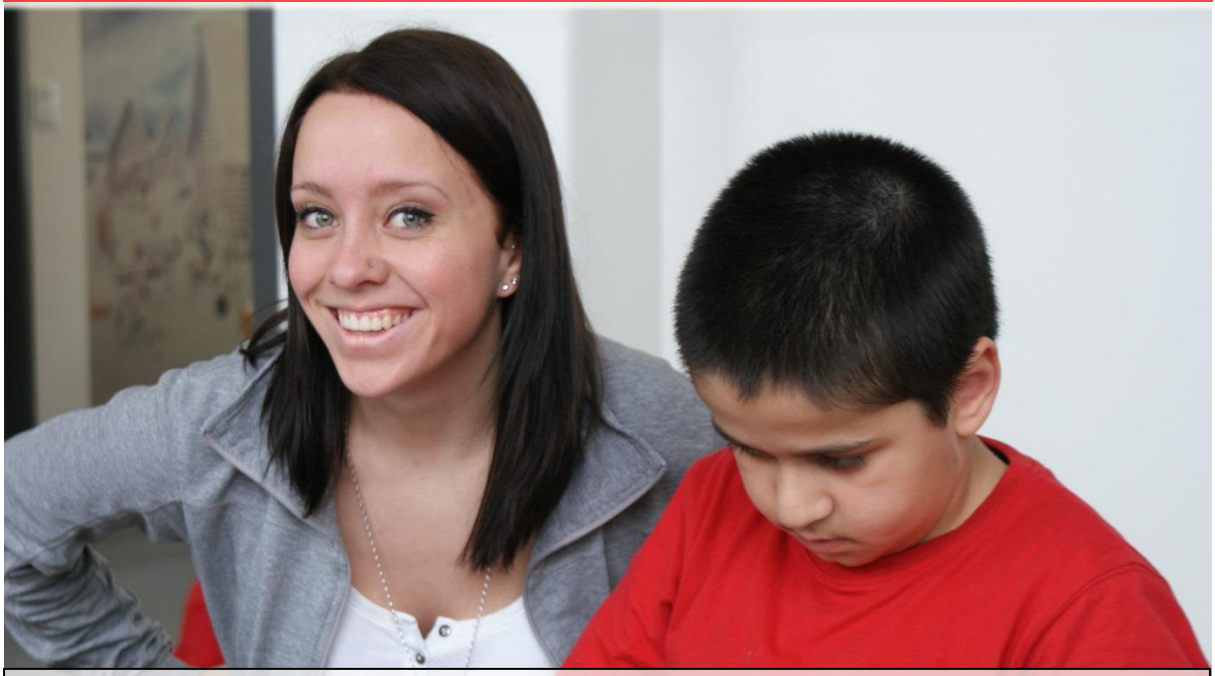
Präsentationsportfolio von Janine Wetter, H12



Portfolioarbeit zu fünf Standards

Pädagogische Hochschule Zürich

Vorgelegt von Janine Wetter

Eingereicht bei Barbara Blanc

Zürich, April 2015

Inhaltsübersicht über die fünf Portfolio-Einträge

Sinnvolle Reaktionen und Strafen bei Verhaltensregelverstössen ..... S. 4
Standard 5 „Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld“

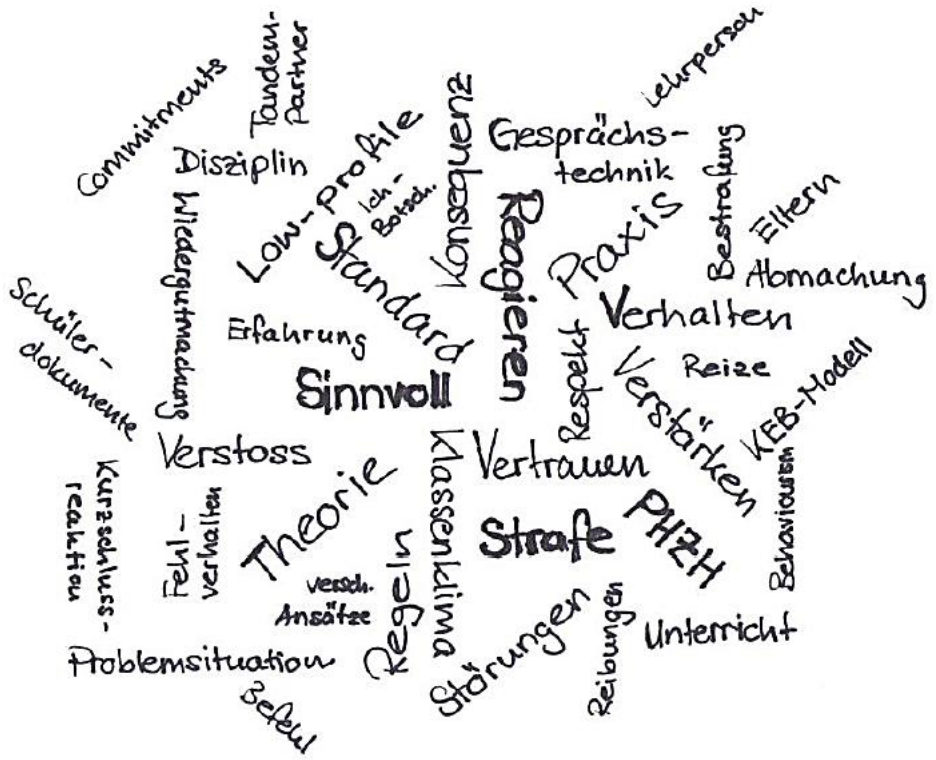
Das Zeugnis und seine Entstehung ..... S. 28
Standard 8 „Diagnose und Beurteilung“

Förderung der Autonomiefähigkeit in der Wochenplanarbeit ..... S. 60
Standard 3 „Motivation und Interesse“

Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe..... S. 84
Standard 3 „Motivation und Interesse“

Verortung eines Lehrmittels in den Theorien des Schriftspracherwerbs ..... S. 122
Standard 3 „Motivation und Interesse“

Sinnvolle Reaktionen und Strafen bei Verhaltensregelverstössen



Portfolio-Eintrag zu Standard 5 „Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld“

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 6
2. Theoriebezug 7
   2.1. Regeln 7
   2.2. Reaktionen auf Regelverstösse 7
      Der Low-profile-Ansatz 8
      Ich-Botschaften 8
      Das KEB-Modell 9
   2.3. Strafen 10
      Die behavioristische Sichtweise über Strafen 10
      Wellenreuthers Forschungsstand zur Wirksamkeit von Strafen 12
3. Praxisbezug 13
   3.1. Schilderung einer disziplinarischen Problemsituation 13
4. Reflexion 15
   4.1. Rückblickend 15
   4.2. Vorausschauend 17
5. Literaturverzeichnis 18
6. Anhang 19

1. Einleitung

Als Lehrperson gehört es zu meiner Aufgabe, Prinzipien und Strategien zu kennen, gemäss derer ich in meinem Unterricht Bedingungen schaffen kann, die es den Schülerinnen und Schülern und mir ermöglichen, gegenseitiges Vertrauen, Respekt und ein positives Klassen-, Lern- und Arbeitsklima aufzubauen (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 12f.). Diese im Standard 5 „Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld" formulierten Kompetenzen, welche sich eine Lehrperson gemäss des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich (2009, S. 12) in der Ausbildung aneignen sollte, wurden in unserem Studium tatsächlich auch schon mehrmals angesprochen. Wir haben dazu verschiedenste Klassenmanagement-Modelle angeschaut und vertieft. Nachdem ich dazu im Modul BE A410 „Unterrichtsqualität 1" im dritten Semester mit einer Partnerin auch noch ein Plakat (Anhang 1), mit Bezug zu Helmke (2012), gestaltet und einen Kurzvortrag gehalten hatte, dachte ich, das Thema nun genügend oft und intensiv behandelt zu haben. Wie ich jedoch in der Praxis schliesslich am eigenen Leib erleben musste, ist Klassenmanagement aber eine Kompetenz, welche in der Theorie zwar schnell erlernt, für einen Novizen im tatsächlichen Beruf hingegen überhaupt nicht leicht umzusetzen ist. Entgegen meinen Erwartungen hatte ich nämlich auch das ein oder andere Mal mit disziplinarischen Problemen zu kämpfen. Der Bereich, welcher mir allerdings am meisten Mühe bereitet hat, war, auf Verhaltensregelverstösse angemessen zu reagieren und passende Strafen dafür einzusetzen. Es handelte sich dabei vor allem um Unterrichtsstörungen, welche ganz klar dazu führten, dass der gegenseitige Respekt und ein positives Klassen, Lern- und Arbeitsklima eben leider nicht mehr vollständig vorhanden waren. Da ich aber weiss, dass es zu meiner Aufgabe gehört, dies allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung zu stellen, nutze ich die Gelegenheit, diesem Thema und somit auch meinen Verbesserungsmöglichkeiten in diesem Portfolio-Eintrag auf den Grund gehen.

Zu Beginn des Eintrags, im Theorieteil, möchte ich kurz auf die Regeln zu sprechen kommen, weil Regeln nun mal die Voraussetzung für Regelverstösse sind. Auf die Frage, wie man auf Störungen dann schliesslich reagieren sollte, was dabei wichtig ist und an welche Regeln man sich als Lehrperson hier selber halten sollte, möchte ich in einer zweiten theoretischen Sequenz eingehen. In einem dritten Theorieteil soll dann geklärt werden, welche Strafen auch wirklich gerechtfertigt und sinnvoll sind. Ausgehend von einem Praxisbeispiel wird anschliessend eine rückblickende Reflexion aufklären, wie ich in der spezifischen Situation angemessen hätte reagieren können, ob eine Strafe notwendig war und wenn ja, welche Strafe am geeignetsten gewesen wäre. Auch ein Ausblick auf die Zukunft, auf das, was ich mir vornehme und stets vor Augen halten möchte, soll nicht fehlen. Der Portfolio-Eintrag wird durchgehend mit Dokumenten, die ich während meinem Studium zu diesem Thema gesammelt habe, ergänzt werden.

2. Theoriebezug

2.1. Regeln

Regeln sind eine wichtige Voraussetzung für reibungslosen Unterricht, weil sie Störungen präventiv vermeiden können, wenn sie gewissenhaft und korrekt eingeführt worden sind. Ausserdem dienen sie als Orientierungshilfen und Grenzen für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler (Szaday, Kummer, Pool & Mettauer, 2000, S.19). Gemäss Szaday et al. (2000, S.19) werden Regeln bestenfalls zusammen mit der Klasse verfasst und nach folgenden Kriterien formuliert:

- Klar und verständlich;
- Positiv formuliert;
- Mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt;
- Im Klassenzimmer klar sichtbar aufgehängt;
- Regelmässig in Erinnerung gerufen.

Sehr wichtig sei ausserdem, die Anzahl der Regeln möglichst klein zu halten. Dieser Meinung ist auch Nolting (2002, S.47), welcher für die Formulierung von Regeln Folgendes zu beachten empfiehlt:

- So wenig wie möglich,
- So einsichtig wie möglich,
- So positiv wie möglich.

Ausserdem empfiehlt Nolting (2002, S.51), vor allem elementare Regeln möglichst frühzeitig einzuführen, während andere auch noch später hinzugefügt werden können. Vor allem dieser Punkt erscheint mir persönlich hinsichtlich meiner bisherigen Praxiserfahrungen als sehr zentral. Ebenfalls unterstütze ich auch die Meinung von Nolting (2002, S.50), darüber, dass die Einhaltung einer sinnvollen Regel, wie z.B. die Ruhe-Regel, konsequent überwacht werden muss. Denn sind die Regeln einmal festgelegt, bedeutet das nicht sofort, dass der Unterricht von nun an reibungslos verläuft. Regelverstösse – vor allem bezüglich Verhaltensregeln - gehören zum alltäglichen Schulleben. Gerade deshalb ist es wichtig, dass man als Lehrperson strikt bleibt und alle Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht gleich behandelt. Wie man jedoch auf Regelverstösse am besten reagiert, damit werde ich mich im nächsten Kapitel befassen.

2.2. Reaktionen auf Regelverstösse

Um der Frage nachzugehen, wie man auf gewisse Regelverstösse reagieren sollte, möchte ich drei verschiedene Ansätze kurz aufgreifen. Dies soll mir dazu dienen, meine bisherigen Reaktionen auf Störungen besser reflektieren zu können und zukünftige vorteilhafter regulieren zu können.

Der Low-profile-Ansatz

Der Low-profile-Ansatz hat zum Ziel, „mit Störungen nach Möglichkeit so umzugehen, dass der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen und das Lernklima nicht beeinträchtigt wird“ (Helmke, 2012, S.187). Im normalen Alltag ziemlich unscheinbare, in der Schule aber störende Aktivitäten, wie z.B. „lautes Lachen, Schwätzen, Tagträumen, […]“ (Helmke, 2012, S.187) und mehr, sollen möglichst unauffällig zum Stillstand gebracht werden. Dies soll der Lehrperson dabei helfen, den Ball flachzuhalten, was laut Helmke (2012, S.187) als Übersetzung für den Low-profile-Ansatz verwendet werden kann. Er nennt dazu folgende drei Zonen der Störungsbewältigung, die zeitlich aufeinander folgen sollen (Helmke, 2012, S.187):

- *Anticipation:* Überprüfen, Im-Auge-Behalten möglicher Quellen und Signale für Störungen mit dem Ziel der Vorbeugung.
- *Deflection:* Sparsame Aktion bei unmittelbar bevorstehenden Störungen, möglichst nonverbal (z.B. *proximity*, das heisst zu dem betreffenden Schüler hingehen, Blickkontakt herstellen, oder nonverbale gestische oder mimische Signale senden, z.B. die Augenbraue anheben, leichtes Kopfschütteln), falls nötig auch verbal (z.B. *prompting*, also an die Regeln erinnern, oder *name droping*, das heisst den Namen des betreffenden Schülers beiläufig erwähnen, ihn in eine Darstellung einflechten).
- *Reaction:* Ist das Ausmass der Störung unterhalb der Akzeptanzschwelle: Ignorieren, um den Unterrichtsfluss nicht zu unterbrechen. Andernfalls: Unverzügliches, undramatisches und wenn möglich diskretes Unterbinden der Störung.

Der Ansatz gefällt mir deshalb sehr gut, weil er den Sinn des Unterrichts vollkommen trifft. Es geht im Unterricht darum, die Schüleraktivitäten, welche mit Lernen und Leistung in Verbindung stehen, hochzuhalten. Alles andere soll, wenn möglich keine grosse Rolle einnehmen. Es soll also nicht aus eine Mücke ein Elefant gemacht werden, wenn es nicht nötig ist.

Ich-Botschaften

Eine weitere Möglichkeit, auf Regelverstösse bzw. Unterrichtsstörungen zu reagieren, ist dem Fehlverhalten der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers mit einer Ich-Botschaft zu entgegnen. Laut Nolting (2002, S. 107) sind Ich-Botschaften auch mögliche hilfreiche Bestandteile eines Einzelgesprächs mit einer Schülerin oder einem Schüler, welches als Intervention auf ein Fehlverhalten folgen könnte. Ich-Botschaften können insofern hilfreich sein, indem sie es einem ermöglichen, dem Gegenüber etwas Negatives in einer trotzdem wertschätzenden Ausdrucksweise zu übermitteln. Verhält sich eine Schülerin oder ein Schüler also unangemessen, kann diese Gesprächstechnik angewendet werden, um den Konflikt nicht wegen einer falschen Formulierung gleich von Beginn an auf einer höheren Eskalationsstufe als eigentlich verhältnismässig zu starten (Zoller, 2010, S.3).

Zoller (2010, S.2) erklärt, dass Ich-Botschaften so aufgebaut sein sollten, dass derjenige, welcher das im Raum stehende Problem ansprechen möchte, dies in drei Schritten tut. Beginnend mit der Botschaft darüber, was man sieht oder hört - also mit der *Beobachtung* - soll man dem Gegenüber neutral und wertfrei erklären, was für ein Verhalten er oder sie sichtbar macht. Diese Botschaft soll auf keinen Fall interpretativ oder anschuldigend übermittelt werden, darf aber dennoch das Wort „Du“ beinhalten. In einem zweiten Schritt soll dem Gegenüber nahe gebracht werden, welche *Gefühle* dieses Verhalten in einem auslösen bzw. ausgelöst haben. Diese Botschaft soll zeigen, dass man selbst vom Verhalten des Anderen betroffen war, jedoch sollen auch hier keine Interpretationen vorkommen, die offenbaren, was

man darüber denkt. Abschliessend soll dem Gegenüber ein *Wunsch* geäussert werden, welcher besagt, welches Verhalten man sich statt des gezeigten Verhaltens wünschen würde – bestenfalls mit einem stichhaltigen Argument, warum es wichtig ist, dass sich diese Person wunschgemäss verhält.

Um ehrlich zu sein, muss ich sagen, dass ich diese Gesprächstechnik, als ich sie im Modul BE A310 „Training Kommunikation“ das erste Mal angetroffen habe, nicht als wirklich umsetzbar betrachtet habe. Es erschien mir unmöglich, in einer schwierigen Situation so beherrscht zu reagieren und sich diese Aussagen genau so zurechtzulegen. Nun bin ich jedoch der Meinung, dass man genau diese Ruhe und Geduld braucht, um in schwierigen Situationen korrekt reagieren zu können – ob mit einer Ich-Botschaft oder mit einer anderen Technik -, denn nur so kann man sichergehen, dass der Konflikt nicht wegen nervlichem Versagen der Lehrperson eskaliert.

Das KEB-Modell

Genau dafür, dass ein Konflikt eben nicht eskaliert, gibt es eine weitere, ebenfalls dreischrittige Methode zur Reaktion auf unangebrachtes Verhalten. Es handelt sich dabei um das Handeln nach dem KEB-Modell, entworfen von Mais & Rhode (2006). KEB steht für „kontrolliert-eskalierende Beharrlichkeit“ und genau das ist die Verhaltensweise, welche man laut diesem Ansatz dem Fehlverhalten gegenüber zeigen sollte. Im Folgenden habe ich die drei Schritte möglichst kurz und prägnant zusammengefasst:

Phase 1: Freundliche Bestimmtheit	Die Lehrperson reagiert freundlich, um trotz allem wertschätzend zu sein, aber auch bestimmt, um zu signalisieren, dass es ernst gemeint ist. Mit treffenden Sätzen sowie auch mit Blickkontakt oder räumlicher Nähe kann die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler auf die Regelverletzung aufmerksam machen.
Phase 2: Energische Bestimmtheit	Nicht mit einem Befehl, jedoch mit verschärfter Verbalität und energischerem Auftreten wird die regel-verletzende Person nun dazu aufgefordert, sich regelgemäss zu verhalten. Das Ziel ist es, diese Person mit einfachen Präsenssätzen dazu zu bringen, für das regelkonforme Verhalten einzuwilligen (z.B. „Lisa, du hörst jetzt auf, mit deinem Geodreieck zu spielen“ anstatt „Lisa, hör jetzt damit auf!“).
Phase 3: Konsequenzen	Verhält sich die Schülerin oder der Schüler immer noch nicht so, wie es die Lehrperson von ihm oder ihr verlangt hat, wird er oder sie vor die Entscheidung gestellt, sich von nun an sofort an die Regeln zu halten oder dann die Konsequenzen zu tragen. So bleibt der Lehrperson zudem noch ein Moment, um sich eine passende Konsequenz auszudenken.

Während all dieser Phasen soll darauf geachtet werden, dass man als Lehrperson erstens die Regelverletzungen nicht persönlich nimmt und zweitens nicht auf Provokationen eingeht – nur so kann gewährleistet werden, dass der Konflikt nicht eskaliert (Mais & Rhode, 2006).

Dieses Modell stellt ans Ende der drei Schritte die Konsequenzen, die man als Lehrperson vermutlich nicht immer sofort griffbereit hat. Die Frage ist nämlich stets, welche Konsequenzen bzw. Strafen für Verhaltensregelverstösse überhaupt gerechtfertigt und sinnvoll sind.

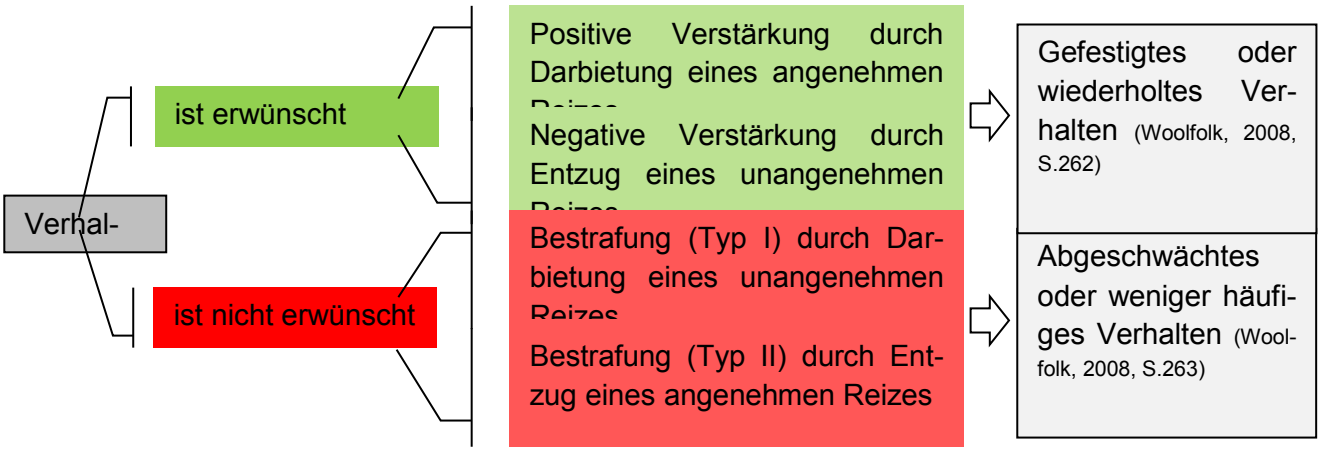
2.3. Strafen

Die behavioristische Sichtweise über Strafen

Eine sehr spannende Einstellung gegenüber Strafen durfte ich im Modul BE A110 „Lernen“ kennenlernen. Es handelt sich dabei um die behavioristische Sichtweise des Lernens, wobei sich die Behavioristen mit dem Thema Belohnung und Strafe sehr intensiv auseinander gesetzt haben. Der behavioristischen Theorie liegt stets die Ansicht zu Grunde, dass Verhalten durch antezedente und konsequente, also durch vorausgehende und nachfolgende Bedingungen bestimmt wird (Woolfolk, 2008, S. 261). Das heisst, dass das einem Verhalten Vorangehende, also die Antezedens, sowie das einem Verhalten Folgende, also die Konsequenz, sehr entscheidend dafür ist, ob dasselbe Verhalten in einer späteren Situation wieder gezeigt wird oder nicht. Da es in diesem Portfolio-Eintrag um Strafen für unangebrachtes Verhalten geht, welche natürlich nachfolgend und nicht vorausgehend eingesetzt werden, werde ich mich hier vor allem auf die Konsequenzen beziehen.

Mit ein wenig Menschenverstand, dürfte uns allen klar sein, dass eine positive Konsequenz zu einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens des gezeigten Verhaltens führen dürfte – und umgekehrt. Woolfolk (2008, S.262) nennt diese positive Konsequenz „Verstärkung“, weil sie das Verhalten verstärkt, also festigt. Eine Verstärkung kann laut Woolfolk (2008, S.262 f.) sowohl positiv als auch negativ sein. In diesem Falle stehen die Wörter „positiv“ und „negativ“ jedoch nicht für „gut“ und „schlecht“, sondern für etwas anderes. Eine *positive Verstärkung* bedeutet, dass einem guten Verhalten eine *Darbietung eines angenehmen Reizes* folgt, welche zur Verstärkung des Verhaltens führt. Eine *negative Verstärkung* hingegen steht dafür, dass ein *unangenehmer Reiz entzogen* wird, was wiederum zur Verstärkung des gezeigten Verhaltens führt. Ein Beispiel für eine solche negative Verstärkung wäre folgende Situation: Eine Schülerin oder ein Schüler benimmt sich anständig und arbeitet in der offiziellen Unterrichtszeit sehr effizient, also hat sie oder er auf den nächsten Tag keine Hausaufgaben. Die Hausaufgaben stellen den unangenehmen Reiz dar, welcher aufgrund von gutem Verhalten entzogen wird. Die negative Verstärkung kann laut Woolfolk (2008, S. 264) deshalb mit dem Wort „Vorenthalten“ oder in meinen Augen mit dem Wort „Verschont werden“ gleichgesetzt werden. Man mag sich fragen, was das nun mit Strafe zu tun hat. Darauf wird ein wenig später nochmals konkreter eingegangen.

Die Strafe in behavioristischer Sichtweise kann ebenfalls mit den Begriffen Reizdarbietung und Reiz-entzug erklärt werden. Jedoch wird im Falle der Strafe für ein in diesem Falle unerwünschtes Verhalten natürlich ein *unangenehmer Reiz dargeboten* – „Typ I“-Bestrafung - oder ein *angenehmer Reiz entzogen* – „Typ II“-Bestrafung (Woolfolk, 2008, S.264). Diesen ganzen komplexen Sachverhalt habe im Folgenden möglichst übersichtlich dargestellt:



Vor allem in Bezug auf Leistungsfehler, aber eben auch in Bezug auf Klassenregelverletzung – deshalb komme ich darauf zu sprechen – empfiehlt Woolfolk (2008, S.272), anstatt eine Strafe einzusetzen, die Schülerinnen und Schüler lieber die richtige Verhaltensweise einüben zu lassen. Ausserdem soll positives Verhalten, wenn es vorkommt, natürlich unbedingt ermutigt werden, damit die Kinder eine möglichst gute Einstellung dazu bekommen. Auch ich bin dieser Meinung, jedoch glaube ich auch, dass diese Tipps nicht immer so einfach umsetzbar sind. Denn wie lasse ich beispielsweise eine/n Schüler/in, der/die ständig mit seinem/ihrem Banknachbarn redet, gleich in diesem Moment die richtige Verhaltensweise einüben, ohne dass ich ihn/sie zurechtweise? Ebenfalls scheint es mir unmöglich, gutes Verhalten stetig verstärken zu können. Daher denke ich, dass es zwar wirklich sehr wichtig ist, sich diese Möglichkeiten vor Augen zu halten, eine Bestrafung manchmal dennoch unumgänglich ist.

Hiermit sind wir an einem Punkt angelangt, an dem ich ein Thema ansprechen möchte, welches ich zwar einmal verstanden hatte, jedoch in dem Moment, in welchem ich es hätte gebrauchen können, nicht mehr richtig anzuwenden wusste. Dies wird bei der Schilderung der erlebten Situation im Praktikum klarer werden. Es handelt sich dabei um die Tatsache, dass Behavioristen, anstatt eine Strafe nach dem Sinn der Typ I- und Typ II-Bestrafungen, eine *negative Verstärkung* als richtigen Umgang mit unerwünschtem Verhalten bezeichnen würden (Woolfolk, 2008, S.274). Nun sollte auch ersichtlich werden, aus welchem Grund ich den ganzen Sachverhalt so ausführlich darlegen wollte. Negative Verstärkung kann eingesetzt werden, indem die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler in eine „leicht unangenehme Situation“ (Woolfolk, 2008, S.274) versetzt und ihm oder ihr aber gleichzeitig die Möglichkeit gibt, mit gutem Verhalten aus dieser Situation zu entkommen. Der unangenehme Reiz, welcher bei einer negativen Verstärkung nach gutem Verhalten ja entzogen wird, wird den sich fehlverhaltenden Schülerinnen und Schülern mit Absicht dargeboten, sodass er bei gutem Verhalten entzogen werden kann. Da als Erstes ja ein unangenehmer Reiz auf ein unangebrachtes Verhalten folgt, könnte man meinen, es handle sich dabei um eine Bestrafung nach Typ I. Dadurch, dass der sich fehlverhaltenden Person aber die Möglichkeit gegeben wird, sich mit gutem Verhalten aus der Situation zu retten, wodurch das gute Verhalten ja verstärkt wird, handelt es sich dabei um eine negative Verstärkung. Genau deshalb, weil die Person ermutigt wird, gutes Verhalten zu zeigen, was – wie bereits oben erwähnt – sehr wichtig ist, ist die negative Verstärkung eine durchwegs vorteilhafte Lösung.

Ein weiterführender Grund, warum die Variante der negativen Verstärkung der Bestrafung vorgezogen werden sollte ist folgender: „Bestrafung an und für sich führt nicht zu positivem Verhalten“ (Woolfolk, 2008, S.277). Wo sie Recht hat, hat sie Recht. Bestrafung bringt einem nämlich nicht dazu, das korrekte Verhalten in dieser Situation gleich zu üben, wie es - ebenfalls bereits oben erwähnt – ja eben richtig wäre. Woolfolk (2008, S.277) betont deshalb, dass, falls wirklich eine Strafe nach Typ I oder Typ II eingesetzt wird, unbedingt auch daran gedacht werden sollte, der Schülerin oder dem Schüler klarzumachen, wie er/sie sich hätte richtig verhalten können und dieses gewünschte Verhalten dann auch zu verstärken. Für die Verstärkung des positiven Verhaltens könnte man dann auf Shaping - schrittweises Formen des gewünschten Verhaltens durch Belohnung von sich dem Gewünschten annäherndem Verhalten - oder auf einen Kontingenzvertrag, bei dem Lehrer und Schüler/in Ziele festlegen und bei Einhaltung der Abmachungen Belohnungen zum Zuge kommen, zurückgreifen (Woolfolk, 2008, S.280). Dies erleichtert den Lernenden die Einhaltung der Verhaltensregeln und der Lehrpersonen den Überblick.

Dazu, wie man Strafen richtig einsetzen soll, hat Woolfolk (2008, S.276) überdies zusammenfassend einige Richtlinien formuliert, welche ich ihnen nicht vorenthalten möchte. Sie sind deshalb im Anhang (Anhang 2) zu finden.

Wellenreuthers Forschungsstand zur Wirksamkeit von Strafen

Nach Helmke (2012, S.188) fasst Wellenreuther einige Bedingungen zusammen, unter denen Lob und Strafe wirksam sind, von denen ich hier die für mich zentralsten und diesen Portfolio-Eintrag am besten ergänzenden Bedingungen in eigenen Worten aufführen möchte:

- Wenn eine Strafe eingesetzt wird, soll sie mit einer bestehenden Regel begründet werden können.
- Strafen sollen bei allen Schülerinnen und Schülern, die in der Lage sind, sich an die Regeln zu halten, gelten und konsequent durchgesetzt werden.
- Strafen sollen unbedingt verhältnismässig zum Regelverstoss sein.
- Es muss darauf geachtet werden, dass Strafen auch als solche empfunden werden - angesichts dessen, dass einige Schülerinnen und Schüler gewisse Strafen eher als Belohnung ansehen könnten.
- Strafen sollen vor allem der Wiedergutmachung dienen, indem sie eine Aufgabe darstellen, die den Unterricht unterstützt.
- Die Lehrperson soll beim Strafe Erteilen unbedingt ein Vorbild für gutes Verhalten darstellen, sodass an der Wertschätzung ihrerseits nicht gezweifelt werden kann.

Der erste Punkt, der besagt, dass eine Strafe auf eine bestehende Regel beruhen sollte, weist darauf hin, dass eine Strafe nur dann gerechtfertigt ist, wenn das gezeigte Verhalten auch wirklich den besprochenen und wenn möglich mit der Klasse gemeinsam aufgestellten Verhaltensregeln wiederspricht. Alle anderen erwähnten Punkte geben entweder auch Aufklärung darüber, wann eine Strafe gerechtfertigt ist oder zeigen, wie eine Strafe eingesetzt werden sollte, damit sie auch wirklich sinnvoll ist. Dass mir in meiner berufspraktischen Ausbildung diesbezüglich die Handlungskompetenz manchmal noch gefehlt hat, soll die Schilderung einer disziplinarischen Problemsituation im nächsten Kapitel aufzeigen.

3. Praxisbezug

Der Grund, warum mir dieses Thema so am Herzen liegt, ist, dass ich bereits früh in meinem Studium einer schwierigen Situation begegnet bin, in der ich als aussenstehende Person das Gefühl hatte, dass ich es anstelle der in dieser schwierigen Situation falsch handelnden Lehrperson besser gemacht hätte. Ich sagte mir, dass ich diesen seit mehreren Lektionen störenden Schüler nicht mit seinem Namen angeschrien und mit der Strafe, 5 Buchseiten abzuschreiben bestraft hätte. Allerdings bin ich nun, nachdem ich in meiner berufspraktischen Ausbildung selber bereits einigen Disziplinarproblemen begegnet bin und feststellen musste, dass das Handeln in der spezifischen Situation überhaupt nicht einfach ist, ganz sicher – ich hätte es damals nicht besser gemacht.

Den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die ein unangebrachtes Verhalten an den Tag legen, betrachte ich mittlerweile als etwas Sensibles, das mit der Erfahrung und dem nötigen Grundwissen jedoch immer besser handhabbar ist. Allerdings gehören zu einem solchen Lernprozess auch immer negative Erlebnisse, aus denen man dann seine Schlüsse ziehen kann. Genau eine solche Erfahrung möchte ich im Folgenden beschreiben und in einem weiteren Schritt, mit Blick auf die Theorie, überdenken und dabei herausfinden, wie ich mich in dieser Situation besser hätte verhalten können.

3.1. Schilderung einer disziplinarischen Problemsituation

Im Quartalspraktikum, im Frühling 2014, unterrichteten mein Tandempartner und ich in einer 6. Klasse, welche grundsätzlich sehr diszipliniert war. Das Arbeiten mit dieser Klasse machte Spass und es gab nicht viele schwierige Situationen. Eine der wenigen trat jedoch auf, als die Klassenlehrerin an einer Weiterbildung war und einige Kinder, wie es so ist, versucht haben, die Grenzen auszuloten.

Es war ein Dienstagnachmittag, an dem zuerst eine Musik- und dann eine Sportlektion eingeplant waren. Mein Tandempartner hatte vor den Ferien eine Abstimmung darüber gemacht, welchen Song die Klasse in dieser Lektion gerne einüben möchte – die Klasse stimmte für „Happy“ von Pharrell Williams. Sowohl die Klasse als auch wir haben uns sehr auf diese Lektion gefreut – „happy“ darüber, wie sie dann schlussendlich verlaufen ist, waren wir jedoch überhaupt nicht.

Während mein Tandempartner, welcher die Lektion leitete, mit der in zwei Stimmen geteilten Klasse, stehend diesen Song einzuüben versuchte, haben sich vier Schüler wiederholt rumgepöbelt, gekichert, geschwatzt und zwischendurch auch laut herausgelacht. Mein Tandempartner hat diese 4 Schüler mehrmals höflich gebeten, sich anständig und sowohl ihm als auch der Klasse gegenüber respektvoll zu benehmen. Die Störung hat jedoch nicht aufgehört und hat dazu geführt, dass mein Tandempartner das Singen mehrmals mittendrin unterbrechen musste, weil die ganze Klasse sich nicht mehr richtig konzentrieren konnte und sich die beiden Stimmen stets verfehlt und der Song somit komplett falsch geklungen hat. Nach einem weiteren etwas energischeren Zurechtweisen meines Tandempartners, hat es für einen Moment funktioniert, dass diese vier Schüler sich auch etwas beteiligen konnten – das ging jedoch nicht lange so. Im nächsten Moment haben sie bereits wieder laut gelacht, die ganze Klasse abgelenkt und uns Lehrpersonen somit die letzten Nerven zersägt. Auch ich hatte versucht mitzusingen und fühlte mich als Assistentin für die Lektion berechtigt und so-

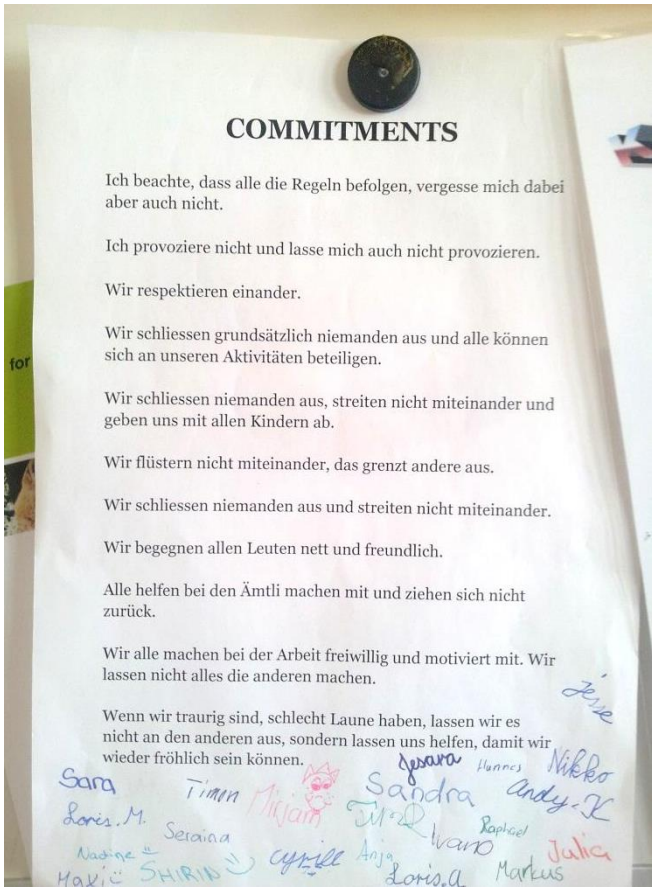
gar fast dazu verpflichtet, etwas dagegen zu unternehmen. Also habe ich mit empörter Stimme gesagt: „So, jetzt reicht's. Es kann nicht sein, dass es wegen euch vier Störenfrieden nicht möglich ist, diesen Song einzustudieren. Ihr könnt euch nun gleich umziehen, wir treffen uns in 3 Minuten unten vor der Türe und ihr kommt mit mir joggen". In diesem Moment war es in der Klasse ganz still und ich musste erst einmal selbst kurz überlegen, was ich mir selbst mit dieser Aussage aufgehalst hatte. Kurz darauf reagierte mein Tandempartner – zum Glück – etwas durchdachter und sagte, dass dies für ein paar dieser vier doch eher eine Belohnung als eine Strafe sei. Er liess diese vier Schüler schliesslich an ihren Platz sitzen und gab ihnen den Auftrag, aufzuschreiben, warum sie sich so verhalten haben. Diese vier Dokumente sind im Anhang (Anhang 3) ersichtlich. Der Klassenlehrerin haben wir am nächsten Tag die ganze Situation geschildert und sie gefragt, was sie davon hält und wie sie reagiert hätte. Sie hat uns dann erklärt, dass ihrer Meinung nach noch eine Stellungnahme von uns zu diesen Dokumenten geschrieben und das Ganze von den Eltern unterschrieben werden sollte. Ausserdem hat sie uns ans Herz gelegt, die vier ein nächstes Mal zu bitten, nach der Lektion zu uns zu kommen, um die Situation mit diesen Schülern im Einzelgespräch klären zu können. Mein Tandempartner hat danach, wie es uns die Klassenlehrperson geraten hatte, diese vier Stellungnahmen auf je ein Blatt geschrieben, an die vier Schülerdokumente geheftet und zum Unterschreiben mit nach Hause gegeben. Aus unserer sowie aus der Sicht der Klassenlehrperson war dieser Konflikt somit abgeschlossen.

4. Reflexion

4.1. Rückblickend

Rückblickend bin ich ziemlich enttäuscht darüber, wie ich in dieser Situation reagiert habe. Jedoch gab es mir eine fantastische Gelegenheit, aus meinem eigenen Fehlverhalten etwas zu lernen. Die Erkenntnisse, die ich gemacht habe, möchte ich hier festhalten.

Da die Klassenlehrperson meinem Tandempartner und mir vor dem Praktikum mitgeteilt hat, dass sie die Klassenregeln, so wie es empfohlen wird, gemeinsam mit der Klasse formuliert und mehrmals wieder aufgegriffen hat, sind wir bedenkenlos davon ausgegangen, dass der Klasse die Regeln bekannt sind. Darüber, ob die Regeln jedoch wirklich gewissenhaft eingeführt und ordentlich formuliert worden sind, haben wir uns bis nach diesem Vorfall keine Gedanken gemacht. Ich persönlich habe diese „Commitments“ sogar nicht einmal durchgelesen, sondern nur ein Foto davon gemacht. Wenn man dieses Foto von den Klassenregeln nun aber etwas genauer analysiert, fällt auf, dass die Empfehlungen für die Formulierung von Regeln, die ich im Kapitel 2.1. Regeln aufgeführt habe, offensichtlich nur teilweise eingehalten worden sind. Zwar wird erneut klar, dass die Kinder die Regeln kennen mussten, da sie die „Commitments“ mit ihrem Namen unterschrieben haben. Allerdings wurden die Regeln weder durchgehend positiv formuliert, noch sind es so wenige wie möglich – sodass sich die Schülerinnen und Schüler sie sich auch wirklich hätten merken können -, noch wurden sie gut sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt.



