



Präsentationsportfolio

Portfolioarbeit zu den Standards 2, 3, 4, 8, 9

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe

vorgelegt von Lynn Hedinger, HS16

eingereicht bei Karin Zopfi

Zürich, 24. April 2019

«Jeder der aufhört zu lernen, ist alt, mag er zwanzig oder achtzig Jahre zählen.
Jeder, der weiterlernt, ist jung, mag er zwanzig oder achtzig Jahre alt sein.»

Henry Ford



Vorwort

Nun stehe ich am Ende meiner dreijährigen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich und somit kurz davor, Lehrerin zu werden. Den Wunsch, Lehrerin zu werden, verfolge ich bereits seit vielen Jahren. Als ich in der Schule meinen Traumberuf in Freundschaftsbücher aufschreiben musste, schrieb ich immer Lehrerin, mein Bruder musste jahrelang meinen Schüler spielen und der Materialraum meiner Grossmutter, die ebenfalls Lehrerin war, gehörte zu meinen Lieblingsorten. Dementsprechend gross war auch meine Freude an meinem allerersten Schultag.

Während den drei Jahren meiner Ausbildung begleitete mich dieses Präsentationsportfolio, mal mehr und mal weniger intensiv. Dieses soll der Reflexion der gesammelten Erfahrungen und persönlichen Lernprozesse dienen. Bereits in der zweiten Woche des Studiums stand ich zum ersten Mal vor einer Klasse. Dieses und die folgenden Praktika waren für meine professionelle Entwicklung unerlässlich. Ich profitierte jedoch nicht nur als Lehrperson, sondern auch als Mensch lernte ich Vieles dazu. Obwohl die Praktika nicht immer einfach waren und auch viel Arbeit bedeuteten, bestätigten sie mich in meiner Entscheidung, Lehrerin zu werden.

Für dieses Präsentationsportfolio wählte ich exemplarische Themenbereiche, in welchen ich während den drei Jahren eine Entwicklung beobachten konnte. Doch die Abgabe soll nicht das Ende dieser Entwicklungen bedeuten, denn wie das anfängliche Zitat sagt, bleibt man so lange jung, wie man Neues lernt. Doch es symbolisiert den Anfang eines neuen Lebensabschnitts, der wie damals wieder mit einem ersten Schultag beginnt.

In diesem Sinne freue ich mich auf meinen nächsten ersten Schultag!



Lachen(d) durch den Schulalltag

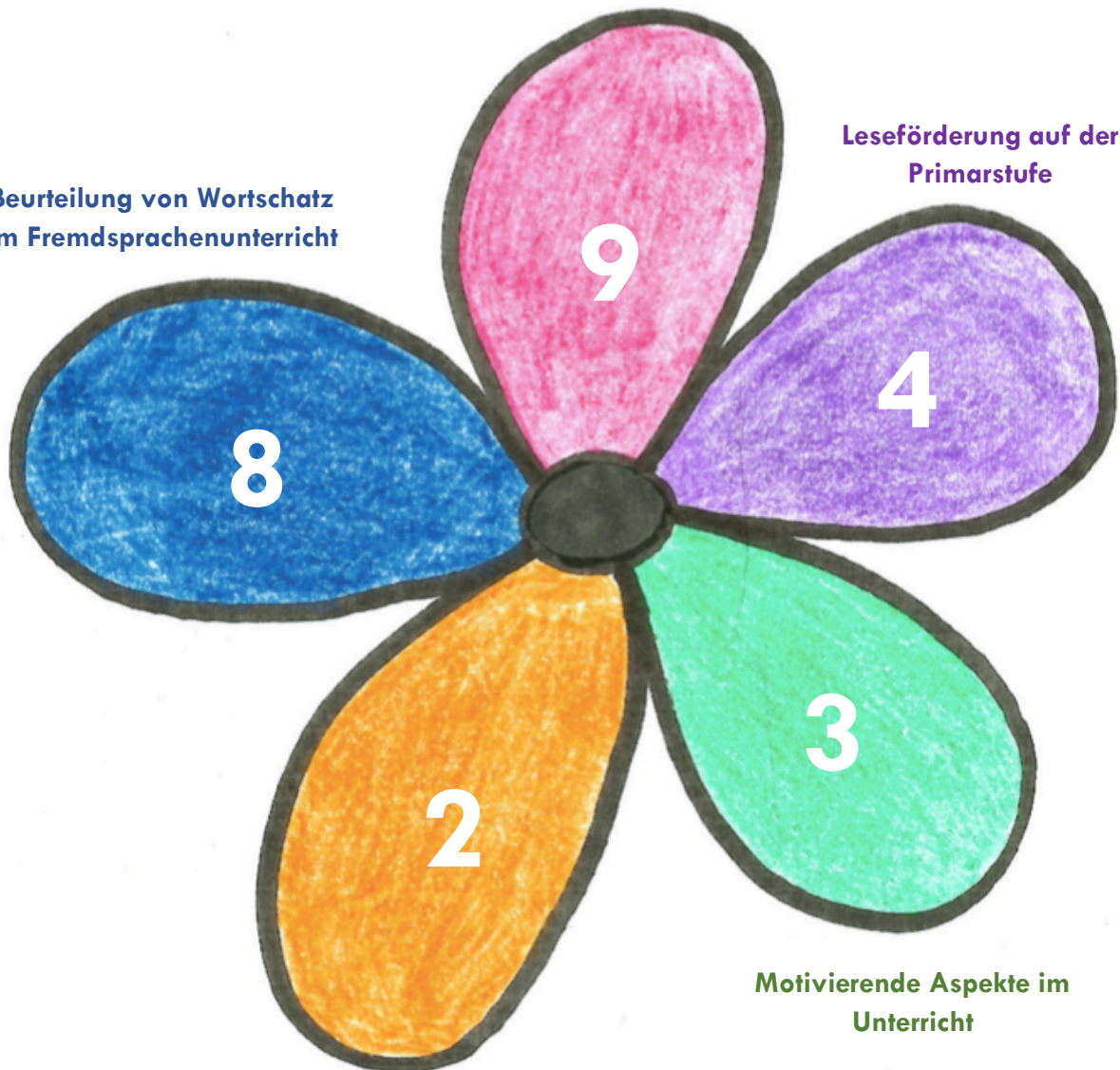
Vertiefungsarbeit zu Standard 6

Meine Vertiefungsarbeit schrieb ich zum Thema «pädagogischer Humor». Besonders beeindruckten mich die zahlreichen Vorteile von Humor für den Schulalltag. Zudem erkannte ich durch Interviews mit drei Repräsentanten wichtiger Gruppen des Schweizer Bildungssystems, wie sehr Schülerinnen und Schüler aber auch Lehrpersonen den Einsatz von Humor schätzen. Einige Umsetzungsideen, um den Humor ins Klassenzimmer zu bringen, sind ebenfalls Bestandteil der Arbeit.

**Nonverbale Signale für eine
effiziente Klassenführung**

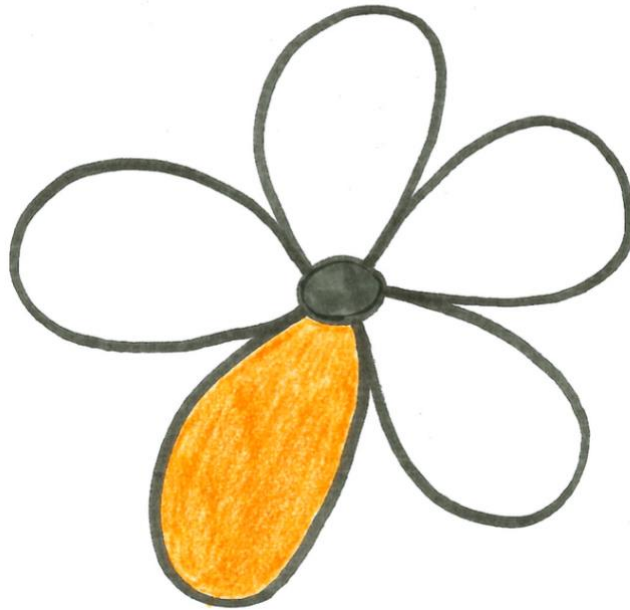
**Leseförderung auf der
Primarstufe**

**Beurteilung von Wortschatz
im Fremdsprachenunterricht**



**Motivierende Aspekte im
Unterricht**

**Selbstbeurteilung mit
Schülerinnen und Schü-
lern trainieren**



Selbstbeurteilung mit Schülerinnen und Schülern trainieren

Portfolioarbeit zu Standard 2

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe

vorgelegt von Lynn Hedinger, HS16

eingereicht bei Karin Zopfi

Zürich, 24. April 2019

Standard 2: Lernen, denken und Entwicklung

Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen, denken und sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernen und Denken zu fördern und dadurch die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen.

