Klassenführung. Auf Kounins nützliche Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte stützt sich unter anderem auch Hans-Peter Nolting bei seiner diesbezüglichen Abhandlung.<sup>30</sup>

Jacob S. Kounin war während einer seiner Vorlesungen fasziniert durch die Beobachtung des wellenartigen Effektes einer Zurechtweisung eines einzelnen Studenten auf die ganze Gruppe der Zuhörer. Davon angeregt hat er eine ganze Reihe von gezielten Untersuchungen angestellt und den Einfluss einzelner Zurechtweisungen auf die Unterrichtsqualität ermittelt. Er hat festgestellt, dass hier kaum eindeutige Korrelationen bestehen und die Unterrichtsqualität viel direkter dadurch beeinflusst wird, dass die erfolgreiche LP Störungen durch eine optimale Unterrichtsführung vermeidet.<sup>31</sup>

### **Gewaltfreie Kommunikation und Kounins Dimensionen der Klassenführung**

Im Folgenden überlegen wir also kurz, inwieweit die Prinzipien der mediativen Haltung und der GFK auf die Dimensionen der Klassenführung nach Kounin anwendbar sind. Selbstverständlich können wir im Rahmen dieses Leistungsnachweises ein solches Vorhaben nur anreissen. Dazu betrachten wir die einzelnen Dimensionen der Klassenführung, stellen Überlegungen darüber an, wie sich dabei eine mediative Haltung und/oder die GFK auswirkt und bringen punktuell Beispiele aus den während unserer P2 entstandenen Videoaufnahmen ein.

### **Allgegenwärtigkeit und Überlappung (= ‚die Augen im Hinterkopf‘)**

Der **Allgegenwärtigkeitswert** einer Lehrperson ist gemäss Kounin um so höher, je geringer die Anzahl von Zurechtweisungen sind, welche Objekt- oder Zeitfehler enthalten.<sup>32</sup> Eine Zurechtweisung ist per Definitionem ein Widerspruch zur GFK und zur mediativen Haltung, weil sie zwangsläufig beim Gegenüber Gegendruck erzeugt.

---

<sup>29</sup> Haas, S. 8ff.

<sup>30</sup> Nolting, S. 11 und passim.

<sup>31</sup> Kounin, S. 7.

<sup>32</sup> Kounin, S. 90-92.

Wenn ich offene Zurechtweisung möglichst vermeide und mit nonverbalen Signalen operiere, dann vermeide ich ausserdem viele Objekt- und Zeitfehler – der Bezug der Signale auf den Verursacher der Störung ist offener, da sie zumindest teilweise ein Konstrukt des avisierten SoS sind und weil sie hohen Aufforderungscharakter enthalten, ohne Gegendruck zu erzeugen.

Durch welche anderen Verhaltensweisen kann die LP den SuS vermitteln, dass er über das Geschehen in der Klasse informiert ist? Zu nennen sind etwa Blickkontakt, Pausen machen – warten bis es ganz ruhig ist, Gesten, Anpassung des Unterrichts, evt. Abbruch. Und, ganz zentral, sie muss ihre Aufmerksamkeit vor allem auf das positive Verhalten der SuS lenken – das heisst, die SuS auch bei gutem Verhalten ‚erwischen‘.<sup>33</sup> Bei der Sichtung unserer Videoaufnahmen konnten wir zum Beispiel an zwei Stellen deutlich beobachten, dass ein solches Vorgehen (einmal handelte es sich um eine strategische kleine Pause, einmal um den Einsatz einer Handgeste) ganz klar zu einem sofortigen Einlenken des Störenfrieds führten.

Grundsätzlich gestehe ich den SuS mit einem solchen Vorgehen zu, dass ihr Verhalten eine begründete Ursache hat. Ich signalisiere sofort und unmittelbar, dass ihr Verhalten nicht in den derzeitigen Unterrichtsfluss hineinpasst, überlasse aber die Abwägung, ob die Ursache für ihr Verhalten schwerer wiegt, als diese Überlegung, in erster Instanz ihnen. Setzt sich das Verhalten fort, sollte mein Interesse nicht dem Verhalten sondern diesem Hintergrund gewidmet werden. Ich gehe davon aus, dass die SuS sich nicht ‚schlecht‘ benehmen, um jemandem zu schaden, sondern weil sie ein wie auch immer geartetes Bedürfnis haben, welches nicht erfüllt wird.

Ob und in welcher Form ich dem einzelnen SuS gerecht werden kann, entscheide ich individuell und situativ. Wichtig dabei ist die Transparenz den SuS gegenüber. Ich nehme sie wahr, ich nehme sie ernst und das kommuniziere ich auch. Genauso wie meine Grenzen, was die Befriedigung aller Bedürfnisse angeht und den vorgegebenen Rahmen meines Auftrags als Lehrperson. Die SuS sollen lernen, sich und ihre Gefühle wahr und ernst zu nehmen - aber auch die Realität der schulischen Situation zu erkennen und zu akzeptieren. Dabei ist die Fähigkeit der Lehrperson **überlappend** zu agieren zentral: Registrieren der Störung, eventuell Erfassung des dahinterliegenden Bedürfnisses, Abwägen der Bedürfnisse des Einzelnen gegenüber dem Bedürfnis der Gesamtklasse nach schwingvollem Unterricht und mithin Reaktion der Lehrperson (Befriedigung des Bedürfnisses, Kommunikation mit dem SoS, nonverbales Signal, Zurechtweisung etc.) sollten möglichst oft neben dem normalen Unterricht herlaufen. Ein sehr anspruchsvolles und mitunter auch kräftezehrendes Vorgehen, welches uns aber als Ideal eine Zielvorgabe bieten soll.

Was wir als Schüler erlebt haben, dass die LP als eine unantastbare Autoritätsperson vor der Klasse stand, hat sich im Laufe der Jahre stark gewandelt. Die Rolle der LP heute entspricht immer mehr der eines Lerncoaches, der die SuS auf ihrem Lernweg begleitet und unterstützt. Dieser Weg beinhaltet als zentrales Ziel für die SuS auch die sukzessive Erhöhung der Frustrationstoleranz bei verzögerter Bedürfnisbefriedigung.

### **Reibungslosigkeit und Schwung**

Reibungslosigkeit und Schwung spielen eine grosse Rolle für eine erfolgreiche Klassenführung und erhöhen die Bereitschaft einer Klasse zur Mitarbeit.<sup>34</sup> Nach Kounin

---

<sup>33</sup> Nolting, S. 112.

<sup>34</sup> Kounin S. 101-114.

bezieht sich **Reibungslosigkeit** auf die Fähigkeit, den Übergang einer Unterrichtsaktivität zur nächsten so zu gestalten, dass die SuS den Wechsel bereitwillig mitmachen. Eine achtsame, wertschätzende Grundhaltung der LP den SuS gegenüber beinhaltet automatisch die Empathie für die SuS. Schon in der Planung überlege ich mir, was die SuS brauchen, wie lange sie an einer Sache bleiben können, etc. damit ich sie nicht mit Informationen oder Anweisungen überhäufe. Ich treffe auch die richtigen Vorkehrungen und Vorbereitungen für einen reibungslosen Ablauf. Bei der Reibungslosigkeit gibt es aus der Sicht der Videoanalyse leider recht viele kleine Stellen zu bemängeln, wo wir diese Übergänge nicht optimal gestaltet haben. Dabei haben wir entweder in der Vorbereitung diesem Aspekt zu wenig Beachtung geschenkt oder geraten bei der Ausführung aus dem Konzept – häufig weil wir als Novizen davon überfordert sind, überlappend zu agieren.

Beim **Schwung** gibt es verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Die divergierenden Niveaus müssen bei der Planung derart mitberücksichtigt werden, dass die LP auf mangelndes Verständnis der schwächeren SuS oder höhere Ansprüche der stärkeren nicht unvermittelt oder reizabhängig agiert. In diesen Bereich gehört auch die Vermeidung von thematischer Inkonzistenz, Verkürzung und Unentschlossenheit in der Unterrichtsgestaltung.

Die LP muss in ihren Reaktionen für die SuS immer berechenbar sein und im respektvollen Kontakt zu ihnen bleiben. Sie muss erkennen wann eine Intervention angebracht ist und den Lernprozess nicht stört. Zur Aufgabe der LP gehört es selbstverständlich auch, als Lerncoach der SuS das Lernziel nicht aus den Augen zu verlieren und dafür zu sorgen, dass die Klasse ‚auf dem Weg‘ bleibt. Darum darf die LP den von ihr gesetzten Fokus nicht aus den Augen verlieren und sich von äusseren Reizen möglichst nur bedingt ablenken lassen. Auf Inputs von SuS muss die LP auch dann, wenn die Ideen - aus was für Gründen auch immer - nicht aufgenommen werden können, stets aufmerksam, wertschätzend und aner kennend reagieren. Wichtig ist, dass die SuS wissen, dass ihre Ideen gehört und erwünscht sind.

Verzögerungen im Unterrichtsfluss können gemäss Kounin von Überproblematisierung oder Fragmentierungen bedingt sein. Damit keine Langeweile aufkommt, sollte die LP diese daher möglichst vermeiden. Sie sollte zum Beispiel nicht, wie bei uns im Video zu sehen war, das Austeilen von Blättern umständlich in mehrere Etappen aufteilen (Fragmentierung) oder dem Entstehungsprozess eines von der LP gestalteten Arbeitsblattes zu viel Aufmerksamkeit widmen (Überproblematisierung).

### **Aufrechterhaltung des Gruppenfokus**

Kounin unterteilt dies in drei bedeutsame Aspekte: Gruppenmobilisierung, Rechenschaftsprinzip, Beschäftigungsradius.<sup>35</sup>

Es gibt verschiedene Methoden die zur **Gruppenmobilisierung** in der Praxis angewandt werden. Die mediative Haltung vermeidet ganz klar das Blossstellen eines SoS oder auch das ‚ins Messer laufen lassen‘, auch wenn dies zu einer kurzfristigen Steigerung der Aufmerksamkeit und zu einem erhöhten Gruppenfokus führen kann.

Das **Rechenschaftsprinzip** nach Kounin meint, dass die LP von den SuS den Beweis für deren Teilnahme am Unterricht verlangt. Mit der mediativen Haltung betrachtet, kann

---

<sup>35</sup> Kounin, S. 118-132.

derselbe Sachverhalt umgekehrt beschrieben werden: Mein echtes, ehrliches Interesse am Tun und dem Wissensstand jedes einzelnen SoS ist der Beweggrund, dass ich darüber informiert werden möchte, was die SuS tun und wo sie im Lernprozess stehen. Es mag als Kosmetik erscheinen, statt dem lehrerzentrierten ‚Kontrollieren‘ hier vom schülerzentrierten ‚Coachen‘ zu sprechen. Jedoch kann ich durch mein Agieren mit der durch diesen Gedankenrahmen vorgegebenen Haltung den Vorgang auch für die SuS anders erlebbar machen. Dies kann bei bereits bei banalen Umformulierungen Wirkung zeigen. Bei einem Lerntest kann ich dem SoS die Rückmeldung geben, er/sie habe 3 Fehler gemacht oder ich gebe die Rückmeldung, dass er/sie 17 Aufgaben richtig gelöst habe.

Selbstverständlich laufen sehr viele der durch die moderne Unterrichtsforschung – und auch schon durch Kounin – beschriebenen Massnahmen genau in diese Richtung. Es sollen möglichst alle SuS, in welchem Rahmen auch immer, in die Übungen mit einbezogen werden. Psychischer Überdruß, Langeweile soll möglichst vermieden werden. Wenn ich als LP die Vermeidung von Langeweile als eine ernstzunehmende Aufgabe betrachte, muss ich die entsprechenden Vorkehrungen treffen bzw. kann ich auf dementsprechendes Verhalten der SuS verständnisvoll und wohlwollend reagieren und gegebenenfalls den Unterricht anpassen. Ich sollte solches Verhalten als eine Aufforderung zur Optimierung der Unterrichtsgestaltung sehen und es auf keinen Fall gegen mich persönlich nehmen und verärgert reagieren.

### **Abschlussüberlegung**

Unserer Meinung nach geht es bei Kounins Techniken der erfolgreichen Klassenführung um eine konsequent geplante und verfolgte schülerzentrierte Unterrichtsform - welche ihrerseits wieder weitgehend der mediativen Haltung entspricht. Zentral sind die Bedürfnisse der Kinder, wie viel Informationen, Regeln, Zurechtweisungen etc. brauchen die SuS wirklich? Wo geht es noch um das Wohl und den Lernfortschritt der SuS und wo geht es um meine fixen Vorstellungen, meine Verletzlichkeit oder meine Bequemlichkeit als Lehrer? Wo entferne ich mich von der professionellen Haltung als LP weg und befriedige in übertriebenem Masse eigene Bedürfnisse, etwa mein Geltungsbedürfnis?

Der sehr hohe Anspruch hier möglichst umsichtig zu planen und zu agieren sowie nach den Prinzipien der GFK zu kommunizieren soll uns als Ideal leiten ohne uns unter Druck zu setzen. Wer entsprechende Analysen ehrlich für sich selber anstellen möchte um damit sein Vorgehen und Verhalten zu optimieren, der muss eine nachsichtige, wohlwollende Haltung und bestenfalls eine Form der GFK nicht nur mit den SuS, den Eltern und den Kolleginnen und Kollegen sondern auch mit sich selber pflegen.<sup>36</sup>

### **Literatur:**

Esther Haas und Toni Wirz (2012), *Mediation, Konflikte lösen im Dialog*, Beobachter-Buchverlag.

Kounin, Jacob S. (2006/1976). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Münster: Waxmann.

---

<sup>36</sup> Rosenberg, Kapitel 9

Marshall B. Rosenberg (2010), Gewaltfreie Kommunikation, Eine Sprache des Lebens, Paderborn.

Nolting, Hans-Peter (2012), Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim, Basel: Beltz.

Dienlich war uns ausserdem ein Dokument aus dem Internet, welches von Nadine Hönicke am 31. 1.2003 an der Universität Dortmund im Rahmen des Seminars ‚Die Rolle der Klassenlehrerin‘ bei Dr. Barbara Arens-Voshege eingereicht wurde. Die Arbeit hat den Titel: ‚Referatsausarbeitung zum Thema: Die Techniken der Klassenführung nach Jakob S. Kounin‘. Wir greifen für unseren Leistungsnachweis auf Hönickes stringente Zusammenfassung zurück, da es uns im Rahmen dieser Arbeit leider zeitlich nicht möglich, direkt auf die Originalschrift Zugriff zu nehmen.

## Anhang 7.3 Dossier zur Mitarbeiterbeurteilung

### Dossier zur Mitarbeiterbeurteilung

#### Kamla Zogg



#### Voraussetzungen

Seit dem 1. August 2013 bin ich als Primarlehrerin Unterstufe in Langnau am Albis zu 55% für eine erste Klasse im Schulhaus Im Widmer tätig. Ich bin eine Quereinsteigerin und studiere zur Zeit noch im Quest-Ausbildungsgang der PH ZH. Diese Ausbildung wird mich noch während zweier Jahre intensiv in meiner Tätigkeit als Lehrerin begleiten. Weil ich erst seit gut vier Wochen unterrichte, ist dieses Dossier eine vorläufige Bestandaufnahme und Absichtserklärung und als Rückblick nur von geringer Aussagekraft. Vor meinem Studium an der PH ZH habe ich als studierte Historikerin und Kunsthistorikerin im Museum Langmatt in Baden und bei der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia sowie an einer Kunstschule gearbeitet. Meine Stelle teile ich mir hälftig mit [REDACTED], einer Studienkollegin. Wir haben beschlossen uns zusammen eine Stelle zu teilen, weil wir uns einerseits bezüglich Erfahrungen und Kenntnissen sehr gut ergänzen und andererseits bezüglich grundsätzlicher Fragen, unserer Haltung und unserer Werte sehr ähnlich sind. In der Betreuung unserer Klasse arbeiten wir, trotz der weitgehenden Aufteilung der Fächer, sehr eng zusammen. Damit dies reibungslos funktioniert, setzen wir für

Unterrichtsplanung, Verwaltung von Personaldaten, Schülerjournale (Absenzen, Verhalten, Massnahmen und Gespräche) sowie die Verwaltung von Lernzielkontrollen das Programm LehrerOffice ein.

Wir erarbeiten sämtliche Werkzeuge und unsere Unterrichtsstrategien zusammen, weshalb unsere beiden Dossiers auch in Absprache miteinander entstanden und ergänzend zueinander zu verstehen sind.

### **Klassenüberblick**

Ich unterrichte die erste Klasse 1a im Schulhaus Im Widmer an 16 Stunden pro Woche als Klassenlehrperson zusammen mit [REDACTED]. Davon unterrichte ich eine Stunde mit [REDACTED] (Logopädie) und drei Stunden mit [REDACTED] im Teamteaching.

In unserer Klasse sind sieben Knaben und 14 Mädchen. Sieben Kinder haben Deutsch als Muttersprache. Ein Kind spricht Englisch, vier Kinder sprechen Italienisch, drei Albanisch, eines Portugiesisch, eines Serbisch, eines Kurdisch, zwei Tamilisch und eines Mazedonisch. Es verstehen alle Kinder Deutsch und die verschiedenen Sprachen behindern den Unterricht nicht.

Bei zwei Kindern ist bisher von auffälligem Verhalten zu sprechen. Ein Junge wurde gegen die Empfehlung der Kindergärtnerin eingeschult und ist bereits von den meisten basalen Anforderungen der ersten Klasse eindeutig überfordert. Er tut sich auch mit der sozialen Integration schwer. Täglich gilt es daher, diesen kleinen Knaben intensiv zu betreuen und ihn zu trösten, wenn er sich im Spiel mit anderen Kindern unzulänglich vorkommt. Zur Zeit kommt er noch gerne zu uns in die Schule. Verbleibt das Kind in unserer Klasse, so werden wir uns als Ziel setzen, ihm während der Unterrichtszeit bei uns die Freude an der Schule zu erhalten und ihn soweit als möglich mit für ihn individuell gesetzten Zielen auf seinem Lernweg voranzubringen.

Der zweite Junge fällt vor allem durch störendes, zum Teil auch aggressives Verhalten auf. Kognitiv zählt er zu den Stärkeren. Seine Aufmerksamkeitsspanne ist aber sehr kurz. Er testet die Grenzen dessen, was während des Unterrichts möglich ist, gerne aus. Ich bin überzeugt, dass dieser Knabe nach Aufmerksamkeit sucht, weil er ein Bindungsproblem hat. Darum reagiere ich auf ihn bewusst besonders ruhig und beständig. Ich versuche ihm gewisse Freiräume, etwa in seinem Bewegungsdrang, zu lassen und gleichzeitig klare Grenzen zu setzen, wo sein Verhalten nicht akzeptabel ist. Strafen möchten wir so weit als möglich vermeiden. Wir setzen auf Konsequenzen – wer zum Beispiel spät kommt, holt dies durch gleich langes Zurückbleiben in der Klasse während der Pause auf.

### **Integrationsförderung**

Integration wird im Im Widmer als Quims-Schule gross geschrieben. Das Pfade-Projekt setzt dafür Leitplanken, innerhalb derer wir uns mit unserem Unterricht bewegen. Neben der expliziten Behandlung des Themas Integration, etwa durch die Wahl unseres Klassenmottos ‚Irgendwie anders‘ und die zugehörigen Unterrichtssequenzen, ist es mir ein Anliegen, Integration als Thema so oft als möglich aufzugreifen. In meinem Unterricht bieten sich dazu immer wieder Gelegenheiten: Ich wähle oder

schreibe bewusst öfters Geschichten und Lieder zum Thema. Auch das Fach Religion und Kultur bietet einen vom Lehrplan vorgegebenen Rahmen, in welchem sich die Kinder der Klasse gegenseitig besser kennen lernen: Toleranz durch Verständnis. Im Fach Bildnerisches Gestalten möchte ich die Kinder durch Kunstbetrachtung zur Erkenntnis führen, dass die Welt ganz unterschiedlich wahrgenommen werden kann und mit ihnen schon jetzt beginnen, eine freundliche und konstruktive Kritik an den in der Klasse entstandenen Werken zu üben: Eigenes durch die Augen von anderen Kindern sehen ohne sich angegriffen zu fühlen.

Auch die Wahl der Unterrichtsform kann solche Begegnungen im Klassenalltag fördern. Dies ist mit ein Grund, weshalb wir den Unterricht in unserem fix eingerichteten Klassenkreis bevorzugen oder auf Team- und Gruppenarbeit setzen.

Durch das selbstverständliche und regelmässige Einflechten der Thematik in den Unterricht wird nicht nur Integration erfahrbar, sondern eben auch der Unterricht – und ganz allgemein das Leben – bunter und interessanter. Auch das Schülerleben rund um den Unterricht herum bietet mit seinen vielen Reibungsflächen

Anknüpfungspunkte für die Vermittlung von gelebter Integration als einem spannenden Miteinander. Wobei ich als Lehrperson täglich Gelegenheit erhalte, behutsam Möglichkeiten der Annäherung aufzuzeigen.

Grundsätzlich versuche ich Kindern auf Augenhöhe zu begegnen. Das heisst für mich, dass ich ihnen, während ich meinen Auftrag ausführe, den Stoff und die Fähigkeiten des Lehrplans beizubringen und im Rahmen des Unterrichts für sie zu sorgen, stets Wertschätzung entgegenbringe und auch für das offen bin, was ich von ihnen lernen kann. Offenheit und Neugier dem Anderen gegenüber ist Grundlage für Integration.

## Individualisierung

Individualisierung in der heterogenen Schulklasse darf als die grosse Herausforderung des modernen Unterrichts angesehen werden. In der Vorbereitungsphase haben wir uns darum intensiv damit auseinandergesetzt und versucht, für die neu eingeschulten Kinder verständliche und greifbare Sinnbilder für die Individualisierung zu finden. Wie kann sich ein Erstklässler vergegenwärtigen, welche Lernziele er erreicht hat, wo seine besonderen Talente liegen, welche besonderen Lernstrategien für ihn funktionieren, wie und wo er sich Unterstützung holen kann? So entstand das Instrumentarium von Chloë, unserer Klassenmaus. Sie begleitet uns auf unserem Weg durch das Schuljahr und hat in ihrem Rucksack viele Lerntipps geschultert, welche sie uns durch das Schuljahr hindurch vorstellt. Zu Chloë gehört auch ein System von Stempeln mit verschiedenen Mäusemotiven, welche für die Lernjournale der Kinder bedeutende Lernschritte markieren, sowie unser Spurenheft, in welchem wir über drei Jahre hinweg den individuellen Lernweg der Kinder festhalten werden.

Selbstverständlich bedeutet individualisierter Unterricht für mich als Lehrpersonen, den einzelnen Kindern soweit als möglich angepasste Ziele zu setzen, so dass sie sich, so oft es geht, in der Zone ihrer proximalen Entwicklung bewegen. Grundlage dafür ist eine gute Fehlerkultur in der Klasse. Die Kinder müssen verstehen, dass Fehler für das Lernen unabdingbar und wertvoll sind. Für mich als Lehrperson ist im individualisierten Unterricht eine besonders sorgfältige Beobachtung der Kinder wichtig, welche ich so oft als möglich auch schriftlich festgehalten möchte, damit ich über den Leistungsstand

der Schülerinnen und Schüler den Überblick behalte. Hierbei leistet das Programm LehrerOffice gute Dienste. Zur Zeit bedeutet dies beispielsweise im Deutschunterricht, dass ich den Kindern unterschiedliche Niveaus bei Aufgaben und Arbeitsblättern anbiete, ihnen dazu möglichst adäquate Hilfestellungen gebe und deren Erledigung konsequent notiere.

Für den individualisierten Unterricht eignen sich Arbeitsplan und Werkstätten sowie Projektarbeit besonders, weil die Schülerinnen und Schüler hier im eigenen Tempo auf der für sie angepassten Schwierigkeitsstufe und zum Teil nach eigenen Interessen arbeiten können. Arbeitsplan und Werkstätten haben wir bereits mit einigem Erfolg in der Klasse eingeführt. Auch erste Projektarbeiten werden noch im Verlauf der ersten Klasse erfolgen. Zu diesem individualisierten Unterricht gehört wiederum unser Helfersystem: Jedes Kind hat unter der Bank eine kleine Maus, welche es hervorholen kann, um zu zeigen, dass es Hilfe benötigt. Wenn ein Kind in diesem Gebiet besonders fähig agiert, geben wir ihm eine grosse Maus: Das Kind wird zum Spezialisten, welcher den anderen Erklärungen und Hilfestellungen bieten kann. Mit dem Helfersystem ist zugleich den leistungsschwächeren und den leistungsstärkeren Kindern geholfen, denn Kinder lernen oft besonders gut, wenn andere Kinder erklären und gerade wer Stoff zum Erklären herunterbrechen muss, lernt ihn besonders gründlich.

Zum individualisierten Unterricht gehört für mich auch, dass ich die Kinder in der Beurteilung weitgehend an ihrer individuellen Bezugsnorm messe. Dies wird natürlich nicht immer möglich sein – aber ich will dafür sorgen, dass jedes Kind auf seinen individuellen Leistungsfortschritt stolz sein kann.

In den ersten beiden Quintalen ist es für mich zum Beispiel eine Herausforderung, dass viele Kinder bereits lesen können. Auch das für diese Situation empfohlene Lehrmittel ‚Leseschlau‘ kann dieses Ungleichgewicht nur ein Stück weit auffangen. Bisher hat sich noch kein Kind gelangweilt. Sollte es jedoch so weit kommen, möchte ich gerüstet sein und stelle dann für die starken Leser eine eigens aufgenommene Hörwerkstatt zur Verfügung.

Mir ist gerade auch die Begabtenförderung aus persönlichen Gründen ein besonderes Anliegen: Meine eigene Tochter haben wir ein Jahr früher einschulen lassen. Als Jüngste in der Klasse musste/durfte sie dann in der dritten Klasse ein Jahr überspringen, so dass sie die Mittelstufe und nun auch die Oberstufe als zwei Jahre jüngere Schülerin absolviert. Durch individualisierten Unterricht wäre diese für sie sozial sehr anspruchsvolle Situation zu verhindern gewesen.

## Elternarbeit

Elternarbeit bedeutet für mich neben einem möglichst reibungslosen Ablauf aller organisatorischer und administrativer Belange vor allem Transparenz: Die Eltern unserer Schülerinnen und Schüler sollen wissen, was in der Schule geschieht. Sie sind uns deshalb nach Anmeldung jederzeit als Besucher willkommen, ein Angebot, welches zu meiner Freude bereits in Anspruch genommen worden ist. Wir haben ausserdem mit unserem Klassenlogo für die Gestaltung unserer Schriftkontakte versucht, eine einheitliche und leicht zu identifizierende Gestaltung unserer Schriftstücke umzusetzen und bemühen uns um leicht verständliche Formulierungen.

Weil ich aus Erfahrung weiss, dass Kinder über die Schule nur sehr selektiv berichten, ist es mir ein Anliegen, den Eltern über das Tagebuch auf unserer Klassenwebsite Einblick in unseren Schulalltag zu geben. Selbstverständlich können uns Eltern unter der Woche täglich erreichen: Per Klassenhandy von 7:30 bis 8:15, per Mail oder indem sie während der Schulzeit vorbeikommen. Für längere Gespräche sind wir jederzeit bereit, einen Termin zu vereinbaren.

Ausserdem wird mir meine Betreuung des Elternrates die Möglichkeit geben, mit einigen der Eltern einen etwas intensiveren Kontakt zu pflegen.

Ich kann mich als Mutter gut in die Lage der Eltern hineinversetzen. Gerade in der Unterstufe ist es von zentraler Bedeutung, dass die Eltern das Gefühl haben, der Lehrperson vertrauen zu können. Sie müssen wissen, dass mir das Wohlergehen ihres Kindes am Herzen liegt. Ich möchte ihnen auch vermitteln, dass sie sich jederzeit mit Fragen und Anregungen an mich wenden können.

## Engagement im Schulwesen

Um das Schulhaus Im Widmer möglichst früh kennenlernen zu können, haben wir von unserer Einstellung an bereits vor den Sommerferien möglichst viele Veranstaltungen besucht. Dazu gehörte auch, dass wir darum besorgt waren, unser Praktikum P3 im Schulhaus bei [REDACTED] ablegen zu dürfen. Eine überaus positive Erfahrung, wofür wir Frau [REDACTED] herzlich danken möchten.

Während der ersten Wochen unserer Anstellung galt es, uns in das Schulteam zu integrieren. Dies ist uns, in meiner Wahrnehmung, gelungen. Wir fühlen uns wohl und sind mit unserer Stellenwahl sehr zufrieden. Ich habe grosse Lust, mich mit zunehmender freier Kapazität im Studium vermehrt für das Schulhaus zu engagieren und meine verschiedenen Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen. Gerne werde ich nach Bedarf Ämter übernehmen und in Projektgruppen mitarbeiten und, falls gewünscht, meine Kenntnisse zum Beispiel auf dem Gebiet der Kulturvermittlung, dem Museumsbereich oder dem PR/Internet-Bereich einsetzen oder mich in neue Gebiete einarbeiten.

## Weiterbildung

Ich befinde mich zur Zeit mit dem Studium an der PH ZH in einer intensiven und längeren Phase der Weiterbildung. Selbstverständlich nehme ich daneben an den von der Schulleitung vorgegebenen Weiterbildungen teil. Mit grossem Interesse habe ich zum Beispiel die Weiterbildung zu ‚Pfade‘ absolviert.

Mein Entschluss, mich zur Primarlehrerin umzubilden, bezeugt meine grundsätzlich offene Haltung der lebenslangen Weiterbildung gegenüber. Gerade weil ich vom Wert des Lernens zutiefst überzeugt bin, bin ich Lehrerin geworden. Dies bedeutet, dass ich alles daran setze, mir die Freude daran, für mich selbst Neues lernen zu dürfen, zu erhalten. Ein wichtiges Plus des Lehrerberufs besteht in der ständig geforderten Weiterbildung – für mich ein grosses Privileg.

Zürich, 15. September 2013

## Anhang

- Postmappe
- ABC der Klasse
- Stundenpläne Blau und Gelb
- Bsp. einer Einladung
- Bsp. eines Anmeldetalons
- Bsp. einer Information zum Ausflug
- Jahresplanung

Standard 10:

**SCHULE UND GESELLSCHAFT**

*Die Lehrperson weiss, dass das Gesamtsystem Schule in der Dynamik unterschiedlicher Realitäten und Ansprüche steht. Sie handelt in diesem Kontext überlegt und rollenbewusst, unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Normen sowie demokratischer Grundsätze.*

## DILEMMA-DISKUSSIONEN

Ein Katalysator für die Entwicklung sozialer Kompetenzen



## Inhaltsverzeichnis

<i>Dilemma-Diskussionen: Ein Katalysator für die Entwicklung sozialer Kompetenzen.....</i>	<i>1</i>
<i>1. Einleitung.....</i>	<i>3</i>
Dilemma: Definition .....	3
1.1 Persönliche Relevanz .....	3
1.2 Gesellschaftliche und schulische Relevanz.....	4
1.3 Standardbezug, Fragestellung und Vorgehen .....	5
<i>2. Theorie.....</i>	<i>7</i>
2.1 Was müssen mündige Bürger können? .....	7
Sechs Stufen der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg .....	8
Das frühe moralische Denken .....	10
2.2 Wie bringt man Schülerinnen und Schülern diese Fähigkeiten bei? .....	12
Dilemma-Methode im Unterricht .....	12
Althof, Oser, Schuster .....	13
Gesprächserziehung allgemein .....	14
2.3 Zürcher Lehrplan.....	15
Leitbild der Volksschule .....	15
Rahmenbedingungen des Lehrplans.....	16
Unterrichtsbereich Sprache, Deutsch .....	16
Lehrplanzusammenzug ‚Politische Bildung‘ des Lehrplans .....	16
<i>3. Praxis .....</i>	<i>17</i>
3.1 Erfahrungen in den Praktika.....	17
3.2 Vor der Einführung von Dilemma-Diskussionen in der eigenen Schulklasse.....	18
3.3 Dilemma-Diskussionen mit meiner Klasse .....	19
Dilemma-Diskussion: Katze in Not und gebrochenes Versprechen .....	19
Dilemma-Diskussion: Süssigkeiten und Zuckerkrankheit.....	20
Dilemma-Diskussion: das gefundene Geld behalten?.....	21
Dilemma-Diskussion: die geklaute Hausaufgabe .....	22
Dilemma-Diskussion: Wer ist verantwortlich für die Schweinerei? .....	23
<i>4. Reflexion .....</i>	<i>23</i>
4.1 Was bringen Dilemma-Diskussionen auf der Unterstufe?.....	23
3.3 Ausblick in die Zukunft: 3. Klasse und Mittelstufe .....	25
3.4 Persönliches Fazit .....	26
<i>5. Literatur .....</i>	<i>27</i>
<i>6. Anhang .....</i>	<i>28</i>
6.1 Planung Dilemma-Diskussion vom 4.6.2014 .....	28
6.2 Planung Dilemma-Diskussion 11.9.2014 .....	29

## 1. Einleitung

### *Dilemma: Definition*

Ein **Dilemma** (...), auch Zwickmühle, bezeichnet eine Situation, die zwei Möglichkeiten der Entscheidung bietet, die beide zu einem unerwünschten Resultat führen. Es wird durch seine Ausweglosigkeit als paradox empfunden. Auch der Zwang zu einer Auswahl zwischen zwei positiven Möglichkeiten kann ein Dilemma sein. Bei drei Möglichkeiten spricht man von einem Trilemma, bei mehr als drei Möglichkeiten von einem Polylemma. Die irriige Annahme, sich in einem Dilemma zu befinden, heißt Falsches Dilemma.<sup>1</sup>

### 1.1 Persönliche Relevanz

Ich habe ein reges Interesse an Diskussionen, am strukturierten Argumentieren, aber auch am Einfühlen in die Meinungen des Gegenübers. Ich habe frühe Erinnerungen an Gefühle der intensiven Freude, wenn ich richtig analysiert hatte, was der andere meinte und sein Votum mit einer eigenen passenden Formulierung zusammenfassen konnte. Die früheste Diskussion dieser Art war zugleich die erste Begegnung mit meinem langjährigen Kindheitsfreund. Darum ist mir diese Begegnung in Erinnerung geblieben – wir haben sie uns nämlich gegenseitig immer wieder erzählt: Oliver und ich sind uns, etwa vier Jahre alt, am Gartenzaun zwischen unseren Gärten begegnet. Wir hatten sofort Streit, wer den ‚besseren‘ Hund habe. Ich habe nach längerem Hickhack zu ihm gesagt, dass ich verstehe, dass er meine, sein Hund sei besser, weil er eben grösser sei und ein wolligeres Fell habe. Ich fände aber trotzdem meinen besser, weil er so schöne Kunststücke könne. Danach sind wir über den Gartenzaun geklettert und haben gespielt.

Eine andere Erinnerung ist, dass ich während meiner Schulzeit in der Unterstufe immer wieder mit einer älteren Dame auf dem Schulweg intensiv diskutiert habe. Diese freundliche Frau hat jeweils missionarisch Kinder angesprochen und ihnen Prospekte

---

<sup>1</sup> Wikipedia ‚Dilemma‘. <http://de.wikipedia.org/wiki/Dilemma>. Zugriff am 21. Februar 2015.

mit christlichem Inhalt in die Hand gedrückt. Manchmal bin ich deswegen zu spät zum Mittagessen nach Hause gekommen. Ich weiss noch, dass ich mich ehrlich gefreut habe, wenn ich sie auf der Strasse warten sah – denn dann konnte ich wieder mit ihr über die Frage diskutieren, ob Gott nun existiere oder nicht.

Gerne diskutiert habe ich dann auch in der Mittelstufe. Nach den ersten Schuljahren bei einer sehr konservativen Unterstufenlehrerin, die Kindern noch mit dem Massstab auf die Finger hieb, kam damals der fortschrittliche, junge und flotte Mittelstufenlehrer wie eine Brise frischen Windes in mein Leben. In seiner Klasse habe ich immer gerne meine Meinungen kundgetan. Für mich war dieser kommunikationsorientierte Unterricht eine gute Vorbereitung auf das Gymnasium. Dort bin ich immer dann aufgelebt, wenn es darum ging, mit Sprache oder – in den Naturwissenschaften – mit Logik zu argumentieren.

Es ist mir aber bewusst, dass nicht alle Menschen Diskussionen mögen. Ich bin der Meinung, dass es, um Freude am Diskutieren zu entwickeln, eine grundlegende und zentrale Bedingung ist, dass man die Unterschiedlichkeit von Meinungen als Wert erfahren hat – sei es in der Familie oder der Schule. Nur dann wird die Freude in Diskussionen bestehen bleiben, nur dann verrennt man sich nicht nabelschauartig in die eigene Meinung und ist frustriert, wenn man den anderen nicht von dessen Meinung abbringen kann. Nur dann kann man erleben, wie man die eigene Meinung in der Diskussion schärfen oder sogar ändern kann.

## 1.2 Gesellschaftliche und schulische Relevanz

Vertieft in die gesellschaftliche Bedeutung der Diskussion habe ich mich während des Frühlings-Semesters 2014 in unserer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Dort hat uns Felix Büchler im Modul *LQ B300 Lernfeld: Schule und Gesellschaft* dargelegt, welche Unterrichtsziele die Volksschule verfolgen muss, um die Schüler für ein Leben in der Schweizer Demokratie zu wappnen.

Als Lehrperson entnehme ich meinen Lehrauftrag dem Lehrplan der Volksschule für den Kanton Zürich. Dort findet sich bereits im Leitbild gleich mehrfach formuliert der Auftrag, die Kinder und Jugendlichen darauf vorzubereiten, zusammen mit den Mitmenschen Verantwortung für das Zusammenleben in der Gesellschaft, die Pflege

der Kultur und den Schutz der Umwelt zu übernehmen. In der Schule soll demokratisches Zusammenleben geübt werden, es sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, mündig und Kraft ihres Gewissens zu urteilen und zu unterscheiden zwischen inneren und äusseren Notwendigkeiten. Bei allem Bemühen um die Sachgerechtigkeit der eigenen Meinung gilt es, die Meinung Andersdenkender soweit zu respektieren, dass man ihre Argumente anhört und mit offenem Geist prüft. Neben Urteils- und Kritikfähigkeit sind dabei Dialogfähigkeit und Solidaritätsverständnis unabdingbar.<sup>2</sup>

In der direkten Demokratie der Schweiz liegt diesen Prinzipien tatsächlich höchste Relevanz inne. Aber nicht nur auf der politischen Makroebene, auch auf den Zwischenebenen bis hinunter zur direkten zwischenmenschlichen Beziehungsebene sind es diese grundlegenden Fähigkeiten, welche unter anderem in der Schule erlernt und geübt werden können und ermöglichen, unser Zusammenleben positiv zu gestalten.

### 1.3 Standardbezug, Fragestellung und Vorgehen

Mit diesen Notwendigkeiten beschäftigt sich der Standard 10. Er stellt das dynamische Gesamtsystem Schule in den Kontext unserer ethischen und rechtlichen Normen sowie der demokratischen Grundsätze. Der Standard gibt vor, dass die Lehrperson die demokratisch-gesellschaftlichen Leitvorstellungen kennt, bereit ist, für schulische und gesellschaftliche Aufgaben und Entwicklungen Verantwortung zu übernehmen und auf dem Hintergrund von Gegenwartsaufgaben und Zukunftsperspektiven der Gesellschaft zu agieren – auch und gerade im Wissen um Widersprüchlichkeiten und Komplexitäten.<sup>3</sup>

Dies bedeutet einerseits, dass ich als Lehrperson mein Wirken auf das System entsprechend ausrichten soll und andererseits, dass diese Grundsätze auch in meinem Klassenzimmer gelebt und gelernt werden sollen.

---

<sup>2</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 3 und 4. Ich gehe auf den Lehrplan im Kapitel 2.3 noch genauer ein.

<sup>3</sup> Kompetenzstrukturmodell PH Zürich, Standard 10, Unterpunkt 6 zu ‚Wissen‘, Unterpunkt 2 und 3 zu ‚Lern- und Umsetzungsbereitschaft‘ und Unterpunkt 3 zu ‚Können als wissensbasiertes Handeln‘.

Dabei ist die Frage, wie weit für die Erziehung zur Demokratie demokratische Erziehung Bedingung ist, nicht mein Gegenstand: Partizipationsgefässe wie Klassenrat und Schülerrat oder verschiedene Muster kooperativen Unterrichts werden auch an meiner Schule und in unserem Klassenzimmer in verschiedener Ausprägung gelebt und angewendet. Aber allein damit, dass die Schülerinnen und Schüler partizipierend demokratische Prinzipien im Unterricht und dem Schulalltag ausüben, ist es meiner Meinung nach noch nicht getan. Der Standard 10 verlangt unter dem Stichwort ‚Wissen‘ beim Punkt 4: ‚Die Lehrperson versteht die Schule als Teil des Bildungssystems einer Gesellschaft.‘ Und beim Punkt 6: ‚Die Lehrperson weiss um ihre Rolle als Lehrperson in Bildung und Gesellschaft‘. Dies bedeutet für mich, dass ich die Verantwortung wahrnehmen muss und nach geeigneten Methoden suche, um den mir anvertrauten Schülerinnen und Schülern im Unterricht eine gute Grundlage zur Entwicklung zu ‚mündigen Bürgerinnen und Bürgern‘ mitzugeben.

Für diesen Portfoliobeitrag möchte ich darum der Frage nachgehen, wie ich in der Primarschule eine Diskussionskultur fördern kann, welche die Verschiedenartigkeit von Meinungen achtet und sogar schätzt, und welche die Schülerinnen und Schüler einen Schritt Richtung ‚Mündigkeit‘ tun lässt. Dies ist gemäss Lehrplan und im Sinne von Standard 10 eine Grundvoraussetzung für ein friedliches und konstruktives Zusammenleben in der Gesellschaft.

Diese Fragestellung berührt weitere Standards, so den Standard 2 ‚Lernen, denken und Entwicklung‘, den Standard 5 ‚Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld‘, den Standard 6 ‚Kommunikation‘ und den Standard 7 ‚Planung und Durchführung von Unterricht‘. Obwohl ich Aspekte aus all diesen Standards einbinden werde, bemühe ich mich darum, mit einem klaren Fokus auf die gesellschaftliche Dimension im Rahmen des Standards 11 zu bleiben.

Dazu stelle ich im Theorieteil das Stufenmodell zur Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg vor, gehe auf Kritik ein und stelle kurz dar, wie dieses u.a. durch Oser und Schuster auf die Schule übertragen wurde. Als wichtige Ergänzung gebe ich Monika Kellers Betrachtung der frühen moralischen Entwicklung Raum. Danach möchte ich die relevanten Stellen im Zürcher Lehrplan auflisten und damit die zentrale Bedeutung der

Erziehung zur Mündigkeit für den Unterricht und die Relevanz meiner Fragestellung darstellen. Im Praxisteil berichte ich von den Dilemma-Diskussionen, welche meine Klasse im Verlauf der letzten eineinhalb Jahre geführt hat.

Zuletzt versuche ich eine Messung unserer bescheidenen Diskussionsversuche (Erst- und Zweitklässler!) an den hohen Ansprüchen der Theorie und ziehe ein generelles und ein persönliches Fazit.

## 2. Theorie

Erziehung zur Demokratie bedeutet, von Bildungspolitik über die Ebene der strategischen Entscheide der Schulpflege und der Führung der Schulleitung bis hin zum Mikrokosmos Klassenzimmer das Ziel der demokratischen Mündigkeit zu verfolgen.

Doch was bedeutet ‚demokratische Mündigkeit‘?

Konflikte lösen zu können, um handlungsfähig zu werden, ist Bedingung für ein friedliches Zusammenleben. Diese Sozialkompetenz erfordert verschiedene Fähigkeiten: argumentieren, für die eigene Meinung eintreten können, anderen zuhören können, die Perspektive anderer einnehmen können, ihre Bedürfnisse respektieren, moralisch urteilen, um schliesslich gemeinsam verantwortungsbewusst handeln zu können.

### 2.1 Was müssen mündige Bürger können?

Theodor Adorno als Begründer der Frankfurter Schule rief auf zur Erziehung zur Mündigkeit. Dies als Reflexion von Auschwitz – es sollte nie mehr dazu kommen können, dass der Mensch Böses ohne Mitgefühl tue. Das Ziel war mithin der unangepasste Bürger, der Auftrag der Schule, das kritische Denken anzuregen. Im deutschen Sprachraum in den siebziger Jahren wurde im Ethik-Unterricht auf die Dilemma-Methode gesetzt. Diese gründete auf Untersuchungsergebnisse von Lawrence Kohlberg und sollte eine Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit bringen.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Raters 2011, S. 20.

### *Sechs Stufen der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg*

Für meine Frage kann das auf Jean Piaget beruhende Modell der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg als grundlegend gelten. Er gründete es auf Beobachtungen, welche in einer berühmten Längsschnittstudie mithilfe von Dilemmata erhoben wurden.

Kohlbergs sechsstufiges Modell weist drei Ebenen auf: präkonventionell, konventionell und postkonventionell. *Präkonventionell* bedeutet, die Entscheide richten sich nach den direkten Konsequenzen. In der ersten Stufe nach Strafen oder Belohnungen, welche erwartet werden, in der zweiten Stufe nach dem Prinzip ‚eine Hand wäscht die andere‘. Auf der *konventionellen Ebene* versetzt man sich in andere hinein: In der dritten Stufe entscheidet man sich für das, was anderen gefällt und Zustimmung findet, auf der vierten Stufe orientiert man sich an Pflichten und Rechten. Die *postkonventionelle Ebene* wird durch prinzipiengeleitete Entscheide gebildet: Die fünfte Stufe orientiert sich an Vorstellungen vom Sozialvertrag, die sechste Stufe erreicht man eher durch Entscheide gemäss selbst gewählten ethischen Prinzipien, welche sich an universalen Prinzipien der Gerechtigkeit orientieren. Nicht alle Menschen können die sechste Stufe erreichen.<sup>5</sup>

Das zentrale Prinzip der Moral ist für Kohlberg das Prinzip der Gerechtigkeit. In seinen Dilemma-Geschichten stehen unterschiedliche moralische Verpflichtungen miteinander in Konflikt. Dabei muss derjenige, welcher über das Dilemma nachdenkt, die jeweiligen Perspektiven der anderen einnehmen – und idealerweise auch die Perspektive eines unparteiischen Beobachters. Die Koordination all dieser Perspektiven untereinander bestimmt Kohlberg als kognitive Basis der Stufen des moralischen Urteils. Die soziomoralische Perspektive meint die Beziehung des Selbst zu den sozialen Regeln. Auf der Basis der präkonventionellen Moral sind diese Regeln Forderungen, die von aussen gestellt werden. Auf der konventionellen Moralstufe sind die Forderungen verinnerlicht. Auf der postkonventionellen Stufe wird die Geltung der Regeln kritisch hinterfragt.<sup>6</sup>

Jede Stufe der moralischen Entwicklung ist zudem durch ein zugehöriges Verständnis der sozialen Welt gekennzeichnet. Das progressive Stufenmodell postuliert, dass keine Stufe übersprungen werden kann und die umfassende Analyse aller Perspektiven auf

---

<sup>5</sup> Die sechs Stufen nach Raters 2011, S. 14.

<sup>6</sup> Dieser und die folgenden zwei Abschnitte nach Keller 2001, S. 101-102.

der jeweiligen Stufe zur ‚besten‘ Lösung führt. Im Zentrum steht jedoch nicht die Lösung, sondern deren moralische Begründung.

Dies heisst im Falle eines Dilemmas mit einander widersprechenden Verpflichtungen, dass der (notwendige) Verstoss gegen eine Verpflichtung moralisch gerechtfertigt werden kann, weil er aus der Perspektive des unparteiischen Beobachters für alle Betroffenen akzeptierbar werden kann.

Ich stelle mir vor, dass es für den einzelnen Menschen ähnlich anstrengend wäre, ein Leben ausschliesslich im Bereich der postkonventionellen Stufe zu gestalten, wie es ein Leben ausschliesslich nach Kants kategorischem Imperativ wäre.

Tatsächlich gehört meiner persönlichen Überzeugung nach zum Leben des mündigen Erwachsenen die Fähigkeit, seine Entscheide und sein Handeln zu modulieren: Jedes spezifische anstehende Problem verlangt von ihm, auf einer adäquaten Stufe zu argumentieren und zu entscheiden.

Dabei ist man auch Manipulationen ausgesetzt: Wann versucht man, z.B. in der Politik, mir weiszumachen, dass ich ‚getrost‘ auf einer niederen Kohlbergschen Stufe entscheiden kann und schmuggelt an mir Entscheide vorbei, welche von solch grundlegendem Charakter sind, dass ich sie auf einer höheren Stufe zu treffen hätte? Meine persönliche Einschätzung ist, dass die Fähigkeit, möglichst hohe Stufen zu erreichen, ergänzt werden muss durch die Fähigkeit, zwischen den einzelnen Stufen zu wechseln.

Progressive Stufenmodelle werden generell oft dafür kritisiert, dass sie unflexibel sind und Komplexitäten vereinfachen. Dies ist tatsächlich auch bei Kohlberg der Fall, dessen sechsstufiges Modell der moralischen Entwicklung vielfältige Kritik erfahren hat und auch ergänzt wurde. Marie-Luise Raters etwa schlägt folgende Erweiterung von Kohlbergs Stufenmodell um eine Stufe 6 1/2 und 7 vor:

### *Stufenmodell nach Raters<sup>7</sup>*

- |          |                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------|
| 1. Stufe | Orientierung an angedrohter Strafe, Gehorsam, Autorität |
| 2. Stufe | Orientierung an möglichen Belohnungen                   |

---

<sup>7</sup> Raters 2011, S. 95.

- |             |                                                                                                                                     |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Stufe    | Orientierung an Lob, Aufmerksamkeit, Anerkennung der sozialen Gruppe                                                                |
| 4. Stufe    | Entscheidung aus grundsätzlicher Anerkennung und Achtung vor dem Gesetz                                                             |
| 6. Stufe    | Orientierung an universalen moralphilosophischen Prinzipien wie dem Kategorischen Imperativ                                         |
| 6.1/2 Stufe | Zwischenphase der Verunsicherung durch die Erfahrung der moralischen Kontra-Intuitivität mancher prinzipiengelenkten Entscheidungen |
| 7. Stufe    | Orientierung am Prinzip des situativ begründeten Prinzipienverstosses                                                               |

Anders gesagt: Wenn man auch mit Kohlberg übereinstimmt, dass Dilemmata hervorragende Übungsmittel zum prinzipiengelenkten moralischen Urteilen sind, so kann man der Meinung sein, dass es auch Dilemmata (und andere Probleme) geben kann, wo die im eigenen Dafürhalten moralisch richtige Entscheidung verworfen wird, weil die Moralprinzipien der Philosophie zu einer Entscheidung mit Konsequenzen führen, welche der moralische Akteur vermeiden will.<sup>8</sup>

### *Das frühe moralische Denken*

Eine wichtige Kritik an Kohlbergs Stufenmodell ist, dass seine Forschung die Kindheit weitgehend vernachlässigt.<sup>9</sup> Bildet die Stufe des präkonventionellen moralischen Denkens tatsächlich die moralischen Vorstellungen junger Kinder adäquat ab? Moral kann zudem in der Ethik-Forschung nicht einfach auf Gerechtigkeit reduziert werden.<sup>10</sup> Keller schildert, wie sie in der Debatte um das Stufenmodell um das Konzept der Fürsorge erweitert wurde. Dies bedeutet, dass der kognitive Ansatz durch die Motive von Empathie und Sympathie ergänzt werden.<sup>11</sup> Dies lässt sich besonders gut mit Dilemmata messen, wo eigene Bedürfnisse zugunsten anderer zurückgestellt werden müssen. Keller kritisiert, dass gerade dieser Typus der Dilemmata, welcher im Alltag der Kinder sehr häufig vorkommt, in der Forschung kaum beachtet werde.

---

<sup>8</sup> Raters 2011, S. 97.

<sup>9</sup> Keller 2001, S. 111.

<sup>10</sup> Keller 2001, S. 112.

<sup>11</sup> Keller 2001, S. 112.

Die absolute Progression von Kohlbergs Stufen muss jeder ablehnen, der mit Kindern zu tun hat. Fünfjährige Kinder begründen die moralische Richtigkeit keineswegs nur im Hinblick auf Sanktionen. Sie verstehen, dass eine Strafe die Folge einer Regelverletzung ist. Sie ist aber nicht das einzige Motiv für die Befolgung der Regel!<sup>12</sup> Und bereits Vorschulkinder können empathische Orientierung an den Bedürfnissen anderer zum Ausdruck bringen. Prosoziales Denken scheint also dem Denken über moralische Pflichten in der Entwicklung voraus zu sein. Kellers Fazit ist:

*Kinder verfügen demnach über eine Vielzahl moralischer Argumente und können diese auch situationsspezifisch unterschiedlich einsetzen. Autorität und Bestrafung spielen durchaus eine Rolle, doch gleichermaßen sind prosoziale Motive, Fürsorge und empathische Gefühle von Bedeutung. Die Definition der beiden frühen Stufen des moralischen Denkens in Kohlbergs Theorie ist demnach sowohl theoretisch als auch empirisch zu eng. Sie führt zu einer falschen Sicht auf die kindliche Moral.<sup>13</sup>*

Wer Kinder kennt, weiss, dass sie im realen Verhalten oft Lösungen bevorzugen, die sie selbst begünstigen – obwohl sie in einem fiktiven Szenario die gerechte Handlung bevorzugen. Moralisches Wissen und Handeln müssen also nicht einhergehen.<sup>14</sup> Das Wissen um Verpflichtungen gewinnt erst allmählich an Verbindlichkeit für das eigene Selbst. Keller unterscheidet folgende Komponenten moralischer Sensibilität:<sup>15</sup>

- *moralische Regeln und Prinzipien für das eigene Selbst und das eigene Handeln verbindlich zu betrachten;*
- *Situationen im Lichte der Interessen, Erwartungen und Gefühle anderer zu sehen und solche Lösungen für Konflikte zu suchen, die eigene und fremde Interessen gleichermaßen berücksichtigen;*
- *die Situation anderer und die Folgen des eigenen (oder auch fremden) Handelns für andere gefühlsmässig mitzuempfinden;*
- *im Falle der Verletzung von Interessen, Erwartungen und Gefühlen anderer Schuldgefühle und Reue zu empfinden,*
- *der Wunsch, moralische Fehler wieder gutzumachen und umgekehrt die Bereitschaft, moralische Fehler anderer zu verzeihen.*

---

<sup>12</sup> Keller 2001, S. 107.

<sup>13</sup> Keller 2001, S. 108.

<sup>14</sup> Keller 2001, S. 110.

<sup>15</sup> Aus Keller 2001, S. 111-112.

*Diese Komponenten moralischer Sensibilität werden in sozialen Interaktionen erworben und können durch Erziehungsprozesse gefördert werden. Den Eltern als früheste Beziehungspersonen sowie den Gleichaltrigen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Die Schule als Erfahrungsraum für den Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen kann die Entwicklung der moralischen Sensibilität in sozialen Lernprozessen fördern.<sup>16</sup>*

Besonders relevant ist nun Kellers Argumentation dafür, warum schon Kinder (und nicht erst Jugendliche, bei denen die Dilemma-Methode traditionell angesiedelt wird) darin geschult werden müssen, Lösungen zu finden, die alle Interaktionspartner befriedigen. Sie betont, dass Kinder, die eine solche Schulung erfahren haben, eine besonders hohe soziale Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern aufweisen und weist darauf hin, dass der Peer-Gruppe im Entwicklungsverlauf ein zunehmend grösserer Einfluss auf moralische Lernprozesse zukommt (und darum die Möglichkeit der Einflussnahme durch Erwachsene abnimmt), weshalb es besonders wichtig sei, moralische Sensibilität und soziale Phantasie bereits bei Kindern zu fördern.<sup>17</sup>

## 2.2 Wie bringt man Schülerinnen und Schülern diese Fähigkeiten bei?

### *Dilemma-Methode im Unterricht*

In den 70-er Jahren wurde die Dilemma-Methode, welche ursprünglich der empirischen Untersuchung zur Moralentwicklung gedient hatte, auf den Ethik-Unterricht übertragen.<sup>18</sup>

Den Schülerinnen und Schülern wird ein Dilemma vorgelegt, die Antworten werden analysiert, und dabei wird ihnen die Struktur ihres moralischen Denkens bewusst gemacht. Dann schaukelt man sich in der ganzen Klasse sozusagen von Stufe zu Stufe höher, indem auf jeder Stufe die ‚ebenso gut‘ zu vertretende Gegenmeinung gesucht und formuliert wird.<sup>19</sup> Die Anwendung der Dilemma-Methode sollte die moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit stärken.<sup>20</sup> Sie soll ethische Tugenden und Kompetenzen wie Toleranz und Offenheit fördern und eine Konfliktsensibilität bewirken.<sup>21</sup>

---

<sup>16</sup> Keller 2001, S. 112.