Im Nachhinein denke ich, dass wir nicht hätten davon ausgehen dürfen, dass disziplinarisch dann schon alles funktionieren wird in dieser durchaus beherrschten Klasse. Vermutlich wäre es sinnvoll gewesen, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Quartalspraktikums neue, diese sieben Wochen betreffende Regeln zu formulieren oder noch besser, die bestehenden Regeln aufzugreifen und in positiver Form zu formulieren und so zu repetieren. So hätten wir mit korrekt formulierten und bereits bekannten Regeln eine gute Voraussetzung für disziplinarische Situationen gewährleisten können. Gerade weil das Bezug nehmen zu bestehenden Regeln sowohl in den verschiedenen Modellen zur Reaktion auf Störungen als auch in den Modellen zum Einsetzen von Strafen als sehr wichtig beschrieben wird, wäre es umso wichtiger gewesen, zumindest die elementarsten Regeln mit den Schülerinnen und Schülern nochmals festzuhalten. Uns hat also die Grundlage gefehlt, auf eine Regel zurückgreifen zu können, die diesen vier Schülern hätte aufzeigen können, dass ihr Verhalten unangebracht ist. Auch wenn es natürlich in irgendeiner Weise selbstverständlich ist, dass man

den Unterricht nicht auf diese Art und Weise stören sollte, hätte die Begründung des Fehlverhaltens durch eine bestehende Regel bestimmt mehr Wirkung auf diese vier Jungs gehabt.

Bezüglich meines unangemessenen Eingreifens kann ich sagen, dass ich gegen mehrere im Theorieteil aufgeführten Bedingungen für den richtigen Umgang mit Störungen verstossen habe. Erstens bin ich selbst als Lehrperson keineswegs ein Vorbild für gutes Verhalten gewesen, da ich schlichtweg inkompetent und zu emotionsgeleitet reagiert habe. Ich habe die Störungen zu persönlich genommen und mich dann von meinem inneren Ärger überwältigen lassen, anstatt als unparteiische Schiedsrichterin aufzutreten und die Situation möglichst sinnvoll zu lösen. Des Weiteren habe ich meinen Tandempartner, in seinem Versuch, gemäss dem KEB-Modell korrekt zu reagieren, unterbrochen und habe ihm den Übertritt in die dritte Phase des Modells, in welcher die Schüler vor die Konsequenzen gestellt werden sollen, vorweggenommen. Dabei habe ich erstens den vier Schülern keine Möglichkeit mehr gelassen, sich zu entscheiden, ob sie nun die Konsequenzen wirklich tragen wollen oder nicht, und zweitens mir selber somit gleich die Zeit weggenommen, um mir eine sinnvolle Konsequenz auszudenken. Somit habe ich nach einer Strafe gegriffen, welche, wie es mein Tandempartner richtig gesagt hat, für zwei dieser vier Schüler keine Strafe, sondern eine Belohnung dargestellt hätte, da diese beiden sehr sportlich sind und das Joggen in den Sportstunden jeweils sehr genossen haben. Auch die Bedingung, dass Strafen als Wiedergutmachung dienen sollten, habe ich mit dieser Strafe komplett verfehlt. Auch die Strafe, welche mein Tandempartner schliesslich eingesetzt hat, war in diesem Sinne unpassend. Allerdings hat uns diese dann Aufschluss darüber gegeben, warum sich diese Jungs so verhalten haben.

> *„Ich habe den Stimmbruch und deswegen tönt es recht lustig wenn ich singe und ja da haben wir halt sehr müssen lachen weil bei Loris A. tönt es auch fast gleich und ja ich fand es schon sehr lustig. Ja dann haben wir halt Bemerkungen darüber gemacht.“*

Dieses Zitat stammt von einem der Dokumente, die die Schüler zu ihrem Verhalten schreiben mussten. Auch zwei der anderen Schüler haben den Stimmbruch und die somit lustig tönende Stimme als Grund genannt, warum sie sich so verhalten haben. Mir persönlich wurde in dem Moment, in dem ich dies gelesen habe, klar, dass wir diesem Konflikt ziemlich einfach hätten entgehen können, wenn wir den Grund für die Störungen zum besagten Zeitpunkt gewusst hätten. Denn dann hätten wir den Song, welcher zugegebenermassen sonst schon in einer ziemlich hohen Lage gesungen wurde, transponieren und einige Lagen tiefer singen können. Die Information darüber, dass die Schüler sich aus diesem Grund so unangemessen verhalten, hätte mein Tandempartner möglicherweise vielleicht sogar mit einer Ich-Botschaft oder mit der Beendigung des Ablaufs des KEB-Modells aus ihnen herauskitzeln können – wenn ich nicht so überreagiert hätte.

Das Problem hätte, wie uns die Klassenlehrperson empfohlen hat, auch in Einzelgesprächen mit den vier Schülern geklärt werden können, wo wiederum Ich-Botschaften hätten zum Zuge kommen können. Nun da wir aber den Grund für das Fehlverhalten kannten, war dies nicht mehr nötig und waren wir uns auch bewusst, dass ein einziges Gespräch bereits ge-

reicht hätte, um Aufschluss über den Grund zu bekommen, wenn dieser uns noch nicht bekannt gewesen wäre.

Vermutlich wäre es das Beste gewesen, wie gesagt, die dritte Phase mit den Konsequenzen, die auf die freundliche und anschliessend die energische Bestimmtheit hätten folgen müssen, einzuleiten. Hätten die Schüler dann nicht aufgehört, den Unterricht zu unterbrechen, hätten sie die Konsequenzen tragen müssen. Entweder hätten die Konsequenzen eine negative Verstärkung sein müssen, sodass sie das positive Verhalten gleich hätten üben können oder dann hätte eine passende Strafe, die auch wirklich für alle eine Strafe gewesen wäre, initiiert werden müssen. Unter einer passenden negativen Verstärkung stelle ich mir zum Beispiel vor, dass diese vier Schüler solange mit mir hätten weiterüben müssen, bis es funktioniert hätte, während die Anderen sich bereits hätten umziehen und mit meinem Tandempartner draussen Joggen gehen können. Dies wäre aber natürlich nur möglich gewesen, weil wir erstens zu zweit waren, die unterrichteten, und zweitens weil die Lektion bereits fast vorüber war. Eine andere Variante wäre gewesen, diesen Schülern wirklich eine Strafe zu geben, was mein Tandempartner dann auch gemacht hat – allerdings hätte sich hier eine Strafe geeignet, die der ganzen Klasse als Wiedergutmachung gedient hätte, angesichts dessen, dass sich alle auf diese Lektion gefreut haben. Ich denke dabei zum Beispiel an einen Kurzvortrag über den Song, welcher deshalb weltberühmt geworden ist, weil er in vielen Menschen Glückseligkeit und Tanzfreudigkeit ausgelöst hat. Diese Lösungen wären viel durchdachter gewesen, als es diejenige war, zu der ich aus der Kurzschlussreaktion heraus gegriffen habe. Als Lösung kann man dies ausserdem gar nicht erst bezeichnen, denn anstatt konfliktlösend war diese Reaktion bloss eskalationserhöhend. Diese Reaktion wird mir jedoch für immer in Erinnerung bleiben und ich nehme Vieles daraus mit.

4.2. Vorausschauend

Ich möchte mir zu Herzen nehmen, dass ich als Lehrperson sehr viel dazu beitragen kann, in was eine Störung des Unterrichts endet. Bin ich fähig, die Gefühle, die es in mir auslöst unter Kontrolle zu halten und in eine geordnete Reaktion zu verpacken, in der ich als neutrale, regelnde Person zwischen störender Person und gestörtem Unterricht agiere, gewährleiste ich, dass der Unterrichtsfluss und die Lern- und Leistungsaktivitäten der anderen Schülerinnen und Schüler auf dem höchstmöglichen Niveau bleiben. Genau das möchte ich in meiner Erinnerung behalten.

In Zukunft möchte ich mich auf diesen Portfolio-Eintrag besinnen können und mir Ideen wie, Präsenssätze anstatt Befehlssätze zu benutzen oder störende Schüler an die gemeinsam formulierten Regeln erinnern und auch Strafen direkt mit dem Verstoss gegen diese bestehenden Regeln zu verknüpfen, stets vor Augen halten. Einer der wichtigsten Grundsätze, welchen ich ganz bestimmt niemals vergessen werde, ist, dass Strafen an sich keineswegs zu gutem Verhalten führen, weil sie der sich fehlverhaltenden Person in keiner Weise aufzeigen, wie sie sich hätte benehmen müssen – und genau dafür wären wir Lehrpersonen doch da. Es ist unsere Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern zu lernen, wie man sich angemessen verhält und nur so kann schlussendlich gegenseitiges Vertrauen, Respekt und ein positives Klassen-, Lern- und Arbeitsklima gewährleistet werden – so wie es in den Kompetenzen des Standard 5 „Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld“ von Lehrpersonen gefordert wird (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 12f.).

5. Literaturverzeichnis

Helmke, Andreas (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Orientierungsband. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.

Nolting, Hans-Peter (2002). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Pädagogische Hochschule Zürich (2009). Kompetenzstrukturmodell. Zürich: PH Zürich.

Rhode, Rudi & Meis, Mona S. (2006). Wenn Nervensägen an unseren Nerven sägen. München: Kösel Verlag.

Szaday, Christopher, Kummer, Annemarie, Pool, Silvia & Mettauer, Belinda (2000). Disziplinschwierigkeiten gehen uns alle an! Ein Handweiser zum Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Zürich: LCH.

Woolfolk, Anita (2008). Pädagogische Psychologie. 10. Auflage – bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönpflug. München: Pearson Studium.

Zoller, Peter A. (2010). Ich-Botschaften – ein Weg zu mehr Kooperation. In Zoller, P.A., Anliker Schranz, U., Desarzens, A. & Keller-Lehmann, H. (Hrsg.), Handouts Modul BE A310 Training Kommunikation. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich PHZH, Prorektorat Ausbildung.

6. Anhang

Anhang 1 (S. 20): Plakat zum Thema Klassenführung, entstanden im Modul BE A410 „Unterrichtsqualität 1“

Anhang 2 (S. 21): Woolfolks Richtlinien für die Verwendung von Strafen

Anhang 3 (S. 22ff.): Die vier Schülerdokumente

Klassenführung

Ein oft unterschätztes, aber doch sehr wichtiges Merkmal für Unterrichtsqualität

Was verstehst du unter «Klassen-führung»?

Für junge Lehrerinnen und Lehrer bedeutet Klassenführung oftmals dasselbe wie «Disziplin». Ihrer Meinung nach geht es bei der Klassenführung darum, mit störenden Kindern umgehen zu können und zu zeigen, wer im Klassenzimmer der Chef ist…

Achtung: **Klassenführung ≠ Disziplin**

Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer verstehen unter «Klassenführung» etwas anderes. Damit wir alle das Gleiche darunter verstehen können, ist die Kenntnis über folgende Punkte unumgänglich…

Sicherung der aktiven Lernzeit

Um die oft knappe zur Verfügung stehende Zeit für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten effizient zu nutzen, ist vorausplanendes Handeln sehr wichtig.

Planung und Organisation der Lektion
⇅
Überdenken von Strategien, Regeln, Routinen, Ritualen, Verantwortlichkeiten und Konsequenzen

Probleme mit der Klassenführung ist einer der meistgenannten Gründe für Burn-outs und Frühpensionierungen bei Lehrpersonen

Regeln, Routinen und Rituale

Regeln sollten frühzeitig etabliert, immer geachtet und in der ganzen Schule konsistent umgesetzt werden. Die Verbindlichkeit der Regeln kann durch Plakate mit persönlichen Unterschriften unterstützt werden.

⇅

Routinen sind non- oder paraverbale Verhaltensmuster, die an die Stelle von verbalen Äusserungen treten und stetig in derselben Art und Weise verwendet werden.
Beispielsweise hält die Lehrperson den Finger vor den Mund anstatt zu sagen, dass sie jetzt gerne endlich Ruhe hätte.

⇅

Rituale sind zeremonielle Handlungen, die festgelegt und regelmässig wiederholt werden.
Der Morgenkreis oder das Singen zum Abschluss des Tages sind Beispiele für solche Rituale.

Umgang mit Störungen

Mit Störungen soll so umgegangen werden, dass der Unterrichtsfluss und das Lernklima möglichst gut aufrecht erhalten werden können.

Low profile – Ansatz → **Den Ball flach halten**

Anticipation: Mögliche Quellen und Signale für Störungen erkennen und im Auge behalten

Deflection: Sparsame Aktion bei unmittelbar bevorstehender Störung (z.B. Zeigfinger erheben)

Reaction: Diskretes, undramatisches Unterbinden der Störung

Literatur:
Helmke, Andreas (2012).Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserungen das Unterrichts. Orientierungsband. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag, S. 168 - 190

Bilder:
http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Menschenrechte/LeichteSprache/Regeln_Menschenrechte.html?nn=344910
http://www.ulrichscheel.de/site/illustration/illus-cover.html

Das heisst…

Die vorhandene Unterrichtszeit soll effizient genutzt werden, sodass gute Leistung und bestmögliches Lernen ermöglicht wird.

RICHTLINIEN

Strafen einsetzen

Versuchen Sie die Situation so zu gestalten, dass Sie negative Verstärkung statt Strafen einsetzen können.

Beispiele

1. Erlauben Sie, dass die Schüler unangenehme Situationen beseitigen können (z. B. durch Erledigen von Zusatzarbeiten, wöchentliche Tests des Unterrichtsstoffes in Mathematik), vorausgesetzt sie haben ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht.
2. Bestehen Sie darauf, dass die Anforderungen erledigt werden, geben Sie sich nicht mit Versprechungen zufrieden. Sie sollten nicht die Bedingungen auf Drängen der Schüler nachträglich ändern.

Seien Sie konsistent in der Handhabung von Strafen.

Beispiele

1. Achten Sie darauf, dass Sie nicht unmerklich das zu bestrafende Verhalten verstärken.
2. Die Schüler sollten vorgewarnt werden über die Konsequenzen von Regelverletzungen. Die Regeln und die Konsequenzen bei Regelverletzungen sollten am Anschlagbrett ausgehängt werden.
3. Sie sollten vorher ankündigen, dass es nur eine Vorwarnung gibt, bei der nächsten Verfehlung jedoch die negativen Konsequenzen eintreten werden.
4. Bestrafungen sollten so unausweichlich und zeitlich so unmittelbar wie nur eben möglich erfolgen.

Konzentrieren Sie sich auf die Handlungen der Schüler, nicht auf deren persönliche Eigenschaften.

Beispiele

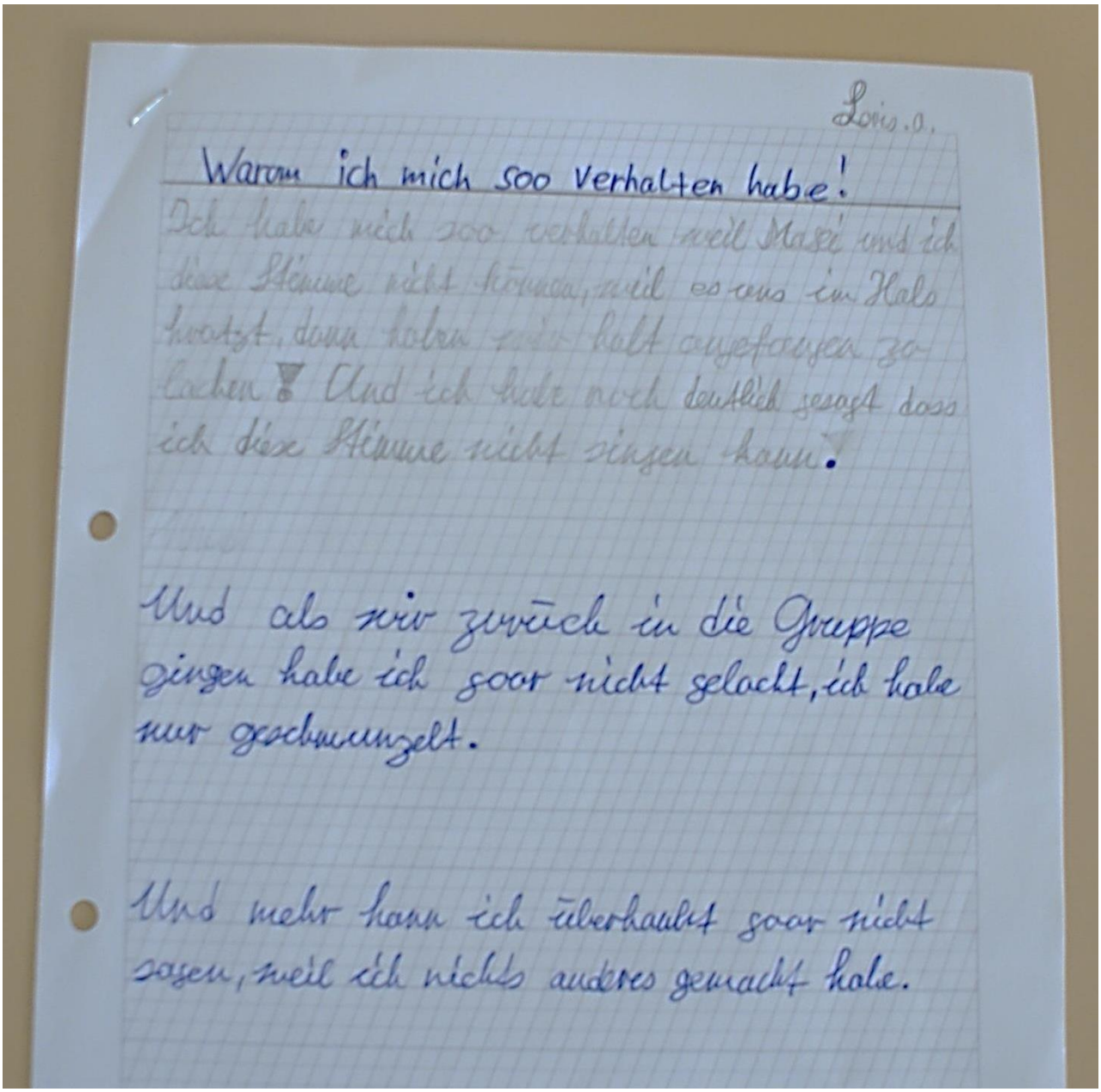
1. Tadeln Sie mit ruhiger, aber fester Stimme.
2. Vermeiden Sie, mit dem Unterton von Rachsucht und Sarkasmus zu sprechen. Sie könnten durch Schüler nachgeahmt werden.
3. Stellen Sie in den Vordergrund, dass das Fehlverhalten abgestellt werden soll und vermeiden Sie irgendwelche Äußerungen über Ihre Abneigung einem Schüler gegenüber.
4. Achten Sie auf faires Verhalten gegenüber Schülern aus Minderheiten, denn Statistiken zeigen, dass diese mit höherer Wahrscheinlichkeit bestraft, in Polizeigewahrsam genommen oder von der Schule gewiesen werden.

Die Strafe muss dem Vergehen angemessen sein.

Beispiele

1. Ignorieren Sie geringfügige Vergehen, die die Klasse nicht stören oder beendigen Sie diese mit einem strengen Blick oder gehen Sie zum Schüler, um ihn aufmerksam zu machen.
2. Wählen Sie angemessene und zulässige Strafen für Fehlverhalten – Schüler sollten z. B. ihre Freizeit behalten (Landrum & Kauffman, 2006).
3. Hausaufgaben sollten nicht mit Strafen in Verbindung gebracht werden wie z. B. für Schwätzen während des Unterrichts.
4. Bei manchen Schülern dient das Fehlverhalten dazu, von ihrer Clique anerkannt zu werden. Hier kann eine Entfernung aus der Clique nützlich sein, denn sie verschafft eine Auszeit von den Verstärkungen durch die Gruppe.
5. Hält das Problemverhalten an, sollte die Situation analysiert und ein anderer Weg gewählt werden. Vielleicht ist Ihre Bestrafung keine strenge Strafe oder Sie verstärken unbemerkt das Fehlverhalten.

Mehr Informationen über den Einsatz von Strafen finden Sie unter
http://www.ext.vt.edu/pubs/family/350-111/350-111.html



Lois.D.

Warum ich mich soo verhalten habe!

Ich habe mich soo verhalten weil Mase uns ich diese Stimme nicht können, weil es uns im Hals kratzt, dann haben wir halt angefangen zu Lachen. Und ich habe noch deutlich gesagt dass ich diese Stimme nicht singen kann.

Und als wir zurück in die Gruppe gingen habe ich soor nicht gelacht, ich habe nur geschmunzelt.

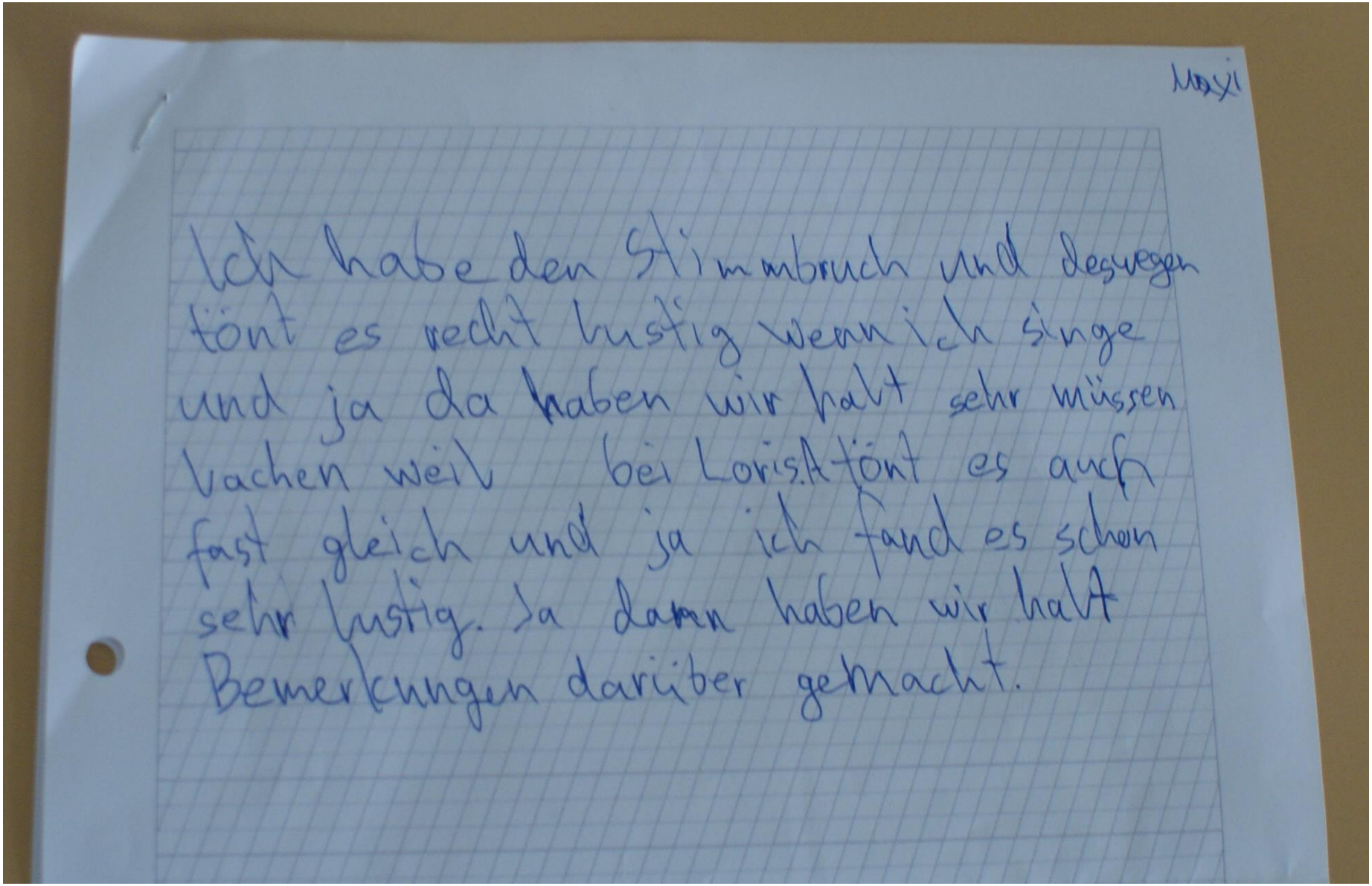
Und mehr kann ich überhaubt soor nicht sagen, weil ich nichts anderes gemacht habe.

Hannes

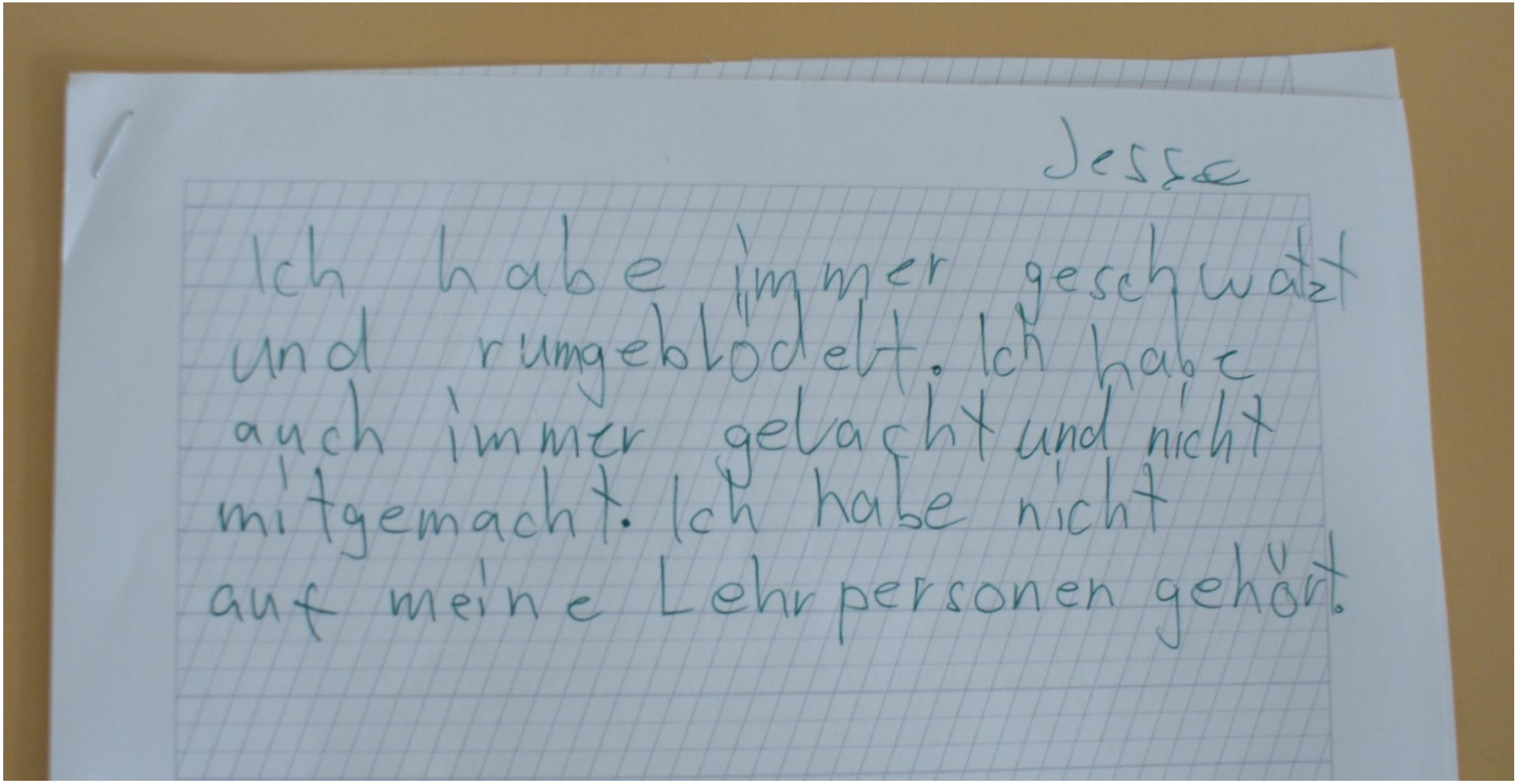
Es war so...

...beim Singen als wir das „G" beziehungsweise „J" gesungen haben, habe ich angefangen zu lachen, weil Maxi und Loris tiefe Stimmen haben, dass hat sehr komisch geklungen und deswegen habe ich angefangen zu lachen.

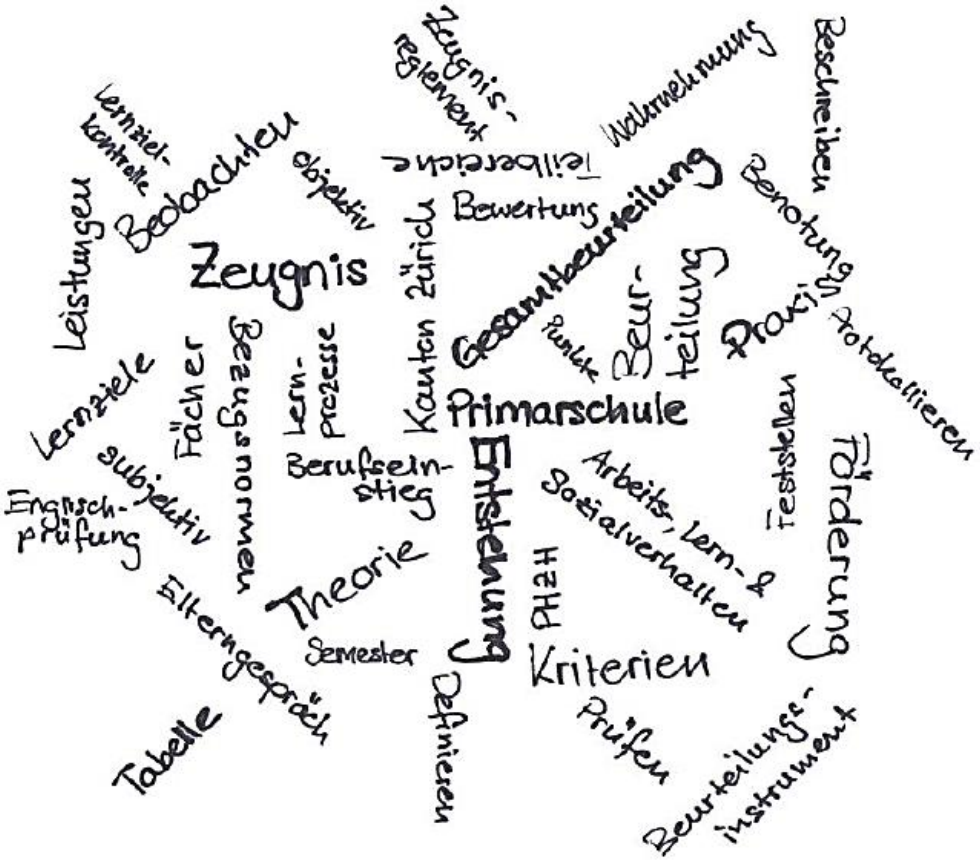
Ja, ich weiss mein Verhalten ist kindisch, denn immerhin sind wir in der 6-ten Klasse, doch wir sind halt Kinder und kindisch sein, dass ist ja nicht abzuschlecht den das hat auch ein Vorteil


Maxi

Ich habe den Stimmbruch und deswegen
tönt es recht lustig wenn ich singe
und ja da haben wir halt sehr müssen
lachen weil bei Loris A tönt es auch
fast gleich und ja ich fand es schon
sehr lustig. Ja dann haben wir halt
Bemerkungen darüber gemacht.


Jesse
Ich habe immer geschwatzt
und rumgeblödelt. Ich habe
auch immer gelacht und nicht
mitgemacht. Ich habe nicht
auf meine Lehrpersonen gehört.

Das Zeugnis und seine Entstehung



Portfolio-Eintrag zu Standard 8 „Beurteilung und Diagnose“

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 30
2. Praxisbezug 31
2.1. Situation im ersten Praktikum (P1) 31
2.2. Situation im Quartalspraktikum 32
3. Theoriebezug 33
3.1. Aufbau des Zeugnisses der Primarschule im Kanton Zürich 33
Die Beurteilung der Gesamtleistungen in bestimmten Fächern ab der 2. Klasse 33
Die Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens sowie des Sozialverhaltens 37
3.2. Die Arbeitsschritte auf dem Weg zum Zeugnis 38
Die Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern 38
Das Arbeits- und Lernverhalten und das Sozialverhalten 41
4. Reflexion 44
4.1. Rückblickend 44
4.2. Vorausschauend 44
5. Literaturverzeichnis 46
6. Anhang 47

1. Einleitung

Während meinem Studium an der Pädagogischen Hochschule Zürich bin ich bis jetzt mehrmals dem Wort Beurteilung begegnet. Das Thema wurde von verschiedenen Seiten her angegangen – einmal aus der Perspektive der Lernprozessbegleitung und –beurteilung im Modul LB A000 „Lernfeld: Beobachten – Beurteilen - Fördern“, ein anderes Mal, im Modul BE A500 „Sonderpädagogik“, in Hinsicht auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Trotzdem habe ich während dieser ganzen Zeit nie konkret erfahren, wie ein Primarschulzeugnis heutzutage aussieht und wie die Gesamtbeurteilung, die darin festgehalten wird, genau zustande kommt. Deshalb möchte ich genau das in diesem Portfolio-Eintrag zu meiner leitenden Fragestellung machen und mich so in dieses Thema vertiefen, um das erlangte Wissen schliesslich als Vorarbeit für meinen Berufseinstieg nutzen zu können. Die Fragestellung „Wie sieht ein Primarschulzeugnis im Kanton Zürich aus und wie kommen Zeugnisse und die darin enthaltene Gesamtbeurteilung zustande?“ bezieht sich folglich ihren Inhalts auf den Standard 8 „Beurteilung und Diagnose“ des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich (2009, S. 18f.). Dieser Standard besagt, dass eine Lehrperson „den Unterschied von Leistungsbeobachtung, -feststellung, -diagnose, -beurteilung und daraus abgeleiteten Fördermassnahmen“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 18) kennen muss. Mit diesem Portfolio-Eintrag möchte ich aufzeigen, dass ich einen weiteren Schritt an diese Kompetenz heranmache und bereit bin, mich in diesem Bereich stetig weiterzuentwickeln.

Das Thema „Zeugnis“ ist eines, das immer wieder neu aufgegriffen und diskutiert wird, woraufhin sich die Form des Zeugnisses und das Zeugnisreglement gelegentlich wieder verändert. Bisher habe ich mich aber noch nie effektiv mit dem Gedanken befasst, dass das Zeugnis nicht mehr gleich aussieht wie damals, als ich noch in die Primarschule ging und man noch lediglich Noten in den einzelnen Fächern und bezüglich Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten einzig eine Bewertung in Fleiss, Ordnung und Betragen erhalten hat. In diesen elf Jahren, in denen ich nicht mehr konkret etwas mit Volksschulzeugnissen zu tun hatte, hat sich einiges verändert. Anhand von zwei Praxisbeispielen möchte ich präzisieren, wie ich während meinem Studium immer wieder darauf aufmerksam wurde, dass ich mir dieses Wissen zweifellos dringend aneignen sollte. Wie das Zeugnis heute aufgebaut ist und welche Regeln dazu bestehen, möchte ich demzufolge in einem ersten Theorieteil klären. Ein zweiter Theorieteil soll zum einen die Arbeitsschritte hin zu einem Zeugnis und zum anderen die Stolpersteine, die einem dabei begegnen können, begreiflich machen. Eine anschliessende Reflexion wird meine Lernfortschritte und Erkenntnisse verdeutlichen.

2. Praxisbezug

Zwei spezifische Situationen, die ich in meiner Ausbildung bisher erlebt habe, haben mir gezeigt, dass es enorm wichtig ist, zu wissen, wie ein Zeugnis aufgebaut ist und wie die Gesamtbeurteilung zustande kommt und darin festgehalten wird. Diese beiden Situationen möchte ich im Folgenden schildern.

2.1. Situation im ersten Praktikum (P1)

In meinem ersten Praktikum der berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich habe ich mit meiner Tandempartnerin eine 6. Klasse unterrichtet. Im Fach Mensch und Umwelt hatten wir das Thema „Römer in der Schweiz“, wobei wir selber mit dem Thema nicht sehr vertraut waren. Wir haben uns schliesslich in das Thema eingearbeitet, haben eine Einleitung dazu gemacht und die Schülerinnen und Schüler danach in Gruppen relativ selbständig Plakate zu spezifischen Unterthemen gestalten lassen. Zur abschliessenden Beurteilung waren Vorträge zu den Themen und Plakaten vorgesehen. Da meine Tandempartnerin und ich betreffend Beurteilung noch kaum Erfahrung hatten, haben wir infolgedessen aus dem Bauch heraus ein Beurteilungsblatt entworfen (Anhang 1). Dieses Beurteilungsblatt enthält die folgenden Beurteilungskriterien und dazu formulierten Fragen für die Vorträge:

- *Inhalt und Struktur:* Wie ist der Vortrag aufgebaut? Hat der Vortrag einen klaren roten Faden?
- *Visualisierung:* Wie ist das Plakat gestaltet? Ist es originell, aussagekräftig, sorgfältig bearbeitet?
- *Sprache:* Ist die Sprache verständlich? Sind die Sätze grammatikalisch korrekt? Sind die Sätze spannend formuliert? Wurde ein hoher Sprachwortschatz benutzt?
- *Körpersprache:* War Augenkontakt zum Publikum vorhanden? Allgemeines Auftreten, Lautstärke der Stimme, Haltung, etc.

Tatsache ist, dass die Beurteilungskriterien für die Vorträge schlicht und einfach überhaupt nichts damit zu tun hatten, was die Schülerinnen und Schüler in den beiden Wochen, in denen sie Zeit für die Bearbeitung des Themas hatten, gelernt haben. Erst im späteren Verlauf des Studiums, als ich das Thema „Kriterien- und lernzielorientierte Beurteilung“ angetroffen habe, bin ich mir den Fehlüberlegungen in der Beurteilung der Lernprozesse dieser 6. Klässler bewusst geworden. Wie ich nämlich im Modul LB A000 „Lernfeld: Beobachten – Beurteilen – Fördern“ gelernt habe, kann Beurteilung nach drei Bezugsnormen erfolgen – nach individueller, sachlicher und sozialer Bezugsnorm. Wird nach sachlicher Bezugsnorm für ein Zeugnis benotet, ist eine lernziel- bzw. kriterienorientierte Bewertung gefragt (Schmid, 2011, S. 241f.). Zwar haben wir Beurteilungskriterien formuliert, jedoch hatten diese nicht das Geringste mit den für diese Unterrichtsreihe formulierten Lernzielen zu tun. Vielmehr haben sie Kriterien für gutes Vortragen, was eher dem Fach Deutsch zuzuordnen ist, geglichen. Aus diesen Ereignissen heraus hat es sich zum ersten Mal ergeben, dass ich mir die Frage gestellt habe, auf welche Art und Weise die im Zeugnis aufgeführten Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern schlussendlich wirklich zusammengestellt werden sollten. Denn mir war bewusst, dass es nach dieser Art und Weise, wie wir diese SuS beurteilt haben, ganz bestimmt nicht geschehen sollte.