„Ein großer Fehler: dass man sich mehr dünkt, als man ist, und sich weniger
schätzt, als man wert ist.“

Johann Wolfgang von Goethe (1829)

1 Inhaltsverzeichnis

2	Einleitung	5
2.1	Persönlicher Bezug	5
2.2	Fragestellung	5
2.3	Begriffsklärung	5
2.4	Standardbezug	6
2.5	Vorgehensweise	6
3	Praxis	7
3.1	Freie Evangelische Schule Zürich	7
3.2	DHD 2	7
3.3	Quartalspraktikum	8
3.4	Ausblick	8
4	Voraussetzungen für eine realistische Selbstbeurteilung	10
4.1	Selbstkonzept	10
	Das Hierarchische Modell	10
	Quellen von selbstbezogenem Wissen	12
	Attributionstheorie	13
4.2	Selbstwirksamkeit	14
	Quellen der Selbstwirksamkeit	14
	Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung	15
4.3	Selbstwert	15
4.4	Didaktische Voraussetzungen	16
	Umgang mit Selbsteinschätzungen	16
	Bedeutende Aufgabe	16
	Lernziele, Kriterien	16
	Gestaltung des Unterrichts	17
4.5	Zusammenfassung	18
	Entwicklungspsychologische Voraussetzungen	18
	Didaktische Voraussetzungen	18
5	Bedeutung der Selbsteinschätzung	19
5.1	Selbsteinschätzung im Lehrplan 21	19
5.2	Auswirkungen auf das Arbeits- und Lernverhalten	19
5.3	Hinweise für die Unterrichtsplanung	20
5.4	Personale und soziale Kompetenzen	20
5.5	Grenzen der Selbsteinschätzung	20
6	Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz	21
6.1	Ziel	21
6.2	Bedeutung Fremdeinschätzungen	21
	Feedbackkultur	22
6.3	Stufenmodell	22

6.4	<i>Methoden zur Förderung der Selbstreflexion</i>	23
	Stufe 1: Gefühlsfotos	23
	Stufe 2: Gefühlssonne	23
	Stufe 3 und 4: Lernjournal	24
	Stufe 5: Fragebogen	24
	Stufe 6: Selbsteinschätzung im Klassenrat	24
	Stufe 7: Rollenspiele	25
	Stufe 8: Lernrad	25
6.5	<i>Zusammenfassung</i>	25
7	Reflexion	26
7.1	<i>Freie Evangelische Schule Zürich</i>	26
	Zeitaufwand und Organisation	26
	Auswirkungen	26
	Änderungsvorschläge	26
7.2	<i>DHD 2</i>	27
	Form der Selbsteinschätzung	27
	Lernziele	27
	Feedbackgespräch	28
7.3	<i>Quartalspraktikum</i>	28
	Form der Selbsteinschätzung	28
	Weiterarbeit mit dem Fragebogen	28
	Bedeutung der Selbstbeurteilung für mich als Lehrperson	29
7.4	<i>Erkenntnisse für die Zukunft</i>	29
7.5	<i>Fazit</i>	31
	Standardbezug	31
8	Literaturverzeichnis	32
9	Abbildungsverzeichnis	33
10	Anhang	34
10.1	<i>Wöchentliche Selbsteinschätzung der Freien Evangelischen Schule Zürich</i>	34
10.2	<i>Schülerbeispiele Quartalspraktikum</i>	35
10.3	<i>Schülerbeispiele DHD 2</i>	38

2 Einleitung

2.1 Persönlicher Bezug

Die Selbsteinschätzung meiner Leistung spielte in meiner eigenen Primarschulzeit keine bedeutende Rolle. Die einzigen Momente, in denen wir unsere Leistungen bewerten mussten, waren vor dem Zeugnis, wenn wir unsere eigenen Noten schätzen mussten. Dabei wirkte es für mich so, als wäre das Ziel, die Note der Lehrperson zu erraten. Als ich dann anschliessend an die sechste Klasse ein Zwischenjahr an der Freien Evangelischen Schule Zürich begann, änderte sich für mich die Bedeutung der Selbsteinschätzung. An dieser Schule mussten wir jede Woche eine Selbsteinschätzung ausfüllen und diese dann mit der Klassenlehrperson besprechen. So erhielt man jede Woche eine Fremdeinschätzung und konnte die zwei Einschätzungen direkt vergleichen. Dank dem regelmässigen Training hat sich meine Reflexionskompetenz stark entwickelt. Noch heute hilft mir dieses Training im Umgang mit Kritik und bei meiner Persönlichkeitsentwicklung.

2.2 Fragestellung

Diese daraus resultierenden Fähigkeiten möchte ich gerne an meine zukünftigen Schülerinnen und Schüler weitergeben. Im Rahmen dieses Portfolioeintrags möchte ich die folgende Frage bearbeiten und schlussendlich beantworten:

1. Welche Voraussetzungen müssen geschaffen sein, um die Selbsteinschätzung wirksam einzusetzen?
2. Wie kann die Fähigkeit der Selbsteinschätzung im Unterricht auf der Primarstufe trainiert werden und worauf muss bei diesem Training besonders geachtet werden?

Ich möchte in dieser Arbeit aufzeigen, was es überhaupt braucht, damit eine realistische Selbstbeurteilung gefördert werden kann, und welche Methoden der Selbsteinschätzung es gibt. Dabei sollen auch meine eigenen Erfahrungen als Schülerin eingebaut werden. Durch das Aneignen von Theorie werde ich meine gesammelten Eindrücke aus den bisherigen Praktika reflektieren und aus meinen dadurch erkannten Fehlern lernen.

2.3 Begriffsklärung

In dieser Arbeit werden die Begriffe Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung als Synonyme verwendet.

Bei jeder Selbstbeurteilung schätzen sich die Schülerinnen und Schüler selber ein und bei jeder Selbsteinschätzung beurteilen die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten, ihre Arbeit oder einen Prozess. Diese beiden Begriffe fallen in den Bereich der Selbstreflexion (Strangel 2018). Die Bedeutungen der drei genannten Begriffe sind sich sehr ähnlich und doch grenzt sich die Selbstreflexion von der Selbsteinschätzung oder der Selbstbeurteilung ab. Der Begriff der Selbstreflexion umfasst die allgemeine Aktivität, sein eigenes Verhalten und Handeln zu reflektieren und überdenken, während sich die Selbsteinschätzung und die Selbstbeurteilung auf einen definierten Prozess, Zeitraum oder ein Produkt bezieht. „Dabei geht es nicht nur um die abschliessende Bewertung einer erbrachten Leistung, sondern und vor allem auch darum, dass die Lernenden den Prozess ihres Lernens selbst gestalten und seine Verläufe und beurteilen können“ (Brouër 2014, 10).

2.4 Standardbezug

In der folgenden Arbeit werde ich mich im Standard 2 betreffend das Lernen, Denken und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler vertiefen. Ich werde mir neues Wissen über die Entwicklung des Selbstkonzept im Kinder- und Jugendalter aneignen. Darauf aufbauend möchte ich Möglichkeiten zur Förderung der Kompetenz in den unterschiedlichen Altersstufen kennenlernen. Zudem erwarte ich, Neues über die Voraussetzungen und Grenzen der Selbsteinschätzung zu lernen. Durch die Reflexion von Praxiserfahrungen erhoffe ich mir einen positiven Effekt auf mein Können als wissensbasiertes Handeln. Dabei möchte ich, das angeeignete Wissen für einen systematischen Aufbau der thematisierten Kompetenz mit meinen Schülerinnen und Schüler nutzen können.

Um aufzuzeigen, welche Kompetenzen durch ein Kapitel hauptsächlich vertieft werden, sind diese unter dem Titel des Kapitels grau vermerkt.

Standard 2: Lernen, denken und Entwicklung

Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen, denken und sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernen und Denken zu fördern und dadurch die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen.

Wissen

Die Lehrperson

- 1 versteht, wie sich Lernen vollzieht und wie Schülerinnen und Schüler Wissen, Fertigkeiten, Werte und Einstellungen erwerben;
- 2 versteht, wie sich Schülerinnen und Schüler körperlich, sozial, kognitiv, affektiv und moralisch entwickeln;
- 3 kennt vielfältige Möglichkeiten, um bei Schülerinnen und Schülern ausgehend von Vorwissen und Lernergebnissen (Diagnose) das Lernen, das Denken (z.B. Problemlösen, kritisches und kreatives Denken) und die Entwicklung zu fördern;
- 4 kennt die Wechselwirkung zwischen Lernen und Denken sowie der körperlichen, sozialen, kognitiven, affektiven und moralischen Entwicklung;
- 5 kennt unterschiedliche Wissensformen, vielfältige Lern- und Denkstrategien und die Bedingungen ihrer bereichsspezifischen Anwendung;
- 6 kennt Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Transfers von Wissen und Können.