<sup>17</sup> Keller 2001, S. 121.

<sup>18</sup> Raters 2011, S. 17.

<sup>19</sup> Raters 2011, S. 17.

<sup>20</sup> Raters, S. 20.

<sup>21</sup> Raters, S. 20-21.

### *Althof, Oser, Schuster*

Es sind in unseren Breitengraden vor allem Wolfgang Althof, Fritz Oser und Peter Schuster, welche sich mit der konkreten Umsetzung von Kohlbergs Erkenntnissen in der Schule beschäftigen. Althof und Oser fokussieren auch auf die Gestaltung der Schule als Lebenswelt. Sie fragen also, was man mit Kohlbergs Theorien auf der Meso-Ebene der ganzen Schuleinheit erreichen kann, Stichwort ist die *Just Community*.<sup>22</sup> Peter Schuster legt den Fokus auf die Mikro-Ebene, das, was man im eigentlichen Unterrichtsgeschehen bewirken kann:

*Einer der bedeutsamsten Fortschritte für die Theorie und für die Erforschung der moralischen Entwicklung bestand in der Entdeckung Jean Piagets und Lawrence Kohlbergs, dass sich die Moral nicht über die Weitergabe von Verhaltensstandards und Regeln von einer Generation zur nächsten vermittelt, sondern dass die Person diese selbst ‚konstruiert‘. Diese Entdeckung widerspricht sowohl lerntheoretischen als auch psychoanalytischen Auffassungen, die moralisches Verhalten entweder als das Produkt gelungener Lern- und Behaltensprozesse oder als die Integrationsleistung von Verhaltensstandards in die Instanz des Über-Ichs verstehen. In beiden Erklärungsansätzen zur Entwicklung der Moral wird angenommen, dass die Person nach einem Modell vorgegebener Werte geprägt werden könnte.*<sup>23</sup>

Schuster führt weiter aus, dass mit den Schülerinnen und Schülern Dilemmata diskutiert werden sollen – eine ‚Lösung‘ sei dabei nicht wichtig, es gebe ja kein ‚richtig‘ und ‚falsch‘. Es gehe um die Art und Weise, wie diskutiert werde, um das rationale Nachdenken über menschliches Handeln!

Daneben sei es wichtig, bei jeder nur möglichen Gelegenheit Empathie zu trainieren – die Schülerinnen und Schüler üben zu lassen sich in andere hineinzusetzen. Solche Perspektivenwechsel liessen sich im Unterricht und im Schulalltag immer wieder integrieren sofern die Lehrperson aufmerksam und flexibel reagieren würden.

Insbesondere seien Konflikte wertvolle Gegenstände des Agierens und der Reflexion.<sup>24</sup>

Aber auch Althoff und Oser sind der Überzeugung, dass sich durch die Dilemma-Methode eine ‚Anhebung des Niveaus der Urteilsbildung‘ bei den Schülerinnen und Schülern auf eine höhere Kohlbergsche Stufe bewirken lässt.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Oser 2001, S. 233.

<sup>23</sup> Schuster 2001, S. 177.

<sup>24</sup> Schuster 2001, S. 177 ff.

<sup>25</sup> Raters 2011, S. 19.

### Gesprächserziehung allgemein

Das wichtigste Medium in der demokratischen Erziehung ist die Sprache. Grundsätzlich hat jede Gesprächserziehung ein demokratisches Erziehungsziel. Die Kinder sollen lernen, etwas miteinander auszuhandeln. Nur so können Kinder im demokratischen Sinn Probleme klären, Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen.

Fähigkeiten wie authentisch sein, die eigene Meinung äussern und andere Meinungen akzeptieren sind grundlegend. Dazu ist eine gesprächsfördernde Atmosphäre nötig, es braucht eine Vielfalt von Sprech- und Gesprächssituationen, bedeutsame Inhalte, klare Gesprächsregeln, Übungssituationen und Praktizierung von Metakommunikation.<sup>26</sup>



Abb. 1: Auch das ist Demokratie in der Schule: Zum Fussballkapitän wurde ein Mädchen gewählt, das von Fussball wenig Ahnung hat. Da nutzten alle sachlichen Argumente nichts, die Beliebtheit wog stärker!

Zentral bei jeglicher Gesprächserziehung ist, das hat die Gehirnforschung nachgewiesen, dass das Gespräch für die Kinder in inhaltlich relevanten Situationen geschieht. Es reicht nicht, dass die Lehrperson glaubt, eine Gesprächssituation sei ‚gut‘ für die Kinder.<sup>27</sup>

Dies bedeutet, dass ich all die hehren Ziele der Dilemma-Diskussion nur dann umsetzen kann, wenn ich Dilemmata finde, welche die Kinder ansprechen und sie ‚packen‘. Es ist gar nicht so einfach, solche Dilemmata zu erfinden. Zum Glück gibt es gute, verwertbare Literatur. Ich verwende bisher vor allem Verena Baldus' *50 Dilemma Geschichten für Kinder zum Diskutieren Schreiben Weiterspielen*<sup>28</sup>, welche ich jeweils anpasse, damit sie besser auf meine Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.

<sup>26</sup> Potthoff 2008, S. 20-21.

<sup>27</sup> Potthoff 2008, S. 12.

<sup>28</sup> Baldus 2009, passim.

## 2.3 Zürcher Lehrplan

Das Leitbild des Lehrplans gibt den Bereichen, welche diese Arbeit behandelt, ein immenses Gewicht. Ich habe eine Auswahl der relevanten Stellen hier zusammengestellt, um zu illustrieren, dass es sich nicht um ‚nice-to-have‘-Elemente handelt. Die zu schulenden Fähigkeiten und Haltungen sind vielmehr an vorderster Stelle des Lehrplans und müssen unser erzieherisches Handeln durchziehen.

### *Leitbild der Volksschule*

#### **Verantwortungswille**

*Die Demokratie, Grundform unseres öffentlichen Lebens, kann nur bestehen, wenn jede Bürgerin, jeder Bürger sich mit den Geschicken des Gemeinwesens auseinandersetzt, den eigenen Standpunkt zu erkennen und zu vertreten weiss, ihn aber auch dem Gemeinwohl unterordnen kann. Wer Verantwortung zu tragen gelernt hat, kann mündig werden, Kraft seines Gewissens lernt der Mensch urteilen und entscheiden, unterscheidet er zwischen innerer und äusserer Notwendigkeit.*

*In der Schule wird daher demokratisches Zusammenleben geübt. Die Gemeinschaft in der Klasse und im Schulhaus wird von Lehrern und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schülern gleichermassen getragen. Die Erwachsenen leiten das Kind zur Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten an. Die Jugendlichen lernen, Vorschläge zu machen und sie zu begründen, Argumente abzuwägen. Verantwortungswille wird gestärkt, indem der Unterricht Raum bietet, Initiative zu entfalten und Ziele selbstständig zu verfolgen und zu erreichen.<sup>29</sup>*

#### **Dialogfähigkeit und Solidarität**

*Verständnis für die Situation des Mitmenschen findet, wer teilnehmend zuhört und sich mitteilen kann. Indem Menschen miteinander reden, lernen sie, einander gegenseitig zu achten und zu helfen ... In der Schule wird daher der Dialog gepflegt. Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler entdecken in der Sicht des anderen Denkmöglichkeiten für sich selbst; in Kenntnis von unterschiedlichen Perspektiven lässt sich der eigene Standpunkt klarer bestimmen.*

*Dialogfähigkeit wird geübt, indem sich Lernende und Unterrichtende äussern und auch widersprüchliche Ansichten gelten lassen. Solidarität entwickelt sich, wenn sie gemeinsam an der Lösung von Aufgaben arbeiten, sich gegenseitig helfen und unterstützen.<sup>30</sup>*

#### **Urteils- und Kritikfähigkeit**

*Die Demokratie lebt von der Urteils- und Kritikfähigkeit ihrer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Sinnvolles politisches Handeln setzt die Bereitschaft voraus, sich den Fragen der Zeit zu stellen und sich um sachgerechte Meinungsbildung zu*

---

<sup>29</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 3.

<sup>30</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 4.

*bemühen. Wer Kritik an sich selbst erträgt, bewahrt Mässigung in der Kritik des Mitmenschen.*

*Die Schule ist daher ein Ort, an dem Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler eigene und fremde Meinungen in Frage stellen, prüfen und begründen. Urteils- und Kritikfähigkeit werden geübt, indem Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler nach Abwägen aller verfügbaren Fakten und Argumente und nach Auseinandersetzung mit Andersdenkenden lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, die Folgen des als richtig erkannten Standpunktes zu bedenken, danach zu handeln und dabei auch die Kritik am eigenen Reden und Handeln zu ertragen.*

### *Rahmenbedingungen des Lehrplans*

#### **Didaktische Grundsätze für die Planung und Gestaltung des Unterrichts, Erziehung durch Unterricht:**

*Dem sachbezogenen Gespräch in der Klasse und in Gruppen wird besonderer Wert beigemessen. Dabei wird gelernt, Argumente anzuhören, zu gewichten, zu verteidigen oder in Frage zu stellen.<sup>31</sup>*

### *Unterrichtsbereich Sprache, Deutsch*

Für den Deutschunterricht werden zum Thema ‚Gespräche führen‘ vor allem das Kennenlernen verschiedener Gesprächsformen und die Gesprächsregeln genannt, die auch bei Konflikten und Problemen zum Einsatz kommen sollen. Als Beispiel wird auch das Rollenspiel aufgelistet.<sup>32</sup>

### *Lehrplanzusammenzug ‚Politische Bildung‘ des Lehrplans*

Dieser richtet sich an die Mittel- und Oberstufe. Ich halte es aber für durchaus angebracht, einige Aspekte daraus bereits in der Unterstufe vorzubereiten. Zum Thema Dilemma-Diskussionen betreffen uns insbesondere folgende wichtigen Merkmale unserer demokratischen Kultur des Zusammenlebens:

*(...) die gewaltfreie Lösung von Konflikten, die Suche nach Konsens, das Streben nach Einbindung von Minderheiten und Benachteiligten. Sie umfasst zudem Begriffe wie Freiheit, Toleranz, Solidarität und die Achtung der Menschenrechte.<sup>33</sup>*

Die Schülerinnen und Schüler sollen über ihre Lebenswirklichkeit zur politischen Bildung erzogen werden. Dabei ist auch die sprachliche Kompetenz wichtig, denn sie hat eine grosse politische Bedeutung.<sup>34</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen Werte erfahren und die Wirkung auf sich selber prüfen sowie sich mit Wertvorstellungen

<sup>31</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 19.

<sup>32</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 133.

<sup>33</sup> Zusammenzug aus dem Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Politische Bildung, S. 1.

<sup>34</sup> Zusammenzug aus dem Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Politische Bildung, S. 2.

anderer auseinander setzen und dabei die eigene Gewichtung begründen. Sie sollen sich aufgrund verschiedener – auch widersprüchlicher – Informationen eine eigene Meinung bilden und erfahrbare Wertvorstellungen mit eigenen vergleichen sowie die Vielfalt der Wertvorstellungen als Reichtum anerkennen, aktive Toleranz und solidarisches Handeln üben.<sup>35</sup>

Meiner Meinung nach können und sollten solche Kompetenzen schon ab der ersten Klasse geübt werden - mit Fragen, welche sich auf die Lebenswelt der Kinder beziehen. Selbstverständlich sollten verschiedene Arten von Fragen und nicht nur Dilemmata besprochen werden. Der Vorteil von Dilemma-Situationen ist, dass sie unterschiedliche oder diskrepante Lösungsmöglichkeiten einräumen. Es gibt kein eindeutiges Pro oder Kontra und damit auch kein eindeutig richtiges, sozial erwünschtes, oder verkehrtes Tun. Es gibt vielmehr verschiedene ‚richtige‘ Arten des Handelns, welche aus der jeweiligen Perspektive gerechtfertigt werden können. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln das Bewusstsein dafür, dass Probleme mehrere Facetten haben und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden können.

### 3. Praxis

#### 3.1 Erfahrungen in den Praktika

Ich habe in meinen Praktika festgestellt, dass das Gespräch im Sinne eines Meinungsaustauschs im Hinblick auf eine persönliche Stellungnahme einem komplexen Sachverhalt gegenüber - also das eigentliche Diskutieren - praktisch gar nicht vorgekommen ist. Natürlich wurden Klassengespräche geführt. Diese bezogen sich aber eher auf das Anbringen von Reklamationen oder das Beantworten von Fragen mit geringer zulässiger Varianz, die ‚moralisch richtige‘ Antwort war also vorgegeben. Dabei wurden die Gesprächsregeln vorbildlich geübt. In der dritten Klasse war dies vor allem die Regel, dass man wartete, bis einem das Wort erteilt wurde. In der fünften Klasse war eher gefragt, auf das vorher geäußerte Votum Bezug zu nehmen. Bei diesen Gesprächen ging es aber in allen Fällen, an die ich mich erinnere, entweder darum, zu einem Text Meinungen zu äussern – im Sinne von ‚gefallen hat

---

<sup>35</sup> Zusammenzug aus dem Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Politische Bildung, S. 7.

mir...’ – oder um Streitigkeiten, bei welchen die direkt involvierten Parteien ihre Sicht der Dinge voreinander kundtaten. Dies hat mich vor allem bei meinen ersten beiden Praktika in einer dritten und insbesondere in der fünften Klasse erstaunt.

Während der Praktika lag die Unterrichtsgestaltung zwar weitgehend bei uns Praktikantinnen, und es wäre uns freigestanden, solche Diskussionen im Unterricht einzubauen. Wir wurden jedoch bei unseren Klassenbesuchen und Vorbereitungen nicht darauf hingewiesen, dass Diskussionen einen festen Platz in der Jahresplanung hatten, und sie waren daher auch nicht Teil der uns anvertrauten Unterrichtseinheiten. Da wir auch die entsprechenden Studiumseinheiten an der Pädagogischen Hochschule noch nicht abgelegt hatten, traute ich mir schlicht nicht zu, eine solche neue Form in den Klassen einzuführen.

Die Gesprächskultur hatte darum für mich und zum Glück auch für meine Stellenpartnerin von Anfang an eine sehr hohe Priorität in meiner eigenen Klasse.

### 3.2 Vor der Einführung von Dilemma-Diskussionen in der eigenen Schulklasse

Mit unseren Erstklässlern haben wir von Anfang an den Klassenrat gepflegt. Dieser war uns anfangs nützlich, denn dort konnten wir wöchentlich die Gesprächsregeln üben. Das Ritual nutzte sich aber rasch ab.

Ausserdem gab es in der Klasse im Bereich des Religion-und-Kultur-Unterrichts mehrmals sehr lebhaft Diskussionen. Dabei schienen mir die Kinder Meinungen und Vorurteile nachzuplappern, welche sie in irgendeinem Zusammenhang aufgeschnappt hatten oder welche sie von ihren Eltern bezüglich Andersgläubiger vorgebetet erhielten.

Es gelang mir jeweils, diesen wichtigen Diskussionen mehr oder weniger geschickt Raum zu geben und anschliessend den Unterricht wieder auf eine kindgerechtere Ebene zu führen, beziehungsweise wieder auf den Unterrichtsgegenstand zu richten. Nicht ohne Grund sind solche intensiven Gespräche im Bereich Religion und Kultur erst Gegenstand des Oberstufenunterrichts. In ihnen liegt einfach sehr viel Zunder, und sie setzen einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen und Wissen voraus. In der Unterstufe soll den Gegenständen von Religion und Kultur beobachtend und

wahrnehmend begegnet werden.<sup>36</sup> Hier bot sich also nicht das richtige Feld, um das Zulassen von anderen Meinungen in Diskussionen zu üben – und es zeigte sich zugleich, warum solche Übung nötig ist!

Im Rahmen meiner Deutschlektionsvorbereitung stiess ich schon bald einmal auf die Dilemma-Diskussionen und setzte diese ohne Kenntnis der dahinterstehenden Theorien im Unterricht mit meinen Erstklässlern um.

Im Folgenden möchte ich daher schildern, wie ich diese Dilemma-Diskussionen in der zweiten Hälfte der ersten Klasse eingeführt habe und anhand von Praxisbeispielen schildern, wie die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse damit nicht nur zu mehr Gesprächskompetenz sondern, meiner Meinung nach (zumindest punktuell), zu mehr Sozialkompetenz gelangt sind.

### 3.3 Dilemma-Diskussionen mit meiner Klasse

In der Folge führe ich fünf Dilemma-Diskussionen auf, von etwa 15, die insgesamt von meiner Stellenpartnerin und mir geführt wurden. Ich verzichte darauf, protokollartig den Verlauf darstellen zu wollen und zeige stattdessen jeweils einen oder zwei interessante Aspekte.

#### *Dilemma-Diskussion: Katze in Not und gebrochenes Versprechen*

Die Schülerinnen und Schüler versammelten sich im Stuhlkreis. Ich erzählte eine Geschichte von einer Katze im Baum, welche dringend und sofort gerettet werden musste. In einer Gruppe Kinder, welche die Katze sehen konnten, war ein Mädchen, Paula, welches sehr gut kletterte und in der Lage gewesen wäre, die Katze zu retten. Nun hatte Paula aber ihrem Vater hoch und heilig versprochen, dass sie nie mehr auf einen Baum klettern würde ...

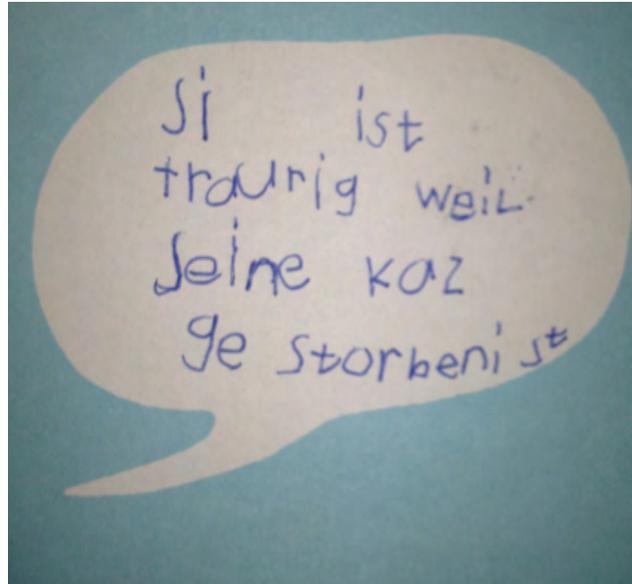
Die Argumente verliefen dafür und dagegen. Eine Fraktion sah nichts dabei, das Versprechen zu brechen – vorausgesetzt, dass der Vater nicht davon erfahren würde. Interessant war, dass eine ganze Fraktion von Schülerinnen und Schülern sich weigerte, den Zwickmühlecharakter der Geschichte als gegeben zu akzeptieren und sich ‚Auswege‘ dazu fabulierte, also die Regeln des gedanklichen Spiels brach. In dieser Interpretation sprang die Katze schliesslich selbst herunter. Oder: Das Brechen des

---

<sup>36</sup> Fachgruppe Religion und Kultur. o. J. «Didaktischer Dreischritt». In: Fachprofil Religion und Kultur. Pädagogische Hochschule Zürich.

Versprechens, nicht auf den Baum zu klettern, wurde mit dem Besteigen einer hohen Leiter umgangen. Solche Tricks – um dem Wortlaut einer Regel, aber nicht deren Absicht zu entsprechen – erinnerten schon sehr an die Argumente, mit welchen sich auch Erwachsene das eigene Handeln manchmal zurechtbiegen.

Abb. 2: Eine Dilemma-Diskussion kann in den Kindern nachklingen. Dieses Mädchen sprach sich dafür aus, das Versprechen nicht zu brechen. Die anderen Kinder respektierten dies, wiesen aber darauf hin, dass die Katze dann sterben könnte. Einige Zeit später stellte ich in einem anderen Zusammenhang eine Aufgabe, verschiedene Emotionen auf Fotos zu interpretieren. Das betreffende Mädchen schrieb beim weinenden Mädchen den Satz ‚Sie ist traurig weil ihre Katze gestorben ist.‘



### *Dilemma-Diskussion: Süßigkeiten und Zuckerkrankheit*

Während eines Besuchs unserer Mentorin fand die zweite Lektion zu Dilemma-Diskussionen statt. Dieses Mal wurde die Diskussion in der Ganzklasse geführt, und meine Stellenpartnerin war als Teamteacherin dabei.

Das Dilemma handelte von einer Mutter, deren Sohn plötzlich Diabetes entwickelte. Sollte sie nun den restlichen Geschwistern verbieten, am gemeinsamen TV-Abend Süßigkeiten zu essen?

Die Kinder konnten sich bei dieser Geschichte sehr gut über das Dafür und Dawider unterhalten. Den meisten Kindern gelang es aber nicht, sich dabei in die Mutter hineinzusetzen und zu verstehen, dass diese sich in der Geschichte in einer Zwickmühle befand. Diese Kinder argumentierten immer von sich aus, stellten sich also vor, wie sie sich fühlen würden, wenn sie das kranke Kind oder aber das Geschwisterkind wären.

Wir unterteilten die Klasse in zwei Gruppen, und die Kinder diskutierten mit meiner Stellenpartnerin beziehungsweise mit mir. Der Auftrag lautete, danach der anderen Gruppe einen gemeinsam gefundenen Ausgang der Geschichte vorzustellen.

In der Gruppe meiner Stellenpartnerin befand sich ein Mädchen mit Zöliakie. Wir nehmen im Klassenverband auf sie Rücksicht, und es ist allen bekannt, dass sie auf vieles verzichten muss.

Die Diskussion verlief in dieser Runde besonders feinfühlig, da sich die Kinder bewusst waren, mit A. eine Betroffene und gleichzeitig auch eine Fachperson in der Runde zu haben.

Noch heute vergeht kein Geburtstag, ohne dass nicht mindestens zwei oder drei Kinder fragen, ob A. auch etwas ‚Feines‘ hat. Oder sie geben ihrem Missfallen darüber Ausdruck, wenn As. Ersatz ihnen nicht befriedigend erscheint. Sie sind durch die Diskussion für As. Situation sensibilisiert worden.

### *Dilemma-Diskussion: Das gefundene Geld behalten?*

Eine 20-er Note wird im Schulhaus gefunden. Das Finderkind ist aus einer armen Familie und kann seiner Mutter damit einen Blumenstrauss zum Geburtstag schenken. Doch anschliessend findet es heraus, dass das Geld aus der Klassenkasse der Parallelklasse verloren ging ...

Diese Diskussion fand auf hohem Niveau statt. Reihum wurden Argumente gesammelt, und die Empathie mit dem Finderkind war hoch. Ein Mädchen gab unumwunden zu, dass sie das Geld einfach behalten würde. Sie hat selber immer noch Probleme, unsere Vorstellungen von Besitz zu verstehen, und nimmt daher oft Dinge von uns Lehrpersonen in die Pause oder mit nach Hause. Danach hat sie offensichtlich aber ein schlechtes Gewissen, weil sie alles stets wieder zurückbringt. In der Dilemma-Diskussion schien ihr der ‚Diebstahl‘ ein logischer Weg zu sein. Daraufhin sagte ein anderes Mädchen, G., dies sei tatsächlich ein guter Weg – nur müsse man dann mit dem ‚schlechten Gefühl‘ leben, und dies sei dann wieder für einen selber schlecht. So diskutierten die beiden Mädchen auf einer höheren Abstraktionsebene Handlungsweisen aus ihrem Alltag und deren Konsequenzen, ohne dass es persönlich wurde. Vielleicht erhielt S. dabei das Vokabular, die Konsequenzen für sich selber zu benennen und diese in Zukunft theoretisch durchzuspielen, bevor sie handelt, ihr schlechtes Gewissen also zu antizipieren und aufgrund dieser erwarteten Reaktion zu entscheiden. Zur Zeit scheint ihr Drang, Dinge einzustecken, aber noch nicht bezwungen zu sein.

### *Dilemma-Diskussion: Die geklaute Hausaufgabe*

Dennis schreibt von seinem Freund Tom die Hausaufgaben ab. Dann liest er dessen Geschichte als seine eigene vor und glänzt damit vor der Lehrerin. Als Tom dran ist, sagt die Lehrerin: ‚Das ist doch Dennis‘ Geschichte!‘ Dennis sagt schnell: ‚Wir haben sie zusammen gemacht!‘. Hier gab es zwei Lager. Die einen meinten, Tom dürfe seinen Freund nicht blossstellen, die anderen sahen Dennis im Unrecht, und liessen ihn sein ‚Vergehen‘ beichten. Beide Gruppen argumentierten mit der Loyalität unter Freunden. Und die dritte Variante war wiederum, die Geschichte zu adaptieren – andere Schüler verraten Dennis, oder die Lehrerin kennt ihre Pappenheimer und stellt Dennis zur Rede.

Nach der Diskussion sollten die Schülerinnen und Schüler aufschreiben, wie die Geschichte endet. Es zeigte sich, dass die Dilemma-Geschichten exzellente Anstösse zum Schreiben sind. So ausführlich schrieben die Kinder zu diesem Zeitpunkt (Ende der ersten Klasse) sonst nie.

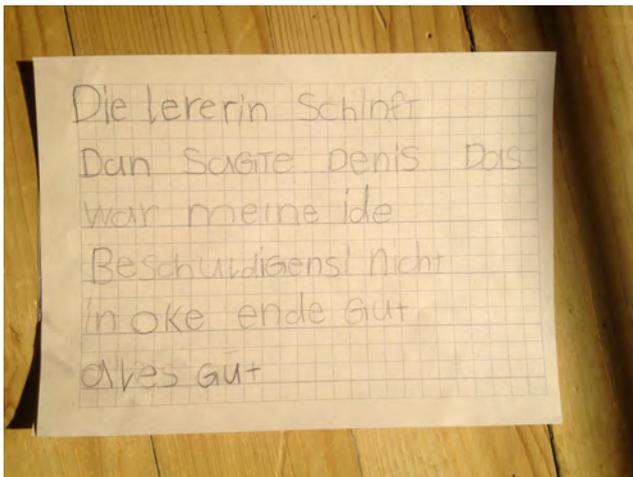


Abb. 3: ‚Die Lehrerin schimpft. Dann sagte Dennis, das war meine Idee, beschuldigen sie nicht ihn. O.k. Ende gut, Alles gut.‘

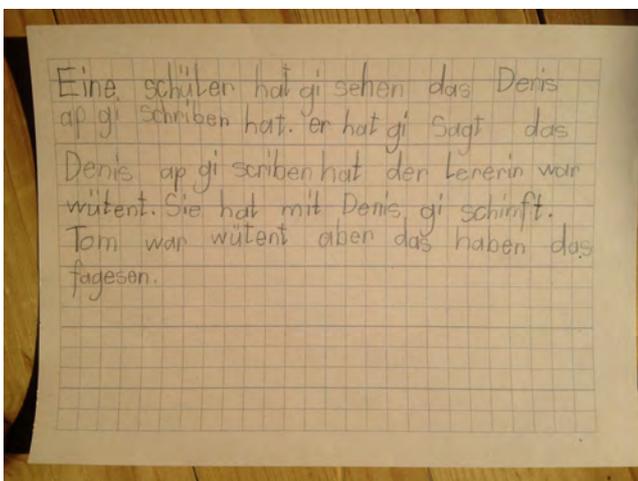


Abb. 4: ‚Ein Schüler hat gesehen, dass Dennis abgeschrieben hat. Er hat gesagt, dass Dennis abgeschrieben hat. Die Lehrerin war wütend. Sie hat mit Dennis geschimpft. Tom war (auch) wütend. Aber das haben sie (schliesslich) vergessen.‘

### *Dilemma-Diskussion: Wer ist verantwortlich für die Schweinerei?*

Erst kürzlich haben wir in der Klasse eine Diskussion um die Folge einer wilden Karussellfahrt geführt. Die Kinder sind nun älter, die Geschichte werden deutlich komplexer: Protagonist ist ein Junge, der weiss, dass ihm schnell schlecht wird. Er wagt sich trotzdem auf den Drehkreisel, sagt aber dem Mädchen, das den Kreisel anschiebt, sie solle ihn absteigen lassen, bevor es zu schnell werde. Das Mädchen verspricht auf ihn zu hören und schiebt an, die anderen Kinder wollen schneller wirbeln, sie hört nicht auf die Stopp-Rufe des Jungen. Als er schliesslich absteigen kann, muss er sich vor der Toilette übergeben. Der Hausmeister schimpft und drückt ihm einen Eimer in die Hand. Sein Freund steht dabei. Was soll er sagen? Wer soll putzen?

Die Meinungen gingen in alle Richtungen: Das Mädchen natürlich, welches nicht auf den ‚Stopp‘-Ruf des Jungen hörte, der Junge, weil er trotz seines schwachen Magens aufgestiegen war, die anderen Kinder, welche das Mädchen anstachelten, der Freund, ‚weil er der Freund ist‘ und, besonders beliebt, der Hausmeister, weil: ‚Das ist sein Job!‘. Nach der Diskussion liess ich die Kinder die Geschichte in Gruppen nachspielen – mit dem Auftrag, das Ende zu wählen, welches ihnen am besten gefalle. Mit Gusto wurde das Sich-übergeben und das Drama der Schuldzuweisungen dargestellt. Drei Gruppen wählten die Variante, bei welcher der Hausmeister putzen musste, jeweils barsch von den Kindern auf seine Rolle verwiesen („Du machst das jetzt, das ist dein Job!“). Bei der vierten Gruppe machten sich alle Kinder gemeinsam ans Putzen. Auf mein Nachfragen, ob sie wirklich alle helfen würden, gaben aber alle Kinder zu, dass sie sich ekeln würden und eher wegrennen würden. Ein Junge, A., meinte: ‚Aber eigentlich müsste man helfen!‘.

## **4. Reflexion**

### **4.1 Was bringen Dilemma-Diskussionen auf der Unterstufe?**

Meine Auszüge aus unseren Dilemma-Diskussionen schildern unseren Schulalltag. Sie haben keinesfalls den Charakter von Untersuchungen, sondern bilden eine pragmatische Realität der Unterrichtsgestaltung ab. Sie belegen aber meiner Meinung nach deutlich den Wert, den solche Diskussionen für die Schülerinnen und Schüler haben.

Auch wenn sie bezüglich sozialer Kompetenzen keinerlei positive Effekte hätten, so wären die Diskussionen im Unterricht trotzdem gerechtfertigt. Dies, weil sie Gesprächskompetenzen und vielfältige Schreibansätze sowie Anlass für Umsetzungen in Rollenspielen bieten – alles Punkte, die mit dem Deutschlehrplan konform sind. Ich glaube jedoch, dass der Nutzen für die Kinder weitergeht. Sie üben sich darin, mit anderen Kindern zu argumentieren – eine unabdingbare Voraussetzung für das demokratische Agieren.

Und ich denke, dass diese Diskussionen auch tatsächlich im Sinne der moralischen Entwicklung etwas bringen. Natürlich wende ich mit Zweitklässlern nicht die komplexe Dilemma-Methode an. Der ganze Metakomplex wurde von mir im Unterricht nicht einmal angesprochen. Die Kinder hören jedoch voneinander Argumente, welche sie zum Teil verinnerlichen – oder welche ihnen schlicht das innere Vokabular geben, um komplexe Dinge mit sich selbst auszuhandeln. Natürlich muss ich hier spekulieren, da ich den Einfluss der Dilemma-Diskussionen auf die Sozialkompetenz der Klasse nicht von sämtlichen anderen unterstützenden Massnahmen, welche wir unternehmen, isolieren und erst recht nicht abgekoppelt von ihrer sonstigen Entwicklung betrachten kann. Trotzdem habe ich den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler im Nachdenken über Probleme viel schärfer kategorisieren und viel gekonnter argumentieren als noch vor einem Jahr.

Die Theorie dient mir dazu, bei den Kindern gezielter nachzufragen, wenn sie etwas nicht scharf ausformuliert haben: ‚Warum ist das Versprechen gegenüber deinem Vater nicht wichtig?‘ Da kam als Antwort einmal: ‚Weil, wenn er es nicht herausfindet, dann ist es egal (= keine Konsequenzen, erste Stufe). Beim zweiten Mädchen, C., habe ich nach der Stunde nachgefragt, weil sie sich damals nur sehr schüchtern in der Gruppe geäußert hatte. Ihre Antwort: ‚Weil ich meinem Vater erklären würde, dass das Kätzchen sonst gestorben wäre, und ich glaube, dass mein Vater das verstehen würde. Aber auch wenn er es nicht versteht, wäre ich froh, dass ich das Kätzchen gerettet hätte, weil ich finde, Leben muss man immer retten, auch wenn es gefährlich ist.‘ Hier bin ich mit der Einordnung, ehrlich gesagt, etwas überfordert – fünfte Stufe, sechste Stufe oder Raters siebte Stufe?

Kinder können nicht über einen Kamm geschert werden – aber sie können voneinander lernen, und die Dilemma-Diskussionen geben ihnen Gelegenheit dazu.

In den 70-er Jahren wurde vieles in der Schule umgestellt, partizipative Modelle wurden eingeführt und viele Inhalte des Unterrichts wurden an die Lebenswelt der Kinder angepasst.<sup>37</sup> Erstaunlicherweise sind die Inhalte bei genauerer Betrachtung der Schulbücher oft sehr moralisierend und drängen den Kindern Denkmodelle auf. Auch vermeintlich offene Fragen wie ‚Was denkst du dazu?‘ werden zu Geschichten gestellt, bei denen die Schülerinnen und Schüler eigentlich genau wissen, dass es nur eine ‚richtige‘ Antwort gibt. Das stotternde Kind darf nicht ausgelacht werden. Über einen einsamen alten Mann darf man sich nicht lustig machen. Der tiefe Fluss darf nicht als Mutprobe durchschwommen werden.<sup>38</sup>

Dilemma-Diskussionen zeichnen sich dagegen dadurch aus, dass es echte Probleme sind, bei denen nicht schon bei der Formulierung eine ‚richtige‘ Antwort als Lösung dazugehört.

Solche Fragen sperren sich gegen vieles, was in der heutigen Schule nach dem Pisa-Schock im Sinne der Produktivität trainiert wird, denn es gibt keine klare Lösung. Diese Diskussionen können nutzlos erscheinen, weil die erworbenen Kompetenzen eben nicht in einem Raster erfasst und ausgewertet werden können.

Um auch in Zukunft mit Bestimmtheit diesen und ähnlichen Diskussionen Zeit einzuräumen, dafür war die Auseinandersetzung mit der Theorie sehr nützlich. Ich habe heute ein reichhaltiges Arsenal an Argumenten Pro-Dilemma-Diskussion!

### 3.3 Ausblick in die Zukunft: 3. Klasse und Mittelstufe

Natürlich werden wir die Dilemma-Diskussionen in unserer Klasse auch im nächsten Schuljahr weiter führen. Die Kinder kennen nun das ‚Format‘ und freuen sich jeweils auf die Geschichten. Sie gehen die Aufgabe nun eher als eine Art Denksport an, bei dem sie, aufbauend auf ihre intuitive Entscheidung, versuchen, einander mit Argumenten zu überbieten. Es wird aber auch in der 3. Klasse noch zu früh sein, die Stufen von Kohlberg einzuführen und die Argumente der Diskussion am Schluss in einer Reflexion auf die Stufen zu beziehen, die Dilemma-Methode also umzusetzen.

---

<sup>37</sup> Michael Graf. 2014. Skript *Fachdidaktik Deutsch Primarschule*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. S. 12-13.

<sup>38</sup> Beispiele aus Ingber 1980, passim.

Ein grosses Potential bietet die Anwendung von Dilemma-Diskussionen natürlich auch für die Mittelstufe, insbesondere als Teil der politischen Bildung, welche dort ja gemäss Lehrplan einzusetzen hat (s.o.). Ich werde im nächsten Schuljahr den Mensch-und-Umwelt-Unterricht sowie den Unterricht in Religion und Kultur in einer fünften Klasse übernehmen und plane, dort die Methode der Dilemma-Diskussion einzuführen, um mit den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die verschiedenen Stufen zu erarbeiten und natürlich, um mit ihnen die Fähigkeit zu diskutieren zu üben. Mit der Klassenlehrerin habe ich mich bereits abgesprochen, die Klasse kennt solche Diskussionen noch nicht, sie ist jedoch einverstanden und findet es sinnvoll, dass ich darauf im Rahmen des Mensch-und-Umwelt-Unterrichts einen Schwerpunkt setze.

### 3.4 Persönliches Fazit

Auf die hohe Sozialkompetenz unserer Klasse sind wir sehr stolz. Sie wird uns von verschiedensten Seiten bestätigt: der Schwimmlehrerin, der Bibliothekarin, der Musiklehrerin und so weiter. Einzelne Bausteine dieser Kompetenz, werden, so nehme ich an, durch das Führen von Dilemma-Diskussionen geschult.

Die Kinder werden durch die Geschichten mit der Situation vertraut, dass verschiedene Personen die gleiche Situation ganz unterschiedlich verstehen können. Ein Gespräch kann eine Möglichkeit sein, unter konkurrierenden Handlungsprinzipien einen Ausgleich zu finden.<sup>39</sup> Es ist auch eine Vorübung dafür, dies bei Problemen im inneren Dialog zur eigenen Handlungsleitung durchzuführen. Mir ist nun bewusster geworden, was für hochkomplexe Vorgänge solche moralischen Entscheidungen eigentlich sind.

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema bewirkte, dass ich mich sehr darauf freue, nach dem Studium wieder mehr Zeit für das Lesen zu haben, als erstes möchte ich das Buch von Marie-Luise Raters noch einmal genau studieren. Zu gerne möchte ich mich in der Richtung Ethik und Philosophie weiterbilden, und ich möchte gerne bald entsprechende Weiterbildungsangebote in Angriff nehmen, um diese im Sinne des Standards 10 in der Schule umzusetzen.

---

<sup>39</sup> Raters 2011, S. 28.

## 5. Literatur

Baldus, Verena. 2009. *50 Dilemma Geschichten für Kinder zum Diskutieren Schreiben Weiterspielen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Cohen, Martin. 2005. *99 moralische Zwickmühlen – Eine unterhaltsame Einführung in die Philosophie des richtigen Handelns*. München: Piper Verlag GmbH.

Ingber, Marc. 1980. *Was meinst du dazu? Dreizehn kurze Geschichten zum Mit- und Nachdenken von Marc Ingber*. Zürich: Schweizerisches Jugendschriftenwerk Zürich.

Keller, Monika. 2001. «Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend». In *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*, hrsg. v. Edelstein Wolfgang, Fritz Oser und Peter Schuster. Weinheim: Beltz, S. 111-140.

Oser, Fritz und Wolfgang Althof. 2001. «Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens». In: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser und Peter Schuster. *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.

Potthoff, Ulrike, Angelika Steck-Lüschoff und Elke Zitzke. 2008. *Gespräche mit Kindern: Gesprächssituationen, Interaktionsfähigkeiten, Methoden und Übungen für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Raters, Marie-Luise. 2011. *Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht: Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg*. Dresden: Eckhard Richter & Co.

Schuster, Peter. 2001. «Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg». In *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*, hrsg. v. Edelstein Wolfgang, Fritz Oser und Peter Schuster. Weinheim/Basel: Beltz, S. 177-212.

## 6. Anhang

### 6.1 Planung Dilemma-Diskussion vom 4.6.2014

Seite 1

#### 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
<b>Kamla Zogg</b>

Sache klären	Bedingungen klären	Bedeutungen und Sinn klären
Handlungs- und Konfliktlösungskompetenzen sind Voraussetzung für ein friedvolles soziales Miteinander. Die soziale Handlungsfähigkeit als übergeordnete Kompetenz zeigt sich wiederum in bestimmten Teilkompetenzen: Sprachlich gezielt argumentieren können, selbstbewusst die eigene Meinung vertreten, auf Äusserungen anderer eingehen, fremde Sichtweisen annehmen, sensibel sein für die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer. Dies führt dazu, dass man befähigt ist moralisch bewusst zu urteilen und verantwortungsbewusst zu handeln.	Wir haben die Dilemma-Diskussion bereits eingeführt und in einer Stunde praktiziert. Nun geht es darum, weitere ‚Regeln‘ vorzugeben: Wer sich meldet, kann dies mit ein oder zwei Armen tun. Wer zweiarmig aufstreckt, signalisiert, dass er sich zu einer vorherigen Äusserung etwas zu sagen hat. Er wird vor den ‚Einarmigen‘ drangenommen. Muss sich aber auch in irgendeiner Form auf den Vormann/ die Vorfrau beziehen.	SuS üben Gesprächsregeln und die Fähigkeit, einander überhaupt zuzuhören. Sie üben ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit, indem sie die eigenen Gedanken in Worte fassen Und sich unmittelbar auf die Redebeiträge der Gesprächspartner zu beziehen und damit soziale Handlungs- Konflikt- und Problemlösestrategien sowie die Konsensbildung. Dies ist Grundlage des Zusammenlebens in einer demokratischen Gesellschaft.

© PHZH 2009 · Planungsinstrument / Fassung 2.0

Name der/des Studierenden	Stufe/Klasse	Ort/Schulhaus/Zimmer
<b>Kamla Zogg</b>	1. Klasse	Im Widmer, Zimmer 18
Datum/Uhrzeit	Anz. Schüler/innen	Praxis-/Klassenlehrperson
<b>Mittwoch 4.6. 2013, 10:20 – 11:05</b>	GK 20 SuS Sprachverständnis bei allen ausreichend bis gut	Maire/Zogg
Fach/Bildungsbereich	Thematik der Lektion	
<b>Deutsch</b>	<b>In Gesprächsrunde einander zuhören und aufeinander Bezug nehmen</b>	
Lernziele für Schüler/innen	Lernziele der/des Studierenden	
<b>Fachliche Feinziele</b> SuS trainieren, einen fiktiven Sachverhalt zu reflektieren Sich unmittelbar auf die Redebeiträge er Gesprächspartner zu beziehen Bemerkungen (Klasse, Schüler/innen, besondere Umstände, Vorwissen...), diverseres Gesprächskreis ist in der Klasse gut eingeführt, allerdings eher als eine ‚Ich sage meine Meinung‘-Runde. Wie weit die Kinder einander zuhören ist nicht immer klar.	Welches müssen unsere nächsten Schritte sein um zu einer ‚vertieften‘ Redekultur zu gelangen?	

Seite 2

Verlaufsplanung  
© PHZH 2009 · Planungsinstrument / Fassung 2.0

Uhrzeit	Phasen/Ziele Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Aktivitäten Lehrperson		Aktivitäten Schüler/innen Klasse, Gruppen, Einzeline: Aktivität/Soz.form	Medien Hilfsmittel aller Art
		Organisieren, Informieren, Aktivieren	Lernprozesse begleiten		
10:20	Ankunft in Klassenzimmer nach grosser Pause Versammlung im Kreis Zwei Lieder	Wir sind anders Jetzt wo der Regen aufhört		Schüler finden sich ein, singen zwei Lieder	Klassenkreis
10:25	Klassenrat	Was war gut? Was hat mir nicht gefallen?		Äussern sich zu dem, was sie betroffen/unglücklich/ärgerlich/glücklich macht	
10:35	Dilemma-Geschichte	Geschichte verlorene 20-er Note erzählen	Animiert und doch sachlich erzählen		
10:40	Runde zur Dilemma Geschichte	Neue Regel mit MM vormachen (Unsinniges Argument bringen – sonst haken alle daran ein), dann Freigabe	Gespräch moderieren	SuS versuchen sich zu äussern und dabei auf Vormann/Vorfrau Bezug zu nehmen	
10:45	Zweite Dilemma-Geschichte erzählen	In zwei Gruppen aufteilen Auftrag: Diskutieren mit der neuen Regel und eine gemeinsame Lösung finden Welche anschliessend der anderen Gruppe vorgestellt wird	Moderieren Helfen, den Konsensprozess zu unterstützen. Dazu auffordern, dass bestimmt wird, wer die ‚Lösung‘ präsentieren wird.		Zweiter Kreis vorne
11:55	Präsentation	Gruppen präsentieren ihre ‚Lösung‘		SuS sehen, dass nicht nur jeder einzelne eigene Meinung haben kann sondern auch zwei Gruppen unterschiedlicher Meinung sein können.	
11:05	Verabschiedung Gelbe Blaue in die Pause				

## 6.2 Planung Dilemma-Diskussion vom 11.9.2014

Seite 1

### Klären und Entscheiden

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

Name der/des Studierenden
<b>Kamla Zogg</b>

Sache klären	Bedingungen klären	Bedeutungen und Sinn klären
Handlungs- und Konfliktlösungskompetenzen sind Voraussetzung für ein friedvolles soziales Miteinander. Die soziale Handlungsfähigkeit als übergeordnete Kompetenz zeigt sich wiederum in bestimmten Teilkompetenzen: Sprachlich gezielt argumentieren können, selbstbewusst die eigene Meinung vertreten, auf Äusserungen anderer eingehen, fremde Sichtweisen annehmen, sensibel sein für die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer. Dies führt dazu, dass man befähigt ist moralisch bewusst zu urteilen und verantwortungsbewusst zu handeln. S. 3 im Lehrplan des Kantons Zürich streicht die Bedeutung dieser Kompetenzen heraus, indem sie im Leitbild genannt werden. Im Bereich Zuhören und verstehen sollen SuS Situationen erleben, in denen Sprache innere Bilder, Stimmungen und Gefühle weckt sowie Verstehensfragen beantworten können. (LP S. 131). Im Lehrplan wird weiter zu dem Bereich Gespräche führen die Grobziele, dass die SuS Partnergespräche, Gruppengespräche und Klassengespräche führen können und dabei einfache Gesprächsregeln einhalten. Sie sollen einander also zuhören, nicht unterbrechen, niemanden auslachen, beim Thema bleiben und Fragen stellen. (S. 133).	Wir haben die Dilemma-Diskussion bereits eingeführt und zweimal in einer Stunde praktiziert. Die SuS haben einander erst ein einziges Mal Szenen vorgespielt. Die Aufteilung in Gruppen ist zur Zeit ein grosses Thema.  Lehrmittel erwähnen	SuS üben Gesprächsregeln und die Fähigkeit, einander überhaupt zuzuhören. Sie üben ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit, indem sie die eigenen Gedanken in Worte fassen und sich unmittelbar auf die Redebeiträge der Gesprächspartner beziehen. In der Auseinandersetzung mit der Dilemmageschichte üben sie soziale Handlungs- Konflikt- und Problemlösestrategien sowie die Konsensbildung.

© PHZH 2009 · Planungsinstrument / Fassung 2.0

Name der/des Studierenden	Stufe/Klasse	Ort/Schulhaus/Zimmer
<b>Kamla Zogg</b>	1. Klasse	Im Widmer, Zimmer 18
Datum/ Uhrzeit	Anz. Schüler/innen	Praxis-/Klassenlehrperson
<b>Mittwoch 25.6. 2013, 10:20 – 11:05</b>	HK 20, Sprachverständnis ausreichend bis gut	Maire/Zogg
Fach/Bildungsbereich	Thematik der Lektion	
<b>Deutsch</b>	<b>Verschiedene Standpunkte verstehen können</b>	
Lernziele für Schüler/innen	Lernziele der/des Studierenden	
<b>Fachliche Feinziele</b>	SuS trainieren, einen fiktiven Sachverhalt zu reflektieren. Sie üben, sich unmittelbar auf die Redebeiträge der Gesprächspartner zu beziehen. Üben, einen Sachverhalt szenisch darzustellen.	
Bemerkungen (Klasse, Schüler/innen, besondere Umstände, Vorwissen...), diverses	Gesprächskreis ist in der Klasse gut eingeführt, allerdings eher als eine ‚Ich sage meine Meinung‘-Runde. Wie weit die Kinder einander zuhören ist nicht immer klar.	

Seite 2

Verlaufsplanung  
© PHZH 2009 · Planungsinstrument / Fassung 2.0

Uhrzeit	Phasen/Ziele Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Aktivitäten Lehrperson		Aktivitäten Schüler/innen Klasse, Gruppen, Einzelne: Aktivität/Soz.form	Medien Hilfsmittel aller Art
		Organisieren, Informieren, Aktivieren	Lernprozesse begleiten		
8:15	Ankunft in Klassenzimmer, Begrüssung			Am Sitzplatz	
8:20	Wörter der Woche Nur wenn selber als anfangsritual	Anweisung zum Wörtertraining	Herumgehen, sicherstellen, dass SuS Minimalanf. erfüllen	Schreiben die Wörter in ihr Übungsheft	Rotes Übungsheft
8:25	Regeln zu Dilemma-Geschichte ganz kurz repetieren	Gesprächsregel in Erinnerung rufen		Im Kreis SuS verstehen, dass sie auf eine vorangegangene Äusserung Bezug nehmen sollen	
XXX	Dilemma-Geschichte Ich habe geschichte mitgebracht... So ein Anfang	Geschichte erzählen	Animiert und doch sachlich erzählen	Verstehen die Geschichte	
8:30	Gespräch	Fragen zum Text: In der Runde Detailfragen zum Text stellen.	Darauf achten, dass jeder einmal zum Sprechen kommt.	SuS sprechen nur nach Aufstrecken. Sagen ihre Meinung zu den einzelnen Fragen.	Zwei Klassenkreise
8:35	Wie-Weiter?	SuS formulieren je einzeln schriftlich, wie Tom sich jetzt verhalten sollte – wie die Geschichte weitergehen könnte		Am Sitzplatz	Bleistift, Zettel ,Wie weiter?'
8:40	Diskussion in drei Gruppen	Wie-Weiter-Frage in der Gruppe besprechen. Auftrag: Auf eine Version einigen und diese den anderen vorspielen.		SuS besprechen Situation in zwei Dreier- und einer Vierergruppe	
8:55	Präsentation und Feedback	Gruppen spielen einander eine ihrer ‚Lösungen‘ vor	Zu Feedback auffordern Feedback zu Stunde	Alle am Platz, dürfen auf Tischen sitzen. Gruppe, welche spielt in der Mitte vorne SuS sehen, dass nicht nur jeder einzelne eigene Meinung haben kann sondern auch Gruppen	
8:05	Verabschiedung blaue Gruppe in Pause Begrüssung gelbe Gruppe				

Standard 7:

### PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG VON UNTERRICHT

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.

## DAS KLEINE GROSS

ENTWICKLUNG UND DURCHFÜHRUNG EINER UNTERRICHTSREIHE ZUM THEMA  
NOMEN IN DER ZWEITEN KLASSE



## Inhaltsverzeichnis

<b>Das Kleine gross, Titelblatt .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Einführung .....</b>	<b>4</b>
1.1 Persönliche Situation und Fragestellung .....	4
1.2 Standardbezug und das Ideal des adaptiven Unterrichts .....	4
1.3 Aufbau der Arbeit und das Planungsinstrument ‚Unterricht kompetent planen‘ .....	6
<b>2. Theorie: Klären der Sache, der Bedeutung und des Sinns.....</b>	<b>7</b>
2.1 Die Bedeutung des Grammatikunterrichts .....	7
<i>Selektionswirkung von Rechtschreibung.....</i>	<i>8</i>
<i>Der Drang zur ‚richtigen‘ Schreibweise .....</i>	<i>8</i>
2.2 Theorie zum Nomen .....	9
<i>Definition Nomen.....</i>	<i>10</i>
<i>Grossschreibung von Nomen .....</i>	<i>10</i>
<i>Didaktische Ansätze.....</i>	<i>11</i>
<i>Das Nomen in den Lehrmitteln ‚die Sprachstarken‘ und ‚Sprachfenster‘ und Begründung meiner Entscheidung zur Adaption .....</i>	<i>12</i>
<b>3. Praxis I: Fachliche, personale und soziale Bedingungen in unserer Klasse und darauf aufbauende grundsätzliche Entscheide .....</b>	<b>16</b>
3.1 Fachliche Bedingungen des Deutschunterrichts in unserer Klasse.....	16
3.2 Personale und soziale Bedingungen .....	17
3.3 Entscheidung für die /eine Thematik.....	18
3.4 Grundsätzliche Überlegungen vor der Planung .....	19
<b>4. Praxis II: Entwicklung und Durchführung der Unterrichtsreihe.....</b>	<b>20</b>
4.1 Lernziele.....	20
<i>Überfachliche Ziele für alle drei Unterrichtssequenzen.....</i>	<i>20</i>
<i>Fachliche Ziele für alle drei Unterrichtssequenzen.....</i>	<i>20</i>
4.2 Entscheid für die /eine Lernevaluation der gesamten Unterrichtsreihe .....	21
<i>Summative Beurteilung:.....</i>	<i>21</i>
<i>Formative Beurteilung: .....</i>	<i>21</i>

4.3 Einführung des Nomens: ‘Nomen schreibt man gross’ und Artikel-Probe (Doppelstunde)	22
<i>Feinziele der ersten Sequenz (erste und zweite Lektion)</i>	22
<i>Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements</i>	22
<i>Erste und zweite Lektion (Halbklasse), Ablauf</i>	23
<i>Lernprozesse und Lernprozesssteuerung</i>	24
4.4 Nomen, Artikel und Adjektive: Treppengedichte (2 einzelne Lektionen)	25
<i>Feinziele der zweiten Sequenz (dritte und vierte Lektion)</i>	26
<i>Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements: dritte Lektion</i>	26
<i>Dritte Lektion: Ablauf (Ganzklasse)</i>	26
<i>Dritte Lektion: Lernprozess und Lernprozesssteuerung</i>	27
<i>Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements: vierte Lektion (Halbklasse)</i>	27
<i>Vierte Lektion: Ablauf</i>	28
<i>Vierte Lektion: Lernprozess und Lernprozesssteuerung</i>	28
4.5 Wortarten unterscheiden: Die Nomenmaschine (1 Lektion)	29
<i>Feinziele der dritten Sequenz</i>	29
<i>Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements</i>	29
<i>Fünfte Lektion: Ablauf</i>	30
<i>Fünfte Lektion: Lernprozess und Lernprozesssteuerung</i>	30
<b>5. Reflexion</b>	<b>31</b>
5.1 Blick in die Zukunft: Weiterarbeit in der 3. Klasse und Anschluss in der Mittelstufe	31
5.2 Evaluation der Unterrichtsplanung und der Durchführung	31
5.3 Persönliches Fazit	33
<b>6. Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis</b>	<b>34</b>
7. Anhang	35
7.1 Mindmap Nomen	35
7.2 Verlaufsplanung erste Lektion	36
7.3 Auswahl der verwendeten Materialien und Fotografien	41
7.4 Lernzielkontrolle	51

## 1. Einführung

### 1.1 Persönliche Situation und Fragestellung

Seit eineinhalb Jahren bin ich für den Deutschunterricht in unserer Klasse verantwortlich. Deutsch war immer schon meine grosse Leidenschaft. Das Lesen und Schreiben gehört zu meinen liebsten Tätigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler hören gerne Geschichten, wir erzählen gerne und diskutieren viel. Das sind Fähigkeiten, welche wir von Beginn an schon in der ersten Klasse immer wieder trainiert haben. Auch der Schriftspracherwerb und die frühen Schreiberfahrungen sind in der Klasse unter meiner Führung mit viel Elan und dem zu erwartenden Erfolg über die Bühne gegangen.

Weniger gute Gefühle hege ich für den Grammatikunterricht. Getrübt wird meine Erinnerung an die eigene Schulzeit, vor allem durch endlose Stunden scheinbar sinnentleerten Paukens. Im Wissen um meine belastete Vorgeschichte bemühte ich mich beim ersten grossen grammatikalischen Thema, der Einführung des Nomens, um eine besonders intensive didaktische Auseinandersetzung. Dies in der Hoffnung, dass ich während dieses Prozesses meine Widerstände abbauen und im Anschluss meinen Schülerinnen und Schülern einen adäquaten und anregenden, vielleicht sogar lustbetonten Unterricht bieten könnte.

Im Folgenden möchte ich diesen Prozess darstellen und die Frage beantworten, wie eine Unterrichtsreihe aussieht, welche das Nomen für die Situation meiner gegenwärtigen Klasse optimiert einführt.

### 1.2 Standardbezug und das Ideal des adaptiven Unterrichts

Im Verlaufe dieser Arbeit schildere ich meine Bemühungen, dem Standard 7 zu entsprechen. Dazu stelle ich meine lehrplankonforme Planung auf die Grundlage der fach- und berufswissenschaftlichen Erkenntnisse und stelle sicher, dass sie den aktuellen

wissenschaftlichen Qualitätskriterien entspricht. Dabei versuche ich, die Unterrichtseinheit zielbezogen und für meine Klasse adaptiert zu gestalten.