2.2. Situation im Quartalspraktikum

Im Quartalpraktikum im 4. Semester meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule Zürich habe ich an zwei Klassen das Fach Englisch für vier Wochen vollumfänglich alleine unterrichtet. Am Ende dieser vier Wochen stand eine Lernzielkontrolle an und ich wurde das erste Mal mit dem Schreiben und Bewerten einer solchen konfrontiert. Nachdem ich sie fertig geschrieben hatte – sie ist im Anhang (Anhang 2) zu finden -, kam mir die Praxislehrperson zur Hilfe und gab mir einige Tipps für die Bewertung. Sie empfahl mir zum einen, mir Gedanken darüber zu machen, welche Teile der Lernzielkontrolle ich zum Reading, welche zum Listening und welche ich zum Writing zählen möchte, um die Bewertung dieser Bereiche anschliessend auftrennen zu können. Daraufhin habe ich mich bereits schon zum ersten Mal gefragt, warum dies überhaupt nötig ist und habe sie gefragt, ob das normal sei, dass man sich bei der Beurteilung einer Englisch-Lernzielkontrolle auf diese drei Teilbereiche bezieht. Sie hat mir dann in knappen Worten verdeutlicht, dass noch ein vierter Teilbereich, das Speaking, dazugehöre und dass dies aufgrund des Zeugnisses wichtig sei. Warum konkret, habe ich zu diesem Zeitpunkt ehrlichgesagt noch nicht verstanden. Des Weiteren hat sie mir erklärt, dass sie selber bei der Bewertung von Lernzielkontrollen keine Noten setze, sondern einzig die erreichte und die mögliche Punktzahl sowie die Punktzahl, die man für die Erreichung des Lernziels brauche, hinschreibe – und dies, in Bezug zum Fach Englisch, zu all diesen 4 Teilbereichen. Das wiederum war das erste Mal, als ich davon hörte, dass jemand für Lernzielkontrollen keine Noten setzt. Auch hier habe ich mich gefragt: Wieso das!? Ich habe die Lernzielkontrollen dann schliesslich auf folgende Art und Weise bewertet:

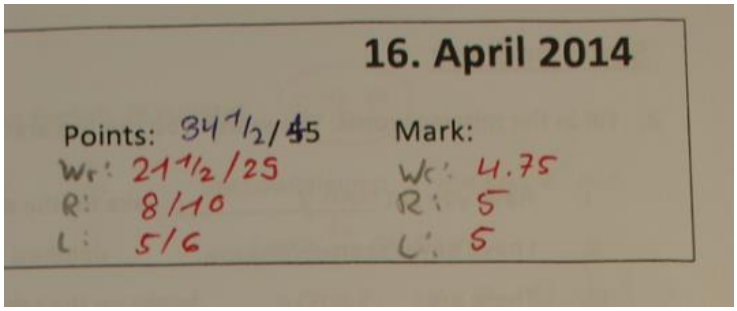


Abbildung 1: Bewertung der Englisch-Lernzielkontrollen (Foto: Janine Wetter)

Zwar habe ich die Lernzielkontrollen, gemäss ihren Vorgaben, nach den vorkommenden Teilbereichen Writing (Wr), Reading (R) und Listening (L) bewertet, habe aber trotzdem die Note noch nebenhin geschrieben. Es blieb mir dabei jedoch immer noch ein Rätsel, was genau hinter dieser Beurteilung steckt beziehungsweise wie denn nun heute ein Zeugnis überhaupt aussehen muss, dass eine solche Auftrennung der Teilbereiche notwendig ist.

3. Theoriebezug

Im Theoriebezug gilt es nun, die Fragen zu klären, die sich mir in meiner berufspraktischen Ausbildung – wie im persönlichen Praxisbezug geschildert – ergeben haben. Als Begleitdokument für die folgenden Ausführungen sind im Anhang (Anhang 3 & 4) je ein Zeugnis-Muster für das erste und das zweite Semester der 3. Klasse angehängt.

3.1. Aufbau des Zeugnisses der Primarschule im Kanton Zürich

Gemäss § 31 Abs. 3 des Volksschulgesetzes (VSG) ist der Bildungsrat für die schriftliche Form von Beurteilung zuständig (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 24). Abs. 1 legt aber die Bedingung auf, sowohl die Leistung als auch die Lernentwicklung und das Verhalten in dieser Beurteilung berücksichtigt werden sollen. Im Zeugnisreglement klärt der Bildungsrat die genaue Festhaltung der Gesamtbeurteilung und die Bedingungen über das Ausstellen von Volksschulzeugnissen. Es werden verbindliche Zeugnisformulare zur Verfügung gestellt. Diese sehen von Klassenstufe zu Klassenstufe ein wenig verschieden aus, haben aber dieselbe Grundstruktur. Anders als in der 1. Klasse, in der das Zeugnis aus der Bestätigung eines Elterngesprächs pro Semester besteht und nur einmal, am Ende der Schuljahres ausgehändigt wird, erhalten die Schülerinnen und Schüler ab der 2. Klasse für jedes Semester ein Zeugnis mit der Beurteilung der Gesamtleistungen in bestimmten Fächern und der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens sowie des Sozialverhaltens. Ausserdem kann dem Zeugnis ein Lernbericht beigelegt werden, welcher genauere Auskunft über die Leistungen oder das Verhalten geben kann. Dies ist aber hauptsächlich bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen der Fall. Die Zeugnisse und Lernberichte werden jeweils von der Lehrperson und den Erziehungsberechtigten unterschrieben und Letzteren am Schluss der Primarschullaufbahn in Form einer speziellen Mappe ausgehändigt. Die Lehrperson archiviert alle Zeugnisse und Lernberichte als Kopien.

Die Beurteilung der Gesamtleistungen in bestimmten Fächern ab der 2. Klasse

Für die Darstellung der Beurteilung von Leistungen werden für das Zeugnis der Volksschule im Kanton Zürich ab der 2. Klasse normalerweise – das heisst, wenn nicht aus besonderen Gründen auf eine Note verzichtet wird – in allen Fächern des Lehrplans Noten von 1 (sehr schwach) bis 6 (sehr gut) verteilt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 16). Allerdings werden nicht in allen Klassenstufen Noten für alle Fächer verteilt, dazu mehr weiter unten. Speziell ist ausserdem, dass im Zeugnis des jeweils zweiten Semesters des betreffenden Schuljahres in den Sprachfächern Deutsch, Englisch und Französisch die Beurteilung der Teilkompetenzen „Hörverstehen“, „Leseverstehen“, „Sprechen“ und „Schreiben“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 17) in Bezug auf das ganze Schuljahr aufgeführt werden. Das ist der Grund, warum man die Beurteilung von Leistungen unter anderem im Fach Englisch auf diese Teilbereiche auftrennen sollte, so wie es mir meine Praxislehrperson empfohlen hat.

Die von mir zusammengestellte Tabelle über die Fächer und Teilkompetenzen auf den folgenden beiden Seiten soll darüber Aufschluss geben, zu welchem Zeitpunkt man als Lehrperson im Kanton Zürich welche Fächer wie bewerten oder eben nicht bewerten muss. Aus dieser Darstellung, beispielsweise für das Fach Englisch, herauszulesen, dass es in der 2.

und 3. Klasse zwar keine Noten gibt, die Sprachkenntnisse gewissermassen aber doch mithilfe der Bewertung der Teilkompetenzen „Hörverstehen“ und „Sprechen“ festgehalten werden. Ab der 4. Klasse gibt es dann auch für dieses Fach eine Note, wobei die Teilkompetenzen wiederum – wie weiter oben erklärt – bloss im zweiten Semester, jedoch aber das ganze Schuljahr betreffend, aufgeführt werden.

Was kommt wie in welchem Zeugnis vor?

Fach		Zeugnisse									
		2. Klasse		3. Klasse		4. Klasse		5. Klasse		6. Klasse	
		1. Semester (Januar)	2. Semester (Juli)	1. Semester (Januar)	2. Semester (Juli)	1. Semester (Januar)	2. Semester (Juli)	1. Semester (Januar)	2. Semester (Juli)	1. Semester (Januar)	2. Semester (Juli)
Mathematik	Note	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Deutsch	Note	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	TK: Hörverstehen	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
	TK: Leseverstehen	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
	TK: Sprechen	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
	TK: Schreiben	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
Schrift	Note	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
Englisch	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	X	X	X	X	X	X
	TK: Hörverstehen	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
	TK: Leseverstehen	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X
	TK: Sprechen	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
	TK: Schreiben	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X
Französisch	Note	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X
	TK: Hörverstehen	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X
	TK: Leseverstehen	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X
	TK: Sprechen	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X
	TK: Schreiben	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X
Realien	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	X	X	X	X	X	X

Was kommt wie in welchem Zeugnis vor?		**Zeugnisse**									
Fach		**2. Klasse**		**3. Klasse**		**4. Klasse**		**5. Klasse**		**6. Klasse**	
		1. Semester (Januar)	**2. Semester (Juli)**	**1. Semester (Januar)**	**2. Semester (Juli)**	**1. Semester (Januar)**	**2. Semester (Juli)**	**1. Semester (Januar)**	**2. Semester (Juli)**	**1. Semester (Januar)**	**2. Semester (Juli)**
Religion und Kultur	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	X	X	X	X	X	X
Lebenskunde	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Handarbeit	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	X	X	X	X	X	X
Zeichnen	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	X	X	X	X	X	X
Musik	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	X	X	X	X	X	X
Sport	Note	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	X	X	X	X	X	X
Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur *	Note	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Bewertet
- = In diesem Zeugnis nicht aufgeführt und somit nicht bewertet
n.b. = Hier wird „nicht benotet“ eingetragen
TK = Teilkompetenz (Bewertung für das ganze Schuljahr: sehr gut, gut, genügend, ungenügend)
* nur für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, die diesen Kurs besuchen

> ***Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Zeugnisnoten die Gesamtleistungen eines Kinder in einem Fach darstellen und nicht nur seine Leistungen in formellen Prüfungen. Sie sind also nicht das Ergebnis einer Durchschnittsrechnung aufgrund der Noten von Einzelprüfungen. Prüfungen müssen ohnehin nicht benotet werden. Sie geben vielmehr das Urteil der Lehrperson, ihre Einschätzung wieder. Beispiel: Diese Schülerin hat in der vergangenen Zeugnisperiode im Fach Deutsch alle Lernziele erreicht: Note 5.***

Dieses Zitat (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 17) bringt zwei sehr wichtige Punkte bezüglich Zeugnissen und Noten auf den Punkt. Zum einen weist die Bildungsdirektion hiermit darauf hin, dass die Beurteilung in den spezifischen Fächern nicht nur auf Leistungen, die in Lernzielkontrollen erbracht wurden, zurückführen soll. Zum anderen wird darin erwähnt, dass ausserhalb vom Zeugnis nicht unbedingt Noten für Leistungsbeurteilungen gesetzt werden müssen, weil Lehrpersonen dazu nicht verpflichtet sind. Diese beiden Aussagen klären bereits einen Teil meiner Fragestellung. Darauf, wie diese Fächerbeurteilung dann wirklich zustande kommt, wird später eingegangen. Zuerst gilt es aber noch die zweite Seite des Zeugnisses, auf dem das Arbeits- und Lernverhalten wie auch das Sozialverhalten aufgeführt sind, genauer kennenzulernen.

Die Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens sowie des Sozialverhaltens

Auch eine Bewertung des Arbeits- und Lernverhaltens sowie eine Bewertung des Sozialverhaltens gehören zur Gesamtbeurteilung, welche im Zeugnis aufgeführt wird, dazu. Hierzu werden im Zeugnis immer dieselben Punkte aufgelistet, welche dann anhand einer vierstufigen Skala beurteilt werden. Zum besseren Verständnis habe ich dieses Beurteilungsraster im Folgenden nachgestaltet (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007, S. 6.):

		+++ ↔ ---		
Arbeits- und Lernverhalten				
Erscheint pünktlich und ordnungsgemäss zum Unterricht	☐	☐	☐	☐
Beteiligt sich aktiv am Unterricht	☐	☐	☐	☐
Arbeitet konzentriert und ausdauernd	☐	☐	☐	☐
Gestaltet Arbeiten sorgfältig und zuverlässig	☐	☐	☐	☐
Kann mit anderen zusammenarbeiten	☐	☐	☐	☐
Schätzt die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein	☐	☐	☐	☐
Sozialverhalten				
Akzeptiert die Regeln des schulischen Zusammenlebens	☐	☐	☐	☐
Begegnet den Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern respektvoll	☐	☐	☐	☐

Für gute Leistungen erhält man ein Kreuzchen in der zweiten Spalte, welche mit einer anderen Farbe als die anderen Spalten darauf hinweist, dass sie als Grundnorm gilt. Die erste Spalte dient dazu hervorragende Leistungen auszuzeichnen.

Die Beurteilung dieser überfachlichen Kompetenzen im Zeugnis soll durch einen Kriterienkatalog, welcher Verhaltensmerkmale bzw. Indikatoren für die Erreichung einer guten Leistung definieren, erleichtert werden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 18). Dieser Kriterienkatalog mit den festgelegten Indikatoren wird im besten Falle gemeinsam vom Lehrerinnen- und Lehrerteam der jeweiligen Schule festgelegt und den Schülerinnen und Schülern sowie auch den Eltern präsentiert, sodass eine faire Chance auf die Erreichung einer guten Leistung gewährleistet ist.

3.2. Die Arbeitsschritte auf dem Weg zum Zeugnis

Im vorherigen Kapitel sind zwei grosse Bereiche aufgeführt, die in das Zeugnis einfliessen: die Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern und das Arbeits-/Lern- und Sozialverhalten. Es gibt jedoch noch mehr Aspekte, die man in Bezug zum Zeugnis auf keinen Fall vergessen sollte. Die Bildungsdirektion nennt folgende beiden ergänzenden Punkte (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 5):

- Die Begabungen und Neigungen und den Entwicklungsstand eines Kindes
- Andere beurteilungsrelevante Faktoren wie gesundheitliche oder familiäre Belastungen oder eine eventuelle Mehrsprachigkeit sowie erhaltene Förderungen

Auch Bartnitzky und Christiani (1987, S. 35) sind der Meinung, dass Lernen nicht voraussetzungslos abläuft, sondern durch solche Faktoren beeinflusst wird und dass diese Überlegungen folglich bedingt in die Gesamtbeurteilung im Zeugnis miteinfliessen müssen. Da diese Aspekte jedoch sehr umfangreiche Ausführungen garantieren würden und dazu auch schon einiges in bisher besuchten Modulen gesagt habe, werden sich die folgenden Ausführungen weiterhin auf die ersten beiden von den obigen vier erwähnten Punkten beschränken. Diesbezüglich steht nämlich immer noch die Frage offen, wie denn die Beurteilung der Gesamtleistungen in den Fächern und die der überfachlichen Kompetenzen überhaupt genau zustande kommen. Dass die Gesamtleistungen beispielsweise nicht bloss die Leistungen in Lernzielkontrollen darstellen sollen, ist durch die Erläuterungen im vorherigen Kapitel bereits klar geworden. Was jedoch alternativ der Fall sein sollte, ist beispielsweise eine dieser Fragen, welche anhand der Darlegungen zu den Arbeitsschritten auf dem Weg zum Zeugnis aufgezeigt werden soll.

Die Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern

Bartnitzky et al. (1987, S. 68) erklären, dass komplexe kognitive Leistungen und emotionale und soziale Fähigkeiten sehr wichtig, jedoch oft nicht überprüfbar sind. Deshalb weisen sie darauf hin, dass ein Unterrichtskonzept, in welchem Schülerinnen- und Schülerleistungen ständig anhand von Prüfungen beurteilt werden, nicht vorherrschen darf. Natürlich gehören Prüfungen dazu und sind oft auch wirklich sinnvoll. Vor allem wenn man für die Weiterarbeit wissen muss, ob der bisherige Stoff bei den Schülerinnen und Schülern präsent ist. Allerdings muss man sich dabei bewusst sein, dass mit Prüfungen hauptsächlich niederes kognitives Wissen und kaum höherstehende, komplexe Lernprozesse abgefragt werden und dass auch die Beurteilung Letzterer in die Gesamtleistungen, welche am Schluss im Zeugnis zusammengeführt werden, einfliessen muss. Für den generellen Ablauf eines solchen Beurteilungsprozesses haben Bartnitzky et al. (1987, S. 67ff.) folgende vier Arbeitsschritte formuliert: „Definieren, Prüfen, Feststellen, Beurteilen“.

Definieren

„Lehrerurteile müssen sich immer auf Ziele oder Zielperspektiven beziehen“ (Bartnitzky et al., 1987, S. 69). Für eine faire Beurteilung sind Ziele unabdingbar. Allerdings können nicht alle wünschenswerten Leistungen fix in *konkrete* Ziele gepackt werden, weil kreative, komplexe, hochstehende Leistungen aufgrund des selbständigen Denkprozesses jeden Kindes nicht voraussehbar sind. Daher müssen auch *offene* Ziele formuliert werden, deren zugehörigen Leistungen dann schliesslich nur einschätzbar und nicht klar feststellbar sind. Es sollten ausserdem nicht nur Ziele formuliert werden, die sich bloss auf einen gewünschten *Leistungsstand* beziehen, sondern auch die individuelle *Leistungsentwicklung* sollte miteinbezogen werden. Da die Zeit in einem Schuljahr generell immer eher knapp ist, sollte man sich als Lehrperson bei der Entscheidung über die Lernziele stets die Frage stellen, welche Ziele wirklich für die *Weiterarbeit* im Unterricht und aber auch für das *weitere Leben* notwendigerweise erreicht werden müssen, dies natürlich immer im Rahmen des Lehrplans. An den nach diesem Auswahlverfahren stehen bleibenden konkreten und offenen Ziele sollte man sich orientieren und sie als die grundlegenden (*basalen*) Ziele ansehen. Weiterführend können immer noch *erweiterte* Ziele formuliert werden, die dann die Erreichung des Ziels auf höherem Niveau genauer definieren. Wichtig ist aber vor allem, dass die basalen Ziele *Sinn machen* und auch wirklich *erreichbar* sind.

Prüfen

Um den Lernstand oder auch die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler erkennen zu können, müssen wir uns leider auf das beschränken, was uns gezeigt bzw. was geleistet wird. Die Überprüfung auf die Intensität der Erreichung der formulierten Ziele ist deshalb nur anhand von schriftlichen oder mündlichen Aussagen oder praktischen Handlungen möglich. Dies bringt die Schwierigkeit hervor, geeignete Aufgaben zu finden, die es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, zu zeigen, wo sie stehen. Oftmals werden nämlich für das Beweisen, dass man ein Ziel erreicht hat, auch noch andere, das Ziel nicht betreffende Fähigkeiten verlangt. So konnten die 6.Klässler, welche ich im ersten Praktikum meiner berufspraktischen Ausbildung Vorträge zu ihren Plakaten machen liess, beispielsweise nicht ihr erlangtes Wissen unter Beweis stellen, wenn sie sich nicht trauten, vor die Klasse hinzustehen und etwas zu erzählen. Dies war bei einer Schülerin sogar tatsächlich der Fall. Es gilt also, Aufgabenstellungen zu finden oder zu entwickeln, „die das Erreichen eben dieses Ziels überprüfen, möglichst aber keine andere Anforderung stellen“ (Bartnitzky, 1987, S. 72). Einfachere, durch konkrete Ziele formulierte Leistungen sind diesbezüglich leichter überprüfbar als komplexere. Bartnitzky et al. (1987, S. 73) empfehlen, im Falle der Überprüfung von komplexen Leistungen Lernprozessbeobachtungen anzustellen und das Ergebnis zu überprüfen. Die Verwendung von Beobachtungen bedeutet natürlich immer, dass man Gefahr läuft, die in der Beurteilung sehr wichtige Objektivität zu verlieren. Dem kann man jedoch durch „kriteriumbezogene Beurteilung und selbstkritische Eigenkontrolle“ (Bartnitzky, 1987, S. 78) entgegenwirken. Neben Prüfungen bzw. Lernzielkontrollen und Beobachtungen sind auch noch andere Verfahren zur Überprüfung von Leistungen möglich. Nach Nüesch, Bodenmann und Birri (2008, S. 23) gibt es fünf Überprüfungsformen, denen mehrere Beurteilungsinstrumente zugeordnet werden können:

Überprüfungsform	Beurteilungsinstrument
Schriftliche Überprüfungsformen	Schriftliche Prüfung Diktate Aufsätze
Mündliche Überprüfungsformen	Mündliche Einzelprüfung (Fachgespräch) Mündliche Partner-/Gruppenprüfung Vorlesen Vortragen
Handlungsorientierte Überprüfungsformen	Systematische Beobachtungen in Handlungssituationen
Produktorientierte Überprüfungsformen	Kriterienorientierte Bewertung von Arbeitsergebnissen Beurteilung von Texten, Plakaten, Zeichnungen, Skizzen und anderen Arbeitsprodukten
Prozessorientierte Überprüfungsformen	Lernfortschrittsdokumentation (Portfolio) Standortbestimmung

Grün = Persönlich hinzugefügte Beurteilungsinstrumente

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei der Überprüfung von Leistung auf folgende drei Kriterien geachtet werden sollte (Bartnitzky, 1987, S. 73):

- *Objektivität* in der Durchführung, der Auswertung, der Interpretation (jeder Prüfer käme zum selben Ergebnis),
- *Zuverlässigkeit* (auch eine wiederholte Prüfung brächte dasselbe Ergebnis),
- *Gültigkeit* (das Verfahren erfasst wirklich das und nur das, was es untersuchen soll).

Feststellen

Beim Leistungen feststellen sollte darauf geachtet werden, dass ein möglichst positiver Umgang mit Fehlern gepflegt wird (Bartnitzky et al., 1987, S. 79). Einerseits soll positiven Leistungen in der Leistungsfeststellung mindestens genauso viel Aufmerksamkeit geschenkt werden wie negativen Leistungen. Dies kann zum Beispiel durch Kompensation der Kreuzchen mit Häkchen oder durch positive Kommentare geschehen. Andererseits sollen Fehler als Chancen angesehen werden und ausserdem nicht von Grund auf als Fehler angesehen, sondern zuerst auf ihre Aussage über die Denkprozesse des Kindes hin überprüft werden. Denn Kinder denken anders als wir – und dabei oft weiter und gescheiter als wir es im ersten Moment vermuten.

Beurteilen

Positive oder eben negative Leistungen festzustellen ist das eine. Das andere ist, diese festgestellten Leistungen zu beurteilen (Bartnitzky et al. 1987, S. 80). Wie auch im Zeugnis nicht nur auf die erbrachten Leistungen, sondern auch auf die besonderen Hintergründe wie z.B. Mehrsprachigkeit oder besondere pädagogische Bedürfnisse eines Kindes geachtet werden sollte, sollten auch die Leistungen in den einzelnen, vorangehenden Leistungssituationen individuell von Kind zu Kind unter die Lupe genommen werden. Schliesslich gilt auch eine Leistungsentwicklung als eine gezeigte Leistung und nicht nur die Erreichung eines bestimmten Ziels. Das heisst, sowohl die sachliche (kriterien- bzw. lernzielorientierte) als auch die individuelle Bezugsnorm sollen im täglichen Beurteilungsalltag eine Rolle spielen. Die dritte Bezugsnorm, die soziale Bezugsnorm, welche die Leistung eines Kindes in den Zusammenhang zu von anderen Kindern erbrachten Leistungen stellt, sei laut Schmid (2011, S. 241) zwar als definitiv schlecht für das Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept von schwächeren

Schülerinnen und Schülern nachgewiesen worden, werde aber nichtsdestotrotz sehr oft gewählt. Immerhin wird allein durch eine Notengebung für erbrachte Leistungen stets eine Relation zu den Mitschülerinnen und Mitschülern hergestellt, wobei diese Zahlen von 1 bis 6 dann gar nichts mehr über die eigentliche Leistung dahinter aussagen. Dies lässt mir bezüglich des Verzichts auf Notengebung für Lernzielkontrollen nun auch ein Licht aufgehen. Denn dieser soeben genannte Punkt könnte auch der Grund sein, warum viele Lehrpersonen wie z.B. auch die Praxislehrperson, bei der ich mein Quartalspraktikum durchführen durfte, auf die Notengebung bei Lernzielkontrollen und auch bei anderen Leistungserfassungen verzichten. Bei dieser Praxislehrperson, von der ich hier spreche, könnte der Verzicht auf Noten aber genauso gut darauf zurückzuführen sein, dass sie nicht will, dass die Eltern das arithmetische Mittel aus den Noten selber ausrechnen können – worin ich übrigens auch eher nur Vorteile sehe.

Auch wenn man nach der Leistungsfeststellung keine Noten setzen muss, bleibt aber immer noch die Frage, wie man nun die festgestellte Leistung oder eben auch Leistungsentwicklung beurteilen soll. Ab wann ist sie als in Bezug zu den Lernzielen erfüllt einzustufen? Die Zuordnung der Leistungen zum Grade der Erreichung des Lernziels kann entweder von der Lehrperson selbst entworfen oder in Form einer vorgefertigten Zuordnung beispielweise einem Lehrmittel entnommen werden. Bartnitzky et al. (1987, S. 81) sind der Meinung, dass von einem selber vorweg oder im Nachhinein festgelegte Zuordnungen allgemeinen, fremden Zuordnungen auf jeden Fall vorgezogen werden sollten. Generell gilt aber, die Leistungen darauf zu beziehen, „in welchem Grade die einzelne Arbeit den gesetzten Anforderungen entspricht“ (Bartnitzky, 1987, S. 82). Dazu sollte man die folgende Tabelle stets im Kopf behalten:

Note	entspricht	Bedeutung bezüglich der Lernziele
6	sehr gut	Alle Lernziele sind erreicht; zusätzlich werden regelmässig besondere Leistungen erbracht
5	gut	Alle Lernziele sind erreicht
4	genügend	Die wesentlichen Lernziele sind erreicht
3	ungenügend	Die wesentlichen Lernziele sind nur teilweise erreicht
<3	schwach	Die wesentlichen Lernziele sind nicht oder nur zu einem sehr geringen Teil erreicht

Abbildung 2: Noten und die dazugehörige Bedeutung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007, S. 2)

Klar eröffnet dies wieder Spielraum für Subjektivität, derer man jedoch – wie bereits schon erwähnt – entgegenwirken kann.

Das Arbeits- und Lernverhalten und das Sozialverhalten

Wie kann man die überfachlichen Kompetenzen von zukünftigen Schülerinnen und Schülern im Zeugnis fair beurteilen? Welche vorausgehenden Schritte braucht es dazu seitens der Lehrperson? Das sind weitere Fragen, die sich mir stellen, wenn ich über meinen Berufseinstieg nachdenke. Bartnitzky et al. (1987, S. 48ff.) schlagen vor, nach diesen Schritten vorzugehen: „Definieren, Beobachten, Beschreiben, Beurteilen“.

Definieren

Auch für die Beurteilung von Verhalten braucht es einen Massstab (Bartnitzky et al., 1987, S. 49). Bei den Leistungen in den einzelnen Fächern sind es die Lernziele. Sie geben vor, was als gut und was als schwach angeschaut werden kann. Für die Definition der Leistungsanforderungen im Verhalten bietet es sich an, erstmal einen Kriterienkatalog als Massstab zu verwenden. Auch dieser soll darüber Auskunft geben, welches Verhalten eben angemessen oder nicht angemessen ist. Bei der Formulierung der Indikatoren muss darauf geachtet werden, dass sie im Rahmen des Erziehungsauftrags der Schule stehen. Es eignet sich deshalb und aus Gründen des Subjektivitätseinflusses, diese gemeinsam mit anderen Lehrerinnen und Lehrern zu formulieren, so wie es von unserer Bildungsdirektion – wie weiter vorne erwähnt – auch empfohlen wird. Für die einzelnen Punkte, welche im Primarschulzeugnis des Kantons Zürich aufgeführt sind, hat die Bildungsdirektion im Übrigen einen möglichen Kriterienkatalog als Hilfestellung entworfen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 19f.). Er befindet sich im Anhang (Anhang 5). Natürlich kann man diese Kriterien auch als Ziele ansehen, denn auf eine gute Erfüllung dieser Kriterien sollte in der Schule schliesslich Schritt für Schritt hinge‚zielt' werden. „Die geforderten Einstellungen und Haltungen werden eben nur dann durch die Schule vermittelt, wenn Schule dafür selbst ein Übungsfeld ist" (Bartnitzky et al., 1987, S. 51). Wir Lehrpersonen müssen also mit einem passenden Unterrichtssetting auf die Umsetzungsbereitschaft dieser gewünschten Verhaltensweisen hinarbeiten.

Beobachten

Beobachten ist wohl die einzige Variante, wie Verhalten wahrgenommen und die Leistung in diesem Bereich somit hinterher beurteilt werden kann. Allerdings durchläuft die Beobachtung einen Prozess der Subjektivität. Jeder Mensch filtert das, was er sieht erstens mit anderen Filtern und zweitens mit unterschiedlicher Intensität. Zu diesen Filtern zählen laut Bartnitzky et al. (1987, S. 56), die ihre Botschaft direkt an uns Lehrer richten, folgende Beispiele: „Ihre Wertvorstellungen als Lehrer, Ihre Erinnerungen, Erfahrungen, der Grad der Informiertheit, Ihre persönlichen ‚Eigenschaften' wie Güte oder Strenge, Ihre Kenntnisse über sich selbst" sowie auch „Ihre Erwartungen". Ein weiterer kritischer Punkt betreffend Subjektivität bringt Schmid (2011, S. 244) auf den Punkt: „Im Schulalltag steuert die Lehrperson oft das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, und diese Dominanz kann leicht dazu führen, dass sie nur beobachten kann, was sie provoziert". Solange man sich aber bewusst ist, dass die Gefahr der Subjektivität besteht und man die eigene Wahrnehmung und Erwartungshaltung regelmässig möglichst selbstkritisch hinterfragt und reflektiert, kann man von sich sagen, das Beste dagegen getan zu haben.

Beobachtung geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst. Gemäss Bartnitzky et al. (1987, S. 56) kommt man nicht um eine bewusste, systematische Beobachtung herum, wenn man die einem „anvertrauten Kinder möglichst kennen- und verstehenzulernen" versucht. Neben der zufälligen „Gelegenheitsbeobachtung" sollen also dringend auch „im Hinblick auf Situation, Beobachtungsrichtung, Zeitpunkt und Dauer" (Bartnitzky et al., 1987, S. 56) geplante Beobachtungen ablaufen.

Beschreiben

Viele Situationen, wie z.B. Gespräche mit den Eltern, erfordern teilweise eine ganz genaue Auskunft darüber, wie sich ein Kind verhalten hat. Es empfiehlt sich deshalb nach beobachteten Situationen, das Geschehene möglichst schnell festzuhalten. Denn, wie wir alle wissen, können unsere Erinnerungen das wahrhaftig Passierte kaum mehr genau so wiedergeben, wie es wirklich war. Auch wenn man etwas direkt nach dem Ereignis aufschreibt, bleibt von der wirklichen Situation nicht mehr viel übrig. Man reduziert das Beobachtete nämlich noch-

mals deutlich auf das, was aus unserem Wahrnehmungsfilter herauskommt und packt es dann schliesslich auch noch in eigene Worte (Bartnitzky, 1987, S. 58). Trotzdem empfiehlt es sich sehr, Beobachtungen zu protokollieren, denn nur so kann man gewährleisten, dass man in Bezug auf das Zeugnis nicht aus dem Blauen heraus und ohne jeglichen Beweis urteilt. Dass auch positive Beobachtungen festgehalten werden müssen und dass Interpretationen und Wertungen in diesem Zusammenhang keinen Platz haben dürfen, ist überdies zweifellos selbstverständlich.

Für das Festhalten dieser Beobachtungen schlagen Bartnitzky et al. (1987, S. 60ff.) vor, entweder ein pädagogisches Tagebuch zu führen oder einen Beobachtungsbogen zu verwenden. Das pädagogische Tagebuch, in welchem „Zeitpunkt, Ursache und Verlauf der Situation“ (Bartnitzky, 1987, S. 60) eher frei niedergeschrieben werden, berge aber die Gefahr, dass man eher Gelegenheitsbeobachtungen festhält. Ein Beobachtungsbogen, in welchem nach einigen Beobachtungskriterien protokolliert wird, könne dem aber entgegenwirken. Als Beobachtungskriterien könnten beispielsweise die Punkte, die zum Arbeits- und Lernverhalten sowie zum Sozialverhalten im Zeugnis aufgelistet sind, verwendet werden. Die Indikatoren, die man gemeinsam mit den anderen Lehrpersonen dazu formuliert hat, dürften einem sehr wohl bei der Formulierung der Beobachtungen helfen. Wie sich Bartnitzky et al. (1987, S. 63) einen solchen Beobachtungsbogen vorstellen, zeigt folgende Abbildung:

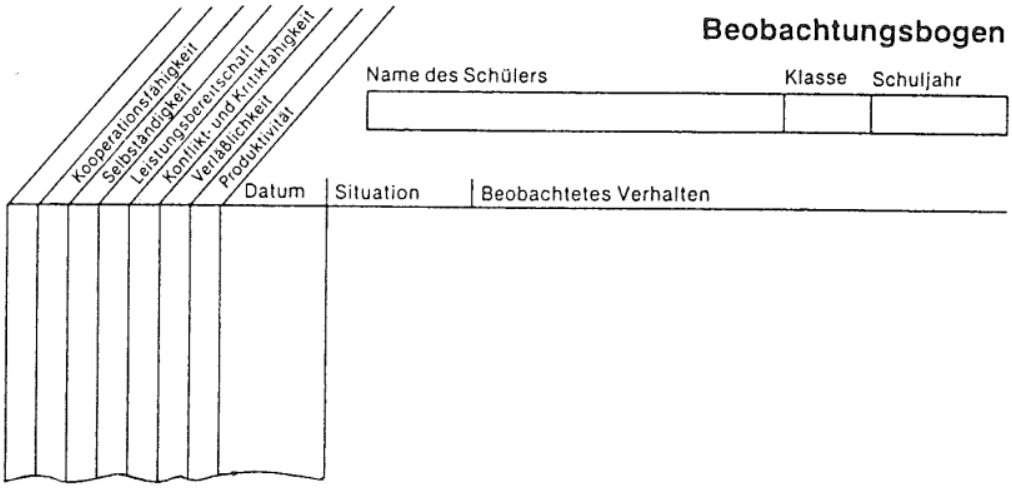


Abbildung 3: Beobachtungsbogen (Bartnitzky et al., 1987, S. 63)

Beurteilen

Die Beurteilung von Verhalten sollte nicht „aufgrund vereinzelter Beobachtungen gefällt werden“ (Bartnitzky, 1987, S. 66). Vielmehr sollte sie vor dem Hintergrund planmässiger Beobachtung zustande kommen. Niederschriften sollten dabei als Gedankenstützen herangezogen werden. Die Beurteilung von Verhalten soll also aus stets selbstkritisch reflektierten, niedergeschriebenen oder so weit wie möglich von eigenen Vorstellungen befreiten, noch im Kopf vorhandenen Gelegenheits- oder planmässig abgelaufenen Beobachtungen entstehen. Aufgrund dieses möglichst objektiven Geflechts kann schliesslich entschieden werden, inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler die Anforderungen erfüllt hat oder nicht.

4. Reflexion

4.1. Rückblickend

Einen zusammenfassenden Satz dafür, was ich während der Arbeit an diesem Portfolio-Eintrag gelernt habe, gibt es nicht. Ich bin durch Themen wie Wahrnehmung oder auch systematische Beobachtung an enorm viel weiterführende Literatur gelangt, sodass es schwierig war, nicht abzuschweifen und dem roten Faden weiterhin zu folgen. Meine Fragestellung bot allerdings auch viel Spielraum. Trotzdem ist sie nun in meinen Augen beantwortet.

Endlich verstehe ich, was alles in ein Zeugnis einfliesst, welche Arbeitsschritte es bis dahin braucht und welche Probleme dabei auftauchen können. Der Aufbau des heute aktuellen Zeugnisses ist mir nun vollkommen präsent. Dank der Auflistung im Kapitel 3.1. darüber, was in welchem Zeugnis wie vorkommt, und der genauen Auseinandersetzung die es dafür gebraucht hat, kenne ich mich diesbezüglich nun sehr gut aus. Mithilfe der vertieften Ausarbeitung der einzelnen Schritte, die es braucht, um am Schluss die Bewertungen im Zeugnis festzulegen, habe ich gute Vorarbeit für meinen Berufseinstieg geleistet. Denn nun weiss ich, wie Zeugnisnoten und Bewertungen der Teilkompetenzen in den Sprachfächern auf korrekte Art und Weise zustande kommen. Auch für die Beurteilung des Verhaltens kenne ich nun mindestens eine gute Möglichkeit, die mir beim Zeugnisschreiben behilflich sein wird.

4.2. Vorausschauend

Etwas, das mir ganz sicher in Erinnerung bleiben wird aus der Arbeit an diesem Eintrag, ist die Tatsache, dass einem auf dem Weg zur schlussendlichen Beurteilung ausserordentlich viele Fehler unterlaufen können. Die Subjektivität kann sich überall einschleichen. Nicht nur bei den Beobachtungen, sondern auch bereits beim Abwägen, welche Kriterien bzw. Lernziele wichtiger sind oder auch später beim Entschluss darüber, inwieweit die festgestellten Leistungen die Anforderungen decken, fliessen das eigene Denken und die eigenen Werte, Haltungen und Einstellungen kontinuierlich mit ein. Dass mir dies aber nun bewusst geworden ist und mir auch mit grösster Wahrscheinlichkeit in Erinnerungen bleiben wird, ist bereits eine gute Voraussetzung dafür, meinen Schülerinnen und Schülern später eine faire, resultierende Beurteilung im Zeugnis gewährleisten zu können.

Auf etwas sehr Wichtiges bin ich in diesem Portfolio-Eintrag aus Beschränkungsgründen nicht gross eingegangen und möchte es hier aber trotzdem noch erwähnen. Sowie das Beurteilen im Unterricht nötig ist, so ist auch das Fördern enorm wichtig. Wenn Leistungen also festgestellt oder Beobachtungen niedergeschrieben sind, soll das nicht das Ende dieses Prozesses bedeuten, indem dies dann bloss noch beurteilt und schliesslich beiseitegelegt wird. Nein, im Gegenteil, es soll Anlass dafür sein, aufgrund dieser Erkenntnisse, an Schwierigkeiten anzuknüpfen, Dinge nochmals aufzugreifen oder auch weiterzuführen. Nichts gibt einem so viel Auskunft über den Stand einer Schülerin oder eines Schülers wie Lernstandserfassungen jeglicher Art. Zu oft werden sie leider bloss für die resultierende Zeugnisnote verwendet. Dabei sollten sie als Chance genutzt werden, denn schliesslich Unterrichten wir, um den Schülerinnen und Schülern vollständige Lernprozesse, nachhaltiges Lernen sowie Fortschritte zu ermöglichen. Beurteilen gehört ganz klar dazu; der Sinn dahinter sollte nur niemals vergessen werden. Auch sollte in Erinnerung behalten werden, dass zum Zeitpunkt der Ausstellung des Zeugnisses gewisse Lernziele, die am Anfang des Semesters mal überprüft wurden, vielleicht bereits viel besser erreicht würden als damals. Die Diskrepanz zwi-

schen der Erreichung der Lernziele in einer Lernzielkontrolle am Anfang des Semesters mit der Erreichung der Lernziele, die sich im Zeugnis abzeichnet, muss also unbedingt berücksichtigt.

Mit dem in diesem Portfolio-Eintrag erlangten Wissen, welches ich nun in meinen noch so kleinen Lehr-Lern-Rucksack packe, fühle ich mich ein grosses Stück fähiger für den Lehrerberuf als zuvor. Ich bin gespannt, was noch alles dazu kommt.

5. Literaturverzeichnis

Bartnitzky, Horst & Christiani, Reinhold (1987). Zeugnisschreiben in der Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007). Das Zeugnis für die Primarstufe. Informationen für Eltern und Erziehungsberechtigte (Zeugnis 4. – 6. Klasse). Zürich: Volksschulamt.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013). Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Volksschulamt.

Nüesch, Helene, Bodenmann, Monika & Birri, Thomas (2008). Fördern und Fordern. Schülerinnen- und Schüler-Beurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag.

Pädagogische Hochschule Zürich (2009). Kompetenzstrukturmodell. Zürich: PH Zürich.

Schmid, Christoph (2011). Beurteilen. In: Berner, Hans & Zumsteg, Barbara (Hrsg.), Didaktisch handeln und denken 2, Fokus eigenständiges Lernen (S. 235-265). Zürich: Pestalozzianum.

6. Anhang

Anhang 1 (S. 48): Beurteilungsblatt für Vorträge zu Plakaten zum Thema Römer

Anhang 2 (S. 49): Englisch-Lernzielkontrolle aus Quartalspraktikum

Anhang 3 (S. 53): Zeugnis 1. Semester 3. Klasse

Anhang 4 (S. 55): Zeugnis 2. Semester 3. Klasse

Anhang 5 (S. 57): Beispielkatalog für Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 19-20)

Bewertungsblatt

Name:

Erklärung der Kriterien:

Thema des Vortrags:

Inhalt und Struktur:
Wie ist der Vortrag aufgebaut? Hat der Vortrag einen klaren roten Faden?

Visualisierung:
Wie ist das Plakat gestaltet? Ist es originell, aussagekräftig, sorgfältig bearbeitet?

Sprache:
Ist die Sprache klar verständlich? Sind die Sätze grammatikalisch korrekt? Sind die Sätze spannend formuliert? Wurde ein hoher Sprachwortschatz benutzt?

Körpersprache:
War Augenkontakt zum Publikum vorhanden? Allgemeines Auftreten, Lautstärke der Stimme, Haltung, etc.

	schlecht	ungenügend	genügend	gut	Sehr gut
Inhalt und Struktur					
Visualisierung					
Sprache					
Körpersprache					

Bemerkung:

……

……

……

English exam: Unit 4 — 16. April 2014

Name: Points: / 55 Mark:

Good luck!!!