Lern- und Umsetzungsbereitschaft

Die Lehrperson

- 1 erachtet Wissen über Lernen und Entwicklung als zentrale Grundlage für ihren Unterricht;
- 2 ist bestrebt, ihr Wissen über Lernen und Entwicklung zu erweitern und zu vertiefen;
- 3 ist bereit, ihr Wissen über Lernen, Denken und Entwicklung lernförderlich zu nutzen;
- 4 fokussiert die Stärken der Schülerinnen und Schüler;
- 5 anerkennt Fehler als potenzielle Anlässe für weitere Lernprozesse;
- 6 ist sich bewusst, dass sie Modell und Vorbild ist.

Können als wissensbasiertes Handeln

Die Lehrperson

- 1 aktiviert und fördert das Lernen, das Denken und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und nutzt Fehler als Informationsquelle und Lernmöglichkeit;
- 2 ermöglicht und unterstützt systematisch individuelle und gemeinschaftliche Lern-, Denk- und Entwicklungsprozesse;
- 3 fördert systematisch den Aufbau von Wissen, Fertigkeiten, Lern- und Denkstrategien, Werten und Einstellungen;
- 4 plant, überwacht und reflektiert mit den Schülerinnen und Schülern Lern- und Denkprozesse sowie deren Ergebnisse;
- 5 schafft für die Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten, sich mit pluralen Werten und Einstellungen auseinanderzusetzen.

Abbildung 1 Standard 2: Lernen, denken und Entwicklung (PHZH 2017)

2.5 Vorgehensweise

Ich habe die Arbeit in vier Kapitel unterteilt. Das Kapitel „Praxis“ beinhaltet die Praxiserfahrungen, die ich bezüglich der Selbsteinschätzung während meiner Ausbildung an der PHZH gemacht habe. Anschliessend habe ich mich in den Kapiteln „Voraussetzungen der Selbstbeurteilung“, „Bedeutung der Selbstbeurteilung“ und „Förderung der Selbstbeurteilung“ mit der entsprechenden Literatur befasst. Bei den Voraussetzungen der Selbstbeurteilung werde ich mich vertieft mit dem entwicklungspsychologischen Aspekt der kognitiven Entwicklung auseinandersetzen. In der Reflexion verbinde ich Theorie und Praxis und halte fest, welche Erkenntnisse ich durch das Schreiben und Vertiefen mit der Literatur gewonnen habe, und welche Vorsätze ich für die Zukunft als Lehrperson mitnehmen werde.

3 Praxis

In den unterschiedlichen Praktika während meinem Studium an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) konnte ich Elemente der Selbstbeurteilung mit den Schülerinnen und Schülern ausprobieren. Im DHD 2 unterrichtete ich eine 2. Klasse und im Quartalspraktikum (QP) eine 6. Klasse. Leider hatte ich in beiden Praktika nicht die Möglichkeit die Selbstbeurteilung systematisch zu fördern, sondern konnte die Selbsteinschätzung in jeweils nur einer Unterrichtssequenz anwenden. Spannend war sicherlich der Unterschied zwischen den beiden Stufen. Im DHD 2 waren die Materialien vorgegeben durch die Praxislehrperson, doch im QP konnte ich diese selber gestalten. Zudem habe ich bereits als Schülerin die Selbsteinschätzung selber erlebt und möchte auch diese Sichtweise in dieses Kapitel einfließen lassen.

In diesem Kapitel werden die gesammelten Erfahrungen beschrieben. Nach dem Eintauchen in die Literatur zum Thema, werden diese Eindrücke reflektiert. Im Anhang befinden sich einige Materialien zur Selbsteinschätzung, die ich in den Praktika verwendet habe oder die mich selbst als Schülerin begleitet haben.

3.1 Freie Evangelische Schule Zürich

Wie bereits erwähnt, habe ich meine persönliche Selbstbeurteilungskompetenz besonders während dem Jahr an der Freien Evangelischen Schule Zürich trainiert. Die Schule besuchte ich nach der regulären Primarschulzeit während einem Jahr. Da dieses Jahr nicht zu der obligatorischen Schule gehörte, wurde der Fokus auf den Erwerb von Strategien und den Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen gelegt. Dabei wurde hohen Wert auf die Selbstreflexion gelegt. Jede Woche füllten wir eine Selbsteinschätzung über unsere Leistungen und unser Verhalten der letzten Woche in einem sogenannten Lernjournal aus. Anschliessend hatten wir jeden Freitagnachmittag ein Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin, in dem sie unsere Selbsteinschätzung kommentierte. Wenn sie in einem Punkt anderer Ansicht war, machte sie ein zweites Kreuz, wie sie diese Kompetenz einschätzte. Die Einschätzung wird unterteilt in das Sozial- und das Arbeitsverhalten. Durchweg sind es immer die gleichen sechs Kriterien. Zudem wurde am Ende der Seite von uns verlangt, ein positives und ein negatives Ereignis der Woche aufzuschreiben und unser Wochenmotto zu gestalten. Auch Noten wurden im Lernjournal eingetragen, da dieses als Kommunikationsmittel zwischen Lehrperson und Eltern diente (Anhang S. 32).

3.2 DHD 2

Während den Praktikumstagen im DHD 2 hatten wir den Auftrag, mit den Schülerinnen und Schülern eine Prüfung durchzuführen. Ich entschied mich für eine Prüfung der Vorlesekompetenz in Deutsch. Ich unterrichtete damals in einer ADL-Klasse an einer QUIMS-Schule. Die Klasse setzte sich aus sechs Schülerinnen und Schülern der zweiten Klasse und elf Schülerinnen und Schülern der ersten zusammen. Da viele Schülerinnen und Schüler Deutsch als Zweitsprache lernten, bereitete ihnen das Fach Deutsch grosse Mühe. Die Schülerinnen und Schüler mussten einen selbstverfassten Text laut vorlesen. Sie hatten vorher die Gelegenheit, mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler das Vorlesen zu üben. Die Zweiergruppen sollten sich auch ein Peerfeedback, also eine Rückmeldung durch einen Mitschüler oder eine Mitschülerin geben. Jede Lehrperson, die Praxislehrperson, meine Tandempartnerin und ich, nahmen je zwei Schülerinnen und Schüler an einen ruhigen Ort und sie lasen uns die Geschichte vor. Sie

bekamen von uns mit einer Beurteilungshilfe des Lehrmittels eine Rückmeldung zum Stand ihrer Lesekompetenz. Nach dem Vorlesen musste zudem jede Schülerin und jeder Schüler eine Selbsteinschätzung ausfüllen. Dazu empfahl mir meine Praxislehrperson die vom Lehrmittel angebotenen Selbstbeurteilungsbögen. Diese Selbstbeurteilungen unterstützen die Kinder mit einer vereinfachten Formulierung der Lernziele. Die Selbstbeurteilungen sind so aufgebaut, dass die Schülerinnen und Schüler Pfeile zu jedem Lernziel ausmalen müssen. Je voller die Pfeile sind, desto besser schätzen die Schülerinnen und Schüler ihr Erreichen dieses Lernziels ein.

3.3 Quartalspraktikum

Im Quartalspraktikum unterrichtete ich in einer sechsten Klasse in Zürich. Die Klasse war sich den Umgang mit Selbsteinschätzungen nicht gewohnt. Die Schülerinnen und Schüler mussten sich jeweils vor dem Zeugnis selbst einschätzen, also zwei Mal im Jahr.

Ich führte in der Klasse eine Mathematikprüfung im Bereich der Geometrie durch. In der letzten Lektion vor der Lernzielkontrolle hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich in der Schule für die Prüfung vorzubereiten. Dafür bereitete und kopierte ich für die unterschiedlichen Lernziele Unterlagen, die ihnen bei der Vorbereitung helfen konnten. Insgesamt arbeitete die Klasse sehr konzentriert und nutzte die Gelegenheit zur Vorbereitung. Am Ende der Lektion erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Selbsteinschätzungsbogen (Anhang S. 33-35), auf dem die Themenbereiche und Lernziele aufgelistet wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollten dann angeben, wie gut sie sich in den unterschiedlichen Kompetenzen vorbereitet fühlten. Dies diente ihnen als Anhaltspunkt, in welchen Bereichen sie sich am Nachmittag zu Hause noch vertiefen sollten, und mir als eine erste Rückmeldung.

Am nächsten Tag wurde die Prüfung geschrieben. Die anschliessende Korrektur bestätigte meinen Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler das Thema grösstenteils gut verstanden hatten. Als ich dann die Prüfung zurückgab, hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, auf ihrer Selbsteinschätzung einzuzeichnen, wie gut sie in den einzelnen Bereichen in der Prüfung abgeschnitten hatten. Dafür sagte ich ihnen, welche Punktzahl in meiner Bewertung „ungenügend“, „genügend“, „gut“ oder „sehr gut“ entspricht. Meine Überlegung dahinter war, dass die Schülerinnen und Schüler die Fremdeinschätzung und die Selbsteinschätzung vergleichen können und ich mir rasch einen Überblick verschaffen kann. Zudem mussten die Schülerinnen und Schüler nur diejenigen Themenbereiche verbessern, in denen sie nicht „gut“ oder „sehr gut“ abgeschnitten hatten. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ihre Verbesserungen fertig hatten, konnten selbstständig oder in kleinen Gruppen Fermi-Aufgaben bearbeiten.