Lehrmittel ziehe ich zur Planung ebenfalls bei und weise diese entsprechend aus. Dabei war es, ganz im Geiste des Standards 7, für mich ein bewusster und strategischer Entscheid, der Planung des Themenbereiches ‚Nomen‘ viel Zeit zu widmen um mich darin vertiefen zu können. Im Rahmen meines Studiums bedeutete dies für mich, das Thema ‚Grammatik‘ für meine Spezialisierung an der mündlichen Prüfung zu wählen und das Thema ‚Nomen‘ auch für meine fünfseitige Arbeit im Rahmen der deutschdidaktischen Diplomprüfung genau zu betrachten.<sup>1</sup>

Gerade weil ich mich auf den Standard 7 beziehen möchte, werde ich meine Sachanalyse, die Vorüberlegungen und die Stundenplanung innerhalb der Arbeit darlegen, statt diese erst im Anhang zu präsentieren. Sie sind integrativer Bestandteil des Prozesses zur Planung und Durchführung des Unterrichts. Selbstverständlich berührt diese Arbeit auch andere Standards, so den Standard 4 ‚Heterogenität‘ oder den Standard 8 ‚Diagnose und Beurteilung‘ sowie den Standard 1 ‚Fachspezifisches Wissen und Können‘. Das Thema ist jedoch in dieser Abhandlung klar im Rahmen von Standard 7 angesiedelt, da die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe im Vordergrund steht.

Am Anfang unseres Studiums stand die intensive Auseinandersetzung mit dem didaktischen Denken, wie sie in den Einführungsbänden ‚Didaktisch handeln und denken 1‘ und ‚Didaktisch handeln und denken 2‘ der pädagogischen Hochschule dargelegt werden. Als leitgebende Botschaft habe ich dabei für mich mitgenommen, dass eine flexible Unterrichtsplanung bei klarer Zielorientierung den aktuellen Bedingungen in der Klasse und den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler am ehesten gerecht wird:

*Adaptiv unterrichtende Lehrpersonen bemühen sich darum, ihr Lehren an die Voraussetzungen und den Lernprozess der Lernenden auf Klassenebene und auf Individualebene anzupassen, um die Bildungsziele zu erreichen. Die Beherrschung unterschiedlichster Lehrmethoden ist für adaptiven Unterricht zentral, da die Lehrmethode dem Lernbedürfnis der Lernenden angepasst werden soll. Lernmaterialien, -ziele, -zeiten, -tempi und -methoden sowie Schwierigkeitsgrade müssen auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden.<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Arbeit verwende ich in einigen Teilen umformulierte Auszüge dieses zur Diplomprüfung eingereichten Textes.

<sup>2</sup> Berner 2011, S. 188.



Abb. 1: Schülerinnen und Schüler meiner Klasse bei einem Besuch im grossen Hörsaal der Pädagogischen Hochschule Zürich. Die Kinder waren vom Setting überwältigt und eingeschüchtert. Als die Studiengangsleitung ihnen einen kurzen Vortrag hielt, konnten sie kaum stillsitzen und waren nicht aufnahmebereit. Lernprozesse müssen auf die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden!

Konkret bedeutet ‚adaptiver Unterricht‘ im Rahmen der Planung für mich, dass ich nicht einfach vorbereitete Unterrichtssequenzen von Lehrmitteln übernehmen kann, sondern diese zuerst auf ihren auf meine Klasse bezogenen Sinn untersuchen muss und sie gegebenenfalls unter Beizug der an der pädagogischen Hochschule erworbenen Fähigkeiten adaptiere, um der Klasse und den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.

### 1.3 Aufbau der Arbeit und das Planungsinstrument ‚Unterricht kompetent planen‘<sup>3</sup>

Unsere Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich hat uns während dreier Jahre die Unterrichtsplanung mit dem Planungsinstrument von ‚Unterricht kompetent planen‘<sup>4</sup> üben lassen. Auch in der Vorbereitung der hier beschriebenen Unterrichtsreihe war mein Vorgehen weitgehend von den Kategorien und Aspekten des sogenannten ‚UKP‘ bestimmt, weshalb ich im Folgenden meine Darstellung grob nach diesem Planungsinstrument ausrichte. Zuerst kläre ich im Kapitel 2 die theoretischen Aspekte: Ich kläre die Sache, die Bedeutung und den Sinn. Im ersten Teil zur Praxis, dem Kapitel 3, stelle ich die Bedingungen in unserer Klasse an den Anfang, aus welchen ich einige grundlegende Aspekte zur Planung ableite. Sodann folgt im Kapitel 4 die eigentliche Unterrichtsplanung der verschiedenen

---

<sup>3</sup> Zumsteg et al. 2011, passim.

<sup>4</sup> Zumsteg et al. 2011, passim.

Einheiten. Am Ende steht im Kapitel 5 ein Ausblick in die Zukunft, die Evaluation der Unterrichtseinheit und – im Sinne einer persönlichen Reflexion – ein Fazit.

## 2. Theorie: Klären der Sache, der Bedeutung und des Sinns

### 2.1 Die Bedeutung des Grammatikunterrichts

Rechtschreibung ist ein zentraler Gegenstand des Deutschunterrichts und spielt eine wichtige Rolle. Er dient einerseits dem Erwerb der normativ ‚richtigen‘ Schreibung – auch wenn umstritten ist, ab welchem Schuljahr diese Schreibung von den Schülerinnen und Schülern verlangt werden sollte. Grammatik dient andererseits auch stets dem besseren Verständnis des zugrundeliegenden Sprachsystems. Der Zürcher Lehrplan weist bezüglich der Rechtschreibung noch Wurzeln im Spracherfahrungsansatz auf. Oft gehen die Lehrer die Rechtschreibung sehr behutsam an, die Kinder sollen quasi von alleine und stufenweise ‚darauf kommen‘. Leider legen die Befunde dar, dass Rechtschreibung nicht rein konstruktivistisch erworben werden kann (wie es etwa bei der mündlichen Erstsprache der Fall ist). Kinder müssen vielmehr erfahren, dass die Norm einen Anspruch stellt, den es zu erfüllen gilt. Ansonsten werden sie die Regeln einfach ausblenden.<sup>5</sup>

Wie Michael Graf in seinen Vorlesungen<sup>6</sup> während unserer Ausbildung überzeugend dargelegt hat, kommt erschwerend dazu, dass das sprachdidaktische Umfeld geprägt wird durch kommunikative Multilingualdidaktik, wobei der Orthographie und der Grammatik ein geringer Stellenwert beigemessen und der Inhalt vor die Korrektheit gestellt wird. Diese Multilingualität ist ein entscheidender Bestandteil der Lebenswelt aller unserer Schülerinnen und Schüler – seien es die Deutsch-als-Zweitsprache-Kinder, welche zuhause eine andere Sprache sprechen, seien es jene Kinder, deren Eltern zuhause Deutsch mit ihnen sprechen, selber aber eine andere Muttersprache haben, sei es, dass zuhause Hochdeutsch statt Schweizerdeutsch gesprochen wird. Oder sei es, dass zuhause Schweizerdeutsch gesprochen wird, in der Schule Hochdeutsch – und dass in der Klasse oft gleich mehrere andere

---

<sup>5</sup> Graf 2014, S. 174-175.

<sup>6</sup> Ich habe während meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich meine ganze Deutschdidaktik und das Fachcoaching bei Michael Graf abgelegt. Ich bin ihm sehr dankbar für die hilfreiche Unterstützung und seine stets fachlich verankerte, umsichtige und anwendbare Behandlung des Faches Deutsch.

Sprachen zu hören sind. Im Fremdsprachenunterricht ist die funktionale Multilingualität berechtigterweise das Ziel. Für die Schulsprache Deutsch sollte das Ziel eigentlich höher gesteckt werden, damit man den Ansprüchen der weiterführenden Schulen und der Berufswelt gerecht werden kann.

Diese Diskrepanz führt offenbar dazu, dass Kinder heute tatsächlich objektiv orthographisch schlechter schreiben als früher. Die Ansprüche der Umwelt sind jedoch nicht gesunken. Noch immer ist eine korrekte Rechtschreibung auf der Oberstufe und bei weiterführenden Schulen eine einfache (da objektive) Messlatte und im beruflichen Umfeld tolerieren wenige Arbeitsfelder schlimme orthographische ‚Schnitzer‘, wie die wiederholte Kleinschreibung von Nomen.

#### **SELEKTIONSWIRKUNG VON RECHTSCHREIBUNG**

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern mit sozioökonomisch hohem Status holen den orthographischen Rückstand auf – sei es durch passive Aufnahme der Rechtschreibung über die im Umfeld abverlangte höhere Leseleistung, sei es durch direkten Einfluss der Eltern auf die Rechtschreibung, sei es gar durch zusätzlichen Unterricht in der Rechtschreibung, etwa in der Vorbereitung auf die Prüfung für das Gymnasium. Kinder aus bildungsfernem Milieu und gerade auch DaZ-Kinder erfahren dagegen die Selektionswirkung der Rechtschreibung.<sup>7</sup>

Dies wirkt sich durchaus auch schon auf meine Schülerinnen und Schüler aus, welche je nach Hintergrund schon mehr oder weniger stark Ansprüchen nach korrekter Schreibleistung ausgesetzt sind. Einige Eltern empfinden es beispielsweise als angemessen, bereits von Zweitklässlern korrekte Grossschreibung zu verlangen. Dies zeigt sich darin, dass bei Hausaufgaben, welche die Eltern eigentlich nicht beeinflussen sollten, diesbezüglich einige Schülerinnen und Schüler eine fast perfekte Leistung aufweisen.

#### **DER DRANG ZUR ‚RICHTIGEN‘ SCHREIBWEISE**

Die Schülerinnen und Schüler sind jedoch nicht nur extrinsisch motiviert, richtig zu schreiben. Die Norm begegnet ihnen in ihrem Umfeld täglich. Die normative Schreibung entwickelt eine intrinsische Motivation, ihr zu entsprechen, das ‚richtige‘ Schreiben winkt in

---

<sup>7</sup> Graf 2014, S. 178.

einem reichen Lernumfeld als erstrebenswertes Ziel. Als Lehrperson muss ich ständig spontane Fragen nach der richtigen Schreibung beantworten. Die allermeisten Schülerinnen und Schüler möchten von sich aus gerne korrekt schreiben können und versuchen sich an der Rechtschreibung. Es scheint mir zentral, dass wir diesen Impuls am Leben erhalten und Rechtschreibung nicht durch Mechanismen des zusammenhangslosen ‚Paukens‘ negativ konnotieren. Es gilt vielmehr, den Lernprozess so anregend wie möglich zu gestalten und vielfältige sprachliche Handlungen zu ermöglichen.

Bleiben wir beim Beispiel unseres Themas: Die Schülerinnen und Schüler begegnen in ihrem Lebensumfeld ständig dem Phänomen der Grossschreibung. Sie lesen überall Texte, in welchen diese *offensichtliche* orthographische Regel angewendet wird. Gross- und Kleinschreibung ist gegenüber anderen Rechtschreibregeln eben besonders sichtbar und hat nur schon dadurch einen hohen Aufforderungscharakter!

Dieser Drang zur richtigen Sprech- und Schreibweise entwickelt sich natürlich auch bei den 14 Deutsch-als-Zweitsprache-Kindern unserer Klasse. Diese haben beispielsweise zu zwei Dritteln grosse Probleme damit, den korrekten Artikel anzuwenden.<sup>8</sup> Hingegen ist mir aufgefallen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr oft IRGENDEINEN Artikel setzen, wenn sie ein Nomen im Satz benutzen. Die Kinder scheinen also ein internalisiertes Wissen darüber aufgebaut zu haben, welche Wörter Nomen sind und dass diese Wörter einen Artikel verlangen.

## 2.2 Theorie zum Nomen

*Nomen schreibt man gross.* Soweit die einfache Rechtschreib-Regel. Doch was sind Nomen? Gemäss Lehrplan sollen Erst- und Zweitklässler ein erstes Verständnis dieser grammatikalischen Kategorie erarbeiten.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Wir gehen während der DaZ-Lektionen dieses Problemfeld aktiv an, denn ohne den richtigen Artikel zu kennen, können die Kinder auch kein Sprachgefühl dafür entwickeln, welche Fälle eingesetzt werden. Die Regelmässigkeiten und die Zusammenhänge mit den Präpositionen können erst im täglichen Sprachgebrauch observiert und ‚eingeschliffen‘ werden, wenn ein Bewusstsein für die Artikel besteht.

<sup>9</sup> Die Richtziele im Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (LP) geben vor, dass Schülerinnen und Schüler imstande sind, grammatikalisch und orthografisch richtig zu schreiben und im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören die notwendigen grammatikalischen Grundkenntnisse erwerben sowie lernen, diese anzuwenden. (Lehrplan S. 113).

Dazu ist im Lehrplan auf S. 126 bei „Lesetraining und Sprachbetrachtung“ das Grobziel 'Beim Lesen von Texten auf grammatikalische Eigenschaften und ihre Wirkung achten' vermerkt. In der zugehörigen Liste mit Inhalten

### DEFINITION NOMEN

*Mit Nomen bezeichnet man Lebewesen, Gegenstände oder Abstraktes. Nomen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie ein festes Genus (Geschlecht) haben, entweder im Singular (Einzahl) oder im Plural (Mehrzahl) stehen und nach dem Kasus (Fall) veränderbar sind. Nomen erkennt man in schriftlichen Texten daran, dass sie grossgeschrieben sind.<sup>10</sup>*

Soweit die Definition der Wortart „Nomen“. Die Sache ist jedoch nicht so klar, wie sie hier erscheint. Wie jeder aus der Schule weiss, schlagen sich Schülerinnen und Schüler noch bis in die Oberstufe mit der korrekten Grossschreibung herum. Substantive, in dieser Arbeit synonym zu Nomen gebraucht, werden grossgeschrieben. Nomen können als Konkreta etwas Gegenständliches bezeichnen (Hund, Wasser). Als Abstrakta bezeichnen sie etwas Gedachtes, nicht Gegenständliches (Angst, Leben). Weitreichende Unsicherheiten ergeben sich im Deutschen dadurch, dass nahezu jedes Wort substantiviert werden kann – Verben, Adjektive, Personalpronomen usw.

Problematisch ist weiter, dass die Einteilbarkeit nach verschiedenen Eigenschaften und Gesichtspunkten, etwa nach Zählbarkeit, nach Unterscheidung von Eigennamen und Gattungsbezeichnungen, Konkreta und Abstrakta, Belebtem und Unbelebtem, sich nicht in ein fixes Schema von 1:1-Zuordnungen bringen lässt.<sup>11</sup> Auch sämtliche Proben, die man zur Ermittlung der Nomen einsetzen kann, weisen Schwierigkeiten auf oder müssen durch Ausnahmen ergänzt werden.

### GROSSSCHREIBUNG VON NOMEN

Wortformen im laufenden Text werden in der Regel kleingeschrieben. Durch die Grossschreibung werden bestimmte Wortformen im Text besonders gekennzeichnet.

---

steht dort die ‚Grossschreibung von Nomen‘.

Weiter listet S. 128 unter „Texte überarbeiten“ als Grobziel ‚Erste Rechtschreibregeln beachten‘ und als zugehörigen Inhalt an erster Stelle ‚Grossschreibung der Nomen‘. Zusätzlich, ebenfalls auf S. 128, steht beim Grobziel ‚Wortarten erkennen‘ der Inhalt ‚Nomen (Namenwort)‘.

<sup>10</sup> Duden 4, S. 146-147.

<sup>11</sup> Duden 4, S. 147.

Die Grossschreibung von Nomen ist ein besonders deutlich sichtbares Merkmal der deutschen Sprache.<sup>12</sup> Sie ist nicht unumstritten – bei der Rechtschreibreform gab es Stimmen, welche sie als unnötige Schikane einschätzten. Doch sie ist ein wichtiges Charakteristikum und verbessert entscheidend die Lesbarkeit<sup>13</sup> von Texten im zum Nominalen tendierenden Deutschen.

Daher ist die Auseinandersetzung mit diesem Thema durch die ganze Primarschule hindurch von grosser Wichtigkeit. Einerseits wird dadurch das Nachdenken über die Sprache geübt und das Sprachgefühl geschult – insbesondere weil diese Unterscheidungen in der Syntax eine Rolle spielen, etwa bei der Kongruenz mit dem finiten Verb oder bei der Möglichkeit, Artikelformen einzusparen.<sup>14</sup> Andererseits auch, weil das Kategorisieren und die Anwendung von Kriterien auf Wörter das abstrakte und systemische Denken schulen. Ausserdem ist es sinnvoll, die Unterscheidung der Wortarten generell mit dem Nomen zu beginnen. Diese sprachlichen Kompetenzen lassen sich dann auch auf den Erwerb von Fremdsprachen übertragen.

Diese Art der komplexen Auseinandersetzung mit der Sprache benötigt zwingend eine gefestigte Vorstellung davon, was ein Nomen ist, weshalb dieses Thema in der Unterstufe zu behandeln ist.

### **Didaktische Ansätze**

Wie soll das Wissen, dass Nomen grossgeschrieben werden, Schülerinnen und Schülern vermittelt werden? Horst Bartnitzky nennt den Kompetenzbereich, in dem wir uns bewegen, in seinem Standardwerk zum Deutschunterricht 'Sprache und Sprachgebrauch untersuchen' und führt aus, dass Grammatikunterricht mehr sein muss als formale Wortartenbestimmung, Satzanalyse und Wortreflexion. Formales Sprachwissen, welches sich die Schülerinnen und Schüler nicht selbst durch Untersuchen und Nachdenken bewusst

---

<sup>12</sup> Hierzu Graf 2014, S. 178ff: Die Selektionswirkung der Rechtschreibbewertung trifft gerade Kinder aus bildungsferneren Familien und solche mit nicht deutscher Erstsprache härter, da diese in der Regel weniger Förderung von zu Hause erfahren können. Auch darum gilt es, dieser in der Primarschule Gewicht zu geben

<sup>13</sup> Das Auge erhält graphische Zusatzinformationen über funktional wichtige Stellen des Satzes – die Kerne von Nominalgruppen (Günther/Nünke S. 45).

<sup>14</sup> Duden 4, S. 148.

machen, ist weitgehend nutzlos.<sup>15</sup> Ausgangslage muss eigenes sprachliches Handeln sein. Bartnitzky plädiert für operativen Grammatikunterricht.<sup>16</sup>

### ***DAS NOMEN IN DEN LEHRMITTELN 'DIE SPRACHSTARKEN' UND 'SPRACHFENSTER' UND BEGRÜNDUNG MEINER ENTSCHEIDUNG ZUR ADAPTION***

Weil ich bei der Unterrichtsplanung das Klassenlehrmittel *Die Sprachstarken* sowie das obligatorische Lehrmittel *Sprachfenster* mit berücksichtigen wollte, habe ich die Behandlung des Nomens in den praktischen Teilen im Einzelnen angesehen.

*Die Sprachstarken* spricht sich, die Unterstufe betreffend, wie oben formuliert praktisch gänzlich gegen eine Vermittlung der Wortarten über formale Kriterien aus. Entsprechend sind im Schülerband vielfältige Übungen zum Ordnen von Nomen nach Kriterien vorhanden: ‚kann man spüren‘, ‚kann man sehen‘, ‚kann man riechen‘ etc.

Das Lehrmittel *Sprachfenster* empfiehlt für die Nomenprobe im Rahmen der Spracherforschung die Einbettung in mehrere mögliche Lektionsreihen. *Sprache erforschen: Themenheft für Lehrerinnen und Lehrer* bietet die Lektionsreihe *Sprache – wie wirkt sie?*, wobei Baustein 15: Nomen, der-die-das-Wörter einen Teil darstellt. In der Lektionsreihe *Sprache – wie funktioniert sie?* treten die Nomen ebenfalls als Baustein 15 auf. Daneben wird der Baustein 15 in das Planungsbeispiel *Wörter* integriert. Dabei arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit Wörternetzen. Dieses Planungsbeispiel wird ab der zweiten Klasse empfohlen.

Der Baustein 15 bietet das ‚Dingsda-Spiel‘ als Ausgangspunkt für eine Nomensammlung sowie den Nomen-Steckbrief und das Nomen-Wortfeld (Themenheft 4: *Sprache erforschen*, S. 44). Im Sprachbuch der Schülerinnen und Schüler behandelt das Memo 8 die Nomenregel, ebenso das Memo 11, welches definiert: ‚Die Nomen sagen dir, wie die Dinge heissen. Das Memo bietet zwei Proben: ‚Ersetze das Wort durch ‚Dingsda‘, ‚Zu jedem Nomen gehört der oder die oder das: Der ... ist da. Die ... ist da. Das ... ist da.‘

Das Trainingskartei-Erweiterungs-Set schliesslich bietet z. B. auf Karte 40 die ‚Suchmaschine für Nomen‘ bzw. die Übungsanweisung, aus den Wörtern die Nomen herauszusuchen. Die

---

<sup>15</sup> Bartnitzky 2011, S. 205-206.

<sup>16</sup> Soweit die Kinder denn ein funktionierendes Sprachgefühl für die deutsche Sprache haben (Bartnitzky S. 213).

Karte differenziert auf der Rückseite zwischen formaler und inhaltlicher Probe und erklärt, dass die formale Probe für die Arbeit mit Wörterlisten besser geeignet sei, die inhaltliche dagegen für die Bestimmung der Wortart ‚Nomen‘ im Satz.

Die meisten Lehrmittel legen den Schwerpunkt des Sprachhandelns bei der Einführung der Nomen auf Übungen, welche Nomen nach Kriterien ordnen (kann man sehen, fotografieren, spüren ...) und verlegen die Einführung von Abstrakta und allenfalls die Artikelprobe in das 3. Schuljahr.<sup>17</sup> Das Lehrmittel *Die Sprachstarken* argumentiert im Kommentarband folgendermassen:

*Die Einteilung in die fünf Wortarten erfolgt aufgrund formaler Kriterien. Für die S der Unterstufe ist diese Struktur noch zu abstrakt, weshalb wir für die 2. und 3. Klasse noch vorwiegend inhaltliche Kriterien für die Einteilung in Wortarten verwenden. Dabei ist es bei diesen Kategorisierungsprozessen zentral, dass die S erfahren, dass die Wörter nach bestimmten Kriterien geordnet werden.<sup>18</sup>*

Im folgenden Kapitel zum Sprachlernen wird dann detaillierter erklärt, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Rechtschreibregeln ent- und nicht belastet werden sollen – der Hinweis darauf, dass die betreffende Regel bereits durchgenommen worden sei, sei wenig lernförderlich. Ausnahmen sollten weitgehend ausgeblendet werden. Dann dient das Nomen als Beispiel:

*Vielmehr dienen die bereits erarbeiteten Regeln vorerst dazu, Nachfragen anstellen zu können. 'Kann man es sehen, anfassen, riechen, zählen? Wie schreibt man solche Wörter?' Solche Fragen sollen zu einem Aha-Erlebnis führen. Im Laufe der folgenden Bände werden alle zentralen Rechtschreiberegeln immer wieder Thema in den systematischen Übungen sein, sodass hier – schon gar nicht in einer 2. Klasse – nichts forciert werden muss.<sup>19</sup>*

Dieser Argumentation kann ich grundsätzlich folgen, ich empfinde sie aber im Falle der Grossschreibung als verfehlt – und zwar aus folgenden Gründen:

- Die Schülerinnen und Schüler stehen in einem Lebensumfeld, in dem sie ständig grossgeschriebenen Abstrakta begegnen. Es handelt sich keineswegs um Ausnahmerecheinungen, welche einfach ausgeblendet werden können. Ausserdem

---

<sup>17</sup> Siehe auch Empfehlungen Graf 2014, S. 71-73 bzw. S. 198-202.

<sup>18</sup> Die Sprachstarken, Kommentarband S. 103.

<sup>19</sup> Die Sprachstarken, Kommentarband S. 105.

vergift man dadurch wertvolle Zeit, während derer die Kinder beim Lesen Internalisierungsprozesse durchlaufen könnten und riskiert, dass die Grossschreibung stattdessen als ‚unwichtig‘ kategorisiert wird.

- Die Sprachbetrachtung im Sinne von 'man kann es sehen, hören, riechen, fühlen oder haben' führt ebenfalls zu Irritationen: 'süss' kann man schmecken, 'laut' kann man hören etc. Hingegen kann und soll man den Schülerinnen und Schülern selbstverständlich die Möglichkeit geben, die Nomen zu betrachten und nach diesen Kriterien zu kategorisieren. Aber die Aussage 'wenn man es hören kann, schreibt man es gross', kann meiner Meinung und Erfahrung nach nur Verwirrung stiften.
- Es gibt eine griffige und einfache Regel: *Worte, welche ein 'der', 'die' oder 'das' haben, wenn man sie alleine sagt, schreibt man gross.* Dies gilt glücklicherweise auch für Nomen im Plural – der Plural lautet ja 'die'.
- Die Schülerinnen und Schüler sind sehr wohl in der Lage, anhand einer griffigen Regel korrekte Rechtschreibung zu trainieren. Als Beispiel soll hier die in der ersten Klasse eingeführte Regel '~~sch~~t und ~~sch~~p = st und sp' dienen, welche die Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse gerne verwenden beziehungsweise mit welcher sie sich selbst korrigieren.

Die Nomenprobe mit *der-die-das* bildet daher den Ausgangspunkt für meine Unterrichtsreihe. Zur Nomenprobe schreibt Bartnitzky, dass die Artikelprobe häufig eingesetzt werde. Allerdings führe dies zu Falschschreibungen, weil attributive Zusätze das Kind verwirren können: z. B. ‚die Kleine katze‘. Bartnitzky führt dann aber aus, dass eine Probe, welche für Grundschul Kinder immer praktikabel sei, gar nicht denkbar sei, weil im Deutschen so viele Wörter zu Nomen werden können. Er führt als Alternativen zwei weitere Varianten auf: eine Probe, bei welcher Adjektive vorgesetzt werden und die Mehrzahlbildung als Kriterium für Nomen.<sup>20</sup> Somit muss die ‚der-die-das-Regel‘ wie alle Proben im Unterricht in einer zweiten Sequenz ergänzt werden.

Hier setzt nun ein anders gearteter Zugang an. Günther und Nünke beschreiben ihn in ihrem interessanten Aufsatz: Für das Verständnis der satzinternen Grossschreibung steht dabei nicht die Wortart im Vordergrund, sondern die syntaktische Funktion: Der Kern einer

---

<sup>20</sup> Bartnitzky 2011, S. 223.

nominalen Gruppe wird dann grossgeschrieben, wenn er attributiv erweitert werden kann. Eine solche Regel kann in der Primarschule nur handelnd erfahren werden.<sup>21</sup> Es handelt sich hier um die von Bartnitzky (s.o.) erwähnte Probe, Adjektive vorzuschieben, welche im geschilderten Aufsatz jedoch in einer syntaktisch orientierten Unterrichtsreihe mittels ‚Treppengedichten‘ erkundet und erfahren wird.

Schliesslich bleibt das Problem: Im Deutschen kann fast alles zum Nomen werden (oder zum Kern einer Nominalgruppe). Das ist verwirrend, kann aber auch lustvolles Sprachhandeln auslösen. Es erscheint mir sinnvoll, dies mit den Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, weil die Unterscheidung von Ähnlichem oft durch Vergleichen am effizientesten gelingt. Darum möchte ich, dass die Schülerinnen und Schüler in einer dritten Sequenz üben, Verben und Adjektive in Nomen aus der gleichen Wortfamilie umzuwandeln und schliesslich in eigenen Sätzen zu verwenden: *Ich wohne in einem farbigen Haus. Mein Haus erkennst du an der schönen Farbe.* So kombinieren wir die ‚der-die-das-Regel‘ handelnd mit dem syntaktischen Ansatz. Und gleich daran anschliessend kann man die Schülerinnen und Schüler den direkten Transfer innerhalb der Wortfamilien entdecken lassen: farbig – die Farbe. Dabei kann Wortschatzarbeit mit der Schärfung des grammatikalischen Verständnisses kombiniert werden.

Letztendlich steht für mich bei diesem wichtigen Thema zwischen Rechtschreibung und Grammatik das stete curriculare Kreisen im Vordergrund: Die Sprache ist ein komplexes Geflecht – ein Dschungel. Im stetigen Gebrauch bildet sich das Sprachgefühl der Kinder heraus. Gelegenheit zur Repetition bietet sich überall, wo mit Texten gearbeitet wird.<sup>22</sup> Fehler sind dabei nicht ein Schritt in die falsche Richtung, sondern Lerngelegenheiten – und damit ein Fortschritt. In diesem Prozess kann man nicht vorwärtskommen, wenn man Fragen nach dem ‚Warum wird „der Traum“ hier grossgeschrieben?‘ auf einen späteren Zeitpunkt vertagen muss. Denn Fragen sind, so meine Überzeugung, der beste Anlass, die Sprache zu betrachten, stehen zu bleiben und die Schönheit der sprachlichen Gewächse wahrzunehmen und darüber nachzudenken.

---

<sup>21</sup> Günther/Nünke 2005, passim, hier speziell S. 10-11.

<sup>22</sup> Graf 2014, S. 203.

### 3. Praxis I: Fachliche, personale und soziale Bedingungen in unserer Klasse und darauf aufbauende grundsätzliche Entscheide

#### 3.1 Fachliche Bedingungen des Deutschunterrichts in unserer Klasse

Der Deutschunterricht erfolgte in der Klasse während des ersten Jahres mit dem Lehrmittel *Leseschlau*. Dieser Erstleselehrgang arbeitet im ersten Quintal ausschliesslich mit Lautkarten. Er setzt auch in der Folge auf intensive Lautschulung und thematisiert die Umsetzung der Laute in Schriftzeichen auch mit der Einführung einiger Regeln (~~ai~~=ei, ~~schp~~=sp, ~~scht~~=st, Dehnungs-h und Dehnungs-e). Auch die Grossschreibung der Nomen wird darin kurz tangiert. Die Klasse ist sich aus der Arbeit mit *Leseschlau* daher gewohnt, sich über die Rechtschreibung Gedanken zu machen.

In der zweiten Klasse stehen mir drei Wochenstunden für den Deutschunterricht zur Verfügung, eine weitere Stunde wird für den Schriftunterricht eingesetzt.

Unser Lehrmittel für die zweite Klasse, *Die Sprachstarken*, setzt nach Woche 10 mit Orthographie und Grammatik ein.

Dieses Lehrmittel zeichnet sich durch Stärken in der Sprachbetrachtung und Sprachreflexion aus und übt insbesondere derartige Kompetenzen. Das Üben von mechanischen Lesefertigkeiten, grammatikalischen Kompetenzen sowie die Rechtschreibung müssen meiner Meinung nach ergänzt werden, da sie im Lehrmittel nicht genügend Gewicht erhalten. Ich setze für Ersteres auf das Training mit einer Lesekartei. Wir erarbeiten zweitens Strategien für eine sichere Rechtschreibung mit dem 2012 in zweiter Auflage erschienenen Lehrmittel *Duden: So schreibe ich fehlerfrei in der Grundschule*. Daneben erarbeiten wir wöchentlich vier bis fünf Lernwörter, wozu ein separates Heft geführt wird.

Mit einer kurzen Unterrichtssequenz zum Thema ‚Silben‘ habe ich kürzlich die Arbeit mit *Die Sprachstarken* ergänzt. Dabei habe ich den Schülerinnen und Schülern ein neues Setting vorgestellt: Die Schülerinnen und Schüler sind Forscher in einem Labor für Sprachforschung. Die Schülerinnen und Schüler tragen einen ‚Badge‘, welcher als Werkstattpass dient (mit Klebern wird das Absolvieren der Posten festgehalten). Im Sprachlabor gibt es zwei Roboter, über die ich jeweils eine Geschichte zum fraglichen Thema erzähle. Ausserdem gibt es einen Computer, welcher als höhere Instanz Regeln generiert und Fragen beantworten kann. Dieses Setting möchte ich jeweils in lockerer Folge für unsere grammatikalischen Themenblöcke bis Ende der dritten Klasse aufgreifen.

Um ein abgerundetes Bild unseres Deutschunterrichts zu geben, möchte ich erwähnen, dass wir ausserdem jede zweite Woche die Bibliothek besuchen. Dabei leihen die Schülerinnen und Schüler Bücher aus, nach deren Lektüre sie zuhause mit dem Programm Antolin überprüfen können, wie gut sie das Gelesene verstanden haben. Zusätzlich erteile ich den Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Lehrmittel *Die Sprachstarken* sechs- bis achtmal pro Schuljahr einen Auftrag zu einem Eintrag in ihr Lesetagebuch.

In unserer Klasse wird auch vorgelesen: Im ersten Schuljahr unter anderem mit dem Buch *Wilbur und Charlotte*. Dieses Jahr nahmen wir das Vorlesen erst ab den Weihnachtsferien wieder auf, da die Schülerinnen und Schüler davor die Klassenlektüre *Der Mondscheindrache* von Cornelia Funke lasen.

Ausserdem führen wir im Deutschunterricht in lockerer Folge Dilemma-Diskussionen durch, welche ich in der ersten Klasse im Bereich Religion und Kultur ansiedelte, dieses Jahr aber im Deutschunterricht umsetze (da meine Stellenpartnerin nun Religion und Kultur unterrichtet). Bei diesen Lektionen lernen die Schülerinnen und Schüler einander zuzuhören und Argumente für ihre eigene Meinung zu formulieren. Wir üben explizit, andere Sichtweisen zu akzeptieren.

### 3.2 Personale und soziale Bedingungen

6 Kinder haben Deutsch als Erstsprache, 14 Kinder haben Deutsch als Zweitsprache (DaZ), davon besuchen 12 den DaZ-Unterricht. Alle 20 Kinder verstehen jedoch gut Deutsch und können in der Schule in allen Fächern gut kommunizieren.

Die Klasse zeigt somit deutlich auf, dass wir eine Quims-Schule sind. Dabei sind die Schwierigkeiten für die Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch nicht als Muttersprache haben, vielfältig, und die DaZ-Schülerinnen und Schüler besitzen zudem sehr heterogene schulische Voraussetzungen. Allen gemeinsam ist jedoch eine deutliche Schwäche bezüglich der Anwendung von Artikeln in der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Ein Mädchen, hat im Fach Deutsch erhebliche Schwierigkeiten und ausserdem Mühe, sich zu konzentrieren, vor allem, wenn mehrere Aufgaben hintereinander gelöst werden müssen, zwei weitere Mädchen besitzen generell grosse Lernschwierigkeiten.

### 3.3 Entscheidung für Thematik

Meine eigene Erfahrung mit der ‚Es-wird-schon-werden-Methode‘ der Deutschdidaktik hat mich kritisch werden lassen. Auch was ich in der Deutschdidaktik an der PH lernen durfte, bestärkt mich in der Ansicht, dass Rechtschreibung nicht von allein kommt: Die Achtung vor der richtigen Schreibung und die Wahrnehmung für das Sprachsystem müssen geschärft werden.<sup>23</sup> Die theoretische Auseinandersetzung überzeugte mich von der Wichtigkeit des Themas Nomen: Wenn Grossschreibung der besseren Lesbarkeit dient, sind dann nicht gerade schwächere Schüler oder DaZ-Schüler darauf angewiesen, dieses Hilfsmittel möglichst früh zu durchschauen?

Ich habe nach der Auseinandersetzung mit der Theorie aus den genannten Gründen beschlossen, die Artikelprobe für die Erkennung der Nomen und für ihre Grossschreibung einzuführen. Damit die Schülerinnen und Schüler die Regel bis zum Ende der zweiten Klasse fix verinnerlicht haben, habe ich diese mit einem mnemotechnischen Hilfsmittel, welches in unserem Unterricht immer wieder eingesetzt wird, verankert: Es handelt sich um eine ‚der-die-das-Krone‘. Die Wörter, welche ein der-die-das haben, wenn man sie alleine sagt, besitzen diese Krone. Deshalb schreibt man sie gross, egal ob das der-die-das im betreffenden Satz vor dem Wort steht oder nicht. Bei den Korrekturen werde ich nach der Einführung bei einem diesbezüglichen Fehler jeweils am Zeilenende ein Krönchen, später ein ‚N‘, setzen, damit die SoS nach dem Nomen suchen und folglich konkret überlegen, welches Wort ein der-die-das als Begleiter hat, wenn man es für sich allein sagt. Ich habe die Krone gewählt, weil aus dieser sich auf einfache Art das ‚N‘ ableiten lässt, welches im späteren Unterricht das Kürzel für ‚Nomen‘ sein wird (siehe Anhang 7.2). Somit ist das Zeichen für Kinder zugänglich, welche ein konkretes Symbol als Erinnerungstütze bevorzugen, bietet aber auch die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler, welche gerne auf einer abstrakteren Ebene arbeiten, schon bald oder gleich einfach das ‚N‘ schreiben.

Das von mir entworfene Symbol bietet somit die Möglichkeit der Differenzierung durch die Schülerinnen und Schüler selbst und gewährt ausserdem den Anschluss an die Bezeichnung in unseren Sprachlehrmitteln der Unterstufe und in der Mittelstufe.

Die erste Stunde meiner ersten Unterrichtssequenz war Teil meiner berufspraktischen Prüfung im vergangenen Herbst. Es handelte sich um eine Halbklassenstunde, sodass ich mit

---

<sup>23</sup> Siehe hierzu Graf 2014, S.174-178.

der zweiten Halbkasse dieselbe Unterrichtssequenz unter normalen Bedingungen absolvieren konnte. Von dieser Normalsituation werde ich im Folgenden auch beschreibend ausgehen und in der Evaluation dieser Stunde die Erfahrungen während der Sondersituation der berufspraktischen Prüfung beiseite lassen.<sup>24</sup>

### 3.4 Grundsätzliche Überlegungen vor der Planung

Die Schülerinnen und Schüler sollten handeln, Regelmässigkeiten selbst entdecken und Regeln selbst formulieren können.<sup>25</sup> Mit einem Strauss von Zugängen wollte ich zudem gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler die Kategorie ‚Nomen‘ und das Phänomen ihrer Grossschreibung aus unterschiedlichen Blickwinkeln wahrnahmen und untersuchten und dass jedes Kind einen Zugang zur Thematik finden konnte.

Weil die Schülerinnen und Schüler in der zweiten Klasse ausserdem das Thema ‚Freundschaft‘ stark beschäftigte, erzählte ich als Rahmengeschichte im Grammatikunterricht, wie zwei Roboter miteinander zu kommunizieren lernen.

Den Schülerinnen und Schülern machte es grossen Spass, sich als kompetent zu erleben, und auf dieser Stufe spielten sie auch sehr gerne Rollenspiele. Darum setzte ich als Setting für die Lektionsreihe auf das ‚Labor für Sprachforschung‘.

Grosse Buchstaben zu schreiben, machte den Schülerinnen und Schülern Spass. Damals übten sie bei meiner Stellenpartnerin die ‚Schnürlischrift‘, die Grossbuchstaben waren noch nicht eingeführt. Die Grossbuchstaben wurden von den Schülerinnen und Schülern zum Teil als Auszeichnung von wichtigen Wörtern eingesetzt – was ja historisch gesehen auch zuerst ihr Zweck war.

---

<sup>24</sup> Die Schülerinnen und Schüler waren in beiden Prüfungsstunden deutlich gehemmt und viel weniger zu einem eigenständigen, entdeckenden Herangehen zu bewegen.

<sup>25</sup> Skript Didaktik des Rechtschreibunterrichts 2007, S. 15. Auf S. 21 liest man die Empfehlung, entdeckendes Lernen gerade in Bezug auf die Grossschreibung der Namenwörter vorzusehen.

## 4. Praxis II: Entwicklung und Durchführung der Unterrichtsreihe

Ich stelle hier zuerst die der ganzen Unterrichtsreihe übergeordneten Lernziele, die Entscheide zur Lernevaluation und die für die ganze Unterrichtsreihe geltenden Überlegungen zu Lernprozessen und zur Lernprozesssteuerung vor, bevor ich im Anschluss kurz die einzelnen Sequenzen mit ihren spezifischen Feinzielen darstelle.

### 4.1 Lernziele

#### **ÜBERFACHLICHE ZIELE FÜR ALLE DREI UNTERRICHTSSEQUENZEN**

- Die Schülerinnen und Schüler wählen aus mehreren Angeboten das für sie aktuell passende aus und arbeiten auf ihrem Niveau. Sie reflektieren ihre Arbeit und schätzen ihre Fähigkeiten adäquat ein.

#### **FACHLICHE ZIELE FÜR ALLE DREI UNTERRICHTSSEQUENZEN**

*Richtziele aus dem Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich:*

Die Richtziele im Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich geben vor, dass Schülerinnen und Schüler imstande sind:

- grammatikalisch und orthografisch richtig zu schreiben und im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören die notwendigen grammatikalischen Grundkenntnisse erwerben sowie lernen, diese anzuwenden.<sup>26</sup>

*Grobziele aus dem Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich:*

Bei „Lesetraining und Sprachbetrachtung“ steht das Grobziel:

- 'Beim Lesen von Texten auf grammatikalische Eigenschaften und ihre Wirkung achten'<sup>27</sup>

In der zugehörigen Liste mit Inhalten ist dort die ‚Grossschreibung von Nomen‘ aufgeführt.

Unter „Texte überarbeiten“ steht als Grobziel:

- ‚Erste Rechtschreibregeln beachten‘<sup>28</sup>

Als zugehöriger Inhalt steht an erster Stelle ‚Grossschreibung der Nomen‘.

---

<sup>26</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 113.

<sup>27</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 126.

<sup>28</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 128.

Weiter unten steht das Grobziel:

- ‚Wortarten erkennen‘<sup>29</sup>

Hier ist als zugehöriger Inhalt ‚Nomen (Namenwort)‘ aufgelistet.

## 4.2 Entscheid für Lernevaluation der gesamten Unterrichtsreihe

### *SUMMATIVE BEURTEILUNG:*

Das Fach Deutsch wird in der zweiten Klasse benotet. Die Grossschreibung wird seit der ersten hier geschilderten Lektion von mir und meiner Stellenpartnerin bei Konkreta und Abstrakta stufengerecht eingefordert (substantivierte Verben und Adjektive streichen wir nicht als Fehler an).

Wir haben nach Absolvierung der Unterrichtsreihe vor Weihnachten eine benotete Lernzielkontrolle zu den Nomen angesetzt, welche ich im Kapitel 6 evaluiere.

### *FORMATIVE BEURTEILUNG:*

Die gesetzten Ziele habe ich in den Stunden vorwiegend formativ überprüft. Durch Beobachten der Kinder und ihrer Leistungen und anhand ihrer Fragen nahm ich den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert wahr. Das war, zumal in den Ganzklassenstunden, nicht immer einfach.

Während der Einzelarbeit oder der Arbeit an den Posten habe ich möglichst individuelle, sachbezogene Rückmeldungen gegeben, um so den Lernprozess zu optimieren. Dabei habe ich bei einigen Schülerinnen und Schülern zusätzlichen Förderbedarf erkannt.

Von allen Schülerinnen und Schülern standen einige Produkte zur Evaluation zur Verfügung. So konnte ich anschliessend an die Stunde noch einmal abschätzen, ob das geplante Lernziel von den einzelnen Schülerinnen und Schülern erreicht wurde.

Das soziale und personale Lernziel konnte ich ebenfalls durch das Beobachten der Schülerinnen und Schüler abschätzen: Kooperierten sie? Halfen sie sich gegenseitig bei Fragen oder agierten sie eher unter Konkurrenzdruck?

Ausserdem bat ich bei der ersten Sequenz die Schülerinnen und Schüler am Ende, ihre ‚Forscher-Namenskarte‘ am Fenster an markierte Haken zu hängen und einzuschätzen, wie

---

<sup>29</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 128.

weit sie die an der Tafel aufgeschriebenen Lernziele erreicht hatten. So erhielt ich Informationen zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.

### 4.3 Einführung des Nomens: 'Nomen schreibt man gross' und Artikel-Probe (Doppelstunde)

#### *FEINZIELE DER ERSTEN SEQUENZ (ERSTE UND ZWEITE LEKTION)*

##### *Basale Lernziele:*

- Die Schülerinnen und Schüler wenden auf Aufforderung die formale Artikelprobe (der-die-das) für Nomen an.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen in einer Liste von 12 in Grossbuchstaben geschriebenen Wörtern, worunter 6 Nomen sind, mindestens 3.
- Die Schülerinnen und Schüler können die Regel: ‚Nomen schreibt man gross‘ auf Aufforderung nennen.

Dabei war in dieser Lektionsreihe nicht wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler den *richtigen* Artikel setzten. Wichtig war nur, dass sie erkannten, dass das Wort von einem Artikel begleitet wird.

##### *Erweiterte Lernziele:*

- Ich erwartete, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler deutlich mehr als drei Nomen erkennen würden.
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben/legen den richtigen Artikel zu den Nomen.

##### *Reduzierte Lernziele:*

- Die Schülerinnen und Schüler können die Regel ‚Nomen schreibt man gross‘ auf Aufforderung nennen.

##### *Soziale Lernziele*

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten gemeinsam und helfen sich. Sie kooperieren gegebenenfalls. Sie teilen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse (Forscherkonferenz).

##### *Personale Lernziele*

- Die Schülerinnen und Schüler sind dem neuen Thema Nomen gegenüber offen.

#### *ENTSCHEID FÜR LEHR-LERN-ARRANGEMENTS*

Am Anfang der Unterrichtsreihe stand die Formulierung eines Präkonzepts, wobei ich mich durch die Schülerinnen und Schüler leiten liess. Um die Regel einzuführen, erzählte ich den Schülerinnen und Schülern anschliessend eine Geschichte, welche das gewählte

mnemotechnische Hilfsmittel 'der-die-das-Krone' in der Erinnerung der Schülerinnen und Schüler verankerte. Auch wenn wir dabei im Kreis sassen, entsprach dies einem Frontalunterricht, da ich als Lehrperson aktiv war und die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich nur zuhörten.

Nach der Einführung wurde in einer Mini-Forscher-Werkstatt mit entsprechenden Übungen die neue Fähigkeit Nomenworte zu erkennen geübt. Bei diesem Arrangement hatten die Kinder automatisch immer wieder Bewegungspausen, wenn sie sich einen neuen Posten aussuchten und sich auf dem Werkstattplan die Kleber für die Erledigung der Arbeit setzten. Bei einem separaten ‚Forschungsauftrag‘ konnten die schnellen Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Differenzierung als Forscher agieren und besonderen Bedingungen der der-die-das-Regel auf die Spur kommen. Als erstes sollten sie erkennen, dass der Artikel vom Nomenwort durch weitere Worte getrennt stehen kann (‚die kleine Katze‘), .

In der nächsten Lektion folgten dann ‚Forschungsaufträge‘ welche zeigten, dass der Artikel sich verändern kann (‚den kleinen Katzen‘) oder dass er ganz fehlen kann (‚eine Katze‘).

Am Ende der Stunde stand eine ‚Konferenz der Sprachforscher‘, zu der wir zusammenkamen, um noch einmal die Regeln festzuhalten, eventuelle Entdeckungen vorzustellen und einander ein Feedback zur Stunde zu geben. Die Regel wurde von den Schülerinnen und Schülern formuliert und durch ihre Überlegungen ergänzt. Diese hielt ich auf einem Plakat fest, welches wir im Klassenzimmer aufhängten.

Das von mir gewählte Lehr-Lern-Arrangement beinhaltete unterschiedliche Phasen: Im ersten Teil arbeitete ich mit genetischem Lehren/Lernen, das zur Hauptsache verstehensorientiert und fremdbestimmt ist. Für den zweiten Teil entschied ich mich für den Werkstattunterricht, der sowohl Selbst- als auch Nachkonstruktion beinhaltete und sowohl Elemente der Fremdsteuerung als auch der Selbststeuerung aufwies. Zuletzt wurde im Kreis noch kurz das dialogische Lernen aufgenommen.

### **ERSTE UND ZWEITE LEKTION: ABLAUF (HALBKLASSE)**

- Präkonzept: Die Schülerinnen und Schüler wussten aus der 1. Klasse viel zur Grossschreibung (auch wenn sie diese so gut wie nie anwandten). Sie nannten ‚Satzanfang‘, ‚Namen‘, ‚wenn man es anfassen kann‘ und ‚Sachen‘ auf die Frage, was man gross schreibt. Ich half ihnen, daraus zwei Regeln zu destillieren: *Nomen sind Namen von Dingen. Nomen schreibt man gross.*
- Ich erzählte die Geschichte von einem verliebten Roboter, dessen Briefe nicht verstanden wurden, weil alles klein geschrieben war (siehe Anhang 7.3): Diese

Geschichte war zugleich die Einführung in das Sprachlabor-Setting.

Kontext: Grossschreibung (Rechtschreibung) dient der besseren Lesbarkeit.<sup>30</sup>

Durch die Geschichte wurde das mnemotechnische Hilfsmittel 'der-die-das Krone' bei den Kindern verankert.

- Daraufhin erfolgte der Übergang zur Mini-Forscher-Werkstatt: Die Schülerinnen und Schüler übten mit unterschiedlichen Aufgaben einzeln, in Paaren und in Kleingruppen ihre Fähigkeit Nomenworte zu erkennen. Bei diesem Arrangement hatten die Kinder automatisch immer wieder Bewegungspausen, wenn sie sich einen neuen Posten aussuchten und sich auf ihre ‚Forscher-Badges‘ die Kleber für die Erledigung der Arbeit setzten.
- Am Ende erfolgte eine kurze ‚Forscherkonferenz‘: Was wissen wir? Was haben wir herausgefunden? Wer hat Tipps zum Erkennen? Was war einfach, was war schwierig? Ich hielt die Erkenntnisse auf einem Poster fest. Wir wiederholten als Abschluss im Chor mehrmals die Regel: ‚Nomen schreibt man gross‘, und ich unterstrich sie jedes Mal auf dem Poster.
- Zuletzt hängten die Schülerinnen und Schüler ihre Badges zur Selbsteinschätzung an einen der folgenden Haken: ‚Ich erkenne viele Nomen‘, ‚Ich erkenne einige Nomen‘, ‚Ich möchte üben, wie man Nomen erkennt‘.

#### LERNPROZESSE UND LERNPROZESSSTEUERUNG

Die Schülerinnen und Schüler merkten sich von der ersten Sequenz an, dass man Nomen daran erkennt, dass sie ein *der*, *die* oder *das* als Begleiter haben, wenn man sie alleine ausspricht. Als zweite Regel merkten sie sich, dass Nomen gross geschrieben werden.

Dass sie sich die Regeln merkten, heisst aber nicht, dass sie sie immer anwenden. Jedoch sollten sie, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie ein Nomen nicht erkannt haben, das ‚Krönchenwort‘ finden können (solange es sich um stufengerechte Nomen handelt).

Die Schülerinnen und Schüler wurden ausserdem unbewusst daran gewöhnt, dass die Nomen im Deutschunterricht braun markiert werden – auch wenn dies im Unterricht nicht explizit gesagt wurde.

Sie wurden damit auch darauf vorbereitet, dass ich beim Korrigieren ein ‚N‘ an das Zeilenende setze, wenn sie ein Nomen nicht grossgeschrieben haben.

Zu Beginn aktivierte ich kurz das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und ermöglichte ihnen damit, beim Erwerb der neuen Fähigkeiten an bereits Bekanntes anzuknüpfen. Ihre

---

<sup>30</sup> Zur Vermittlung der Bedeutung der rechtschreibspezifischen Sprachbewusstheit siehe Graf 2014, S. 26.

Arbeitshaltung dem trockenen Gegenstand gegenüber sollte durch den Rahmen als ‚Labor zur Erforschung von Sprache‘ gesteigert werden.

Durch die am Anfang stehende Einbindung der Regel in eine Geschichte sowie durch die Verankerung über ein Symbol (der-die-das-Krone) wurde die Regel vielfältig verankert. Das ‚N‘ wurde zudem zu einem Pfeifenputzer geformt, womit ein weiterer haptischer Zugang zur Memorierung geboten werden sollte. Die Regel wurde für die Schülerinnen und Schüler, welche einen systematischeren Zugang suchten, auch formal als Regel schriftlich präsentiert. Somit waren vielfältige Zugänge der Memorierung angelegt und standen den Schülerinnen und Schülern offen. Ich unterstützte die Schülerinnen und Schüler in der Folge dabei, den für sie geeigneten Zugang auszuwählen.

Die Klasse arbeitet grundsätzlich sehr gerne mit Werkstätten, und die meisten Schülerinnen und Schüler sind hochmotiviert.

Bei der Stationenarbeit setzen sich die Kinder auf verschiedene Art und Weise mit den Nomen und ihrer Grossschreibung auseinander. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen selbst das Tempo und nach dem Einstiegsblatt auch die Reihenfolge. Auch gebe ich unterschiedliche Aufgaben bezüglich der Herausforderung. So kann jedes Kind entscheiden, an welche Aufgaben es sich wagen möchte oder ob es bei mir am Beratungstisch vorne Unterstützung holt. Die Schülerinnen und Schüler dürfen ihre Partner bei Partnerarbeiten selbst bestimmen. Je nach Aufgabe, mit der sie beschäftigt sind, lasse ich sie auch die Plätze tauschen. Einer schwachen Schülerin musste ich erlauben, besonders viel Zeit mit dem Malen der Kronen zu verbringen, damit sie an den Aufgaben dranblieb. Am Ende hatte sie die Mindestanforderungen knapp erfüllt.

Die Wiederholung der Regeln im Chor (nachdem sie von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet worden sind) garantiert eine bessere Memorierung.

#### **4.4 Nomen, Artikel und Adjektive: Treppengedichte (2 einzelne Lektionen)**

Wir hatten nun erste Kenntnisse der Wortart ‚Nomen‘. Die Schülerinnen und Schüler sollten an ihrem strukturellen Verständnis des Nomens arbeiten: ‚Treppengedichte‘ wurden eingeführt.

### **FEINZIELE DER ZWEITEN SEQUENZ (DRITTE UND VIERTE LEKTION)**

#### *Basale Lernziele:*

- Die Schülerinnen und Schüler können nach Vorlage ein eigenes Treppengedicht formulieren.

#### *Erweiterte Lernziele:*

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen Strukturen im Treppengedicht und formulieren Erkenntnisse dazu.

#### *Reduzierte Lernziele:*

- Die Schülerinnen und Schüler können aus Wortschnipseln nach Vorlage ein Treppengedicht legen.

#### *Soziale Lernziele*

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Partnerarbeit zusammen und formulieren mindestens eine gemeinsame Erkenntnis.
- Sie hören einander bei der Präsentation der Erkenntnisse und beim Vorlesen der Gedichte zu.

#### *Personale Lernziele*

- Jedes Kind präsentiert sein Treppengedicht in einem verständlichen Vortrag.

### **ENTSCHEID FÜR LEHR-LERN-ARRANGEMENTS: DRITTE LEKTION**

Diese Sequenz begann mit einem freien Unterrichtsgespräch über die Treppengedichte an der Wandtafel. Darauf folgte ein genau vorgegebener Auftrag in Einzelarbeit. Die Schülerinnen und Schüler mussten die ‚korrekte‘ Lösung legen und kleben. Danach wurden, etwas weniger gelenkt, eigene Adjektive in ein Raster eingefügt.

Die Ergebnisse wurden dann in Partnerarbeit verglichen, und gemeinsam sollten Beobachtungen festgehalten werden. Anschliessend wurden diese Beobachtungen in der Klasse präsentiert und die Erkenntnisse an der Wandtafel festgehalten.

### **DRITTE LEKTION: ABLAUF (GANZKLASSE)**

- Zwei Treppengedichte standen an der Wandtafel: Gemeinsames Lesen.
- Auftrag: Aus Treppengedicht-Schnipseln mussten die Schülerinnen und Schüler analog zu den Beispielen an der Wandtafel ein Treppengedicht legen und mir zeigen. Wer dies korrekt getan hatte, durfte die Schnipsel aufkleben und dann die nächste Aufgabe lösen.

- Auftrag: Auf einem Arbeitsblatt ein vorgegebenes Treppengedicht-Raster mit eigenen Adjektiven ergänzen. Wer damit fertig war, suchte sich einen Partner für den nächsten Punkt.
- Als Nomenforscher in Partnerarbeit Beobachtungen diskutieren und versuchen, diese auf einen Zettel zu schreiben.
- Die Schülerinnen und Schüler formulierten dann im Plenum, dass Nomen sich in ihrer Satzfunktion durch ihre Erweiterbarkeit zu Nominalgruppen auszeichnen: „Diese Worte da trennen das *der-die-das* vom Nomen.“ „Sie schieben das Nomen herüber.“ Die Schülerinnen und Schüler beschlossen spontan, die Adjektive in diesem Kontext ‚Schiebewörter‘ zu nennen.
- Hausaufgabe: Eigenes Treppengedicht. Tierart frei wählen (Reim am Schluss freiwillig).