Things to do

1. **You are planning a big school trip with your class. You can go in winter or in summer and you are free to decide what activities you want to do. Where would you go and what would you like to do there? Write 6 sentences and use at least (mindestens) 4 different activities. (13 Punkte)**

Some and any

2. Fill in the missing words. The words you can use are: <u>some, any</u>. (4 Punkte)

I. Have you got _____ cake for the dessert?

II. I have never seen _____ dolphins in the Lake Zurich.

III. There are _____ books on the table.

IV. I'd like to have _____ bread, please.

V. I haven't got _____ strawberries in my shop.

VI. There aren't _____ apples in my bag.

VII. Have you got _____ pictures of Wolfhausen?

VIII. I need _____ information about Switzerland.

3. Fill in the missing words. The words you can use are: <u>some, any, something, anything, somebody, anybody, somewhere, anywhere</u>. (6 Punkte)

I. We haven't got _____ to eat.

II. There's _____ at the door.

III. I know a place _____ in Italy, but I don't remember the name.

IV. Have we got _____ paper in the office?

V. I think your key isn't _____ in the kitchen.

VI. I don't know _____ about this topic.

VII. Let's buy _____ bacon for breakfast.

VIII. The Europa Park isn't _____ in Switzerland.

IX. Do you know _____ who loves skiing?

X. There isn't _____ in my family who hates sport.

XI. I'll go to the supermarket to buy _____ to drink.

XII. We don't have to learn _____ words today.

Vocabulary

4. **Translate the following words into English. (8 Punkte)**

Geführte Tour:	**Entschuldigung:**
Schulreise:	**ankommen:**
typisch:	**Jugendherberge:**
Mobiltelefon:	**buchstabieren:**
reissen:	**Doppelbett:**
Rollenspiel:	**versuchen:**
Tragödie:	**abends, nachts:**
Schnorcheln:	**entspannen, ausruhen:**

The man who climbed the Matterhorn

5. **Think about the story "The man who climbed the Matterhorn". What do you remember about it? Write 4 correct sentences about this story. (8 Punkte)**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Listening

6. Listen to the 3 tourists visiting the Alps and tick the *true* sentence(s). (6 Punkte)

Paul (and Chris):

☐ For Paul and Chris the Alps are an exciting new adventure.

☐ This isn't their first time in the Alps.

☐ The place they started their tour is spelled: S – C – U – O – L.

☐ After cycling they go directly home to Canada.

Georgina:

☐ Georgina is in Zermatt, because she wants to go climbing.

☐ Georgina wants to beat the first man who climbed the Matterhorn.

☐ She calls the Matterhorn the "Toblerone mountain".

☐ She came to Zermatt in July because she wants to get sunburnt.

The Dal family:

☐ The Dal family spends fife days in Switzerland.

☐ Tomorrow they will go up to the Top of Europe.

☐ For the Dal family snow isn't anything new.

☐ The Dal family doesn't like Indian food.

Primarstufe

3. Klasse 1. Semester

Schuljahr	**Name**
Schulhaus	**Vorname**
Schulort	**Geburtsdatum**

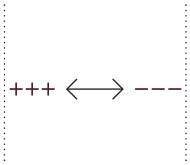
Leistungen

Mathematik	
Deutsch	
Schrift	
Englisch	nicht benotet
Realien	nicht benotet
Religion und Kultur	nicht benotet
Lebenskunde	nicht benotet
Handarbeit	nicht benotet
Zeichnen	nicht benotet
Musik	nicht benotet
Sport	nicht benotet
Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur	

Bemerkungen

Muster

Schuljahr	**Name**
Schulhaus	**Vorname**
Schulort	**Geburtsdatum**



Arbeits- und Lernverhalten

- Erscheint pünktlich und ordnungsgemäss zum Unterricht
- Beteiligt sich aktiv am Unterricht
- Arbeitet konzentriert und ausdauernd
- Gestaltet Arbeiten sorgfältig und zuverlässig
- Kann mit anderen zusammenarbeiten
- Schätzt die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein

Sozialverhalten

- Akzeptiert die Regeln des schulischen Zusammenlebens
- Begegnet den Lehrpersonen und den Mitschülerinnen und Mitschülern respektvoll

Muster

Datum .....

Unterschrift der Lehrperson/en .....

.....

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten .....

.....

Primarstufe

3. Klasse 2. Semester

Schuljahr	**Name**
Schulhaus	**Vorname**
Schulort	**Geburtsdatum**

Leistungen

	sehr gut	gut	genügend	ungenügend
Mathematik				
Deutsch				
Hörverstehen*				
Leseverstehen*				
Sprechen*				
Schreiben*				
Schrift				
Englisch				nicht benotet
Hörverstehen*				
Sprechen*				
Realien				nicht benotet
Religion und Kultur				nicht benotet
Lebenskunde				nicht benotet
Handarbeit				nicht benotet
Zeichnen				nicht benotet
Musik				nicht benotet
Sport				nicht benotet
Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur				

* Die Beurteilung der Teilbereiche in den Sprachfächern berücksichtigt die Leistungen des ganzen Schuljahrs und wird im Zeugnis des 2. Semesters abgebildet.

Bemerkungen

Muster

Schuljahr	**Name**
Schulhaus	**Vorname**
Schulort	**Geburtsdatum**

+++ ⟷ −−−

Arbeits- und Lernverhalten

- Erscheint pünktlich und ordnungsgemäss zum Unterricht
- Beteiligt sich aktiv am Unterricht
- Arbeitet konzentriert und ausdauernd
- Gestaltet Arbeiten sorgfältig und zuverlässig
- Kann mit anderen zusammenarbeiten
- Schätzt die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein

Sozialverhalten

- Akzeptiert die Regeln des schulischen Zusammenlebens
- Begegnet den Lehrpersonen und den Mitschülerinnen und Mitschülern respektvoll

Muster

Datum .....

Unterschrift der Lehrperson/en .....

.....

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten .....

.....

Verhaltensmerkmale zum Lern- und Arbeitsverhalten (Beispielkatalog)

Lernziele	Verhaltensmerkmale / Indikatoren
Erscheint pünktlich und ordnungsgemäss zum Unterricht	→ erscheint rechtzeitig in der Schule zum Unterricht → hat alles Schulmaterial dabei (Bücher, gespitzte Bleistifte …) → hat die Hausaufgaben vollständig gelöst → hat keine selbst verschuldeten / unentschuldigten Absenzen
Beteiligt sich aktiv am Unterricht	→ zeigt Interesse an der Sache und arbeitet aus eigenem Antrieb → stellt Fragen, die Neugierde erkennen lassen → übernimmt freiwillig zusätzliche Arbeiten / Aufgaben → beteiligt sich aktiv am Unterrichtsgeschehen → bringt Ideen und Vorschläge ein → sucht zusätzliche Informationen (Bücher, Fragen …)
Arbeitet konzentriert und ausdauernd	→ lässt sich bei der Arbeit wenig ablenken (Arbeitsplatz, Nachbarn, Material holen, Seitengespräche, Arbeitsplatz wechseln) → beschäftigt sich längere Zeit mit einem Lerngegenstand → nimmt sich Zeit für die Bearbeitung einer Aufgabe → beendet angefangene Arbeiten / Aufträge → gibt nicht schon bei geringen Schwierigkeiten auf
Gestaltet Arbeiten sorgfältig und zuverlässig	→ geht mit Material, Werkzeugen und Geräten sorgfältig um → passt das Arbeitstempo den eigenen Fähigkeiten sowie den Anforderungen der Aufgabe an → überprüft eigene Arbeitsergebnisse und optimiert sie gegebenenfalls → bemüht sich um exakte und ansprechende Darstellungen (Lösungen und Arbeitsblätter) → erledigt Hausaufgaben zuverlässig
Kann mit andern zusammenarbeiten	→ trifft Vereinbarungen und hält sich daran → beteiligt sich an der Zusammenarbeit → kann temporär persönliche Bedürfnisse zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen → geht auf Beiträge anderer ein → fragt nach, wenn Aussagen von Gruppenmitgliedern nicht verstanden werden
Schätzt die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein	→ arbeitet ohne ständige Bestätigung (Lehrperson, andere Kinder und Jugendliche) → schätzt eigene Leistungen / Arbeitsergebnisse realistisch ein → benennt eigene Stärken und Schwächen → lässt sich durch Erwartungen / Anforderungen nicht unter Druck setzen → setzt sich selber realistische Ziele

Verhaltensmerkmale zum Sozialverhalten (Beispielkatalog)

Lernziele	Verhaltensmerkmale / Indikatoren
Akzeptiert die Regeln des schulischen Zusammenlebens	→ hält Abmachungen und Regeln ein → hält sich an Vereinbarungen → beachtet die Regeln und Weisungen, z. B. Hausordnung → kommt seinen Pflichten nach (Klassenämter) → übernimmt Arbeiten für die Gemeinschaft
Begegnet den Lehrpersonen und den Mitschülerinnen und Mitschülern respektvoll	→ trifft Vereinbarungen und hält sich daran → spricht Konflikte / Spannungen an → setzt in Konfliktsituationen faire Mittel ein → verzichtet auf körperliche und verbale Gewalt → akzeptiert faire Lösungen und setzt diese um → nimmt Rücksicht; vermeidet störendes Verhalten → bietet von sich aus Hilfe an

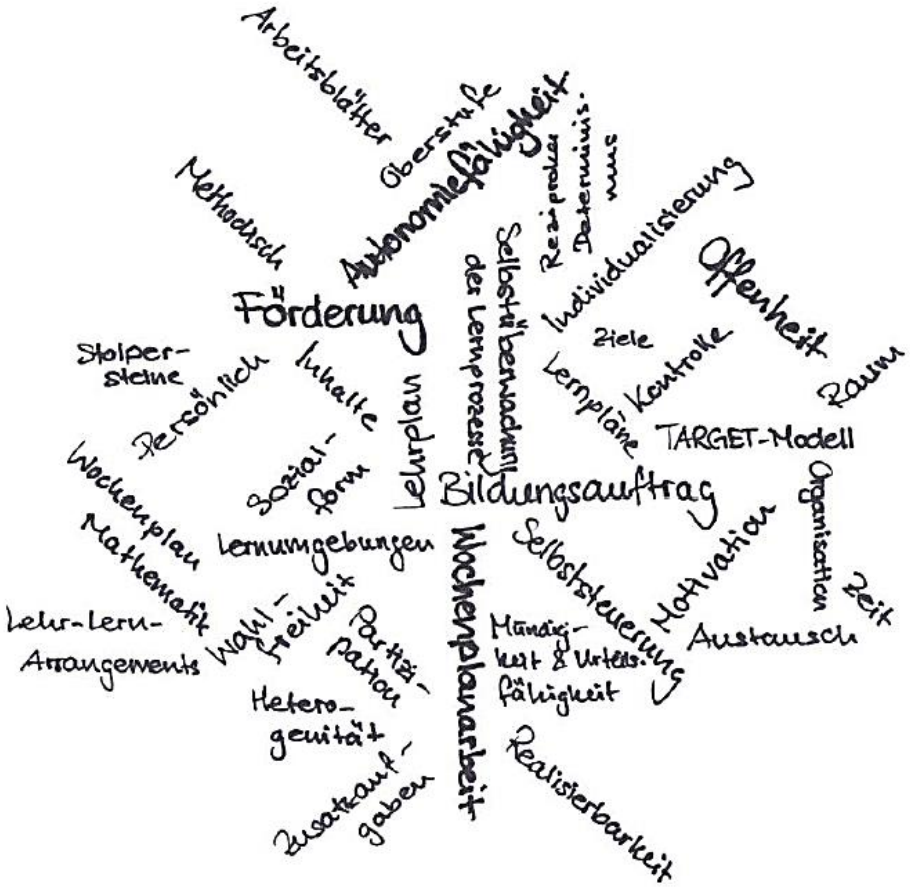
Zeugnisgespräche im Kindergarten

Im Grundsatz gelten alle Regelungen für die Volksschule auch für den Kindergarten. Allerdings werden im Kindergarten keine Zeugnisse erstellt, sondern Zeugnisgespräche geführt. Es gilt im Einzelnen:

Folgender Zeitplan bewährt sich:

1.	Im Kindergarten werden keine Zeugnisse ausgestellt. Anstelle eines Zeugnisses erfolgen Gespräche mit den für die Erfüllung der Schulpflicht des Kindes Verantwortlichen.
2.	In jedem Kindergartenjahr führt die für den Kindergarten verantwortliche Lehrperson mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mindestens zwei Gespräche über die Entwicklung und den Lernstand des Kindes. Die Gespräche finden dann statt, wenn sie aus Sicht der Kindergartenlehrperson und der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten auch Sinn machen. Die Kindergartenlehrperson ist für die Ansetzung der Termine verantwortlich. Die Eltern können im Einvernehmen mit der Kindergartenlehrperson auf das zweite Gespräch verzichten. In diesem Fall haben sie dies der Kindergärtnerin schriftlich mitzuteilen.
3.	Eltern bzw. Erziehungsberechtigte bestätigen mit ihrer Unterschrift, dass das Gespräch stattgefunden hat, bzw. dass sie auf die Durchführung des zweiten Gesprächs verzichten.
4.	Die entsprechenden Formulare werden in einer speziellen Mappe aufbewahrt. Diese wird den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten am Ende der Kindergartenstufe ausgehändigt.
5.	Als Beleg werden Kopien der Formulare in der Schulverwaltung archiviert.

Förderung der Autonomiefähigkeit in der Wochenplanarbeit



Portfolio-Eintrag zu Standard 3 „Motivation und Interesse“

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 62
2. Theoriebezug 63
   2.1. Motivation durch Förderung der Autonomiefähigkeit....63
   2.2. Drei Grundtypen von Lernplänen....63
      Der verordnete, geschlossene Lehrplan 64
      Geöffnete und mitgestaltete Lernpläne....65
      Der selbstbestimmte, offene Lernplan 65
   2.3. Grad der Offenheit....67
3. Praxisbezug 69
   3.1. Wochenplan der Praxislehrperson aus dem P1....69
   3.2. Wochenplan von mir aus dem Quartalspraktikum 73
1. Reflexion 77
   1.1. Rückblickend....77
   1.2. Vorausschauend 77
2. Literaturverzeichnis 79
3. Anhang....80

1. Einleitung

Es ist weit bekannt, dass die Selbstwirksamkeit stark vom eigenen Kompetenzerleben, also von der eigenen Überzeugung, ob man etwas erreichen kann oder nicht, abhängt (Woolfolk, 2008, S.404). Um dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit überhaupt verspüren zu können, müssen die eigenen Handlungen möglichst selbstbestimmt und selbstgesteuert sein, da man sich Erfolge und Misserfolge nur so selbst zuschreiben kann bzw. muss. In Bezug auf das Lernen bedeutet dies, dass Lernprozesse möglichst selbst reguliert und die darin zu treffenden Entscheidungen vorzugsweise selbst getroffen werden sollten. Selbstgesteuertes Lernen ist also enorm wichtig, um das Empfinden von Selbstwirksamkeit für Lernen zu ermöglichen. Die wichtigsten Komponenten für selbstgesteuertes Lernen sind das Selbstüberwachen und das Selbstbewerten (Woolfolk, 2008, S.414). Das heisst, die Möglichkeit, eigene Lernprozesse selbst zu überwachen und zu bewerten darf im Schulalltag nicht fehlen. Die Autonomiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ist laut Zumsteg (2011, S.276) eines der drei Stichworte, unter denen man unseren Bildungsauftrag zusammenfassen könne. Die Entwicklung der Autonomiefähigkeit zu ermöglichen, verlange automatisch nach „Lernumgebungen, die Selbststeuerung […] verlangen“ (Zumsteg, 2011, S.276).

Eine Möglichkeit, den Unterricht so zu gestalten, dass Selbststeuerung ermöglicht wird, ist, Wochenplanarbeit heranzuziehen. Jedoch gibt es verschiedene Arten, wie ein Wochenplan ausgearbeitet sein kann, wobei geschlossene Pläne eher weniger Selbstbestimmung zulassen als offene (Birri, 2011, S.122). In diesem Portfolio-Eintrag möchte ich aufklären, wie ich als Lehrperson es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen kann, ihre Autonomiefähigkeit durch die Arbeit an einem geeigneten Wochenplan weiterzuentwickeln. Daraus ergibt sich auch gleich die Fragestellung, die den roten Faden dieses Eintrags darstellen soll: Wie muss ein Wochenplan aufgebaut sein, damit er die Autonomiefähigkeit und somit auch die Motivation der Schülerinnen und Schülern fördert? Aus der Fragestellung ist ableitbar, dass Selbständigkeit einen Einfluss auf die Motivation hat. Dies ist insofern selbstverständlich, weil Schülerinnen und Schüler, die selbstgesteuertes Lernen – also selbständiges Arbeiten, Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen – beherrschen, mit grosser Wahrscheinlichkeit eine höhere Selbstwirksamkeit empfinden als jene, die keine Möglichkeit haben, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Wird den Schülerinnen und Schülern also mehr Selbständigkeit ermöglicht, wird die Motivation gefördert, weil die daraus entstehende, höhere Selbstwirksamkeit, so Woolfolk (2008, S.407), zu mehr Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer und zu einer Erhöhung des Anspruchsniveaus an uns selber führt. Dies erklärt auch, warum die zu erwerbende Fähigkeit einer angehenden Lehrperson, Lern- und Leistungssituationen zu schaffen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler als selbstwirksam erleben können, im Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (2009, S. 8) dem Standard 3 „Motivation und Interesse“ untergeordnet ist. Um diese Verknüpfung des Themas mit dem gewählten Standard noch etwas zu verdeutlichen, möchte ich im ersten Theorieteil noch ein wenig genauer darauf eingehen. Danach möchte ich klären, welche verschiedenen Arten von Wochen- bzw. Lernplänen es gibt und welcher davon der für die Entwicklung der Autonomiefähigkeit geeignetste ist. In Bezug zur Praxis möchte ich zwei Wochenpläne analysieren, von denen einer von einer Praxislehrperson und ein anderer von mir selber zusammengestellt worden ist. Eine rückblickende und eine vorausschauende Reflexion sollen Aufschluss darüber geben, welche Erkenntnisse ich aus dieser Arbeit ziehe und worauf ich mich bezüglich Wochenplanarbeit in Zukunft achten möchte.

2. Theoriebezug

2.1. Motivation durch Förderung der Autonomiefähigkeit

Die Autonomiefähigkeit ist abgesehen von der Selbstwirksamkeit noch über zwei weitere Modelle mit der Motivation verknüpfbar. Eines davon ist die Selbstbestimmungstheorie, welche besagt, dass das Bedürfnis nach Selbstbestimmung stets im Mittelpunkt unseres Handelns steht (Woolfolk, 2008, S.459). Nicht nur wir Erwachsenen, sondern auch Kinder streben nach Autonomie. Woolfolk (2008, S.459) erklärt, dass Lernenden eine Aufgabe tendenziell als wichtiger erscheint, wenn sie dazu selber Entscheidungen fällen können - auch wenn es ihnen keinen Spass bereitet. Ausserdem sollte man den Schülerinnen und Schülern lieber Selbständigkeit zugestehen, anstatt sie in das Gefühl der Kontrolle zu versetzen, denn so würden sie besser lernen.

Auch das zweite Modell bezieht sich auf die Ermöglichung besseren Lernens durch die Gewährleistung von Selbständigkeit der Lernenden im Unterricht. Es handelt sich dabei um das TARGET-Modell, in welchem es um die Unterstützung der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern geht. Das Akronym „TARGET“ steht dabei für „Aufgaben (Task), Selbständigkeit (Autonomy), Anerkennung (Recognition), Arbeitsgruppen (Grouping), Bewertung (Evaluation) und Zeit (Time)“ (Woolfolk, 2008, S.483). Neben der Selbständigkeit zählen in diesem Modell also zudem noch fünf weitere Elemente zu denjenigen, welche die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Zur Selbständigkeit ergänzt Woolfolk (2008, S.485) allerdings noch die Problematik, dass sich blosse Wahlfreiheit, die nicht strukturiert eingesetzt wird, ebenso gut negativ auf das Lernen auswirken kann. Dies sei beispielsweise der Fall, wenn die Freiheit in der Themenwahl eines Aufsatzes mehr zur Ideenlosigkeit und Überforderung anstatt zur Kreativität und Fantasie führe. Angesichts dessen könne eine eingeschränkte Wahlfreiheit der Idee der Ermöglichung von Selbständigkeit besser dienen. Die Wahlfreiheit soll beibehalten, aber ein wenig eingeschränkt werden, indem die Schülerinnen und Schüler zwischen gleichwertigen Aufgaben – oder im Falle des Aufsatzes zwischen gleichwertigen Themen – auswählen können. Zum Erwerb der Autonomiefähigkeit gehört ausserdem nicht nur die Möglichkeit zwischen Aufgaben auswählen zu können, sondern auch das Miteinbeziehen und das Ermöglichen von Partizipation der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen ihre Meinung äussern können und regelmässig eine führende Rolle einnehmen können (Woolfolk, 2008, S.483). Ausserdem sollen Lernende dazu ermutigt werden, selber Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen – dies ist das Ziel der Komponente Selbständigkeit im TARGET-Modell, aber auch das Ziel jeglichen Lernens in der Schule. Denn Selbständigkeit ist die Voraussetzung für ein unabhängiges Leben mit voller Mündigkeit und Urteilsfähigkeit.

Inwiefern Schülerinnen und Schüler in Wochen- bzw. Lernplänen selber Entscheidungen und Auswahlen treffen und auf weitere Art und Weise Autonomiefähigkeit entwickeln können, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

2.2. Drei Grundtypen von Lernplänen

Autonomiefähigkeit zu erwerben, setzt voraus, dass der Unterricht möglichst offen gestaltet ist, sodass er selbstgesteuertes Lernen entlang des eigenen Niveaus ermöglicht. Das heisst,

der Unterricht muss unabdingbar eine innere Differenzierung gewähren. Oft wird gedacht, Wochen- bzw. Lernplan-Unterricht sei zweifellos eine offene Unterrichtsform. Dies ist allerdings nur der Fall, wenn Lernpläne auch wirklich dementsprechend ausgelegt sind. Birri (2011, S.122 ff.) beschreibt zu diesem Sachverhalt drei Grundtypen von Lernplänen, welche ich im Folgenden, bezüglich Möglichkeit auf Erwerb von Selbständigkeit, analysieren möchte.

Der verordnete, geschlossene Lehrplan

Was ist das?

Die von der Lehrperson vorgegebenen Inhalte bzw. Aufträge müssen in einer bestimmten Zeit bearbeitet werden. Das Arbeiten nach schriftlichen Anweisungen in Stillarbeits-, Übungs- und Anwendungsphasen wird, anstatt in einzelnen Lektionen, wie es sonst im Unterricht vorkommen würde, in mehrere grössere, fächerübergreifende Blöcke gepackt und diese über eine längere Zeitspanne verteilt. Das ist das Grundprinzip des verordneten, geschlossenen Lernplans (Birri, 2011, S.123-126). Fertige Aufträge werden entweder von der Lehrperson oder viel eher von den Schülerinnen und Schülern mit einem Lösungsblatt, das bei der Lehrperson abgeholt werden kann, selbst kontrolliert. Die Lehrperson nimmt mehrmals Einsicht in die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und unterstützt individuell. In einem anschliessenden Austausch werden Ergebnisse besprochen und möglicherweise noch weiter ausgearbeitet. Ausserdem sollen metakognitive Lernerkenntnisse durch eine Reflexion des eigenen Arbeits- und Lernverhaltens nicht fehlen.

Offenheit und Freiheit

Da alle Schülerinnen und Schüler an demselben Plan arbeiten, wird den Lernenden mit einem verordneten Lernplan kaum eine Individualisierung auf Lernziel- oder Inhaltsebene geboten. Einen verordneter Plan für jedes Kind zu schreiben, wäre überdies viel zu aufwändig. Die Arbeit in Blöcken ermögliche laut Birri (2011, S.123) zwar vertieftes Lernen auf der Sachebene, weil die Lernenden – solange diese Unterrichtsform nicht im Erledigungsstress ende – in ihrer Arbeit weniger unterbrochen würden. Im den Bereichen Selbst- und Sozialkompetenz sei die Entwicklung allerdings nur beschränkt möglich. Dass die Schülerinnen und Schüler sich die Aufträge zeitlich selber einteilen müssen, könne zwar zur Entwicklung von Planungsfähigkeit und eigenverantwortlichem Handeln, allerdings nur in beschränktem Mass zum Aufbau von Entscheidungsfähigkeit beitragen. In sozialer Hinsicht ginge es in diesem Lernplantyp vor allem um die Erarbeitung und Einhaltung von Regeln, die während der Arbeit an diesem Plan gelten. Angesichts der alleinigen Verantwortlichkeit für den eigenen Plan, sei das Raum geben für die Entwicklung weiterer Bereiche der Sozialkompetenz nur erschwert möglich.

Während der Arbeit an einem verordneten, geschlossenen Lernplan, wird den Lernenden meiner Meinung nach zu wenig Freiheit geboten, um die Autonomiefähigkeit zu fördern. Die Art von Lernplan lässt wohl auch keine Möglichkeit, dank der Wahl- und Entscheidungsfreiheit motivierter an die Sache heranzugehen. Denn Freiheit ist in dieser Unterrichtsform höchstens durch die Komponenten Zeiteinteilung, Arbeitsplatz- und Sozialformwahl gewährleistet. Dies entspricht laut Zumsteg (2011, S.274) bloss der Öffnung des Unterrichts in organisatorischer, nicht aber in methodischer, inhaltlicher oder auf Klassen- und Schulebene partizipativer Hinsicht.

Geöffnete und mitgestaltete Lernpläne

Was ist das?

Der verordnete, geschlossene Lernplan wird durch einige Elemente erweitert, sodass der Erwerb von Selbständigkeit und Übernahme von Verantwortung eher begünstigt wird. Es können Wahlpflichtaufgaben hinzugefügt werden, welche zu demselben Inhalt oder Ziel verschiedene Zugänge und/oder Ausdrucksformen eröffnen (Birri, 2011, S.127). Das heisst, zu einem Thema oder zu einem Ziel kann das eine Kind beispielsweise ein Experiment machen und das Gelernte mithilfe einer Skizze widergeben, während ein anderes Kind dazu einen Text gelesen hat und sein erlangtes Wissen zusammengefasst in Form eines Lernplakates ausdrückt. Weiter können Zusatzaufgaben zum Zuge kommen, welche die Lernenden nach vollständiger Erledigung des obligatorischen Teils des Plans ins Auge fassen können. Zusatzaufgaben für schwächere Schülerinnen und Schüler sollten in Form von Vertiefungen und Repetitionen zur Verfügung gestellt werden. Für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler eignen sich herausfordernde, ansprechende Aufgaben. Ein weiteres Element, welches in einem geöffneten und mitgestalteten Lernplan den Erwerb von Autonomiefähigkeit fördern soll, ist ein Zeitfenster für freie Tätigkeiten. In diesem Zeitfenster sollen diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche den Pflichtteil beendet haben, einem eigenen kleinen Lernprojekt zu einem Thema, das sie interessiert, nachgehen können. Des Weiteren bietet es sich in dieser Art von Lernplan an, die Schülerinnen und Schüler in die Themenwahl ein wenig miteinzubeziehen.

Offenheit und Freiheit

Die Arbeit mit diesem Lernplan eröffnet durch die Wahl-, Zusatz- und Partizipationsmöglichkeiten die Chance auf das selbständige Treffen von Entscheidungen und gibt trotzdem noch einen sicheren Rahmen vor, für diejenigen Lernenden, die mit zu viel Freiheit nicht unbedingt sehr gut klarkommen. Ausserdem wird der Unterricht mit diesem Lernplantyp methodisch, inhaltlich und auf Klassen- und Schulebene partizipativ mehr geöffnet (Zumsteg, 2011, S.274). Das bedeutet, dass die Methoden und die Inhalte von den Schülerinnen und Schülern eher mitbestimmt werden können, was in Bezug auf diese Planarbeit viel eher der Fall ist, als in Bezug auf einen verordneten geschlossenen Lernplan.

Der selbstbestimmte, offene Lernplan

Was ist das?

In einem offenen Lernplan wird grundsätzlich so vorgegangen, dass sich die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben, anhand derer sie die sich selbst gesetzten, als nächstes zu erreichenden Ziele bzw. Lernschritte anpacken möchten, selber aussuchen und dafür den ungefähren Zeitaufwand abschätzen (Birri, 2011, S.128-133). Das Lernangebot wird den Schülerinnen und Schülern so dargeboten, dass die Aufgaben, die sie sich vornehmen, stets dem Rahmen des Lehrplans und dem aktuell parallel laufenden Klassenunterricht entsprechen. Das Vorhaben, also die Ziele, die Aufgaben und die Zeiteinteilung werden von den Lernenden in ein vorbereitetes, leeres Formular eingetragen und der Lehrperson in einer Besprechung vorgeschlagen. Gemeinsam wird die Realisierbarkeit des Plans überprüft und wenn es für beide Seiten stimmt, wird der Plan verbindlich festgelegt. Ist die Arbeit am Plan beendet, kann auch hier eine Arbeits- und Lernreflexion eingesetzt werden. Zusammen mit der fertigen Planarbeit, der Reflexion und einem nächsten, vorerst provisorischen Planarbeitsvorhaben kommt der Schüler oder die Schülerin zum Planungsgespräch mit der Lehrperson. Die fertigen Arbeiten, die Reflexion, der Lerngewinn und die neue Planung werden bespro-

chen und ein neuer Abgabetermin wird festgelegt. Die Pläne sehen dementsprechend sehr verschieden aus, was einem als Lehrperson bezüglich Abgabetermin-Stresses einen Vorteil verschaffen kann. Da sich die Kinder jeweils in ganz unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses befinden, verteilt sich auch der Aufwand der Lernbegleitung durch die Lehrperson. Ausserdem können auch hier einige Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern selbst kontrolliert werden. Die Planarbeit wird als fixe Unterrichtsform stetig so weitergeführt, die Lernangebote werden angepasst und der parallel laufende Klassenunterricht wird möglichst zeitökonomisch genutzt, sodass genügend Zeit für die Planarbeit bleibt. Die zur Verfügung gestellte Zeit sollte möglichst konstant bleiben, sodass sich die Schülerinnen und Schüler fest daran orientieren können. Für das Besprechen von Schwierigkeiten, Stolpersteinen sowie auch von Regeln und dem Arbeitsverhalten, aber auch für das Vorstellen von Arbeiten und erlangten Erkenntnissen soll im Klassenrat Raum geschaffen werden.

Offenheit und Freiheit

Der Grad der Offenheit in dieser Art von Lernplan ist kaum übertreffbar. Den Schülerinnen und Schülern sind sowohl organisatorisch als auch methodisch, inhaltlich und auf Klassen- und Schulebene partizipativ (Zumsteg, 2011, S.274) nur wenige bis nahezu keine Grenzen gesetzt. Selbstbestimmte, offene Lernpläne erlauben sehr viel Wahl- und Entscheidungsfreiheit und einen sehr grossen Planungsspielraum, in welchem die Schülerinnen und Schüler sehr wohl ihre Autonomie walten lassen können. Durch die individualisierte und differenzierte Arbeitsweise und die Passung der Aufgaben wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren Lernerfolg zu erhöhen. Denn Lernen sei ein „aktiver und selbstgesteuerter, individuell und sozial konstruktiver und situativer Prozess“ (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1998 zitiert nach Birri, 2011, S. 133), was ganz klar für die Arbeit mit einem offenen Lernplan spricht.

Der selbstbestimmte, offene Lernplan verspricht also generell die Möglichkeit auf den Erwerb vieler Selbstkompetenzen sowie auf eine bessere Regulierung des eigenen Lernens. Zusammen sorgen diese beiden Komponenten für eine höhere Selbstwirksamkeit, was wiederum für eine höhere Motivation spricht. Ähnlich drückt sich dazu auch Birri aus: „Durch das verstärkte Kompetenzerleben durch Lernerfolge, durch die ausgeprägte Autonomieerfahrung und durch soziale Eingebundenheit im ‘Unterricht als gemeinsame Sache‘ ist die Basis für eine wirkungsvolle Selbstmotivation gelegt“ (Deci & Ryan, 1993 zitiert nach Birri, 2011, S.132). Er setzt hiermit drei Faktoren zueinander in Beziehung, welche auch laut dem „reziproken Determinismus“ (Woolfolk, 2008, S.403f.) stetig miteinander interagieren: Leistungsergebnisse (Verhalten), Einflüsse des Selbst (Persönlichkeit) und soziale Einflüsse (Umwelt). Der reziproke Determinismus ist ein Konstrukt der sozial-kognitiven Lernansätze, in welchen Albert Bandura - ein Psycholog, welcher sich mit Beobachtunglernen und später schliesslich zusätzlich zu den sozialen Faktoren, sich auch mit kognitiven Faktoren auseinandergesetzt hat – eine wichtige Rolle gespielt hat. Die folgende Abbildung soll den Zusammenhang dieser Faktoren untereinander und dieses Modells mit dem Hintergrund dieses Portfolio-Eintrags transparenter zu machen:

Abbildung 1: Reziproke Einflüsse (Woolfolk, 2008, S.404)

Mit der Verknüpfung dieses Modells mit diesem Portfolio-Eintrag möchte ich erstens erneut aufzeigen, dass die Förderung der Autonomiefähigkeit, und sogleich der Selbstwirksamkeit, die Motivation weitgehend beeinflussen kann. Ausserdem soll durch die sichtbare Wechselwirkung dieser Faktoren, die Aussage darüber, dass selbstbestimmte, offene Lernpläne die Motivation fördern, verstärkt werden.

2.3. Grad der Offenheit

Der Grad der Offenheit bestimmt, wie sehr sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Autonomiefähigkeit entwickeln können. Offener Unterricht beinhaltet jedoch, wie bereits weiter oben erwähnt, nicht bloss die organisatorische Offenheit, also das Überlassen der Wahlfreiheit über Raum, Zeit und Sozialform an die Lernenden, sondern es beinhaltet noch andere Dimensionen der Offenheit (Zumsteg, 2011, S.274). Um den Unterricht auf seine Offenheit zu untersuchen, bieten sich laut Peschel (2009, S.77 zitiert nach Zumsteg, 2011, S.274) folgende Fragen an:

Organisatorische Öffnung	Inwieweit können die Lernenden Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selber bestimmen?
Methodische Öffnung	In wieweit können sie ihren eigenen Lernwegen folgen?
Inhaltliche Öffnung	Inwieweit können sie über ihre Lerninhalte selber bestimmen?
Auf Klassen- und Schulebene partizipative Öffnung	Inwieweit können sie in der Klasse über Regeln und Unterrichtsablauf mitbestimmen?
Persönliche Öffnung	Inwieweit besteht zwischen Lehrperson und Lernenden und unter den Lernenden ein positives Beziehungsklima?

Dieses und vorheriges Kapitel zusammenfassend, erklärt Zumsteg (2011, S.276), dass verordnete Lernpläne oft einzig in der organisatorischen Dimension offen sind, während selbstbestimmte, offene Lernpläne in kompletter Ausführung, also inklusiv Austausch im Klassenrat, in allen Dimensionen Offenheit gewährleisten. Nur wenn es der Unterricht einer Schülerin oder einem Schüler also gestattet, „[…] sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‘offenen Lehrplanes‘ an selbst gewählten Inhalten

auf methodisch individuellem Weg anzueignen“ und der Unterricht auf eine „[…] möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit“ (Peschel, 2009, S.78 zitiert nach Zumsteg, 2011, S.274) abzielt, ist offener Unterricht gewährleistet.

3. Praxisbezug

Die aufgeführten Theorien haben gezeigt, dass für eine konkrete Förderung der Autonomiefähigkeit vielmehr als nur die Wahlfreiheit zwischen zwei gleichwertigen Aufgaben nötig ist. Für den Aufbau einer positiven Selbstwirksamkeit, welche letztendlich auch die Motivation erhöhen soll, müssen genügend passende Lern- und Leistungssituationen geschaffen werden. Betreffend Wochen- bzw. Lernplänen ist dies viel eher möglich, je mehr Offenheit der Plan garantiert. In meiner berufspraktischen Ausbildung habe ich mich bisher mit zwei Lernplänen beschäftigt, welche ich im Folgenden auf ihre Offenheit analysieren möchte.

3.1. Wochenplan der Praxislehrperson aus dem P1

In meinem P1 im Winterzwischensemester 2013, welches ich in einer 6. Klasse absolvieren durfte, bin ich zum ersten Mal wieder einem Wochenplan begegnet. Bisher kannte ich nur den Wochenplan aus meiner eigenen Primarschulzeit, welcher mehr einer To-Do-List glich. Als ich nun jedoch diesen Wochenplan (Anhang 1) zum ersten Mal sah, musste ich feststellen, dass ich diesbezüglich irgendwo den Anschluss verpasst haben musste. Ich hatte keinen Schimmer, wie man diesen Wochenplan als Schülerin oder Schüler bewältigen sollte und fragte deshalb die Praxislehrperson ganz genau darüber aus.

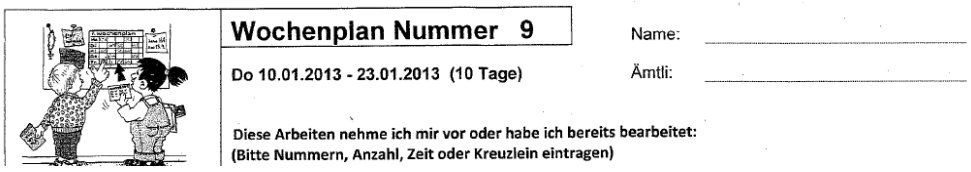
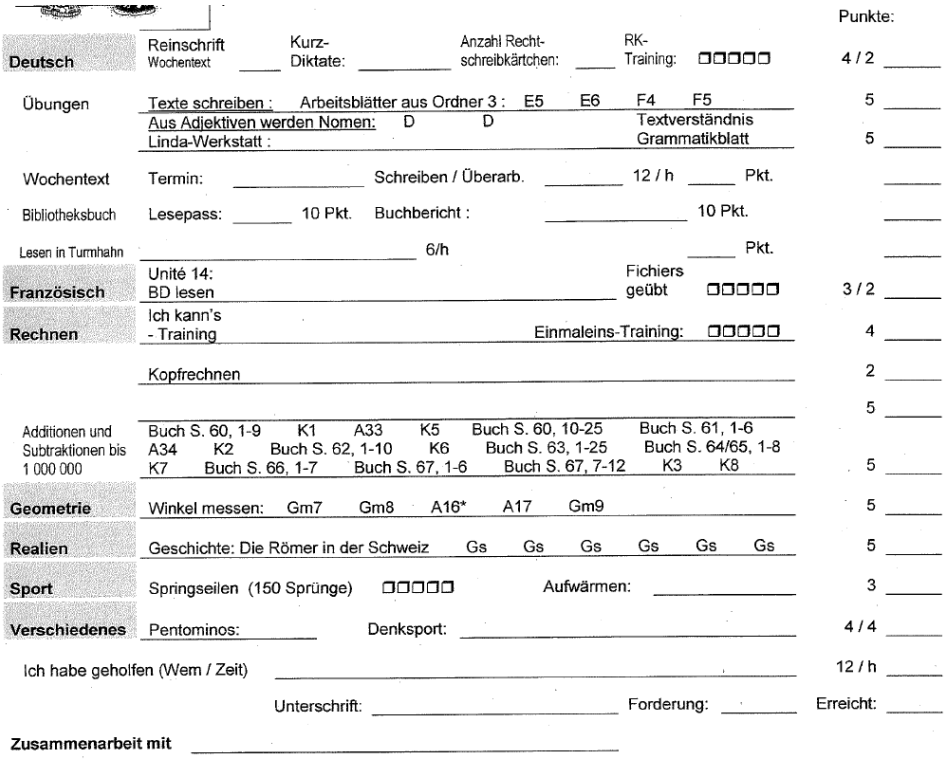


Abbildung 2: Ausschnitt aus Wochenplan aus dem P1 (Anhang 1)

Dieser Ausschnitt zeigt den Kopfteil des Blattes, welches den Schülerinnen und Schülern ausgeteilt wird. Es ist sowohl mit der Wochenplannummer als auch mit der Zeitspanne beschriftet, für die der Wochenplan gilt. Daraus wird deutlich, dass der Wochenplan nicht bloss über eine Woche, sondern über 10 Tage hinweg aktuell ist. Neben dem Namen wird auch sofort das Ämtli, welches den Schülerinnen und Schülern für diese Zeitspanne zugeteilt worden ist, notiert.