Mit denjenigen Schülerinnen und Schülern, bei denen sich ein starker Unterschied in der Selbst- und der Fremdeinschätzung abzeichnete, habe ich am darauffolgenden Tag ein Gespräch zur Prüfung und der Selbsteinschätzung geführt. Im Gespräch ging es darum, weshalb die Fremd- und die Selbsteinschätzung so weit auseinander klappte und um Unsicherheiten des Prüfungsinhaltes zu klären.

3.4 Ausblick

Bevor diese Erfahrungen in der Praxis reflektiert werden, wird in den nächsten Kapiteln die Literatur zu der Thematik vertieft. Dabei wird näher auf die Voraussetzungen, die Bedeutung

und die Fördermöglichkeiten der Selbsteinschätzung eingegangen. Im siebten Kapitel fließt diese Theorie schliesslich in die Reflexion der Praxiserfahrungen mit ein.

4 Voraussetzungen für eine realistische Selbstbeurteilung

Die Lehrperson kennt Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Transfers von Wissen und Können.

Sich selbst einzuschätzen, ist eine herausfordernde Aufgabe, die auch Erwachsenen noch Schwierigkeiten bereitet und vor Hindernisse stellt. Selbstbeurteilungen können trainiert, und die Fähigkeit der Selbstreflexion somit ausgebaut werden. Jedoch hängt die Fähigkeit, sich selber realistisch einzuschätzen, stark von der kognitiven und emotionalen Entwicklung ab. Betrachtet man dieses Thema von der entwicklungspsychologischen Perspektive, erkennt man, dass es zwei Konzepte gibt, die eng mit dieser Fähigkeit verbunden sind und ohne die eine treffende Selbstbeurteilung nicht möglich ist. In diesem Kapitel werden diejenigen Bausteine vertieft, auf welche die Selbsteinschätzung aufbaut. Dabei wird einerseits die entwicklungspsychologische Perspektive, andererseits die didaktische Perspektive genauer betrachtet. In einem nächsten Schritt wird dann auf die Förderung der Selbsteinschätzung und einige Ideen für die Praxis eingegangen.

4.1 Selbstkonzept

Die Grundlage von Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern bildet das Selbstkonzept. „Der Begriff Selbstkonzept wird in der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung verwendet, um die mentale Repräsentation der eigenen Person zu beschreiben. Selbstkonzepte sind Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen » (Möller und Trautwein 2009, 180). Dazu gehören Fähigkeiten, Interessen, Neigungen und Verhaltensweisen (Brouër 2014, 32-37). Wichtig für das Verständnis des Selbstkonzepts ist, dass Menschen Selbstkonzepte über alle unterschiedlichen Aspekte des Lebens entwickeln. All diese Aspekte ergeben zusammen das globale Selbstkonzept. Diese Zusammenhänge illustriert das hierarchische Modell nach Shavelson et al. (1976) (Lohaus und Vierhaus 2018, 184).

Das Hierarchische Modell

Das Hierarchische Modell des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976) (Lohaus und Vierhaus 2018, 183-186) unterteilt das globale Selbstkonzept in das schulische, emotionale, soziale und das körperliche Selbstkonzept. Das Selbstkonzept ist also nach diesem Modell ein mehrdimensionales, hierarchisch organisiertes Konstrukt.

Mehrdimensional, da sich das Selbstkonzept aus den unterschiedlichen Facetten des Lebens zusammensetzt. Auf der untersten Ebene sind konkrete Beobachtungen des eigenen Verhaltens. Diese führen zu einem Selbstkonzept zum Beispiel im Fach Mathematik oder den körperlichen Fähigkeiten im Sport. Ein solches Selbstkonzept führt gemeinsam mit anderen Selbstkonzepten auf derselben Ebene zu einem schulischen, einem sozialen, einem emotionalen und einem körperlichen Selbstkonzept. Grob können diese vier Selbstkonzepte auch unter dem schulischen Selbstkonzept und dem nichtschulischen Selbstkonzept unterschieden werden. Gemeinsam werden diese Selbstkonzepte als globales Selbstkonzept zusammen gefasst (Lohaus und Vierhaus 2018, 183-186).

Durch neue Beobachtungen wird das eigene Selbstkonzept ausdifferenziert und erweitert. Doch mit jeder Hierarchieebene gewinnt das Selbstkonzept an Stabilität (Lohaus und Vierhaus

2018, 183-186). Deshalb lässt sich das globale Selbstkonzept nicht durch einmalige Ereignisse verändern. Das globale Selbstkonzept basiert also auf zahlreichen Wahrnehmungen in

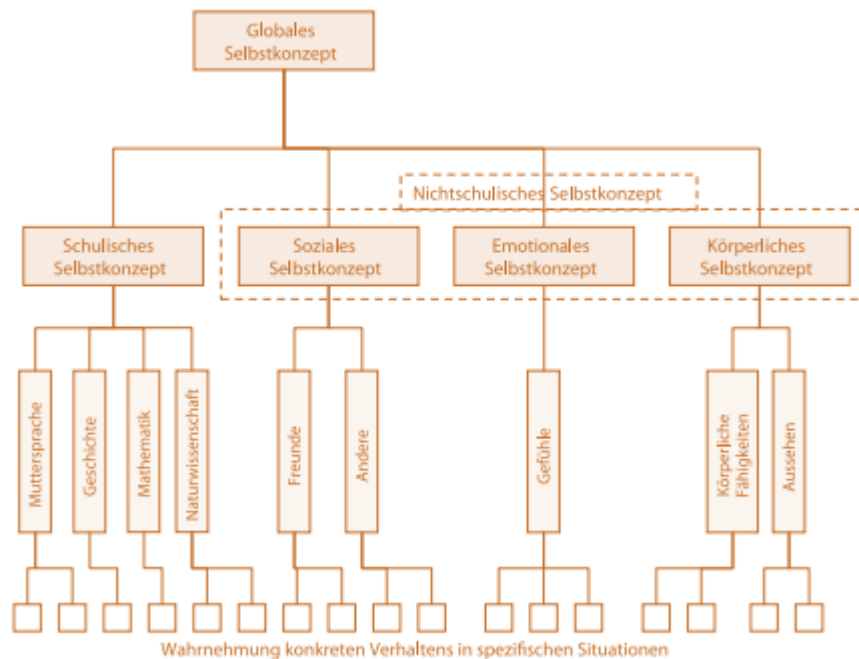


Abbildung 2 Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al (1976) (Lohaus und Vierhaus 2018, 184)

unterschiedlichen Teilbereichen des Lebens.

In der Schule wird das Selbstkonzept vielseitig gefordert und gefördert. Dabei kommt nicht nur das schulische Selbstkonzept zum Zuge, sondern auch Aspekte des nicht-schulischen Selbstkonzeptes (Woolfolk 2014, 362-363). Es scheint von grosser Bedeutung, dass sich die Kinder in den unterschiedlichen Bereichen selbst erleben können und so ein differenziertes und vor allem stabiles Selbstkonzept entwickeln können. Die nichtschulischen Selbstkonzepte entsprechen den Bereichen des überfachlichen Lernens. Die Schule hilft den Schülerinnen und Schülern auf allen Stufen, ihr Selbstkonzept durch Beobachtungen und dem Erleben des eigenen Handelns auszudifferenzieren und somit zu stabilisieren.

Entwicklung im Schulalter

Im Vorschulalter haben die Kinder ein noch sehr unstrukturiertes Gebilde von konkreten und beobachtbaren Eigenschaften. Besonders soziale, psychische und physische Eigenschaften oder Aktivitäten können Kinder in dem Alter bereits benennen (Lohaus und Vierhaus 2018, 188-189). Allerdings zeigt sich bei den Kindern dieser Altersstufe oft ein Schwarzweiss-Denken. Man ist entweder gut oder man ist schlecht. Dass in unterschiedlichen Situationen ein anderes Verhalten aufgewiesen werden kann, ist für sie schwer verständlich. So beschreiben sich die Kinder oftmals sehr positiv und unkritisch.

Während der Schulzeit wird diese Hierarchie des Selbstkonzeptes strukturiert und realistischer. Die unteren Stufen der Hierarchie stützen sich auf Beobachtungen und Verhaltensweisen. Somit entsteht ein differenziertes Selbstkonzept, das sowohl positive, wie auch negative Eigenschaften einbettet. Dadurch bleibt das Selbstkonzept in der Regel auch bei einer negativen Beobachtung langfristig stabil, da Kinder erkennen, dass das eigene Verhalten auch situationsabhängig ist (Lohaus und Vierhaus 2018, 188-189). Dies bedeutet aber nicht, dass

negative Erlebnisse und Misserfolge die Schülerinnen und Schüler nicht beschäftigen. Nur werden sie das globale Selbstkonzept langfristig gesehen nicht negativ beeinflussen.