### **Dritte Lektion: Lernprozess und Lernprozesssteuerung**

Die meisten Schüler und Schülerinnen konnten das visuell einprägsame Konzept der Treppengedichte intuitiv verstehen. Den Zusammenhang zwischen der Anzahl Adjektive und der Gedichtstufe und dass das Nomen immer am Ende der Zeile stehen muss, verstanden nicht alle Kinder, auch nicht in der Partnerarbeit.

Gemeinsam wurde in der Klasse ein guter Begriff für die Adjektive (Schiebewörter) gefunden und eine erste Regel erarbeitet: ‚Wenn man Schiebewörter vor ein Wort schieben kann, dann ist es ein Nomen.‘ Diese Regel wurde von den meisten Schülerinnen und Schülern verstanden. Für zwei Schülerinnen war diese Einsicht zu schwierig.

Jene Kinder, welche schon beim Zusammensetzen des Treppengedichtes Mühe hatten, versammelte ich am Beratungstisch bei mir, um ihnen in der Gruppe zu assistieren. Die schnelleren Schülerinnen und Schüler waren schon bald mit der Partnerarbeit beschäftigt und schrieben ihre Erkenntnisse auf. Ich musste lediglich dafür sorgen, dass die Kinder in ausgeglichenen Gruppen zusammenarbeiteten.

Weil die schwächeren Kinder bei mir am Tisch versammelt waren, konnte ich unauffällig helfen, sodass auch diese Kinder Zusammenhänge und Erkenntnisse formulieren konnten, welche sie anschliessend in der ‚Forscherkonferenz‘ präsentieren konnten.

### **Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements: Vierte Lektion (Halbklasse)**

Diese Lektion begann mit der Präsentation des als Hausaufgabe (Wochenaufgabe) erarbeiteten eigenen Treppengedichts im Halbkreis vor der Tafel. Die dort aufgehängten

Gedichte sollten im Klassenverband gebührend gewürdigt werden, weshalb hier viel Zeit zur Verfügung stand. Jedes Kind las sein Gedicht vor, eine gute Präsentationsübung.

Da nun viel unterschiedliches Material präsentiert worden war, schloss ein weiteres Klassengespräch über spontane Erkenntnisse/Feststellungen an.

Anschliessend sollte im Kreisspiel das Einfügen von Adjektiven vor Nomen geübt werden.

Meine Schülerinnen und Schüler reagieren sehr gut auf den leichten Druck bei solchen Gruppenspielen.

#### **VIERTE LEKTION: ABLAUF**

- Vorlesen und ausgiebige Besprechung der Hausaufgaben, welche an der Wandtafel präsentiert wurden. Die Schülerinnen und Schüler formulierten weitere Beobachtungen: „Ich kann unendlich viele Schiebewörter dazwischentun.“ „Am Ende kommt das Nomen“.
- Kreisspiel: Zusammen möglichst viele Adjektive zu ‚der Hund‘ (analog dem Spiel ‚ich packe meinen Koffer ...‘). Dann ein Wettbewerb in Kleingruppe: Wer kann am meisten Adjektive/Schiebewörter vor ‚die Ameise‘ setzen? Drei Minuten Zeit. Dann ‚der Tiger‘. Schliesslich ‚das Schwein‘.

#### **VIERTE LEKTION: LERNPROZESS UND LERNPROZESSSTEUERUNG**

Die Schülerinnen und Schüler sollten im Verlauf dieser Stunde ihr Konzept von den

Treppengedichten weiter ausbauen. Ich musste dezidiert einfordern, dass allen

Vortragenden respektvolle Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Nach einiger Aufmunterung trugen alle ihr Gedicht laut und deutlich vor.

Das Hören und Besprechen von so vielen Beispielen ermöglichte es, die beobachteten Regeln weiter zu beschreiben und zu präzisieren. Dazu war von mir nur noch eine Moderation notwendig.

Das Kreisspiel diente dazu, das Prinzip ‚Einfügen von Adjektiven zeichnet Nomen aus‘ weiter zu üben. Weil die Kinder die wachsende Adjektivreihe still im Kopf mitsagten, um zu kontrollieren, dass derjenige, der gerade an der Reihe war, keinen Fehler machte, waren alle bei der Sache.

Am Ende gab es einen Wettbewerb in Kleingruppen. Da hier jeweils ein Gewinner gekürt wurde, sollten die Gruppen auch ihre Fähigkeit zum Fairplay trainieren, ein gutes Übungsfeld für die Zweitklässler.

## 4.5 Wortarten unterscheiden: Die Nomenmaschine (1 Lektion)

Wir setzten nun im Unterricht zwei Wochen mit dem Thema Nomen aus. Im Anschluss an eine Lektionenreihe, während derer wir mit ‚Die Sprachstarken‘ Verben zu ‚Hand‘, ‚Auge‘, ‚Ohr‘, ‚Mund‘, ‚Nase‘ gesammelt hatten, nahm ich das Thema wieder auf. Die Schülerinnen und Schüler hatten ihre Verben auf Karten geschrieben und dann damit Sätze formuliert. Die Karten hingen noch an der Wandtafel. Ich zeichnete eine Skizze einer einfachen ‚Nomenmaschine‘ an die Wandtafel (siehe im Anhang 7.3): Eine Box mit zwei Schlitzen.

### FEINZIELE DER DRITTEN SEQUENZ

#### Basale Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können zu einem gegebenen Verb oder Adjektiv ein Nomen aus der gleichen Wortfamilie nennen.

#### Erweiterte Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können eigene Beispiele von Verben, Adjektiven und Nomen aus der gleichen Wortfamilie finden

#### Reduzierte Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können die Regel ‚Nomen schreibt man gross‘ auf Aufforderung nennen.

#### Soziale Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten gemeinsam und helfen einander. Sie kooperieren gegebenenfalls. Sie teilen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse (Forscherkonferenz).

#### Personale Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sind dem neuen Thema ‚Nomen‘ gegenüber offen.

### ENTSCHEID FÜR LEHR-LERN-ARRANGEMENTS

Die fünfte Lektion begann im Frontalunterricht. Ich musste das neue Konzept ‚Nomenmaschine‘ einführen, und dazu war das Vormachen die beste Form. Nachdem jedes Kind ein- oder zweimal zeigen konnte, dass es das Prinzip verstanden hatte, erfolgte der Übergang in die Einzelarbeit, welche in diesem Fall jedoch nicht als Stillarbeit gestaltet war. Die Kinder durften über ihre Arbeit sprechen und tauschten sich angeregt zum Thema aus.

### **FÜNFTE LEKTION: ABLAUF**

- Ich demonstrierte, wie die Nomen durch die ‚Maschine‘ geschickt werden: In den Schlitz hinein, Rattergeräusche, Karte umkehren: Auf der Karte steht ein Nomen aus der Wortfamilie des Verbs (z. B. spielen/ das Spiel). Die Karte wird so aufgehängt, dass die Nomen-Seite sichtbar ist.
- Nach ein paar Beispielen erfolgte die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, jeweils selbst ein Nomen zu nennen. Die Schülerinnen und Schüler waren Feuer und Flamme und verstanden das Prinzip mehrheitlich sehr rasch. Ich schrieb ihre Vorschläge auf die Rückseite der Karten.
- Nachdem wir viele Karten durchgenommen hatten, forderte ich sie auf, auf leeren Karten eigene Beispiele aufzuschreiben und an die Wandtafel zu hängen (Beispiele als Titelbild). Es kam zu mehreren ‚abenteuerlichen‘ Verwandtschaften (wagen/der Wagen, hinnen/die Stirn, hören/das Ohr, glücklich/die Glückheit) doch wurden fast durchgängig einerseits Verben bzw. Adjektive, andererseits Nomen aufgeschrieben.
- Hausaufgabe: Zu den eigenen Beispielen Sätze formulieren.

### **FÜNFTE LEKTION: LERNPROZESS UND LERNPROZESSSTEUERUNG**

Die Schülerinnen und Schüler begegneten dem Konzept der Wortfamilie und übten ihre Fähigkeit zu flexiblem Denken, denn dieses wird durch solche Umwandlungen von einer grammatikalischen Kategorie in die andere geübt. Dabei wurde implizit auch die Vorstellung für die Kategorien Verb – Adjektiv – Nomen geschärft. Ausserdem wurde hier auch intensiv Wortschatzarbeit geleistet.

Ich hatte als Puffer geplant, ein Kapitel aus unserem Lesebuch vorzulesen. Die Schülerinnen und Schüler waren aber mit solchem Feuereifer dabei, dass sie die ganze Stunde lang Verben und Adjektive in Nomen umwandelten.

Das Setting mit der ‚Maschine‘ war nur am Anfang nötig. Die Kinder brauchten nur wenig Anregung, um das Konzept zu begreifen.

Allerdings musste ich die DaZ-Kinder bei ihren eigenen Beispielen unterstützen und immer wieder (kreative!) Wortkreationen würdigen und mit sanftem Nachdruck in korrektere Formen umbiegen.

Die Nomenmaschine haben wir seither ein paar Mal als Lückenfüller in anderen Stunden eingesetzt, und die Schülerinnen und Schüler arbeiten gerne damit.

## 5. Reflexion

### 5.1 Blick in die Zukunft: Weiterarbeit in der 3. Klasse und Anschluss in der Mittelstufe

In der 3. Klasse werden wir mit dem Lehrmittel ‚die Sprachstarken‘ erneut das Thema ‚Nomen‘ aufnehmen. Dort werden die Abstrakta eingeführt. Wir werden im Sinne der Sprachbetrachtung diese genauer untersuchen, benötigen die zugehörigen Kriterien jedoch nicht, um Nomen identifizieren zu können. Stattdessen werden wir an den Treppengedichten weiterarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler werden, wiederum als Forscher, die zugehörige Regel präzisieren: Nur wenn die Flexionsendungen bei den ‚Schiebewörtern‘ stimmen – und es adjektivische Attribute sind – werden Treppenwörter gross geschrieben.<sup>31</sup>

Damit sind meine Schülerinnen und Schüler bereit, um in der Mittelstufe kompetent Nomen identifizieren zu können. Sie werden grundsätzlich fähig sein, nach kurzer Überlegung jedes Nomen gross zu schreiben.

Natürlich benötigt es dann noch viel Übung, bis diese Regeln schliesslich internalisiert werden. Doch bin ich zuversichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler mit diesem Rüstzeug auf ihrem Weg zum Nomenprofi erfolgreich sein werden!

### 5.2 Evaluation der Unterrichtsplanung und der Durchführung

Die Schwierigkeiten für meine 14 DaZ-Kinder sind vielfältig. Sie besitzen sehr heterogene schulische Voraussetzungen. Allen gemeinsam ist jedoch eine deutliche Schwäche bezüglich der Anwendung von Artikeln in der gesprochenen und der geschriebenen Sprache.<sup>32</sup>

Hingegen ist mir aufgefallen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr oft IRGENDEINEN Artikel setzen, wenn sie ein Nomen im Satz benutzen. Die Kinder scheinen also ein internalisiertes Wissen darüber zu haben, welche Wörter Nomen sind, und dass diese Wörter einen Artikel verlangen – ein guter Ansatzpunkt für den Unterricht. Günther/Nünke

---

<sup>31</sup> Günther/Nünke 2005, S. 25.

<sup>32</sup> Ich möchte für die DaZ-Lektionen dieses Problemfeld in Zukunft angehen, denn ohne den richtigen Artikel zu kennen, können die Kinder nur schwer ihr Sprachgefühl dafür entwickeln, welche Fälle eingesetzt werden. Die Regelmässigkeiten und die Zusammenhänge mit den Präpositionen können erst im täglichen Sprachgebrauch observiert und ‚eingeschliffen‘ werden, wenn ein Bewusstsein für die Artikel besteht.

nennen als wichtigen Grund für die satzbezogene Vermittlung satzinterner Grossschreibung die diesbezüglich gute Leistung von DaZ-Kindern.<sup>33</sup> Besonders überzeugt ihre Erkenntnis aus Nonsenswort-Diktaten bei Grundschulkindern: Schon in der zweiten Klasse besitzen die Kinder Wissen über relevante Strukturen des Satzes und schreiben ‚die Nomen‘ gross – selbst wenn die inhaltliche Kategorisierung für sie unmöglich ist.<sup>34</sup>

Ich widmete diesem Thema in meiner Klasse eine längere Unterrichtssequenz, da ich überzeugt war, dass das Begreifen der Nomen für die Entwicklung eines differenzierten Sprachgefühls für alle 20 Schülerinnen und Schüler in der Klasse zentral ist. Während eines ganzen Quintals begleiteten uns Nomen: Zwischen die oben geschilderten Einheiten traten andere, nicht grammatikalische Themen. Während dieser Zeit wurde durch kürzere, z.T. spielerische, repetitive Übungssequenzen mit Texten oder Wörtern aus dem laufenden Unterricht das Thema ‚Nomen‘ wach gehalten.<sup>35</sup>

Die geschilderte Unterrichtsreihe lehnt sich an die Empfehlungen für entwicklungsadäquaten Unterricht in Sprachbetrachtung/Grammatik an, wie sie Michael Graf formuliert. Vom handelnd-entdeckenden Zugang hin zum Kategorisieren. Prämisse: Auch ohne den Zugang über die Kriterien werden Regeln induktiv erfahren. Wir experimentierten, probten, dachten gemeinsam über Sprache nach und formulierten schliesslich Regeln.<sup>36</sup> Dabei wandelten wir die drei Werkzeuge *der-die-das Probe*, *Schiebewörter* (=Einschieben von Adjektiven) und *Nomenmaschine* ab und nahmen sie immer wieder im Sinne der Empfehlungen von Graf während des Leseunterrichts und der Wortschatzarbeit auf.<sup>37</sup>

Das Klassenlehrmittel *Die Sprachstarken* schien mir nach meiner Auseinandersetzung mit der Theorie eindeutig zu kurz zu greifen. Als Anfängerin im Lehrberuf wagte ich in der Entwicklung einer eigenen Unterrichtsreihe nicht, alles auf eine Karte zu setzen. Allerdings scheint mir, dass meine Schülerinnen und Schüler trotz oder gerade wegen meiner Unsicherheit und des daraus resultierenden eklektischen drei-Punkte-Programms gut gefahren sind: Ich glaube, sie äussern sich für Zweitklässler mündlich sehr kompetent und

---

<sup>33</sup> Günther/Nünke 2005, S. 34.

<sup>34</sup> Bereits in der zweiten Klasse 36% der Majuskeln ‚korrekt‘ erkannt. Praktisch keine fehlerhafte, zufällige Majuskelsezung (Günther/Nünke 2005, S. 48).

<sup>35</sup> Siehe Empfehlung Graf 2014, S. 62.

<sup>36</sup> Graf 2014, S. 30 und 31.

<sup>37</sup> Graf 2014, S. 206-207.

differenziert zu den Nomen: „Die Angst schreibe ich gross, weil da hat es ein die, und ich kann Wörter wie grosse, furchtbare davorschieben.“ In ihren eigenen Texten schreiben sie teils richtig, teils machen sie sich nach meinem Hinweis („N“ am Rand) meist erfolgreich auf die Suche nach den unterlassenen Grossschreibungen.

Sie haben ausserdem in der diesbezüglichen LZK im Vergleich zu anderen zweiten und dritten Klassen im Schulhaus zu meiner grossen Freude und Bestätigung sehr gut abgeschnitten (siehe Anhang 7.4).

### 5.3 Persönliches Fazit

Wie diese Arbeit belegt, bedurfte es bei diesem Thema einer aufwändigen Auseinandersetzung mit der Fachdidaktik, bis ich meine eigene didaktische Position formulieren konnte und daraus, unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen in meiner Klasse, eine Unterrichtsreihe erarbeiten konnte.

Im Deutschunterricht ist die Bandbreite der didaktischen Meinungen bei allen Kompetenzfeldern besonders gross. Das Fach hat in den letzten Jahrzehnten mehrere grundlegende Umorientierungen erfahren, die derzeitige Fachdidaktik empfiehlt vor allem alles einschliessende Synthesen (Bartnitzky) oder erschöpft sich in immer neuen, sich oft widersprechenden ‚Heilsversprechen‘.

Als Folge davon können die Freiheiten, die sich im Lehrerberuf bieten, bei Anfängern oft zu Unsicherheiten führen. Für mich war es besonders lehrreich zu erfahren, dass meine Unterrichtsreihe, welche ich zu einem beträchtlichen Teil aus eigenen Überlegungen entwickelt hatte, zu einem relativ grossen Erfolg führte. Unter Kenntnis der unterschiedlichen fachdidaktischen Richtungen den eigenen Standpunkt zu formulieren, sich von mehreren Methoden inspirieren lassen und eigene Schwerpunkte legen - ein zeitintensives aber sehr fruchtbares Verfahren!

Selbstverständlich kann nicht immer ein so grosser Aufwand betrieben werden. Meine Erfahrungen bei dieser Unterrichtsreihe haben mir aber die Augen dafür geöffnet, dass eine bewusste strategische Auswahl von wichtigen Bereichen in der Jahresplanung besonders wichtig ist, damit diesen auch entsprechend viel Vorbereitungszeit gewidmet werden kann. Ich hoffe, dass eine solche selbstbewusste und unabhängige Haltung mir dabei weiterhin in einer umsichtigen adaptiven Unterrichtsplanung gute Dienste erweisen wird.

## 6. Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis

Bartnitzky, Horst. 2005. *Grammatikunterricht in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Bartnitzky, Horst. 2011. *Sprachunterricht heute: Lernbereich Sprache, Kompetenzbezogener Deutschunterricht, Unterrichtsbeispiele für alle Jahrgangsstufen*. 15., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Berner, Hans et al. (Hrsg.). 2011. *Didaktisch handeln und denken 1: Fokus angeleitetes Lernen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). 2010. *Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Duden Band 4. 2006. *Die Grammatik: 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Eisenberg, Peter. 2006. *Grundriss der deutschen Grammatik Band 1: Das Wort*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Fachgruppe Deutschdidaktik Primarschule (Hrsg.) 2007. Skript *Didaktik des Rechtschreibunterrichts*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Graf, Michael. 2014. Skript *Fachdidaktik Deutsch Primarschule*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Günther, Hartmut und Ellen Nünke. 2005. «Warum das Kleine gross geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt». *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 1/2005*. Köln: Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln.

Herzog, Marisa. o. J. *Ich werde Nomen-Profi, 2.-4. Schuljahr*. Winterthur: Elk-Verlag.

Isler, Dieter und Alsbeth Büchel. 2000. *Sprachfenster*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Lindauer, Thomas, Werner Senn et al. (Hrsg.). 2009. *Die Sprachstarken 2: Deutsch für die Primarschule 2. Klasse*. Zug: Klett und Balmer Verlag.

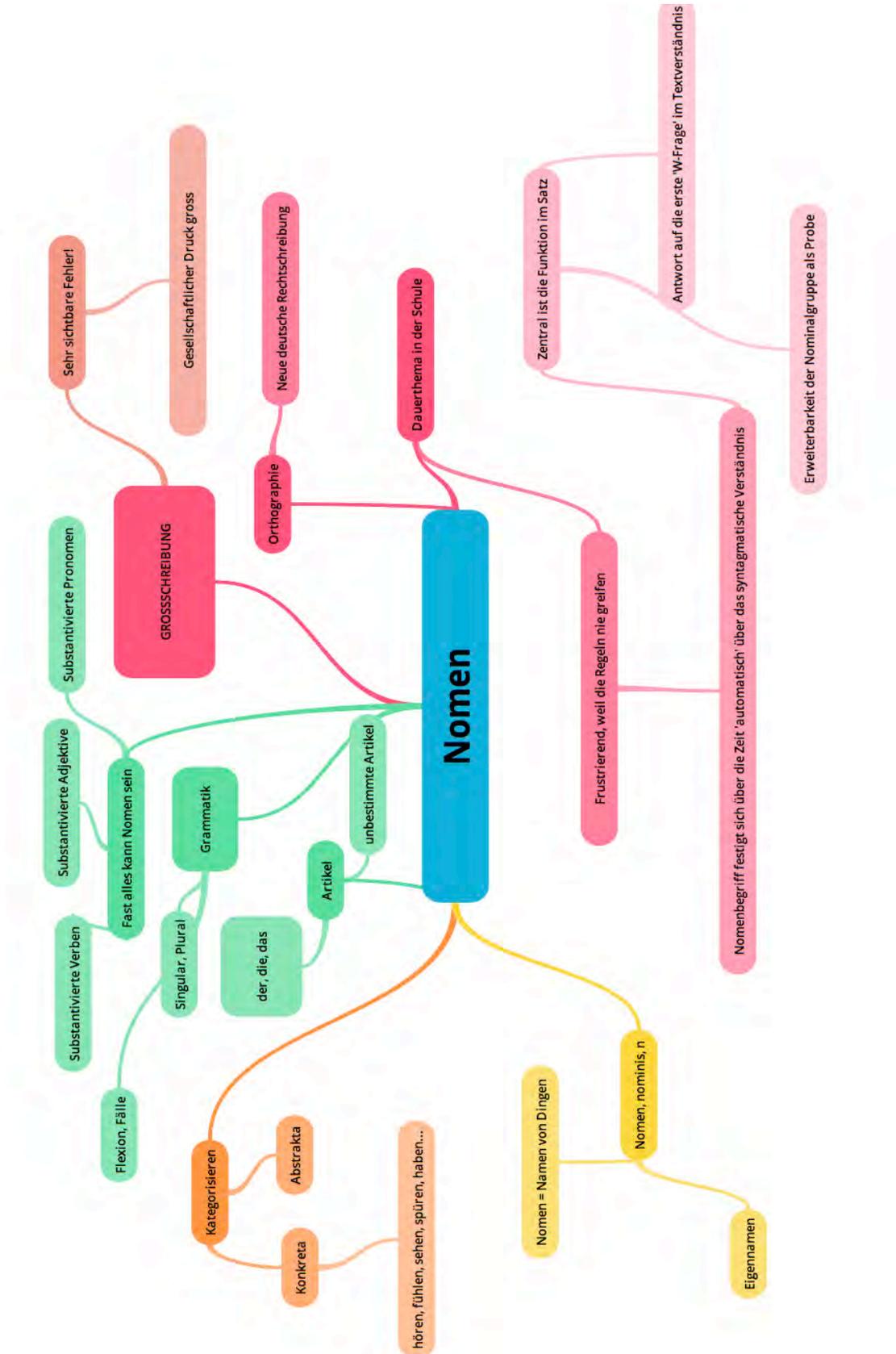
Zumsteg, Barbara et al. 2011. 4. Auflage. *Unterricht kompetent planen: Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

---

Sämtliche Abbildungen zeigen Fotografien, welche ich selber aufgenommen habe. Die Abbildung auf dem Titelblatt zeigen einige Ergebnisse der fünften Unterrichtslektion.

## 7. Anhang

### 7.1 Mindmap Nomen



## 7.2 Verlaufsplanung erste Lektion

Kamla Zogg

Berufspraktische Diplomprüfung PH ZH Quest H12, 3 Jahre

### Deutsch, Teil 2: Verlaufsplanung

**Studentin** Kamla Zogg

**Stufe / Klasse:** 2. Klasse

**Anzahl Schülerinnen:** 14, Halbklass hier: 8

**Anzahl Schüler:** 6, Halbklass hier: 2

**Fach:** Deutsch

**Thema:** Einführung der Nomen

**Lernziele:** vgl. Feinziele im Teil 1 (Klären und Entscheiden)

**Bemerkungen:** Abkürzungen: SuS = Schüler und Schülerinnen, LP = Lehrperson

**Ort / Schulhaus / Zimmer:** Langnau am Albis, Schulhaus im Widmer, Zimmer 2

**Datum und Uhrzeit:** 13. November, 8.20 – 09.05 Uhr

**Expertin:** Kathleen Gallagher

**Examinatorin:** Karin Egolf

Deutsch, Teil 2: Verlaufsplanung

1

Kamla Zogg

Berufspraktische Diplomprüfung PH ZH Quest H12, 3 Jahre

	Phasen/Ziele	Aktivitäten Lehrperson	Aktivitäten Schüler/innen	Medien
Uhrzeit	Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Organisieren, Informieren, Aktivieren	Lernprozesse begleiten	Hilfsmittel aller Art
08:15	Ankunft in der Klasse	Ich begrüße die einzelnen SuS. Ich erinnere SuS daran, dass sie evt. ihre Aufgaben abgeben (Wochenaufgaben). Ich stelle Expertin und Examinatorin vor.	Ich weise die SuS darauf hin, dass sie sich die Badges umhängen dürfen.	Forscherbadges auf Tischen der SuS
08:20	Setting und Lernziel  Personales Ziel: Die SuS sind dem Thema Nomen gegenüber offen.	Ich schaffe ein Setting, welches die SuS motiviert und aktiviert: <i>Wir sind heute wieder Sprachforscher. Heute geht es um die Nomen. Wir untersuchen heute, was Nomen sind und lernen, dass man Nomen gross schreibt.</i>  <i>Liebe Sprachforscher, welche Worte schreibt ihr gross und warum?</i>  <i>Die Sprachforscher treffen sich nun im Kreis. Ich erzähle eine Geschichte von Robert und Roberta zur Grossschreibung der Nomen. Alle Nomen besitzen eine der-die-das Krone. Darum schreibt man sie gross.</i>  <i>Wir machen jetzt aus Pfeifenputzer den wichtigsten Teil der Krone: der-die-das</i>	SuS sitzen an ihren Plätzen und hören zu. SuS sehen das Lernziel an der Wandtafel.  Ich beobachte die Kinder und achte darauf, dass niemand abgelenkt wird, nichts überflüssiges auf den Tischen ist.  Ich notiere die genannten Vorschläge an der WT, passe sie eventuell an.  Ich zeige den SuS die 3 Regeln: <i>Nomen sind die Namen von Dingen. Nomen erkennt man an der-die-das Krone. Nomen schreibt man gross.</i>	Lernziel an Wandtafel
9:25	Vorwissen			
9:30	Einführung Artikelprobe:  <i>der-die-das-Krone</i>		SuS nennen Vorschläge. Wahrscheinlich: <i>Am Anfang eines Satzes, Namen, Dinge.</i>  Kreis SuS verfolgen Geschichte  SuS betrachten ‚Krone‘ kritisieren sie ‚ist gar keine richtige Krone‘, festigen dabei den Zusammenhang von ‚N‘ für Nomen mit <i>der-die-das</i> und Grossschreibung.	Wandtafel  Bild Robert und Roberta, Sprachcomputer  3 Regeln der-die-das Krone
08:35	N aus Pfeifenputzer		SuS überlegen sich, ob ihr Wort ein <i>der, die</i> oder <i>das</i> als Begleiter hat.	Pfeifenputzer

Deutsch, Teil 2: Verlaufsplanung

2

Kamla Zogg

Berufspraktische Diplomprüfung PH ZH Quest H12, 3 Jahre

Phasen/Ziele	Aktivitäten Lehrperson	Aktivitäten Schüler/innen	Medien
Uhrzeit 08:37 Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen) ‚Spiel‘	Organisieren, Informieren, Aktivieren Hier hat es verschiedene Worte. Wer glaubt, dass er ein der-die-das Wort erkennt, legt seine Krone dazu.	Lernprozesse begleiten Erklären, auffordern, der-die-das einzusetzen. Ermuntern: <i>Es kommt jetzt nicht so darauf an, den richtigen Artikel zu setzen</i> Ich erkläre kurz den Auftrag von jedem Posten.  Wer noch Fragen hat kommt zu mir nach vorne, die anderen können anfangen.  Falls noch Fragen sind, kläre ich diese mit betreffenden SuS.	Hilfsmittel aller Art Wortkärtchen, Pfeifenputzer, N‘
08:40 Stationenarbeit erklären	Ich erkläre den SuS die einzelnen Werkstattposten. Ihr nehmt jetzt alle dieses AB und markiert die Nomen mit dem Nomenkrone – ‚N‘. Ihr schreibt bei den Nomen den Anfangsbuchstaben gross. Und wer den richtigen Artikel kennt, schreibt ihn dazu. Danach hat es weitere Posten, ihr lest Wer Fragen hat, kommt zu mir an den Mäusetisch. Wer fertig ist, zeigt mir die Forschungsergebnisse und klebt den Punkt auf seinen Badge. Danach geht er zum nächsten Posten.	Die SuS verstehen das erste AB und das Vorgehen für die Werkstatt.  Sie gehen dann mit dem ersten Aufgabenblatt, welches für alle gleich ist, an den Platz zurück um zu arbeiten.  Einige SuS kommen eventuell gleich zu mir wenn sie sich mit der Thematik unsicher fühlen. Wahrscheinlich bei: Sarusha.	Werkstattposten  Kontrollblätter in Sichtmappen an WT  Mäusetisch
08:45 Stationenarbeit  Posten 1: Liste mit Worten Basale Lernziele: SuS erkennen in Liste mehr als die Hälfte der Nomen und markieren sie mit N	Ich beobachte die SuS, helfe wo Hilfe nötig ist und interveniere bei Störungen. Falls es zu laut ist, weise ich die betreffenden SuS darauf hin, bin aber bezüglich der Lautstärke tolerant da sie sich auch gegenseitig helfen und austauschen sollen. Ich	SuS arbeiten individuell an der Werkstatt, einzeln oder zu zweit. Nach dem ersten AB wählen sie selber, wo sie weiter arbeiten wollen.	Einzelne Werkstattposten: -Arbeitsblätter -Laminierte Nomen mit Artikel  Sticker zur Selbstkontrolle

3

Deutsch, Teil 2: Verlaufsplanung

Kamla Zogg

Berufspraktische Diplomprüfung PH ZH Quest H12, 3 Jahre

Phasen/Ziele	Aktivitäten Lehrperson	Aktivitäten Schüler/innen	Medien
<p>Uhrzeit</p> <p>Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)</p> <p>Posten 2: Die SuS übermalen in einem Raster Nomen mit braun. Lernziel: SuS wenden die Nomenprobe auf Aufforderung an.</p> <p>Soziales Lernziel bei allen Posten: SuS kooperieren, helfen sich.</p> <p>Posten 3: Sätze, in denen die Nomen mit unmittelbar davorstehendem <i>der-die-</i> das klar gekennzeichnet sind. Die SuS korrigieren die Kleinschreibung mit Rot und schreiben Regel: <i>Nomen schreibt man gross!</i> Darunter.</p> <p>Lernziel: SuS kennen Regel: Nomen schreibt man gross!</p> <p>Posten 4: Im Kreis oder an WT. Einzel- oder Gruppenarbeit. Zuordnung Artikel – Nomen. Erweitertes Lernziel richtige Artikel setzen.</p> <p>Erweiterte Lernziele: SuS üben das Setzen des richtigen Artikels</p> <p>oder</p> <p>Posten 4 ✎ Forschungsauftrag</p>	<p>Organisieren, Informieren, Aktivieren</p> <p>Lernprozesse begleiten achte darauf, dass die SuS im Thema bleiben.</p> <p>Bei Sara werde ich es akzeptieren, falls sie lediglich einen Posten erledigt, er muss jedoch ganz gelöst sein. Dann gebe ich eventuell danach eine gestalterische Aufgabe (z.B. Nomenkrone schön auf A3-Blatt zeichnen)</p> <p>Posten 4 und 4 ✎ bereitstellen.</p> <p>Bei Posten 4 und 4 ✎ muss ich eventuell helfen, damit die SuS verstehen, was sie zu tun haben.</p>	<p>Klasse, Gruppen, Einzelne: Aktivität/Soz. form</p> <p>Einzelarbeit mit informellem gegenseitigem Helfen.</p> <p>SuS wenden sich an mich wenn sie die Anweisungen des Postens nicht verstehen.</p> <p>SuS kommen an den Mäusetisch um ihre Arbeit korrigieren zu lassen.</p> <p>SuS fragen, wenn sie die Anweisungen der Posten nicht verstehen.</p>	<p>Hilfsmittel aller Art</p> <p>Laminierte Adjektive für ‚Forschungsauftrag‘</p>

Deutsch, Teil 2: Verlaufsplanung

4

Kamla Zogg

Berufspraktische Diplomprüfung PH ZH Quest H12, 3 Jahre

Phasen/Ziele	Aktivitäten Lehrperson	Aktivitäten Schüler/innen	Medien
<p>Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)</p> <p>Sammeln/Festigen der Erkenntnisse und Ergebnisse</p> <p>Überfachliches Lernziel: Die SuS reflektieren ihre Arbeit</p> <p>Die SuS üben Feedback zu geben</p> <p>Die SuS lernen, ihre Kompetenzen einzuschätzen</p>	<p>Organisieren, Informieren, Aktivieren</p> <p>Ich nutze den Gong um die SuS auf Ende der Werkstattarbeit aufmerksam zu machen. Fordere alle, die noch nicht im Kreis sitzen dazu auf, in den Kreis zu kommen. <i>Welche Forschungsergebnisse haben wir gemacht?</i></p> <p>Kurzes Feedback zur Stunde.</p> <p><i>Versorgt eure Arbeitsblätter in der Schublade oder in der Box, das Pfeifenputzer-Krönchen in der Schachtel.</i> Wer denkt, dass er jetzt Nomen gut erkennt Ich gebe Anweisungen, mittels Aufhängen des Badges die Zielerreichung einzuschätzen.</p>	<p>Klasse, Gruppen, Einzelle: Aktivität/Soz.form</p> <p>SuS schliessen ihre Arbeit ab und räumen die Werkstätten auf.</p> <p>Kreis</p> <p>SuS reflektieren die Arbeit an den Werkstatt-Posten</p> <p>SuS geben mir/sich Feedback</p> <p>SuS schätzen ihre Kompetenzen ein: Wie gut kann ich Nomen mit der der-die-das Probe erkennen? Kann ich sie mit /N markieren? Kann ich die Regel: ‚Nomen schreibt man gross?‘ sagen?</p>	<p>Hilfsmittel aller Art</p> <p>A3 Blatt zum Festhalten der Ergebnisse</p> <p>3 Haken an den Fenstern Badges</p>
09:05		SuS gehen in die Pause oder beschäftigen sich im Zimmer	

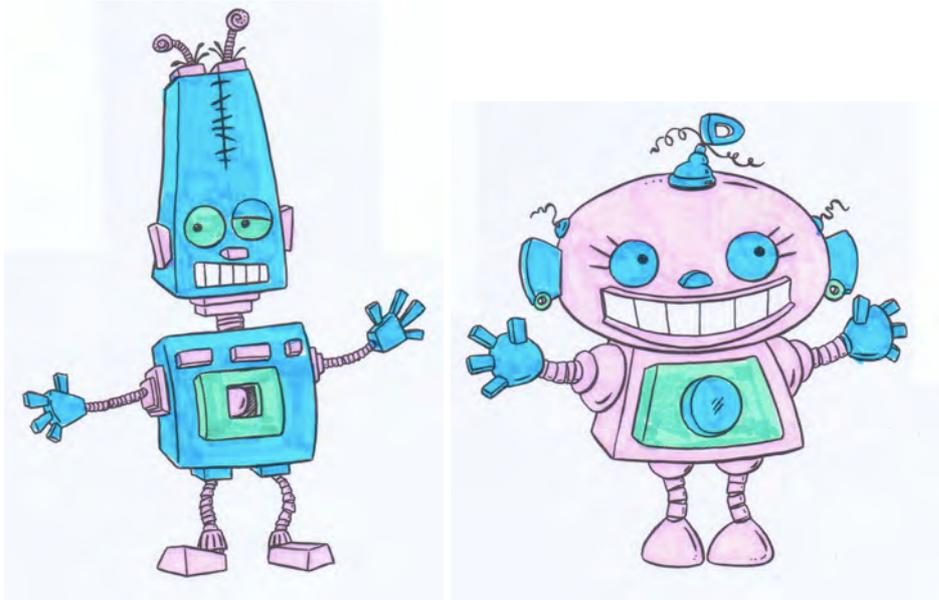
Deutsch, Teil 2: Verkaufsplanung

5

### 7.3 Auswahl der verwendeten Materialien und Fotografien

Unser magnetisches Wandtafelbild ‚Sprachforschungslabor‘ und unsere Sprachforscher-Badges. Letztere dienen als Werkstattpass. Wir sammeln die verschiedenen Sprachforscher-Pässe und kleben sie am Ende des Jahres in unser Spurenheft ein.





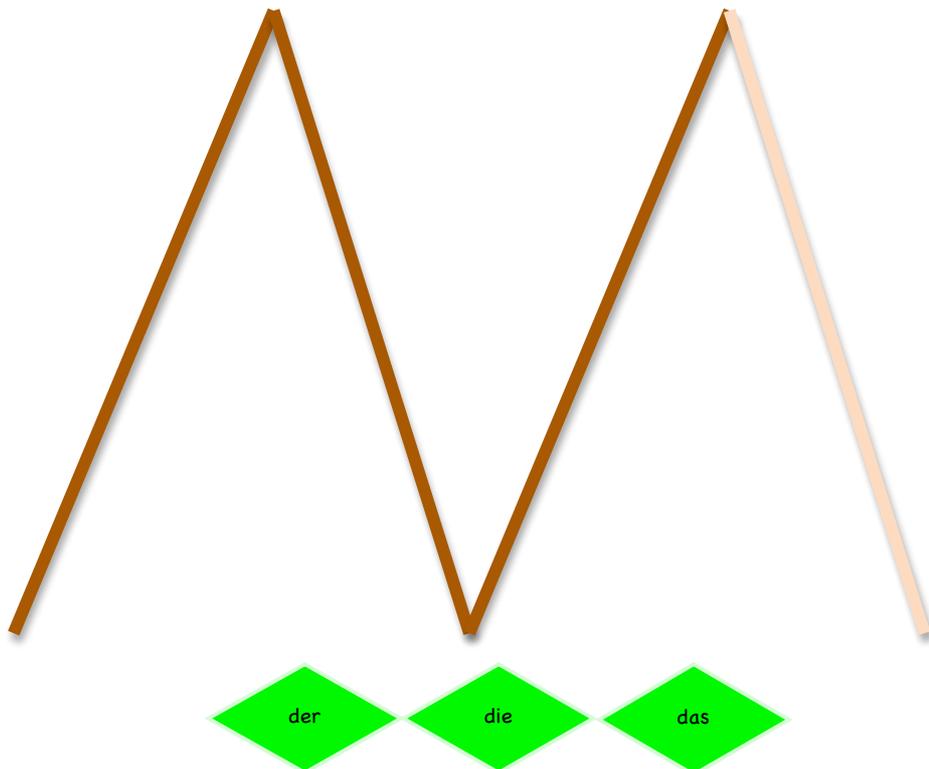
Unsere beiden Roboter. Roberta schreibt Robert einen Brief – Robert kann ihn aber nicht lesen.

Ich bin froh, dass du mein  
freund bist. Der tisch, die  
lampe und der computer - die  
können nämlich nicht  
sprechen!

Die SuS finden heraus warum: Grossbuchstaben fehlen!

Der Computer im Sprachlabor hilft weiter, er druckt Regeln aus: ‚Nomen sind die Namen für Sachen.‘ ‚Nomen schreibt man gross.‘ Und folgende Regel:

**Nomen** haben eine  
*der-die-das* Krone wenn man  
sie alleine sagt.



## Sprachlabor Nomen I

Fülle die Tabelle aus: Gehört ein *der, die, das* vor das Wort? Dann machst du eine Nomenkrone dahinter und schreibst den Anfangsbuchstaben gross vor das Wort.

die	Rose	
-	rennt	-
	stern	
	schnell	
	schwan	
	angst	
	nett	
	hand	
	lang	
	huf	
	turm	
	schon	
	tiger	

## Sprachlabor Nomen 2

Welche Wörter haben eine der-die-das-Krone?  
Übermale sie mit Braun.

VATER	VIEL	FARBIG	SCHLÜSSEL
MUND	KÜCHE	VERLETZT	WELT
ANGST	WÜTEND	TRAUM	PALME
SCHERE	SCHNELL	KLEIN	FRAGE
ENDE	DANN	DANKEN	BIRNE

## Sprachlabor Nomen 3

---

In jedem Satz hat es ein Nomen! Unterstreiche es mit braun und schreibe das Wort mit Artikel (*der, die* oder *das*) und grossem Anfangsbuchstaben auf den Strich daneben.

Ich bin der zauberer. \_\_\_\_\_

Mein haus ist klein. \_\_\_\_\_

Es steht bei dem turm. \_\_\_\_\_

Dort wohnt der rabe. \_\_\_\_\_

Er sitzt im nest. \_\_\_\_\_

Die Regel heisst:

Nomen schreibt man \_\_\_\_\_ !

**Sprachlabor Nomen 4****Gruppenarbeit**

Im Kreis liegen viele Bilder in einer Schachtel. Schreibt zu den Bildern das richtige Nomen.

Achtung: Nomen schreibt man gross!

Zusammen entscheidet ihr, wo das Nomen hingehört:  
Legt es zum *der*, *die* oder *das*.



Carla

Schneide die Zeilen auseinander und bastle ein richtiges Treppengedicht!  
Dann zeigst du mir das Gedicht. Wenn alles stimmt, darfst du es hier unten  
aufkleben. Die überflüssigen Papierschnipsel wirfst du in den Abfall.

die Maus  
die kleine, Maus  
die kleine, graue, Maus  
die kleine, graue, süsse Maus  
lebt  
in unserem Haus

## Treppengedichte I

Monisha

Beispiel für ein Treppengedicht:

der Affe  
der freche Affe  
der freche, braune Affe  
tanzt  
am Hals der Giraffe

Nun machst du zwei eigene Treppengedichte:

die Katzen

die kleinen Katzen

die kleinen, braunen Katzen

schleichen  
auf ihren Tatzen

der Elefant

der grosse Elefant

der grosse, schlaue Elefant

der grossen, graue, schlaue Elefant

macht  
einen Handstand



## 7.4 Lernzielkontrolle

5-6

## Lernzielkontrolle Nomen

Name: Viviana Datum: 22 Januar 

---

1. *Unterstreiche die Nomen braun.*

„DAS IST TOTAL GEMEIN!“, BESCHWERT SICH ANDI BEI SEINEM FREUND. „ICH HABE VIER ÄLTERE GESCHWISTER UND MUSS IMMER DIE ALTEN KLEIDER DER ANDEREN AUSTRAGEN.“ „ABER DAS IST DOCH NICHT SO SCHLIMM“, TRÖSTET IHN LUCAS. „UND OB DAS SCHLIMM IST, ICH BIN DOCH DER EINZIGE JUNGE“ 5/6

---

2. *Übermale die Wörter, die gross geschrieben werden.*

viel fenster prot rot buch freude alt mit nest ehre 5/5

---

3. *Schreibe folgende Sätze in der richtigen Gross- und Kleinschreibung auf.* -1

auf dem baum sitzt ein kleiner vogel.  
Auf dem Baum Vogel

am nachmittag haben wir schulfrei.  
Am der Nachmittag 5/6

---

4. *Notiere zu jedem Nomen den passenden Artikel (Begleiter).*

<u>der</u> Maulwurf ✓	<u>das</u> Polizeiauto ✓
<u>der</u> Frieden ✓	<u>die</u> Freundin ✓
<u>das</u> Kleid ✓	<u>das</u> Heft ✓
<u>der</u> Bergsteiger ✓	<u>die</u> Wanderung ✓ <span style="float: right; color: red;">8/8</span>

---

5. *Übermale alle Nomen rot, die im Singular (Einzahl) stehen. Färbe die Nomen im Plural (Mehrzahl) grün.*

Vögel Gras Grüsse Hüt Träume Flamme 6/6

29P

39 elik verlag / Ich werde Nomen-Profi

Lernzielkontrolle aus dem Lehrmittel ‚Ich werde Nomen-Profi‘, aus dem wir während des Quintals auch ein paar Arbeitsblätter bearbeitet haben. Lieber habe ich jedoch mit den Kindern Texte aufgenommen, welche wir sowieso im Unterricht gelesen haben und ‚nebenbei‘ eine Übung zu den Nomen einfließen lassen. Die Klasse schnitt bei der LZK mit einem Durchschnitt von 5.2 ab. Viviana ist ein DaZ-Kind. Interessant, wie sie bei Aufgabe 3 Einblick in ihren Denkprozess gibt: ‚Am der Nachmittag‘! Sie geht also die Worte einzeln durch und überlegt, ob sie einen Artikel ‚tragen‘.

Standard 4:

**HETEROGENITÄT**

*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 Chancengerechtigkeit bei.*

## Kinder tragen Licht ins Dunkel ...

Lichterfest zur Weihnachtszeit für alle Schülerinnen und Schüler



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>3</b>
1.1 Persönliche Motivation	3
1.2 Fragestellung	4
1.3 Bezug zum Standard, Relevanz und Vorgehen	5
<b>2. Theorie</b>	<b>7</b>
2.1 Präambel: Kulturelle Identität als Gefahr und Chance	7
2.2 Schulfeste: Rechtsgrundlage, Literatur und Lehrplan	11
2.3 Weihnachten und Lichterfest	13
<b>3. Praxis</b>	<b>15</b>
3.1 Das Jahresprogramm des Schulhauses	15
3.2 Das Weihnachtssingen im Schulhaus	16
Das Jahresprogramm 2014/2015	16
Weihnachtssingen 2013: Schülerin E. und Schüler L. sind nicht dabei	17
Weihnachtssingen 2014: Schüler A. in Not	19
Umfrage in den Halbklassen zum Weihnachtssingen 2014	19
<b>4. Reflexion</b>	<b>23</b>
4.1 Variante A: Das Weihnachtssingen als religiös konnotierte Veranstaltung	23
4.2 Variante B: Das Weihnachtssingen verändert sich zum klar kulturell konnotierten Anlass	25
4.3 Skizze Programm und mögliches Vorgehen	26
4.4 Persönliches Fazit	29
<b>5. Literatur und Abbildungsverzeichnis</b>	<b>31</b>
<b>6. Anhang</b>	<b>32</b>
6.1 Aktuelles Liederheft Weihnachtssingen, Verzeichnis der Lieder	32
6.2 Beispiele von Liedern, welche zum Thema Licht passen	33

*Ohne Vorurteile aufzuwachsen ist angesichts des Zustands unserer Welt ein nicht zu unterschätzender Startvorteil, um nicht zu sagen, Standortvorteil. Eine neue Studie hat ergeben, dass Respekt vor kultureller Identität der stärkste Beitrag zu internationaler Stabilität ist.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Czisch 2004, S. 219.

## 1. Einleitung

Weihnachten ist in unseren Breitengraden ohne Frage die präsenteste Feier im Jahreszyklus. Dem Fest sind mindestens drei Hauptaspekte inne: religiös, kulturell und kommerziell. Diese Aspekte wiederum äussern sich mit den Wirkkreisen des Festes: der Kirche, der Familie und der breiten Öffentlichkeit. Während es wohl eine Minderheit unserer Schülerinnen und Schüler ist, welche das Fest heute noch primär mit religiösen Handlungen begeht, ist es bestimmt eine Mehrheit, welche das Fest in irgendeiner Form als eine Familienfeier feiert, und fraglos sind alle Schülerinnen und Schüler, egal welcher Glaubenszugehörigkeit, dem kommerziellen Aspekt des Weihnachtsfestes mit seiner ausufernden Aufdringlichkeit ausgesetzt.

Die Schule, in welcher ich seit bald zwei Jahren arbeite, wird von einem hohen Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler besucht und ist eine QUIMS-Schule. Sie versucht in der Hektik der Vorweihnachtszeit einen besinnlichen Kontrapunkt zu setzen, gestaltet darum seit längerem die Adventszeit mit Singanlässen aller Schülerinnen und Schüler und lädt als Höhepunkt zu einem öffentlichen Weihnachtssingen in die katholische Kirche ein. Leider gefällt dieser Anlass lange nicht allen Kindern und Eltern.

### 1.1 Persönliche Motivation

„I'm dreaming of a white Christmas“ – ein jüdischer Kantorensohn von der Lower East Side in New York als Komponist und ein Beinahe-Priester von der Nordwestküste der USA als Sänger fanden sich zusammen und schufen den grössten Weihnachtshit aller Zeiten. Für Irving Berlin als Komponisten wurde damit erfolgreich die Umwandlung vom Einwanderer in einen „Eingeborenen“ besiegelt.<sup>2</sup> Das Lied prägt seither das Idyll der amerikanischen Weihnachtsfeier. Ein Bild von einer idealen Feier, welches sich wiederum aus mannigfaltigen Quellen speist, ist doch dem Lied selber auch eine starke Komponente osteuropäisch-jüdischer Melancholie inne.<sup>3</sup> Berlin machte mit dem Lied aus Weihnachten gewissermassen einen Feiertag zu Ehren des *Schnees der vergangenen Tage*.

---

<sup>2</sup> Saposnik 2005, S. 121.

<sup>3</sup> Saposnik 2005, S. 126.

Ich erwähne das Lied, weil es für mich, als konfessionslos aufgewachsene Agnostikerin mit amerikanischer Mutter, fester Bestandteil meiner schweizer Weihnachtsfeiern war und ist. Dies soll hier stellvertretend dafür stehen, dass die kulturellen Bezüge und Ausprägungen von religiösen Feiern und Festen sowohl in ihrer historischen Komponente als auch in ihrer gegenwärtigen lokalen Ausprägung unendlich komplex sind. Sie werden in letzter Konsequenz nämlich durch jede Familie, ja durch jedes Individuum, separat konstruiert. Feste und Feiern sind dennoch oder gerade deswegen stark gemeinschaftsbildende und identitätsbildende Rituale, seien sie nun eher religiöser oder kultureller Natur.

Das Weihnachtsfest war für mich immer wichtiger Teil meines Jahresablaufs, obwohl ich keiner Religionsgemeinschaft zugehörte und es für mich ein rein kulturelles Fest war. Aber gerade weil ich konfessionslos bin, störte mich der christliche Kontext auch nie, zumal mein kultureller Hintergrund ja eindeutig christlich geprägt ist. Gotteshäuser und Gottesdienste aller Art interessierten mich zudem stark. Ich habe mich gerade auch darum in meinem Studium der mediävistischen Geschichte und der Kunstgeschichte des Mittelalters mit den Schatten- und Lichtseiten der verschiedenen Religionen und ihren kulturellen Errungenschaften auseinandergesetzt.

Ich mag darum vielleicht eine Vorstellung davon haben, wie die Weihnachtszeit und das Weihnachtsfest von den Angehörigen anderer Religionen rezipiert wird. Zum genauen Verständnis bleibt mir aber nur das Nachfragen: Wie ist das für euch? Nur so kann ich ausschliessen, dass ich meine Erfahrungen ungerechtfertigterweise auf andere übertrage, und Missverständnisse können ausgeschlossen werden. Was ich in den vergangenen beiden Jahren beim Weihnachtssingen miterlebt habe, hat mich betroffen gemacht und mich motiviert, mich mit der Veranstaltung näher auseinanderzusetzen.

## 1.2 Fragestellung

Weil ich in meiner Klasse in den vergangenen zwei Jahren Weihnachten auch aus der Optik nicht-christlicher Kinder miterlebt habe, bot sich für mich der Anlass, einen Beitrag im Portfolio diesem Thema zu widmen.



Abb. 1: Die Optik der anders- oder nichtreligiösen Kinder muss im Unterricht immer bedacht werden. Bevor ich mit den Schülerinnen und Schülern für den grossen Weihnachtsbaum Engel als Dekoration bastelte, behandelten wir kurz in Religion und Kultur das Thema der Engel, damit ich sicher war, dass alle Kinder verstanden, dass sie ‚ihre‘ Engel machen konnten und nicht unbedingt christliche Engel. Engel treten in allen fünf Weltreligionen auf – zu meinem Erstaunen sogar im Buddhismus, wie ich in der Vorbereitung der Sequenz erfahren habe.

Die anders- oder nichtreligiösen Kinder fühlten sich während des Advents- und Weihnachtssingens leider keineswegs alle als Teil einer Gemeinschaft, sondern wurden gerade durch diese Anlässe als Aussenstehende markiert. Allein schon wer nicht singt, wenn alle anderen singen, verpasst schliesslich, wie die eigene Stimme mit der aller anderen verschmilzt - ein zutiefst gemeinschaftsbildendes Gruppenerlebnis.

Meine Fragestellung lautet darum: Wie lässt sich auf der bisherigen, schönen Tradition des Schulhauses aufbauend ein Vorschlag zu einem Weihnachtssingen ausarbeiten, der allen Kindern Raum gewährt und sie integriert und wo sich alle Eltern als Gast willkommen fühlen?

### 1.3 Bezug zum Standard, Relevanz und Vorgehen

Die Fragestellung weist einen hohen Bezug zum Standard 4 ‚Heterogenität‘ aus, da untersucht werden soll, wie die heterogene kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler - nicht nur meiner Klasse, sondern der ganzen Schule - im Schulleben besser berücksichtigt werden kann. Der Theorieteil wird ausweisen, dass die Fragestellung von hoher Relevanz für die erfolgreiche Integration aller Schülerinnen und Schüler an unserer Schule ist. Die Arbeit berührt jedoch mehrere andere Standards, insbesondere den Standard 11 ‚Schule als Organisation‘, den Standard 10 ‚Schule und Gesellschaft‘, den Standard 5 ‚Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld‘ sowie den Standard 6 ‚Kommunikation‘.

Wie im Folgenden ersichtlich werden wird, ist mir aber das zentrale Anliegen für meine Auseinandersetzung die Integration. Ich möchte die Arbeit darum aus der Optik des genannten Standards 4 ‚Heterogenität‘ schreiben, dessen Wortlaut auf dem Titelblatt dieser Arbeit vermerkt ist.

Insbesondere sind folgende Punkte beim Standard wichtig: Zu *Wissen* Punkt 4: ‚Die Lehrperson versteht die Komplexität von Integrationsprozessen‘. Zu *Lern- und Umsetzungsbereitschaft* Punkt 2 ‚Die Lehrperson anerkennt Vielfalt als Herausforderung und Chance‘ sowie bei *Können als wissensbasiertes Handeln* Punkt 6 ‚Die Lehrperson handelt Bedingungen des Zusammenlebens aus, die von den Beteiligten akzeptiert werden.‘

Ich werde im Theorieteil zuerst beschreiben, wie Amin Maalouf die Labilität des Konstruktes ‚Identität‘ herausstellt. Für ihn ist es zentral, dass Menschen die Pluralität der eigenen Identität wahrnehmen, damit sie offen und tolerant sein können. Daran anschliessend werde ich kurz die Rechtsgrundlage beleuchten und einige theoretische Punkte zu Religion und Schule aufführen. Dabei soll im Speziellen auch das Thema von Festen allgemeiner und religiöser Art an Schulen besprochen werden. Ganz kurz behandle ich auch die Thematik von Licht und Lichterfesten, jedoch wäre diese Thematik Gegenstand einer eigenen ausführlichen Arbeit und kann darum hier nur angeritzt werden.

Im Praxisteil schildere ich, was ich in den letzten beiden Jahren bei unserem Weihnachtssingen beobachtet habe. Hier steht meine Wahrnehmung der nicht-christlichen Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Ausserdem habe ich meine Klasse direkt zum Weihnachtssingen befragt. Wiederum steht der Fokus meiner Darstellung auf den Aussagen der nicht-christlichen Schülerinnen und Schüler.

Diese Beobachtungen und Aussagen zusammen mit den theoretischen Grundlagen bieten Anlass, im dritten Teil als Reflexion zu diskutieren, in welche Richtung eine Neugestaltung des Festes gehen könnte und schliesslich kurz zu skizzieren, wie diese umzusetzen wäre.

## 2. Theorie

### 2.1 Präambel: Kulturelle Identität als Gefahr und Chance

In unserer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich wurde ich von der Dozentin im Religion und Kultur-Modul RK B100 angeregt, das erste Kapitel von ‚Mörderische Identitäten‘ von Amin Maalouf zu lesen. Er gibt darin seine ganz persönliche Sicht auf die im Namen der Identitäten begangenen Verbrechen und Grausamkeiten.<sup>4</sup> Diese Lektüre hat mich stark beeindruckt, formulierte sie doch viele meiner persönlichen Ansichten zur Identität auf ausserordentlich überzeugende Art und Weise aus. Die ganze Thematik erhielt in den letzten Jahren im Zusammenhang mit den Rekrutierungsmethoden der Terrorgruppe des sogenannten «islamischen Staates ISIS» eine schreckliche Aktualität.