		Punkte:
Deutsch	Reinschrift Wochentext ____ Kurz-Diktate: _____ Anzahl Recht-schreibkärtchen: ____ RK-Training: ☐☐☐☐☐	4 / 2 _____
Übungen	Texte schreiben : Arbeitsblätter aus Ordner 3 : E5 E6 F4 F5	5 _____
	Aus Adjektiven werden Nomen: D D Textverständnis	
	Linda-Werkstatt : Grammatikblatt	5 _____
Wochentext	Termin: _____ Schreiben / Überarb. _____ 12 / h ____ Pkt.	_____
Bibliotheksbuch	Lesepass: _____ 10 Pkt. Buchbericht : _____ 10 Pkt.	_____
Lesen in Turmhahn	_____ 6/h ____ Pkt.	_____
Französisch	Unité 14: BD lesen Fichiers geübt ☐☐☐☐☐	3 / 2 _____
Rechnen	Ich kann's - Training Einmaleins-Training: ☐☐☐☐☐	4 _____
	Kopfrechnen	2 _____
		5 _____
Additionen und Subtraktionen bis 1 000 000	Buch S. 60, 1-9 K1 A33 K5 Buch S. 60, 10-25 Buch S. 61, 1-6 A34 K2 Buch S. 62, 1-10 K6 Buch S. 63, 1-25 Buch S. 64/65, 1-8 K7 Buch S. 66, 1-7 Buch S. 67, 1-6 Buch S. 67, 7-12 K3 K8	5 _____
Geometrie	Winkel messen: Gm7 Gm8 A16* A17 Gm9	5 _____
Realien	Geschichte: Die Römer in der Schweiz Gs Gs Gs Gs Gs Gs	5 _____
Sport	Springseilen (150 Sprünge) ☐☐☐☐☐ Aufwärmen: _____	3 _____
Verschiedenes	Pentominos: _____ Denksport: _____	4 / 4 _____
Ich habe geholfen (Wem / Zeit)	_____	12 / h _____
	Unterschrift: _____ Forderung: _____	Erreicht: _____
Zusammenarbeit mit	_____	

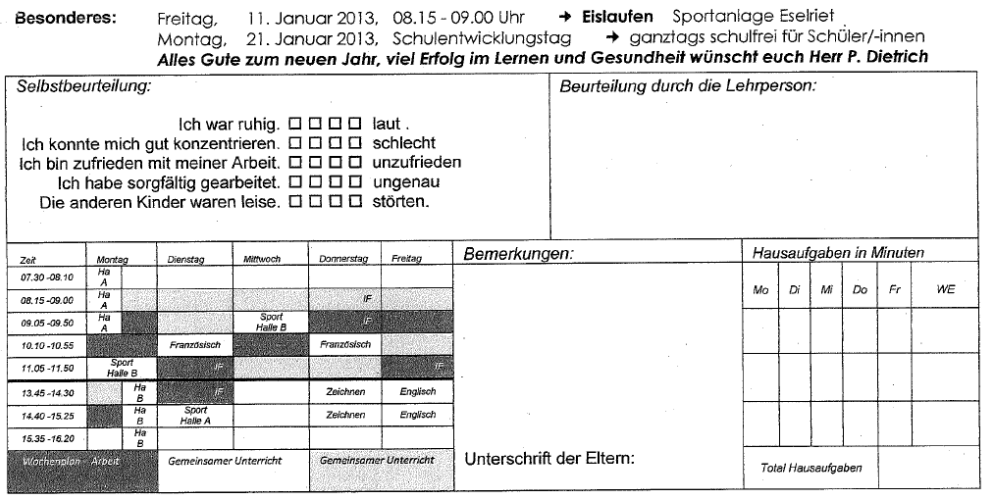
Abbildung 3: Ausschnitt aus Wochenplan aus dem P1 (Anhang 1)

Der nächste Ausschnitt zeigt die Auflistung aller möglichen Aufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler in diesem Wochenplan erledigen können oder müssen. Dabei sind alle bereits eingetragenen Arbeitsblätter für alle Kinder obligatorisch. Wären einige dieser Blätter freiwillig, wären sie laut Praxislehrperson wie folgt gekennzeichnet: (Zusatz). Dies ist bei diesem Wochenplanexemplar nicht der Fall. Allerdings gibt es einige freie Felder, in denen die Schülerinnen und Schüler eintragen können, was oder wie viel sie aus der jeweiligen Aufgabenkategorie gemacht haben. So kann es vorkommen, dass ein Kind zwei Stunden mit Lesen im Turmhahn verbracht hat, während ein anderes in dieser Zeit 150 Sprünge beim Springseilen gemacht, einem anderen Kind bei einem Arbeitsblatt geholfen und noch eine Weile lang Fichiers geübt hat.

Als Sozialform ist bei der Wochenplanarbeit grundsätzlich eigenständige Einzelarbeit vorgesehen. Es besteht aber die Möglichkeit, einem anderen Kind bei der Arbeit zu helfen bzw. von einem anderen Kind Hilfe zu beanspruchen. Für das helfende Kind gibt es dabei auch Punkte.

Während der Arbeit am Wochenplan dürfen sich die Schülerinnen und Schüler sowohl im Klassenzimmer als auch im zugehörigen Gruppenraum, welcher ein Stockwerk höher liegt, aufhalten.

Im Voraus, also nach Abgabe des letzten Wochenplans und vor Beginn der Arbeit am neuen Wochenplan, vereinbart jedes einzelne Kind mit der Lehrperson eine Punktzahl, die im neuen Wochenplan erreicht werden soll. Die Punktzahl wird bei „Forderung“ eingetragen und gilt ab diesem Zeitpunkt als verbindlich. Am Schluss, vor Abgabe des Wochenplans werden die Punkte gemäss Angaben zusammengezählt. Einige Aufgaben ergeben mehr Punkte, andere weniger.



Besonderes: Freitag, 11. Januar 2013, 08.15 - 09.00 Uhr → **Eislaufen** Sportanlage Eselriet
Montag, 21. Januar 2013, Schulentwicklungstag → ganztags schulfrei für Schüler/-innen
Alles Gute zum neuen Jahr, viel Erfolg im Lernen und Gesundheit wünscht euch Herr P. Dietrich

Selbstbeurteilung:

Ich war ruhig. ☐☐☐☐ laut .
Ich konnte mich gut konzentrieren. ☐☐☐☐ schlecht
Ich bin zufrieden mit meiner Arbeit. ☐☐☐☐ unzufrieden
Ich habe sorgfältig gearbeitet. ☐☐☐☐ ungenau
Die anderen Kinder waren leise. ☐☐☐☐ störten.

Beurteilung durch die Lehrperson:

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.30 -08.10	Ha A				
08.15 -09.00	Ha A			IF	
09.05 -09.50	Ha A		Sport Halle B	IF	
10.10 -10.55		Französisch		Französisch	
11.05 -11.50	Sport Halle B	IF			IF
13.45 -14.30	Ha B	IF		Zeichnen	Englisch
14.40 -15.25	Ha B	Sport Halle A		Zeichnen	Englisch
15.35 -16.20	Ha B				
Wochenplan - Arbeit		Gemeinsamer Unterricht		Gemeinsamer Unterricht	

Bemerkungen:

Unterschrift der Eltern:

Hausaufgaben in Minuten

Mo	Di	Mi	Do	Fr	WE
Total Hausaufgaben					

Abbildung 4: Ausschnitt aus Wochenplan aus dem P1 (Anhang 1)

Dieser Fussteil des Wochenplans zeigt eine Auflistung besonderer Anlässe während der zehntägigen Zeitspanne, einen Beurteilungsteil, den Stundenplan und eine Hausaufgabentabelle und lässt ein wenig Platz für Bemerkungen, welche die Schülerinnen zum Wochenplan abgeben möchten sowie für die Unterschrift der Eltern, die den Zeitaufwand für die Hausaufgaben und die Wochenplanarbeit allgemein mit ihrer Signatur absegnen müssen. Im Beurteilungsteil beurteilen sich die Schülerinnen und Schüler einerseits selbst in ihrem Arbeits- und Lernverhalten. Andererseits erhalten die Kinder im nebenstehenden Feld eine kurze Rückmeldung zum Arbeits- und Lernverhalten aus Sicht der Lehrperson, welche die Kinder diesbezüglich bei der Arbeit am Wochenplan immer wieder einmal genauer beobachtet. Auch macht die Lehrperson die Kinder auf gewisse Fächer aufmerksam, falls diese bei Wahlaufgaben stiefmütterlich behandelt wurden. Falls ein Kind nicht die vereinbarte Punktzahl erreicht, wird hier ausserdem die Massnahme erläutert, wobei beispielsweise eine Forderung einer dementsprechend höheren Punktzahl im nächsten Wochenplan eine Lösung darstellen könnte.

Die Möglichkeit, Schwierigkeiten, Stolpersteine, Regeln sowie das eigene Arbeits- und Lernverhalten im Klassenverband zu besprechen sowie Arbeitsergebnisse und Erkenntnisse zu präsentieren besteht grundsätzlich. Meistens komme es aber bloss zum persönlichen Besprechen der erreichten Punkte und des Ziels für den nächsten Wochenplan mit den Kindern unter vier Augen und für mehr reicht die Zeit nicht mehr aus.

Offenheit und Freiheit

Organisatorische Öffnung	Zeit: Bis auf die zeitliche Begrenzung durch den Rahmen der Wochenplanstunden innerhalb der 10 Tage, ist der Wochenplan bezüglich der Rahmenbedingung „Zeit“ komplett geöffnet. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbst, wann sie etwas erledigen und wie viel Zeit sie dafür aufwenden wollen bzw. können. Raum: Den Schülerinnen und Schülern stehen zwei verschiedene Räume zur Verfügung. Es besteht also eine räumliche Öffnung dieses Wochenplans, da die Kinder auswählen dürfen, wo sie arbeiten möchten.

	Sozialform: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten grundsätzlich alleine. Es besteht aber die Möglichkeit, einem anderen Kind zu helfen. Diesbezüglich ist der Wochenplan also nur sehr gering geöffnet, da bloss schnellere Kinder die Möglichkeit haben, positives Sozialverhalten zu zeigen und anderen zu helfen. Einige schwächere Kinder nehmen vielleicht Hilfe in Anspruch, was sicher auch ein gutes Zeichen ist. Ob dies andere jedoch nicht tun, weil sie sich nicht trauen, weil sie sich schämen würden, weil sie es nicht brauchen oder weil sie es schlicht und einfach nicht wollen, wird die Lehrperson wohl kaum einschätzen können. Eine Einschätzung des Sozialverhaltens aller Kinder einer Klasse anhand der Arbeit an einem solchen Wochenplan darf also nicht vorgenommen werden.
Methodische Öffnung	Methodisch lässt dieser Lernplan kaum Offenheit zu, da die jeweiligen Inhalte meistens auf bloss einem Weg angegangen werden können. Will ich also die Additionen und Subtraktionen bis 1‘000‘000 lernen bzw. üben, so muss ich die vorgegebenen Arbeitsblätter lösen und kann nicht beispielsweise eigene Aufgaben erfinden oder eine Rechengeschichte dazu schreiben. Will ich aber das Rechtschreiben vertiefen, kann ich sowohl ein Kurzdiktat machen oder mit den Rechtschreibkärtchen trainieren. An einigen Stellen sind zwei verschiedene Wege möglich, jedoch nur selten.
Inhaltliche Öffnung	Die Lerninhalte können die Kinder nur zu einem gewissen Grad mitbestimmen. Das heisst, es sind nur die Inhalte möglich, welche die Lehrperson auf den Wochenplan geschrieben hat. Der Frage, ob die Kinder mitbestimmen können, was auf den Wochenplan kommt, ist die Praxislehrperson ausgewichen. Ich gehe also davon aus, dass dies nicht der Fall ist. Allerdings muss man sagen, dass auf dem Wochenplan so einiges steht. Es können also Inhalte aus mehreren verschiedenen Bereichen vertieft werden. Innerhalb der einzelnen Bereiche gibt es aber nicht viel Auswahl – meistens ist es ein Auftrag, vereinzelt sind es zwei oder drei verschiedene Aufträge. Ausserdem dürften schwache Kinder wohl gerade so knapp mit den vielen obligatorischen Mathematik- und Deutsch-Arbeitsblättern fertig werden, woraufhin diese dann wohl kaum dazu kommen, andere Inhalte, in denen sie möglicherweise auch noch Vertiefung benötigen würden, anzugehen. Die Kinder können demnach zwar mitbestimmen, welche Menge an Arbeit sie erledigen möchten bzw. können (Punktevereinbarung) und können zwischen einigen Inhaltsbereichen auswählen, nicht aber welche Inhalte überhaupt zur Auswahl stehen – eine inhaltliche Offenheit kann man diesem Wochenplan also kaum zusprechen.
Auf Klassen- und Schulebene partizipative Öffnung	Alle Kinder der Klasse dürfen theoretisch Wünsche anbringen, Ergebnisse vorstellen und Stolpersteine und Schwierigkeiten bezüglich der allgemeinen Wochenplanarbeit oder auch der Inhalte ansprechen. Allerdings kommt es kaum dazu, da die Zeit nicht ausreicht. Die Idee wäre also theoretisch da, die praktische Umsetzung lässt eine auf Klassen- und Schulebene partizipative Offenheit aber kaum zu.

Persönliche Öffnung	Das Klima während der Wochenplanarbeit war aus meiner Sicht sehr angenehm und die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden sowie der Lernenden untereinander empfand ich als sehr positiv.
Fazit	„Offener Unterricht und Selbstbestimmung“ (Zumsteg, 2011, S. 275) sind durch diesen Wochenplan noch nicht gewährleistet. Dafür müsste er auf inhaltlicher und partizipativer Ebene noch viel offener sein. Es herrscht aber ganz bestimmt „Öffnung von Unterricht und Selbstorganisation“ (Zumsteg, 2011, S. 275). Würde der Wochenplan noch um einige Komponenten ergänzt, beispielsweise, indem die Schülerinnen und Schüler mitbestimmen könnten, welche Inhalte auf den Wochenplan kommen oder indem ein Austausch fix in den Stundenplan eingeplant würde, würde bereits ein grosser Schritt in Richtung offener Unterricht gemacht. Die Grundidee hinter diesem Wochenplan ist gut und lässt Entwicklung in Richtung offener Unterricht zu, was bedeutet, dass man ihn so in einer tieferen Klasse als Vorstufe bzw. Vorbereitung auf einen noch offeneren Wochenplan nutzen könnte.

3.2. Wochenplan von mir aus dem Quartalspraktikum

Im Quartalspraktikum im Frühlingssemester 2014, welches ich ebenfalls in einer 6. Klasse absolvierte, habe ich einen eigenen Mathematikplan entworfen, nach welchem die Schülerinnen und Schüler dann für eine Woche in allen fünf Mathematiklektionen arbeiten konnten.

Abbildung 5: Mathematikplan von Janine Wetter aus dem Quartalspraktikum FS14

Ich bereitete im Voraus die obligatorischen und freiwilligen Arbeitsblätter vor, legte sie in Mäppchen ab und beschriftete diese mit Nummern. Da das Thema Flächen einen gewissen Aufbau verlangte, musste ich die Blätter der Reihe nach ordnen, nach welcher die Kinder sie schliesslich auch lösen mussten. Auf jedem Mäppchen wurde ausserdem gekennzeichnet, ob das Blatt alleine oder in Partnerarbeit gelöst werden soll.

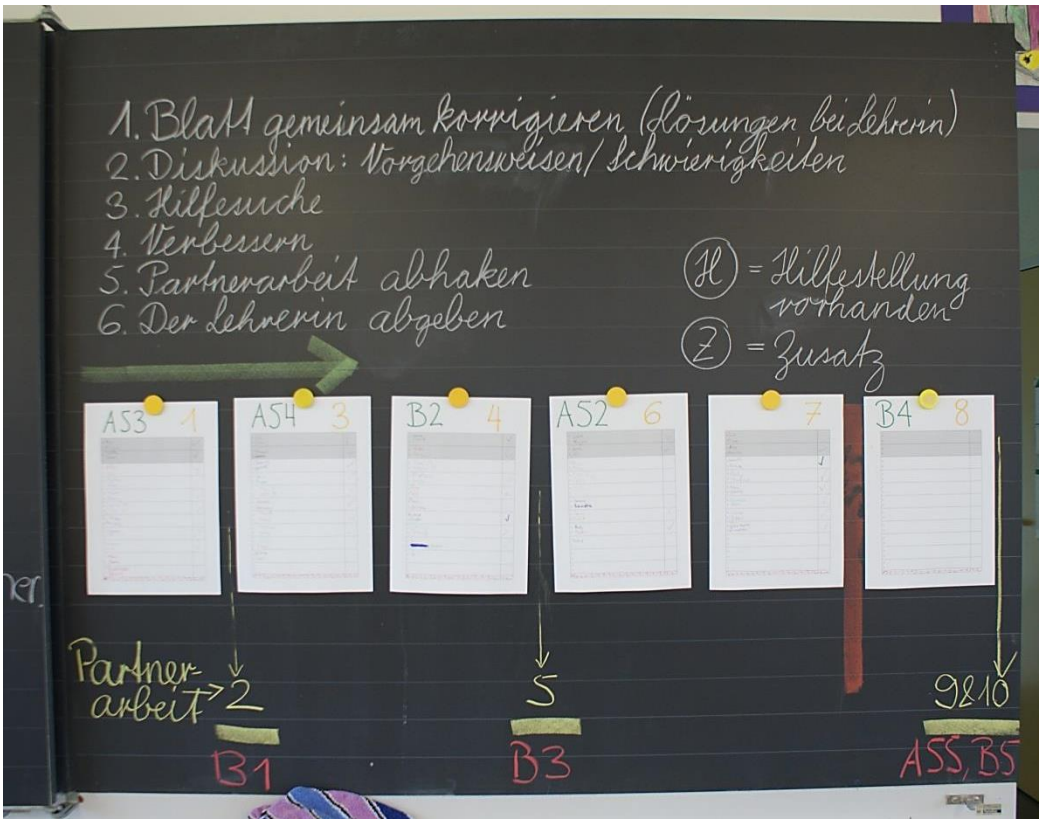


Abbildung 6: Mathematikplan von Janine Wetter aus dem Quartalspraktikum im FS14

An der Wandtafel habe ich aufgelistet, was zu tun ist. Die Schülerinnen und Schüler hatten kein Blatt zum Mathematikplan, sondern sie lösten das Blatt (entweder alleine oder zu zweit) und trugen sich dann in ein Zweierfeld in der Liste zum jeweiligen Blatt ein, wenn sie fertig waren und arbeiteten weiter. Sobald sich eine zweite Person eintrug, ging diese zweite Person zur ersten Person und es wurden die an der Wandtafel stehenden Aufträge erledigt. Das Blatt wurde also gemeinsam korrigiert, Vorgehensweisen und Schwierigkeiten wurden besprochen, bei Problemen wurde eine Drittperson (Mitschüler/in oder dann Lehrperson) zur Hilfe herbeigezogen, dann wurde das Blatt verbessert, die Partnerarbeit auf dem Blatt an der Wandtafel abgehakt, das Blatt mir abgegeben und je nachdem alleine oder zu zweit am nächsten Arbeitsblatt weitergearbeitet. Alle Schülerinnen und Schüler mussten die Arbeitsblätter 1 bis 7 in diesen fünf Mathematiklektionen lösen. Wer schneller war, löste weiter bis zur 10 und musste die Zusatzblätter dann auch nicht mehr mit einer Klassenkameradin oder einem Klassenkameraden besprechen. Am Anfang habe ich den Schülerinnen und Schülern klar gemacht, dass diese Listen an der Wandtafel keine Ranglisten darstellten, sondern dass sie bloss dazu dienen würden, wieder einmal andere Lernpartnerschaften zu bilden. Natürlich war es aber auch meine Absicht, so feststellen zu können, welche Kinder schneller und welche etwas langsamer vorwärts kommen. Dies war jedoch nicht möglich, da sich mehrere Kinder vergassen einzutragen und bereits am nächsten Arbeitsblatt weiterarbeiteten.

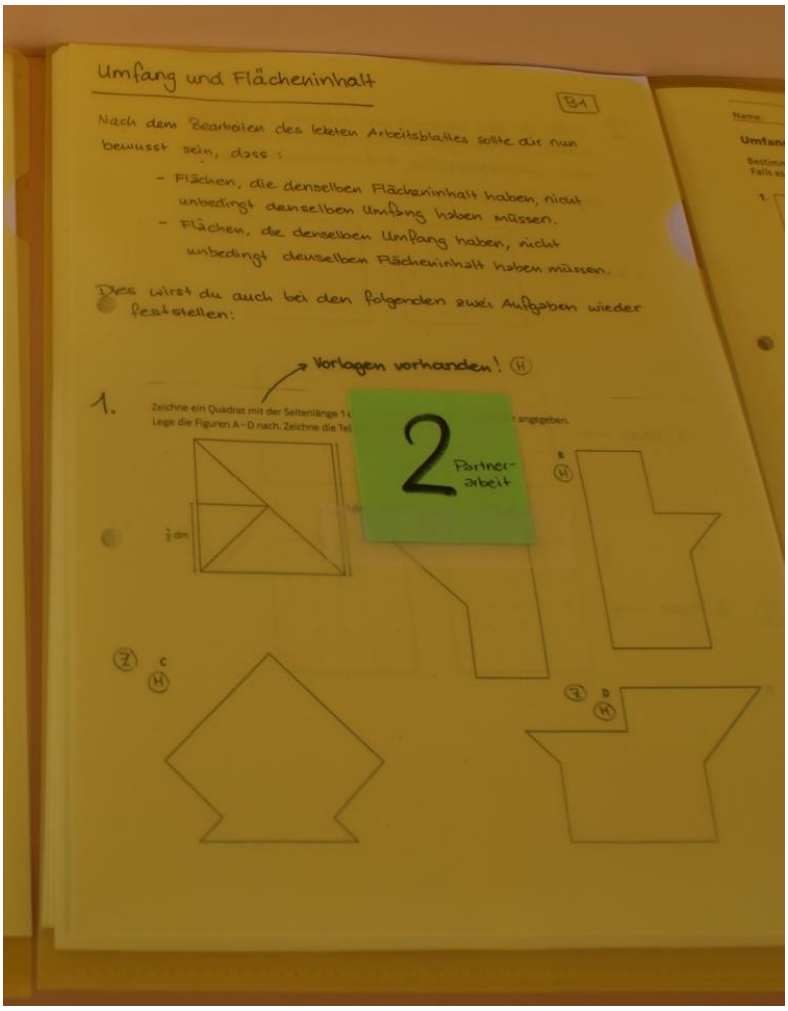


Abbildung 7: Mathematikplan von Janine Wetter aus dem Quartalspraktikum FS14

Auf den Arbeitsblättern habe ich mit „H“ gekennzeichnet, wenn eine Hilfe vorhanden war und mit „Z“, wenn die betreffende Teilaufgabe eine Zusatzaufgabe darstellte. Die Zusatzaufgaben waren schwierigere, herausfordernde Aufgaben. Nach Tipp der Praxislehrperson habe ich die Zusatzaufgaben für die bereits dem Gymnasium oder der Sek A zugeteilten Schülerinnen und Schüler als obligatorisch erklärt.

Offenheit und Freiheit

Organisatorische Öffnung	Zeit: Die Arbeit an diesem Mathematikplan war durch die Anzahl Mathematiklektionen dieser Woche, in welchen der Plan zu erledigen war (5 Lektionen), begrenzt. Da auch die Reihenfolge vorgegeben war und es mit sieben Arbeitsblättern in fünf Lektionen für einige Kinder auch ziemlich eng wurde, kann man sagen, dass dieser Mathematikplan überhaupt keine organisatorische Öffnung durch die Rahmenbedingung „Zeit“ ermöglichte. Raum: Den Schülerinnen und Schülern stand bloss das Klassenzimmer zur Verfügung. Allerdings durften sie während dem zu zweit zu erledigenden Teil in die Lese-Ecke gehen. So wurde ihnen wenigstens ein bisschen Offenheit bezüglich des Raumes zugestanden.

	Sozialform: Die Schülerinnen und Schüler durften einige Arbeiten zu zweit erledigen. Allerdings wurde ihnen nicht frei gelassen mit wem und bei welchen Arbeiten sie dies tun durften. Von Offenheit kann hier also nicht gesprochen werden.
Methodische Öffnung	Auch methodisch lässt dieser Lernplan kaum Offenheit zu, da den Schülerinnen bei allen Aufgaben vorgegeben wurde, wie und auf welchem Lernweg sie sie zu erledigen haben. Es war nur das Lösen von Arbeitsblättern möglich. Es gab keine Möglichkeit, etwas praktisch zu erleben oder aktiv zu entdecken.
Inhaltliche Öffnung	Weder konnten die Schülerinnen und Schüler im Voraus mitbestimmen, welche Inhalte in den Plan kommen, noch konnten sie sich zwischen den Inhalten innerhalb des Plans entscheiden. Im Gegenteil, es war alles vorgegeben – sogar die Reihenfolge, nach welcher sie arbeiten mussten. Inhaltlich war der Plan also keineswegs geöffnet.
Auf Klassen- und Schulebene partizipative Öffnung	Das Besprechen von Vorgehensweisen und Schwierigkeiten fand bloss im Rahmen der kleinen Partnerarbeiten statt, nicht aber im Klassenverband. Auch eine Mitsprache bei den Regeln zum und bei der Idee hinter dem Mathematikplan wurde den Kindern nicht ermöglicht. Das soziale Miteinander wurde den Schülerinnen und Schülern durch die Reihenfolge, in der sie sich an der Wandtafel eintrugen, vorgegeben. Es bestand also keinerlei partizipative Öffnung des Unterrichts durch diesen Lernplan.
Persönliche Öffnung	Das Klassenklima empfand ich als eher gestresst, da einige Kinder kaum fertig wurden mit der Arbeit und trotzdem noch nach jedem Arbeitsblatt mit einer anderen Person zusammensitzen mussten, um dieses zu besprechen und zu verbessern. Die Listen an der Wandtafel wurden, trotz Prävention im Voraus, oft als Ranglisten betrachtet – besonders von eher langsamen Kindern, die letztendlich dadurch demotiviert wurden, dass sie sich zuunterst eintragen mussten.
Fazit	Es ist vorwegzunehmen, dass sich das Thema Flächen für eine solche Lernplanarbeit überhaupt nicht geeignet hat, da es eine Reihenfolge in der Vorgehensweise vorgibt. Eine Reihenfolge in einen Lernplan einzubauen, ohne diesen damit erheblich zu schliessen, ist unmöglich. Die Arbeit an diesem Mathematikplan glich eher einer Postenarbeit bzw. einer Werkstatt als einer Lernplanarbeit, wobei auch eine Werkstatt normalerweise keine Reihenfolge vorgibt. Eine Öffnung des Unterrichts war durch diesen Mathematikplan in kaum einer Hinsicht gewährleistet. Der einzige Vorteil war, dass die Schnelleren so dazu kamen, Zusatzblätter zu lösen, ohne dass sie beispielsweise durch Plenumsdiskussionen über Schwierigkeiten mit hauptsächlich schwächeren Schülerinnen und Schüler zurückgehalten wurden. Dieser Lernplan kann somit als verordneter, geschlossener Lernplan bezeichnet werden – wenn überhaupt. Denn bei einem verordneten Lernplan werden normalerweise immerhin die organisatorischen Rahmenbedingungen Zeit, Raum und Sozialform durch die Lernenden bestimmt.

1. Reflexion

1.1. Rückblickend

Rückblickend kann ich sagen, dass ich aus der Arbeit an diesem Portfolio-Eintrag enorm viel gelernt habe. Ich habe festgestellt, wie wichtig es ist, die „Formen eigenständigen Lernens“ (Berner & Zumsteg, 2011, S. 95) genau zu kennen, um auch wirklich Wirkung in der Förderung der jeweiligen Zielkompetenzen erzielen zu können. Wochenplanarbeit zielt darauf ab, die Autonomiefähigkeit der Kinder zu fördern, also sollte dieses Ziel auch auf korrekte Weise verfolgt werden. Spricht man von einem Mathematikplan oder einem Wochenplan, sollte es also auch wirklich Lernplanarbeit sein und wenigstens einige Komponenten offenen Unterrichts durch Lernplanarbeit sollten gewährleistet sein. Ansonsten sind die Absichten hinter dieser Form eigenständigen Lernens schlicht verfehlt. Anders herum gesehen kann man sagen, dass die Ziele des Themas Flächen mit dieser Form eigenständigen Lernens wohl einfach nicht zusammen gepasst hat. Für jedes Thema und alle zu verfolgenden Ziele müssen nun mal die richtigen methodisch-didaktischen Lehr-Lern-Arrangements gefunden werden. Dies war bei meinem zweiten Praxisbeispiel definitiv nicht der Fall. Im Nachhinein würde ich zu diesem Thema keinen Wochen- bzw. Lernplan mehr anwenden. Hier hätte sich wohl eher eine dialogische oder eine kooperative Lernform für das Herangehen an dieses Thema geeignet.

Betreffend Lernpläne ist noch zu sagen, dass ein Lernplan, wie ihn die Praxislehrperson aus meinem P1 verwendet hat, einen sehr guten Einstieg in die Lernplanarbeit darstellen kann. Nützlich wäre es aber, wenn auch auf inhaltlicher und partizipativer Ebene eine Öffnung möglich wäre. Denn nur so kann offener Unterricht auch wirklich umgesetzt und die Autonomiefähigkeit und somit auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Dieses Ziel sehe ich somit auch für diesen Lernplan nicht als vollumfänglich erreicht an. Da er aber die Grundbausteine für einen offenen Lernplan legt, könnte ich mir gut vorstellen, ihn beispielsweise in einer 5. Klasse so umzusetzen, um danach in der 6. Klasse einen komplett offenen Lernplan umsetzen zu können.

1.2. Vorausschauend

Durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema habe ich gelernt, welche Komponenten ein Lernplan beinhalten sollte, um einen nützlichen Beitrag an die Förderung der Autonomiefähigkeit und somit der Motivation von Schülerinnen und Schülern leisten zu können. Mein Ziel ist es, einen Lernplan wie man ihn im Anhang (Anhang 2) sieht, in einer 6. Klasse so umsetzen zu können, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst viele Selbstkompetenzen erwerben können und ihre Lernprozesse zunehmend selber regulieren können. So will ich erreichen, dass meine Schülerinnen und Schüler als eigenständige Lernerinnen und Lerner aus der Primarstufe austreten und in die Oberstufe starten können.

Für die Zukunft merke ich mir einmal mehr, dass die Auswahl der Lehr-Lern-Arrangements eine sehr zentrale Aufgabe in der Planung des Unterrichts darstellt und mit viel Sorgfalt angegangen werden sollte. Dies erspart einem viel Mühe und gewährleistet, dass die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler möglichst reibungslos ablaufen können.

Ich möchte in meinen Unterricht auf jeden Fall Wochen- bzw. Lernplanarbeit einbauen, da ich der Meinung bin, dass damit ein sehr wichtiges überfachliches Ziel erreicht werden kann, welches im Leben der Kinder eine enorm wichtige Rolle spielt.

2. Literaturverzeichnis

Berner, Hans & Zumsteg, Barbara (2011). Didaktisch handeln und denken 2, Fokus eigenständiges Lernen. Zürich: Pestalozzianum.

Birri, Thomas (2011). Unterricht mit Lernplänen. In: Berner, Hans & Zumsteg, Barbara (Hrsg.), Didaktisch handeln und denken 2, Fokus eigenständiges Lernen (S. 122 - 133). Zürich: Pestalozzianum.

Zumsteg, Barbara (2011). Zusammenwirken von Fremd- und Selbststeuerung. In: Berner, Hans & Zumsteg, Barbara (Hrsg.), Didaktisch handeln und denken 2, Fokus eigenständiges Lernen (S. 270 - 276). Zürich: Pestalozzianum.

Pädagogische Hochschule Zürich (2009). Kompetenzstrukturmodell. Zürich: PH Zürich.

3. Anhang

Anhang 1 (S. 81): Wochenplan der Praxislehrperson aus dem P1

Anhang 2 (S. 82): Beispiel offener Lernplan für die Mittel- und Oberstufe (Berner et al., 2011, S. 147)

Wochenplan Nummer 9

Do 10.01.2013 - 23.01.2013 (10 Tage)

Name: .....

Ämtli: .....

Diese Arbeiten nehme ich mir vor oder habe ich bereits bearbeitet:
(Bitte Nummern, Anzahl, Zeit oder Kreuzlein eintragen)

		Punkte:
Deutsch	Reinschrift Wochentext ____ Kurz-Diktate: _____ Anzahl Recht-schreibkärtchen: ____ RK-Training: ☐☐☐☐☐	4 / 2 _____
Übungen	Texte schreiben : Arbeitsblätter aus Ordner 3 : E5 E6 F4 F5	5 _____
	Aus Adjektiven werden Nomen: D D Textverständnis	
	Linda-Werkstatt : Grammatikblatt	5 _____
Wochentext	Termin: _____ Schreiben / Überarb. _____ 12 / h ____ Pkt.	_____
Bibliotheksbuch	Lesepass: ____ 10 Pkt. Buchbericht : _____ 10 Pkt.	_____
Lesen in Turmhahn	_____ 6/h ____ Pkt.	_____
Französisch	Unité 14: BD lesen Fichiers geübt ☐☐☐☐☐	3 / 2 _____
Rechnen	Ich kann's - Training Einmaleins-Training: ☐☐☐☐☐	4 _____
	Kopfrechnen	2 _____
		5 _____
Additionen und Subtraktionen bis 1 000 000	Buch S. 60, 1-9 K1 A33 K5 Buch S. 60, 10-25 Buch S. 61, 1-6 A34 K2 Buch S. 62, 1-10 K6 Buch S. 63, 1-25 Buch S. 64/65, 1-8 K7 Buch S. 66, 1-7 Buch S. 67, 1-6 Buch S. 67, 7-12 K3 K8	5 _____
Geometrie	Winkel messen: Gm7 Gm8 A16* A17 Gm9	5 _____
Realien	Geschichte: Die Römer in der Schweiz Gs Gs Gs Gs Gs Gs	5 _____
Sport	Springseilen (150 Sprünge) ☐☐☐☐☐ Aufwärmen: _____	3 _____
Verschiedenes	Pentominos: _____ Denksport: _____	4 / 4 _____
Ich habe geholfen (Wem / Zeit)	_____	12 / h _____
	Unterschrift: _____ Forderung: ____	Erreicht: _____

Zusammenarbeit mit _____

Besonderes: Freitag, 11. Januar 2013, 08.15 - 09.00 Uhr → **Eislaufen** Sportanlage Eselriet
Montag, 21. Januar 2013, Schulentwicklungstag → ganztags schulfrei für Schüler/-innen

Alles Gute zum neuen Jahr, viel Erfolg im Lernen und Gesundheit wünscht euch Herr P. Dietrich

Selbstbeurteilung:

Ich war ruhig. ☐☐☐☐ laut .
Ich konnte mich gut konzentrieren. ☐☐☐☐ schlecht
Ich bin zufrieden mit meiner Arbeit. ☐☐☐☐ unzufrieden
Ich habe sorgfältig gearbeitet. ☐☐☐☐ ungenau
Die anderen Kinder waren leise. ☐☐☐☐ störten.

Beurteilung durch die Lehrperson:

Zeit	*Montag*	*Dienstag*	*Mittwoch*	*Donnerstag*	*Freitag*
07.30 -08.10	Ha A				
08.15 -09.00	Ha A			IF	
09.05 -09.50	Ha A		Sport Halle B	IF	
10.10 -10.55		Französisch		Französisch	
11.05 -11.50	Sport Halle B	IF			IF
13.45 -14.30	Ha B	IF		Zeichnen	Englisch
14.40 -15.25	Ha B	Sport Halle A		Zeichnen	Englisch
15.35 -16.20	Ha B				
Wochenplan - Arbeit		Gemeinsamer Unterricht		Gemeinsamer Unterricht	

Bemerkungen:

Unterschrift der Eltern:

Hausaufgaben in Minuten

Mo	*Di*	*Mi*	*Do*	*Fr*	*WE*

Total Hausaufgaben

10 Beispiel offener Lernplan für die Mittel- und Oberstufe

Arbeitsplan von _____ bis _____

Ich führe folgende Arbeiten aus:	geplante Zeit
1	
2	
3	

Das habe ich gelernt
aus den Arbeitsthemen, neues Wissen, neues Können, ... Mach ein Beispiel

Das habe ich gelernt
darüber wie ich arbeite, mein Vorgehen, meine Arbeitsfähigkeit, ... Mach ein Beispiel

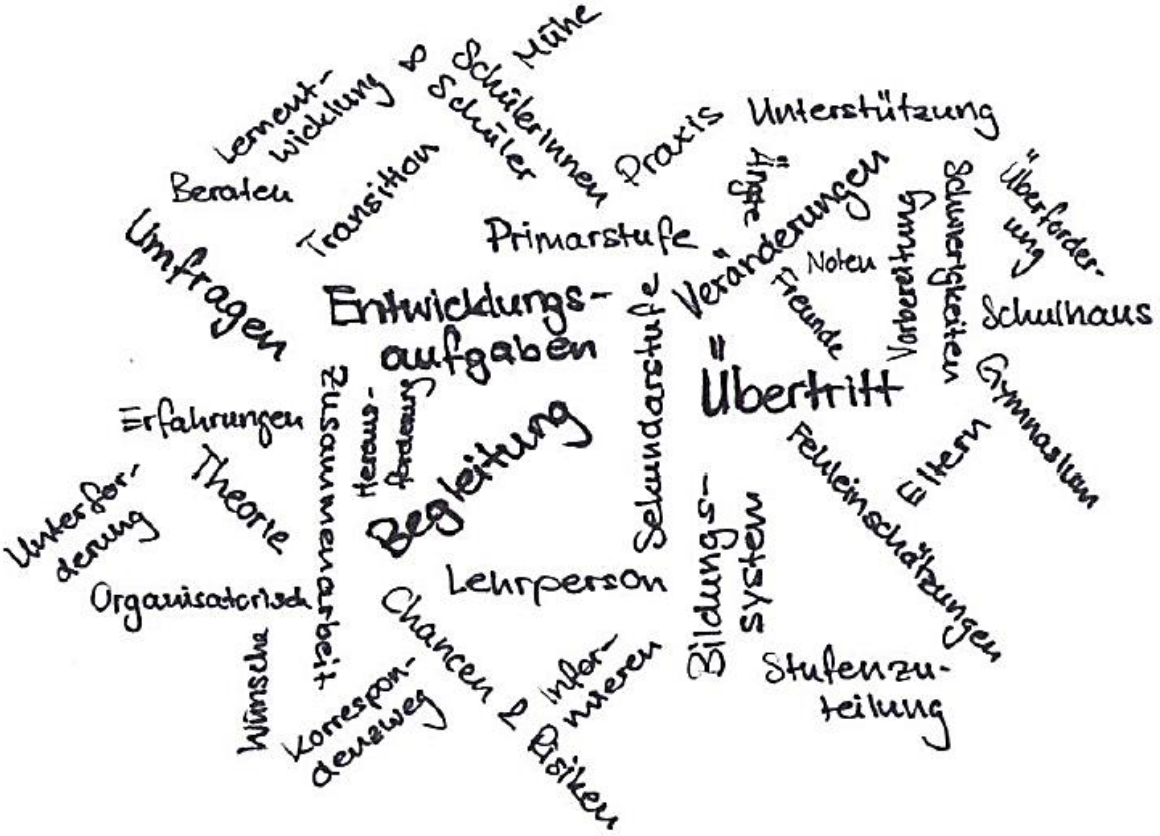
Bemerkungen

Selber geplant und einverstanden.
Unterschrift Schülerin/Schüler

Miteinander abgesprochen.
Unterschrift Lehrerin/Lehrer

Abbildung 26: Arbeitsplan

Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe



Portfolio-Eintrag zu Standard 10 „Schule und Gesellschaft“

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 86
2. Theoriebezug 87
2.1. Organisatorischer Ablauf der Übertritts 87
2.2. Der Übertritt aus persönlicher und sozialer Sicht 88
Persönliche und soziale Veränderungen während dem Übertritt 89
3. Praxisbezug 90
3.1. Ergebnisse aus der Umfrage in drei 6. Klassen 90
3.2. Ergebnisse aus der Umfrage in drei 1. Sekklassen (A, B, C) 93
3.3. Ergebnisse aus den Gesprächen mit den 6. Klasslehrpersonen 94
4. Reflexion 96
4.1. Rückblickend 96
4.2. Vorausschauend 97
5. Literaturverzeichnis 98
6. Anhang 99

1. Einleitung

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe ist eine Schwelle im Leben, die alle Personen betrifft, die einen für die Schweiz typischen Bildungsverlauf durchlaufen. Aus soziologischer Sicht werden Übergänge in der Literatur oft heftig diskutiert. Ein Beispiel dafür ist die Theorie von Pierre Bourdieu (1930 – 2002), welche auf die Chancenungleichheit innerhalb unseres Bildungssystems und spezifisch derjenigen bei Transitionen aufmerksam macht. Aus pädagogischer Sicht – auf die ich hier den Fokus legen möchte - sind Übergänge ebenfalls ein wichtiges Thema. Da sich die diesbezüglichen Ereignisse auf den Lebenslauf von Kindern auswirken, sind Übergänge mit Vorsicht zu begleiten. Die Schule als „Teil des Bildungssystems einer Gesellschaft" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 22) zu verstehen und die darin auftretenden Übergänge sowie deren Chancen und Risiken zu kennen, ist die Voraussetzung dafür. Diese Kenntnisse werden laut Standard 10 „Schule und Gesellschaft" des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich (2009, S. 22f.) von jeder Lehrperson verlangt.