Quellen von selbstbezogenem Wissen

Menschen haben unterschiedliche Quellen von Informationen über ihr Selbst. Diese werden unter den Quellen selbstbezogenen Wissens zusammengefasst (Lohaus und Vierhaus 2018, 186-188):

- direkte Prädikatenzuweisung durch andere Personen
- indirekte Prädikatenzuweisung durch andere Personen
- komparative Prädikatenzuweisung
- reflexive Prädikatenzuweisung
- ideationale Prädikatenzuweisung

Direkte Prädikatenzuweisung werden aus Unterhaltungen mit anderen Personen gewonnen. Dazu gehören sowohl Feedbacks sowie auch spontane Reaktionen (Lohaus und Vierhaus 2018, 186-188). Indirekte Prädikatenzuweisungen werden hingegen durch die Interpretation von fremden Verhalten gewonnen. Diese Art, Wissen über sich selbst anzuschaffen, wird sehr häufig verwendet. In der Rolle als Lehrperson ist es von Bedeutung, sich dieser Quelle bewusst zu sein. Deshalb wird darauf in einem folgenden Abschnitt näher eingegangen. Auch bei der komparativen Prädikatenzuweisung hängt das eigene Selbstkonzept von anderen Personen ab, dabei werden eigene und fremde Leistungen verglichen.

Wie stark sich das vergleichende Verhalten auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schüler auswirken kann, beschreibt ein weiteres Modell - der Big-Fish-Little-Pond-Effect (BFLPE) (Lohaus und Vierhaus 2018, 186-188). Dieses besagt, dass durchschnittliche Schülerinnen und Schüler in leistungsschwachen Klassen ein stärkeres Selbstkonzept entwickeln als vergleichbare Schülerinnen und Schüler in leistungsstarken Klassen. Das liegt teilweise am vergleichenden Verhalten der Schülerin oder des Schülers selbst, sicherlich aber auch am Umgang der Lehrperson mit Leistungsunterschieden. Reflexive und ideationale Prädikatenzuweisungen sind eng verbunden, beide basieren auf Beobachtungen des eigenen Verhaltens. Während bei den reflexiven Prädikatenzuweisungen die Feststellung des beobachteten Verhaltens im Fokus liegt, setzt sich das Individuum bei der ideationalen Prädikatenzuweisung damit auseinander, denkt darüber nach und bewertet sein Verhalten. Dabei werden auch vergangene und zukünftige Erfahrungen in die Überlegungen miteinbezogen.

Die indirekte Prädikatenzuweisung basieren auf der Interpretation des Verhaltens von Menschen im näheren Umfeld. Ein entsprechendes Beispiel aus dem Schulalltag ist, wenn eine Schülerin oder ein Schüler oft von seinen Mitschülerinnen oder Mitschüler um Hilfe gebeten wird, interpretiert das Kind, dass er über ein grosses Wissen in einem Bereich verfügt und die Mitschülerinnen und Mitschüler das erkannt haben (Lohaus und Vierhaus 2018, 186). Während dies ein positives Beispiel einer indirekten Prädikatenzuweisung ist, gibt es aber leider auch negative Zuweisungen. Ein Beispiel zur Erläuterung: Die Lehrperson stellt eine Frage an die gesamte Klasse. A streckt immer als Erste auf und der Lehrperson ist bewusst, dass A die Antwort kennt. Deshalb nimmt die Lehrperson A nicht dran und wartet darauf, dass sich andere Schülerinnen und Schüler melden. A interpretiert aber, dass die Lehrperson sie nicht mag. Doch wie könnte dieses Missverständnis geklärt werden? Eine Möglichkeit ist das direkte Gespräch, in dem die Lehrperson A erklärt, weshalb auch die anderen Schülerinnen und Schüler eine Chance erhalten müssen, sich zu melden und weshalb sie ein wenig mehr Zeit dafür brauchen.

Eine offene Kommunikation zwischen Lehrperson und Klasse kann sicherlich viele Missverständnisse vorgebeugt werden.

Entwicklung im Schulalter

Durch den Schulbeginn entsteht ein soziales Umfeld von gleichaltrigen Kindern. In dieser Zeit beginnen die Schülerinnen und Schüler, Informationen über sich durch komparative Prädikatszuweisungen zu erlangen. Sie beginnen sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu vergleichen. Dabei können hauptsächlich leistungsbezogene Vergleiche beobachtet werden (Lohaus und Vierhaus 2018, 188-190).

Auch die Lehrperson dient als wichtige Quelle von direkten Prädikationszuweisungen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen diese Informationen in ihr Selbstkonzept auf. So gleicht sich die Eigenwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schulzeit immer mehr der Fremdeinschätzung der Lehrperson an (Lohaus und Vierhaus 2018, 188-190). Diese Entwicklung ist sicherlich auch kritisch zu betrachten. Da die Schülerinnen und Schüler viel Wissen über das Selbst von indirekten Prädikatenzuweisungen erhalten, hat die Lehrperson nicht die volle Kontrolle, welche Informationen die Schülerinnen und Schüler aus ihrem Verhalten herauslesen.

Attributionstheorie

Die Attributionstheorie stammt aus der Motivationsforschung. Sie untersucht individuelle Erklärungen von Erfolgen und Misserfolgen. Dabei werden die Erklärungen auf drei Kriterien untersucht: dem Ort der Attribution, der Stabilität und der Kontrollierbarkeit (Woolfolk 2014, 402). Beim Ort der Attribution wird zwischen internalen und externalen Ursachen unterschieden. Es handelt sich also um die Unterscheidung, ob die Person selbst für das Ergebnis verantwortlich ist oder ob das Ergebnis aufgrund äusseren Umständen zustande kam. Wenn jemand von einer internalen Ursache ausgeht, können selbstbezogene Emotionen (z.B. Stolz, Enttäuschung, Scham) empfunden werden. Internale Ursachen wirken sich auf das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert aus.

Die Stabilität beschäftigt sich mit den Erwartungen der betroffenen Person für die Zukunft (Woolfolk 2014, 402). Wenn eine Ursache als instabil empfunden wird, wird durch zusätzlichen Aufwand ein besseres Ergebnis antizipiert und im Falle eines reduzierten Aufwands eine schlechtere Leistung erwartet. Stabile Ursachen sind unveränderbar.

Zusätzlich wird auch die Kontrollierbarkeit untersucht. Kontrollierbare Faktoren können durch die Person selbst beeinflusst werden, während unkontrollierbare Faktoren vorbestimmt sind. Wenn Personen überzeugt sind, das Ergebnis kontrollieren zu können, werden sie mehr Zeit und Engagement investieren (Woolfolk 2014, 402).

Für die Schule scheint besonders eine Eigenschaft dieser Theorie als bemerkenswert. Die Attributionstheorie wird einerseits von der Erklärung der Person selbst beeinflusst, doch sie kann auch durch Erklärungen von Menschen im Umfeld beeinflusst werden (Woolfolk 2014, 402-403). Vertritt also eine Lehrperson die Meinung, dass Leistung stabil, unkontrollierbar und external verursacht wird, wirkt sich das negativ auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aus. Oftmals steckt dahinter die Absicht, Kinder zu trösten und den Selbstwert der Kinder zu erhöhen. Sätze wie: „für diese schlechte Note kannst du nichts dafür“ oder „nächstes Mal kannst du es sicher besser“ können sich also negativ auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken.

4.2 Selbstwirksamkeit

Um das Konzept der Selbstwirksamkeit zu verstehen, ist es wichtig, den feinen aber doch wichtigen Unterschied zum Selbstkonzept zu betrachten. „Selbstkonzept ist ein globaleres Konstrukt, das viele verschiedene Selbstwahrnehmungen umfasst, darunter auch die Selbstwirksamkeit“ (Woolfolk 2014, 362). Die Selbstwirksamkeit ist eine persönliche Einschätzung betreffend das Meistern einer zukünftigen Aufgabe (Woolfolk 2014, 362). Die Selbstwirksamkeit ist einerseits bereichsspezifisch und andererseits kontextabhängig. Die Selbstwirksamkeit kann in einem Moment höher eingeschätzt werden, als wenn man dieselbe Aufgabe zu einem anderen Zeitpunkt und unter anderen Umständen antrifft. Ein treffendes Beispiel hierfür sind Prüfungssituationen. Dieselbe Aufgabe kann einem während dem Unterricht als absolut lösbar erscheinen, wenn man sich aber in einer Prüfungssituation befindet, erscheint sie unlösbar. In der beschriebenen Prüfungssituation geht es um die individuelle Kompetenzerwartung. Ein Individuum entscheidet, ob es sich im Stande hält eine Aufgabe zu meistern. Es gibt jedoch auch die kollektive Kompetenzerwartung. Dabei geht es um die Erwartung einer gesamten Gruppe, ob diese gemeinsam eine Aufgabe lösen kann. Bandura (1997) geht von einer positiven Wechselwirkung zwischen den zwei Erwartungen aus (Brouër 2014, 37-38).