#### **Identität als Kombination vieler Identitäts-Merkmale**

Als arabischer Christ nimmt Maalouf seine Herkunft, seine ‚Identität‘, als Konstrukt wahr – gezwungenermassen, ist er doch mit dieser Prämisse auf weitem Feld alleine. Schnell führt er den Leser hin zu einer Schlüsselerkenntnis: *„Meine Identität ist der Grund, warum ich mit keinem anderen Menschen identisch bin.“*<sup>5</sup>

Dies scheint auf den ersten Blick vielleicht banal. Maalouf zwingt uns jedoch, das Verhalten der Menschen genau unter die Lupe zu nehmen: Jeder Mensch zeichnet sich aus durch diverse Merkmale, die zusammengenommen seine Identität ausmachen, weil sie sich in quasi unendlichen Permutationen auffinden lassen. So sind wir eben einzigartig. Dennoch lassen sich Menschen sehr schnell dahingehend manipulieren, in einer fixen Hierarchie alle anderen Merkmale weit hinter ein einziges zu stellen. Anhand einiger Beispiele zeigt dies Maalouf eindrücklich. Auch wenn die Faktoren in einem Fluidum – eben dem einzelnen Menschen – existieren, kann durch Isolation eines einzigen oder einiger weniger Faktoren innert kürzester Zeit der Mensch zum Schwarz-Weiss-Denken verführt werden. Maalouf zeigt kurz aber präzise auf, wie solche Vorgänge immer und immer wieder zu kriegerischen Konflikten geführt haben und weiterhin führen.

‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ – Maalouf schreibt selbst, dass er in einer privilegierten Position sei, denn gerade seine Herkunft als arabischer Christ, als in Frankreich lebender Libanese

---

<sup>4</sup> Im Rahmen des Moduls verfasste ich eine kurze Rezension als Leistungsnachweis, auf die ich für dieses Unterkapitel zum Teil zurückgreife.

<sup>5</sup> Maalouf 2000, S. 14.

bewirkt, dass er – als eine Art lebende Dichotomie – nie in ein solches ‚Wir‘-Denken verfallen kann, da er sich immer auch bewusst ist, mit ‚den Anderen‘ viel gemeinsam zu haben, ganz egal, welchen Aspekt er isoliert betrachtet. So verbindet ihn der Aspekt ‚Christ‘ mit zwei Milliarden Menschen. Der Aspekt ‚arabischsprachig‘ mit einer Milliarde. Der Aspekt ‚Franzose‘ mit 60 Millionen. Der Aspekt ‚Libanese‘ mit 10 Millionen. Alle vier Aspekte zusammen besitzen allenfalls ein paar Tausend Menschen. Nimmt man dazu seinen Bildungshintergrund wird die Zahl allenfalls im Hunderterbereich liegen.

Sein Fazit ist:

*Nicht, dass alle Menschen gleich sind, sondern dass jeder anders ist. Zweifellos unterscheidet sich ein Serbe von einem Kroaten, aber genauso unterscheidet sich ein Serbe auch von jedem anderen Serben und ein Kroat von jedem anderen Kroaten.<sup>6</sup>*

Maalouf plädiert dafür, im alltäglichen Sprachgebrauch grosse Vorsicht im Umgang mit Pauschalurteilen über Menschen walten zu lassen. Diese würden unseren Blick versperren und uns und andere in enge Identitätsmuster sperren.<sup>7</sup> Und:

*‚Oft ist die Identität, die sich Menschen auf die Fahnen schreiben, ein negatives Abbild derjenigen ihrer Gegeger (sic!).<sup>8</sup>*

Eindrücklich spricht er davon, wie er sich selber das Ritual auferlegt hat, seine Identität zu pflegen. Dies bedeutet für ihn, möglichst viele der ihn bestimmenden Merkmale ausfindig und sich bewusst zu machen.<sup>9</sup>

Das Schwarz-Weiss-Denken entsteht, sobald sich das Individuum in einem seiner Identitätsmerkmale bedroht fühlt. Diese Bedrohung – ob real oder nicht – kann dazu benutzt werden, das Individuum zu manipulieren. Dies kann durch ‚die Feinde‘ geschehen oder durch Manipulatoren aus den eigenen Reihen.

Maalouf macht sich ebenfalls darüber Gedanken, wie die Identität zustande kommt, welcher Bedeutung dabei insbesondere der Kränkung als Erfahrung im Leben von Kindern und jungen Menschen zukommen. Diese Bemerkungen Maaloufs sind für meine Fragestellung besonders relevant. Solche Verletzungen können nämlich zu mitunter fatalen Fixierungen von Hierarchien in Merkmalen der Identität führen, denn: *‚Oft neigt man übrigens dazu, sich gerade in seiner am stärksten angegriffenen Zugehörigkeit wiederzuerkennen;...‘<sup>10</sup>*

---

<sup>6</sup> Maalouf 2000, S. 23.

<sup>7</sup> Maalouf 2000, S. 24.

<sup>8</sup> Maalouf 2000, S. 18.

<sup>9</sup> Maalouf 2000, S. 19.

<sup>10</sup> Maalouf 2000, S. 27.

### **Die ‚tribale‘ Identität als Wurzel allen Übels**

In gedemütigten Gemeinschaften treten schnell Anführer auf den Plan. Und im Umfeld realer oder wahrgenommener Bedrohung kann, so Maalouf, schliesslich jeder Mensch zum Verbrecher werden.

Ganz generell werde unsere Identität heute von vielen Seiten bedroht, die rasende Entwicklung seit den 70-er Jahren führte dazu, dass sich die Menschen innerhalb eines Lebens in den vermeintlichen Sicherheiten nicht mehr zurechtfinden. Potentiell liege hier grosses Gefahrenpotential.

### **Plurale Identitäten als Heilmittel, Migranten als Schaltstellen**

Das Heilmittel ist für Maalouf die Wahrnehmung und Pflege möglichst vielfältiger Identitätsmerkmale. Und eine besondere Rolle sieht er dabei für besonders plurale Identitäten, also etwa einen Deutsch-Türken oder einen Franko-Algerier. Wer auf der Grenze zwischen zwei ‚gegensätzlichen‘ Gemeinschaften lebe, habe das Potential, zu einer ‚Schaltstelle‘ zwischen den verschiedenen Gemeinschaften und Kulturen zu werden - die Rolle eines ‚sozialen Bindemittels‘ wahrzunehmen.

Der Status des Migranten ist besonders verletzlich. Nicht nur, dass er ‚fremd‘ in ein neues Land kommt, er hat auch ein Land ‚verlassen‘ – mit allen zugehörigen Schuldgefühlen und eventuell nostalgischen Gefühlen. Identitätskonflikte können sehr schnell zu Spannungen führen. Wichtig ist es daher, dass das Gastland diesen Menschen gegenüber die richtige Einstellung hat, Maalouf spricht von einem ‚Verhaltenskodex‘. Dessen Grundlage ist die Einsicht, dass: *...das Gastland weder ein unbeschriebenes noch ein volles Blatt ist, sondern eines, das gerade geschrieben wird.*<sup>11</sup>

Das heisst, dass das Erhaltens- und Erinnerungswerte der Geschichte des Gastlandes vom Migranten genauso anerkannt und als ‚eigen‘ angenommen werden soll wie das Wertvolle aus der Kultur des Neuzugezogenen in die entstehende Geschichte des Gastlandes einfliessen soll.

---

<sup>11</sup> Maalouf 2000, S. 40.

Maalouf skizziert, dass in einem solchen Klima auch Kritik möglich sein könnte – weil es eben nicht einfach ein singuläres ‚ihr‘ gibt, sondern diese Menschen in diverse, Brüche übergreifende ‚wir‘-Identitäten mit den Gastgebern miteinbezogen sind.

Kurz spricht Maalouf auch die Frage an, ob eine Lehrerin in einer (französischen) Schule ein Kopftuch tragen dürfe. Wenn er dazu auch nichts Abschliessendes sagt, so ist eine seiner Bemerkungen für mich besonders eindrücklich:

*Das Recht, den anderen zu kritisieren, erwirbt, verdient man sich. Begegnet man jemandem mit Feindseligkeit und Verachtung, wird die geringste kritische Bemerkung, so berechtigt sie auch sein mag, aggressiv erscheinen und dazu führen, dass er sich auf etwas versteift, sich verschliesst und schwerlich bereit sein wird, sich zu ändern; wenn man dagegen jemandem freundlich, mit Sympathie und Rücksicht begegnet, und dies nicht nur zum Schein tut, sondern ehrlich so empfindet, dann kann man es sich erlauben, an ihm das zu kritisieren, was man für kritikwürdig hält, und wird gute Chancen haben, Gehör zu Finden.*

### **Bedeutung für die Schule und den Unterricht im Fach *Religion und Kultur***

Lehrpersonen erhalten durch Maaloufs bewegende Einsichten einen guten Antrieb, sofort einzugreifen, wenn sich Schülerinnen und Schüler in der Klasse gegenseitig auf EINEN Identitätsaspekt reduzieren oder sich selbst auf einen einzigen Aspekt versteifen. Sie sollten:

- Pluralität vergegenwärtigen
- verschiedenartige Wir-Geflechte unterstützen

Hierin liegt bestimmt auch die Relevanz von Maaloufs Überlegungen für den Unterricht im Fach Kultur und Religion und für die Schule generell: Den Schülerinnen und Schülern ist die Möglichkeit gegeben, Merkmale der eigenen Identität wahrzunehmen, zu sehen, worin sich diese von anderen unterscheiden oder gleichen - und dies in einem Rahmen, der ganz klar ein umfassendes, ausserhalb dieser Teilaspekte der Identität stehendes ‚wir‘ vorgibt. An einem Ort, der im Keim für Toleranz, Integration und Pluralität stehen soll: in der Schule. In einer Gesellschaft wie der Schule gilt, dass Integration ein Wechselspiel ist, welches von Reziprozität getragen wird, mit Maalouf:

*In diesem Sinne würde ich zunächst ‚den einen‘ gern sagen: „Je mehr Ihr Euch von der Kultur des Gastlandes durchdringen lasst, desto mehr werdet Ihr es mit der Euren durchdringen können“; dann ‚den anderen‘: „Je mehr ein Immigrant das Gefühl hat, dass seine Kultur respektiert wird, desto mehr wird er sich der Kultur des Gastlandes öffnen.“<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup> Maalouf 2000, S. 41.

## 2.2 Schulfeste: Rechtsgrundlage, Literatur und Lehrplan

Der Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich führt in seinem Leitbild Offenheit als eine der zehn Grundhaltungen, welche unser Schulleben prägen:

*Offen sind wir, wenn wir danach fragen, was unser Handeln für andere und was das Handeln der anderen für uns bedeutet. Wer sich darum bemüht, andere zu verstehen, fühlt sich durch sie weniger bedroht. Unser Land, das vom Zusammenleben von sprachlichen, ethnischen, religiösen und kulturellen Mehr- und Minderheiten geprägt ist, baut auf dieses Verständnis der anderen.*

*Daher verschliesst sich die Schule nicht ihrer Umgebung. Sie nimmt am Leben der Gemeinde teil und sucht die Zusammenarbeit mit den Eltern. In der Klassengemeinschaft, in der oft Kinder unterschiedlicher Herkunft miteinander leben, öffnen gemeinsame Lernerfahrungen die Augen für ungewohnte Bräuche und Kulturen. (...)<sup>13</sup>*

Die Literatur zum Thema Religion und Schule ist vielfältig. Zum Themenfeld ‚Feste und Feiern‘ in der Schule gibt es viel hilfreiche Literatur, welche religiöse und kulturelle Feste als Teil des Unterrichts oder als Teil der Schulkultur behandelt. Auch das Zürcher Lehrmittel ‚Blickpunkte‘ setzt für den Unterricht bei der Behandlung der religiösen Feiern einen deutlichen Schwerpunkt.

Es ist aber festzuhalten, dass in diesen Büchern oft als Prinzip nicht die für mich als Lehrperson verbindliche religionskundliche Perspektive, das *teaching about religion*<sup>14</sup> vorgeschlagen wird oder zumindest die Grenze zum *teaching in religion* verschwommen ist. Meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich hat mich gelehrt, hier genau hinzusehen, das Zürcher Lehrmittel entspricht dem Zürcher Lehrplan und schreibt zum Bekenntnisunabhängigen Unterricht:

*Der Unterricht intendiert weder eine Förderung einer religiösen Glaubenshaltung noch ihre Infragestellung. Es ist ein zentrales Anliegen des Faches, dass weder religiöse noch nichtreligiöse Kinder diskriminiert oder exponiert werden und die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewahrt wird. Das Lehrmittel berührt jedoch durch die Auseinandersetzungen mit religiösen Traditionen die Vorstellungen und Haltungen von Schülerinnen und Schülern sowie das Empfinden ihrer Eltern. Die Lehrpersonen haben deshalb auf einen sachgemässen und respektvollen Umgang zu achten, der die Beteiligten stärkt und in ihrer Integrität fördert.<sup>15</sup>*

<sup>13</sup> Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 4.

<sup>14</sup> Siehe dazu z.B. Fachgruppe Religion und Kultur. o. J. «Merkblatt Fachdidaktik ‚Religion und Kultur‘». In: Fachprofil Religion und Kultur. Pädagogische Hochschule Zürich.

<sup>15</sup> Blickpunkt: Kommentarband 2012, S. 11.

Eine Abhandlung ganz spezifisch zu meinem Thema konnte ich nicht finden. Wertvolle Impulse liessen sich aber vielerorts auffinden, besonders hilfreich war der erste Teil des Impulshefts zum Themenfeld Religion und Kultur zum Thema Feste und Feiern.<sup>16</sup> Daneben war es für mich wichtig, die verständliche und doch vertiefte Darstellung zur Rechtsgrundlage von Religionsfreiheit und religiöser Neutralität in der schweizer Schule allgemein zu finden, welche Christian R. Tappenbeck und René Pahud de Mortangens bereits 2007 lieferten.

Der Rechtsstaat verhält sich religiös neutral. Das Bundesgericht sagt, dass die in einer pluralistischen Gesellschaft auftretenden religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen unparteiisch und gleichmässig zu berücksichtigen seien. Insbesondere muss er sich im öffentlichen Handeln sämtlicher religiöser Erwägungen enthalten, welche die Freiheit des Bürgers in einer pluralistischen Gesellschaft beeinträchtigen könnten. Unsere öffentliche Schule ist eine staatliche Institution und an diese Grundhaltung gebunden.<sup>17</sup>

Wenn ich hier mit dem Bundesgericht beginne und nicht mit dem Zürcher Lehrplan, so geschieht dies nicht unüberlegt, denn die Sachlage ist, was ausserunterrichtliche Unternehmungen der Schule betrifft, nicht ganz klar. Was dagegen klar ist, ist dass das Feiern eigentlicher religiöser Feste inklusive religiöser Handlungen nicht in die Schule gehört – auch wenn wiederum die Schule den Auftrag hat, Traditionen nicht nur zu vermitteln sondern diese auch zu pflegen.<sup>18</sup>

Für den Unterricht ist der Rahmen zum Glück klar geregelt. Der Lehrplan des Kantons Zürich hält in der Ergänzung zum Fach Religion und Kultur fest, dass der Vollzug religiöser Handlungen in der Schule keinen Platz hat und dass die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Hintergrund beteiligt werden sollen:

*Das Fach ‚Religion und Kultur‘ ist als obligatorisches Fach so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem kulturellem, religiösem und weltanschaulichem Hintergrund daran teilnehmen können. Die religiösen Gefühle aller Beteiligten sind stets zu achten. Das Vollziehen religiöser Handlungen (z.B. Beten) hat keinen Platz in der Schule. Beheimatung in einer Glaubensgemeinschaft und religiöse Unterweisung sind nicht Aufgabe der öffentlichen Schule, sondern Sache der einzelnen Glaubensgemeinschaften.<sup>19</sup>*

---

<sup>16</sup> Schaufelberger 2007, passim.

<sup>17</sup> Tappenbeck 2007, S. 1413.

<sup>18</sup> Schaufelberger 2007, S. 3.

<sup>19</sup> Lehrplan Religion und Kultur des Kantons Zürich, S. 5.

Somit nimmt der Kanton Zürich mit dem neuen Fach einerseits die Bedeutung der Religion für das kulturelle Gepräge und Verständnis in der multikulturellen Gesellschaft ernst, berücksichtigt andererseits aber auch das Grundgesetz und insbesondere die spezielle Lage der Schülerinnen und Schüler, welche als Kinder und Jugendliche in der Schule dem staatlichen Gemeinwesen mitten in der Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung gegenüberstehen – in Form einer Institution, welche die Einwirkung auf die Persönlichkeitsbildung zum erklärten Ziel hat. Kinder sind in besonderem Masse für Feste zu begeistern, und Feste sind für Kinder auch besonders wichtig. Dabei haben kulturelle und religiöse Feste gerade auch für Migrantenfamilien eine grosse Bedeutung.<sup>20</sup> Das Spektrum an möglichen schulischen Festen ist vielfältig. Bei religiösen Festen ist aber Fingerspitzengefühl geboten:

*Bei religiösen Festen stösst die Schule jedoch an die Grenze religiöser Bekenntnisse. Bereits beim Entzünden einer Adventskerze gilt es innezuhalten und zu überlegen, wofür diese Kerze – im Kreis einer Schulklasse mit Kindern ganz unterschiedlicher Weltanschauungen – brennt. Eine Adventsfeier kann bei nicht christlichen Kindern und ihren Eltern berechtigtes Unbehagen auslösen. Schliesslich begeistern Feste und Feiern mit Sinnlichkeit und Stimmung und werben – per definitionem – für die eigene Sache.<sup>21</sup>*

Das Recht auf die religiöse Erziehung obliegt der elterlichen Gewalt oder dem Vormund bis zum 16. Lebensjahr.<sup>22</sup> Interessen von Eltern, Kindern, Lehrpersonen, der Gemeinde und des Staates prallen in diesem Bereich aufeinander. Offenheit, Verständnis und Fingerspitzengefühl sind in besonderem Masse gefragt. Insbesondere darf die öffentliche Grundschule mit dem Schulobligatorium ihre Lehrinhalte und Methoden oder Organisationsformen nicht systematisch auf eine bestimmte Glaubensrichtung hin ausrichten. Hier besitzt die Gemeinde also keinen autonomen Handlungsspielraum.<sup>23</sup>

### 2.3 Weihnachten und Lichterfest

Gemäss Lehrplan ist es ein zentrales Anliegen, dass die Schülerinnen und Schüler Verbindendes und Spezifisches der fünf Weltreligionen kennenlernen. Es ist klar, dass ein

---

<sup>20</sup> Schaufelberger 2007, S. 27.

<sup>21</sup> Schaufelberger 2007, S. 34.

<sup>22</sup> Tappenbeck 2007, S. 1415-1416.

<sup>23</sup> Tappenbeck 2007, S. 1416.

gemeinsames Fest eher Gemeinsamkeiten herausstreichen würde, eine Abfolge von Festen aus unterschiedlichen Religionen könnte dagegen Unterschiede aufzeigen.

Gemeinsamkeiten gäbe es zwischen Christentum und Islam sehr viele. So wird die Weihnachtsgeschichte im Koran ausführlich geschildert. Und tatsächlich ist Jesus den Muslimen ein Mann des Friedens (Sure 19.32), ein Zeichen Gottes und ein Zeichen für Gottes Barmherzigkeit (Sure 19.21).<sup>24</sup>

Das Geburtsfest Mohammeds wiederum, Maulid an-Nabî, ist einer der drei grossen Feiertage der islamischen Welt. Allerdings erst seit dem Mittelalter – noch 1300 war der orthodoxe Theologe Ibn Taimiyya der Meinung, dass das Feiern des Maulid unter anderem deswegen abzulehnen sei, weil die Maulid-Feier vom Weihnachtsfest abgeleitet sei. Die Geburtsgeschichten untermauern aber natürlich die jeweilige göttliche Sendung beziehungsweise die Göttlichkeit des Stifters – sie eignen sich darum nur sehr beschränkt für den Dialog.<sup>25</sup>

Für ein gemeinsames Fest wäre es gewiss erfolgsversprechender, ein gemeinsames

Symbol für eine gemeinsame Botschaft zu finden. Ein solches verbindendes Element der Religionen ist das Licht.<sup>26</sup> Das Diwali-Licht in Hindu-Religionen ist ein Zeichen dafür, dass das Gute stärker ist als das Böse. Der Buddha ist ein Erleuchteter, also ein ‚heller‘ Mensch.

Das Licht ist den Christen Zeichen, dass das Leben stärker ist als der Tod (Osterkerze) und dass Gott in die Welt kommt und sie hell macht (Weihnachten).

Licht ist ausserdem auch im Islam ein Gleichnis für Allah: Es ist von ihm geschaffen und stärker als die Finsternis. Licht spielt schliesslich auch in den jüdischen Festen eine Rolle: Es

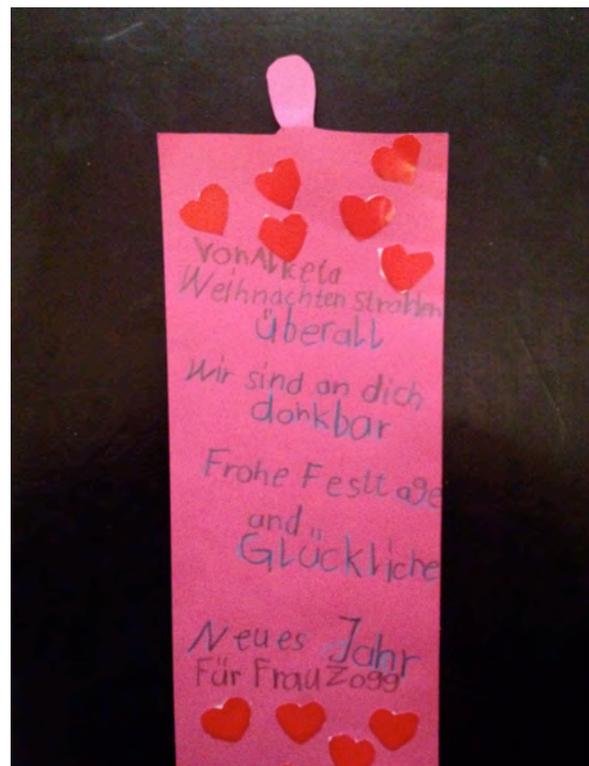


Abb. 2: Weihnachtskarte meiner muslimischen Schülerin A. Wir hatten in der zweiten Klasse anstatt eines Weihnachtsgeschenkes vor Weihnachten einen ‚Familiendank‘ gebastelt - einen Anhänger mit Botschaften, worin die Kinder ihren persönlichen Dank an Personen richteten. Es wurden fast ausschliesslich Familienangehörige ausgewählt. Ich freute mich sehr, dass A. mit dieser Karte auch an mich dachte.

<sup>24</sup> Kuschel 2008, S. 13.

<sup>25</sup> Kuschel 2008, S. 67-68.

<sup>26</sup> Ziebritzki 2012, S. 111.

symbolisiert die Anwesenheit Gottes (das ewige Licht in der Synagoge) – eine Tradition, welche die Katholiken übernommen haben.<sup>27</sup>

Eine Weihnachtskarte einer meiner muslimischen Schülerinnen für mich zeigt, dass die Kerze und die ‚Weihnachten Strahlen‘ spontan als verbindende Elemente wahrgenommen werden, mit welchen sie mir aufrichtig frohe Festtage wünschen konnte (Abb. 2).

### 3. Praxis

#### 3.1 Das Jahresprogramm des Schulhauses

Im Jahresablauf tritt die Schuleinheit, abgesehen vom Weihnachtssingen, kein einziges Mal geschlossen vor die Öffentlichkeit. Sporttag, Projekttag und Projektwoche, Schulsilvester mit ‚Jahresabschlussgeschrei‘ auf dem Pausenplatz und die ‚Austreibung‘ der Sechstklässler am Ende des Schuljahres – all dies sind schulinterne Anlässe.

Dies zeigt die herausragende Stellung des Weihnachtssingens für die beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern. Diese würde deutlich relativiert, wenn es mehrere solcher Gelegenheiten gäbe – etwa verschiedene Feste aus unterschiedlichen kulturellen Kreisen begangen würden. Analog wird im Religion und Kultur-Unterricht zum Beispiel bei uns das Anzünden des Adventskranzes im Verlauf des Jahres durch das Entzünden von Diwali-Lämpchen, das gemeinsame Essen von Apfelschnitzen mit Honig zu Rosch ha-Schana oder das Anhören des Gebetsrufes eines Muezzins relativiert.

Tatsache ist, wir treten beim Weihnachtssingen das einzige Mal als Schule vor die Öffentlichkeit. Das Singen ist Höhepunkt und Abschluss einer hektischen Zeit in der Schule, welche voller Anlässe steckt, die Nicht-Christen und Nicht-Schweizern fremd vorkommen dürften: Räbeliechtli schnitzen und Räbeliechtli-Umzug, Samichlaus, Adventsdekoration basteln und Weihnachtsgeschenke basteln.

---

<sup>27</sup> Ziebritzki, 2012, S. 112.

## 3.2 Das Weihnachtssingen im Schulhaus

### Das Jahresprogramm 2014/2015

#### **Adventssingen**

*Im Monat Dezember wird in der Pausenhalle dreimal wöchentlich gemeinsam gesungen. Wir möchten dieses Singen auch in diesem Jahr ohne Zuhörer im kleinen, besinnlichen, familiären Rahmen abhalten. Ende Dezember sind aber alle Eltern zu einem gemeinsamen Weihnachtssingen eingeladen.<sup>28</sup>*

Von den 15 Weihnachtsliedern sind 7 neutralen Inhalts. Es werden darin das Backen, der Triumph von Gut über Böse, Träume und Visionen sowie Kerzen besungen. Ein Lied, *Rock my soul in the bosom of Abraham*, könnte für Christen und Muslim und Juden akzeptabel sein obwohl es ein Gospel-Song ist. Die weiteren sieben Lieder besingen Jesus den Retter, die Heilige Nacht seiner Geburt, seine Geburt als Gottesgeschenk, Jesus als den Erreter, Jesus als den König des Himmels, Jesus als der einzige, der Frieden bringen kann und die Verehrung von Jesus in der Krippe.

Das Weihnachtssingen in der Pausenhalle ist Teil des Schulobligatoriums, das gemeinsame Weihnachtssingen findet ausserhalb der Unterrichtszeit statt. Von ersterem können die Eltern Schülerinnen und Schüler problemlos dispensieren (die betreffenden Schülerinnen und Schüler werden jeweils von einer Lehrperson in einem Schulzimmer separat betreut). Von letzterem müssen die Schülerinnen und Schüler nicht per se dispensiert werden, es wird jedoch aus organisatorischen Gründen eine Abmeldung verlangt.

Rechtlich gesehen ist unser ‚traditionelles Weihnachtssingen‘ also fraglos erlaubt, da die Kinder nicht gezwungen werden, religiöse Handlungen vorzunehmen oder religiöse Inhalte von sich zu geben.

Ich möchte eine andere Optik einnehmen und schildern, wie einige Schülerinnen und Schüler aus meiner Klasse das Weihnachtssingen in der Schule wahrgenommen haben. Dazu schildere ich meine subjektiven Beobachtungen.

---

<sup>28</sup> Aus dem Jahresprogramm meiner Schule (welche ich hier aus Gründen der Anonymität nicht nennen kann).

## Weihnachtssingen 2013: Schülerin E. und Schüler L. sind nicht dabei

Unsere Elternabende stellten ausführlich das Fach Religion und Kultur vor und konzentrierten sich dabei insbesondere darauf, zu betonen, dass den Schülerinnen und Schülern keine Glaubensinhalte ‚beigebracht‘ werden sollten, sondern dass sie die verschiedenen Religionen kennenlernen sollten.

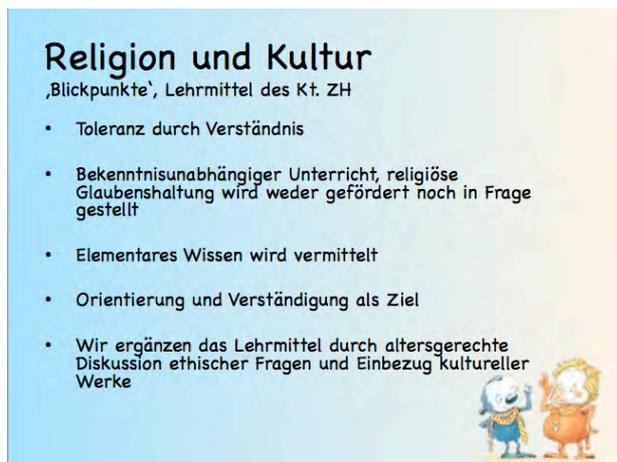


Abb. 3 Power-Point-Folie, mit welcher wir am ersten Elternabend das Fach vorstellten. Im ersten Jahr unterrichtete ich Religion und Kultur, im zweiten Jahr meine Stellenpartnerin.

Wir versäumten es leider, die Eltern am Elternabend über das schulinterne Weihnachtssingen zu informieren. Im Quintal vor den Weihnachtsferien hatten wir als Neulinge alle Hände voll zu tun, damit alle vom Schulkalender verlangten Punkte abzuhaken (Räbeliechtli, Samichlaus, Weihnachtsdekoration basteln, Weihnachtsgeschenke basteln, Weihnachtslieder üben) und informierten die Eltern in der Folge erst mittels der Einladung zum Weihnachtssingen über diese Schultradition. Wir waren allerdings auch von niemandem darauf aufmerksam gemacht worden, dass dies ein guter Schachzug sein könnte, was mich glauben lässt, dass die anderen Unterstufenlehrpersonen dies nicht besser handhaben. In den Klassen sollten nun die 13 Weihnachtslieder, welche auf dem Programm standen, mit der Lehrperson geübt werden. Ich stand also vor der Aufgabe, 21 Erstklässlern, welche gerade erste Wörter lesen konnten, 13 Weihnachtslieder aufs Mal beizubringen – einige davon waren den meisten Kindern bekannt (Zimetstärn), einige waren unbekannt und sehr schwer, einige davon waren auf Italienisch. Im Dezember wurden also dreimal die Woche während zwanzig Minuten nach der Pause Weihnachtslieder geübt. Dazu versammelten sich sämtliche Klassen im Foyer, wo ein riesiger, mit in den Klassen gebastelter Weihnachtsdekoration geschmückter Weihnachtsbaum stand.

Das Singen im Foyer wurde mit Prozessionen aus den Klassenzimmern eingeleitet. Jeweils ein Kind führte seine Klasse, eine grosse Kerze tragend und mit gemässigtem Schritt, zum Versammlungsort. Hernach wurden die Lieder mit Klavierbegleitung gesungen, Lehrerin B. dirigierte und korrigierte mit grosser Geste.

Dieses Singen fand insgesamt neunmal statt, die Kinder verhielten sich dabei zunehmend routiniert. Eigentliche Freude am gemeinsamen sorgfältigen Vortragen kam lediglich bei zwei oder drei der Lieder auf.

Das öffentliche Weihnachtssingen fand abends in der katholischen Kirche statt. Dazu bestellte der Schulrat der Eltern ein Buffet für das anschliessende gesellige Beisammensein. Drei Kinder aus meiner Klasse hatten sich abgemeldet, zwei davon stammten aus muslimischen Elternhäusern. Die Eltern dieser beiden Kinder kamen gemeinsam relativ aufgebracht zu uns, nachdem sie die Einladung zum Anlass erhalten hatten. Sie seien ja ‚sonst nicht so‘. Aber Weihnachtslieder in der katholischen Kirche, das sei einfach zu viel. Und das sei auch überhaupt nicht das, was wir am Elternabend zu Religion und Kultur erzählt hätten.

Ich beruhigte die Eltern und erklärte ihnen, dass die katholische Kirche der einzige Ort im Dorf sei, wo genügend Personen hineinpassten. Es werde dort nicht gebetet und das Singen sei natürlich auch nicht Teil einer Messe. Damit konnte ich, glaube ich, die Entrüstung der Eltern zwar mässigen, sie erlaubten ihren Kindern aber trotzdem nicht die Teilnahme am Anlass.



Abb. 3: Die Schülerinnen und Schüler bastelten in der ersten Klasse zum Thema Engel auch Figuren aus Holzresten, welche sie dann nach Hause nahmen. Siehe dazu auch das Titelbild mit einer besonders gelungenen Arbeit meiner kurdischen Schülerin S.

### **Weihnachtssingen 2014: Schüler A. in Not**

Das Weihnachtssingen 2014 verlief genau gleich wie im Vorjahr. Auch die Lieder waren dieselben. Die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse kannten den Ablauf und benahmen sich schon recht routiniert. Es fehlte dafür aber auch etwas vom letztjährigen Zauber – eine Tendenz, welche man bei allen versammelten Schülerinnen und Schülern mit zunehmendem Alter verstärkt ausmachen konnte.

Als die Informationsflyer mit der Einladung und dem Anmeldetalon nicht alle rechtzeitig zurückgekommen waren, griff ich zum Telefonhörer und rief die Eltern der Schülerinnen und Schüler an – wir waren während der Aufführung für die Kinder verantwortlich und mussten darum genau wissen, wer anwesend sein würde. Ausserdem brauchten wir die Zusage der Eltern, dass sie die Kinder anschliessend abholen würden. Es waren mit einer Ausnahme alles tamilische oder islamische Elternhäuser. Ich merkte den Eltern beim Gespräch an, dass sie dem Anlass nur sehr mässig begeistert gegenüber standen. Ein Kind wurde abgemeldet.

Bei einem weiteren Jungen, A., versicherte mir der Vater mit einer intensiven Geflissentlichkeit, dass sein Junge selbstverständlich dabei sein werde, sie würden schliesslich ‚alles tun, um sich zu integrieren‘. Als Eltern sind ausserordentlich besorgt um die Leistungen ihres Jungen und erkundigen sich bei jeder nur möglichen Gelegenheit nach seiner ‚Performance‘. Auf dem Jungen lastet ein sehr grosser Erwartungsdruck.

A. selber schien mir im Vorfeld sehr unglücklich über das Weihnachtssingen zu sein, so dass ich ihn darauf ansprach. Er sagte mir, er wolle nicht singen und seine Eltern hätten deswegen Streit gehabt. Ich versicherte ihm, dass er keineswegs singen müsse, er bat mich, die Sache in Ruhe zu lassen, er ‚müsse‘ singen.

Am Abend des Weihnachtssingens schien A. sehr bedrückt. Seine Eltern kamen ihn danach erst sehr spät abholen, er war aus meiner Klasse der letzte Schüler, der noch anwesend war. Er versuchte erfolglos, die Tränen zu unterdrücken und verweigerte sich stoisch unseren Gesten des Trostes.

### **Umfrage in den Halbklassen zum Weihnachtssingen 2014**

Um meine Eindrücke zu ergänzen, führte ich zwischen Sportferien und Frühlingsferien zwei Diskussionsrunden zum Weihnachtssingen in den Halbklassen. Ich stellte zuerst drei offene Fragen in den Raum, was den Schülerinnen und Schülern gefallen habe, was weniger gut und

was sie ändern würden. In beiden Diskussionsrunden fielen die Voten eher negativ aus. Die beiden Halbklassen diskutierten in diesem offenen Teil aber über sehr verschiedene Inhalte.

### **Gelbe Halbklass**

Bei der gelben Halbklass waren Schüler A., Schüler V. und Schüler N. nicht christlicher Religionszugehörigkeit. A. und V. sind beide islamischen Glaubens, aber V. ist erst kurz vor dem Weihnachtssingen 2014 in die Klasse gekommen, er kann noch nicht gut Deutsch, er hat wohl zum Weihnachtssingen nicht viel zu sagen, es ist einfach ein weiteres fremdes Element unter vielen. N. wird ohne Glaubenszugehörigkeit erzogen.

In dieser Halbklass haben die Schülerinnen und Schüler von sich aus mit keinem Wort erwähnt, dass der Anlass einseitig wahrgenommen worden sei. Auffällig war, dass A. sich kaum äusserte und auch auf mein wiederholtes Fragen, wie er sich bei den Anlässen gefühlt habe, keine Antwort gab.

Als positiv wurde praktisch gar nichts bewertet, einzig das tamilische Mädchen S. sagte, sie finde das Fest wegen der Kerzen schön.

Kritisiert wurden:

- der Anlass sei ‚blöd‘
- viel zu laut (beim Adventssingen und in der Kirche brüllen die Kinder tatsächlich oft mehr, als dass sie singen)
- es sei unfair, dass die Erstklässler kein Singbüchlein hätten
- es dauere viel zu lange, das Singen in der Kirche sei deswegen extrem nervig
- die Kirche sei hässlich/ grau /langweilig ausgestattet

Angeregt wurde:

- ‚Nicht immer die gleichen Lieder singen!‘
- ‚Wir könnten Bilder gestalten und damit die Kirche dekorieren‘
- In der Kirche könnten alle Kinder Kerzen halten

### **Blaue Halbklass**

Ganz anders in der zweiten Halbklass, wo mit Schülerin E. , A. und S. sowie dem Schüler L. gleich vier muslimische Kinder sitzen.

Kaum hatte ich erklärt, dass mich interessiere, was die Schülerinnen und Schüler vom Weihnachtssingen hielten, wurde von allen vieles bemängelt:

- Der Ort sei ‚schlimm‘ für die Muslime, denn dort beteten die Christen, die Kirche sei ‚verhext‘ denn dort sei ein Kreuz etc. Die Wortmeldungen überstürzten sich
- Die Lieder über Christus wären ausserdem ‚nicht schön‘ und würden ‚Gott nicht gefallen‘

Als ich darauf klarstellte, dass die Kirche keineswegs ‚schlimm‘ sei, sondern eben einfach der Ort, wo die Christen sich versammelten, ereiferte sich L.:

- ‚wir gehen ja auch nicht zu mir in die Kirche‘ (=Moschee)
- V. brachte den Vorschlag ‚wir könnten ja das Kreuz verbrennen‘
- Daraufhin meinte D. (serbisch-orthodox): ‚dann bist du wie der Teufel‘

Ich griff ein und fragte, ob es denn in Ordnung wäre, etwas kaputt zu machen, das jemand anderem besonders wichtig sei. Die Schülerinnen und Schüler verneinten dies.<sup>29</sup> Daraufhin schien der erste Ärger verfliegen und die Diskussion verlief, ohne dass ich weiter moderieren musste, ruhiger.

- E. sagte, sie finde es sehr schade, weil ihre Mutter nicht in die Kirche könne, um sie zu hören. Sie hatte dabei Tränen in den Augen.
- Die christlichen Kinder fanden das schlimm und trösteten E. Sie selber fanden den Anlass soweit o.k. aber sie bemängelten, dass die Kirche hässlich sei, und ein Kind sagte, dass es sowieso nie gerne in die Kirche gehe.

Verbesserungsanregungen kamen spontan:

- Anderen Ort suchen
- Die Kirche innen in einer schönen Farbe streichen
- Das Kreuz für die Dauer des Anlasses abhängen

---

<sup>29</sup> Die Heftigkeit, welche sich aus diesen Wortmeldungen ablesen lässt, ist mir im Zusammenhang mit Religion schon öfters in meiner Klasse begegnet. Meistens habe ich den Eindruck, dass die Kinder wiedergeben, was sie andernorts gehört haben. Sie sind dabei meist aufgebracht aber nicht aggressiv und sprechen Dinge aus, welche sie offenbar stark beschäftigen. Es scheint mir, dass es klärend wirkt, diese Dinge im geschützten Rahmen des Klassenverbandes aussprechen zu können und zu hören, was die vermeintliche ‚Gegenseite‘ dazu zu sagen hat. Jedenfalls hat sich eine solche Auseinandersetzung bisher nie über den Rahmen des Gesprächs hinaus verlängert.

Als ich sagte, zumindest nächstes Jahr müssten wir uns bestimmt mit der Kirche arrangieren – und neu anstreichen könnten wir sie auch nicht und das Kreuz abzuhängen käme auch nicht in Frage - da kam auch diese Gruppe mit dem gleichen Vorschlag, wie die gelbe Gruppe:

- eigene Bilder malen und mitnehmen und diese hochhalten oder an die Wand kleben

Dann kamen keine weiteren spontanen Ideen mehr. Ich erwähnte das Buffet vor der Kirche und sagte zu Schülerin E., dass vielleicht ihre Mutter etwas dafür mitbringen könnte. E. strahlte und schlug sofort vor:

- man könnte ja einen Tisch machen, wo ‚unsere Sachen drauf wären‘, und das würde ihre Mutter sicher sehr gerne machen. Dem stimmten die anderen islamischen Kinder begeistert zu, und auch die christlichen Kinder zeigten Interesse, als die fremden Süßigkeiten beschrieben wurden

Keines der Kinder schlug von sich aus vor, dass man auch andere Lieder singen könnte, welche mit Friede und Freude oder Licht und Festen zu tun hätten, aber als ich diesen Vorschlag am Ende der Runde einbrachte, hatten einige Kinder sofort Ideen, konnten das jeweilige Lied aber nicht benennen. Ein Lied wurde zum Bairam-Fest, also wohl dem Opferfest, gesungen. Das tamilische Mädchen J. schlug vor, sie könnte am Anlass zu ihrer Musik etwas vortanzen.

## 4. Reflexion

Das Weihnachtssingen ist nicht religiös gedacht. Die Schulleitung hat sich diesbezüglich klar geäußert: Das Singen der Lieder ist kein religiöser Akt, die Lieder sind Kulturgut. Der Aufführungsort Kirche wird gewählt, weil sonst kein genügend grosser Aufführungsort zur Verfügung steht.

Jedoch ist es meiner Meinung nach für die Kinder und ihre Eltern nicht immer einfach, diese Differenzierung zwischen religiösem und kulturellem Lied vorzunehmen, zumal die Veranstaltung eben in der Kirche abgehalten wird. Wie uns die Reaktionen von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern zeigen, bleibt offenbar bei vielen ein ungutes Gefühl, die Veranstaltung wird als religiös interpretiert. Damit dies von ‚uns‘ aus der Lage der privilegierten Mehrheit verstanden werden kann, müssen wir uns bewusst machen, dass es gerade im Prozess der Sesshaftigwerdung in der Fremde zu einer verstärkten Sorge um die religiös-kulturelle Prägung der Kinder kommen kann. Und anders als es vielleicht im Herkunftsland der Fall gewesen sein mag, ist die Religion hier nun ein Kennzeichen der Differenz.<sup>30</sup>

Selbstverständlich kann und soll, wie es ja auch vom Lehrplan des Kantons Zürich verlangt wird, das Feiern von religiösen und kulturellen Festen auch Gegenstand des Unterrichts sein, dabei gilt aber das Prinzip des *teaching about religion*. Inwieweit kann dies also auf einen gemeinsamen, schulkulturellen Anlass übertragen werden?

An erster Stelle muss hier für den Verlauf dieser Arbeit der Entscheid stehen, ob das Weihnachtssingen eigentlich Anteile eines religiösen Festes beinhaltet und beinhalten darf oder ob es sich um eine rein kulturelle Veranstaltung handelt oder handeln soll.

### 4.1 Variante A: Das Weihnachtssingen als religiös konnotierte Veranstaltung

Der Aufruf der Schweizer Muslime, welche 2006 dazu aufforderten, christliche und besonders weihnachtliche Traditionen nicht aus den Schulzimmern zu verbannen, zeigt eine tolerante Position. Dabei wird differenziert: Das Beiwohnen während des Unterrichts an Feiern und Aktivitäten sei von allen Schülerinnen und Schülern mit ‚Hochachtung und Wertschätzung‘ zu leisten, jedoch sollten Kindern nicht gezwungen werden, religiöse

---

<sup>30</sup> Baumann 2004, S. 145.

Handlungen zu vollziehen oder Bekenntnisse abzulegen, auch nicht in Form von Liedern und Gedichten.<sup>31</sup>

Diese Haltung ist sehr zu begrüssen. Doch müssen solche wichtigen Akte der ‚Hochachtung und Wertschätzung‘ eben von allen Seiten geleistet werden, erinnern wir uns an die Bedeutung, welche Amin Maalouf der Reziprozität zumisst. Wenn also der Kontext des Weihnachtssingens so bestehen bleibt, dass er von zahlreichen Personen religiös konnotiert wird, dann müssen wir meiner Meinung nach einen Ausgleich schaffen, indem wir als Schule mehrere Feste feiern – dann ‚dürfte‘ der religiöse Gehalt des Weihnachtssingens sogar noch gesteigert werden. Andersgläubige Schülerinnen und Schüler könnten zusehen und in der direkten Anschauung mehr über das christliche Fest lernen, sie kämen ja dann später auch zu ihrem eigenen Auftritt, und jeder spielte abwechselnd die Rolle des Gastes und des Partizipanten.

Werden bei den drei monotheistischen Religionen Feste direkt verglichen, so wählt die Literatur oft Chanukka und das Zuckerfest, um im Vergleich mit Weihnachten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Dabei äussert zum Beispiel Magdalene Pusch die Ansicht, dass gemeinsames Feiern sehr zu begrüssen sei, weil es den Kindern einen direkten Zugang zu religiöser Praxis eröffnete. Zu den Festen sagt sie, dass sie nur im ‚Miteinander‘ möglich seien. Was sie damit meint, ist, dass die Angehörigen der jeweils anderen Religionen als Gäste beiwohnen müssen:

*Wir können als Christen nicht Ramadan oder Chanukka feiern; das wäre ein respektloser Übergriff gegenüber Muslimen bzw. Juden. Wir können Juden und Muslime zur Weihnachtsfeier einladen, und wir können umgekehrt als Christen einer Einladung zum Chanukkafest oder Fastenbrechen folgen.<sup>32</sup>*

Eine Möglichkeit, einen Ausgleich zu schaffen, bestünde also darin, über das Jahr mehrere Feste zu feiern. Sofort stellt sich die Frage, welche Religionen berücksichtigt werden sollten, schliesslich könnte kaum die Religion jedes einzelnen Kindes vertreten sein. Ich denke aber, dass auch Angehörige von Religionen, welche in unserem Schulhaus stark untervertreten sind und deswegen nicht berücksichtigt würden, eine solche Öffnung des Kalenders als ein positives und integrierendes Signal wahrnehmen würden.

---

<sup>31</sup> Weihnachten nicht aus den Schulen verbannen: Aufruf der Schweizer Muslime. NZZ Online, 18. 12. 2006, 09:04. <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/newzzEVUG1BLS-12-1.84043>. Zugriff am 16.4.2015.

<sup>32</sup> Pusch 2007, S. 8.

In meiner Schule würden wohl am ehesten ein tamilisches Fest und ein islamisches Fest Weihnachten ergänzen.

Zu diesen Festen müssten aber die Religionsgemeinschaften selber einladen, die andersgläubigen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern wären jeweils geladene Gäste. Solche Feste können dann eine starke integrative Wirkung haben, indem sie eine wichtige Verbindung nach aussen ermöglichen, über die Grenzen der Zuwanderergruppe hinaus.<sup>33</sup> In einen solchen Festkalender in der Schule müssten die Eltern mit einbezogen werden und zwar schon auf der Ebene der Planung.<sup>34</sup>

Denkbar wäre zum Beispiel das Feiern des Zuckerfestes, es ist ebenfalls ein Fest der Versöhnung, Vergebung und der Besinnung und eignet sich daher gut für eine Parallelisierung mit Weihnachten.<sup>35</sup>

Die hinduistische Gemeinde ist im Ort stark vertreten und hat dieses Jahr erstmals einen Schritt in diese Richtung getan und Schülerinnen und Schüler dazu eingeladen, über Mittag eine Veranstaltung während des *Durga Puja*-Festes zu besuchen und dort auch ein Mittagessen einzunehmen. Der Einladung sind einzelne Unterstufenklassen nachgekommen. Auch ein jüdisches Fest könnte bei solch einem ‚bunten Festjahr‘ vorkommen. Zwar finden sich an unserer Schule kaum jüdische Schülerinnen und Schüler, aber die älteste monotheistische Religion hatte einen starken Einfluss auf Christentum und Islam und ist damit ein verbindendes Element der beiden Religionen.

Die Entscheidung, den Jahresverlauf der Schule auf eine solch grundlegende Art zu öffnen, hängt natürlich von der Schulleitung in Zusammenarbeit mit der Schulpflege ab und ist weiter, wie oben erwähnt, auch von der Initiative der Religionsgemeinschaften abhängig. Eine solche Entwicklung kann also von mir als Lehrperson allenfalls angeregt werden.

#### **4.2 Variante B: Das Weihnachtssingen verändert sich zum klar kulturell konnotierten Anlass**

Wollen wir aber, dass das Weihnachtssingen in seiner jetzigen Form mit dem derzeitigen Programm von allen Beteiligten rein kulturell konnotiert wird, und wollen wir uns von einer religiösen Veranstaltung abgrenzen, bleibt uns nur der Versuch, die Eltern noch deutlicher

---

<sup>33</sup> Baumann 2004, S. 146.

<sup>34</sup> Schaufelberger 2007, S. 40.

<sup>35</sup> Pusch 2007, S. 80.

über den Kontext des Anlasses aufzuklären. Dann müsste aber wohl konsequenterweise der Ort der Veranstaltung gewechselt werden. Kurz vor Weihnachten religiöse Weihnachtslieder in einer katholischen Kirche zu singen - da ist der Konnex zur Religion einfach zu stark.

Letztlich ist es für unsere Zwecke meiner Meinung nach sowieso nicht vorrangig, wie hoch der ‚objektive‘ religiöse Gehalt des Weihnachtssingens ist.

Wichtig ist, was wir mit diesem Anlass erreichen wollen: Soll es ein Anlass sein, an dem wir alle, Lehrerschaft und Schülerinnen und Schüler gemeinsam Besinnlichkeit und Frieden feiern? Und müssen wir dann nicht auf den subjektiv wahrgenommenen religiösen Gehalt der Feier reagieren, welcher bei einem beträchtlichen Anteil der Beteiligten ungute, eventuell sogar ‚unfriedliche‘ Gefühle auslöst?

Die zweite Strategie, um einen Ausgleich zu schaffen, besteht darin, das eigentliche Weihnachtssingen zu verändern: Wir integrieren kulturelle Anteile anderer Religionen und unterstreichen durch das Einbinden einiger Lieder Gemeinsamkeiten der Botschaften. Hier bietet sich als gemeinsames Element zum Beispiel die Symbolik des Lichts oder die Thematik des Friedens an.

Wir könnten zum Beispiel ein religiöses Weihnachtslied, ein islamisches Lied mit Lichtsymbolik, ein tamilisches Lied mit Bezug zu Licht und ein hebräisches Lied zum Frieden singen und im Restprogramm Weihnachtslieder führen, welche von religiösen Inhalten weitgehend frei sind und sich mit dem Thema Licht oder Frieden befassen.

### **4.3 Skizze Programm und mögliches Vorgehen**

Für mich steht ausser Frage, dass wir bei der Auswahl der Lieder für unser Weihnachtssingen der multikulturellen Schülerschaft mehr Rechnung tragen müssen. Auch wenn dies ohne Einbezug von beispielsweise tamilischen oder islamischen Liedern geschehen sollte, bliebe genügend Spielraum mit hier bereits traditionellen Liedern, welche sich nicht primär um religiöse Aspekte drehen.

Während meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule hatte ich das Glück, bei Maria Baumgartner den Unterricht in Sologesang zu besuchen. Damals war ich gerade daran, mit meiner Klasse die Weihnachtslieder einzuüben. Ich zeigte sie der Dozentin, und gemeinsam besprachen wir, welche Lieder für ein Fest an meiner Schule geeigneter wären.

Dabei stand im Vordergrund, dass wir den musikalischen Gehalt des Programms steigern wollten. Vom musikalischen Standpunkt her vermögen nämlich lange nicht alle der Lieder im Programm zu überzeugen. Frau Baumgartner hat mir damals strategische Vorschläge gemacht: Die Lieder sollten die Möglichkeit bieten, dass die höheren Klassen eine zweite Stimme dazu singen könnten. Untere Klassen könnten ein oder zwei eigene, einfache Lieder haben, welche mit einem Bewegungsteil beleben. So müssten nicht immer alle unisono singen. Damit wären auch wichtige Schritte gegen das ‚Brüllen‘ getan, welches meine Schülerinnen und Schüler ja ebenfalls sehr störte.

Im Folgenden möchte ich eine kleine Auswahl bieten – diese soll keineswegs ein fertiges Programm darstellen, ein solches müsste natürlich im Kollegium erarbeitet werden. Ich könnte es aber als ersten Input benutzen:

Musikalisch sehr befriedigend ist zum Beispiel ‚Kinder tragen Licht ins Dunkel‘ (siehe Anhang 1). Hier könnte mit der Substitution von ‚weite Welt‘ statt ‚Weihnachtswelt‘ der Text gänzlich religionsneutral werden:

*Kinder tragen Licht ins Dunkel und ist diese Flamme auch klein*

*Wir tragen Hoffnung in die weite Welt*

*Wir tragen Freude in die Welt*

*Wir tragen Friede in die Welt*

Das hebräische Lied *Hewenu schalom alejchem* ist auf der ganzen Welt bekannt. Eine Idee wäre es, das Lied in verschiedenen Sprachen zu singen, eine Strophe ‚Quodlibet‘ singen zu lassen, wobei alle Kinder in ihrer jeweiligen Muttersprache singen, bevor wir dann alle zusammen mit Deutsch das Lied beenden.

Hebräisch

*Hewenu schalom alejchem*

*Hewenu schalom alejchem*

*Hewenu schalom alejchem*

*Hewenu schalom, schalom, schalom alejchem*

Deutsch

*Wir wollen Frieden für alle*

*Wir wollen Frieden für alle*

*Wir wollen Frieden für alle*  
*Wir wollen Frieden, Frieden, Frieden für die Welt*

Ein schönes, einfaches Lied für die unteren Klassen, welches sich gut mit einem einfachen Bewegungsteil verbinden lässt, ist der Liechtli-Kanon von Gerda Bächli (Anhang 2):

*Es Liechtli han ich*  
*Es Lichtli für dich*  
*Es Liechtli für alli*  
*Dass es hell wird uf dä Wält*

Analog wäre für die oberen Klassen zum Beispiel der südafrikanische Friedensruf der Zulu geeignet: *„Das Licht wird die Nacht erhellen“*, ebenfalls mit Bewegungsteil ergänzt (Anhang 2).

Eine kurze Internetrecherche zeigt, dass es viele passende Lieder aus anderen Kulturen gibt – ich würde es aber als Anmassung empfinden, hier Vorschläge zu bringen. Vielmehr würde der Einbezug genau damit beginnen, die Repräsentanten, also Kinder und Eltern oder Glaubensgemeinschaften – um ihren Input zu bitten.

Ob überhaupt eine Anpassung des Programms oder eine Öffnung des Festes möglich sein wird, hängt nicht von mir ab, sondern primär vom Kollegium und dem Schulleiter und, je nach Ausprägung der Änderung, von weiteren Personen.

Variante I wäre eine sanfte Anpassung des Programms, zusätzlich könnten die Kinder eigene Bilder gestalten und in die Kirche mitnehmen. Dazu wäre nur die Zustimmung und Mitarbeit von Schulleitung und Kollegium nötig, ich müsste dazu das Anliegen an einer Schulkommissionssitzung vor die Schulkonferenz bringen. Diese müsste auch Variante II zustimmen, in der zusätzlich die Eltern informiert und involviert werden - etwa mit einem Schreiben an Eltern mit der Bitte, eine Strophe von *Hevenu Shalom alejchem* in die eigene Muttersprache zu übersetzen. Darin könnte man darauf hinweisen, dass die kulturelle Schultradition des Weihnachtssingens sanft an die Bedürfnisse einer der multikulturellen Schule angepasst wird und dabei auf die religiösen Gefühle aller Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen werden soll. Variante III würde wohl Ressourcen benötigen und hätte darum wohl die Gestalt eines Projektes mit dem Ziel den Einbezug von kulturellen Liedern aus anderen Religionen umzusetzen. Hier würde das Kollegium vielleicht eine Arbeitsgruppe bilden, welche mit Eltern oder Religionsgemeinschaften in Kontakt tritt und um Input bittet,

eine solche Projekteingabe müsste vom Schulleiter bei der Geschäftsleitung vertreten werden. Variante IV, die Öffnung des Jahresprogramms, würde wohl grössere Wellen schlagen, es würde sich um einen strategischen Entscheid handeln, der mehrere Projekte umfassen würde. Um verschiedene Feste zu feiern müsste neben dem Kollegium und der Schulleitung wohl die Geschäftsleitung und allenfalls die Schulpflege involviert werden. Ausserdem müssten die Religionsgemeinschaften einwilligen als Gastgeber aufzutreten.