In meiner Ausbildung wurde ich bisher kaum und werde ich voraussichtlich auch in Zukunft nicht mehr in praktischer Form mit diesem Thema konfrontiert werden. Glücklicherweise durfte ich das Modul GB A211 „Bildungsverlauf, Übergänge und Lebenslanges Lernen" besuchen, in welchem wir einer selbstgewählten Fragestellung im Rahmen einer dieser drei Themen auf selbstgewählte Art und Weise nachgehen durften. Daraus ergab sich neben einzelnen kleinen Erfahrungen im Quartalspraktikum im Frühling 2014 mein einziger praktischer Bezug zum Thema Übergänge. Praktisch war dieser deshalb, weil wir in Form von Umfragen und Gesprächen Meinungen, Haltungen und Informationen über Erfahrenes zum Thema Übergänge von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen eingeholt haben.

In diesem Portfolio-Eintrag möchte ich auf das, was wir herausgefunden haben genauer eingehen. Dafür möchte ich jedoch zuerst die Theoriegrundlage schaffen, indem ich aufzeige, welchen Ablauf das Volksschulamt Zürich beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe empfiehlt bzw. vorschreibt. Ausserdem soll ein weiterer kurzer Theorieteil aufzeigen, wie Übergänge – im Gegensatz zur organisatorischen Regelung – auf eher persönlicher und sozialer Ebene begleitet werden können. Im Bezug zur Praxis werden dann die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der oben erwähnten Arbeit festgehalten und sogleich mit der Theorie verknüpft. In der anschliessenden rückblickenden Reflexion möchte ich die wichtigsten Punkte nochmals kurz hervorheben. Vorausschauend sollen dann meine persönlichen Ziele für die Begleitung des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe formuliert werden. Die leitende Fragestellung während diesem Eintrag ist somit: „Wie muss ich als Klassenlehrperson Übergänge begleiten und wie kann ich die Schülerinnen und Schüler dabei optimal unterstützen?".

2. Theoriebezug

2.1. Organisatorischer Ablauf der Übertritts

Schullaufbahnentscheide „müssen von der Lehrperson mit den Eltern und der betroffenen Schülerin/ dem betroffenen Schüler gemeinsam erwogen und gestützt auf eine Gesamtbeurteilung getroffen werden“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013a, S. 7). Zur Gesamtbeurteilung gehört nicht nur die Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Berücksichtigung des Arbeits- und Lernverhaltens sowie des Sozialverhaltens und der persönlichen Entwicklung der Kinder.

Von der Primarstufe aus sind Übertritte in die Sekundarschule A, B oder C oder ins Gymnasium möglich. Dies wird auf der folgenden Grafik anschaulich gemacht:

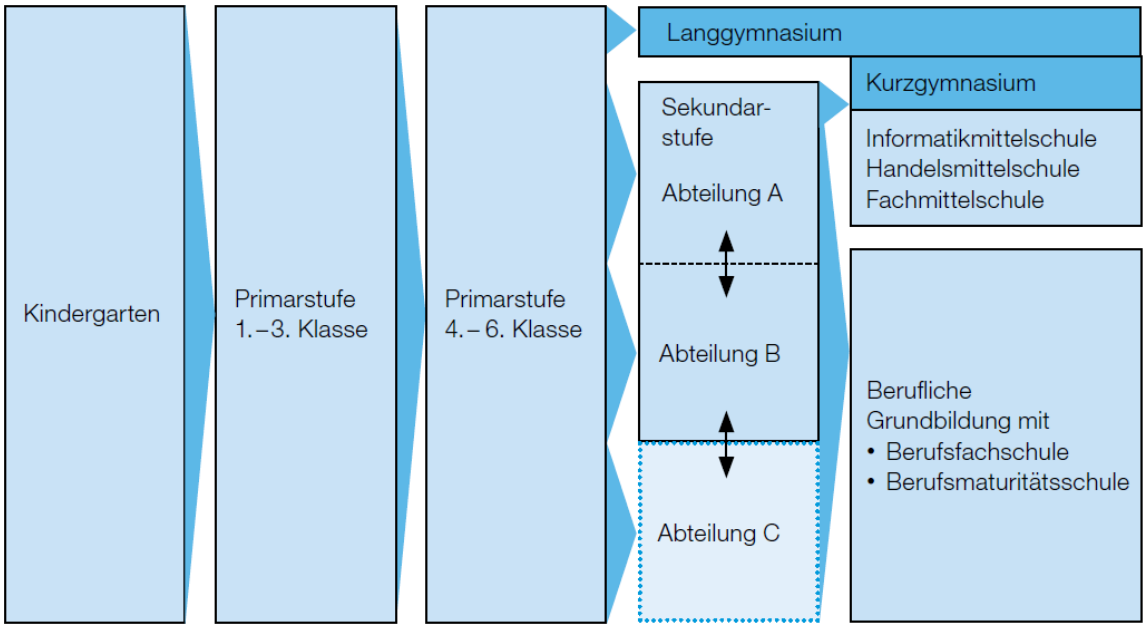
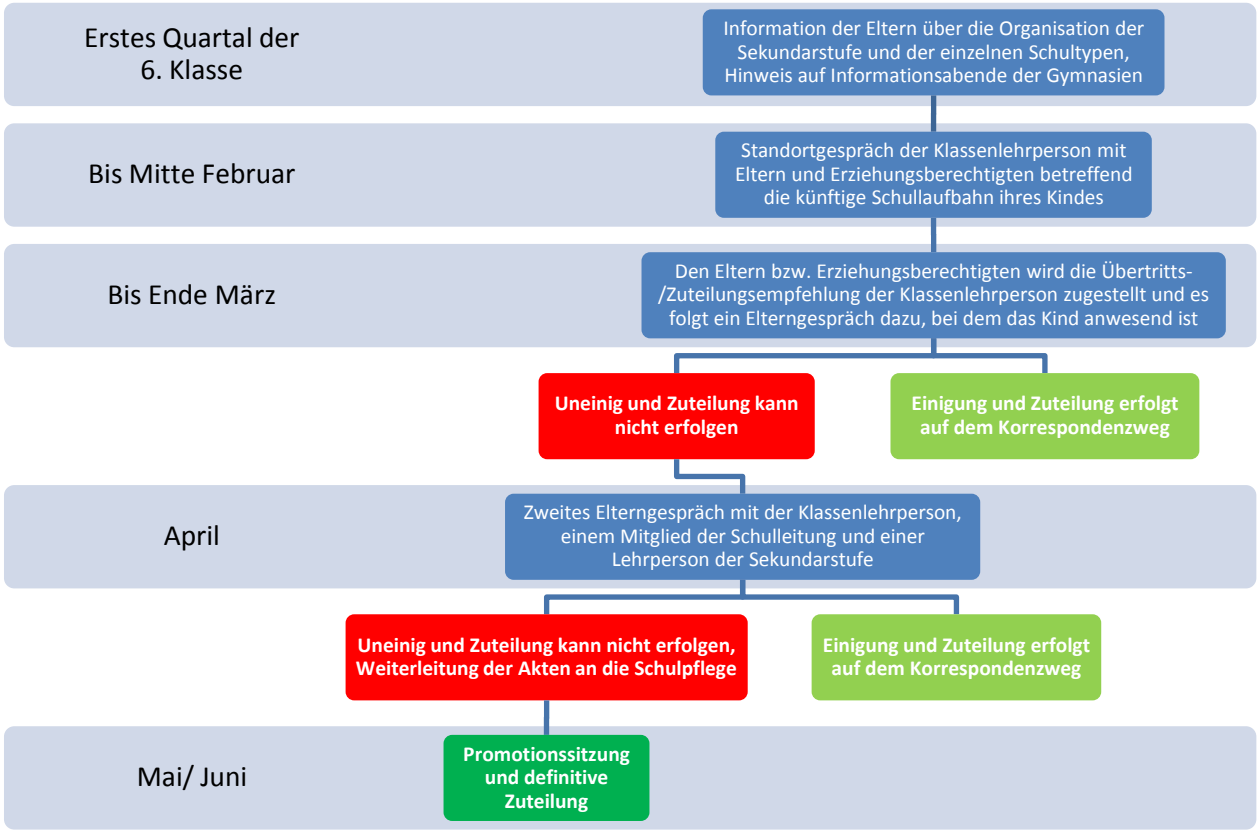


Abbildung 1: Von der Primarstufe in die Sekundarstufe (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013b, S. 2)

Innerhalb des Sekundarschulen A, B und C sind in einzelnen Fächern drei Anforderungsstufen (I, II, III) üblich. Die Zuteilung in diese Anforderungsstufen erfolgt „auf Grund der Gesamtleistungen in den entsprechenden Fächern“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013a, S. 10).

Die Entscheide darüber, in welche Abteilung ein Kind eingestuft werden soll, muss gesprächsorientiert erfolgen. Der folgende von mir zusammengestellte Ablauf soll Übersicht darüber liefern, wie der Übertritt auf Empfehlung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013a, S. 10f.) organisatorisch erfolgen sollten:



Eine Zuteilung auf dem Korrespondenzweg bedeutet, dass ein Formular ausgefüllt wird, welches die Abteilung, auf welche sich die Klassenlehrperson und die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten geeinigt haben, festhält. Die passenden Formulare für die Zuteilung und die Zuteilungsempfehlung werden vom Volksschulamt Zürich auf seiner Homepage zur Verfügung gestellt.

Neben diesem Ablauf können Schülerinnen und Schüler mit sehr guten Leistungen versuchen, mittels einer Aufnahmeprüfung an eine Mittelschule (Gymnasium) zu kommen. Dabei gilt das Mittel aus den Noten Deutsch und Mathematik der 6. Klasse als Erfahrungsnote (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013a, S. 12). Je nach Gemeinde kann es sein, dass – neben der Vorbereitung im obligatorischen Unterricht – „Prüfungsvorbereitungskurse für die Aufnahmeprüfungen im Umfang von zwei Wochenlektionen“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013a, S.12) angeboten werden.

2.2. Der Übertritt aus persönlicher und sozialer Sicht

Beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist „nicht nur die Kompetenz des Kindes, sondern die des ganzen sozialen Systems“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 211) ausschlaggebend. Die Kooperation zwischen allen Akteuren, die am Übergang beteiligt sind, ist in einem kohärenten Bildungssystem also unumgänglich. Sowohl zwischen dem Elternhaus und den Schulen als auch zwischen den Schulen selber, muss eine geeignete Form von Kooperation stattfinden. Bestenfalls werden die Primarschule und die weiterführenden Schulen pädagogisch-didaktisch aufeinander abgestimmt (Griebel et al., 2011, S. 212).

Als konkrete Aufgaben der Grundschule in Deutschland – deckend mit der Primarschule der Schweiz – nennen Griebel et al. (2011, S. 210) einzig folgende:

- Eltern und Kinder hinsichtlich der weiteren Beschulung beraten
- Informationen über mögliche weiterführende Schulen geben, aber auch über die anstehenden Veränderungen, die bewältigt werden müssen (Schumacher, 2004 zitiert nach Griebel et al., 2011, S. 210)
- Austausch über die individuelle Lernentwicklung solcher Kinder, deren Lernbiographie durch besondere Problemlagen gekennzeichnet ist (Schumacher, 2004 zitiert nach Griebel et al., 2011, S. 210)

Aus dieser Auflistung wird deutlich, dass die Primarschule vor allem auf beratende Art und Weise auf den Übertritt vorbereiten kann. Andere klare Massnahmen werden in der Literatur kaum erwähnt. Zur Aufgabe der Lehrperson gehört es also lediglich - wie es im Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (2009, S. 22) explizit verlangt wird - die Chancen und Risiken des Übergangs zu kennen und diese, gemäss Schumacher (2004 zitiert nach Griebel et al., 2011, S. 210), den Schülerinnen und Schülern als mögliche Veränderungen, die vorkommen könnten, näherzubringen.

Persönliche und soziale Veränderungen während dem Übertritt

Die Kinder haben bezüglich des Übertritts viele Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Neben ihnen selbst sind aber auch ihre Eltern an der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben beteiligt, wobei diese sogar eine zweifache Funktion zukommt, da sie einerseits den Übergang selbst bewältigen müssen und andererseits ihr Kind dabei begleiten müssen (Griebel et al., 2011, S. 209). Die erfolgreiche Bewältigung eines solchen Übergangs ist laut Griebel et al. (2011, S.209) „von allen Beteiligten gemeinsam zu leisten: den Kindern, den Eltern sowie der Begleitung durch Personen der abgebenden und der aufnehmenden Bildungseinrichtung“. Wir Primarschullehrpersonen, die den Übertritt wie oben erwähnt durch die Beratung begleiten, müssen die zu überwindenden Entwicklungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler erst mal kennen. Hierfür haben Griebel et al. (2011, S. 208ff.), basierend auf ihre Forschungen, eine Übersichtstabelle über diese Entwicklungsaufgaben konstruiert (Anhang 1).

Natürlich gehört es auch zu den Pflichten der Mittelstufenlehrpersonen, in der Schule geeignete Lernsituationen zu schaffen, in denen einige dieser überfachliche Kompetenzen betreffenden Entwicklungsaufgaben bereits angegangen werden können. Für die Bewältigung selber sind aber die Kinder zuständig und darüber kann mit ihnen bezüglich des Übertritts bereits im Voraus gesprochen werden, um sie darauf gefasst zu machen. Genau das ist mit der Begleitung gemeint, die von Mittelstufenlehrpersonen während dieses Übertritts verlangt wird.

Weitere Entwicklungsaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler bewältigen müssen bzw. Veränderungen, die in Bezug auf diesen Übertritt auftreten können, haben sich aus den Befragungen der 6. Klass- und Sekundarschülerinnen und –schüler sowie aus den Gesprächen mit den Lehrpersonen ergeben. Diese werden im Praxisbezug dieser Arbeit, welcher nun folgt, genauer ausgearbeitet, wobei sich einige davon auch mit den Entwicklungsaufgaben der oben erwähnten Liste decken.

3. Praxisbezug

Im Modul GB A211 „Bildungsverlauf, Übergänge und Lebenslanges Lernen“ im fünften Semester meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule Zürich habe ich mit zwei anderen Studentinnen einen Fragebogen für die 6. Klasse und einen für die 1. Sekundarstufe entworfen und ausgeteilt. Ausserdem haben wir je ein Gespräch mit einer 6. Klasslehrperson geführt. Für eine Kurzpräsentation der Ergebnisse von etwa fünf Minuten haben wir die Antworten der Umfragen auf ein Plakat geklebt und bloss die auffälligsten, offensichtlichsten Erkenntnisse mündlich erwähnt. Ansonsten wurden die Umfragen und Gespräche in keiner Hinsicht ausgewertet. Dies soll nun, auf der Grundlage der bereits aufgeführten Theorie, in diesem Kapitel dieses Portfolio-Eintrags noch getan werden, Dies war bereits bei der Initiierung der Arbeit im Modul die Absicht.

3.1. Ergebnisse aus der Umfrage in drei 6. Klassen

Wir haben drei 6. Klassen mit insgesamt 63 Schülerinnen und Schülern einen Fragebogen (Anhang 2) gegeben, welcher die folgenden Fragen enthielt:

- Was wünschst du dir, wie man dich auf den Übertritt in die Sekundarstufe vorbereitet?
- Welche Informationen möchtest du bekommen, bevor dieser Übertritt erfolgt?
- Siehst du den Übergang als Chance an? Bitte beschreibe, weshalb ja/ weshalb nein.
- Wurde der Übertritt bereits erwähnt? Was und in welcher Form wurde dies angesprochen?

Die Antworten auf diesen Fragebögen haben wir gesammelt und so gut wie möglich in Stichworten aufgeschrieben. Bei gleichen Antworten verschiedener Schülerinnen und Schüler auf dieselbe Frage haben wir dies aufgeschrieben und so die Anzahl der jeweiligen Aussagen gezählt und hinter dem Stichwort hingeschrieben. Im Anhang (Anhang 3) ist die Liste, auf der wir diese Aussagen gesammelt haben, zu sehen. Ich möchte im Folgenden auf einige davon genauer eingehen.

Was wünschst du dir, wie man dich auf den Übertritt in die Sekundarstufe vorbereitet?

Sieben Schülerinnen und Schüler haben explizit erwähnt, dass sie sich wünschen, dass sie durch die Lehrperson über formale Bedingungen der weiterführenden Schulen informiert werden. Ein Schüler interessierte sich gar bereits für die Universität. Andere Schülerinnen und Schüler wünschten sich, dass die Primarlehrperson ihnen Fragen verschiedenster Art zum Übertritt beantwortet. Dies dürften alles Wünsche sein, die diesen Schülerinnen und Schülern hoffentlich noch erfüllt wurden, da dies ganz klar Aufgaben der Primarlehrpersonen sind. Auch dass die Lehrperson die Kinder über ihre Stärken und Schwächen informiert, was ein weiterer Wunsch von vier Kindern war, liegt in ihrem Aufgabenbereich.

Die Fähigkeiten, welche man auf der Sekundarstufe benötigt, zu erwerben, zu lernen wie man lernt und auch das Arbeitstempo der Sekundarschule zu erreichen, waren weitere Wünsche zur Vorbereitung auf den Übergang. Hierbei muss man sagen, dass es nicht allein im Auftrag der Primarlehrpersonen liegt, hierfür passende Lernsituationen zu schaffen, sondern auch im Auftrag der Schülerinnen und Schüler, diese Entwicklung anstreben zu wollen und im Auftrag der Eltern, diese Entwicklung zu unterstützen. Passende Lernsituationen im Un-

terricht können natürlich unter anderem dadurch geschaffen werden, dass die 6. Klasslehrperson Beispiele von Aufgaben aus der Sekundarstufe in den Unterricht einbaut, mit den Schülerinnen und Schülern Tipps für die Prüfungen sammelt oder die Hausaufgabenmenge derjenigen der Sekundarstufe anpasst. Dies waren sogleich auch weitere Wünsche, die zu dieser Frage aufkamen.

Einen Besuch in der Sekundarschule abstatten zu können oder Besuch von der zukünftigen Klassenlehrperson in der jetzigen Klasse zu erhalten sind optionale Möglichkeiten für die Vorbereitung auf den Übertritt. Letzteres dürfte wohl eher sehr selten der Fall sein, wurde aber von 4 Schülerinnen und Schülern als Wunsch für die Vorbereitung auf den Übertritt genannt.

Welche Informationen möchtest du erhalten, bevor dieser Übertritt erfolgt?

Viele Kinder hatten formale Fragen, zu denen sie Informationen erhalten wollten. Beispielsweise wollten 15 Kinder wissen, zu welcher Sekundarschullehrerin bzw. zu welchem Sekundarschullehrer sie eingeteilt werden. Viele wollten ausserdem erfahren, mit wem sie in die Klasse kommen, wie ihr Stundenplan aussehen wird und welche Fächer sie haben werden. Einige Kinder hatten offensichtlich auch noch kein Gespräch mit der Primarlehrperson darüber, wo sie eingestuft werden und wollten deshalb diese Information sowie die Information darüber, in welches Schulhaus sie kommen, dringend noch erhalten. Über all diese bisher genannten Informationen kann die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Auskunft geben, sobald der organisatorische Ablauf des Übertritts bestimmt und die Klassen zugeteilt worden sind.

Über weitere Punkte, wie z.B. darüber, welche Voraussetzungen man für die Sekundarstufe oder das Gymnasium braucht, wie das mit den Umstufungen abläuft oder auch ob es viel strenger sein wird oder nicht, ob es mehr Hausaufgaben geben wird, ob die gleichen Themen kommen wie in der Primarschule oder wie es nach der Sek oder nach dem Gymnasium weitergeht, kann die Lehrperson bereits ziemlich weit im Voraus informieren. Viele dieser Punkte betreffen gewisse Entwicklungsaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler beim Übertritt bewältigen müssen, die auch Griebel et al. (2011, S. 208ff.) aufgelistet haben (Anhang 1). Den Kindern also diese gewünschten Informationen zu geben, ist Pflicht jeder 6. Klasslehrperson, deren Klasse vor dem Übertritt in die Sekundarstufe steht. Weitere Informationswünsche sind im Anhang (Anhang 3) ausfindig zu machen.

Siehst du den Übergang als Chance an? Beschreibe, weshalb ja/ weshalb nein.

Auf die Frage, ob sie den Übergang als Chance ansehen, haben 44 Schülerinnen und Schüler mit „Ja“ geantwortet. Die Gründe dafür waren hauptsächlich, dass der Beruf oder auch allgemein die Zukunft durch diesen Übertritt näher kommt, dass neuer Lernstoff und neue, grössere Herausforderungen auf sie zukommen und dass sie die Chance erhalten, neue Freunde kennenzulernen und sich zu beweisen. All die formalen Veränderungen der Umstände von der Primar- zur Sekundarstufe sowie auch das Erwachsenwerden sahen sie diese Kinder als positiv an. Man kann also sagen, dass bei diesen Kindern die Vorbereitung auf den Übertritt mithilfe der Begleitung durch die Lehrperson, durch die Eltern und/oder mithilfe eigener Entwicklungsstärke gelungen ist.

Die beiden Kinder, die mit „Nein“ geantwortet haben und auch die elf Kinder, die mit „Jein“ geantwortet haben, haben im Übertritt gewisse Risiken gesehen. Unter anderem hatten eini-

ge Kinder Angst davor, die aktuellen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zu vermissen, dass sie mit gewissen Herausforderungen und Fächern nicht klarkommen würden oder auch, dass die Stufenzuteilung sich auf ihren Berufsentscheid auswirken könnte. Diese Bedenken sind nicht unberechtigt. Sie gehören zu den Entwicklungsaufgaben, die die Kinder bewältigen müssen. Dass sie sich Sorgen darüber machen, könnte unter anderem an mangelnder Begleitung des Übertritts durch die Lehrperson oder durch die Eltern liegen. Mit der passenden Unterstützung und Information zu diesen Punkten kann dem entgegengesteuert werden. Beispielsweise ist es sehr wichtig, dass den Kindern klar gemacht wird, dass die Stufenzuteilung keine absolute Bestimmung über ihre Zukunft bedeuten muss, sondern dass auch Umstufungen möglich sind und dass gute Noten in einer tieferen Stufe teilweise auch einen besseren Eindruck machen können als schlechte Noten in einer höheren Stufe. Bei diesen Ergebnissen kommt zum Ausdruck, wie wichtig es ist, die Kinder über die weiterführenden Schulen zu informieren, sie auf die Veränderungen, die auftreten werden, vorzubereiten und sich mit ihnen auf geeignete Art und Weise darüber auszutauschen.

Wurde der Übertritt bereits erwähnt? Was und in welcher Form wurde dies angesprochen?

Zu dieser Frage gab es sehr viele verschiedene Antworten. Zum einen haben die Kinder berichtet, dass sie einen Besuch in der Sekundarschule machen durften oder auch, dass Kinder aus der Sekundarschule in die Klasse gekommen sind, um über die weiterführende Schule zu erzählen. Anderseits schrieben sie viele Informationen auf, die ihnen die Klassenlehrperson gegeben hat, wie z.B., dass es drei verschiedene Sekundarstufen gibt oder auch, welche Voraussetzungen man für die jeweiligen Stufen braucht. Viele dieser hier erwähnten Informationen, welche die Kinder bekommen haben, deckten sich mit denjenigen, die sich die Kinder auch noch als Vorbereitung für den Übertritt wünschten. Das lag daran, dass einige Kinder das Übertrittsgespräch bereits hatten und dort wohl noch ausführlicher als in den Informationssequenzen im Klassenverband informiert worden sind, während andere dies noch vor sich hatten.

Bei dieser Frage waren jedoch nicht all diese verschiedenen Antworten am spannendsten, sondern die Tatsache, dass zwei Kinder angaben, dass der Übertritt noch nicht erwähnt wurde. Dies liess uns ein wenig stutzen, da wir durch all die Antworten der anderen Klassenmitglieder sichergehen konnten, dass der Übertritt bereits angesprochen worden war. Wenn ich nun genauer darüber nachdenke, muss ich feststellen, dass diese Kinder sich wohl zum Zeitpunkt der Umfrage kaum auf den Übertritt vorbereitet gefühlt haben konnten, wenn ihnen gar nicht erst bewusst war, dass bereits einige Informationssequenzen zum Übertritt stattgefunden hatten – ob sie nun das Übertrittsgepräch bereits hatten oder nicht. Da diese beiden Kinder aber laut Fragebögen das Gespräch bereits hatten, konnten wir umso mehr davon ausgehen, dass das Thema Übertritt wohl etwas an ihnen vorbeigegangen ist und ihnen dann vermutlich noch einige Fragen aufkamen, als sie irgendwann dann festgestellt haben müssen oder noch feststellen werden, dass der Übertritt schon bald vor der Türe steht.

3.2. Ergebnisse aus der Umfrage in drei 1. Sekklassen (A, B, C)

Den erst gerade von der Primarschule übergetretenen 11 Sek A-, 14 Sek B- und 15 Sek C-Schülerinnen und –Schülern, die wir mittels Fragebogen (Anhang 4) befragt haben, haben wir folgende Fragen gestellt:

- Was hat dir beim Übertritt in die Sekundarstufe geholfen? Erkläre möglichst genau (Wer, wie?).
- Was hat dir gefehlt? Was hättest du dir noch gewünscht?
- Beschreibe, was für dich komplett neu war an der Sekundarstufe.
- Gab es Dinge, auf die du bereits vorbereitet warst?
- Siehst du deinen Übertritt als gelungen an? Weshalb ja oder nein?
- Kennst du jemanden, der den Übertritt in die Sekundarstufe schlecht erlebt hat? Wenn ja, weshalb?

Hier möchte ich aber nicht bei allen Fragen auf die einzelnen Antworten (Anhang 5, 6 & 7) der jeweiligen Stufe eingehen, sondern bloss ein paar sehr interessante Querverbindungen zwischen den Antworten der verschiedenen Stufen machen.

Was hat dir beim Übertritt in die Sekundarstufe geholfen? Erkläre möglichst genau (Wer, wie?).

5 Sek A-Schülerinnen und –Schüler haben angegeben, dass es ihnen geholfen hat, dass sie mit Freunden aus der Primarschule in dieselbe Klasse gekommen sind, wobei es bei 2 Sek C-Schülerinnen und –Schüler das Kennenlernen von neuen Freunden war, was ihnen geholfen hat. Von ihnen ist niemand mit einer bereits bekannten Person in dieselbe Klasse gekommen, sodass sie dies nicht als Unterstützung für den Übertritt sehen konnten.

Zur Frage, wer den Kindern beim Übertritt geholfen hat, kamen bei den Sek A-Schülerinnen und –Schülern sehr viele verschiedene Antworten, wobei die Sek C-Schülerinnen und –Schüler vor allem mit „Eltern, Freunde & Familie“ antworteten. Sie gaben an, dass diese ihnen vor allem die Angst genommen und ihnen Mut gemacht und Tipps gegeben haben. Spannend war, dass die Anzahl der Antwort „Primarlehrperson“ von 4 bei der Sek A bis auf 0 bei der Sek C sank. Es scheint als hätten die Primarlehrpersonen bei den Sek A-Schülerinnen und Schülern mit der Erhöhung des Hausaufgaben und dem Tipps geben das erreicht, was sie bei den Sek C-Schülerinnen und -Schülern hätten erreichen sollen, damit sie hätten verhindern können, dass man diesen die Angst vor dem Übertritt nehmen musste.

Was hat dir gefehlt? Was hättest du dir noch gewünscht?

Hier haben 5 Sek A-Schülerinnen und –Schüler angegeben, dass ihnen nichts gefehlt hat. Hingegen bei der Sek B haben dies 7 und bei der Sek C sogar 11 angegeben. Auch spannend waren die Aussagen darüber, was sich die Schülerinnen und Schülern dann noch gewünscht hätten. Hier gab es grosse Unterschiede zwischen der Stufe A und der Stufe B. Während die Sek A-Schülerinnen und –Schüler eher Luxuswünsche hatten, wie beispielsweise eine Cheerleader-Gruppe in der Sekundarschule oder eine Führung durch das Schulhaus, gaben die Sek B-Schülerinnen und -Schüler an, dass sie sich bessere Noten in der Primarschule und grössere Herausforderungen in der Sekundarschule gewünscht hätten.

Beschreibe, was für dich komplett neu war an der Sekundarstufe.

Auf diese Frage kamen bei allen Klassen vor allem Antworten, die Formales und Strukturelles betrafen, wobei die Sek A-Schülerinnen und –Schüler hier noch eher auf das Lernen eingegangen sind. So erklärten sie beispielsweise, dass einige Lernstrategien, der Lernstress sowie die Anstrengungsbereitschaft, die es braucht, um in der Stufe zu bleiben, für sie neu waren.

Gab es Dinge, auf die du bereits vorbereitet warst?

Die Tatsache, dass hier nur eine Sek A-Schülerin, aber 6 Sek C-Schülerinnen und –Schüler mit „Nein" geantwortet haben, lässt vermuten, dass das Gefühl, auf die Sekundarstufe vorbereitet zu sein, von der Sek A zur Sek C immer weniger vorhanden war.

Siehst du deinen Übertritt als gelungen an? Weshalb ja oder nein?

Auf diese Frage haben von jeder Stufe etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler mit „Ja" geantwortet und ungefähr dieselben Begründungen geliefert. Interessant sind hier jedoch nicht die Ja-Antworten, sondern die Nein-Antworten. In der Sek A und in der Sek B haben gewisse Kinder mit „Nein" geantwortet - in der Sek A vor allem, weil sie zerstreut waren und zu wenig gelernt haben, in der Sek B weil sie mit der Stufenzuteilung nicht zufrieden waren oder schlechte Noten hatten. Auffallend war aber, dass keine einzige Sek C-Schülerin und kein einziger Sek C-Schüler hier mit „Nein" geantwortet hat. Sie gaben alle an, dass sie den Übertritt grundsätzlich als gelungen anschauen. Dies lässt einen dann doch staunen – vor allem, wenn man bedenkt, dass sie im Gegensatz zu Sek A-Schülerinnen und –Schüler wohl eher soziale und somit nicht leichtere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hatten.

Kennst du jemanden, der den Übertritt in die Sekundarstufe schlecht erlebt hat? Wenn ja, weshalb?

Dass hier niemand aus der Sek A, 3 Schülerinnen und Schüler aus der Sek B und doch 5 Schülerinnen und Schüler aus der Sek C jemanden angegeben haben, ist insofern spannend, da es, wenn man davon ausgeht, dass die Kinder von Personen aus derselben Stufe reden, der Interpretation der vorherigen Frage widerspricht. Dies lässt einen nämlich wieder vermuten, dass Kinder, die der Sek C zugeteilt werden, mehr Mühe mit dem Übertritt haben. Da wir aber nicht davon ausgehen können, dass die Peergroups der hier antwortenden Kinder bloss aus Kindern derselben Stufe bestehen, kann ich hier nicht weiter drauf eingehen. Spannend war aber ebenfalls, dass die 3 Sek B-Schülerinnen und –Schüler erklärten, dass diese betroffenen Kinder vor allem wegen der Stufenzuteilung Mühe mit dem Übertritt hatten, während die betroffenen Freunde der Kinder aus der Sek C offensichtlich Mühe hatten, weil sie Schwierigkeiten in der Schule hatten und in der Schule laut und zu den Lehrpersonen frech waren.

3.3. Ergebnisse aus den Gesprächen mit den 6. Klasslehrpersonen

Auf einem Mindmap (Anhang 8) habe ich versucht die Aussagen der Lehrpersonen, die wir damals im Modul mündlich zusammengetragen haben, zusammenzufassen. Aus dem Mindmap wird schnell klar, dass sich vieles davon mit den bisher aufgeführten Aufgaben der

Lehrpersonen und den Wünschen der Kinder zu den Informationen zum Übertritt deckt. Beispielsweise, war es für einige Kinder wichtig, zu lernen, wie man lernt – auch die Lehrpersonen sahen dies als zentrale Voraussetzung für die Oberstufe an und empfanden es als wichtig, dass die Kinder dies mit auf den Weg bekommen. Man muss sich jedoch bewusst sein, dass Aufgaben wie das Lernen zu lehren auch abgesehen von der Begleitung des Übertritts logischerweise im Aufgabenbereich der Mittelstufenlehrpersonen liegt. Da dies bei einigen solchen Vorbereitungspunkten der Fall ist – da beispielsweise auch das Erwerben von Selbständigkeit, das Arbeiten mit einem Wochenplan und sich so selber Ziele setzen können und auch der Mut, eine Fremdsprache zu sprechen bereits Ziele der ganzen Mittelstufe sein sollten – war die erste Reaktion aller unserer drei befragten 6. Klasslehrpersonen, dass sie den Übertritt nicht gross spezifisch begleiten, da eigentlich die ganze Mittelstufe Vorbereitung auf den Übertritt in die Oberstufe ist. Hiermit haben sie natürlich Recht. Jedoch fanden wir es trotzdem noch spannend, zu hören, was denn direkt als Vorbereitung auf den Übertritt gemacht werden kann bzw. welche Art von Übertritts-Events man initiieren kann, um die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen. Spezifische Beispiele wie das Brückenlager, welches der Überwindung des Übergangs dienen soll und deshalb mit der Symbolik der Brücke zusammenhängt, empfanden wir als sehr hilfreich. Ansonsten erklärten sie uns, dass sie einfach ihrer Pflicht, die Schülerinnen und Schüler gut zu informieren und so auf den Übertritt vorzubereiten, nachzukommen versuchen, indem sie beispielsweise Zeit im Klassenrat für Fragen einplanen.

4. Reflexion

4.1. Rückblickend

Rückblickend über diesen Portfolio-Eintrag möchte ich ein paar mir als sehr wichtig erscheinende Erkenntnisse nochmals hervorheben und hier als Fazit auflisten:

- Die Aufgabe einer Lehrperson ist es, die Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt vorzubereiten, indem sie die Kinder sowie die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten ausgiebig über die weiterführende Schule und über mögliche Veränderungen, die bezüglich des Übertrittes auftreten können, informiert.
- Zu den Informationen, die eine 6. Klasslehrperson den Schülerinnen und Schülern mit auf den Weg geben kann, gehören beispielsweise Informationen zum Schulsystem, zur weiterführenden Schule, zur spezifischen Schule, denen die Kinder zugeteilt werden, zu ihrem Lernstand (Stärken/Schwächen), zu Verbesserungsmöglichkeiten und zu weiteren Veränderungen und Entwicklungsaufgaben, die einen solchen Übergang beeinträchtigen können.
- Sowohl am Elternabend als auch an den Übertrittsgesprächen und wenn als nötig empfunden auch auf anderen Wegen sollen die Eltern unbedingt so gut wie möglich in den Übertritt einbezogen und ebenfalls ausführlich informiert werden, da auch sie den Übertritt bewältigen und die Kinder dabei auch noch begleiten müssen.
- Um die Kinder ausführlich über alle Punkte zu informieren, soll möglichst viel Zeit eingerechnet werden, damit ihre Fragen beantworten und möglicherweise vorhandene Ängste und Bedenken beseitigt werden können.
- Eine Lehrperson muss über mögliche Chancen und Risiken des Übertritts möglichst gut Bescheid wissen und auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können, wobei sich die Bedürfnisse enorm voneinander unterscheiden können.
- Es ist, in Anbetracht der aufgetretenen Unzufriedenheiten mit der Stufenzuteilung, enorm wichtig, sich als Lehrperson darüber bewusst zu sein, dass sowohl Fehleinschätzungen einiger Kinder über sich selbst als auch Fehleinschätzungen der Lehrperson über einige Kinder nie komplett aus einem solchen Übertrittsprozess ausgeschlossen werden können. Das Ziel soll aber sein, die Schülerinnen und Schüler ihrer korrekten Selbsteinschätzung während der Primarschulzeit immer näher zu bringen und die eigene Erwartungshaltung als Lehrperson immer wieder zu hinterfragen, um die Leistungen und das Verhalten der Kinder möglichst objektiv bewerten und einschätzen zu können. Die Tatsache, dass einige Kinder sich auf der Stufe, der sie zugeteilt wurden, unterfordert fühlten, deutet auf das wahrhaftig auftretende Phänomen, dass einige Schülerinnen und Schüler einer tieferen Stufe leistungsmässig sogar stärker als die schwächsten der höheren Stufe wären, hin. Dies ist ein für mich als Lehrperson leider unverhinderbares Resultat unseres Bildungssystems, welches bereits nach der Primarstufe eine Einteilung in verschiedene Stufen – womöglich noch mit begrenzten „Plätzen“ in den einzelnen Stufen - vornimmt. Dem kann man als Lehrperson nur durch das Erreichen der beiden oben erwähnten Ziele versuchen entgegenzusteuern.

4.2. Vorausschauend

Da ich nun aus den Umfragen und Gesprächen und den diversen Antworten und Vergleichen der Antworten miteinander auch die Meinungen direkt aus erster Hand erhalten habe, kann ich nun auch davon profitieren und sagen, dass es wohl das Allerwichtigste ist, dass man die Schülerinnen und Schüler auch mal nach ihren Fragen und Bedürfnissen bezüglich Übertritts fragt. Dies scheint mir das Allerwichtigste in diesem Zusammenhang zu sein. Es gehört also nicht bloss das Informieren dazu, sondern auch, dass man auf die Kinder eingeht. Mein Ziel ist es, dass sich alle Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt freuen können und die Chancen, die sich ihnen dabei eröffnen, das Negative und die Risiken in den Hintergrund rücken lassen.

Da ich mich nun ziemlich intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt habe, kann ich von mir behaupten, dass ich mindestens die Grundlage habe, dass ich weiss, wie enorm wichtig und zentral ein solcher Übertritt ist. Aus eigener Erfahrung hätte ich mich nicht getraut zu sprechen, da ich den Übertritt damals als sehr positiv erlebt habe und man bekanntlich die positiven Erlebnisse im Leben kaum als risikohaft aufnimmt, woraufhin einem solche Risiken auch eher schwer bewusst zu machen sind. Mir sind sie nun durch diesen Portfolio-Eintrag bewusst geworden und ich bin mir sicher, dass diese Erkenntnisse Vieles auf meine Begleitung des Übertritts meiner zukünftigen Schülerinnen und Schüler ausmachen werden.

5. Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013). Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Volksschulamt.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013). Von der Primarstufe in die Sekundarstufe. Elterninformation. Zürich: Volksschulamt.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Pädagogische Hochschule Zürich (2009). Kompetenzstrukturmodell. Zürich: PH Zürich.

6. Anhang

Anhang 1 (S. 100): Übersichtstabelle Entwicklungsaufgaben (Griebel et al., 2011, S. 208ff.)

Anhang 2 (S. 103): Fragebogen für die Primarstufe

Anhang 3 (S. 105): Auswertung Umfrage Primarstufe

Anhang 4 (S. 108): Fragebogen für die Sekundarstufe

Anhang 5 (S. 110): Auswertung Umfrage Sekundarstufe A

Anhang 6 (S. 113): Auswertung Umfrage Sekundarstufe B

Anhang 7 (S. 116): Auswertung Umfrage Sekundarstufe C

Anhang 8 (S. 119): Mindmap Lehreraussagen

text, in dem der Übergang stattfindet, genannt. Den Eltern kommt eine zweifache Funktion zu: Sie haben zum einen den Übergang selbst zu bewältigen und begleiten zum anderen ihr Kind dabei.

Die dargestellten Ziele verstehen sich dabei nicht im Sinne einer Aufgabenzuweisung für die einzelnen Akteure, die am jeweiligen Übergang beteiligt sind. Vielmehr ist es notwendig, sich darüber zu verständigen, welcher Beitrag von jedem Einzelnen zur erfolgreichen Bewältigung der Transition geleistet werden kann. Je besser dieser Austausch gelingt, desto eher wird es dem Kind gelingen, von der neuen Bildungseinrichtung zu profitieren.

Die in Tabelle 2 dargestellten Entwicklungsaufgaben für Kinder und Eltern, die die Transition aktiv bewältigen, sind aus der vorliegenden Forschung zu den Anforderungen abgeleitet worden (vgl. auch Griebel & Berwanger, 2007; Griebel & Hiebl, 2010; Hessen, 2007). Tabelle 3 beleuchtet die Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern von Grundschule und weiterführender Schule.