Quellen der Selbstwirksamkeit

Bandura (1997) definiert vier Quellen der Selbstwirksamkeit:

Bewältigungserfahrung

Dies ist sicherlich die wichtigste Quelle für Selbstwirksamkeit. Wenn in der Vergangenheit ähnliche Aufgaben gelöst werden konnten, geht man davon aus, diese in Zukunft ebenfalls lösen zu können. Im Unterricht kann man also durch Probeprüfungen, das Lösen ähnlicher Aufgaben im Unterricht oder die Definition klarer Lernziele bei den Schülerinnen und Schülern die Selbstwirksamkeit vor einer Prüfung erhöhen. Bei den im Unterricht zu lösenden Aufgaben ist es wichtig, diese in steigender Schwierigkeit zu lösen (Brouër 2014, 38). So erleben die Schülerinnen und Schüler am Anfang eines neuen Themas Erfolgsmomente und gehen so hoffentlich motivierter das Thema an. Allerdings kann diese Quelle auch zu einer negativen Selbstwirksamkeit führen. Wenn nämlich in einem Schulfach andauernd Misserfolge erlebt werden, kann die Überzeugung entstehen, dass man nicht in der Lage ist, Aufgaben in diesem Fach richtig zu lösen.

Modelllernen

Diese Quelle der Selbstwirksamkeit wird von den Erfolgen einer anderen Person, dem sogenannten Modell geprägt. Dabei spielt die Auswahl des Modells eine grundlegende Rolle. Modelle haben oft ähnliche Eigenschaften wie das Individuum selbst. Dadurch kommt der Gedanke „Wenn sie das schafft, kann ich das auch“. Durch den Erfolg des Modells erscheint einem die Hürde einer Aufgabe viel kleiner. Deshalb kann ein Erfahrungsaustausch in der Klasse die Selbstwirksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern erhöhen, die bis anhin Mühe hatten, eine bestimmte Aufgabe zu lösen (Stangl 2018).

Ermutigung

Eine Ermutigung seitens der Lehrperson, der Familie oder der Freunde kann bei den Schülerinnen und Schülern bewirken, dass sie weniger schnell aufgeben. Dadurch findet eine Ausbildung der Selbstwirksamkeit statt, da man sich auf das Wissen und die Erwartung der anderen Person verlässt (Brouër 2014, 38). Wenn allerdings bekannt wird oder die Schülerin oder der Schüler das Gefühl hat, dass ein vertrauter Mensch ebenfalls Zweifel an dem Können des Schülers oder der Schülerin hat, wirkt sich das negativ auf die Selbstwirksamkeit aus.

Körperliche und emotionale Verfassung

Auch emotionale und körperliche Verfassung haben einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Hierbei geht es hauptsächlich um die subjektive Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Psyche (Brouër 2014, 38). Das Gefühl von Stress kann beispielsweise bei manchen Menschen zu einer Verringerung der Selbstwirksamkeit führen, bei anderen jedoch Hochgefühle auslösen. Wie dieses Gefühl oder dieser Zustand wahrgenommen wird, hängt ebenfalls von der Selbstwirksamkeit ab. Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit empfinden stressige Zeiten als spannende Herausforderung, während andere es mit einem Gefühl der Überforderung verbinden

	Bewältigungs- erfahrung	Stellvertretende Erfahrung	verbale Informations- vermittlung	affektive und psychologische Zustände
Erklärung	erfolgreiche Aufgaben- bewältigung	Beobachtung von Erfahrungsträgern und soziale Vergleiche	Rückkopplung (z.B. mit Vergleichs- standards)	Stimmung, Stress
Maßnahmen der individuellen Kompetenz- entwicklung	Zielsystem mit Haupt- u. Teilzielen, Probehandeln, (Selbst)Evaluation, im Anspruch wach- sende Aufgaben	Erfahrungs- austausch, Mentorenmodelle, Coaching-Partner, Shadowing	Feedback- gespräche, Zielverein- barungen	Zeit- und Konflikt- management
Maßnahmen der kollektiven Kompetenz- entwicklung	Gruppe als Medium der Arbeitsinhalts- erweiterung	Lernen von Teamkollegen	Gruppe als Medium für Feedback	Positive und negative Gruppendynamik

Abbildung 5 Übersicht Quellen der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit und Selbstbeurteilung

Die Selbstwirksamkeit stellt gewissermassen eine Art der Selbstbeurteilung dar. Man beurteilt sich selbst im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabe. Das trainiert natürlich auch die allgemeine Selbstbeurteilungsfähigkeit und fördert ebenfalls eine bereits realistische Selbstbeurteilung (Brouër 2014, 40). Es ist also von einer Wechselwirkung zwischen den zwei Konzepten auszugehen.

4.3 Selbstwert

Der Selbstwert ist der dritte entwicklungspsychologische Aspekt, der sich auf die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Der Selbstwert beschreibt „ein

globales Urteil über den eigenen Wert, das mit Selbstvertrauen und Stolz über eigene Verdienste gekoppelt ist“ (Woolfolk 2014, 100). Der Selbstwert entspricht dem globalen Selbstkonzept. Er ist also, im Gegensatz zur Selbstwirksamkeit nicht situations- und kontextabhängig. Man könnte denken, dass Kinder oder Menschen allgemein mit einem tiefen Selbstwert ein negatives Selbstkonzept entwickelt haben. Dies stellt sich als Irrglaube heraus, tatsächlich basiert ein tiefer Selbstwert auf einem instabilen, undifferenzierten Selbstkonzept. Durch das Kennenlernen des eigenen Verhaltens und den Fähigkeiten können Kinder ihr Selbstkonzept ausbauen und so ihren Selbstwert erhöhen (Lohaus, Vierhaus 2015, 192-193).

4.4 Didaktische Voraussetzungen

Umgang mit Selbsteinschätzungen

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Kinder beeinflusst den Schulalltag massgeblich. Viele Aspekte des guten Unterrichtens bauen darauf auf. Eine Beziehung zur Lehrperson, die auf Vertrauen basiert, ist auch eine grundlegende Voraussetzung realistischer Selbsteinschätzungen (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 45). Selbstbeurteilungen sind sehr persönlich und das Kind gibt viele Gedanken und Überlegungen von sich frei. Somit müssen Schülerinnen und Schüler darauf vertrauen können, dass diese Beurteilungen vertraulich behandelt werden. Deshalb sollten Lehrpersonen den betreffenden Schüler oder die betreffende Schülerin um Erlaubnis bitten, bevor sie Informationen an Drittpersonen, zum Beispiel Eltern oder Mitschülerinnen oder Mitschüler weitergeben. Allgemein soll in der Klasse ein tolerantes und akzeptierendes Klima herrschen. Den Kindern darf es nicht peinlich sein, Schwächen einzugestehen und eigene Talente auszuleben.

Bedeutende Aufgabe

Eine realistische und gute Selbsteinschätzung verlangt seitens der Schülerinnen und Schüler eine gewisse Ernsthaftigkeit. Sie müssen sich Zeit nehmen, über ihr Arbeiten nachzudenken. Es wäre viel einfacher, irgendetwas auf die leere Linie zu schreiben, anstatt dem, was wirklich im Kopf des Kindes vorgeht. Um das vorzubeugen, müssen Lehrpersonen den Schülerinnen und Schüler aufzeigen, weshalb die Selbstbeurteilung wichtig ist und dass sich der Aufwand lohnt (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 45).

Lernziele, Kriterien

Die Lernziele, welche die Schülerinnen und Schüler während einem gewissen Zeitraum erreichen sollten, müssen klar definiert sein und von allen Schülerinnen und Schüler verstanden werden. Die Lernziele müssen von Beginn an transparent sein. Dadurch weiss die Klasse auch, wofür sie arbeitet (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 45).

SMARTe Lernziele

SMART umschreibt Kriterien für die Formulierung und die Auswahl von Lernzielen. Aus der Grafik (Abbildung 7) lassen sich die Kriterien herauslesen. Spezifisch steht dafür, dass das Lernziel präzise und eindeutig formuliert sein soll. Das Erreichen von Zielen soll überprüft werden können (Messbar) und die Formulierung soll ansprechend und motivierend formuliert sein (Attraktiv). Wichtig ist zudem, dass die Ziele für die Klasse erreichbar und realistisch sind und der Zeitraum, in dem das Lernziel erarbeitet wird, definiert ist (Terminiert) (Desarzens 2017). Die Selbsteinschätzung bezüglich Kriterien und Zielen gehört zu den schwierigsten Stufe

der Selbsteinschätzung und sollte erst bei älteren Schülerinnen und Schülern angewendet werden (Abbildung 11 Stufenmodell, S. 21).