Ich hoffe, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen zumindest von Variante I und II überzeugen kann und dazu die Dringlichkeit vermitteln kann, mittelfristig einen anderen Raum zu finden. Es wäre aber wunderbar, wenn wir das Fest öffnen und in Zusammenarbeit mit Eltern gestalten würden. Ich könnte mir vorstellen, dass dabei ein interessantes eigenes Schulfest entstehen könnte - ganz so, wie ein kurdisch-türkischer Lehrer, der von sich sagt, er habe früher eigentlich eher Angst gehabt, dass durch solche Veranstaltungen traditionelle Werte, zum Beispiel der kurdischen Nationalität oder der islamischen Religiosität, verloren gehen könnten. Nun stelle er aber fest: ‚Mich fasziniert das Neue, das aus dem lebendigen Gemisch des Vorhandenen entsteht.‘<sup>36</sup> Die Beteiligung aller an der Planung des gemeinsamen Festes wäre gewiss der einfachste Weg, alle Schüllerinnen und Schüler zu integrieren und die Feier, gemäss dem Standard 4, zu einem Fest für alle zu machen.

#### 4.4 Persönliches Fazit

‚Wir‘ sind mit unserem Weihnachtssingen eindeutig ‚im Recht‘. Doch macht das alles automatisch ‚richtig‘?

Die hohe Kunst ist es, die zulässige, ja zentral notwendige und im Lehrplan klar als Ziel deklarierte ‚abendländische Wertevermittlung‘ von unstatthafter ‚Bekennnisorientierung‘ abzugrenzen. Hier besteht ein Graubereich, welcher für mich durch den im Aufsatz von Tappenbeck und besprochenen Entscheid des Bundesgerichtes zum Kopftuch einer Lehrerin erhellt wird: Dieser Entscheid unterband nicht generell das Tragen des Kopftuches, sondern nur diesen einen Fall dieser bestimmten Lehrerin – weil diese sich eben nicht durch eine

---

<sup>36</sup> Wagemann 2002, S. 212.

spezifisch tolerante Haltung im Unterricht auszeichnete und sie es versäumte, damit ihr Kopftuch zu relativieren.

Analog könnte man argumentieren, dass Glaubensbekenntnisse in Weihnachtsliedern (Christus als König aller Könige, Retter, Heiland etc.) an einer toleranten, religiösen Schule kein Problem darstellen. Aber die Bedingung ist dann, dass diese Toleranz für Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern ganz klar erkennbar ist und offen zu Tage tritt und sich in Reziprozität äussert.

Räbeliechtli – Samichlaus – Weihnachtsfest – Ostern– Valentinsbasteleien. Die Schulkultur in unserem Schulhaus ist sehr einseitig. Zum Glück bietet das Fach Religion und Kultur für den Bereich des Unterrichts ein Gegengewicht (mit christlichem Schwergewicht).

Im Schulalltag treten neben dem Christentum und hiesigen heidnischen Bräuchen also andere Kulturen und Religionen nicht auf. Natürlich ist es richtig, dass die Norm durch die örtlich verwurzelte Kultur bestimmt wird. Jedoch wäre es meiner Meinung nach sehr wichtig, dass die Kinder nicht nur im Rahmen des Fachs Religion und Kultur der Realität unserer buntgemischten heutigen Kultur begegnen, die Schweizer Gesellschaft ist nicht mehr einfach mono- oder bi-konfessionell christlich geprägt. Es besteht eine Vielfalt von religiösen Traditionen.<sup>37</sup> Ausserdem sind viele Menschen heute gar keiner Religionsgemeinschaft mehr zugehörig oder praktizieren ihre Religion nicht mehr aktiv. Wir sollten danach streben, vermehrt gemeinschaftsbildende Anlässe und Rituale zu finden, welche alle in der Schweiz wohnhaften Menschen miteinbeziehen. Nicht nur, weil dies Toleranz in der Sicht auf das Fremde fördert, sondern auch, weil es für ein Zugehörigkeitsgefühl von zentraler Bedeutung ist, sich repräsentiert zu sehen. Integration ist keine Einbahnstrasse. Ein Lichterfest zur Weihnachtszeit in der Schule könnte dafür ein erster wichtiger Anfang sein!

---

<sup>37</sup> Baumann 2004, S. 140.

## 5. Literatur und Abbildungsverzeichnis

Baumann, Martin. 2004. «Migration, Religion und Religiöse Feste». In *Feste im Licht: Religiöse Vielfalt in einer Stadt*. Gaby Fierz und Michael Schneider (Hrsg.). Basel: Christoph Merian Verlag. S. 140-150.

Czisch, Fee. 2004. *Kinder können mehr: Anders lernen in der Grundschule*. München: Verlag Antje Kunstmann.

Kuschel, Karl-Josef. 2008. *Weihnachten und der Koran*. Düsseldorf: Patmos Verlag.

Maalouf, Amin. 2000. *Mörderische Identitäten*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.

Maierhofer, Lorenz, Renate Kern, Walter Kern. 2012. *Sam-Sala-Sing: Liederbuch*. Innsbruck: Helbling.

Pfeiffer, Matthias et al. 2012. *Blickpunkt 1: Religion und Kultur: Unterstufe*. Kommentarband. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Pusch, Magdalene. 2007. *Wie Weihnachten!? Drei Religionen und ihre Freudenfeste: Religionsunterricht primar*. Göttingen: Vandenhoeck & Rubrecht.

Saposnik, Irving. 2005. «I'm draming of a Jewish Christmas: Jüdische Weihnachten mit Irving und Bing.» In *Weihnukka: Geschichten von Weihnachten und Chanukka*. Cilly Kugelmann (Hrsg.). Berlin, Stiftung Jüdisches Museum: Nicolaische Verlagsbuchhandlung. S. 120-129.

Schauvelberger, Christine und Michael Zangger. 2007. *Feste und Feiern: Impulsheft zum Themenfeld Religion und Kultur*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Tappenbeck, Christian R. und René Pahud de Mortanges. 2007. «Religionsfreiheit und religiöse Neutralität in der Schule.» In *Aktuelle Juristische Praxis AJP/PJA 11 2007*, 1413-1426, Zürich: Dike Verlag.

Wagenmann, Gertrud. 2011. *Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen*. München: Kösel-Verlag.

Ziebritzki, Doris. 2012. *Wir wollen zusammen feiern: Feste der Weltreligionen im Kindergartenjahr*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

---

Sämtliche Abbildungen zeigen Fotografien, welche ich selber aufgenommen habe.

Die Abbildung auf dem Titelblatt zeigt einen Engel, eine Arbeit welche eine kurdische Schülerin bei mir in der ersten Klasse aus Holzresten erstellt hat.

## 6. Anhang

### 6.1 Aktuelles Liederheft Weihnachtssingen, Verzeichnis der Lieder

***Zimetstern***

***Grittibänz***

***Rock my soul***

***We shall overcome***

***Wenn einer alleine träumt***

***Chumm, mir wänd es Liecht azünde***

***Bald, bald isch Wiehnacht***

***S'gröschte Gschänk***

***Sone Cherze isch doch wunderbar***

***Stern über Bethlehem***

***Rüefs über alli Bärge***

***Wir wünschen euch frohe Weihnacht***

***Dormi, dormi, bel bambin***

***Schtill isch d'Nacht***

***Noi siamo i tre re***

6.2 Beispiele von Liedern, welche zum Thema Licht passen

**Kinder tragen Licht ins Dunkel**  
 Text und Musik: Lorenz Maierhofer  
 © Helbling

14/15

Melodie-instrument

1.-3. Kin-der tra-gen Licht ins Dun - kel, und ist die-se Flam-me auch  
 1.-3. Uh...

klein, je - der fla - ckernd fro - he Schein, sen - det

1. Hoff - nung in die Welt, wir tra - gen Hoff - nung in die  
 2. Freu - de in die Welt, wir tra - gen Freu - de in die  
 3. Frie - den in die Welt, wir tra - gen Frie - den in die

Weih - nachts - welt. Wir tra - gen Hoff - nung in die Welt.  
 Weih - nachts - welt. Wir tra - gen Freu - de in die Welt.  
 Weih - nachts - welt. Wir tra - gen Frie - den in die Welt.

Text und Musik von Lorenz Maierhofer. Entnommen aus: *PaMina: Musikpraxis in der Grundschule*. 13/2009, S. 29. Innsbruck: Helbling Verlag.

### Liechtli-Kanon

Gerda Bächli

1. C G C  
Es Liech - tli han ich, es Liecht - li für dich.

2. C G C  
es Liecht - li für al - li, das es hell wird uf de Wält.

Im abgedunkelten Zimmer gehen ein paar Kinder singend mit einer Kerze umher und übergeben sie dann einem bestimmten Kind, das das Lichtlein beim wiederholten Singen des Liedes einem andern bringen darf.

Vielleicht gelingt sogar der Kanon!

Liechtli-Kanon von Gerda Bächli. Entnommen aus: Gerda Bächli. 2004. *Näbelhäx und Wienachtsstern: Liederheft*. Zürich: MusicVision.

Friedensruf der Zulu/Südafrika  
Dt. und engl. Text, Satz,  
Gestaltung: L. Maierhofer

## Hambani kahle

Ruhig, schreitend

**A**

*f*

Ham - ba - ni kah - le, ham - ba - ni kah - le, ham - ba - ni  
Ham - ba - ni kah - le, ham - ba - ni kah - le, ham - ba - ni

kah - le, das Licht er - leuch - te die Nacht! — Nacht! —  
kah - le, the light shall bright - en the night! — night! —

1. D 2. D

**B**

Das Licht er - leuch - te die Nacht! — Das Licht er - leuch - te die Nacht, —  
The light shall bright - en the night! — The light shall bright - en the night, —

*p*

das Licht er - leuch - te die Nacht! —  
the light shall bright - en the night! —

© Helbling

„Hambani kahle“ bedeutet „Geht hin in Frieden!“

Vorspiel und Begleit-Ostinato zu **A**:

Ham - ba, ham - ba, ham - ba - ni kah - le.

**Lichtertanz**  
Gestaltet im verdunkelten Raum mit Teelichtern einen stimmungsvollen Lichtertanz. Schreitet damit in ruhiger Stimmung, dreht euch langsam mit dem Licht und hebt und senkt es in gemeinsamen Bewegungen zum Lied.



223

7m Singschule

Südafrikanischer Friedensruf der Zulu. Übersetzung: ‚Das Licht wird die Nacht erhellen‘.

Entnommen aus: Maierhof (2012), S. 223.

Standard 6:

**KOMMUNIKATION**

*Die Lehrperson kennt Grundlagen von Kommunikation und kommunikativem Handeln. Sie verwendet ihr Wissen über Sprache und kommunikatives Handeln, um Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern.*

## SCHAUFENSTER ZUM KLASSENZIMMER

**Elternabende und die Klassenhomepage als  
Hilfsmittel zur erfolgreichen Elternkommunikation**



## Inhaltsverzeichnis

<b>Titelblatt Schaufenster zum Klassenzimmer .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>3</b>
1.1 Motivation und Fragestellung.....	3
1.2 Standardbezug und Aufbau der Arbeit .....	4
<b>2. Theorie.....</b>	<b>5</b>
2.1 Schulz von Thun: Allgemeine Kommunikationstheorie .....	5
2.2 Hattie: Die ‚Sprache der Schule‘ .....	6
<b>3. Praxisbezug .....</b>	<b>8</b>
3.1 Gelenkte Informationen aus dem Schulalltag.....	8
3.2 Wer wir sind: ‚Corporate Identity‘ .....	9
3.3 Elternabende.....	10
<i>Einführungsabend.....</i>	<i>10</i>
<i>Erster Elternabend (Anhang A.1) .....</i>	<i>11</i>
<i>Zweiter Elternabend (Anhang A.2) .....</i>	<i>11</i>
3.4 Klassenhomepage (Anhang B).....	12
<i>Allgemeine Bemerkungen und Rahmenbedingungen.....</i>	<i>12</i>
<i>Das erste Jahr .....</i>	<i>13</i>
<i>Das zweite Jahr .....</i>	<i>13</i>
<i>Feedback.....</i>	<i>14</i>
<b>4. Reflexion .....</b>	<b>15</b>
4.1 Evaluation der Klassenhomepage und der Elternabende im Lichte der Theorien.....	15
<i>Elternabende: Kommunikationstheorie .....</i>	<i>15</i>
<i>Elternabende: ‚Sprache des Lernens‘ .....</i>	<i>16</i>
<i>Homepage: Kommunikationstheorie .....</i>	<i>17</i>
<i>Homepage: ‚Sprache des Lernens‘ .....</i>	<i>17</i>
4.2 Persönliches Fazit.....	18
4.3 Lehren für die Zukunft .....	19
<b>5. Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>20</b>
<b>6. Anhang.....</b>	<b>22</b>
6.1 Anhang A.1: Erster Elternabend.....	22
6.2 Anhang A.2: Zweiter Elternabend .....	37
6.3 Anhang B: Klassenhomepage.....	62

# 1. Einleitung

## 1.1 Motivation und Fragestellung

*„Vielen Dank für die tolle Homepage. Es tut gut, in dieser Weise teilhaben zu können. N. erzählt nur in homöopathischen Dosen“.<sup>1</sup>*

Viele Eltern kennen die Situation: Die meisten Kinder plaudern schon in der Primarschule nur noch sporadisch ‚aus der Schule‘. Und wenn sie erzählen, dann legen sie den Fokus oft so, dass für die Eltern nur ein grosses Fragezeichen bleibt. Oder die Botschaft wird auf Seiten der Eltern falsch dekodiert, und beide Seiten bleiben aufgrund der Missverständnisse frustriert.

Der Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg der Kinder ist jedoch zentral, vielleicht sogar grösser, als der Einfluss von Schulen und Lehrpersonen.<sup>2</sup> Die Wahrnehmung der Eltern von Schule, Klasse und Lehrpersonen wirkt sich direkt aus auf die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler – und diese wiederum ist natürlich für die Haltung und damit den Schulerfolg ausschlaggebend.

Um die Zusammenarbeit von Eltern und Schule zu optimieren, müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden. Zwischen Eltern und Lehrpersonen sollte durch persönlichen Kontakt ein Klima des Vertrauens aufgebaut werden. Eltern sollten zudem in den Schulalltag einbezogen werden. Und die individuelle Kommunikation zwischen Lehrpersonen und den Eltern der Kinder muss in beide Richtungen fliessen.<sup>3</sup>

In meiner professionellen Laufbahn war ich bei wechselnden Arbeitgebern und in verschiedenen Rollen stets auch für die jeweilige Website zuständig. Dieses Arbeitsgebiet ist mir vertraut. Für mich war daher schon bei der Übernahme der eigenen Klasse klar, dass ich die Eltern regelmässig auf einer Website über den Schulalltag informieren wollte. Zumal ich, wie oben angedeutet, aus meiner eigenen Erfahrung als Mutter weiss, dass Eltern gegenüber der Schule negative Energien entwickeln können, wenn sie aus der Schule nur in

---

<sup>1</sup> Aus einem Kärtchen der Eltern von N. zur Klassenhomepage [http://widmer.educanet2.ch/zogg/.ws\\_gen/](http://widmer.educanet2.ch/zogg/.ws_gen/).

<sup>2</sup> *Schulblatt des Kantons Zürich* 5/2014, S. 5.

<sup>3</sup> Hafner, Katrin. «Neue Beziehung zu Eltern». In *Schulblatt des Kantons Zürich* 5/2014, S. 13.

zusammenhangslosen kindlichen Mikrodosen erfahren, was läuft und ansonsten lediglich Lernzielkontrollen visionieren, grummelnd Arbeitsblätter kritisieren und einmal im Jahr knochentrockene Elternabende erleben. Es ist zentral, dass Eltern den Kontext kennen, in denen die Mosaiksteine stehen, welche zu ihnen nach Hause gelangen. Die Haltung von Schule und Lehrpersonen, die übergeordneten Ziele, das Klassenklima, die Inhalte des Unterrichts, die Fortschritte, Unternehmungen und Produkte der Schülerinnen und Schüler bilden dabei das ‚Material‘, welches ich den Eltern gegenüber zur Darstellung bringen möchte.

Dieser Beitrag möchte der Frage nachgehen, wie intensive Information über das, was in der Klasse unternommen wird, die Beziehung zu den Eltern stärken und eine positive Wahrnehmung der Klasse bei allen Beteiligten fördern kann. Dabei werde ich, wie der Titel schon sagt, insbesondere die Elternkommunikation mit ‚Schaufenstercharakter‘ untersuchen: Elternabende und die Klassenhomepage.

## **1.2 Standardbezug und Aufbau der Arbeit**

Meine Fragestellung berührt mehrere Standards, so den Standard 5 ‚Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld‘ und den Standard 11 ‚Schule als Organisation‘. Ich möchte jedoch spezifisch die Optik des Standards 6 einnehmen und aufzeigen, dass ich in meiner Arbeit um die Bedeutung der Kommunikation innerhalb unterschiedlicher an der Schule beteiligter sozialer Systeme weiss (Stichwort ‚Wissen‘, Punkt 2) und dabei verschiedene Medien der Kommunikation (Stichwort ‚Wissen‘, Punkt 3) einsetze, unter Berücksichtigung psycho- und soziolinguistischer Aspekte der Sprache und des spezifischen Hintergrundwissens von Sprache und Kommunikation (Stichwort ‚Wissen‘, Punkt 4). Darum möchte ich zuerst im Theorieteil für mich relevante allgemeine kommunikationstheoretische Ansätze darstellen, um in einem zweiten theoretischen Teil spezifisch zu erörtern, wie wichtig es für das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist, dass Eltern verstehen, wie und was ihr Kind in der heutigen Schule bei uns lernt. Der Praxisteil soll aufzeigen, wie ich die Kommunikation mit allen Eltern in unserer Klasse gestaltet habe. Dieser Teil stellt einen Rückblick auf die letzten eineinhalb Jahre dar. Die Reflexion soll den Theorieteil auf den Praxisteil beziehen und meine Arbeit evaluieren: Habe

ich die genannten Grundsätze berücksichtigt, welches Fazit ziehe ich? Und welche Lehren kann ich für meine zukünftige Kommunikation ziehen?

Der Anhang wird für diese Arbeit sehr ausführlich ausfallen, da er einen Grossteil der im Verlaufe von eineinhalb Jahren entstandenen Masse von Kommunikationsmaterial zeigen soll.

## 2. Theorie

### 2.1 Schulz von Thun: Allgemeine Kommunikationstheorie

Zur Kommunikation allgemein möchte ich Friedemann Schulz von Thuns ‚Miteinander reden‘ als Grundlage nennen. Kommunikation bedeutet für Schulz von Thun, dass Nachrichten von einem Sender zu einem Empfänger übermittelt werden. Dies kann verbal, paraverbal oder auch nonverbal geschehen.<sup>4</sup>

Der Empfänger muss die Nachricht entschlüsseln. Dabei ist keineswegs gesichert, dass die empfangene Nachricht der gesendeten entspricht. Damit dieses Entsprechungsverhältnis optimiert werden kann, hilft es, wenn der Sender sich der verschiedenen Botschaften, welche einer einzigen Nachricht inne liegen, bewusst wird:

Die Ebene des Sachinhalts steht sehr oft nur vermeintlich im Vordergrund. Die Ebene der Selbstoffenbarung meint, was der Sender mit seiner Nachricht über sich selbst offenbart. Die Beziehungsebene meint, dass die Nachricht Botschaften darüber enthält, was der Sender vom Empfänger hält und wie die Beziehung der beiden zueinander ist. Diese Ebene betrifft den Empfänger am unmittelbarsten. Diese Ebene wird besonders durch para- oder nonverbale Kommunikation unterstrichen. Die Appellebene schliesslich bezeichnet, wozu der Sender den Empfänger motivieren möchte. Nachrichten erfüllen Funktionen. Diese kann der Sender mehr oder weniger offen darlegen.<sup>5</sup>

Diese Ebenen sind vorderhand für die direkte mündliche Kommunikation gedacht, lassen sich jedoch auf jegliche Kommunikation anwenden. Die Ebenen der Inhalts- und Beziehungsebene finden sich nicht nur in der mündlichen Kommunikation, sondern auch bei der schriftlichen. Stilmittel, Wortwahl und die Präsentation wirken auf die Aufnahme durch

---

<sup>4</sup> Schulz von Thun, S. 25.

<sup>5</sup> Schulz von Thun 1981, S. 26 ff.

den Leser ein und senden jenseits der Sachebene Botschaften über den Verfasser des Textes sowie zur Beziehungs- und natürlich zur Appellebene.<sup>6</sup>

Den vier Seiten oder Ebenen der Kommunikation entsprechen die ‚vier Ohren‘ einer Nachricht. Wenn eine Äusserung nicht auf allen Ebenen stimmig ist und nicht alle Elemente in dieselbe Richtung weisen, kommt es zu Fehlinterpretationen und Missverständnissen.

Die Literatur zu Kommunikationstheorien ist ausserordentlich reichhaltig. Das ältere Kommunikationsmodell von Schulz von Thun wähle ich deshalb für mich als Grundlage, weil es, neben vielen anderen Theorien, immer noch aktuell ist und den unschätzbaren Vorteil besitzt, von der Struktur her klar genug zu sein, um für die tägliche Praxis ein umsetzbares Schema zu liefern. Ich kann es mir im Alltag rasch in Erinnerung rufen und mir dann darüber klarer werden, welche Botschaften ich neben dem sachlichen Informationsgehalt automatisch aussende und wie ich mein eigenes Verständnis empfangener Informationen von Eltern, Schülerinnen und Schülern und anderen Personen analysieren und relativieren kann.

## 2.2 Hattie: Die ‚Sprache der Schule‘

John Hattie hat mit seinem bahnbrechenden Werk ‚Lernen sichtbar machen‘ von den Ergebnissen der weltgrössten Sammlung empirischer Forschung zu den Faktoren, die das Lernen beeinflussen, faszinierende Befunde dargelegt und gilt als eine der wichtigsten Fachpersonen zum Thema überhaupt. An der Pädagogischen Hochschule Zürich verbrachten wir im fünften Semester einen sehr interessanten Morgen, bei dem uns Hatties extrem aufwendige Metastudie näher gebracht wurde.

Ein Hauptfaktor, der den stärksten Einflüssen an der Schule zugrunde liegt, bezieht sich laut Hattie auf das Denken der Lehrpersonen.<sup>7</sup> Er weist acht zentrale Geisteshaltungen aus, welche es ermöglichen, dass Lehrpersonen und Schulleiter positiven Einfluss auf Schülerinnen und Schüler haben können. Im Rahmen dieser Arbeit interessiert mich davon

---

<sup>6</sup> Schulz von Thun hat bereits in den 70-er Jahren zusammen mit Reinhard Tausch und Inghard Langer ein empirisch entwickeltes Konzept zur Verbesserung von Texten unter dem Blickwinkel ihrer Verständlichkeit erarbeitet, Stichworte: Einfachheit, Gliederung, Kürze, zusätzliche Stimulanz.

<sup>7</sup> Hattie, S. 183.

die letzte: Lehrpersonen und Schulleitende sollen allen Beteiligten die ‚Sprache des Lernens‘ näher bringen:<sup>8</sup>

*Immer noch sehen wir die Eltern als diejenigen, die halbjährlich Berichte erhalten, die Hausaufgaben ihrer Kinder beaufsichtigen (oder auch nicht), für deren Unterkunft sorgen, sie ernähren und für sie in den verbleibenden acht Stunden ihrer wachen Zeit sorgen.*

*Auch wenn Eltern an Wegen interessiert sind, ihren Kindern zu helfen und sie zu erziehen, so wissen doch nicht alle Eltern, wie sie dies tun sollen. Eine wesentliche Barriere für diese Eltern besteht darin, dass sie oft nicht mit der Sprache des Lernens und der Sprache der Schule vertraut sind. Für viele von ihnen war Schule nicht immer die angenehmste Erfahrung.<sup>9</sup>*

Hattie beschreibt eine Studie, bei welcher der Einsatz von mehreren Strategien, den Eltern die ‚Sprache der Schule‘ beizubringen, signifikanten Erfolg gezeigt habe:

*Die Eltern lernten die Sprache über das Wesen des Lernens in den heutigen Klassen. Sie lernten, wie sie ihren Kindern helfen können, auf das Lernen zu achten und sich daran zu beteiligen, und auch, wie sie mit den Lehrpersonen und anderem Personal der Schule sprechen können. Eltern, die die Bedeutung des bewussten Übens, der Konzentration, des Unterschieds zwischen Oberflächen- und Tiefen-Verständnis, des Wesens der Lernintentionen und der Erfolgskriterien ko-verstehen („co-understand“), sind eher in der Lage, sich mit ihren Kindern dialogisch zu verständigen. Eltern die Sprache des Lernens beizubringen hat zu Folgendem geführt: ein erhöhtes Engagement der Lernenden bei ihren schulischen Aktivitäten; eine Optimierung bei den Leseleistungen; verbesserte Fähigkeiten und berufliche Möglichkeiten für die Eltern; höhere Erwartungen, höhere Zufriedenheit und höhere Befürwortung der lokalen Schulen und der Flaxmere-Gemeinde (die Effektstärken reichen von  $d=0.30$  bis  $d=0.60$  und fallen bei zahlreichen Outcomes gelegentlich noch deutlich höher aus).<sup>10</sup>*

Ko-Lernen ermöglicht, dass Eltern ihren Einfluss auf das Lernen verstehen und dieses Verstehen ist Grundlage dafür, dass sie ihre Verantwortung wahrnehmen. Damit wird die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu kritischen, gebildeten Bürgern gestützt. Eltern beeinflussen ihre Kinder durch ihre Wertschätzung der Schule und durch ihre Unterstützung bei Problemen (Hausaufgaben und anderer Art). Wenn Eltern die Sprache der Schule sprechen, bieten sie den Kindern auch vermehrt reichhaltige Settings für gemeinsame Lerngelegenheiten zu Hause an.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Hattie, S. 189.

<sup>9</sup> Hattie, S. 189-190.

<sup>10</sup> Hattie, S. 190.

<sup>11</sup> Hattie, S. 190.

Wenn Hattie hier auch von einer Studie ausgeht, in der ein positiver Effekt einer solchen Geisteshaltung auf ganze sozio-ökonomisch benachteiligte Schulkreise ausgemacht werden kann, so scheint mir doch nichts dagegensprechen, dass positive Effekte auch im Rahmen einer einzelnen Klasse möglich sein sollten. Für alle, aber speziell auch für Kinder, deren Eltern einen Migrationshintergrund haben und deren Schulerfahrungen tendenziell noch viel weiter entfernt sind von der heutigen Praxis im Kanton Zürich, als es schon bei Eltern der Fall ist, die vor 30 Jahren hier zur Schule gegangen sind.

Hattie verweist im Rahmen seiner Untersuchung ausserdem darauf, dass Anerkennung und Wertschätzung bei Erreichung von Lernzielen wichtig seien. Solche Erfolge müssten auch der Schulgemeinschaft bekannter gemacht werden, denn dies hat einen empirischen Effekt auf jeden Schüler und jede Schülerin.<sup>12</sup>

### 3. Praxisbezug

Im Folgenden stelle ich unsere Praxis bei Elternabenden und bei der Führung der Klassenhomepage in den vergangenen eineinhalb Jahren dar. Die Elternabende wurden in Zusammenarbeit mit meiner Stellenpartnerin geplant und durchgeführt. Für die Klassenhomepage zeichne ich verantwortlich. Diese Projekte entstanden ohne Unterfütterung durch Theorie. Darum wird es besonders interessant sein, im Anschluss die Theorie auf die Praxis zu beziehen.

#### 3.1 Gelenkte Informationen aus dem Schulalltag

Die durch die Lehrperson gelenkte Information ‚aus dem Schulalltag‘ erfolgt über eine breite Palette von Werkzeugen:

- Elternabende
- Elternrat
- Klassenhomepage
- Wöchentliche Kommunikation mit allen Eltern per Postmappe
- Individuelle Kommunikation mit einzelnen Eltern nach Bedarf (Telefon, SMS, Briefe, Notizen, persönliche Gespräche ‚zwischen Tür und Angel‘, persönliche Gespräche nach Terminvereinbarung, Sitzungen)

---

<sup>12</sup> Hattie, S. 193.

- Spezielle Inhalte, welche die Schülerinnen und Schüler kreieren und nach Hause nehmen, z. B. Gegenstände und Bilder aus dem Fach Bildnerisches Gestalten, schriftlich verfasste oder illustrierte Berichte von Unternehmungen oder Projekten
- Präsentation von Arbeiten oder Theaterstücken (im Schulzimmer, im Gang, als Projektabschluss mit Einladung)
- Unterricht während des Elternbesuchstags
- Aufträge an die Schülerinnen und Schüler, aus dem Unterricht zu berichten oder zu Hause von den Eltern bei gewissen Hausaufgaben Mithilfe einzufordern (,Welches waren deine ersten Worte?', ,Kennst du einen Kinderreim in der Sprache deiner Eltern?', ,Bringe ein Foto von deinen letzten Ferien mit!' etc.).

In dieser Arbeit möchte ich darstellen, wie wir in unserer Klasse die ersten beiden Punkte bewusst darauf ausgerichtet haben, ein adäquates positives Bild unserer Klasse bei den Eltern entstehen zu lassen und ihnen gleichzeitig Einblick in die aktuellen Themen zu geben.

### 3.2 Wer wir sind: ,Corporate Identity'

Für mich und meine Stellenpartnerin war bei unserer Klassenübernahme vor bald zwei Jahren von Anfang an klar, dass wir verhältnismässig viel Zeit darauf verwenden wollten, unsere Position in Fragen der Haltung zu klären, daraus klare Botschaften zu generieren und diese klar zu senden. Adressaten sind dabei Schülerinnen und Schüler und Eltern sowie weitere interessierte Parteien, die ,Stake- und Shareholders' - wie Schulleitung, Schulpflege, Kolleginnen und Kollegen sowie, last but not least, Dozentinnen und Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Folgende fünf Botschaften waren und sind für uns zentral:

- Lernen macht Spass
- In unserer Klasse investieren wir viel in hohe Sozialkompetenz
- Es gilt das Prinzip der Eigenverantwortung
- Wir pflegen eine positive Fehlerkultur
- Wir sind eine „Klasse unterwegs“

Sodann machten wir uns daran, eine *Corporate Identity* zu schmieden. Fehlerkultur, der Spass im Unterricht und das ,Unterwegssein' sollten bei den Schülerinnen und Schülern im

alltäglichen Klassenleben eingeführt werden. Die Erstklässler sollten ausserdem sofort beginnen, den zweiten und dritten Punkt zu üben. Diese sollten darum möglichst bald im Unterricht thematisiert werden.

Mit der Geschichte *Irgendwie Anders* von Kathryn Cave und Chris Riddell war schnell ein Rahmen gefunden, in welchem wir diese Botschaften kindgerecht vermitteln konnten. Wir sind mit unserem Verhalten selber dafür verantwortlich, dass wir in unserer Individualität und Unterschiedlichkeit von den anderen akzeptiert werden.

Unser Klassenmotto destillierten wir darum folgendermassen: *Es ist normal anders zu sein!* Wir leiteten aus dem Material des Bilderbuches Klassenmaskottchen für unseren Unterricht (die Gelben und die Blauen) ab. Ausserdem haben wir – in der Hoffnung, dass der Oetinger Verlag uns nie belangen möge - ein Logo für unser Klassenmaterial erstellt und damit auch unser Briefpapier gestaltet.

Bereits bei der ersten Kontaktaufnahme, der Einladung zum Info-Elternabend vor den Sommerferien, setzten wir dieses Briefpapier ein.

Somit begleitet die Eltern und die Schülerinnen und Schüler von Anfang an unsere wichtigste Botschaft bei jeglicher Kommunikation. All unser an Eltern gerichtetes Material unterstreicht damit die Botschaft, die für uns am wichtigsten ist.

### 3.3 Elternabende

#### Einführungsabend

Unseren ersten ‚Elternabend‘ richteten wir noch vor der Klassenübernahme aus, da unser Schulhaus die Eltern der Erstklässler vor den Sommerferien mit einem Einführungsabend begrüsst. Dem allgemeinen Empfang durch den Schulleiter, bei welchem die Schule vorgestellt wurde, schloss sich eine einstündige Phase in den Klassenzimmern an. Dabei stellten meine Stellenpartnerin und ich uns vor, wir erzählten von uns, damit die Eltern etwas über unseren Hintergrund erfuhren, und wir informierten nebenbei über die Lehrmittel, welche im ersten Jahr zum Einsatz kommen würden. Wir machten auch einige Angaben dazu, was wir von den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern erwarteten. Besonders wichtig war uns, unsere Kernbotschaften bereits hier zu platzieren.

### Erster Elternabend (Anhang A.1)

Nach den Sommerferien fand dann der erste ordentliche Elternabend statt. Hier wollten wir vor allem Fächer und Schulstoff sowie unsere Lehrmittel genauer vorstellen. Ausserdem wollten wir den Eltern die Rituale, Regeln und Abläufe in unserem Klassenzimmer aufzeigen und sie über Administratives wie Informationsfluss, Elterngespräche und Zeugnisse, Elternrat und Elternmithilfe informieren. Ein besonderes Gewicht erhielt auch eine Einführung in die Klassenhomepage. Ich wollte sicherstellen, dass die Eltern die Homepage als Informationsportal kennenlernen und einen Zugang dazu finden konnten.

Wir wollten all diesen Informationen einen emotionalen Rahmen geben und gleichzeitig die klare Botschaft senden, dass Eltern wie Lehrpersonen ein gemeinsames Ziel haben: das Wohl der Schülerinnen und Schüler. Dazu betteten wir die Informationen in eine ‚Kinderklammer‘ ein: Am Anfang standen Porträts aller Schülerinnen und Schüler, welche wir am ersten Schultag fotografiert hatten, und am Ende sollten die Eltern aus lebensgrossen Selbstporträts ihrer Kinder das richtige herausuchen und ihrem Sohn oder ihrer Tochter mit einem Post-It eine kleine Botschaft hinterlassen.

### Zweiter Elternabend (Anhang A.2)

Beim zweiten Elternabend konnten wir gewissermassen aus dem Vollen schöpfen. Die Grundlagen für die Beziehung zwischen den Eltern und den Lehrpersonen waren gelegt, viele Unternehmungen innerhalb der Klasse und Unterrichtserfolge boten reichhaltiges Material.

An erster Stelle stand für uns das Vorhaben, den Eltern das Leitbild des Lehrplans der Volkshochschule des Kantons Zürich vorzustellen. Erst, wenn dieses Leitbild, welches den Rahmen für alle unsere Bestrebungen bildet, den Eltern bekannt ist, können sie die einzelnen Mosaiksteine des Klassenalltags als grösseres Bild erkennen.

Wir stellten die zehn Grundhaltungen jeweils kurz vor und illustrierten sie mit Fotos aus dem Klassenleben. Diese Präsentation erfüllte für uns zwei Funktionen. Zum einen erleichterte sie die Kommunikation mit den Eltern, weil wir jeweils auf die vorgestellten zentralen Konzepte verweisen konnten. Zum Beispiel konnten wir der während eines schwierigen Elterngesprächs über einen noch nicht schulreifen Jungen geäusserten Ansicht ‚Schule ist nicht zum Spass da‘ entgegenhalten, dass an vorderster und erster Stelle im Leitbild die ‚Freude‘ stehe. Zum anderen bilden diese Grundhaltungen einen verpflichtenden Rahmen, in

dem wir uns bewegen. Das Aufzeigen dieses Rahmens am Elternabend machte dies auch uns als Lehrpersonen bewusst.

In einem zweiten Teil folgten dann die Informationen über Fächer und Schulstoff sowie Lehrmittel. Besonderes Gewicht erhielt dabei der Umgang mit Rechtschreibfehlern. Wir erklärten den Eltern, dass es erst Sinn mache Rechtschreibfehler zu verbessern, wenn die Kinder die zugehörigen Regeln in der Schule behandelt hätten und zeigten ihnen auf, welche Lernziele im zweiten Jahr behandelt werden.

In einem dritten Teil boten wir eine Übersicht über das vergangene Schuljahr, wobei wir jeweils noch einmal erläuterten, welche Mensch-und-Umwelt-Lernziele wir mit unseren Ausflügen verfolgt hatten.

Das reichhaltige Fotomaterial und die Klassenhomepage ermöglichten eine relativ speditive Zusammenstellung eines sehr ansprechenden Elternabends. Wir durften von vielen Eltern auch äusserst positive Kommentare dazu entgegennehmen, und das Klima war sehr entspannt und angenehm.

### 3.4 Klassenhomepage (Anhang B)

#### Allgemeine Bemerkungen und Rahmenbedingungen

Die Klassenhomepage ist für mich ein wichtiges Instrument der Elternkommunikation. Es war mir leider durch die Doppelbelastung Ausbildung/Unterrichten im zweiten Jahr nicht mehr möglich, die Updates wie vorgesehen regelmässig wöchentlich durchzuführen. Es ist mir aber weitgehend gelungen, weiterhin für jede Woche einen Eintrag zu verfassen.

Der grosse Wert der Klassenhomepage liegt in ihrer ständigen Verfügbarkeit: Eltern können sich genau dann, wenn sie Zeit und Interesse haben, über Klassenunternehmungen orientieren. Somit erreicht die Information ‚offene Ohren‘. Ausserdem bietet die Homepage Gelegenheit, die Nachrichten aufwändig zu illustrieren, was bei schriftlicher Kommunikation schnell recht teuer wird.

Nicht zuletzt ist eine Homepage keine ‚Einbahn‘, sie bietet die Gelegenheit zu Rückmeldungen und Kommentaren. Auch wenn dies eher selten genutzt wird, so wirkt sich nur schon die Gelegenheit zur Teilhabe auf die Einstellung des Rezipienten gegenüber dem Medium aus.

Beim Schreiben wollte ich mir Mühe geben, den Standards des Schreibens für das Internet zu entsprechen. Die wichtigsten: Prägnanz, keine langen Textblöcke, zielpublikumsgerechte Ansprache, kurze Sätze und Nachrichtenstil (mit der Konklusion beginnen, Details nachliefern).<sup>13</sup>

### Das erste Jahr

An unserer Schule sind wir neben einer sechsten Klasse die einzigen, welche eine regelmässig unterhaltene Homepage führen. Die betreffende Homepage für die sechste Klasse ist ebenfalls sehr aufwändig, jedoch ganz anderer Natur, denn es handelt sich um ein Lernportal für die Schülerinnen und Schüler.

Ich recherchierte daher im Internet und fand schnell wunderbar gestaltete Homepages, welche ich gerne zum Vorbild genommen hätte. Zuerst musste ich jedoch erkunden, welchen Spielraum mir die Internetplattform *educanet2.ch* bot, da unsere Schule damit arbeitet.

Die Möglichkeiten der Seitengestaltung sind relativ rudimentär und die Handhabung des Webdesigninstruments ziemlich mühsam. Andererseits ermöglichen solche engen Rahmenbedingungen auch, sich auf den Inhalt zu konzentrieren, anstatt viel Mühe auf die Gestaltung zu verwenden.

Gleich zu Beginn des Schuljahres holten wir von den Eltern die Erlaubnis ein, ihre Kinder zu fotografieren. Ich versicherte ihnen am Elternabend und auf dem Formular, welches wir ihnen zuschickten, dass wir die Schülerinnen und Schüler möglichst nicht auf dem Internet erkennbar zeigen würden oder dass wir zumindest keine Abbildungen mit Porträtcharakter verwenden würden. Selbstverständlich können uns die Eltern auch jederzeit anordnen, eine Fotografie wieder vom Netz zu entfernen. Bisher hat jedoch noch niemand von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht.

Unsere vielen Unternehmungen machten es einfach, wöchentliche Beiträge zu verfassen. Daneben erstellte ich Beiträge, welche Einblicke in den Schulalltag geben sollten oder erklärten, woran wir gerade arbeiteten.

### Das zweite Jahr

Im zweiten Jahr wurde es für mich schwieriger, jede Woche Zeit zu finden, einen Beitrag zu schreiben. Darum schrieb ich meistens mehrere an einem Stück. Die Qualität der Beiträge ist

---

<sup>13</sup> Perrin 2005, S. 231.

objektiv sicherlich zurückgegangen. Es kam auch vor, dass ich nur Photos in das Internet gestellt habe. Meistens reichte die Zeit jedoch auch für einen kleinen Begleittext. Eine grosse Hilfe stellte für mich das Programm LehrerOffice dar, weil ich dort jeweils schnell sehen konnte, welche Themen wir behandelt hatten und die Beiträge nachträglich verfassen konnte.

Durch den intensiven Kontakt mit den Eltern konnte ich im zweiten Jahr besser abschätzen, welche Informationen ihnen etwas bringen würden – auch wenn ich nicht immer dazu kam, sie ihnen zu geben.

Einige Wocheneinträge benutzte ich auch dazu, die Eltern über den Stand unserer Ausbildung oder über schulinterne Weiterbildungen zu informieren. Schliesslich bleiben die Kinder an diesen Tagen zuhause und die Eltern fragen sich bestimmt, was wir Lehrpersonen dann eigentlich tun.

Alles in allem ist das zweite Jahr der Homepage nicht optimal, doch sie ist am Leben erhalten worden und wird weiter betrieben – ein Grund, stolz zu sein.

### Feedback

Schriftliches Feedback zur Homepage erhalten wir bisher interessanterweise vor allem von schweizerischen Eltern von Schülerinnen und Schülern. Weil wir immer wieder nachfragen, wissen wir aber, dass auch die anderen Eltern die Homepage frequentieren. Offenbar empfinden sie jedoch weniger eine Notwendigkeit, einen Kommentar dazu abzugeben. Ebenfalls denkbar wäre, dass sich einige durch die Schriftlichkeit gehemmt fühlen.

Mündliche wie schriftliche Kommentare sind jedoch bisher samt und sonders sehr positiv ausgefallen. Ab und zu erzählen auch Schülerinnen und Schüler in der Klasse spontan, dass die Klassenhomepage dazu gedient hat, um zum Beispiel Grosseltern Bilder aus dem Klassentagebuch zu zeigen.

Die Homepage wird als eine wertvolle Dokumentation und als ein ‚Extraservice‘ wahrgenommen – obwohl wir den Eltern gegenüber noch nie davon gesprochen haben, dass dies ein zusätzlicher Aufwand ist:

*„Danke für das super Tagebuch. Wir haben es mit Interesse gelesen und viel erfahren. A. erzählt leider nur bruchstückhaft. Aber das ist eine unglaubliche Arbeit neben all den Lehrerinnenalltagsaufgaben. Wir freuen uns auf weitere Einträge.“*  
*„Die Klassenwebsite ist wirklich toll gemacht, und ich weiss, wieviel ‚Herzblut‘ dahinter steckt (betreue selbst eine Website eines Chors)!“*

Eine Meldung wie die folgende kann den Alltag als Lehrperson versüssen:

Ein grosses Dankeschön

2/24/2015

To: zogg@widmer.educanet2.ch

Liebe Kamla

Ein herzliches Dankeschön für die vielen Stunden Engagement für das enorm geschätzte Klassen-Tagebuch. Es erfreut mich immer riesig darin zu stöbern, Fotos zu betrachten und eure Aktivitäten so näher miterleben zu dürfen.

Gibt es eine Möglichkeit dieses für die Zukunft aufzubewahren, mittels Download oder Ähnlichem. Dann hätte ----- eine bleibende Erinnerung an ihre wunderschöne Primarschulzeit, in welcher sie das grosse Glück hat, sich enorm wohl zu fühlen, dank euch beiden.

Vielen vielen Dank für alles was ihr für eure Klasse und die Kids tut.

Ganz liebe Grüsse

-----

Diese Arbeit hat den schönen Nebeneffekt, dass ich nun weiss, wie ich Websites in pdf-Form überführen kann, ein relativ aufwändiges Verfahren, doch da der Bedarf seitens der Schülerinnen und Schüler und der Eltern da ist, werde ich am Ende der dritten Klasse gerne zur Erinnerung eine CD-Rom für alle erstellen.

## 4. Reflexion

### 4.1 Evaluation der Klassenhomepage und der Elternabende im Lichte der Theorien

#### Elternabende: Kommunikationstheorie

Die Sachebene steht bei den Elternabenden auf den Folien der PowerPoint-Präsentation im Vordergrund – es ist sozusagen gerade die Aufgabe solcher Folien, die vielen zusätzlichen

Botschaften, welche Referenten mit Sprache und Körpersprache vermitteln, auf den sachlichen Gehalt zu reduzieren. Auf der Ebene der Selbstoffenbarung wurde am Anlass hoffentlich viel vermittelt: unsere Offenheit - und dass uns der Anlass wichtig war, etwa durch Humor und Nervosität. Selbstoffenbarend an den PowerPoint-Präsentationen ist es zum Beispiel, dass man sieht welches Schwergewicht die Schülerinnen und Schüler für uns als Lehrpersonen haben.

Die Beziehungsebene wird am meisten para- oder nonverbal ausgedrückt. Darum lässt sich wiederum in den PowerPoint-Präsentationen wenig dazu finden. Doch der Einsatz der Fotografien, welche jeweils unsere Botschaften unterstreichen, sendet nonverbal auch hier deutliche Signale, da es sich fast immer um Fotografien unseres ‚gemeinsamen Guts‘ handelt: der Kinder.

Die Appellebene schliesslich bezeichnet, wozu der Sender den Empfänger motivieren möchte. Am Elternabend sendeten wir weniger offene Botschaften und offene Appelle. Weniger offen ist zum Beispiel, dass wir die Eltern durch unsere Präsentation zu einer verständnisvollen und anerkennenden Haltung uns gegenüber bewegen möchten. Offen waren Appelle als direkte Bitten im Zusammenhang mit Hausaufgaben oder mit administrativen Belangen formuliert.

### **Elternabende: ‚Sprache des Lernens‘**

Wenn ich unsere beiden Elternabende analysiere, fällt mir auf, dass sie sich gerade dadurch auszeichneten, dass wir uns darum bemühten, zusätzlich zum Administrativen den Eltern die ‚Sprache des Lernens‘ näher zu bringen: Wir erklärten, was im Unterricht der verschiedenen Fächer den Eltern eventuell unbekannt war. Zum Beispiel ausführlich die Erstlesemethode von „Leseschlau“ oder das *teaching-about-religion*-Konzept des Religion-und-Kultur-Unterrichts. Wir versuchten auch darzustellen, warum es wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben möglichst in eigener Verantwortung machen sollen, warum lange nicht alle Rechtschreibfehler korrigiert werden müssen, warum die Mathematik heute so anders unterrichtet wird als früher und generell, welches Ziel die aktuellen vielfältigen Lernarrangements haben und warum unsere förderorientierte Haltung der Verstärkung durch die Eltern bedarf.

### Homepage: Kommunikationstheorie

Die Ebene des Sachinhalts steht bei den Beiträgen auf der Homepage oft nur vermeintlich im Vordergrund. Ein Grossteil der Botschaften wird durch Fotografien übermittelt. Diese übernehmen weitgehend die Aufgaben der para- und nonverbalen Signale, welche im Gespräch gesendet werden. Die Ebene der Selbstoffenbarung wird durch den ‚Ton‘ der Beiträge bedient, welche klar zeigen, dass ich oft über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verblüfft bin und mich sehr darüber freue und auch stolz darauf bin. Auf der Beziehungsebene steht allein schon die Tatsache, dass ich den grossen Aufwand auf mich nehme, den Eltern die Homepage zur Verfügung zu stellen. Immer dann, wenn ich die Eltern direkt anspreche oder erwähne, pflege ich die Beziehungsebene. Zudem wird diese auch dann im positiven Sinn bedient, wenn sie ihre Kinder auf Fotografien oder in den ‚Geschichten‘ wiedererkennen. Negativ wäre es dagegen, wenn einzelne Kinder nie auftauchen würden. Zum Glück scheint dies nach Durchsicht der Beiträge nicht der Fall zu sein, auch wenn einige Kinder deutlich öfters auftauchen. Dies liegt weniger an meiner Voreingenommenheit als daran, dass einige Kinder einfach kamerascheu sind, während andere sich liebend gerne in Pose werfen.

Die Appellebene schliesslich wird mehrmals ganz direkt bedient, zum Beispiel wenn ich die Eltern auffordere, ihre Kinder zu Unterrichtseinheiten zu befragen oder ihnen Tipps für vergnügliche und lehrreiche Autofahrt-Spiele gebe. Weniger offen, aber impliziert, ist der ständige Appell, mit dem eigenen Kind zu Hause über das Erlebte und Gelernte zu sprechen und dem Kind dabei zu verstehen zu geben, dass seine Leistungen registriert und geschätzt werden.

### Homepage: ‚Sprache des Lernens‘

Die Homepage weist durchgängig sehr viele kurze Elemente auf, bei denen ich den Eltern häppchenweise den Zweck einer Unterrichtssequenz oder unseres Schulalltags zu erklären versuche. Fast jeder Beitrag enthält ein solches Element. Jedoch sind nur einige wenige Beiträge in dieser Hinsicht ausführlicher. Ich denke, dass ich wohl Angst hatte, den Eltern gegenüber als allzu belehrend aufzutreten. Trotzdem weist die Durchsicht der Beiträge eine sehr hohe Relevanz für die Vermittlung der Sprache des Lernens auf.

Viele Beiträge könnten als Beleg dienen, beispielsweise W14 zur klammheimlichen Einführung der Kleinbuchstaben. W20, wo der Zusammenhang von Deutschlehrmittel und

den thematischen Werkstätten erklärt wird, oder W23, wo der Klassenrat erklärt wird und so weiter und so fort. Allerdings verpacken die Beiträge diese ‚Sprache des Lernens‘ oft auf saloppe Art und Weise, stellen sozusagen die Botschaft unter den Scheffel. Ich vermeide weitgehend Fachausdrücke und verweise kaum auf wissenschaftliche Erkenntnisse. Im Lichte von Hatties Studie könnte ich hier durchaus ausführlicher über komplexe Zusammenhänge, welche unseren Unterricht leiten, berichten und auch mehr direkte Aufforderungen und Möglichkeiten für die Beteiligung der Eltern geben.

## 4.2 Persönliches Fazit

Als Lehrperson kommuniziere ich ständig: während des Unterrichts mit den Schülerinnen und Schülern, in den Pausen und nach dem Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen oder mit Eltern. Diese Arbeit hat entsprechend dem Standard 6 meine Fähigkeiten erhöht, mit den Mitteln der Sprache und meinem kommunikativen Handeln, das Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern.

Es ist für mich von unschätzbarem Wert zu verstehen, welche verschiedenen Kanäle der Kommunikation eine vermeintlich einfache Sachbotschaft eigentlich bedient. Diese Arbeit hat mich veranlasst zu überlegen, wie sich Schulz von Thuns Kommunikationstheorie auf die PP-Präsentation der Elternabende und auf die Klassenhomepage übertragen lässt. Ich denke, dass ich nun eine erhöhte Sensibilität für die verschiedenen Botschaften besitze, welche ich aussende – oder eben „poste“.

Als für mich überraschendste Lehre dieser Arbeit schält sich aber etwas anderes heraus: Das Herzblut, welches in die Vorbereitung der Elternabende und die Klassenhomepage fließt, ist durchaus gerechtfertigt und wird sogar von höchster Stelle ‚abgesegnet‘: Hattie misst dieser Art von Elternarbeit einen signifikant hohen Einfluss auf den Schulerfolg bei.

Daneben möchte ich nicht versäumen, auch einen persönlichen Gewinn zu schildern: Sich immer wieder zu fragen, was man aus dem Schulalltag kommunizieren möchte, schärft den eigenen Blick und die eigene Freude am Klassenleben – für das, was wir erreichen, was wir erleben und für die Einzigartigkeit unserer Klassenkultur. Und: Wenn ich mir vornehme, die emotionale Ebene und die Beziehungsebene bei meiner Kommunikation möglichst bewusst zu machen, dann wirkt sich das in enormem Masse auf die nachfolgenden Nachrichten aus, welche ich wiederum als Empfängerin erhalte: Ich erfahre viel Wertschätzung und

Bestätigung. Und dies ist ein wichtiger Faktor für mich, um mit einer positiven Grundeinstellung an meine Arbeit gehen zu können.

### 4.3 Lehren für die Zukunft

Die positiven Reaktionen auf Elternabende und auf die Klassenhomepage veranlassen mich, auch bei zukünftigen Klassen ein grosses Gewicht auf diese Kommunikationsformen zu legen. Das grösste Potential zur Verbesserung sehe ich darin, die Beiträge auf der Homepage noch mehr darauf auszurichten, dass neben den Schweizer Familien auch die Familien mit Migrationshintergrund verstehen, warum wir das, was wir unterrichten, unterrichten, wie wir unterrichten und was ihr Beitrag für eine erfolgreiche Schulkarriere ihrer Kinder in der Schweizer Schule sein kann – dass wir also den Eltern die ‚Sprache der Schule‘ nach Hattie näher bringen.

Ich bin nach dieser Arbeit überrascht und erfreut festzustellen, dass dieses Anliegen für Elternabende und die Homepage unbewusst leitgebend gewesen ist und es darum auch erstaunlich weit umgesetzt worden ist.

Ich werde in Zukunft bestimmt auch die Möglichkeiten der Interaktion, welche das Internet zulässt, besser ausschöpfen. Zum Beispiel könnte den Eltern gleich beim ersten Elternabend ein Zettel nach Hause mitgegeben werden, mit der Bitte, am Ende der ersten Woche auf der Homepage zusammen mit dem Kind ein Fazit der ersten Woche zu schreiben. Damit würden alle Eltern von Anfang an auf die Homepage aufmerksam und wären mit einer Form der Interaktion vertraut, welche diese anbietet.

Ausserdem werden in der dritten Klasse vermehrt die Schülerinnen und Schüler selber über die Ereignisse in unserer Klasse berichten. Daneben werde ich aber weiterhin - hoffentlich wöchentlich! - einen Aspekt der vergangenen Woche aufgreifen und den Eltern verständlich zu machen versuchen.

## 5. Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis

Cave, Kathryn und Chris Riddell. *Irgendwie Anders*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

Hattie, John. *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Perrin, Daniel und Helga Kessler (Hrsg.). 2005. *Schreiben fürs Netz: Aspekte der Zielfindung, Planung, Steuerung und Kontrolle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schulz von Thun, Friedemann. 1981. *Miteinander reden: Störungen und Klärungen - Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

---

Die Abbildung auf dem Titelblatt zeigt unseren ersten Klassenausflug, bei dem wir zu jedem Kind nach Hause wanderten.

Sämtliche Abbildungen zeigen Fotografien, welche ich selber aufgenommen habe, mit Ausnahme von einigen Materialien im Anhang:

Abb. S. 27 unten: <http://www.quia.com/jg/2473997list.html>, Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 32-34: <http://imwidmer.ch/klassen.htm>, Zugriff 4. August 2014.

Abb. S. 46: [http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/die\\_sprachstarken/index.php](http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/die_sprachstarken/index.php), Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 49: [http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/die\\_sprachstarken/index.php](http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/die_sprachstarken/index.php), Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 51: Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz. 2010. Lehrplan Englisch Primarstufe und Sekundarstufe. S. 15.

Abb. S. 71 oben: <http://painting galleries.blogspot.ch/2008/11/indian-paintings-tanjore-paintings.html>, Zugriff am 7. April 2015. Abb. S71

Mitte: <http://flickrhivemind.net/Tags/diwali,wallpaper/Interesting>, Zugriff am 7. April 2015. Übrigens eine Fälschung, zu schön, um wahr zu sein!

Abb. S. 78 oben: <http://www.gute-kinderbücher.de/20121111/der-kleine-weihnachtsmann/>, Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 81 oben: [http://www.ofv.ch/index.php?action=titel\\_detail&id=14787](http://www.ofv.ch/index.php?action=titel_detail&id=14787), Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 85 oben: <http://www.vaterfreuden.de/tipps/lesetipp/wilbur-und-charlotte-von-eb-white>, Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 85 unten: [http://www.buecher.de/shop/ab-8-jahren/immer-dieser-michel-gesamtausgabe/lindgren-astrid/products\\_products/detail/prod\\_id/00358471/](http://www.buecher.de/shop/ab-8-jahren/immer-dieser-michel-gesamtausgabe/lindgren-astrid/products_products/detail/prod_id/00358471/), Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 86 unten: Pfeiffer, Matthias et al. 2012. Blickpunkt 1: Religion und Kultur: Unterstufe. CD-ROM. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. Abb\_15.

Abb. S. 94: [http://www.mymediawelt.de/movies/details/195267\\_mikrokosmos\\_das\\_volk\\_der\\_graeser-claude\\_nuridsany\\_marie\\_perennou.html](http://www.mymediawelt.de/movies/details/195267_mikrokosmos_das_volk_der_graeser-claude_nuridsany_marie_perennou.html), Zugriff am 7. April 2015.

Abb. S. 106: <http://www.aargauerkunsthhaus.ch/de/ausstellungen/aktuell/?showUId=285>, Zugriff am 15. April 2015.

Abb. S. 110: <http://www.leseland.de/der-mondscheindrache.17409.html>, Zugriff am 15. April 2015.