Kind	Eltern
Individuelle Ebene	
• Akademisches (sich in verschiedenen Bereichen als lern- und leistungsfähig beschreiben) und soziales Selbstkonzept (sich als kompetent im Umgang mit anderen sehen) optimieren • Schlüsselkompetenzen der emotionalen Entwicklung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit optimieren • Leseleistung als eine bedeutsame Schlüsselqualifikation beim Übergang in weiterführende Schulen optimieren • Herausforderung (Lernfreude, Neugier, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft) gegenüber Bedrohung (Leistungsangst, soziale Ängste und niedriges Selbstkonzept) hervorheben • Sich am Erfolg, statt am Misserfolg orientieren • Angemessene Einstellung zu Anforderung, Unterforderung, Überforderung und Herausforderung entwickeln • Problemlösendes Bewältigungsverhalten gegenüber emotionsregulierendem Bewältigungsverhalten einüben • Sich auf den entsprechenden Übergang einstellen und eine Identität als Schulkind der entsprechenden Schulform entwickeln – Status verinnerlichen	• Sich mit den eigenen Erwartungen an die Bildung des Kindes auseinandersetzen • Sich mit möglichen langfristigen Perspektiven hinsichtlich der Ausbildung des Kindes auseinandersetzen • Informationen und Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit Bildungsprofilen und Bildungszielen der Schularten erwerben, einschließlich der Durchlässigkeit der Schularten • Unsicherheit und Schwellenängste vor der unbekannten Schulart überwinden • Schuldgefühle und Ärger bei unerwünschten Bildungsaussichten des Kindes verkraften und Frustration vorbeugen • An Erfolgswahrscheinlichkeit orientierte Zielvorstellung für die Bildung des Kindes entwickeln • Ein Gefühl von Zugehörigkeit (Wir-Gefühl) zur Schule und zur Elternschaft der Schule entwickeln

Kind	Eltern
• Ein Gefühl von Zugehörigkeit (Wir-Gefühl) zur Schule und zur Schülerschaft entwickeln	
Interaktionale Ebene	
• Sich auf zeitweise veränderte Beziehungen in der Familie (z. B. Leistungsdruck) einstellen • Sich von der Grundschule (z. B. Schulkindern, Lehrkräften, Räumen) verabschieden • Sich auf veränderte Beziehungen in der Schülergruppe einstellen: bei Wettbewerb und Konkurrenzdruck Freundschaftsnetze erhalten und sich zusätzlich um Freunde bemühen, die in dieselbe Schule wechseln • Miteinander und voneinander lernen können, soziale Netze aufbauen und pflegen • Unter den zahlreicheren Lehrpersonen solche finden, denen Vertrauen entgegengebracht und von denen Verständnis erwartet werden kann • Sich auf eine neue Rolle einstellen: noch mehr Selbstständigkeit im Arbeitsverhalten, größere Unabhängigkeit von Zuwendung durch Lehrkraft, sich auf Lernformen der empfohlenen/gewählten Schulart einstellen • Gemeinsam mit Eltern und Lehrkräften Erwartungen an die weiterführenden Schulen abklären und möglichst gute Informationen sammeln • Sich an Entscheidungen über die Zukunft als Hauptschulkind, Realschulkind, Gymnasiastin/Gymnasiast beteiligen und sich mit dieser Zukunftsoption auseinandersetzen	• Wohlbefinden und Selbstwertgefühl des Kindes steigern, Sicherheit in der Kind-Eltern-Beziehung vermitteln • Jeweilige Beteiligung des Vaters und der Mutter in der Partnerschaft aushandeln • Mit dem Kind dessen Erwartungen und Möglichkeiten ausloten • Leistungsdruck gegenüber dem Kind und Anspruchshaltung gegenüber Lehrkräften reflektieren • Soziale Netze mit anderen Eltern bilden über die Grundschule in die weiterführenden Schulen hinein • Sich nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der weiterführenden Schule gezielt einbringen und beteiligen
Kontextuelle Ebene	
• Einstellen auf Veränderungen der Rahmenbedingungen, die mit dem Schulwechsel verbunden sind, wie z. B. größere Schule, größere Klassenstärken, unpersönlichere andere Gestaltung der Klassenräume, mehr ältere Kinder und Jugendliche, anderer Schulweg • Einstellen auf nach Fächern differenzierten Unterricht, mehr Fachlehrerinnen und Fachlehrer mit weniger Wochenstunden in der Klasse • Bewältigen größerer Anforderungen an Hausaufgaben, größere Bedeutung von Leistungstests und Benotung	• Beteiligung der Schulleitung und Lehrkräfte der Sekundarstufe beim Übergang annehmen und wertschätzen und diesen gemeinsam gestalten • Eigenen Beitrag am Übergang zur weiterführenden Schule erkennen und leisten • Kompetenzen entwickeln hinsichtlich der Zuweisung des Kindes zur Schulart der weiterführenden Schule: je nach Gegebenheit sich mit dem eigenen Elternwunsch, Gutachten der Grundschullehrkraft, Aufnahmeprüfung, Probezeit, Förderstufe und Förderplanung, schulärztliche Untersuchung auseinandersetzen

Kind	Eltern
• Veränderungen in der Didaktik und den Bildungszielen bewältigen • Regeln der neuen Umgebung lernen	• Eigene Erwartungen und Ressourcen angemessen einbringen • Nachhilfeunterricht reflektiert einsetzen • Sich für Bildungschancen und Chancengleichheit des Kindes einsetzen

Tab. 2: Entwicklungsaufgaben für Kinder und Eltern beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule

Lehrer/innen Grundschule	Lehrer/innen weiterführende Schulen
• Eltern und Kinder hinsichtlich der weiteren Beschulung beraten • Informationen über mögliche weiterführende Schulen geben, aber auch über die anstehenden Veränderungen, die bewältigt werden müssen (Schumacher, 2004). • Austausch über die individuelle Lernentwicklung solcher Kinder, deren Lernbiographie durch besondere Problemlagen gekennzeichnet ist (Schumacher, 2004)	• Information über Ablauf und Gestaltung der Schule geben, Hilfen für die Bewältigung des Übergangs und damit eine möglichst professionelle Übergangsbegleitung anbieten (Däschler-Seiler, 2004; Schumacher, 2004) • Zusammenarbeit mit Eltern aufgreifen und weiter entwickeln, soziales Lernen im Verband der Schülerschaft im Blick behalten (Schumacher, 2004)

Tab. 3: Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer von Grundschule und weiterführender Schule

8.7 Transitionskompetenz als Kompetenz des sozialen Systems

Im Hinblick auf die Grundschule und die weiterführende Schule lassen sich jeweils die Kompetenzen der beteiligten Akteure als persönliche Kompetenzen und als berufliche Qualifikation (als Aus- und Fortbildung und Berufserfahrung) thematisieren.

- Kompetenzen der beteiligten Schulen umfassen erstens die Passung auf der bildungsprogrammatischen Ebene. Hier kommt es auf die inhaltliche Passung der jeweiligen Lehrpläne an.
- Der zweite relevante Bereich betrifft die strukturelle Ebene der Kooperation. Geregelte Formen der Zusammenarbeit zwischen den Bereichen bis hin zu in-

Fragebogen für die Primarstufe

Was wünschst du dir, wie man dich auf den Übertritt in die Sekundarstufe vorbereitet?

_____

_____

_____

_____

_____

Welche Informationen möchtest du bekommen, bevor dieser Übertritt erfolgt?

_____

_____

_____

_____

_____

Siehst du den Übergang als Chance an? Bitte beschreibe weshalb ja/ weshalb nein?

_____

_____

_____

_____

_____

Wurde der Übertritt bereits erwähnt? Was und in welcher Form wurde dies besprochen?

_____

_____

_____

_____

_____

Vielen Dank! ☺

Auswertung Umfrage Primarstufe (November 2014)

3 Klassen, 63 Schüler/innen

Was wünschst du dir, wie man dich auf den Übertritt in die Sekundarstufe vorbereitet?

- Informieren über Formales (7)
- Individuelle Fragen beantworten (5)
- Möglichkeit eines Schulbesuches (5)
- Besuch der zukünftigen Lehrperson in der jetzigen Klasse (4)
- Lehrer mit uns reden über Stärken (und wie man sie einsetzt), Schwierigkeiten (4)
- Tipps für die Prüfungen (3)
- Allgemein Fähigkeiten für die Sek erwerben (3)
- Aufgaben aus der Sek in der Primar ausprobieren (2)
- Negatives aus der Sekundarschule nicht erwähnen (2)
- Informieren über Universität
- Arbeitstempo der Sek erreichen
- Lehrer soll streng sein wie in Sek
- Nicht indem wir jede Woche mind. eine Prüfung haben
- Hausaufgaben der Sek entsprechend
- Lernen wie man lernt
- Unterstützung/Hilfe bekommen
- Gar nicht

Welche Informationen möchtest du bekommen, bevor dieser Übertritt erfolgt?

- Zu welchem Lehrer ich komme (15)
- Wie es dort allgemein ist (13)
- Mit wem ich in die Klasse komme (12)
- Wissen, welche Voraussetzungen man für die Sek braucht (10)
- Wie die Prüfungen sind und wie viele (8)
- Wie mein Stundenplan aussieht (8)

- Wissen, welche Fächer es gibt (7)
- Wo ich eingestuft werde (6)
- In welches Schulhaus ich komme (6)
- Ob es strenger wird oder nicht/ Mehr oder weniger Freizeit (4)
- Persönlichkeit der zukünftigen Lehrperson (4)
- Hausaufgaben mehr oder weniger? (4)
- Klassenzimmer (3)
- Voraussetzungen für das Gymnasium von der Sek aus (2)
- Information (genügend im Voraus, 5. Klasse) über Einstufung mit Verbesserungsmöglichkeiten (2)
- Nichts mehr (2)
- Unterschiede zwichen Gymnasium & Sek
- Ob die gleichen Themen kommen oder ähnliche wie in Primar
- Unterstützung in der Sek/IF
- Begründung der Einstufung
- Wie geht es nach Sek weiter?
- Informationen über Umstufungen in der Sek
- Information über eigene Fähigkeiten (verbessert ja/nein?)
- Umgang unter SuS im Schulhaus
- Ob es Exkursionen gibt
- Ob die Schulmensa gut ist
- Bin ich reif genug?
- Ob man auch mit Motorbike gehen kann
- Nichts

Siehst du den Übergang als Chance an? Bitte beschreibe weshalb ja/ weshalb nein.

Ja (44)

Nein (2)

Ja/Nein (11)

Ja wegen,….

- Beruf kommt näher/Freude auf Berufswahl (13)
- Man kann mehr lernen/neuer Lernstoff (13)
- Zukunft besser vorstellen können/Zukunftsbestimmend (11)
- Neue Herausforderungen (6)
- Chance auf neue Freunde (5)
- Sich beweisen (4)
- Erwachsen werden (3)
- Grössere Herausforderung (3)
- Neue Lehrperson (2)
- Neue Fächer (2)

- Neuanfang (2)
- Neues Schulhaus
- Neue Klassenkameraden
- Selbständig werden
- Vorbereitung auf Leben

Nein, wegen…

- Stufenzuteilung (6)
- Klassenkameraden vermissen (4)
- Stufenzuteilung entscheidet über Berufsentscheid (2)
- Keine Freude auf Übergang (2)
- Herausforderung
- Mühe mit gewissen Fächern

Wurde der Übertritt bereits erwähnt? Was und in welcher Form wurde dies besprochen?

Ja (53)

Nein (2)

- Besuch in der Sekundarschule (11)
- Stufenzuteilung (10)
- Fleissig sein Ende Primar (5)
- Besuch von Sek Schülern (4)
- Gut vorbereiten (4)
- Welche Möglichkeiten es gibt (A,B,C) (4)
- Eltern haben es angesprochen (4)
- Besuch eines Informationsabends/Elternabends (4)
- Ungefähre Stufenzuteilung (3)
- Übertritt bestimmt Zukunft (2)
- Voraussetzungen für Sek (2)
- Voraussetzungen für Gymnasium (2)
- Verbesserungsmöglichkeiten (2)
- Wie streng es wird (2)
- Man sollte sich Ziele setzen (2)
- Veränderungen/Unterschiede (2)
- Lehrer hat Fragen beantworten (2)
- Vor- und Nachteile des Gymnasiums
- Jederzeit Abstufung möglich
- Lehrer hat mit Kind gesprochen

Fragebogen für die Sekundarstufe

Was hat dir beim Übertritt in die Sekundarstufe geholfen? Erkläre möglichst genau (Wer, wie?).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Was hat dir gefehlt? Was hättest du dir noch gewünscht?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1. Beschreibe was für dich komplett neu war in der Sekundarstufe?

2. Gab es Dinge auf die du bereits vorbereitet wurdest?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Siehst du deinen Übertritt als gelungen an? Weshalb ja oder nein?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Kennst du jemanden, der den Übergang in die Sekundarstufe schlecht erlebt hat? Wenn ja, weshalb?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Vielen Dank! ☺

Auswertung Umfrage Sekundarstufe A (November 2014)

14 Schüler/innen

Was hat dir beim Übertritt in die Sekundarstufe geholfen? Erkläre möglichst genau (Wer, wie?).

Was?
- Mit Freunden in die gleiche Klasse kommen (5)
- Lernjournal in Oberstufe gab Überblick
- Eigene Leistungen
- Eigene Vorbereitung

Wer?
- Primarlehrerin (4)
- Eltern (4)
- Freunde (3)
- Familie (2)
- Verwandte
- Internet
- Grosseltern

Wie?
- Hausaufgaben (2)
- Förderung in der Primarschule (2)
- Motivation/Anstrengung
- Tipps gegeben

Was hat dir gefehlt? Was hättest du dir noch gewünscht?

Gefehlt:
- Nichts (5)
- Verstorbene Grossmutter

Gewünscht:
- Beste Freunde in derselben Klasse (2)

- Erklärungen zur Orientierung im Schulhaus
- Länger ausschlafen
- Cheerleader-Gruppe an Sekundarschule
- Tipps von den Lehrpersonen in Bezug auf Einteilung der Hausaufgaben
- Besseres Englisch-Lehrmittel

1. Beschreibe was für dich komplett neu war in der Sekundarstufe…

- Zimmerwechsel (7)
- Mehrere Schulhäuser, nicht mehr nur eins (4)
- Mehrere Lehrpersonen, nicht mehr nur eine (2)
- Neue Lehrer (2)
- Neues Schulhaus (2)
- Active Board (2)
- Neue Fächer
- Neue Klasse
- Andere Räume
- Neue Lernstrategien
- Stress
- Sich mehr anstrengen müssen um in Stufe zu bleiben

2. Gab es Dinge auf die du bereits vorbereitet wurdest?

- Auf grössere/neue Herausforderung vorbereitet gewesen (3)
- Viele Tests gehabt
- Regeln
- Stundenplan
- Schülerorganisation
- Auf Hausaufgabenmenge vorbereitet worden
- Nein

Siehst du deinen Übertritt als gelungen an? Weshalb ja oder nein?

Ja (10)

Nein (2)

Ja/Nein

Ja, weil…

- Gutes Verhältnis zu Klassenkameraden (4)
- Sich angestrengt (4)
- Schnelles Einleben in Sek (3)

- Gute Unterstützung (2)
- Keine Probleme beim Übertritt
- Gutes Verhältnis zu Lehrpersonen

Nein, weil…

- Zerstreut/durch den Wind (2)
- Viele Einträge (2)
- Zu wenig gelernt
- Schwierigkeiten mit Lernstoff

Kennst du jemanden, der den Übergang in die Sekundarstufe schlecht erlebt hat? Wenn ja, weshalb?

Ja (0)
Nein (14)

Auswertung Umfrage Sekundarstufe B (November 2014)

14 Schüler/innen

Was hat dir beim Übertritt in die Sekundarstufe geholfen? Erkläre möglichst genau (Wer, wie?).

Was?
- Eigene Vorbereitung (2)
- Mit Freunden in die gleiche Klasse kommen (1)
- Nachhilfeunterricht (1)

Wer?
- Freunde (4)
- Primarlehrerin (2)
- Familie (2)
- Eltern (1)
- Geschwister (1)

Wie?
- Hausaufgaben (2)
- Motivation/Anstrengung (2)
- Tipps gegeben (2)
- Förderung in der Primarschule (1)

Was hat dir gefehlt? Was hättest du dir noch gewünscht?

Gefehlt:
- Nichts (7)
- Primarlehrerin (1)

Gewünscht:
- Gute/bessere Noten in Primarschule(2)
- Handarbeit (1)
- Beste Freunde in derselben Klasse (1)
- Grössere Herausforderungen (1)

1. Beschreibe was für dich komplett neu war in der Sekundarstufe…

- Neue Lehrer (3)
- Bessere Lehrer (3)
- Mehrere Lehrpersonen, nicht mehr nur eine (2)
- Neue Klasse (2)
- Neues Schulhaus (2)
- Neue Fächer (2)
- Alles neu (2)
- Mehrere Schulhäuser, nicht mehr nur eins (1)
- Pausenplatz (1)
- Regeln (1)
- Active Board (1)

2. Gab es Dinge auf die du bereits vorbereitet wurdest?

- Auf grössere/neue Herausforderung vorbereitet gewesen (3)
- Kennenlernen von neuen Leuten (2)
- Nein (2)
- Viele Tests gehabt (1)
- Auf Hausaufgabenmenge vorbereitet worden (1)

Siehst du deinen Übertritt als gelungen an? Weshalb ja oder nein?

Ja (9)

Nein (4)

Ja/Nein (1)

Ja, weil…

- Gute/bessere Noten (4)
- Gutes Verhältnis zu Klassenkameraden (1)
- Nicht mehr gemobbt (1)
- Bessere Lehrperson als in Primarschule (1)
- Spass (1)
- Alles gut (1)
- Kein Heimweh nach Primarschule (1)
- Schnelles Einleben in Sek (1)

- Bessere Leistungen (1)

Nein, weil…

- Unzufrieden mit Stufenzuteilung (2)
- Schlechtere Noten (1)
- Mühe beim Freunde finden (1)

Kennst du jemanden, der den Übergang in die Sekundarstufe schlecht erlebt hat? Wenn ja, weshalb?

Ja (3)
Nein (11)

Weshalb?

- Stufenzuteilung
- Umstufung
- Hausaufgaben nicht erledigt, was zu Streit führte

Auswertung Umfrage Sekundarstufe C (November 2014)

15 Schüler/innen

Was hat dir beim Übertritt in die Sekundarstufe geholfen? Erkläre möglichst genau (Wer, wie?).

Was?
- Neue Freunde kennengelernt (2)
- Eigene Vorbereitung (1)
- Nachhilfeunterricht (1)

Wer?
- Eltern (3)
- Freunde (2)
- Familie (1)

Wie?
- Tipps gegeben (1)
- Angst genommen (1)
- Mut gemacht (1)
- Vorbereitung auf Prüfungen (1)
- Beim Lernen geholfen (1)

Was hat dir gefehlt? Was hättest du dir noch gewünscht?

Gefehlt:
- Nichts (11)
- Primarlehrerin (1)
- Lange Pause (1)

Gewünscht:
- Länger ausschlafen (1)
- Weniger Hausaufgaben (1)
- Beste Freunde in derselben Klasse (1)

1. Beschreibe was für dich komplett neu war in der Sekundarstufe…

- Neue Lehrer (2)
- Zimmerwechsel (2)
- Neue Klasse (2)
- Musik hören in der Pause erlaubt (1)
- Verhältnis zum anderen Geschlecht besser (1)
- Mehrere Schulhäuser, nicht mehr nur eins (1)
- Früher Schulbeginn (1)
- Es wird geprügelt (1)
- Länger Schule (1)
- Neues Schulhaus (1)
- Active Board (1)
- Regeln (1)

2. Gab es Dinge auf die du bereits vorbereitet wurdest?

- Nein (6)
- Viele Tests gehabt (1)
- Regeln (1)
- Mehrere Schulhäuser, nicht mehr nur eins (1)

Siehst du deinen Übertritt als gelungen an? Weshalb ja oder nein?

Ja (12)

Nein (0)

Ja/Nein (1)

Ja, weil…

- Gutes Verhältnis zu Klassenkameraden (3)
- Alles gut (2)
- Gute/bessere Noten (1)
- Guter Start (1)
- Gutes Verhältnis zu Lehrpersonen (1)
- Schnelles Einleben in Sek (1)

Nein, weil…

Kennst du jemanden, der den Übergang in die Sekundarstufe schlecht erlebt hat? Wenn ja, weshalb?

Ja (5)

Nein (10)

Weshalb?

- Stufenzuteilung (2)
- Laut/frech (2)
- Schwierigkeiten mit Stufe (1)

Janine Wetter

6. Klasslehrpersonen

Konkrete Tipps

- „Mitte-Mittelstufengespräch" führen → genügend frühe Information
- Zu 98% läuft Übertritt problemlos ab → keine Sorge!
- Sprachen besonders ausschlaggeben, da sie mehr ins Gewicht fallen
- (Selbst-) Einschätzung der SuS und der Eltern über SuS miteinbeziehen

Vorbereiten

- Ziele setzen durch Selbsteinschätzung (5. Kl.)
- Fremdsprachen sprechen lassen
- Selbständigkeit
  - Lernen, wie man lernt
    - Lernstrategien
  - Wochenplan
    - Wochenziel
  - „Genügend" Hausaufgaben (45-60')
- Themen wie Freundschaft & Ängste besprechen

Übertritts-Events organisieren

- Austausch Sek/Primar-SuS (runder Tisch)
- Besuch in Sekschulhaus
- Besuch v. Sekschüler
- Brückenlager
  - spielerisch d. Übertritt simulieren
  - Start: Primarschule Ankunft: Sek
  - 2-tägiger Ausflug/ Wanderung

Verortung eines Lehrmittels in den Theorien des Schriftspracherwerbs

Portfolio-Eintrag zu Standard 1 „Fachspezifisches Wissen und Können“

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 124
2. Praxisbezug 125
   2.1. Vikariat 1. Klasse Dübendorf 125
   2.2. Lernvikariat 1. Klasse Dürnten 126
3. Theoriebezug 128
   3.1. Stufen des Schriftspracherwerbs 128
      Logographische Stufe 128
      Alphabetische Stufe 128
      Orthografische Stufe 129
   3.2. Methodische Ansätze in der Zürcher Praxis 129
      Lehrgangsansatz 129
      Der Spracherfahrungsansatz 130
      Lesen durch Schreiben 132
   3.3. Verortung des Lehrmittels „Die Buchstabenreise“ 132
      Lehrwerksteile 132
      Strukturierung des Lehrmittels 132
4. Reflexion 137
   4.1. Rückblickend 137
   4.2. Vorausschauend 137
5. Literaturverzeichnis 139
6. Anhang 140

1. Einleitung

Der Schriftspracherwerb ist ein sehr wichtiger Teil der Deutschdidaktik in der Primarschule. „Ob rezeptiv beim Lesen oder produktiv beim Schreiben, es geht um Sprache, die als ‚Schrift' begegnet" (Graf, 2012, S. 77). Deshalb und weil es sich um einen Erwerb der schriftlichen Sprache in einem langen Entwicklungsprozess handelt, löste der Begriff «Schriftspracherwerb» den ehemals geläufigen Begriff «Erstlesen» ab. Denn unter Erstlesen könnte man verstehen, dass dieser Prozess zum einen erst nach Schulbeginn beginnt und zum anderen mit den ersten erworbenen Lesefähigkeiten bereits vollendet ist, was aber nicht der Fall ist.

Zum Wissen und Können einer Lehrperson gehört das Verständnis über „Konzepte, Theorien, Diskurse und Forschungsergebnisse, die in ihren Fächern zentral sind" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 4). Zu wissen, was «Schriftspracherwerb» genau bedeutet, wie er abläuft und wie ich ihn als „fachspezifische[n] Inhalt fachgerecht und korrekt" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 5) vermitteln kann, gehört also zu meinen Grundvoraussetzungen als Lehrperson. Dies verdeutlicht der Standard 1 „Fachspezifisches Wissen und Können" des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich (2009, S. 5f.). Da ich aber während meinen Praxiserfahrungen erkennen musste, dass mir sowohl dieser Begriff als auch all die Theorien und Überlegungen, die dahinter stecken, überhaupt nicht geläufig sind, habe ich mich entschieden, den letzten Portfolio-Eintrag dafür zu nutzen, mich mit den im Kanton Zürich geläufigen Theorien zum Schriftspracherwerb vertraut zu machen und ein Lehrmittel, mit dem ich in meinem Lernvikariat bereits gearbeitet habe, etwas genauer unter die Lupe zu nehmen. Mein Ziel ist es, zu erkennen, wo in den Theorien das Lehrmittel einzuordnen ist und weshalb. Aus diesem Vorhaben heraus habe ich die folgende Fragestellung formuliert, welche ich im Verlauf dieses Eintrags beantworten möchte: Wo in den im Kanton Zürich geläufigen Theorien des Schriftspracherwerbs ist das Lehrmittel „Die Buchstabenreise" zu verorten und weshalb?

Zuerst möchte ich im Praxisbezug anhand von zwei verschiedenen Vikariats-Erlebnissen erklären, welche Fragen bei mir auftauchten und wie ich damit umgegangen bin. Danach soll sich im Theoriebezug klären, was es mit diesen Fragen auf sich hatte. Dazu werde ich zuerst die Stufen des Schriftspracherwerbs erklären, dann einige methodische Ansätze der Zürcher Praxis darlegen und letztlich das Lehrmittel „Die Buchstabenreise" genauer analysieren. In der rückblickenden sowie in der vorausschauenden Reflexion sollen meine Erkenntnisse und meine Meinung über ein zukünftiges Einsetzen des Lehrmittels „Die Buchstabenreise" verdeutlicht werden.

2. Praxisbezug

2.1. Vikariat 1. Klasse Dübendorf

Im November 2013 absolvierte ich ein kurzes Vikariat von einem Nachmittag in einer 1. Klasse in Dübendorf. Da das Unterrichten selber nicht direkt etwas mit dem Schriftspracherwerb zu tun hatte, möchte ich nicht länger darauf eingehen. Denn es war nicht das Unterrichten selber, sondern eine Entdeckung, die mich neugierig machte und bei mir Fragen aufwarf.

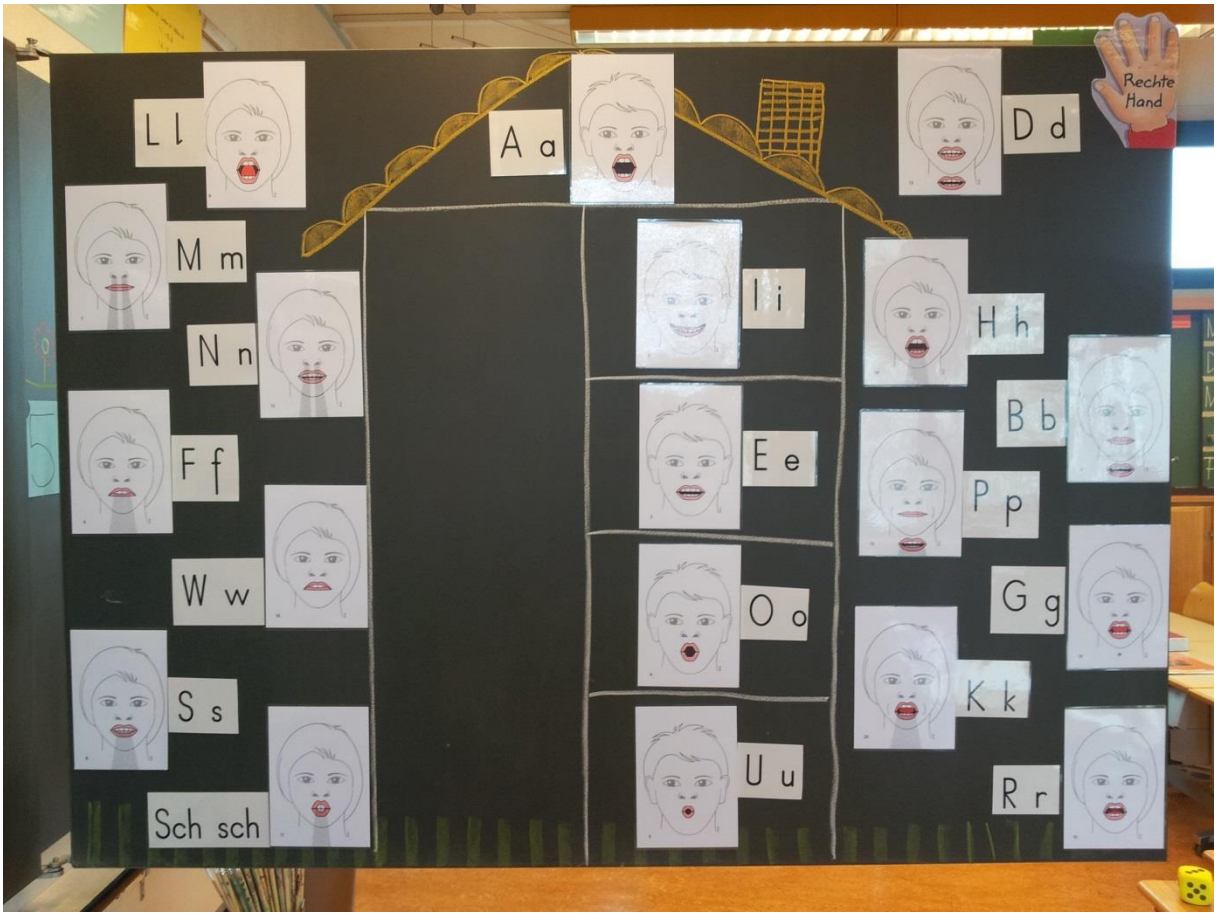


Abbildung 1: Wandtafel aus Vikariat in einer 1. Klasse in Dübendorf

Ich habe aus Neugierde die Wandtafel umgedreht und diese Bilder entdeckt. Diese sogenannten Sprechbewegungsbilder waren mir vollkommen unbekannt, trotz des Moduls DE P100, welches ich im Herbstsemester 2012 meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich absolviert hatte. Meine Freundin, die Klassenlehrerin dieser Klasse, hat mir dann später erklärt, dass diese Bilder zum Lehrmittel „Leseschlau“ gehören und für den Schriftspracherwerb verwendet werden. Trotzdem habe ich mich gefragt, ob nun alle Lehrpersonen mit diesem Lehrmittel und dieser Herangehensweise arbeiten und dies heutzutage die aktuelle Methode ist oder ob es noch andere Varianten gibt.

2.2. Lernvikariat 1. Klasse Dürnten

In meinem dreiwöchigen Lernvikariat in einer 1. Klasse in Dürnten bin ich zum ersten Mal dem Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ begegnet. Mir war in der Zwischenzeit schon viel bewusster, wie wichtig der korrekte Umgang mit Sprache ist. Dies war allerdings genau das, was mich verunsicherte, da ich feststellen musste, dass ich immer noch nicht genügend über den Schriftspracherwerb wusste und dies aber für den Unterricht in einer 1. Klasse eine enorm wichtige Voraussetzung ist.

Bei meinem ersten Besuch in der Klasse merkte ich, dass ich viel zu wenig über den Stand von 1. Klässlerinnen und 1. Klässlern im Schriftspracherwerb weiss. Dass ich vorher noch nie auf einer Unterstufe unterrichtet hatte, machte sich sofort bemerkbar. Ich hatte keine Ahnung, wie weit die Schülerinnen und Schüler sind und wie weit sie sein sollten und schon gar nicht erst, nach was dieser Stand beurteilt wird beziehungsweise wie sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten aufeinander aufbauen. Ich habe bloss festgestellt, dass die Klassenlehrerin die Buchstaben lautgetreu ausspricht. Es tönt zwar erschreckend, aber mir wurde erst wieder bewusst, dass man das ja so machen muss, als ich da war und zuschaute. Vorher wusste ich es zwar theoretisch, nun wurde ich aber im praktischen Sinne damit konfrontiert und war für einen kurzen Moment etwas überfordert, da ich erstens wusste, dass mir noch einiges an Wissen fehlt und zweitens aber auch feststellen musste, dass ich nicht einmal wusste, welches Wissen mir denn überhaupt noch genau fehlt.

Abbildung 2: Foto vom Schulzimmer mit Buchstabenblättern und Anlauttabelle in Steinschrift

Ich sah die Buchstabenblätter und die Buchstabentabelle zum Lehrmittel an der Wand hängen, ging hin und betrachtete sie etwas genauer. Erst dann stellte ich fest, dass auf der Buchstabentabelle eben nicht bloss Buchstaben, sondern auch Buchstabenverbindungen drauf sind. Mir war bewusst, dass dies etwas mit dem lautgetreuen Aussprechen der Buchstaben zu tun hat und dass diese Tabelle den Kindern für das Schreiben helfen soll. Aller-

dings wusste ich beispielsweise nicht, ob diese Vorgehensweise nun wieder spezifisch zum Konzept dieses Lehrmittels gehört, so wie die Sprechbewegungsbilder zum Lehrmittel „Leseschlau“ gehören, oder ob auch andere Lehrmittel auf diese Variante zurückgreifen. Ausserdem hatte ich – unabhängig vom Lehrmittel - keine Vorstellung darüber, wie der Deutschunterricht zum Schriftspracherwerb aussehen sollte und was da alles dazu gehört.

Die Klassenlehrerin informierte mich darüber, was vorgesehen war für diese drei Wochen. Sie erklärte mir, welche Seiten im Arbeitsheft, im Sprachbuch und im Buchstabenheft des Lehrmittels „Die Buchstabenreise“ anstanden und zeigte mir für das Buchstabenheft auf, wie sie jeweils in den Schrift-Lektionen vorgeht, um den neuen Buchstaben schreiben zu üben. Für die restlichen Lektionen, für die das Sprachbuch und das Aufgabenheft vorgesehen waren, gab sie mir keine Vorgaben und liess mir meine Vorgehensweise offen. Dies empfand ich einerseits als sehr gut gemeint, andererseits musste ich aufgrund dessen feststellen, dass ich nun mit meinem Problem mehr oder weniger auf mich allein gestellt war. Letzteres stellte sich jedoch auch wieder als positiv heraus, da ich mich so intensiver mit dem Thema Schriftspracherwerb auseinandersetzen musste, um meiner eigenen Forderung an mich selber, guten Unterricht zu erteilen, gerecht zu werden. Diese Auseinandersetzung habe ich teils vor und teils während dem Lernvikariat, teils aber auch erst nach dem Lernvikariat, mit Hinblick auf diesen Portfolio-Eintrag, in Angriff genommen. Bereits bei der Vorbereitung, aber auch noch während dem Lernvikariat kamen viele Fragen bezüglich des Sinns der spezifischen Aufgaben auf. Beispielsweise wusste ich bei der Aufgabe auf der Arbeitsheftseite im Anhang (Anhang 1) nicht, wozu sie dienen sollte. Im Handbuch fand ich dann heraus, dass es darum geht, einige sogenannte „Funktionswörter“ (Baumann, Bühler, Schwendimann, Siebenhaar & Simonsen, 2008, S. 41) besser kennenzulernen, die dem Lesefluss dienen sollen. Durch solche Nachforschungen im Handbuch zum Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ konnte ich mir vieles klarer machen. Auch ein Crashkurs kurz vor Beginn des Lernvikariats zum Thema Schriftspracherwerb, den mir meine Freundin, die ich in Bezug zum Vikariat in Dübendorf erwähnt habe, erteilt hat, half mir schon sehr viel weiter, um die Aufgaben ein wenig besser in meinem langsam entstehenden Fachwissen zum Schriftspracherwerb verorten zu können.

Einige Fragen in Bezug zum Lehrmittel sind mir aber bis heute noch offen geblieben und sollen im nachfolgenden Theorieteil geklärt werden:

- Welches sind die Stufen des Schriftspracherwerbs, anhand deren man die im Lehrmittel vorkommenden Aufgaben etwa einordnen kann?
- Wo ist die Vorgehensweise, die im Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ zu finden ist, in den kantonal verbreiteten Ansätzen zum Schriftspracherwerb zu verorten?

3. Theoriebezug

3.1. Stufen des Schriftspracherwerbs

Laut Graf (2012, S. 78) wird die Schriftsprache nach folgenden drei Phasen bzw. Stufen erworben.

Logographische Stufe

Auf der logographischen Stufe sind es beispielsweise Embleme, Logos und Schriftzüge, die die Kinder zwar nicht lesen, aber bereits erkennen können (Graf, 2012, S. 78). Sie identifizieren sie an ihren Gestaltmerkmalen bzw. an ihrem Wortbild, was dasselbe bedeutet.

Alphabetische Stufe

Auf der alphabetischen Stufe wissen die Kinder, dass die einzelnen Schriftzeichen, die sie nun auf dieser Stufe visuell voneinander unterscheiden (diskriminieren) können, bestimmten Lauten entsprechen (Graf, 2012, S. 78). „Sie durchschauen nun die Funktionsweise von Buchstabenschrift“ (Graf, 2012, S. 78).

Auf dieser Stufe schreiben die Kinder, indem sie die Buchstaben aufschreiben, die sie für die im Wort vorkommenden Laute kennen. Lauttreue Wörter werden also bereits automatisch richtig geschrieben. Bei anderen Wörtern empfiehlt Graf (2012, S. 21), auf das verfrühte Beachten von Rechtschreibregeln so lange zu verzichten, bis die Kinder routinierter schreiben. Erst dann sollen „sie mit ersten orthografischen Hinweisen (ie, Grossschreibung Nomen) behutsam gefördert“ werden. „Die lauttreue Verschriftung ist schon anstrengend genug“ (Graf, 2012, S. 78). Zum Aufschreiben, von etwas, das ein Kind sagen möchte, reicht ihm nämlich nicht bloss eine vorhandene „Graphem-Phonem-Korrespondenz“ (Niedermann & Sassenroth, 2002, S. 10) - Korrespondenz zwischen dem Graphem, also dem Buchstaben bzw. der Buchstabengruppe und dem Phonem, also dem Laut bzw. den Lautgruppen (Graf, 2012, S. 80) -, sondern es braucht noch eine andere Voraussetzung. Um die Wörter überhaupt lautgetreu verschriften zu können, muss das Kind die Laute eines Wortes nämlich zuerst noch auditiv diskriminieren können, was so viel bedeutet, wie, ein Wort in Einzellaute zu zerlegen. Schwierig dabei ist, „von der Koartikulation der Laute im Wortganzen“ (Graf, 2012, S. 79) abstrahieren zu können.

Im Gegensatz dazu ist es beim Lesen schwierig, die Koartikulation der Laute, die den jeweiligen Buchstaben(-gruppen) eines Wortes zugeordnet wurden, hinzukriegen. Dies fällt Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe des Schriftspracherwerbs noch sehr schwer (Graf, 2012, S. 78). Die Buchstaben werden also visuell diskriminiert und den Buchstaben(-gruppen) werden die passenden Laute zugeordnet. Die Laute werden aber oft noch nicht sofort zu einem Wortganzen verschleift bzw. synthetisiert (Graf, 2012, S. 78ff.). Es klingt manchmal also eher noch nach Einzellauten, so als ob der Schritt zum Wort nicht geschafft wird. Das ist dann auch der Grund, warum der Sinn des Wortes manchmal „nicht sofort erfasst“ (Graf, 2012, S. 78) wird – ein Wort also nicht sofort dekodiert werden kann (Graf, 2012, S. 79). Das nennt man auch „das phonetische Rekodieren“ (Graf, 2012, S. 78) – die Lautreihe wird aus einer Buchstabenreihe gewonnen, ohne dabei den Sinn des Wortes zu erfassen. Dies ist aber weitgehend normal für diese Stufe. Heikel wird es dann, wenn Kinder zu flüssigem Lesen angehalten werden und dabei nicht bemerkt wird, dass sie den Sinn der

Wörter nicht erfasst haben (Graf, 2012, S. 81). So wird das Rekodieren begünstigt, was jedoch nicht der Fall sein sollte.

Orthografische Stufe

Auf der orthografischen Stufe geht es nicht mehr bloss um die Graphem-Phonem-Korrespondenz, sondern das Hirn „bildet so genannte grössere Einheiten“ (Graf, 2012, S. 79). Statt einzelnen Buchstaben rücken hier schon ganze Segmente ins Auge des Betrachters: „Vor|silben, Sil|ben, Wortendung|en, Signalgr|upp|en und Morph|em|e“ (Graf, 2012, S. 79). Die Leseflüssigkeit wird dadurch und durch das Speichern von sogenannten „Sichtwörter[n], die ‚auf einen Blick‘ erlesen werden“ (Graf, 2012, S. 78) erhöht. Indem sachte einige orthografische Hinweise und Regelmässigkeiten zum einfachen lauttreuen Schreiben dazukommen, wird „die allmähliche Überwindung der „Schreibe-wie-du-sprichst“-Strategie“ (Schründer-Lenzen, 2009 zitiert nach Graf, 2012, S. 79) angestrebt. Fehler sollen aber unbedingt immer noch passieren dürfen, da sie zur Entwicklung gehören.