Spezifisch

Messbar

Atraktiv

Realistisch

Terminiert

Abbildung 6 Bedeutung der Abkürzung SMART (Desarzens 2017)

Gestaltung des Unterrichts

Bestenfalls sollen Selbsteinschätzungen, egal in welcher Form, einen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts haben. So können beispielsweise zusätzliche Aufgaben zu Lernzielen zur Verfügung gestellt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler dieses noch nicht als erfüllt beurteilen. Zudem können Interessen der Klasse wahrgenommen und im Unterricht aufgenommen werden. Dadurch erleben die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Einschätzungen etwas bewirken. Dieses Erlebnis motiviert Schülerinnen und Schüler, die Selbsteinschätzungen sorgfältig zu bearbeiten (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 45).

Damit die Selbsteinschätzungen nicht ermüdend wirken, muss zwischen den Methoden variiert werden. Auf unterschiedliche Methoden wird im Kapitel „Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz“ eingegangen (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 45).

Motivation

Durch die Selbstbeobachtung von Arbeitsprozessen und des Resultats lernen Schüler den Zusammenhang zwischen Aufwand und Ertrag kennen (Weber 2012, 10-18). Wenn eine Anstrengung zu höherer Leistung führt, wirkt das motivierend auf die Lernenden. Das Gegenteil ist jedoch der Fall, wenn eine höhere Anstrengung nicht zu der angestrebten Leistung führt. Diese Beobachtung wirkt demotivierend. Hilfreich in solchen Fällen wäre sicherlich eine Auseinandersetzung mit der Frage: „Was muss ich ändern, damit ich mein Ziel erreiche?“. Bei der Beantwortung dieser Frage ist die Unterstützung der Lehrerin als Fachperson im Bereich des Lernens notwendig. Auf das Thema der Motivation wird in einem Portfolioeintrag näher eingegangen.

4.5 Zusammenfassung

Welche Voraussetzungen müssen geschaffen sein, um die Selbsteinschätzung wirksam einzusetzen?

Entwicklungspsychologische Voraussetzungen

In dieser Arbeit wurden drei entwicklungspsychologische Konzepte betrachtet: das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und der Selbstwert. Die Selbstwirksamkeit und der Selbstwert entsprechen Aspekten des Selbstkonzeptes.

Das Selbstkonzept entspricht der „mentalenen Repräsentation der eigenen Person“ (Möller und Trautwein 2009, 180). Das hierarchische Modell nach Shavelson et al (1976) beschreibt das Selbstkonzept als hierarchisch und mehrdimensional (Lohaus und Vierhaus 2018, 184). Durch Beobachtungen des Selbst gewinnt das Selbstkonzept an Stabilität und Differenzierung. Dadurch werden realistische Selbsteinschätzungen möglich (Woolfolk 2014, 362-363).

Ein Aspekt des Selbstkonzept ist die Selbstwirksamkeit. Diese ist zukunftsorientiert und ist eine Einschätzung betreffend dem Meistern einer zukünftigen Aufgabe (Woolfolk 2014, 362). Die Selbstwirksamkeit ist bereichsspezifisch und kontextabhängig (Brouër 2014, 37-38).

Der Selbstwert entspricht dem globalen Selbstkonzept. Er ist also bereichsübergreifend. Ein tiefer Selbstwert beruht oft auf einem instabilen und undifferenzierten Selbstkonzept (Lohaus, Vierhaus 2015, 192-193).

Die Selbsteinschätzungskompetenz baut einerseits auf diesen drei Repräsentationen des Selbst auf, andererseits wird sie durch dieses Training gefördert. Selbstbeobachten sind die Basis des Selbstkonzeptes und stabilisieren und differenzieren so das Selbstkonzept. Bewältigungserfahrungen sind eine der vier Quellen der Selbstwirksamkeit, auch diese werden durch die Selbsteinschätzung aufgezeigt. Ein stabileres Selbstkonzept steigert zudem den Selbstwert.

Didaktische Voraussetzungen

Auch didaktisch müssen einige Voraussetzungen geschaffen sein, um die Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz bestmöglich zu fördern. Selbsteinschätzungen geben der Lehrperson einen Einblick in die Gedanken der Schülerinnen und Schüler, diese Gegebenheit setzt viel Vertrauen seitens der Kinder voraus. Dementsprechend sollen die Selbsteinschätzungen auch behandelt werden. Damit die Schülerinnen und Schüler sich mit der verlangten Ernsthaftigkeit einschätzen, muss ihnen die Bedeutung klar sein. Eine weitere Möglichkeit, die Kinder für die Selbsteinschätzung zu motivieren, ist es, die Erkenntnisse der Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einfließen zu lassen. Damit die Schülerinnen und Schüler sich realistisch einschätzen können, müssen die Lernziele und die Kriterien von ihnen verstanden werden und klar formuliert sein (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 45). Eine Hilfestellung dazu ist das SMART-System.

5 Bedeutung der Selbsteinschätzung

Die Lehrperson erachtet Wissen über Lernen und Entwicklung als zentrale Grundlage für ihren Unterricht.

Im vorherigen Kapitel wurden die Voraussetzungen für die Selbsteinschätzung thematisiert. Im folgenden Kapitel soll geklärt werden, weshalb die Selbsteinschätzung im Primarschulalter wichtig ist und was ein systematischer Aufbau dieser Kompetenz bewirken kann.

5.1 Selbsteinschätzung im Lehrplan 21

Der ab August 2018 geltende Lehrplan 21 schreibt den Lehrerinnen und Lehrern an Zürcher Schulen die Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz vor. Diese Kompetenz und die untergeordneten Inhalte gehören in den Bereich der überfachlichen Kompetenzen. Sie wird über die gesamte Schulzeit trainiert. Dabei ist zu beachten, dass unterschiedliche Arten der Selbstbeurteilungen für unterschiedliche Alter geeignet sind. Im Kapitel Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz wird dieses Thema vertieft. In der Grafik werden die unterschiedlichen Inhalte der Selbstreflexion aufgeführt. Diese bauen aufeinander auf (D-EDK 2017).

Selbstreflexion:	Die Schülerinnen und Schüler ...
Eigene Ressourcen kennen und nutzen	• können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken. • können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren. • können Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen. • können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen. • können Fehler analysieren und über alternative Lösungen nachdenken. • können auf Lernwege zurückschauen, diese beschreiben und beurteilen. • können eigene Einschätzungen und Beurteilungen mit solchen von aussen vergleichen und Schlüsse ziehen (Selbst- und Fremdeinschätzung). • können aus Selbst- und Fremdeinschätzungen gewonnene Schlüsse umsetzen.

Abbildung 7 Kompetenzstufen der Selbstreflexion im Lehrplan 21 (D-EDK 2017)

5.2 Auswirkungen auf das Arbeits- und Lernverhalten

Durch das Nachdenken und Hinterfragen des eigenen Verhaltens können die Schülerinnen und Schüler ihre Lernstrategien verändern und optimieren (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 44). So lernen die Kinder die eigenen Stärken und Schwächen kennen und können ihre Talente gezielt einsetzen. Zudem erkennen sie Interessen und können diesen in offenen Unterrichtssituationen nachgehen. Diese Vorteile und das Erfahren von dadurch erzielten Erfolgen motivieren die Schülerinnen und Schüler.

Wenn die Selbsteinschätzung sorgfältig aufgebaut wird und das Feedback konstruktiv angebracht wird, kann möglichen Ängsten vor einer Beurteilung entgegengewirkt werden (Birri

, Nüesch und Bodenmann 2008, 44). Durch die Beurteilen der eigenen Leistung, erhalten sie eine Vorstellung dieser Aufgabe der Lehrperson. Sie erfahren, dass Bewertungen anhand von Kriterien vorgenommen werden. Dies geschieht allerdings nur dann, wenn der Aufbau der Kompetenz geglückt ist und zwischen Lehrperson und Klasse ein wertschätzendes Klima herrscht.

5.3 Hinweise für die Unterrichtsplanung

Für die Lehrperson birgt die Selbsteinschätzung viele Möglichkeiten, den Unterricht auf die Klasse anzupassen. Man lernt die Kinder auf eine andere Art kennen, versteht sie dadurch auch besser und erkennt ihre Überlegungen, die zu einem Produkt oder einem Verhalten führen. Durch den Fokus auf das Kind als Individuum können individuelle Fördermassnahmen beschlossen werden (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 44). Die Selbsteinschätzung stellt demnach neben den eigenen Beobachtungen eine weitere Quelle für das personenbezogene Wissen der Lehrperson dar. In vielen Klassen findet pro Semester ein Gespräch über das Lernen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler statt. Und dies oftmals dann, wenn es schon zu spät ist und die Zeugnisnoten stehen. Durch die Gespräche kann die Lehrperson mehr über Schwierigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler lernen und entsprechend handeln.