Abb. S. 112: <http://www.natur-portrait.de/foto-5050-glueck-im-doppelten-sinne.html>, Zugriff am 15. April 2015.

Abb. S. 121: <http://www.astrid-lindgren.de/bullerbyn/bullerbyn.htm>, Zugriff am 15. April 2015.

Abb. S. 125: [http://de.wikipedia.org/wiki/Anna\\_Waser](http://de.wikipedia.org/wiki/Anna_Waser), Zugriff am 15. April 2015.

## 6. Anhang

### A 1. Erster Elternabend

14.04.2015

Herzlich Willkommen  
zum ersten Elternabend  
der Klasse 1a!



Ablauf

- Unsere Klasse
- Fächer und Schulstoff
- Rituale, Regeln, Abläufe
- Administration:
  - Informationen und Kommunikation
  - Elterngespräche, Zeugnisse
  - Elternrat
  - Ihre Mithilfe
- Fragen



14.04.2015



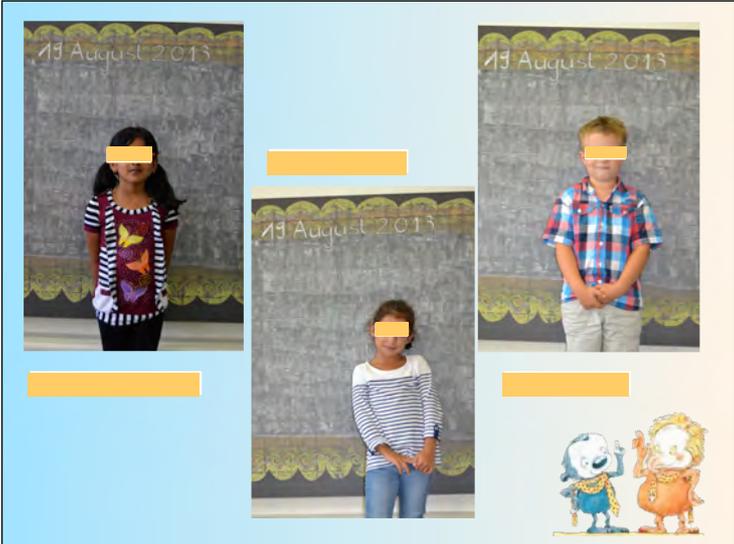
14.04.2015



14.04.2015



14.04.2015



14.04.2015

## Fächer und Schulstoff

- Mathematik
- Deutsch
- Mensch und Umwelt
- Religion und Kultur
- Pfade
- Musik
- Sport
- Zeichnen und Werken



## Mathematik

### Lehrmittel:

- Arbeitshefte
- Arbeitsblätter
- Computer
- Alltagsgegenstände – alles ist Mathematik

### Methoden:

- Erfahrungen sammeln und auf Bekanntem aufbauen
- Zusammenhänge erkennen
- Mathematische Fertigkeiten erwerben
- Anwenden und üben

### Heterogenität:

- Zugang über verschiedene Sinne
- Reichhaltige Aufgabenstellungen



14.04.2015

## Deutsch

- Deutsch lernen Kinder in allen Fächern
- Im Deutschunterricht erworbenes Wissen und Können unterstützt die Kinder beim Lernen in anderen Fächern, z.B. Mathematik
- Logopädie in der 1. Klasse integriert: Regula Truttmann ist bei zwei Wochenstunden dabei



## Lehrmittel Leseschlau

Lesen und zeichnen

Name: \_\_\_\_\_



AB100 FM > 25.pdf <



14.04.2015

## Pfade

Projekt zur Förderung alternativer Denkstrategien

- Kinder lernen über sich selber und über andere
- Verschiedene Gefühle wahrnehmen und benennen
- Sich selber kontrollieren und schützen
- Probleme lösen
- Freundschaften schliessen und aufrechterhalten



## Musik

- Chor bei Yves Alig
- Musikgrundschule (MSG) bei Maria Füscher
- Singen und musikalische Spiele in der Klasse



14.04.2015

## Sport

- Soziales Verhalten im Sport
- Körperbewusstsein
- Sportbereiche:  
Grundbewegungen (Laufen, Hüpfen,  
Springen etc. und Drehen, Rollen, etc.)  
Koordination  
Spiel



## Zeichnen und Werken

Wir üben:

- Wahrnehmungsfähigkeit
- Vorstellungsfähigkeit
- Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit
- Gestaltungsfähigkeit
- Konstruktives Kritisieren

Wir erwerben:

- Wissen über Epochen und Kulturen
- Wir sehen Kunst im Original



10

14.04.2015

## Rituale, Regeln, Werte

- Irgendwie anders
- Klassenmaus Chloé – Wir lernen Lernen
- Unterricht im Kreis, Klassenrat, Geburtstage
- Sonnenblume
  
- Respektvoller Umgang miteinander
- Ordnung
- Pünktlichkeit



## Administration

- Informationen und Kommunikation
- Elterngespräche und Zeugnisse
- Elternrat
- Ihre Mithilfe



11

14.04.2015

## Mensch und Umwelt

- Themen wenn möglich fächerübergreifend und den Interessen der Kinder angepasst in übrigen Unterricht eingebettet.

Unsere Ideen für dieses Schuljahr:

- Wer bin ich (Körperbild / Wohnort / Herkunft)
- Planeten und Sterne
- Sinne
- Wie war das damals? + Märchen und Geschichten
- Spuren, Wege, Pläne
- Wunder Wiese
- Zoo



## Religion und Kultur

„Blickpunkte“, Lehrmittel des Kt. ZH

- Toleranz durch Verständnis
- Bekenntnisunabhängiger Unterricht, religiöse Glaubenshaltung wird weder gefördert noch in Frage gestellt
- Elementares Wissen wird vermittelt
- Orientierung und Verständigung als Ziel
- Wir ergänzen das Lehrmittel durch altersgerechte Diskussion ethischer Fragen und Einbezug kultureller Werke

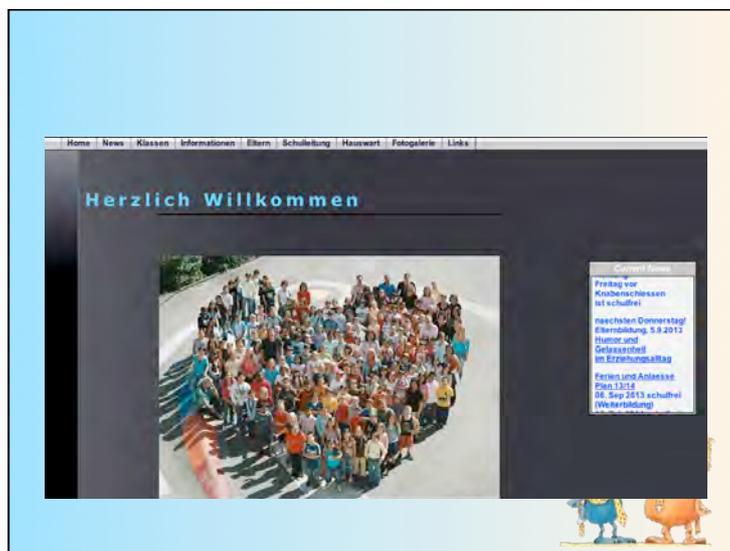


8

14.04.2015

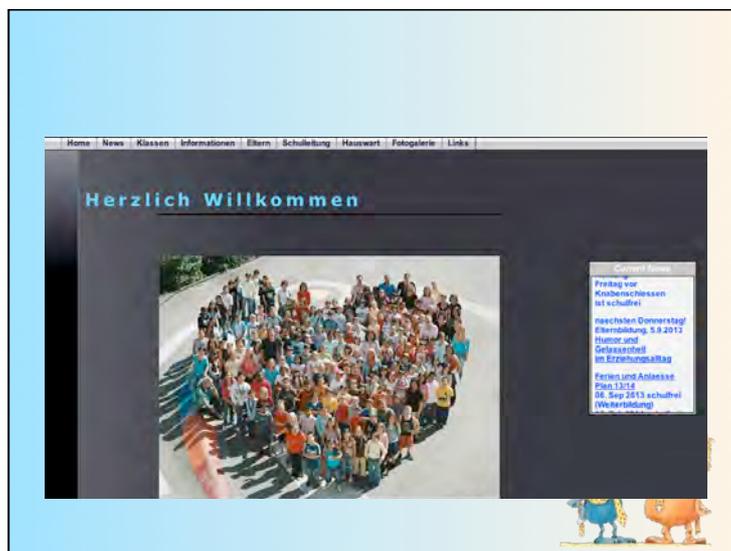
## Informationen und Kommunikation

- Informationen, u.a. Termine und Mitteilungen, welche die ganze Schule betreffen: [www.isswidi.com.ch](http://www.isswidi.com.ch)
- Zusätzliche Informationen über wichtige Termine, welche nur unsere Klasse betreffen: mit der Postmappe
- Sie kontaktieren uns per sms an das Klassenhandy oder e-mail
- Telefonkette und Göttisystem



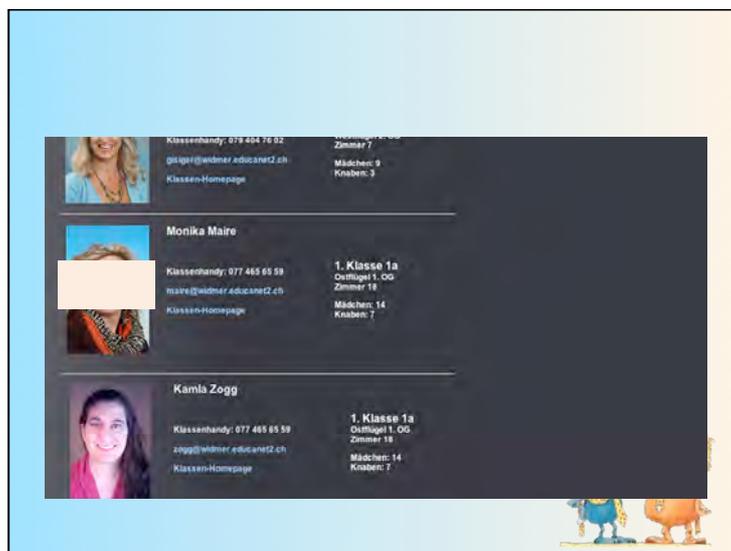
12

14.04.2015



13

14.04.2015

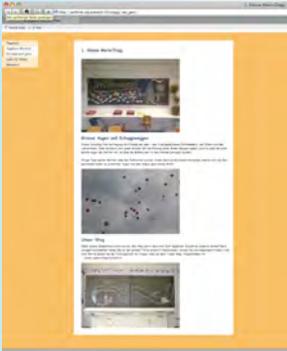


14

14.04.2015

## So finden Sie die Klassenhomepage

www.ir  
→Klast...  
→Unterstufe  
→1. Klasse 1a  
→Klassen-Homepage



## Elterngespräche

- Mit Kind, ohne Geschwister
- Erstmals im Januar
- Hier im Schulzimmer
- Standortbestimmung / Zeugnisgespräch (in der 1. Klasse gibt es keine Noten)
- Zusätzliche Gespräche nach Bedarf jederzeit möglich



15

14.04.2015

## Elternrat

- Jede Klasse stellt ca. 3 Mitglieder für den Elternrat.
- 3-4 Sitzungen / Jahr jeweils vor den Widmerratsitzungen
- Inhalt: Themen der Klasse (Samichlaus, Räbeliechtli...)
- Protokoll der Sitzung wird an alle Eltern verteilt



## Ihre Mithilfe:

- Postmappen am Folgetag zurück
- Auf Pünktlichkeit der Kinder achten
- Mithilfe bei Klassenunternehmungen (Liste)
- Bei Fragen oder bei ‚Schieflage‘ – bitte kontaktieren Sie uns so schnell wie möglich!



16

14.04.2015

## Fragen ?



## Bevor Sie gehen...

- Suchen Sie vor dem Klassenzimmer das Bild Ihres Kindes. Es kleben Post-It darauf mit den Namen auf der Rückseite. Haben Sie richtig geraten?
- Sie finden auf der Bank draussen Stifte. Sicherlich freut sich ihr Kind, wenn Sie auf dem Post-It eine kleine Botschaft hinterlassen!



17

## Anhang A.2 Zweiter Elternabend

14.04.2015

# Herzlich Willkommen zum zweiten Elternabend der Klasse 2a!



## Ablauf

- Unser Rahmen:  
Leitbild des Lehrplans für die Volksschule  
des Kantons Zürich
- Fächer und Schulstoff
- Rituale, Regeln, Abläufe
- Administration:
  - Informationen und Kommunikation
  - Elterngespräche, Zeugnisse
  - Elternrat
  - Ihre Mithilfe
- Fragen
- Rückblick erste Klasse
- Apéro mit Diaschau Ausflug Uster



14.04.2015

## Lehrplan für die Volksschule des des Kantons Zürich, Leitbild

Die Schule (...) steht allen Kindern offen, ohne Unterschied des Geschlechts, der Konfession und der Herkunft. Alle haben in ihr die gleichen Rechte und Pflichten. **Allen will sie die gleichen Chancen bieten.**

(...) Freude soll die Grundstimmung sein, die in der Schule vorherrscht: Das mögen Lernfreude, Sinnesfreude, Bewegungs- und Spielfreude sein, dazu gehören aber auch Wohnlichkeit und Gemütlichkeit.

**Lebensfreude soll sich im Alltag der Schule ausbreiten.**

So wie die Kindheit mehr ist als eine Vorstufe der Jugend, Jugend mehr als eine Vorstufe des Erwachsenenlebens, so ist auch die Schule mehr als Vorbereitung auf das Leben, sie ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.

**Zehn Grundhaltungen sollen die Schule prägen.**



## Interesse an Erkenntnis und Orientierungsvermögen

**Die Schule ist (...) ein Ort, an dem Fragen ernst genommen werden.** In ihr wird Lernen gelernt, wird das Kind dazu ermutigt, das Lernen als seine eigene Sache in die Hand zu nehmen. Die Schule lässt erfahren, dass Wissenschaft **Suchen, Finden und Weiterfragen** ist.

Interesse an Erkenntnis wird geweckt, wenn Lehrkräfte und Lernende erleben, wie der Mensch Wissen erwerben und Geheimnisse aufdecken kann.



2

14.04.2015

## Verantwortungswille

Die Demokratie, Grundform unseres öffentlichen Lebens, kann nur bestehen, wenn jede Bürgerin, jeder Bürger sich mit den Geschicken des Gemeinwesens auseinandersetzt, den eigenen Standpunkt zu erkennen und zu vertreten weiss, ihn aber auch dem Gemeinwohl unterordnen kann. (...)

**In der Schule wird daher demokratisches Zusammenleben geübt.** Die Gemeinschaft in der Klasse und im Schulhaus wird von Lehrern und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schülern gleichermassen getragen. Die Erwachsenen leiten das Kind zur Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten an. Die Jugendlichen lernen, Vorschläge zu machen und sie zu begründen, Argumente abzuwägen. **Verantwortungswille wird gestärkt, indem der Unterricht Raum bietet, Initiative zu entfalten und Ziele selbständig zu verfolgen und zu erreichen.**



## Leistungsbereitschaft

Die Schule ist (...) ein Ort, an dem Leistungen gefordert und erbracht werden. Der Unterricht ermuntert und befähigt, **Aufgaben als Herausforderung anzunehmen**, Probleme schrittweise zu meistern und eigenständige Lösungen zu finden. **Das Kind lernt dabei, sich selbst Ziele zu setzen, denen es sich gewachsen fühlt.** Leistungsbereitschaft wird gefestigt, indem Schüler und Schülerinnen in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern Schwierigkeiten überwinden. **Durch das Lernen in der Klassengemeinschaft wird das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt.**



14.04.2015

## Dialogfähigkeit und Solidarität

(...) Indem Menschen miteinander reden, lernen sie, sich gegenseitig zu achten und zu helfen. (...)

In der Schule wird daher der Dialog gepflegt. Lehrer und Lehrerinnen, **Schülerinnen und Schüler entdecken in der Sicht des anderen Denkmöglichkeiten für sich selbst**; in Kenntnis von unterschiedlichen Perspektiven lässt sich der eigene Standpunkt klarer bestimmen.

Dialogfähigkeit wird geübt, indem sich Lernende und Unterrichtende äussern und **auch widersprüchliche Ansichten gelten lassen**. Solidarität entwickelt sich, wenn sie gemeinsam an der Lösung von Aufgaben arbeiten, **sich gegenseitig helfen und unterstützen**.



## Traditionsbewusstsein

(...) Die Schule soll ein Ort sein, an dem sich Heranwachsende beheimatet fühlen. Der Unterricht zeigt, dass es kein Wissen über die **Gegenwart** gibt, das nicht auf Wissen über die **Vergangenheit** beruht; er soll aber auch deutlich machen, dass alles, was in der Gegenwart geschieht, unsere **Zukunft** prägt.

Tradition wird gelebt, indem **Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer sich gemeinsam bewusst werden, was ein jeder gemäss seinem Herkommen in die Schule hineinträgt**.



14.04.2015

## Umweltbewusstsein

(...)

Die Schule fördert das Umweltbewusstsein, indem im Unterricht durch Erkunden, Erfahren und Erleben das **Interesse und die Freude an der Natur** gefördert werden.

Die Wachsamkeit gegenüber den Bedrohungen, denen die Umwelt ausgesetzt ist, wird geschärft, indem Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler **in ihrer unmittelbaren Umgebung durch ihr Verhalten versuchen, ihren Lebensraum zu schützen.**



## Gestaltungsvermögen

Die Schule ist (...) ein Ort, an dem Kultur erfahrbar wird, wo Kinder mittels Sprache, Musik, Farbe und Form sich auszudrücken versuchen. Die Lehrerin, der Lehrer macht Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausdrucksmitteln bekannt: mit Stoffen und Werkzeugen, mit Sprache, mit Möglichkeiten des eigenen Körpers, mit Instrumenten.

**Gestaltungsvermögen entwickelt sich, wo Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler gemeinsam und jeder auf seine Weise erleben, wie die Spannung zwischen zündender Idee und ihrer Verwirklichung gelöst wird.**



5

14.04.2015

## Urteils- und Kritikfähigkeit

Die Demokratie lebt von der Urteils- und Kritikfähigkeit ihrer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Sinnvolles politisches Handeln setzt die Bereitschaft voraus, sich den Fragen der Zeit zu stellen und sich um sachgerechte Meinungsbildung zu bemühen. Wer Kritik an sich selbst erträgt, bewahrt Mässigung in der Kritik des Mitmenschen.

**Die Schule ist daher ein Ort, an dem Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler eigene und fremde Meinungen in Frage stellen, prüfen und begründen.**

Urteils- und Kritikfähigkeit werden geübt, indem Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler nach Abwägen aller verfügbaren Fakten und Argumente und **nach Auseinandersetzung mit Andersdenkenden lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, die Folgen des als richtig erkannten Standpunktes zu bedenken, danach zu handeln und dabei auch die Kritik am eigenen Reden und Handeln zu ertragen.**



## Offenheit

(...) Wer sich darum bemüht, andere zu verstehen, fühlt sich durch sie weniger bedroht. Unser Land, das vom Zusammenleben von sprachlichen, ethnischen, religiösen und kulturellen Mehr- und Minderheiten geprägt ist, baut auf dieses Verständnis der anderen.

Daher verschliesst sich die Schule nicht ihrer Umgebung.

Sie nimmt am Leben der Gemeinde teil und sucht die **Zusammenarbeit mit den Eltern**. In der Klassengemeinschaft, in der oft **Kinder unterschiedlicher Herkunft miteinander leben, öffnen gemeinsame Lernerfahrungen die Augen für ungewohnte Bräuche und Kulturen.**

Ausgehend vom vertrauten Lebenskreis schaffen Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler Bezüge zwischen der Schule, der Gemeinde, dem Kanton, anderen Landesteilen, der Schweiz, Europa und fernen Kontinenten.



6

14.04.2015

## Musse

Musse heisst Zeit finden, um auf sich selbst, auf andere, auf die Welt aufmerksam zu werden.

Die Schule räumt auch Zeit für Musse ein. Die Musse dient dem Innwerden, der Selbstbesinnung, der Einfühlung in andere Menschen. **Aus innerer Ruhe wächst Kraft.**

Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer pflegen Musse, indem sie Zeit dafür finden, sich zu sammeln, zu lauschen, zu schauen, zu betrachten, zu bedenken, zu staunen, Stimmungen einwirken zu lassen.



14.04.2015

## Fächer und Schulstoff 2. Klasse

Mathematik	5 Wochenstunden
Deutsch	4 Wochenstunden (davon 1 Schrift)
Mensch und Umwelt	3 Wochenstunden
Religion und Kultur	1 Wochenstunde
Musik	2 Wochenstunden
Sport	3 Wochenstunden
Zeichnen und Werken	2 Wochenstunden
Handarbeit	2 Wochenstunden
Pfade	integriert
Deutsch als Zweitsprache	2 Wochenstunden



## Mathematik

Lernziele für die 2. Klasse:

- Zahlenraum bis 100
- Plus und Minus mit Zehnerübergang festigen
- Multiplikation und Division

Lehrmittel Mathematik 2. Primar:

- Arbeitsbuch
- Arbeitshefte
- Arbeitsblätter
- Computer

IF – Lehrerin Barbara Berroth

Methoden:

- Erkunden über möglichst viele Sinne, unterschiedliche Arten
- Zusammenhänge erkennen
- Mathematische Fertigkeiten erwerben
- Anwenden und üben



14.04.2015

## Deutsch

- Deutsch lernen Kinder in allen Fächern
- Im Deutschunterricht erworbenes Wissen und Können unterstützt die Kinder beim Lernen in anderen Fächern
- Deutschunterricht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird von 2 Stunden DAZ pro Woche ergänzt



## Die Sprachstarken für die 2. bis 6. Klasse



14.04.2015

### Wichtige Merkmale des Lehrmittels

- Spannende Sprachthemen
- Wie gehen wir mit Sprache um? Welche Strategien setzen wir ein um zu Verstehen und miteinander zu kommunizieren?
- Stufengerechte Vermittlung von Grammatik und Rechtschreibung
- Übungsmaterial für sprachstarke und sprachschwache Kinder
- Mit ausgereiftem Beurteilungs- und Förderkonzept
- Weitgehend kompatibel mit Lehrplan 21



### Die fünf Sprachlernbereiche



3

14.04.2015

## Selbstbeurteilung durch die Lernenden

Ziel der Selbstbeurteilung: Realistische Selbsteinschätzung und Förderung der Lernenden

Gelbe Seiten im Arbeitsheft: Die Lernenden denken über ihr Lernen nach.

Selbstbeurteilungen sind die Grundlage für das Gespräch mit der Lehrperson.



## Zum Umgang mit Rechtschreibfehlern

Aus welchen Fehlern kann eine Schülerin oder ein Schüler etwas lernen?

- Korrekturen dienen der Förderung der Lernenden.
- Sich auf wenige Fehlertypen beschränken und nicht alle Fehler gleichzeitig anstreichen.
- Texte, die veröffentlicht werden sollen, werden vollständig auf Rechtschreibung korrigiert.



14.04.2015

## Rechtschreibung üben

**Lernwörter**



**Rechtschreibstrategien**



## Wie Eltern ihr Kind unterstützen können

- Die Selbstständigkeit des Kindes unterstützen
- Interesse an der Arbeit des Kindes zeigen
- Die Freude an der Sprache, an Geschichten und Büchern mit dem Kind teilen
- Keine Angst vor Fehlern – Fehler sind normal!



5

14.04.2015

## Mensch und Umwelt

- Themen wenn möglich fächerübergreifend und den Interessen der Kinder angepasst in übrigen Unterricht eingebettet.

Einige Ideen für dieses Schuljahr:

- Der Hund – unser Klassenhund
- Herbst – der Baum
- Körper und Gesundheit
- Schwerpunkt Experimente
- Bauen und Konstruieren
- Damals und Heute
- Wir erarbeiten ein Theaterstück



## Ausflüge: fester Bestandteil des Unterrichts in Mensch und Umwelt



- Wir sind eine Klasse unterwegs!
- Wir versuchen daher, die Vorgaben des Lehrplans und Empfehlungen der Fachschaft konsequent umzusetzen und pro Thema in Mensch und Umwelt mindestens einen Klassenausflug einzuplanen. Ein Einsatz, der sich lohnt.



14.04.2015

# Englisch

*Sprachliche Ziele am Ende der 3. Klasse*

Am Ende der 3. Klasse weisen alle Lernenden in den Teilkompetenzen Hören, Lesen und Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen) Niveau A1.1 aus. Für die Teilkompetenz Schreiben wird kein Lernziel definiert. Leistungsstarke und motivierte Lernende können diese Kompetenzerwartungen übertreffen.



Mündliche Rezeption: Hören		
	Die Lernenden	Beispiele von Inhalten
<b>A1.1</b>	können Wörter heraushören, die sie aus einer anderen Sprache kennen.	Parallelwörter
	können einfache Fragen verstehen, welche sie selber betreffen.	Name, Adresse
	können einfache, häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	Begrüssung, Verabschiedung, Bejahung, Verneinung, Zahlen
	können einfache Aufgaben und Anleitungen verstehen, vor allem wenn diese auch noch mit Bildern oder Handbewegungen gezeigt werden.	Klassenzimmersprache, Bastelanweisungen, Kochanleitungen



14.04.2015

## Religion und Kultur

„Blickpunkte“, Lehrmittel des Kt. ZH

- Toleranz durch Verständnis
- Bekenntnisunabhängiger Unterricht, religiöse Glaubenshaltung wird weder gefördert noch in Frage gestellt
- Elementares Wissen wird vermittelt
- Orientierung und Verständigung als Ziel
- Wir philosophieren auch mit den Kindern und arbeiten am Pfade Projekt weiter.



## Musik

- Chor bei [redacted]
- Musikgrundschule (MSG) bei Mari [redacted]
- Singen und musikalische Spiele in der Klasse



8

14.04.2015

## Sport

- Soziales Verhalten im Sport
- Körperbewusstsein 
- Sportbereiche:  
Grundbewegungen (Laufen, Hüpfen, Springen etc. und Drehen, Rollen, etc.)  
Koordination  
Spiel



## Schwimmen



14.04.2015

## Zeichnen und Werken

Wir üben:

- Wahrnehmungsfähigkeit
- Vorstellungsfähigkeit
- Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit
- Gestaltungsfähigkeit
- Konstruktives Kritisieren

Wir erwerben:

- Wissen über Epochen und Kulturen
- Wir sehen Kunst im Original



## Mummenschanz Schnuffeltierchen: Alltagsmaterial wird lebendig



10

14.04.2015

### Säbelzahn und Bärenkralle: Wie war das bei den Höhlenmenschen mit der Kunst?

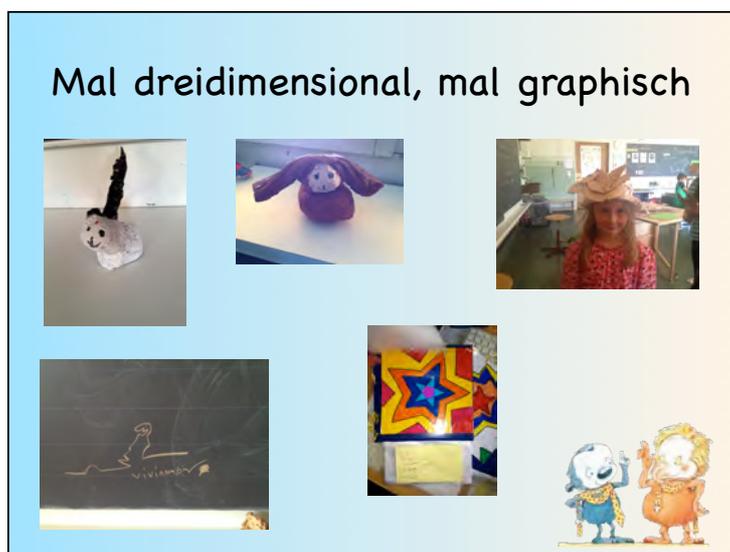


The collage features four distinct images. On the left is a drawing of a saber-toothed cat with a long, curved blade. In the center is a photograph of a child in a white lab coat standing in a museum gallery with other visitors. On the right is a drawing of a bear's paw with sharp claws. At the bottom right are two cartoon characters, one blue and one orange, standing side-by-side.



The photograph shows a wall covered in cave art. The word 'MUSAUF' is written in large, dark letters at the top. Below it are several handprints and drawings of animals, including a bear and a horse. At the bottom right of the image are two cartoon characters, one blue and one orange, standing side-by-side.

14.04.15



12

14.04.15



14.04.15



15

14.04.15



14.04.15

## Neuerungen

- Jeden Mittwoch 2 Std Teamteaching mit integriertem DaZ-Unterricht sowie pro Gruppe 1 zusätzliche DaZ-Stunde
- Wochenaufgaben
- Belohnungssystem mit Murmeln



## Informationen und Kommunikation

- [www.murmeln.ch](http://www.murmeln.ch)
- Postmappe
- Sie kontaktieren uns per sms an das Klassenhandy oder per e-mail
- In Ausnahmefällen erreichen Sie uns per sms über unsere privaten Handy:  
N [redacted] 01  
Kamla Zogg: 076 92214 39



16

14.04.15

## Elterngespräche

- Zeugnisse zweimal jährlich, in zweiter und dritter Klasse werden Deutsch und Mathematikleistungen benotet. Daneben werden die Kompetenzen des Kindes eingeschätzt, so wie wir es bei den Elterngesprächen mit ihnen bereits gemacht haben.
- **Persönliche Gespräche nach Bedarf jederzeit möglich!**



## C Klassenhomepage

### 1. Klasse Maire/Zogg: Wochenbuch Woche 1



#### Grosse Augen und Schoggiweggen

Erster Schultag! Viel Aufregung und Freude bei allen - den frischgebackenen Erstklässlern, den Eltern und den Lehrerinnen. Jede Schülerin und jeder Schüler hat als Krönung einen Ballon steigen lassen. Und für zehn Minuten spielte sogar das Wetter mit, so dass die Ballone weit in den Himmel getragen wurden.

Einige Tage später kehrten viele der Postkarten zurück. Vielen Dank all den lieben Menschen, welche sich die Zeit genommen haben zu antworten. Sogar aus dem Allgäu gab's einen Brief!



#### Unser Weg

Chlöe unsere Klassenmaus wird uns auf dem Weg durch das erste Jahr begleiten. Es gibt so vieles zu lernen! Nach einigem Nachdenken haben alle an der grossen Tafel versucht festzuhalten, worauf sie sich besonders freuen. Und eine Woche später als die Tafel geputzt ist, fragen viele, wo denn 'unser Weg' hingekommen ist. ... Unter unsere Füsse natürlich!



## W2 Wir finden uns zurecht

So viel Neues - Wo kommt der Thek hin, wann muss er nach Hause? ... Was macht man mit dem roten Mäppli? ... Und dem Sichtmäppli? Und der Schachtel? ... Und den Stiften?... Und den Ufzgi? ... Und der Postmappe?

Wo geht es zum Turnen? Wo ist die Betreuung? Und wie bitte schafft man es, in der Pause eines dieser tollen Ludothek-Fahrzeuge zu ergattern?

Unsere Schülerinnen und Schüler schlagen sich tapfer und wissen bereits in der zweiten Woche das Wichtigste über ihren Tagesablauf und die Abläufe in der Schule. Bravo!



**Ganz wichtige Begleiter sind unsere Gruppenmaskotchen: Anders und Etwas.**

In der Geschichte 'Irgendwie Anders' von Kathryn Cave und Christ Riddell lernen die Kinder, dass wir alle anders sind - und wie viel Spass es macht, wenn man sich trotzdem verträgt und vielleicht sogar gerade deswegen mag.



W2 Wie gross sind wir?: Ich male mich ganz

Es ist erstaunlich im Umrissbild zu erleben, wie gross man ist. Und wieviel Zeit es braucht, diese Fläche mit Wasserfarbe auszumalen.



### W3 Wo wohnt mein Gspönl?

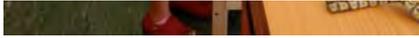
Einen ganzen Morgen lang haben wir alle zu Hause besucht:  
Wer wohnt wo? Wo muss ich läuten? Wo ist der Briefkasten?  
Im Wald gab es eine lange Znünpause und schaurig-lustige Spiele im Wasserschloss.  
Auf dem Heimweg wurde uns dann ganz schön heiss - die Spätsommersonne strahlte vom Himmel.  
Der Ausflug war der Höhepunkt unserer Kennenlern-Wochen.



## W4 Bewegungspausen und Spielzeit

Ob Bewegungspause oder Spielzeit - Erstklässler müssen sich nicht nur während der Pausen erholen können. Hier ein Rundblick in das Klassenzimmer während einer Spielzeit.





In der freien Spielzeit werden greifen die Kinder gerne Themen aus dem Unterricht wieder auf. Hier wurde zum Beispiel von den Kindern völlig selbstständig eine Tafelzeichnung angefertigt, welche einige Wohnorte der Kinder als Plan darstellt - unser Ausflug letzte Woche hat bleibenden Eindruck hinterlassen!  
Sehr beliebt ist auch die Arbeit am Ziffernheft. Auch dieses wird gerne freiwillig bearbeitet.



In der freien Spielzeit wird auch oft ein Bilderbuch oder Erstlesebuch aus einer unserer Bücherboxen geholt. Vielleicht wird auch ein Spiel, Puzzle oder eine Handpuppe gewählt.  
Heute war sogar eine Operation an einem gebrochenen Arm angesagt - der arme Anders (im Bild auf dem Operationstisch in der Mitte) war in professionellen Händen und hat sich gut erholt!

W5 Unser Geburtstagsritual

Bereits in der ersten Woche feierten wir einen Geburtstag. Deshalb haben wir in Religion und Kultur gleich besprochen, was alles zu einer Geburtstagsfeier gehört. Die Kinder erzählten, wie sie den Geburtstag feiern. Zusammen haben wir dann unser Klassenritual eingeführt.



**Geburtstagskalender**

Jedes Kind hat seine Familie gezeichnet. Auf dem Geburtstagskalender sehen wir immer gleich, wer als nächstes Geburtstag hat.



**Geburtstagsstuhl mit Kissen und Geheimsäckli**

Das Geburtstagskind sitzt den ganzen Tag auf dem besonderen Stuhl. Im Säckli landen die Zeichnungen oder Glückwünsche, die die Mitschüler zur Gratulation verfassen.



**Singen, Kerze und Geschenk**

Wir singen alle zusammen 'Happy Birthday' in möglichst vielen Sprachen. Vielleicht bringen Sie ihrem Kind noch eine Version bei? Dann darf das Geburtstagskind zwei Kinder wählen, welche die grosse Kerze anzünden und zu ihm bringen. Unter Glückwunschrufen und Applaus bläst es die Kerze aus. Aus dem Geschenkessäckli darf es sich ein Geschenk auswählen.



**Das Glückwunschbüchlein**

Alle Mitschüler und die Klassenlehrerin stecken dem Geburtstagskind einen Glückwunsch oder eine Zeichnung zu. Daraus machen wir ein kleines Büchlein.



**Sortiment mit dem Migros aha!-Label**  
Das Migros aha!-Label kennzeichnet Produkte, die für Personen, die unter Allergien oder Intoleranzen leiden, besonders geeignet sind. Darunter sind rund 70 Produkte im Bereich Lebensmittel und Kosmetika im Sortiment, wobei laufend neue Artikel hinzukommen.

**Etwas Süsses in der 10-i Pause**

Liebe Eltern Wenn Sie ihrem Kind für die Geburtstagsfeier etwas Süsses für die Klasse mitgeben möchten, denken Sie doch bitte daran, dass es mit einer Serviette und den Fingern zu essen sein sollte. Und es wäre nett, wenn Sie zusätzlich glutenfreie, abgepackte Guetsli oder Süssigkeiten für Allergiker kaufen könnten. Ein Kind in unserer Klasse hat nämlich eine Zöliakie.

## W6 Von Mummenschanz zum Schnuffeltierchen

### Mummenschanz



Zwei kurze Filme von der Schweizer Truppe Mummenschanz sollen den Kindern zeigen, wie man unbelebte Materialien im Theaterspiel beleben kann. Noch Wochen später höre ich die ganze Zeit: Siiiiie, schauen wir wieder den Fiilm? Vielleicht können sich die Szenen ja mit ihrem Kind anschauen - bei den Links für Eltern sind sie aufgelistet.

Alle sind emsig bei der Arbeit. Besonders schön: Wer schon näher kann, hilft den anderen - und zeigt gleichzeitig vor, wie es geht.



Am Schluss haben wir 21 recht unterschiedliche Figürchen am Führungsdraht. Und viel gelernt über das Material Schaumstoff. Zum Beispiel, dass die Arbeit damit viel Abfall produziert...

## W7 Jetzt kommen die Buchstaben!

### **Hurra, wir haben die erste Etappe geschafft - nun kommen die Buchstaben!**

Wir sind sehr stolz auf unsere Schülerinnen und Schüler. Sie haben hart gearbeitet und die erste Etappe erfolgreich geschafft. In Windeseile legen sie mit ihren Lautkärtchen Worte und lesen inzwischen dank der geduldigen Umsicht unserer Logopädin Regula Truttmann meist ohne zu stocken - 'wie eine Schnecke'. Nach den Herbstferien geht es mit den Buchstaben weiter!



## W8 Von Diwali zum Räbeliechtli

Im Rahmen des Religion und Kultur - Unterrichtes lernen wir in der Woche vor Räbeliechtli das indische Lichterfest Diwali kennen. In vielen Kulturen gibt es Feste, welche im Verlaufe der kalten und dunklen Jahreszeit 'Licht in das Dunkel' bringen. Diwali ist ein ganz besonders prächtiges Fest.



### Rama und der Affengott Hanuman bekämpfen Ravana

Miniatur auf Papier, ca. 1820  
Tanjore oder Tichinopoly, Tamil Nadu, Indien

Probieren Sie es aus: Schauen Sie gemeinsam das Bild an. Kann Ihr Kind Ihnen die Geschichte erzählen? Und weiss es sogar noch, warum in der Geschichte die Menschen Lichter vor die Häuser stellen?

Satellitenfoto  
Indien erstrahlt in einer Nacht während Diwali im Licht



An Diwali wird das ganze Haus dekoriert. Unter anderem mit Rangoli. Wir versuchen, eigene Rangoli (gestreute Muster am Boden) aus farbigem Sand zu schaffen. Ganz schön schwierig! Bei der Linkliste finden Sie einen kurzen Film, welcher zeigt, mit welcher Selbstverständlichkeit ein junges Mädchen so ein Muster zeichnet. Nachdem wir es selber versucht hatten, konnten wir alle die Könnerschaft, welche dahinter steht, viel besser würdigen!

W9 Wir räumen auf!**Service Learning an der Sihl**

Bei einem Spielenachmittag an der Sihl war den Kindern aufgefallen, wie viel Abfall an diesem schönen Ort herumliegt. Wir beschliessen, dass wir zurück kommen und aufräumen.



Seit unserem letzten Besuch hatte der Herbst alle Blätter von den Bäumen geschüttelt und wir müssen den Abfall unter den Blätterbergen suchen.

Trotzdem findet sich ein ganzer Haufen Abfall. Alle sind sich einig: Wir kommen bestimmt wieder, um diesen schönen Platz sauber zu halten und wir werden darüber nachdenken, was man sonst noch dafür tun kann.

## W10 Tiere der Eiszeit

Höhlenmenschen - die Schülerinnen und Schüler wissen schon einiges darüber. Auch dass sie vor ganz langer Zeit gelebt haben.



Wir schauen genau an, was es damals für Tiere gab - alle hatten besonders warme Pelze, weil es in der Eiszeit so kalt war.

Und ganz schreckliche Zähne hatten sie. Mit einem aufgeregten Schaudern wird S-Ä-B-E-L-Z-A-H-N-T-I-G-E-R ausbuchstabiert.



Besonders Eindruck macht allen, dass sich die Menschen die Wölfe als Jagdgehilfen ausgesucht haben und mit ihnen zusammenlebten. Und dass daraus ALLE unsere Hunde wurden. Auch die ganz ganz kleinen!

W11 Wir malen in der Höhle

Wir haben uns die Kunst der Höhlenmenschen während einer ganzen Stunde angesehen. Es ist wirklich erstaunlich, mit welcher unglaublicher Kunstfertigkeit diese Menschen zuhinterst in den dunklen Höhlen vor 30'000 Jahren diese Kunstwerke geschaffen haben.

Bei dem Ausflug an die Sihl haben wir verschiedene Erdsorten gesammelt. Mit Weissleim vermischt entsteht daraus vermalbare Farbe mit verschiedener Struktur.



Im Luftschutzkeller malen wir bei Kerzenlicht. Lassen Sie sich nicht durch die Blitzaufnahmen täuschen, es war sehr finster und wir mussten bis zu den Kerzen ein ganzes Stück durch die Dunkelheit in den Keller hinein.



Alle haben sich nach einigem Zögern getraut: den mutigen Künstlerinnen und Künstlern bot sich ganz hinten im Keller die Möglichkeit, wie die Höhlenmenschen zu malen.



Ganz schön schwierig mit der groben, sandigen Erdfarbe auf die raue Strukturfasertapete zu malen!



Das Gemeinschaftswerk ist fertig - neben Tieren und Menschen haben die Kinder auch ihre Handabdrücke hinterlassen. Ganz wie es vor 30'000 Jahren schon die Höhlenmenschen gemacht haben. Dort malten übrigens offenbar vor allem Frauen. Und es finden sich erstaunlich viele Handabdrücke von Kindern an den Höhlenwänden!

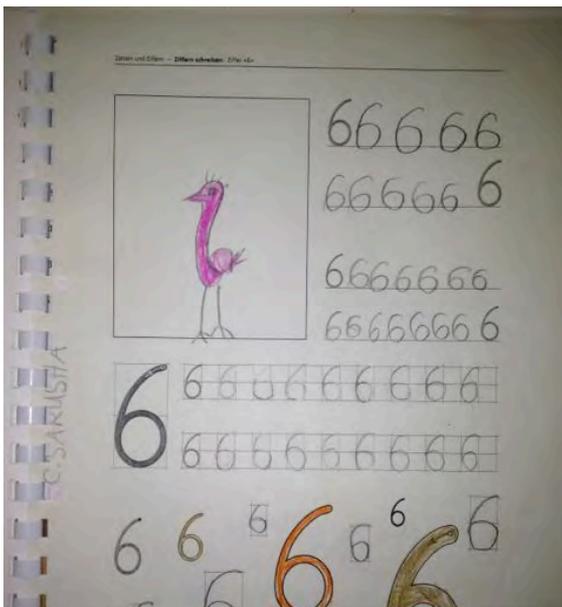


Unsere Im-Widmer-Höhlenkünstler haben auch gleich noch die Schrift 'erfunden'...

W12 Alle Zahlen ganz genau

Nun da Grossbuchstaben und Zahlen alle eingeführt und bekannt sind gilt es, den Schreibablauf genau einzuüben. Ganz wichtig: Wir fangen immer oben an!

Die Buchstabenvögel verkörpern die Zahlen. Die Kinder gestalten wunderbare Vogelwesen zu jeder Zahl.



W13 Engel - Engel - Engel**Engel sind zur Einstimmung in die Adventszeit unser Thema**

Für den grossen Weihnachtsbaum im Foyer bastelt jede Klasse Baumschmuck. Bei uns entstehen Engelchen aus Eierkartons mit ganz besonders feinen Feder-Flügeln.  
Dann entwerfen die Kinder aus Papier farbenfrohe Gliederpuppen mit zwei Gelenken - so dass die Engel mit ihren Flügeln auch richtig flattern können.  
Schliesslich gestalten die Kinder aus Holzresten Engel. Eine anspruchsvolle Aufgabe!

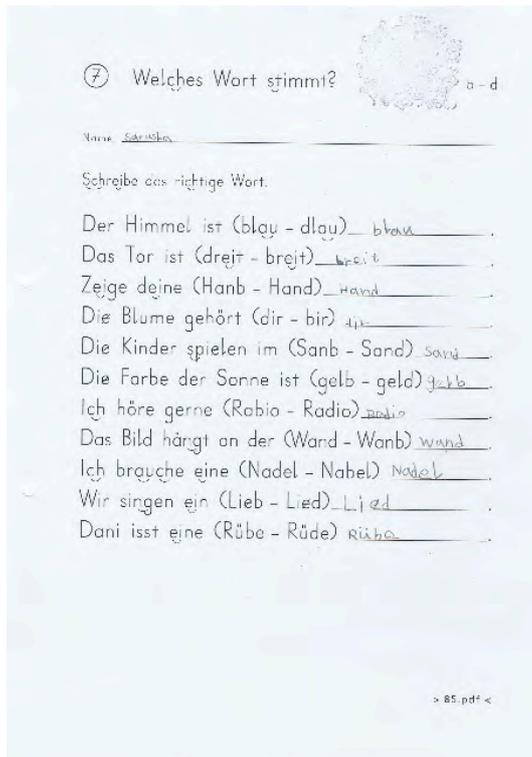


Die Schülerinnen und Schüler müssen ihr Vorstellungsvermögen einsetzen: Wie kann ich diese Holzformen zu einer Gestalt zusammensetzen, so dass es einem Engel gleicht?  
Und beim Kleben wird die Geduld trainiert. Nicht allen gelingt es, den Engel in Ruhe trocknen zu lassen!  
Aber schliesslich haben wir eine wunderbare Galerie von Engelswesen.

## W14 ...plötzlich ist alles so klein hier...

### Die Kleinbuchstaben gibt's gratis dazu!

Wir geben es zu, wir waren ein wenig skeptisch. Das Lehrmittel 'Leseschlau' empfiehlt, die Kleinbuchstaben gar nicht zu thematisieren. Kaum haben die Grossbuchstaben die Lautkarten mit den Mündern abgelöst, soll man den Kindern nebenher und ohne Aufhebens auch Texte mit Kleinbuchstaben anbieten. Aber tatsächlich: Einige Wochen später kennen die meisten Kinder die Kleinbuchstaben gut genug, um sie zu lesen. Und viele schreiben sie auch schon.



Mit einigen Wochen Abstand können wir sagen: Experiment gelungen. Tatsächlich scheint die klammheimliche Einführung der Kleinbuchstaben funktioniert zu haben.

Bald folgt der Zeitpunkt, um auch bei den Kleinbuchstaben die Schreibweise ganz genau unter die Lupe zu nehmen. Wichtigste Regel: Immer von Oben anfangen. In den kommenden Wochen heisst es dann: Üben! Üben! Üben!

## W15 Samichlaus du liebe Maa

Auf den Samichlaus haben wir uns gut vorbereitet - in Religion und Kultur haben wir gelernt, dass er an manchen Orten als Weihnachtsmann, Nikolaus oder Santa Claus zu den Kindern kommt. Ausserdem haben wir das Bilderbuch vom kleinen Weihnachtsmann gelesen (Bild), der zu klein ist, um zu den Kindern zu gehen - und sich darum eines Tages entschliesst, den Tieren im Wald Geschenke zu bringen. An die hat nämlich noch keiner der grossen Chläuse gedacht...



**Jedes Kind hat dem Samichlaus einen Brief geschrieben. Die haben wir ihm dann per Post geschickt.**

Im Wald ist es kalt!

Als der Samichlaus zu unserem Platz an die Sihl kommt ist das Wetter leider ziemlich schrecklich: Es nieselt und ist eiskalt. Weil die Sihl so viel Wasser führt, ist es auch sehr laut und wir müssen genau hinhören, was der Chlaus uns zu sagen hat.

Den Kindern gefällt es sehr, denn der Chlaus weiss zu jedem etwas Nettes zu sagen und die Briefe der Kinder hat er sorgfältig in sein dickes Buch eingeklebt. Ausserdem gibt es einen wunderbaren prall gefüllten Chlaussack für jedes Kind - vielen Dank! Am Ende sind wir uns alle einig - nächstes Jahr treffen wir den Samichlaus besser an einem Ort, wo es ein Dach gibt. Denn auch der Samichlaus mag es zur Abwechslung gerne warm!



W16 II Schulsilvester!

Der erste Schulsilvester - ganz schön aufregend!



Im Schulhaus läuft so vieles - die Disco, das Kasino, diverse Spiele und natürlich die schon seit einer Woche mit Aufregung besprochene Geisterbahn...



Schokolade um sieben Uhr morgens - die Erwachsenen schauern!

Bei uns im Klassenzimmer bieten wir mit der Parallelklasse von Frau Leibundgut und Frau Berroth das Schoggi-Spiel, Topfklopfen und Zielwerfen an. Gar nicht so leicht, mit den Ballen in die beweglich aufgehängten Kästen zu treffen - da müssen auch die Grossen, welche bei uns vorbeischaun, mehrmals üben! Sara organisiert unseren 'Stand' mit unserem Geckhirn.

Web2PDF

Service Learning an der Sihl



Bei einem Spätnachmittag an der Sihl war den Kindern aufgefallen, wie viel Abfall an diesem schönen Ort herumliegt. Wir beschränkten, dass wir zurück kommen und aufräumen.



Bei unserem letzten Besuch hatte der Herbst alle Blätter von den Bäumen geschüttelt und wir müssen den Abfall unter den Blätterbergen suchen. Trotzdem findet sich ein ganzer Haufen Abfall. Alle sind sich einig, wir können bestimmt wieder, um diesen schönen Platz sauber zu halten und wir werden darüber nachdenken, was man sonst noch dafür tun kann.

W17 Schlittschuhlaufen unter dem Regenbogen

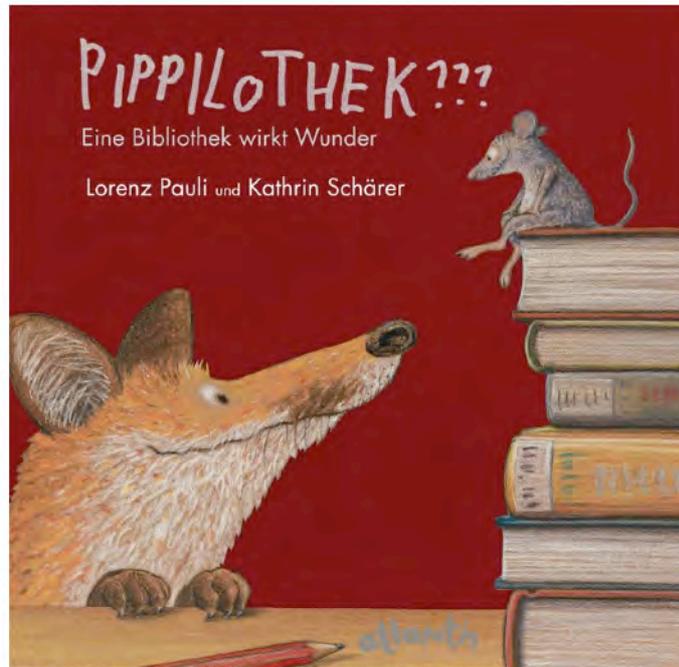
Dieser Mittwoch war ein Traum!



W18 Ganz viel Geld

## Wochenbuch 1. Klasse Maire/Zogg, Woche 19: Pippilothek

(Fast) alle Bücher der Welt 'gehören' jetzt uns!  
 Claudia Haag, Leiterin der Bibliothek, führt die Schüler und Schülerinnen in die Benutzung der Schulbibliothek Langnau ein.



Dazu gibt es für jedes Kind dieses süssee Buch über eine schlaue Lesemaus und einen Fuchs, der lernt, das Lesen zu lieben.

Kaum aus der Bibliothek zurück, ziehen sich unsere Lesemäuse und Lesefüchse auch gleich in die Ecke zurück und können es kaum erwarten, die Nase in ihre Bücher zu stecken.

Nach den Sportferien werden wir jede zweite Woche die Bibliothek besuchen. Dann werden die Schülerinnen und Schüler jeweils auch ihre Bücher nach Hause nehmen.

Übrigens: Die Benutzung der gutsortierten Bibliothek ist für Kinder und Jugendliche bis 16 Jahre gratis... Auf diese schöne Bibliothek darf Langnau wirklich stolz sein! Nutzen Sie unbedingt dieses tolle Angebot der Gemeinde. Den Link finden Sie in unserer Linkliste.



W20 Sinnvoll**Die Sinneswerkstatt ist abgeschlossen**

Während mehrerer Wochen haben wir uns im Rahmen des Deutschunterrichtes mit den Sinnen beschäftigt. Zum Hörsinn, Sehsinn, Tastsinn, Geruchssinn, Geschmackssinn und zum Gleichgewichtssinn gab es viele Dinge auszuprobieren und aufzuschreiben.

Das Lehrmittel Leseschlau arbeitet mit solchen Werkstätten, denen jeweils eine Geschichte zugrunde liegt. Hier war es die Geschichte vom blinden Jungen Mario, der mit seinen Eltern auf einen Bauernhof fährt, um einen Hund auszuwählen.

Während der Werkstätten behandeln wir parallel Themen des Deutschunterrichtes, üben das Lesen und Schreiben sowie das Sprechen und Zuhören.



Balance ist gar nicht so einfach

Wir schreiben und zeichnen mit den Füßen



Zum Abschluss noch der grosse Saft-Geschmacks-Test.  
Es wurde übrigens für jedes Kind Saft in einen eigenen Becher gegossen - die grosse Grippewelle vor den Ferien hatte also nicht hier seinen Ursprung...

## W21 Wir sagen Danke

### Kleines Valentinsgeschenk

In den Fächern Bildnerisches Gestalten und Mensch und Umwelt hat uns an mehreren Nachmittagen das Thema Stern beschäftigt. Sterne sind gross - und unglaublich weit weg. Dass unsere Sonne ein Stern ist, wussten viele Kinder schon. Gibt es wohl bei all den vielen 'Hundert-Zillionen-Gigationen' Sternen auch solche Planeten wie die Erde? Hmmm...

Fragen Sie Ihr Kind, welche Farbe ein besonders heisser Stern hat oder ob es sich noch an den Merkspruch für die Planeten erinnert - den holen wir dann in der zweiten Klasse wieder hervor, aber wer ihn jetzt schon weiss: Super!

Als Abschluss haben wir zum Valentinstag als Dankeschön für das viele wunderbare Essen zuhause und die vielen Zünis, welche Eltern und Betreuer im Verlaufe eines Schuljahres so einpacken, Sternen-Säckli-Dispenser gebastelt und jedes Kind hat versucht, mit einem eigenen kleinen Gedicht danke zu sagen.



Maki  
Dampfend heiss  
Ich habe Hunger  
Mama Maki ist gut  
Dihei



## W23 Klassenrat

### Wie geht es mir - wie geht es uns?

Natürlich gibt es auch bei uns einmal in der Woche, jeweils montags oder mittwochs, einen Klassenrat. Im Klassenrat besprechen die Schülerinnen und Schüler im Kreis alles, was sie beschäftigt: Was ist gut gelaufen? Was wäre anders besser? Was müssen wir unbedingt ändern?

Jedes Kind und auch die Lehrerinnen kommen an die Reihe. Wir sagen, wie wir uns fühlen, erzählen, wie es uns ergangen ist und besprechen, was uns am Herzen liegt. Wir üben intensiv das Zuhören - denn das ist gerade dann wichtig, wenn es um Emotionen geht.

Daneben regeln die Lehrerinnen auch organisatorische Fragen und es wird besprochen, ob es ein Problem oder Vorschläge gibt, welche die ganze Schule betreffen. Diese Punkte werden dann von den beiden Vertretern der Klasse an der nächsten Sitzung des Widmerrates eingebracht.



Unser Klassenmaskottchen Anders wartet im Klassenkreis auf den Klassenrat

## W24 Von Spinnen und frechen Jungs

### Wir lesen vor

In der ersten Klasse lesen wir den Schülerinnen und Schülern auch Bücher vor. Bilderbücher, welche zu den aktuell im Unterricht behandelten Themen passen, werden an einem Stück vorgelesen und im Stuhlkreis zusammen betrachtet.

Wir lesen aber auch über das ganze Schuljahr hinweg zwei 'grosse Bücher' vor, welche wir hier kurz vorstellen möchten.



### Wilbur und Charlotte, E.B. White

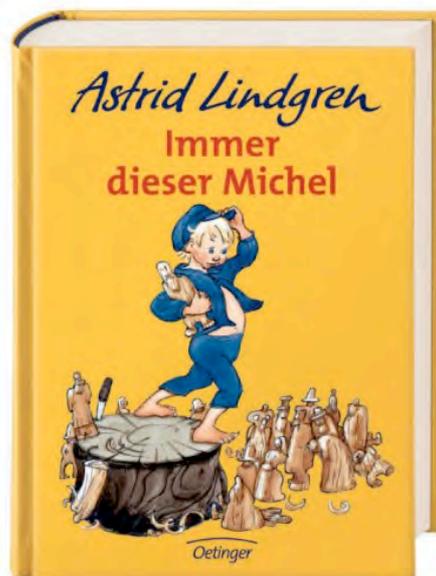
Wilbur und Charlotte ist ein wunderbarer, rührender amerikanischer Kinderbuchklassiker.