3.2. Methodische Ansätze in der Zürcher Praxis

Früher drehte sich der Methodenstreit in Bezug zum Schriftspracherwerb um die analytisch-ganzheitliche und die synthetische Methode. Während die analytisch-ganzheitliche Methode darauf stützte, „ganze Wortbilder“ (Graf, 2012, S. 80) einzuprägen, lehnte sich die synthetische Methode an die Einführung von Buchstabe um Buchstabe. Beide Methoden hatten ihre Nachteile. Bei der analytisch-ganzheitlichen Methode lernten die Kinder nicht, das Wort richtig zu erlesen und bei der synthetischen Methode konnte anfangs jeweils nur mit Wörtern und Sätzen gearbeitet werden, die durch den geringen Gehalt an Buchstaben eher sinnarm waren. Trotzdem hat sich der Methodenstreit zugunsten der synthetischen Methode entschieden. Die synthetische Methode gilt heute in vielen Lehrmitteln als Basismethode, während methodenintegrierend auch noch andere Elemente hineingenommen werden. So kann es sein, dass das Einführen von ganzheitlichen Wortbildern doch wieder Teil von einigen Lehrmitteln ist.

Nach dem Streit um diese beiden Methoden kamen aber auch noch weitere Methoden auf, von denen auch einige Elemente methodenintegrierend in einigen der heutigen Lehrmitteln drin sind, wie z.B. die Anlauttabelle. Auch über diese neueren Methoden gab es und gibt es heute immer noch grosse Diskussion. Im Folgenden möchte ich die im Kanton Zürich aktuellen Ansätze, um die sich der jüngere Methodenstreit dreht, etwas genauer beschreiben. Es handelt sich dabei um den Lehrgangansatz, den Spracherfahrungsansatz und die Methode Lesen durch Schreiben. (Graf, 2012, S. 79ff.)

Lehrgangsansatz

Lehrmittel, die nach dem Lehrgangsansatz konzipiert sind, sind oft mehrteilig und stellen meist „ein *Kinderbuch (‚Fibel‘) zum Erzählen und Lesen* [Hervorhebung im Original]“ (Graf, 2012, S. 83) ins Zentrum. Dazu gehören aber auch noch „ein *Arbeitsheft* zum Üben, *Material für die Binnendifferenzierung* und ein *Schreiblehrgang* [Hervorhebungen im Original]“ (Graf, 2012, S. 83). Die Arbeit mit solchen Lehrmitteln ist durch ihre Vorstrukturierung meist linear, weshalb Gegner dieses Ansatzes oft kritisierten, dass Binnendifferenzierung mit diesen Lehrmitteln nicht möglich sei, da alle Schülerinnen und Schüler in einem geschlossenen

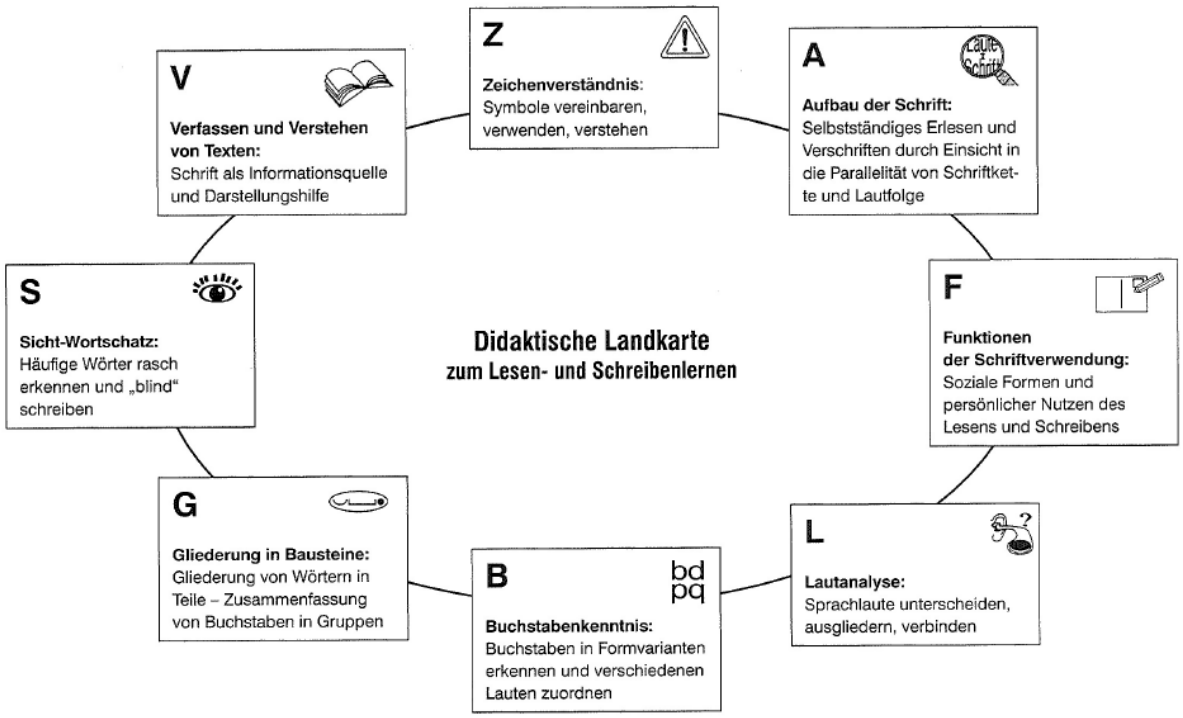
Gleichschritt an demselben Material arbeiten würden (Graf, 2012, S. 83f.). Laut Schründer-Lenzen (2009, S. 105) „sehen auch die Vertreter fibelorientierter Lehrgänge heute die Notwendigkeit einer Öffnung von Unterricht und bieten ihrerseits Material an, das explizit für Phasen binnendifferenzierten Unterrichts vorgesehen ist“. Insofern kann hier doch zumindest von halboffenem Unterricht gesprochen werden (Graf, 2012, S. 83). Die Anlauttabelle, welche vor allem in der Methode des Lesens durch Schreiben eine wichtige Rolle spielt, wird hinzugezogen, damit „sich schnellere Kinder neue Buchstaben selbständig erschliessen“ (Graf, 2012, S. 83) können.

Die Lehrmittel, die diesem Ansatz angehören, sind vor allem dafür bekannt, dass sie jungen Lehrpersonen ein gutes Gerüst bieten und sie sowie auch bereits erfahrenere Lehrpersonen enorm entlasten können (Kirschhock, 2004, S. 91 zitiert nach Graf, 2012, S. 83).

Beispiele für Lehrmittel dieses Ansatzes sind folgende: Die Buchstabenreise, Das Buchstabenschloss, Leseschlau, Mimi die Lesemaus und Tobi (Graf, 2012, S. 83).

Der Spracherfahrungsansatz

Der Spracherfahrungsansatz hat zum Ziel, dass „die Kinder von Anfang an eigenaktiv ihren Weg zur Buchstabenschrift finden können“ (Graf, 2012, S. 16). Verlangt wird hier also ganz klar offener Unterricht, in welchem auf die riesige Heterogenität, welche eine Klasse beim Schuleintritt vorweist, eingegangen werden soll. Dies soll laut Graf (2012, S. 84f.) geschehen, indem Linearität vermieden und stattdessen eine offene Unterrichtsform gewählt wird, nach welcher die Schülerinnen und Schüler an selbst gewählten Inhalten im eigenen Tempo arbeiten, von Anfang an aber allen Buchstaben begegnen. Eine Struktur für die vielfältigen Lernangebote, welche den Schülerinnen und Schülern angeboten werden, biete die folgende didaktische Landkarte (Graf, 2012, S. 84):



Der Unterricht nach dem Spracherfahrungsansatz verlangt nach Öffnung des Unterrichts in folgenden drei Hinsichten (Schründer-Lenzen, 2009, S. 121):

- Methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts
- Didaktisch-inhaltliche Öffnung von Unterricht
- Pädagogisch-politische Öffnung der Schule

Trotz den guten Ansätzen wurde der Spracherfahrungsansatz kaum in die Tat umgesetzt - vermutlich, weil es vielen Lehrpersonen zu aufwändig ist, das ganze Material selber zusammenzustellen, wenn sie stattdessen ein fertiges Lehrmittel zur Hand nehmen können (Graf, 2012, S. 16). Ausserdem scheint es trotz der didaktischen Landkarte schwierig zu sein, den Überblick zu behalten. Graf (2012, S. 85) erwähnt zudem, dass sich moderne Lehrmittel nach dem Lehrgangsansatz heutzutage ebenfalls ungefähr auf die Komponenten dieser didaktischen Landkarte Bezug nehmen und somit nicht mehr dem veralteten Bild von Lehrgängen entsprechen. Dies könnte ein weiterer Grund sein, warum Lehrpersonen auf den Aufwand, den sie mit dem reinen Spracherfahrungsansatz hätten, verzichten. Laut Schründer-Lenzen (2009, S. 105) haben Hans Brügelmann, Erika Brinkmann und Heiko Balhorn, welche für den Spracherfahrungsansatz bekannt sind, „konkrete Unterrichtshilfen […] auf den Markt gebracht, die dem Lehrer helfen sollen, offene Unterrichtssituationen zu strukturieren". Trotzdem betont auch sie nach dieser Aussage, dass eben mittlerweile auch mit Lehrmitteln des Lehrgangsansatzes binnendifferenzierter Unterricht geboten werden kann. Der Spracherfahrungsansatz wurde also nicht ohne Grund noch kaum in der reinen Form in die Praxis umgesetzt.

Graf (2012, S. 20) erwähnt, dass das Lehrmittel „Die Buchstabenreise" auch teils zum Spracherfahrungsansatz gezählt werden kann, da es Elemente aus dem Spracherfahrungsansatz übernimmt.

Lesen durch Schreiben

Lesen durch Schreiben - die vom Pädagogen Jürg Reichen propagierte Methode - setzt auf das Schreiben mithilfe der Anlauttabelle (Graf, 2012, S. 85). Es gehe vorerst bloss darum, mithilfe der Anlauttabelle Wörter und Sätze festzuhalten, ohne dass das Lesen oder das Schreiben als motorischer Vorgang in irgendeiner Weise in den Unterricht miteinfliessen (Graf, 2012, S. 85). Während dem ganzen ersten Schuljahr dreht sich also alles um „das Auflautieren von Wörtern, Sätzen und Texten“ (Schründer-Lenzen, 2009, S. 125). Nur wenn Laute vergessen gehen, verwechselt werden oder fälschlich hinzugefügt werden, wird korrigiert – Rechtschreibung ist also kein Thema (Schründer-Lenzen, 2009, S. 85). Dies kann ein Problem werden, da es sich negativ auf den Orthografieerwerb auswirkt (Graf, 2012, S. 85). Ausserdem fehlt laut Graf (2012, S. 85) „die wechselseitige Unterstützung von Lesen und Schreiben“. Dieser Ansatz wird aus diesen und weiteren Gründen seit längerer Zeit heftig diskutiert.

Lehrmittel, die diesen Ansatz vertreten, sind zum einen „Hannah hat Kino im Kopf“ und „Anton und Zora“.

3.3. Verortung des Lehrmittels „Die Buchstabenreise“

Wie bereits erwähnt, wird das Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ sowohl dem Lehrgangsansatz als auch teils dem Spracherfahrungsansatz zugeordnet (Graf, 2012). Warum dies der Fall ist, möchte ich in diesem Kapitel erläutern.

Lehrwerksteile

Das Lehrmittel besteht aus mehreren Teilen (Baumann et al., 2008, S. 4f.): Sprachbuch, Arbeitsheft, Buchstabenheft, Buchstabentabelle, Handbuch, Kopiervorlagen, Audio-CD, Sammlung von Karten zur Sprachbewusstheit und Bildkarten. Ausserdem gibt es dazu noch die Buchstaben des Alphabets in Form von Buchstabenblättern (siehe Abbildung 2) mit denselben Bildern drauf, die auf der Anlauttabelle neben diesen Buchstaben stehen.

Von den Teilen her, die das Lehrmittel anbietet, sieht man sofort die Ähnlichkeit zu den Teilen, über die Lehrmittel des Lehrgangsansatzes normalerweise verfügen – abgesehen von der Fibel.

Strukturierung des Lehrmittels

Der Deutschunterricht mit dem Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ „teilt sich auf in durch die Lehrperson angeleitete Sequenzen und in durch die Kinder selbständig organisierte Arbeitsphasen“ (Baumann et al., 2008, S. 9). Einerseits ist das Lehrmittel zwar durch einige Lehrwerksteile linear strukturiert, andererseits wird es aber auch in gewisser Hinsicht geöffnet.

Angeleitete Sequenzen kommen beispielsweise in Bezug zum Sprachbuch vor. Dieses „dient als Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung von thematischem und sprachlichem Wissen in der Lerngruppe“ (Baumann et al., 2008, S. 14). Dementsprechend ist die Arbeit mit dem Sprachbuch eher durchstrukturiert. Auch die Arbeit mit dem Buchstabenheft gibt eine lineare Struktur vor, da die Reihenfolge, nach der die Buchstaben(-gruppen) geordnet sind, fixiert

und vorgegeben ist. Für die Einführung der Buchstaben(-gruppen) sind drei verschiedene Prinzipien vorgesehen, wobei sie sich kaum gross voneinander unterscheiden.

Geöffnet werden kann der Unterricht mit diesem Lehrmittel zum einen, indem eine Buchstabentabelle bzw. Anlauttabelle „zum selbständigen Verschriften erster Wörter zur Verfügung“ (Baumann et al., 2008, S. 21) gestellt wird. Des Weiteren können jederzeit Kopiervorlagen für einzelne Schülerinnen und Schüler eingesetzt und im Arbeitsheft „individuelle Anpassungen der Aufgabenstellungen durch die Lehrperson“ (Baumann, 2008, S. 16) vorgenommen werden.

Die Elemente, bei denen man jedoch die Verbindung zum Spracherfahrungsansatz aufgrund der Öffnung des Unterrichts am besten sieht, sind das Sprachtraining und das Sprachatelier, welche im Arbeitsheft in Form von Pässen vorkommen.

Für das Sprachtraining sind pro Woche zwei Lektionen vorgesehen (Baumann et al., 2008, S. 25). Die Kinder erhalten von der Lehrperson oder vom Lehrmittel vorgegebene Aufgaben aus dem Arbeitsheft, die sie nach beliebiger Reihenfolge erledigen können (Baumann et al., 2008, S. 9). Auf dem Pass im Anhang (Anhang 2) sieht man die verschiedenen Zeichen für die verschiedenen Teilbereiche. Das Schneckenhaus, der Glückskäfer, das Laubblatt und der Pilz bedeuten Buchstabenkenntnis, Lesetraining, Grafomotorik und Sprachbewusstheit. Hier sind meist durch das Lehrmittel bereits Aufgaben aus dem Arbeitsheft oder aus dem Zusatzmaterial vorgegeben. Wie man auf diesem Beispiel im Anhang jedoch sieht, kommt es auch vor, dass solche Felder leer sind – hier kann die Lehrperson für das Kind eine geeignete Aufgabe einsetzen. Die Blume bedeutet, dass von der Lehrperson an dieser Stelle eine auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler individuell angepasste Basisaufgabe eingesetzt wird. Diese Basisaufgaben sind in den Kopiervorlagen zu finden und können einen der folgenden Bereiche betreffen (Baumann et al., 2008, S. 26):

Einheit	Übungsbereich Basisaufgaben
Buchstaben	– Silben schwingen – Reimpaare finden – Anlaute hören
Sprechen – Zuhören	– Buchstabe dem Anlautbild zuordnen – Buchstabe zum Anlautbild schreiben – Silben lesen
Lesen	– Laute hören – Versteckte Wörter finden – Silbenpuzzle zusammensetzen
Schreiben	– Wörter mit Drehscheibe erlesen – Funktionswörter erlesen – Funktionswörter erlesen (als Wettbewerb)
Forschen	– Wörter in Silben erlesen – Wörtertürme erlesen – Wörter (mit ng, ch, sch, qu) lesen
Projekt	–
Fit für 2	– Stimmt das?

Abbildung 3: Übungsbereich Basisaufgaben (Baumann et al., 2008, S. 26)

Um einen solches Sprachtraining durchzuarbeiten werden jeweils zwei Wochen à zwei Lektionen eingerechnet (Baumann et al., 2008, S. 25).

Für die Arbeit am Sprachatelier, zu welchem im Anhang (Anhang 3) ebenfalls ein Beispiel für einen Pass aus dem Arbeitsheft zu finden ist, werden eine bis zwei Lektionen pro Woche während sechs bis acht Wochen eingerechnet (Baumann et al., 2008, S. 27). Hier können die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben selber nach ihren Interessen und Bedürfnissen auswählen. Es sind sowohl das Arbeiten an den für das Sprachatelier vorgesehenen Kopiervorlagen, das Arbeiten an noch nicht fertigen Aufgaben sowie das Arbeiten an selbst gestellten Aufgaben möglich (Baumann et al., 2008, S. 16). Die vorhandenen Kopiervorlagen sind in die folgenden Bereiche geteilt, wobei die aufgeführten Bereiche wieder den Zeichen, die auf dem Pass zum Sprachatelier zu finden sind, entsprechen (Baumann et al., 2008, S. 27f.):

Lernumgebung	Kernidee	Lernangebote (auf Kopiervorlagen)
Bibliothek	Bücher öffnen Welten; ich gehe auf Entdeckungsreise und erzähle andern davon.	Lesetagebuch: - Etwas zum Gelesenen zeichnen - Etwas zum Gelesenen erzählen - Wichtige Personen oder Tiere zeichnen oder deren Namen aufschreiben - Meine Meinung zum Gelesenen sagen
Büro	Geschichten sind in unseren Köpfen; ich schreibe sie für mich und für andere auf.	- Wörter in das Wörterhaus schreiben - Sich mit drei Wörtern aus der Wörterschachtel eine Geschichte ausdenken - Aufschreiben, was hinter der Tür geschieht - Einen Text zu einem Bild schreiben - Eine Geschichte zu einem Gegenstand erzählen
Sprachlabor	Ich kann Wörter unterschiedlich sortieren.	- Eine eigene Buchstabentabelle machen - Wörtersammlung nach Inhalten - Wörtersammlung nach Wortlänge - Aus Buchstaben neue Wörter machen - Kreuzworträtsel lösen und erfinden
Rollenspiel	Ich könnte jemand anderer sein. Ich übernehme eine Rolle.	- Mit unseren Figuren spielen - Illustrierte Situation in einem Rollenspiel darstellen - Situation auf dem Bild nachspielen und eine Lösung dazu ausdenken - Zu einem Kurztext ein Rollenspiel machen - Witz lesen und erzählen, nachspielen
Buchprojekt	Ich mache selber ein Buch.	- Themenbuch (z.B. Tiere, Esswaren) - Freundschaftsbuch - Tierbilderbuch - Fantasietiere - Tagebuch
Computer	Ich gestalte mit dem Computer.	- Namensliste aufschreiben - Mitteilung schreiben - Text abschreiben und mit verschiedenen Schriften gestalten - Text schreiben und dazu zeichnen - Seite zu Lieblingstier gestalten
Hörtexte	Mit Geschichten und Gedichten gehe ich auf eine Fantasiereise; ich höre die Texte als eine Brücke zum Lesen.	- Hören - Mitlesen und mitsprechen - Auswendig nachsprechen - Zu den Texten zeichnen - Fehlende Wörter ergänzen
Mit Buchstaben gestalten	Ich gestalte mit Buchstaben.	- Buchstabenformen füllen - Buchstabenformen reproduzieren - Mit Buchstabenformen ein Bild gestalten - Geheimschriften schreiben - Mit Buchstaben und Wörtern konkrete Poesie gestalten

Abbildung 4: Lernangebote (Baumann et al., 2008, S. 27f.)

Mit der Arbeit an diesen beiden Elementen, dem Sprachtraining und dem Sprachatelier, nimmt das Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ Rücksicht auf zwei im Spracherfahrungsansatz vorgegebene Dimensionen von Öffnung des Unterrichts – auf die methodisch-didaktische Öffnung und auf die didaktisch-inhaltliche Öffnung (Baumann et al., 2008, S. 9). Aufgrund dessen kann man das Lehrmittel auch dem Spracherfahrungsansatz zugehörig erklären.

4. Reflexion

4.1. Rückblickend

Ich habe es als essentiell empfunden, zu wissen, wo das Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ in Bezug zu den im Kanton Zürich bekannten und teilweise heute noch umstrittenen methodischen Ansätzen zu verorten ist und bin nun noch viel überzeugter, dass dies Grundlagenwissen einer jeden Lehrperson sein sollte, die mit diesem Lehrmittel unterrichtet. Zugegeben, ich habe mit diesem Lehrmittel unterrichtet, ohne es richtig zu kennen und die didaktisch-methodischen Überlegungen dahinter verstanden zu haben. Dies war auch der Grund, warum ich nicht gewusst habe, wofür überhaupt diese Pässe im Arbeitsheft da sind. Erst während der Erarbeitung dieses Portfolio-Eintrags wurde mir deren Sinn bewusst und merkte ich, dass die Klassenlehrperson somit das eigentlich sehr sinnvolle Konzept dieses Lehrmittels überhaupt nicht so umsetzt, wie es eigentlich gedacht wäre. Sie hat mir diese Pässe nämlich nicht einmal gezeigt, geschweige denn erklärt, wozu sie da wären – sie hat bloss gesagt, dass ich diese Seiten einfach unbeachtet lassen kann. Dementsprechend habe ich es auch nicht hinterfragt, sondern mich einfach auf die Arbeitsheftseiten konzentriert, die sie mir vorgegeben hat. Ich würde ausserdem behaupten, dass es nichts an meinem Unterricht geändert hätte, wenn ich den Sinn hinter diesen Pässen bereits vor dem Lernvikariat erkannt hätte. Denn sie hat mich dafür ja nicht verantwortlich gemacht. Es war allerdings sehr wichtig, nun noch zu erkennen, wofür sie eigentlich da wären, da ich das Lehrmittel sonst als sehr gering binnendifferenziert eingeschätzt hätte. Die Idee mit den beiden Elementen Sprachtraining und Sprachatelier, welche jedoch ganz klar Binnendifferenzierung ermöglichen, finde ich sehr vielversprechend.

Ich habe mit der Erarbeitung dieses Portfolio-Eintrags sehr viele Erkenntnisse gemacht, die mir für das zukünftige Unterrichten auf der Unterstufe ganz bestimmt enorm viel nützen werden. Es war für mich sehr wichtig zu erkennen, in welchem Zusammenhang die im Kanton Zürich zugelassenen Lehrmittel zum Schriftspracherwerb stehen. Dass ich vom Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ nun viel überzeugter bin, als zum Zeitpunkt, zu dem ich damit gearbeitet habe, zeigt mir ausserdem, wie viel hinter diesen Lehrmitteln stecken kann, ohne dass man jedoch davon weiss. Es verdeutlicht mir, dass eine Auseinandersetzung mit den Lehrmittelkommentaren der Lehrmittel, mit denen man unterrichtet, ganz offensichtlich dringend notwendig ist. Egal, ob das, was dabei herauskommt erfreulich ist oder nicht – es gehört dazu, zu wissen, was die theoretischen Grundlagen sind, auf denen diese Lehrmittel basieren. Denn nur so kann man sich eine eigene Meinung bilden und darüber urteilen, ob ein Lehrmittel für einen gewissen Bereich hilfreich ist oder nicht.

4.2. Vorausschauend

Ich könnte mir sehr gut vorstellen, das Lehrmittel „Die Buchstabenreise“ zu verwenden, um mit einer 1. Klasse zum Schriftspracherwerb zu arbeiten. Es gefällt mir, dass es sowohl eine klare Struktur vorgibt und mir so Halt geben kann als auch, dass es mir ermöglicht, den Unterricht auf die verschiedenen Niveaus einer sehr heterogenen 1. Klasse anzupassen. Natürlich würde ich nicht sofort, ohne weiter zu überlegen, zu diesem Lehrmittel greifen. Denn vorher würde ich mich noch damit auseinandersetzen, welche Vorteile andere Lehrmittel zum Schriftspracherwerb noch bieten. Beispielsweise weiss ich, dass die Tobi-Fibel unter

den Deutschdozenten an der PHZH sehr beliebt ist und dass mit dem Lehrmittel Leseschlau sehr viele Erfolge bei Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb erreicht wurden.

In Zukunft möchte ich mich sowohl in Deutsch als auch in anderen Fächern mehr mit verschiedenen Lehrmitteln auseinandersetzen, damit ich mir, auch im Hinblick auf eine Bewerbung, eine Meinung bilden kann und diese mit guten Argumenten vertreten kann. Es geht nun immer mehr in Richtung Berufsausübung, wo ich mich je nachdem sogar selbst für gewisse Lehrmittel entscheiden kann. Mittlerweile bin ich überzeugt, dass die Überzeugung von denjenigen Lehrmitteln, mit denen man unterrichtet, eine wichtige Voraussetzung für guten Unterricht ist und schliesslich will ich diesen meinen zukünftigen Schülerinnen und Schülern ja bieten können. Ich bin allerdings überzeugt, dass mich dieser Portfolio-Eintrag – und auch alle vorangegangenen – sehr gut darauf vorbereitet hat, diese Forderung an mich selbst auch wirklich umsetzen zu können.

5. Literaturverzeichnis

Baumann, Sandra, Bühler, Gabi, Schwendimann, Maria, Siebenhaar, Kathrin & Simonsen, Heiner (2008). Die Buchstabenreise. Handbuch für die Lehrperson. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Bühler, Gabi, Schwendimann, Maria, Siebenhaar, Kathrin & Simonsen, Heiner (2007). Die Buchstabenreise. Arbeitsheft. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Graf, Michael (2012). Fachdidaktik Deutsch Primarschule. Modulskript der Pädagogischen Hochschule Zürich DE P100, Herbstsemester 2012, S. 77-90.

Niedermann, Albin & Sassenroth, Martin (2002). Lesestufen. Ein Instrument zur Festlegung und Förderung der Leseentwicklung. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Schründer-Lenzen, Agi (2009). Synopse aktueller methodisch-didaktischer Konzepte des Schriftspracherwerbs. In: Schründer-Lenzen, Agi (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105– 132.

6. Anhang

Anhang 1 (S. 141): Arbeitsheft S. 38 (Bühler, Schwendimann, Siebenhaar & Simonsen., 2007, S. 38)

Anhang 2 (S. 142): Beispiel Sprachtrainingspass aus dem Arbeitsheft (Bühler et al., 2007, S. 4)

Anhang 3 (S. 143): Beispiel Sprachatelierpass aus dem Arbeitsheft (Bühler et al., 2007, S. 18f.)

Zwei Wörter kommen immer wieder vor

Streiche alle **und** und **nicht** an.

Affe Bach und Baum nicht Ameise und am Ast
Ball Blume und nicht Lampe Laus und Iglu lieb
und Melone Maus und Mantel nicht und Ente
Elefant und er Nase und Nest nicht und Ofen
oder unter und Uhu und Sonne nicht so und
Salat Familie und Feder nicht Film und für Hose
hol Haus Hase und Pinsel und Pudel und Pirat
Tiger und Tasse nicht Kamel und komm Kamin
und kaum Domino und Daumen und danke
Gabel ganz und Geige nicht Radio und Rakete
nicht rollen Schere und Schlüssel schön und

KV 15

Pass Sprachtraining 1

A a

S. 8+9

L l

S. 10+11

Memory spielen (1–3)

KV 4a–c

Kegeln

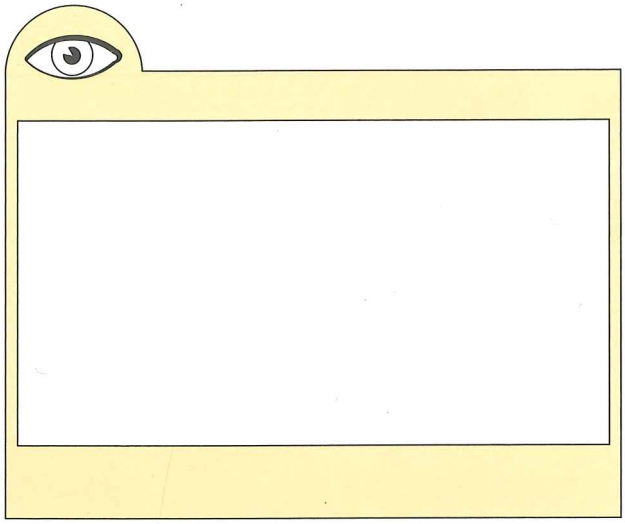
S. 5

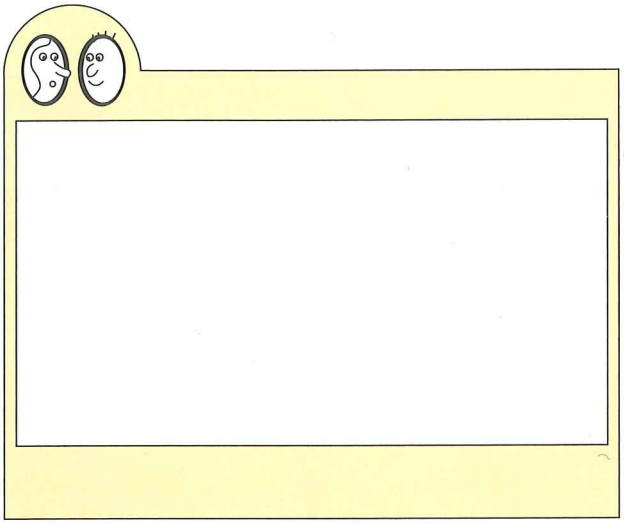
Basisaufgabe

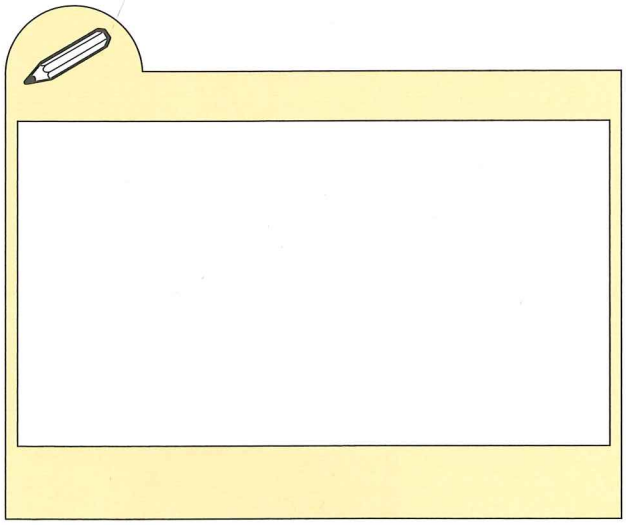
KV 1–3d PK 2.1b

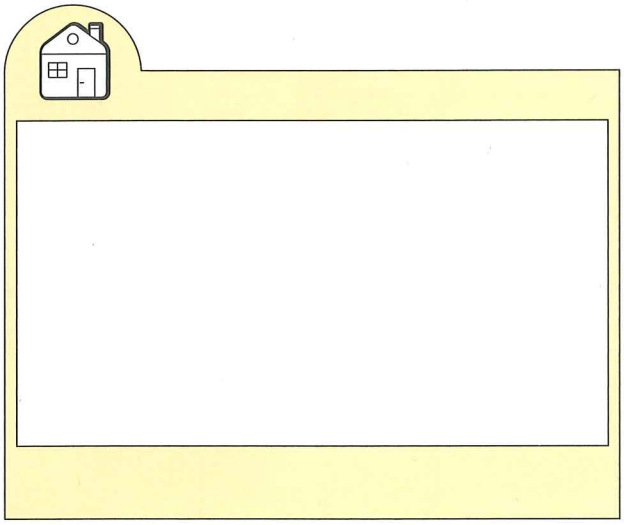
Pass Sprachatelier

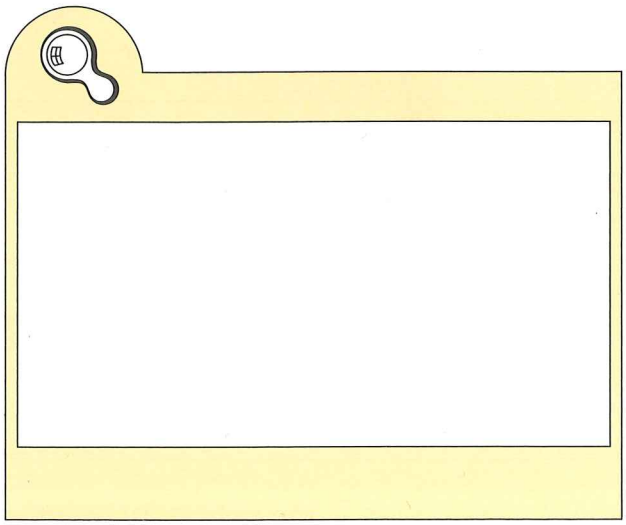
Was hast du gemacht? Zeichne oder schreibe auf.

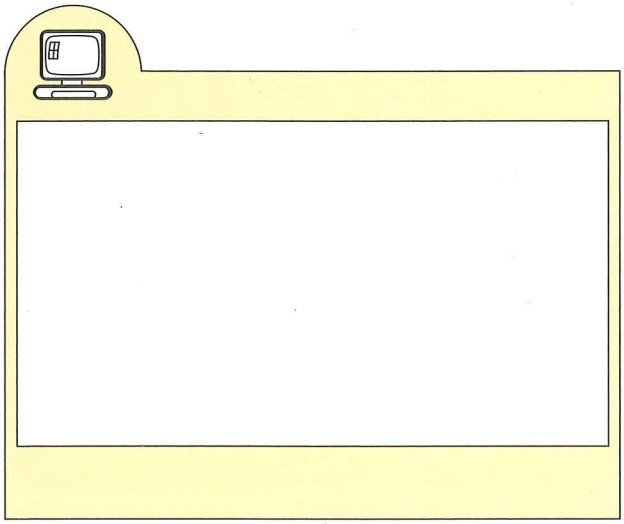


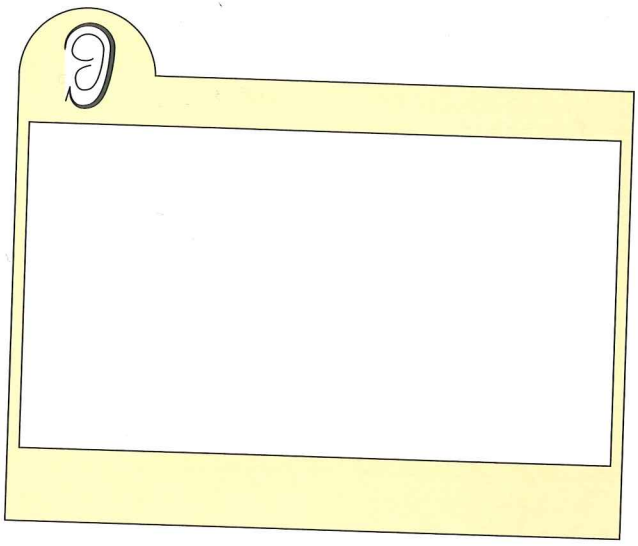


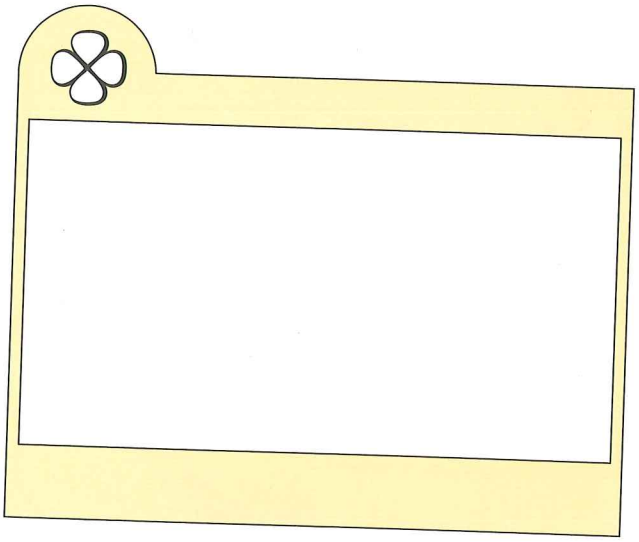




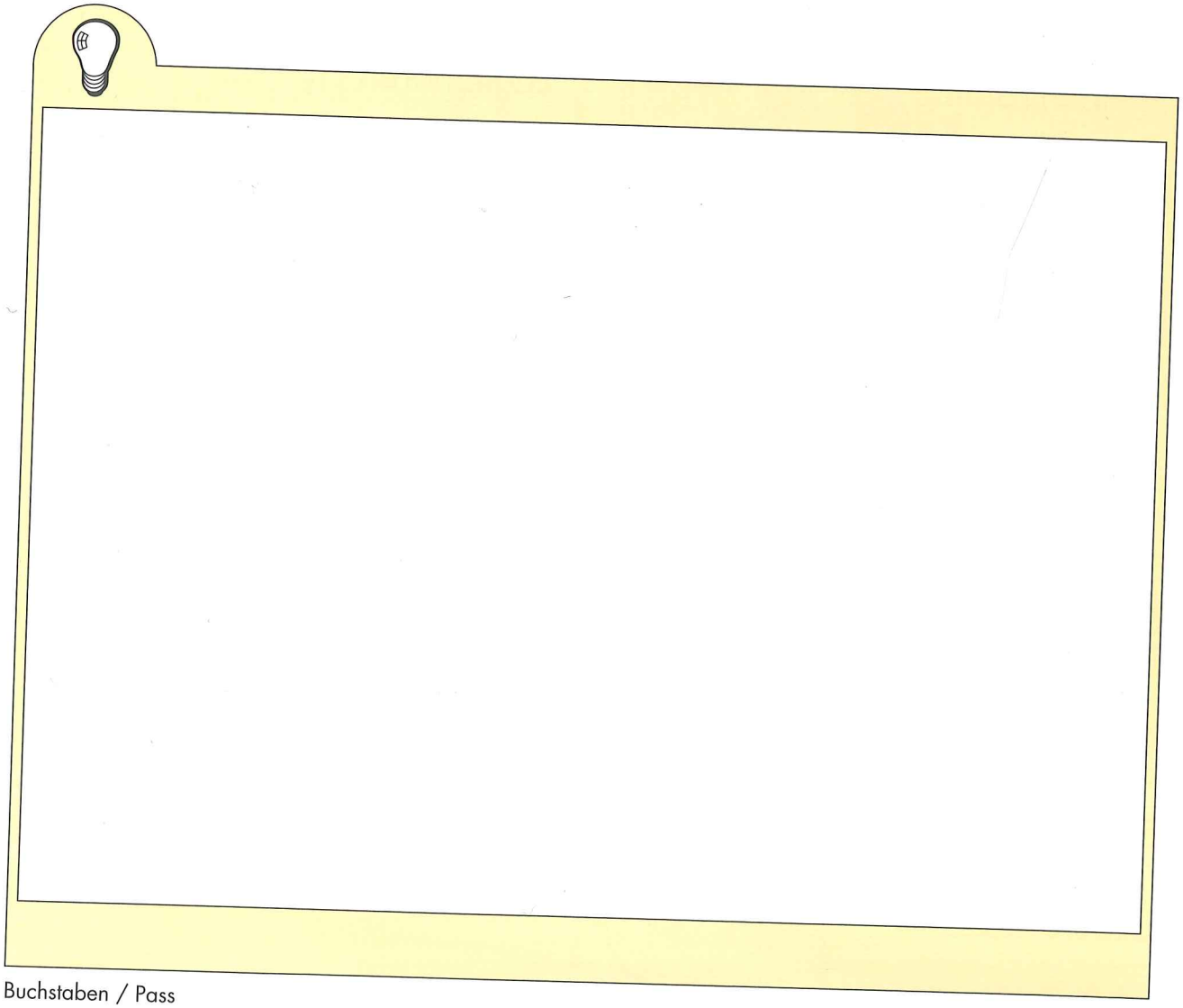








Auf diese Arbeit bin ich besonders stolz.



Verweis auf Standard der Vertiefungsarbeit (Standard 7)

Siehe Titelblatt der Vertiefungsarbeit auf der folgenden Seite

Unterricht an ausserschulischen Lernorten optimal planen und durchführen

Vertiefungsarbeit zu Standard 7
„Planung und Durchführung von Unterricht“

Pädagogische Hochschule Zürich / Abteilung Mensch und Umwelt

Vorgelegt von Janine Wetter

Eingereicht bei Dr. Beatrice Kümin Rüegg

Zürich, April 2015

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

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

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

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

_____

Name Vorname

_____

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.

_____

Name Vorname

_____

Ort, Datum, Unterschrift