Die Erzählung berichtet, wie das Mädchen Fern das Schweinchen Wilbur mit der Flasche aufzieht, über das aufregende Leben mit den anderen Tieren und die wunderbare Freundschaft zwischen Wilbur und der klugen Spinne Charlotte. Charlotte sorgt dafür, dass Wilbur nicht als Weihnachtsbraten endet und sogar im ganzen Land berühmt wird! Aber dann ist es Zeit, Abschied zu nehmen...

Eine spannende und komische Abenteuergeschichte, welche auch das Thema Sterben behandelt.

### Immer dieser Michel, Astrid Lindgren

Da sind wir zwei Lehrerinnen uns einig: Astrid Lindgren ist die beste Kinderbuchautorin überhaupt. Ihre grossartigen Märchen allein sind Goldgruben. Und sie hat unvergessliche Helden und Heldinnen geschaffen: Madita, die Kinder aus Bullerbü, Pippi Langstrumpf... Diese Autorin nimmt Kinder ernst und bietet ihnen grosse Literatur, welche manchmal zutiefst traurig und manchmal zum Brüllen komisch ist. Astrid Lindgrens liebste Figur war Michel aus Lönneberga. Die Geschichten über den Lausejungen liebten auch wir als Kinder und sie bringen uns heute noch dazu, Tränen zu lachen, zum Beispiel die Geschichte mit der Suppenschüssel...



## W25 Snowflake und Zottel

### Leise, leise, Hasenohren sind empfindlich

Wir sorgen vier Wochen lang für ein Zwergkaninchenpärchen. Manche Kinder sind sehr erfahren im Umgang mit Tieren, für andere ist dies eine neue Erfahrung. Alle geben sich grosse Mühe, nur das leise Sprechen, das ist schwierig.

Aber das Füttern, Wassergeben und Käfigputzen erledigen die Kinder sehr gewissenhaft.



Fast jeden Tag kommen um 12:00 Uhr einige Mädchen aus anderen Klassen zu uns auf Besuch um die Kaninchen zu sehen. Dann erhalten Snowflake und Zottel noch eine Extraportion Streicheleinheiten.

## W26 Osterknatsch

### Religion und Kultur - Unterricht mitten in der Gesellschaft

Das Fach heisst 'Religion und Kultur'. Bei der Kultur sind alle Kinder mit Feuereifer dabei. Bei Ostern behandelten wir dabei Masken, Osterhasen und bunte Eier.

Komplizierter wird der Unterricht jeweils, wenn es um die religiöse Bedeutung von Feiertagen geht.



### In der Klassenlektion zum Thema 'Ostern' wurde aufgeregt diskutiert

Im Lehrmittel steht als Ziel der Lektion 'Die Kinder lernen den christlichen Festgehalt von Ostern und die religiöse Bedeutung der österlichen Feiertage kennen.' Dabei soll ein mittelalterliches Bild, welches die Ostergeschichte comicartig in mehrere Szenen aufteilt, in der Klasse betrachtet werden und anschliessend die christliche Ostergeschichte kennen gelernt werden. In der Praxis kommt es jeweils bei solchen Lektionen sehr schnell zu Unterbrüchen durch Fragen und Einwände der Schülerinnen und Schüler. Es gilt dann, mit den Kindern zu diskutieren. Hier brachten die Kinder zum Beispiel eine grundsätzliche Frage (Gibt es Wunder?), sie äussersten Vorurteile ('Die Juden hassen Christus, sie haben ihn getötet') und negative Emotionen ('Ich hasse Christen').

### Klassenzimmer als Chance

Die Offenheit der Kinder in diesem Alter, im Mikrokosmos Klassenzimmer solche Vorurteile offen auszusprechen ist eine grosse Chance! Diese Meinungen und Fragen können aufgegriffen und durch die Lehrpersonen relativiert oder in Zusammenhang gesetzt werden. Dabei werden wir nie eine Religion in Frage stellen. Aber immer wieder betonen, dass man über Glaubensinhalte nicht streiten kann, weil es gerade die Natur des Glaubens ist, dass er nicht beweisbar ist. Es ist interessant zu erfahren, was andere glauben. Manchmal kann man darüber staunen, sogar Bewunderung empfinden, manchmal wird man befremdet sein. Wir üben dabei, immer respektvoll zu bleiben.

Beim ersten Elternabend haben wir den Eltern klar gesagt, dass Religion und Kultur bekenntnisunabhängiger Unterricht ist - es geht um den Aufbau von Kompetenzen, darum, die Gesellschaft und die Welt besser zu verstehen. Dazu braucht es auch ein elementares Grundwissen über die grossen Weltreligionen.

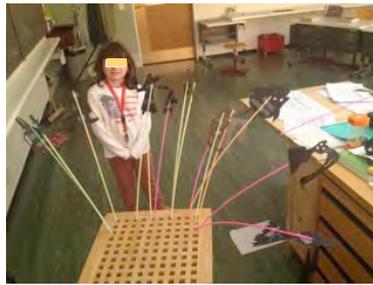
W27 Mama, Papa, Schattentheater**Mutabor!**

Wir freuen uns alle sehr auf den Elternbesuchstag



Das Märchen Kalif Storch hat uns während einiger Wochen beschäftigt. Wir beschliessen, für den Elternbesuchstag zwei kleine Aufführungen als Schattentheater in den Halbklassen. Da gilt es zuerst einmal, die Umrissfiguren zu basteln. Die Kinder beider Gruppen sind mit grossem Eifer dabei und entwerfen die Figuren zuerst mit Stiften auf weissem Papier. Dann treffen wir eine Auswahl. Diese Figuren werden ausgeschnitten und mit weissem Stift auf schwarzem Tonpapier umfahren... Und dann heisst es erneut Figuren ausschneiden. Uff, ganz schön anstrengend!

Leider hat die Frau Zogg am Aufführungstag viel zu tun und vergisst dummerweise ganz das Fotografieren. Vielleicht haben ja Eltern Fotos gemacht? Wenn Sie uns ein paar Beispiele per E-mail schicken könnten, wären wir sehr froh! Hier ein Foto unserer bestens organisierten Puppenspielerin Giada. Mit ihrer Idee, die Schattenfiguren zu nummerieren hatte sie das Spiel super im Griff!



Bei der Aufführung sind alle hochkonzentriert. Das Vorlesen läuft schon ganz gut. Und besonders Freude hat die gelbe Gruppe an Niklas, der hat den längsten Text am Stück gewählt und liest wie am Schnürchen!

## W16 | Wir fahren nach Amerika

Mit der SZU bis Sihlcity, mit dem Tram bis Bürkliplatz und mit der MS Etzel auf den Zürichsee - für uns ist das tatsächlich eine halbe Weltreise

Letzte Woche haben wir bereits unseren Pass gebastelt - jetzt geht es los, ab nach Amerika!



Es gibt Leute, die sagen, Amerika sei ein Traum. Aber Frau Blumer will unbedingt dorthin. Mit dem Schiff - und ihrem ganzen Hausent. Auch eine ganze Schar Kinder hat ein Rillett dorthin. Und eine riesige Kiste auf dem Schiff

in ein ganzes Haus! Auch eine grosse Schaar Kinder hat ein Biene dabei. Und eine riesige Kiste auf dem Schiff trägt ebenfalls die Etikette: Extra-Fracht nach Amerika. Also muss es Amerika doch geben? Auf der Fahrt beginnt es plötzlich in der Kiste zu rumpeln. Was dann geschieht, glaubt niemand, der nicht selber dabei gewesen ist... Wollen Sie mehr wissen? Dann müssen Sie die Kinder fragen.



Let's go! Frau Blumer sucht Amerika  
Eine Schiffsreise mit viel Musik und einer Extra-Fracht  
Konzept / Idee: Conni Stüssi, Beni Müller  
Spiel, Tanz und Musik: Benjamin Müller, Tina Beyeler, Conni Stüssi

Oie exterior: Basil Erny  
Kostüm: Diana Ammann

## W28 Bunte Osterhasen aus Papier

Kaschieren mit Zeitungspapier und Kleister

Fantastisch bunt oder fast wie in der Natur



Die Arbeit mit Papiermaché kennen einige Kinder bereits aus dem Kindergarten. Das Kaschieren von selbst gefertigten rohen Formen aus Zeitungspapier mit kleistergetränkten Papierschnipseln ist eine sehr altersgerechte Art, Skulpturen herzustellen.



## W29 Kannonenpulver und Säbelklappern

Als Abschluss der Piratenwerkstatt gibt es natürlich eine spannende Schatzsuche

Das Wetter spielt am letzten Schultag vor den Frühlingsferien mit. Als Kapitän amtiert Mario S. Heute hat Mario bei uns leider seinen letzten Tag. Aber bevor er wegzieht, führt er seine alte Klasse noch zur Schatztruhe... Wir werden Dich vermissen und wünschen Dir für die Zukunft alles Gute, lieber Mario!



**Potzblitz, Gold!**

**Ganz schön knifflig...**

Die Aufgaben der Schnitzeljagd waren nicht immer ganz einfach - Gold will verdient werden!

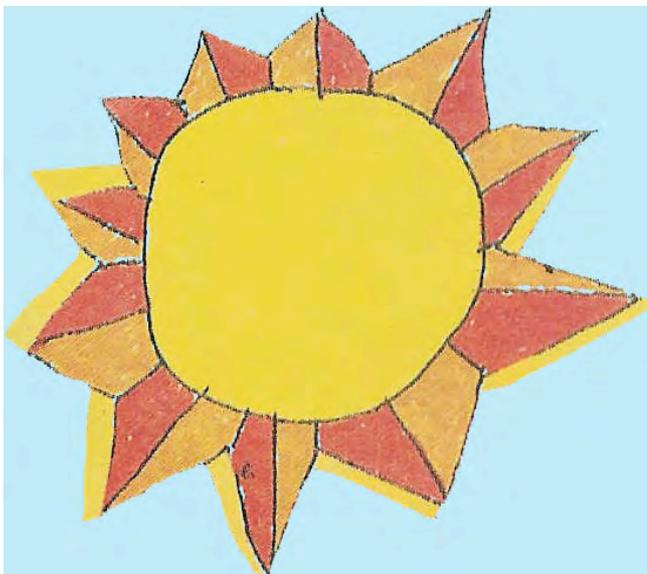
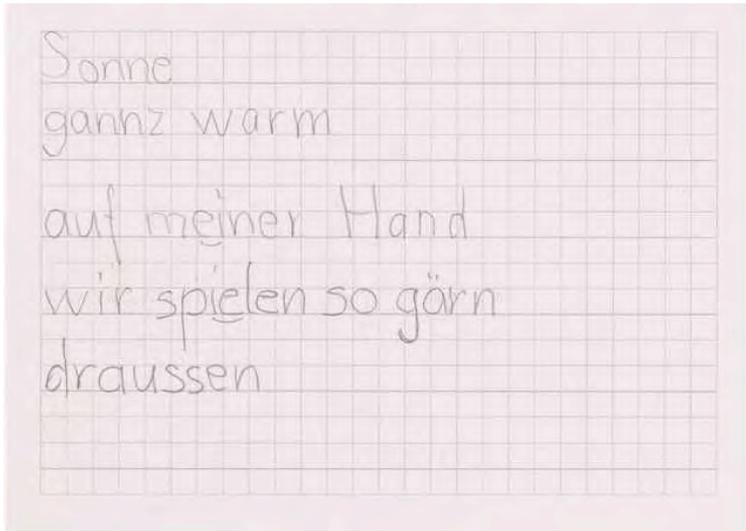


## Der Sommer kann kommen!

### Wir freuen uns auf das Sommerquintal

Elf Wochen Schule von den Frühlings- bis zu den Sommerferien. Der längste Schulabschnitt im Jahr ist voller Gelegenheiten für das Lernen draussen. Ob Projektstage, Sportstunden an der frischen Luft, geplante oder spontane Lektionen im Freien oder auf der Klassenreise - und natürlich für das Schülerturnier: Hoffen wir, dass das Wetter mitspielt!

Elfchen-Gedicht einer Erstklässlerin. Da muss die Sonne ja strahlen!



## W30 Stopp heisst Stopp

### Friedensstifter auf Besuch im Klassenzimmer

Die Friedensstifter haben diese Woche die Klassen der Unterstufe besucht und den Kindern eindrücklich vorgeführt, wie Streit geschlichtet wird. Und ihnen klar gemacht, dass sie dabei auf Mithilfe der Streitenden angewiesen sind.



### Stopp heisst Stopp

Aufgebracht rangeln in der Theaterszene die beiden Streithähne um einen Reifen. Die Friedensstifterin bietet ihre Hilfe an. Aber erst als sie laut und entschieden darauf besteht - 'Stopp heisst Stopp!' -, nehmen die beiden Distanz voneinander.

Anschliessend fordert sie beide Seiten auf zu erzählen, was passiert ist. Dabei dürfen sich die Kinder nicht gegenseitig ins Wort fallen. Die Friedensstifterin fasst dann zusammen, was sie von beiden Seiten gehört hat und fragt die Gegner, wie sie sich nun fühlen. Beide sind ruhiger geworden und zeigen sich bereit, nach einer Lösung zu suchen. Der erste Vorschlag der Friedensstifterin führt noch nicht zur Einigung. Aber schliesslich finden die beiden selber eine Lösung: Sie wollen den Reifen abwechslungsweise benutzen.

### Wie man zu einer Lösung kommt

Gebannt verfolgen die Schülerinnen und Schülern von ihren Bänken aus das Geschehen: Jeder von ihnen hat solche Szenen schon erlebt.

Die Schulsozialarbeiterin Barbara Kaiser erklärt anschliessend den Erstklässlern, dass es Zeit braucht um Streit zu schlichten. Das bedeutet auch, dass die Kinder auf die Friedensstifter hören müssen. Nur dann können sie sich auf den Prozess einlassen, ruhiger werden und schliesslich selbstständig und gemeinsam eine für beide Seiten akzeptable Lösung finden.



### Frieden stiften macht einfach Spass!

Nadia besucht die vierte Klasse Raether. Sie ist schon bald ein Jahr im Einsatz und bereits eine erfahrene Friedensstifterin. Mich nimmt wunder, warum sie Friedensstifterin werden wollte und wie das vor sich gegangen ist.

Sie erzählt: 'Es macht einfach Spass, wenn ich ein Problem lösen kann! Ich habe es gerne, wenn es friedlich ist. Darum habe ich mich auch mit einem Brief als Friedensstifterin beworben.'

Dann musste ich mich vorstellen und einige Fragen beantworten. Schliesslich wurde ich an zwei Tagen ausgebildet. Seither patrouilliere ich regelmässig jeweils im Team mit zwei oder drei anderen Friedensstiftern auf dem Pausi.'

Ich habe Nadia auch schon im Einsatz gesehen, und es ist beeindruckend, wie klar sie auftritt. Sie weiss ganz genau, wie sie vorgehen muss, damit die Kinder es schaffen, ihren Streit beizulegen. Natürlich klappt das nicht immer. Ich frage sie, was die schwierigste Aufgabe war - und was die schönste.

Sie muss nicht lange überlegen: 'Das war beides die gleiche Szene! Einmal musste ich bei zwei Jungen helfen, die haben sich um einen Fussball geschlagen. Die waren derart wütend, dass ich fast eine ganze Stunde dran bleiben musste, ich habe sogar eine Lehrerin beigezogen. Bis sie am Ende schliesslich wirklich selber einen Kompromiss gefunden haben: Sie wollten in Zukunft den Ball einfach aufwerfen, und derjenige der ihn fangen konnte, sollte mit ihm spielen. Das hört sich jetzt nicht nach einer grossen Sache an. Aber ich war sehr stolz auf mich, dass ich hartnäckig geblieben bin, bis die beiden eine Lösung fanden. Manchmal braucht es extrem viel Geduld.'

Ich sage Nadia, dass ich ihren Einsatz wirklich bewundernswert finde. Mehrmals im Jahr nimmt sie an Weiterbildungen teil. So gibt sie viel Freizeit und natürlich immer wieder ihre Pausenzeit für die gute Sache auf.

Nadia lächelt - und fügt an: 'Ich bin aber kein Engel - wenn ich nicht im Einsatz bin, kann ich auch mal richtig austreten. Aber es ist einfach am schönsten, wenn es allen gut geht!'

## W32 Das Volk der Gräser

### Das Leben der Insekten ganz nah

Wiese - die Fliege - Marienkäfer. Wir setzen uns im ersten Teil des Sommerquintals mit dem Leben der Insekten auseinander. Da ist der französische Dokumentarfilm 'Mikrokosmos - das Volk der Gräser' mit seinen extremen Makroaufnahmen gerade richtig. Der Film fasziniert uns alle, auch wenn wir nach einer ganzen Lektion langsam müde werden und den Film nicht ganz fertig schauen können. Besonders toll, dass es keinen Kommentar gibt - das erlaubt den Schülerinnen und Schülern, laufend über das dargestellte zu berichten. So merkt auch die Lehrerin: die Kinder haben zum Teil richtig viel Vorwissen.



## W31 Pitsch, Pitsch, Patsch...

### Der Waldtag der Unterstufe fiel ins Wasser - und war trotzdem ein Hit!

Der Projekttag der Unterstufe am 15. Mai 2014 war für alle Beteiligten ein feucht-kühles Vergnügen. An diesem Tag lernten die Schülerinnen und Schüler die Wildnis vor dem Dorf mit allen Sinnen kennen.



#### Altersgemischte Gruppen: Die Grossen helfen den Kleinen

Beim Organisieren holten sich die Lehrerinnen der Unterstufe fachkundige Hilfe: **Urs Hofstetter** vom Wildnispark Zürich unterstützte uns bei der Ausarbeitung der geplanten Waldolympiade.

**Karin Egolf** hat auf Seiten der Lehrerschaft dafür gesorgt, dass der Tag wie am Schnürchen verlief. Vielen Dank!

Die Kleinsten waren nach dem Aufstieg von der SZU-Station bis zur Waldhütte ganz schön ausser Puste. Da hiess es erst einmal, eine Pause einzulegen.

#### Räge, Räge Tröpfli...

Ausgerechnet als sich die 14 Gruppen an ihren Startpunkt begeben, beginnt es zu regnen! Das Postenkarussell dreht sich dennoch reibungslos. Bis die Feuer für das Grillieren zum Mittagessen brennen, haben alle sieben Posten absolviert. Manches wird durch den Regen sogar noch aufregender: Barfuss über den matschigen Waldboden zu schlittern, dieses Erlebnis wird vielen Kindern noch lange in Erinnerung bleiben!



#### Ganz schön schwierig und lustig: Kichererbsen-Spucken

Die Kinder haben ein Gesteck aus Waldpflanzen geschaffen ("Findsch das au schön?", im Team einen möglichst hohen Turm aus Ästen gebaut ("Nei, nöd so, lueg, so..."), sie haben barfuss einen Parcours abgelaufen ("Iih! Wähl Giggel! Prust!"), haben wie die Eichhörnchen Nüsse versteckt ("Wo han ich sie nume anetaa?"), sie haben sich im Weitspucken geübt, haben Zapfen über eine Rennstrecke getragen und im Seilpark ihre Balance trainiert.

Da ist die Bratwurst wirklich verdient - wir merken fast nicht mehr, dass es immer noch nieselt. Und zum Abschied kommt noch kurz die Sonne - bevor es auf der Wanderung zurück zum Schulhaus nochmals wie aus Kübeln giesst.

Alle sind pitschnass - und eine Schülerin beschreibt sich treffend: "Ich sehe aus, wie ein Matschmonster..." Was für ein Erlebnis!

W33 Weit und breit kein Hase!

Die Zwergkaninchen Snowflake und Zottel sind zwar schon vor den Frühlingsferien wieder zu Frau Zogg nach Hause zurückgekehrt. Aber um das Thema 'Kaninchen und Hasen' so richtig abzuschliessen, wollen wir noch einen Ausflug in den Tierpark Langenberg mit einer Führung zu den Wildhasen machen. Leider zeigen sich die scheuen Tiere auch nach einer geduldigen Viertelstunde Beobachtung nicht. Dafür sehen wir, wie ein Bär einen Fisch vor unseren Augen verspeist und erfahren auf spielerische Art und Weise viel Informatives zu den Wildhasen.



W34 Wie viele Punkte hat ein Marienkäfer?

Der Muttertag steht an - dazu wollen wir im Rahmen unserer Marienkäferwerkstatt auch ein Marienkäferbild basteln. Das grosse Bild soll auch gleich eine Karte sein, worauf wir uns bedanken oder der Mutter sonst etwas Nettes schreiben. Es entstehen viele rührende Kreationen der Schülerinnen und Schüler. Manche sind ausführlich, einige kurz und prägnant, alle kommen von Herzen.



## W39 Wir ziehen um - und alle fassen gemeinsam an!

### Die Ferien haben wir uns wahrlich verdient...

Die Schulleitung möchte Unterstufenklassen und Mittelstufenklassen jeweils näher zusammenrücken lassen. Deshalb müssen wir dem Zimmer 18 bereits nach einem Jahr den Rücken kehren. Das erfüllt die Schülerinnen und Schüler mit Wehmut - aber im ganz leeren Zimmer zu turnen und zu tanzen ist dann doch ganz lustig.



Die Klasse hilft uns tatkräftig beim Umzug. Während zweier Tage sind wir insgesamt vier Stunden damit beschäftigt Säcke und Kisten zu schleppen. Die Kinder machen ganz toll mit. Dafür ist uns am Schluss das neue Zimmer 2 nicht mehr ganz so fremd.

Auch unser lieber Anders guckt von seinem neuen Platz etwas verdutzt in die Gegend...  
Nun, ein Bisschen kahl ist es wirklich noch - aber das ändert sich bestimmt sehr bald nach den Sommerferien. Die haben wir uns jetzt wirklich verdient!



Am Freitag regnet es zwar wieder einmal, doch niemand lässt sich den letzten Schultag vermiesen. Die vielen Spiele-Posten und das abschliessende Spalierlaufen der Sechstklässler machen einfach zu viel Spass.



Das Traditionelle 'Austreiben' der 6.-Klässler ist eine tolle Sache: Unter lautem Geschrei müssen die 'Grossen' bei unserem Schulhaus zur Tür hinaus und werden von all den 'Kleinen' mit Wasserpistolen und Wasserbomben auf ihrem Weg zum Oberstufenschulhaus nassgespritzt. Dort werden sie von den Oberstufenlehrern in Empfang genommen.



Unser Weg



Zusammen mit Chloë blicken wir auf unser erstes Jahr zurück: So viel gelernt!



## PIXEL- unsere geliebte Klassenhündin

### 'Ich finde, unsere beste Lehrerin ist Pixel!'

Unser Projekt 'Klassenhund' wird von der Schulleitung unterstützt und ist als Pilotprojekt von der Schulpflege bewilligt worden. Mit Pixel, der Border-Collie-Hündin von Frau Maire haben wir nun mitten in der Klasse eine intelligente, sensible, geduldige, folgsame und doch quirlige und unglaublich schnelle Begleiterin im Klassenalltag.



Pixel posiert für die Kamera

Erstes Kennenlernen im Klassenzimmer



Sehr bald wird Vertrauen aufgebaut

[▶ Hier stellen wir Ihnen unser Projekt 'Klassenhund' im Detail vor](#)

## Klassenhund: Pilotprojekt

Frau Maire ist im Verein Schulhunde Schweiz Mitglied. Dieser schreibt folgende selbstverpflichtende Punkte für die HundehalterIn (HH) des Klassenhundes vor:

### **Ausbildung / Qualitätssicherung**

- Die/der HH ist um gegenseitige Hospitationen bei Lehrpersonen mit Schulhund bemüht.
- Sozialisierung und Ausbildungen der angehenden Schulhunde erfolgen immer in dem Team Hund/HH, bei dem der Hund als „Familienmitglied“ art- und tierschutzgerecht im Haushalt lebt.
- Ein Grundgehorsam und eine freundliche Beziehung zwischen Hund und HH sind neben bestimmten charakterlichen Eigenschaften des Hundes Grundvoraussetzung für die spezielle Qualifikation des Hundes.
- Kenntnisse über die Körpersprache bei Hund und Mensch sind vorhanden.
- Der/die HH bildet sich zu Themen der hundgestützten Pädagogik (Therapie, Fördermassnahmen) weiter.
- Der Umgang mit dem Hund hat liebe- und respektvoll zu erfolgen. Eine freundliche Beziehung und Teambindung müssen gegeben sein. Der/die HH muss die Kompetenz besitzen, Stress bei sich, den Kindern und dem Tier zu erkennen und muss in der Lage sein, den Hund aus Stress- und Belastungssituationen sofort herauszuholen.

### **Hygienebestimmungen**

- Die Schulhundeinsätze erfolgen ausschliesslich mit gesunden und gepflegten Hunden.
- Eine Möglichkeit zum Händewaschen muss gegeben sein.
- Gefäße (Wasserschüssel, Futternapf), Spielzeug, Hundedecken, -geschirr, -tücher etc. werden regelmäßig gereinigt.

### **Einsatz**

- Der Einsatz des Schulhundes findet nach Genehmigung durch die Schulleitung (ggf. auch anderer Organe der Schulbehörde) statt.
  - Die Eltern der Kinder sind informiert und haben die Möglichkeit die Lehrperson über allfällige Allergien und/oder besondere Ängste des Kindes zu orientieren.
  - Der Einsatz des Schulhundes erfolgt ausschliesslich im Team Hund/HH.
  - Dabei sind Hund und Kind immer unter fachkundiger Beaufsichtigung.
  - Die Möglichkeit des selbstständigen Rückzugs des Hundes auf einen eigenen, ungestörten Ruheplatz muss zu jeder Zeit gewährleistet sein.
  - Für die Schüler/innen müssen Schulhund-Regeln etabliert werden.
  - Der Einsatz des Hundes in der Schule muss dessen Bedürfnissen sowie denen von Schüler/innen und Pädagogen angepasst ablaufen.
- Versicherung
- Die/der HH sind in ausreichendem Umfang haftpflichtversichert.

## W1 Hallo zweite Klasse!

### Unsere Zweitklässler versüssten den Neulingen an der Pädagogischen Hochschule Zürich den Studiumsanfang

Gleich am ersten Schultag nach den Sommerferien hatten wir einen ganz speziellen Auftrag: Vorsingen für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Der Ausflug wurde verbunden mit dem Mensch und Umwelt Thema 'Hauptbahnhof Zürich'.

Wir waren ganz schön nervös auf dem Reise - da war es gut, dass wir uns auf dem Weg gefragt haben, wie es überhaupt genau ist mit der Zuglinie der Sihltalbahn. Wo fliesst die Sihl? Wie ist es, wenn man in den Tunnel einfährt, geht es rauf oder runter? Wo ist man, wenn man am HB aussteigt? Tief unter der Erde...

Ganz am Anfang unseres Besuches lernten die Schülerinnen und Schüler 'die Lehrerin ihrer Lehrerinnen' kennen. Die Studiengangsleiterin Quest der PH Zürich führte uns durch einen grossen Hörsaal und durch die riesige Turnhalle. Hier ist alles so gross!



Nach dem Singen waren wir noch nicht ganz erlöst - die angehenden Studentinnen und Studenten wollten zuerst noch von den Kindern wissen, was eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer ausmacht. Die Schülerinnen und Schüler stellten sich tapfer der Runde und beantworteten die Frage so gut sie eben konnten.



Nun hatten wir uns das von der pädagogischen Hochschule spendierte Mittagessen verdient. Zwanzig frischgebackene Erstklässler in einer Hochschulmensa - da geht ganz schön was ab! Wie ist das mit dem Tablett? Wo steht man an? Woher kriegt man das Besteck? Selber schöpfen, huch! Und das Getränk? Und jetzt zur Kasse... Die Angestellten sind sehr geduldig mit uns. Und gucken nur ganz leicht irritiert als wir nach einer halben Stunde schon wieder dastehen - wir haben nämlich noch Gutscheine für 'Ein Heissgetränk und ein Dessert'. Zwanzig mal warme Schokolade und Glacé...



## W2 Elternabend

### Wir blicken auf ein buntes und fröhliches Jahr zurück

Der Elternabend bot uns zuerst einmal Gelegenheit, das oft überlesene Leitbild des Lehrplans der Volksschule des Kantons Zürich zu präsentieren.

Das Leitbild ist so wichtig - natürlich machen wir vieles davon 'automatisch'. Aber es tut gut, sich einmal gemeinsam jenseits von fachlichen Zielen vor Augen zu führen, was eigentlich die wichtigsten Leitsätze sind, unter denen der Unterricht und die Schule gestellt sind. An allererster Stelle steht, ganz offiziell: Lebensfreude!

Unter folgendem Link finden Sie den ersten Teil unserer Präsentation als pdf zum Nachlesen:

<https://www.dropbox.com/s/2fcqv568j9xaak/Elternabend%202.%20Klasse%201.%20Teil%20v%20Kopie.pdf?dl=0>

Ganz



besonders möchten wir an dieser Stelle ALLEN ELTERN für die wirklich tolle Zusammenarbeit danken! Wir sind sehr glücklich, dass wir eure wunderbaren Kinder unterrichten dürfen. Dass Ihr uns Vertrauen schenkt und uns doch auch mit konstruktiver Kritik begleitet gibt uns dabei Sicherheit und ist uns eine grosse Hilfe!

### W3 Grillabend des Elternrats - ein Riesenhit!

#### An diesem Abend stimmte einfach alles!

Vielen Dank unserem Elternrat für die Organisation dieses tollen Abends! Wir hatten Glück, denn, oh Wunder, es war es ein milder und trockener Spätsommerabend.

Die Grillstelle wurde ganz professionell eingeheizt und das wunderbare Buffett mit Apéro, Salaten und Dessert bot so manche Überraschung.

Als weiteres Highlight des Abends dürfen Aline, Nina und Livia gelten, Frau Maires aufgestellte Töchter, welche den ganzen Abend lang mit den Kindern unserer Klasse spielten.

Für einmal waren wir Lehrerinnen 'nur' Gäste - das haben wir sehr genossen. Auch wenn es etwas seltsam war, für den Flohhaufen, der ringsum tobte, nicht verantwortlich zu sein...

Leider haben wir es versäumt, schöne Fotos zu machen. Kann uns jemand aushelfen? Bitte per Mail zwei, drei Fotos schicken, vielen Dank schon im Voraus!



### W4 Hundert fassen!

#### Zweite Klasse - es geht an die Erweiterung des Zahlenraums bis hundert

Wenn der Zahlenraum erweitert wird, gilt es sicher zu stellen, dass die Schülerinnen und Schüler einen Begriff der neuen Zahlen haben. 'Hundert' ist schnell gesagt. Wichtig ist, dass sie eine Vorstellung davon entwickeln, was das heisst und sich im neuen, erweiterten Raum orientieren können.

Eine grosse Hilfe ist es dabei, wenn sie die Menge 'begreifen' können und die Orientierung durch die lineare Struktur einer Zählhilfe mit Zehnerunterteilung vorgegeben wird. Darum hat jedes Kind in der Halbkasse hundert Holzperlen auf einen Faden aufgezogen. Ganz nebenbei können wir uns damit auch schon eine Vorstellung davon machen, dass  $10 \times \text{Hundert} = \text{Tausend}$  ganz schön viele Perlen sind!

## W5 Auch Hunde können in die Schule gehen...

### Wie lernen Hunde eigentlich gehorchen?

Höhepunkt unserer Hundewerkstatt ist ein Ausflug zur Hundeschule Rota (hundecoach-rot.ch). Diese ist neu in Langnau ansässig, so dass wir die Zeit von 8:20 bis 12:00 ideal ausnützen! Wir vertiefen unser Mensch und Umwelt-Thema Hund und erproben unser neues Wissen über das Verhalten des Hundes, seine Körperteile und über die Kommunikation mit einem Hund in der Praxis.

Vielen Dank an Frau Rota für die grosse Gastfreundschaft und den geduligen und freundlichen Besitzerinnen der Hunde!

Jedes Kind beobachtet und schreibt auf, was ein bestimmter Hund gut kann. Und was er noch lernen sollte.



Ob er wohl macht was ich will?



Die anderen Hunde sind auch süß - aber Pixel bleibt unser Star.

Am Ende des Morgens versucht Frau Maire mit Pixel noch einen Trick. Pixel hätte es von Anfang an kapiert - wenn da nicht noch Störfaktoren dazwischen gefunkt hätten. Aber schauen Sie selbst:

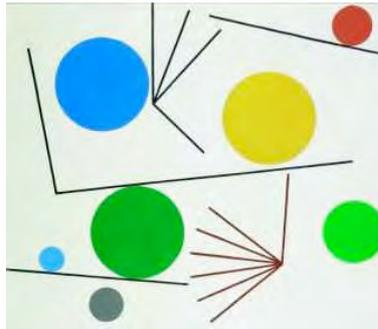
[https://www.dropbox.com/s/pgxirwcevo6er51/IMG\\_5169.MOV?dl=0](https://www.dropbox.com/s/pgxirwcevo6er51/IMG_5169.MOV?dl=0)



## W6 Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Weiterbildung steht im Profil der Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Zürich ganz vorne im Berufsprofil. Schliesslich sollen wir unsere Schülerinnen und Schüler in einer sich immer schneller verändernden Zeit für die Welt von morgen rüsten. Wir alle verfolgen darum individuelle Weiterbildungsziele. Daneben gibt es aber auch gemeinsame Veranstaltungen. Dieses Jahr stand unser erster Weiterbildungstag unter dem Vorzeichen von integrativer Kulturförderung.

Sophie Taeuber-Arp  
Cercles et barres, 1934  
Aargauer Kunsthau Aarau / Anonyme Schenkung



## W7 Nanas überall

### *Geduld, Geduld, sachte, sachte...*

Ganz am Anfang des Quintals stand ja unsere Reise zum Hauptbahnhof und damit auch zum Schutzengel von Niki de Saint-Phalle.



Seitdem beschäftigt uns in der Bildnerischen Gestaltung Niki de Saint-Phalle. Zuerst zeichneten wir Niki-Muster und lernten die Künstlerin etwas besser kennen. Dann bastelten wir aus Draht und Klebstreifen 'Skinnies': Dünne Skulpturen im Raum. Diese versuchten wir farbig zu bemalen.

Das grosse Projekt aber stellten die Nanas dar: Jedes Kind sollte aus einem Luftballon und vier Klopapierrollen eine der typischen Frauenfiguren erstellen. Das brauchte enorm viel Geduld auf Seiten der Schülerinnen und Schüler - und auch der Lehrerin. Zum guten Glück übten die Kinder bei Frau Fülscher gerade den 'Durehalte-Blues', den stimmten wir dann jeweils an wenn es fast nicht mehr zum aushalten war mit dem Kleister und dem klebrigen Rumfummeln. Und dem Warten, bis es trocken war. Und dem Frust wenn ein Ballon platzte - arme Esin... Aber zu guter Letzt können wir stolz sein auf unsere tollen Figuren. Die schmücken jetzt erst mal ein Weilchen das Klassenzimmer!



W8 Die Fotos sind da!

**Im September haben wir uns gemeinsam für den Fotografen in Pose geworfen**

Die Bilder scheinen uns diesmal ganz besonders gelungen. Ein paar Kinder haben sich für den Besuch des Fotografen sogar verkleidet. Und natürlich durfte auch Pixel nicht fehlen, es schien ihr sogar besonders Spass zu machen, sie hat ganz offensichtlich verstanden, dass es darum ging sich von der besten Seite zu zeigen...  
Vielen Dank der geduldigen Fotografin!



W9 Unterricht mit neuen Medien



Unsere Schülerinnen und Schüler sind 'Digital Natives' und natürlich sind Computer und Neue Medien auch Teil des Lehrplans. Für uns als Lehrpersonen ist es also eine Herausforderung uns im Umgang damit ständig weiterzubilden. Der Besuch der Tagung 'Unterricht mit neuen Medien' dürfte uns hoffentlich mindestens für ein Jahr wieder auf Vordermann gebracht haben.



16. Jahrestagung «Unterrichten mit neuen Medien» 2014

## Kreativität, Kooperation und Kompetenzen

Samstag, 25. Oktober 2014

Pädagogische Hochschule Zürich  
Lagerstrasse 2 | 8090 Zürich

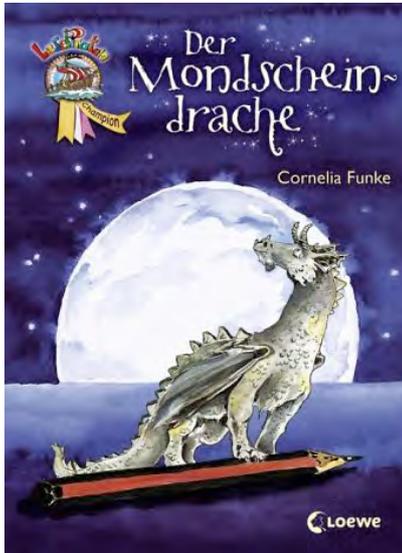


[phzh.ch/unm](http://phzh.ch/unm)

[http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Medienbildung/Dokumente/Programm-Flyer\\_UNM-Tagung\\_2014.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Medienbildung/Dokumente/Programm-Flyer_UNM-Tagung_2014.pdf)

## W10 Der Mondscheindrache: Unsere Klassenlektüre

*Philipp kann nicht glauben, was er sieht: Ein weißer Ritter und ein Drache springen aus einem Buch und jagen sich quer durch sein Zimmer! Zum Wundern bleibt Philipp keine Zeit, denn auf einmal ist er selbst der Gejagte! Wie aber kämpft man gegen einen gemeinen Ritter, wenn man plötzlich nur noch daumengroß ist? Philipp muss sich schnell etwas einfallen lassen, um sein Leben zu retten...*



Eine Klassenlektüre bedeutet, dass alle SuS gemeinsam am gleichen Buch lesen. Es ist schwierig, geeignete Bücher zu finden, denn in einer Klasse finden sich immer sehr schnelle Leser neben solchen, die eher gemächlich unterwegs sind oder beim Lesen mit dem Verstehen grosse Probleme haben.

Mit dem Mondscheindrachen hoffen wir, eine Lektüre gefunden zu haben, welche alle Leser anspricht. Die dazugehörige Werkstatt bietet den Kindern vielfältige Aufgaben, welche auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen gelöst werden können.

## W11 Durga Puja

Das hindusitische Fest Durga Puja wird in unterschiedlichen Formen zu Ehren der Göttin Durga im September oder Anfang Oktober gefeiert.

Der Verein Swisspuja lud uns ein, das Festival zu besuchen. Wir erhalten damit eine grossartige Möglichkeit, in ein Stück Schweizer Kultur Einblick zu nehmen und viel zu lernen. Wir probieren köstliche Küche, sehen spektakuläres Theater und dürfen alle unsere Fragen stellen.



Weitere Informationen: <http://www.swisspuja.org/>



[W12 Frau Zogg und Frau Maire werden geprüft!](#)

Die berufspraktische Prüfung ist eine unter vielen Prüfungen, welche wir im Rahmen unserer Quest-Quereinsteiger-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich in den kommenden sechs Monaten ablegen werden. Eine von vielen - aber bestimmt die wichtigste!  
Wir mussten im Voraus eine Arbeit schreiben, detaillierte Planung zu zwei Unterrichtsstunden verfassen und schliesslich unter den Argusaugen von Examinatorin und Expertin zeigen, was wir als Lehrerinnen können.



Wir waren ganz schön nervös - die Klasse hat uns ganz wunderbar unterstützt, vielen Dank! So gut, dass wir beim Unterrichten zum Teil ganz verblüfft und sogar etwas irritiert waren - Plötzlich diese Stille? Fast unheimlich... Die Kinder waren zum Teil schon etwas besorgt, was denn wohl passieren könnte, wenn wir nicht bestünden. Zum guten Glück konnten wir bald Entwarnung geben: Alles ist sehr gut über die Bühne gegangen und wir haben bestanden!

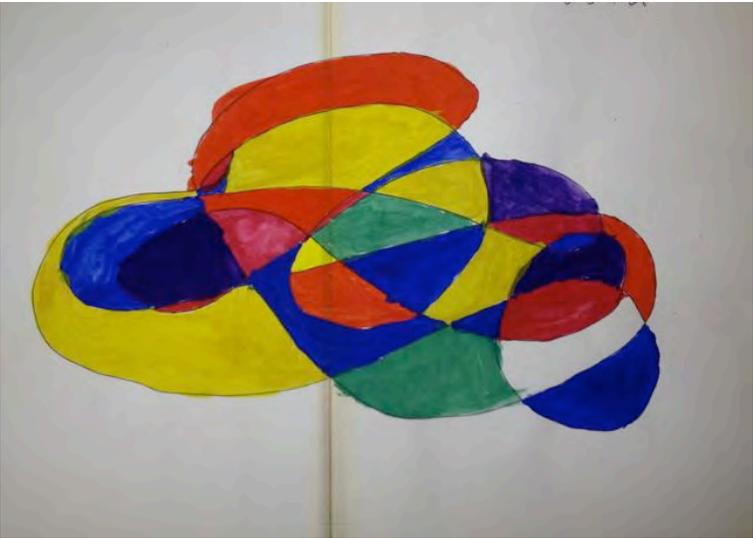
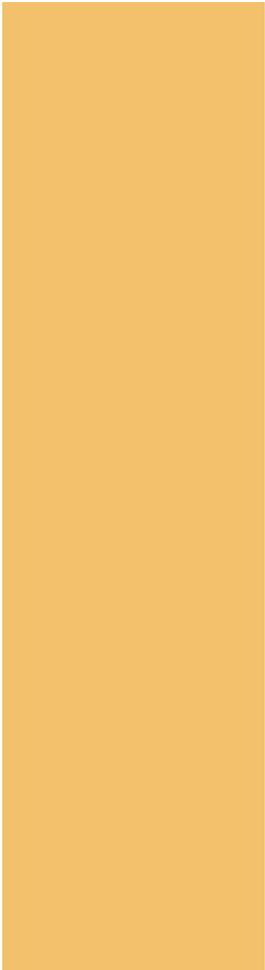
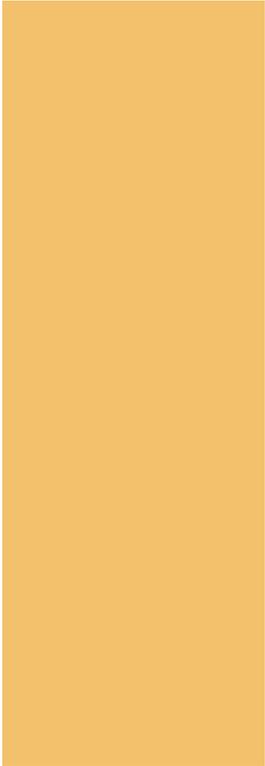
W13 It's cold!

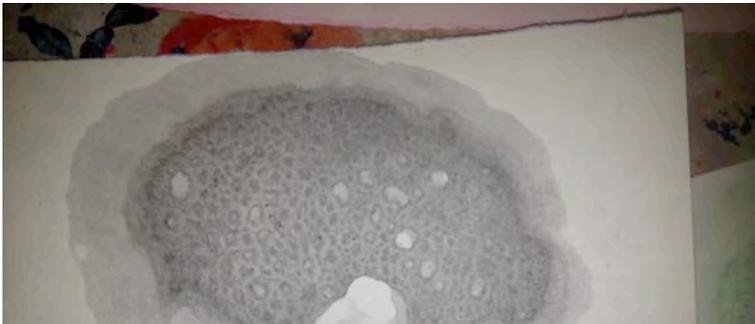
Wir haben bereits ein halbes Jahr Englisch. Grundsätzlich erfolgt der Unterricht in den Fremdsprachen gemäss Lehrplan mit 'echten' Inhalten, welche für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen also nicht mit 'künstlichen', Sprachlehrgängen gelangweilt werden. Anstattdessen sollen sie erleben, dass die Fremdsprache als Kommunikationsmittel funktioniert. Im ersten Jahr ist das allerdings schwierig, zuerst müssen allererste Kenntnisse aufgebaut werden. Darum folgen wir mit dem Lehrmittel 'Primary Colours' einer Kindergeschichte und lernen erste Wörter und Sätze. Daneben wird viel gesungen und gespielt: Spielen Sie doch einmal 'Simon says' mit ihrem Kind, es erklärt Ihnen sicher gerne, wie das geht!



W14 Basteln, Zeichnen, Malen...









W15 Nomen sind Namen für Sachen

Nomen schreibt man gross! So weit die einfache Regel - aber: Was sind Nomen?! Da wird die Sache kompliziert. Nomen sind 'Sachen'. Aber ein gelber Stuhl ist doch eine Sache? Also Gelber Stuhl? Oder: Manche Nomen kann man fühlen, also die Hitze. Aber 'heiss' kann man fühlen, als Heiss?



Wir arbeiten mit der der-die-das Regel: Wenn du das Wort alleine sagst, sagst du dann ein der-die-das? Dann schreibt man es gross.

Daneben kenne wir auch die Schiebeprobe: Kann man Adjektive (Schiebewörter) vor das Wort setzen? Dann schreibt man es gross. Die Schiebeprobe haben wir mit Treppengedichten kennengelernt.

**Treppengedichte I** *Mom'sha*

Beispiel für ein Treppengedicht:

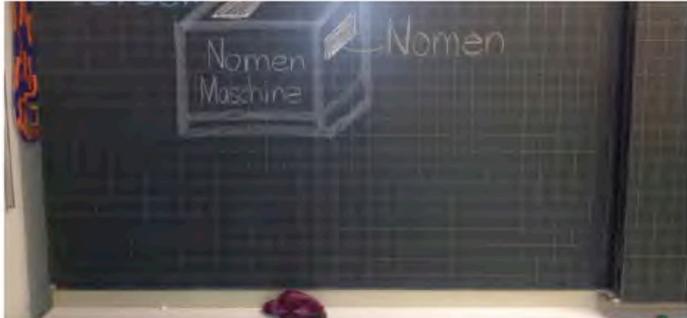
der Affe  
der freche Affe  
der freche, braune Affe  
tanzt  
am Hals der Giraffe

Nun machst du zwei eigene Treppengedichte:

die Katzen  
die kleinen Katzen  
die starken, braunen Katzen  
schleichen  
auf ihren Tatzen

der Elefant  
der großen Elefant  
der großen, schönen Elefant  
der groschen, groben, schönen Elefant  
macht  
einen Handstand

Zuletzt  
üben wir  
das

Umwandeln von Adjektiven und Verben in Nomen - und wieder zurück. Damit trainieren die Kinder ihre Wahrnehmung der Wortarten.  
Das ist ein Spiel, dass man auch auf einer langweiligen Autofahrt spielen kann: Wir schicken 'spielen' durch die Nomenmaschine... wer eine gute Lösung sagt, darf die nächste Aufgabe stellen!

## W16 Samichlaus, Weihnachtsbasteln und 3. Sek

Diesmal besucht uns der Samichlaus im Schulzimmer - hier ist es schön warm! Darum hat er diesmal auch den Schmutzli mitgebracht.



### **Schmutzli darf endlich auch mal wieder in die Schule!**

In unserem Schulhaus ist es Tradition, dass die Klassen für den grossen Weihnachtsbaum im Foyer Dekoration basteln. Dieses Jahr haben wir Folienvögel und Weihnachtslaternen gebastelt.

Wir hatten weniger Zeit zum Basteln, weil Schüler aus der dritten Sek als Teil einer Projektarbeit den Unterricht in der Halbkasse übernommen haben.

Dabei haben die Sekundarschüler festgestellt, dass Unterrichten etwas schwieriger ist, als sie geglaubt haben. Und unsere Schülerinnen und Schüler hatten Spass bei einigen Spielen.

## W17 Ausflug zu Ganesha

Ganesha ist ein besonders beliebter hinduistischer Gott: Er hat einen Elefantenkopf, liebt Süßigkeiten und ist deshalb knuddelig dick und reitet auf einer Maus. Die Kinder haben ihn in einer Werkstatt gut kennengelernt. Sie verstehen jetzt, dass es im Hinduismus viele verschiedene Götter gibt und dass mit diesen Göttern spannende Geschichten verbunden sind.

Als krönenden Abschluss besuchen wir einen Workshop im Museum Rietberg. Dort schauen wir zuerst eine Sandsteinstatuette aus dem 11. Jahrhundert ganz genau an.



Danach kneten die Kinder eigene Statuetten aus Ton. Die Figuren werden richtig toll.



Es handelt sich bei den Figuren übrigens keineswegs um 'Götterfiguren', denn dazu müssten sie zuerst geweiht werden!



## W18 Wir Kinder aus Bullerbü

Astrid Lindgrens 'Wir Kinder aus Bullerbü' ist ein wunderbarer Kinderbuchklassiker. Er eignet sich besonders für das kapitelweise Vorlesen, es macht auch nichts, wenn zwischen zwei Kapiteln einmal längere Zeit Pause ist. Darum ist das Buch bis zu den Sommerferien unser Vorlesebuch. Die Illustrationen von Ilon Wikland passen hervorragend zu den Kindergeschichten. Einige Kinder kennen das Buch - oder den Film - bereits. Das macht aber gar nichts, die Geschichten werden beim wiederholten Vorlesen nur besser!



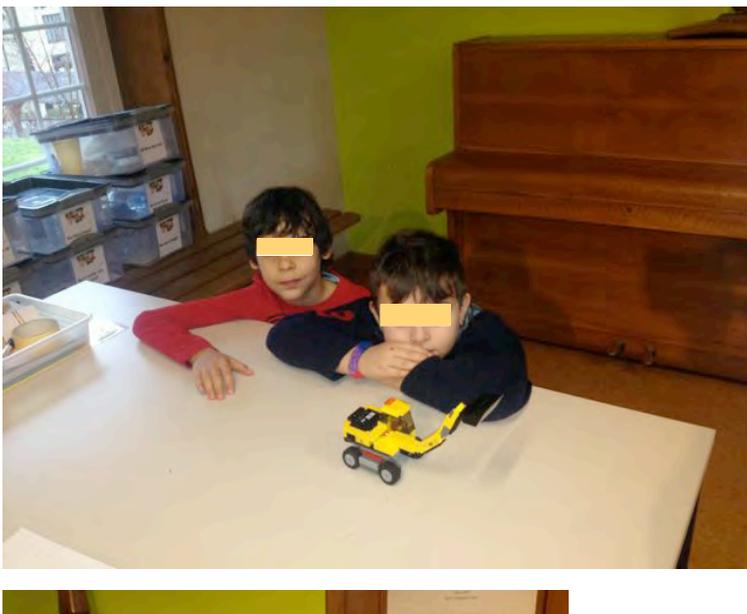
Sechs Kinder wohnen in Bullerbü, Lasse, Bosse und Lisa im Mittelhof, Britta und Inga im Nordhof und Ole auf dem Südhof. Dort wohnt übrigens auch Oles kleine Schwester Kerstin, aber sie ist noch so klein, sie zählt noch nicht, wenn gespielt werden soll, finden sie.

Und spielen, das tun die Kinder in Bullerbü. Fast immer. Sie gehen natürlich auch zur Schule und machen Spaß mit der Lehrerin, sie liegen im Heu und hüpfen im Heuhaufen. Sie klettern auf Berge und suchen nach Schätzen, sie verziehen Rüben und verkaufen Kirschen. Sie tanzen um den Mittsommerbaum, sie lesen dem alten Großvater aus der Zeitung vor, sie fahren Weihnachten zum Festessen zu Tante Jenny und laufen Schlittschuhe und fallen in den See. Die Hauptsache ist, dass ständig was passiert, und das tut es. "Mir tun alle Leid, die nicht in Bullerbü wohnen", sagt Lisa.



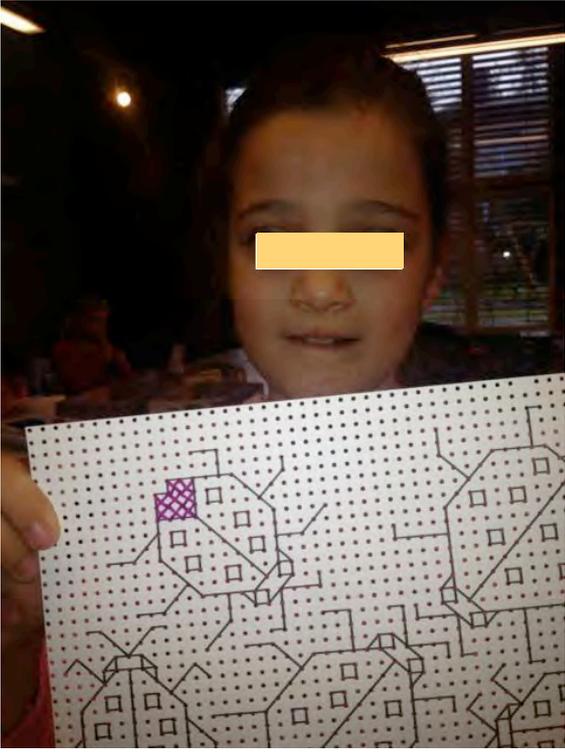
W19 Lernatelier

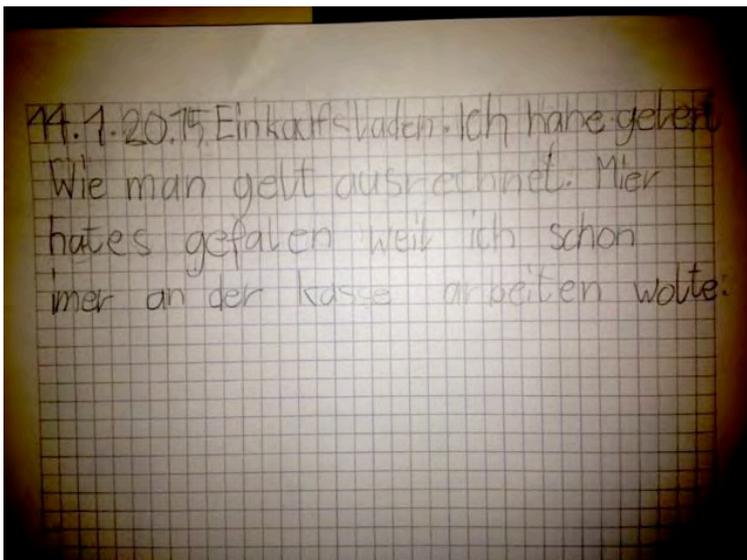
Einmal die Woche besuchen wir bis auf Weiteres das Lernatelier. Im Lernatelier suchen sich die Kinder selber ihre Aufgaben aus verschiedenen Gebieten aus.





Die Kinder beschäftigen sich mit dem ausgesuchten Thema und schreiben schliesslich einen kleinen Lernbericht: Was ist gelungen? Was war schwierig? Was habe ich gelernt? Habe ich es gern gemacht?





Das Lernatelier ermöglicht selbstständiges, forschendes Lernen und Spielen. Die Interessen und die Fähigkeiten der Kinder werden durch offene Aufgabenstellungen berücksichtigt. Sie lassen die Auseinandersetzung auf verschiedenen Schwierigkeitsgraden und Vertiefungsebenen zu. Bei der spielerischen Auseinandersetzung mit Themen, Problemen und in der Interaktion mit ihren Klassenkameraden machen die Kinder aufbauende Erfahrungen, die sich positiv auf die Lernmotivation, das Selbstkonzept und das Zusammenleben in der Klasse auswirken können.

## W21 Ausflug in das Kunsthaus Zürich

### Spieglein, Spieglein an der Wand

Wir lernen mehr über Selbstbildnisse in der Kunst



#### Anna Waser malte dieses Selbstbildnis 1691. Sie war zwölf Jahre alt!

Wir blicken in den Spiegel und verwandeln uns - eins, zwei, hopp - in was? Eine hübsche Braut oder einen Schiffskapitän? Wir beschäftigen uns mit Selbstbildnissen und entdecken dabei allerlei Überraschendes: Von der Augentäuschung über das Farbwunder eines Vincent van Goghs bis hin zum bruchstückhaften Einblick in die Lebenswelt eines Chinesen - vieles erscheint uns bekannt, anderes auch fremd. Im Atelier entstehen anschliessend witzige und farbenprächtige Selbstbildnisse.

Barbara Brandt ist unsere Kunstvermittlerin - und erlaubt uns einen wirklich wunderbaren Morgen im Kunsthaus und im Atelier, vielen Dank!



## 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 Bezug 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 Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Zogg, Kamla

Name Vorname

Zürich, 20. April 2015

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.

Zogg, Kamla

Name Vorname

Zürich, 20. April 2015

Ort, Datum, Unterschrift