5.4 Personale und soziale Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler lernen, über sich selber nachzudenken. Dabei üben die Kinder, ihre Gefühle wahrzunehmen und darüber zu sprechen. Zudem werden sich die Schülerinnen und Schüler den Motiven ihrer Handlungen bewusst. Die Frage nach dem Warum hilft den Schülerinnen und Schülern, ihr Verhalten in der Klasse zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 44).

5.5 Grenzen der Selbsteinschätzung

Die Lehrperson kennt Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Transfers von Wissen und Können.

Selbstbeurteilungen und Feedbackgespräche verlangen viel Offenheit seitens der Schülerinnen und Schüler. Diese Offenheit setzt ein vertrautes und wertschätzendes Klima in der Klasse und zwischen Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern voraus. Diese Offenheit kann nicht erzwungen werden und stellt einen Prozess dar, der von Kind zu Kind unterschiedlich lange dauern kann (Weber 2012, 40).

Der systematische Aufbau der Selbsteinschätzungskompetenz verlangt eine regelmässige Auseinandersetzung mit dem Thema. Einigen Kindern kann diese Regelmässigkeit helfen, andere Schülerinnen und Schüler empfinden sie schnell als Überdross. Einerseits kann das Variieren der Methoden diesem entgegenwirken, andererseits ist die Reflexion ausgewählter Lernsituationen oftmals ergiebiger (Weber 2012, 40). Das Finden einer Balance und der gezielten Einsatz von Selbsteinschätzungen verlangt seitens der Lehrperson viel Feingefühl und Engagement. Zudem ist für den Aufbau einer Feedbacks- und Selbstbeurteilungskultur viel Zeit, Ausdauer und Geduld von der Klasse und der Lehrperson nötig. Durch das Aufzeigen der angestrebten Ziele und Vorteile kann diese Ausdauer entwickelt werden.

Die Selbstbeurteilung kann die Fremdbeurteilung in der Schule nicht ersetzen. Die Aufgabe der Beurteilung liegt bei der Lehrperson. Die Selbstbeurteilung kann den Kindern helfen, diese Beurteilungen zu verstehen und nachzuvollziehen.

6 Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz

Die Lehrperson kennt vielfältige Möglichkeiten, um bei Schülerinnen und Schülern ausgehend von Vorwissen und Lernergebnissen (Diagnose) das Lernen, das Denken (z.B. Problemlösen, kritisches und kreatives Denken) und die Entwicklung zu fördern;

Nachdem nun die Bedeutung und die Voraussetzung der Selbsteinschätzung geklärt wurden, sollen auf den folgenden Seiten Möglichkeiten zur Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz in den unterschiedlichen Stufen aufgezeigt werden.

6.1 Ziel

Das Ziel der Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung eines kohärenten Selbstbildes zu unterstützen. Dabei ist es wichtig, Situationen zu schaffen, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler mit sich selbst, ihrem Verhalten oder ihren Leistungen auseinandersetzen und zum Nachdenken angeregt werden. Dabei soll ein Selbstbild angestrebt werden, das nicht nur von anderen Personen geprägt ist. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Selbstbild nicht auf Vergleichen mit Mitschülerinnen und Mitschülern abstützen und auch nicht auf ständige Feedbacks angewiesen sind. Die überfachliche Kompetenz "schätzt seine Leistungen realistisch ein" baut laut dem VSA Zürich auf folgenden Beobachtungen auf (Beurteilung und Schullaufbahnentscheide 2013, 18-21).

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
---	--

Abbildung 8 beobachtbare Fähigkeiten der Selbsteinschätzungskompetenz

6.2 Bedeutung Fremdeinschätzungen

Fremdeinschätzungen sind wichtig, um die Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Weg zu begleiten. Weshalb Fremdeinschätzungen wichtig sind, erklärt unter anderem das Modell des Johari Fenster (Lemcke 2015). Das Johari Fenster versucht Eigenschaften einer Person zu kategorisieren. Dabei wird zwischen vier Kategorien unterschieden, die alle als Quadrate abgebildet sind. Diesen Quadraten werden Eigenschaften zugewiesen. Das erste Quadrat umfasst Eigenschaften,

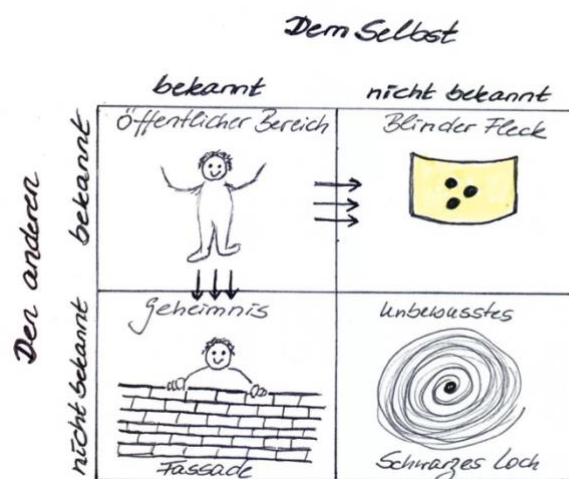


Abbildung 9 Johari Fenster mit erklärenden Zeichnungen nach Ingham und Luft (1955) (Lemcke 2015)

die sowohl mir als auch anderen Personen bekannt sind. Ein Beispiel dafür ist beispielsweise die Augenfarbe. Der Gegensatz dazu bildet die Gruppe, die Eigenschaften umfasst, die weder der Person selbst noch den Mitmenschen bewusst sind. Es gibt jedoch auch Personenmerkmale, die nur einem selbst bekannt sind und von denen andere Menschen nichts wissen. Bei Menschen, die uns besser kennen, wird dieser Bereich immer kleiner, da ihnen immer mehr Charakteristiken bekannt werden. Es kann sein, dass ihnen Dinge auffallen, die der Person selbst nicht bewusst sind. Dieses Quadrat wird der blinde Fleck genannt. Er beschreibt also die Eigenschaften einer Person, von denen die Person selbst gar nichts weiss.

Auf die Minimierung dieses blinden Flecks zielen Fremdeinschätzungen ab. Es gibt den Kindern die Möglichkeit, Dinge über sich selbst zu erfahren, die ihnen bisher noch nie aufgefallen sind. Sie helfen also beim Aufbau eines umfassenden Selbstbildes (Lemcke 2015).

Feedbackkultur

Die Bedeutung von Fremdbeurteilungen wurde bereits erklärt. Das Peerfeedback stellt für die Kinder eine interessante direkte Prädikatenzuweisung durch andere Personen dar und ist als Ergänzung zum Feedback der Lehrperson gedacht. Damit die Person, die das Feedback erhält, auch umfassend davon profitieren kann, muss eine Feedbackkultur im Klassenzimmer aufgebaut werden. Dazu gehört einerseits das Thema, wie man ein Feedback strukturiert und überbringt, andererseits auch die Aufgabe, das Feedback anzunehmen und eventuell vorhandene Kritik als Chance zu sehen. Nur wenn beide Bereiche besprochen sind, können die Kinder von konstruktiven Feedbacks profitieren. Die Lehrperson soll dabei als Vorbild agieren (Wilkening 2016, 12).

Stufenmodell zum Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung	
Stufe 1	Bewusstsein für die eigene Befindlichkeit wecken - Wie geht es mir im Moment? - Wie ist es mir in einer bestimmten Situation ergangen? - Was mache ich gern und was nicht?
Stufe 2	Momentane Befindlichkeit ausdrücken lernen - Symbole/Bilder - Pantomime - Gespräch
Stufe 3	Sich selber beobachten - Was habe ich der Reihe nach gemacht? - Wie lange habe ich wofür gebraucht? - Wie oft habe ich um Hilfe gebeten?
Stufe 4	Beobachtungen vergleichen und interpretieren - Habe ich weniger lange gebraucht als beim letzten Mal? Weshalb? - Konnte ich an diesem Arbeitsplatz ungestört arbeiten als am Gruppentisch? - Bin ich mit weniger Hilfe ausgekommen als bei der letzten Aufgabe?
Stufe 5	Eigenes Produkt in Bezug zu Kriterien setzen - Welche Kriterien sind bei meinem Produkt erfüllt? - Was hätte ich anders lösen müssen, um die Kriterien besser zu erfüllen?
Stufe 6	Eigenes Verhalten überdenken - Wie habe ich mich in welcher Situation verhalten? - Welche Faktoren haben mein Verhalten beeinflusst? - Was hat mein Verhalten bewirkt?
Stufe 7	Eigenes Verhalten in Bezug zu Normen setzen - War mein Verhalten in dieser Situation richtig? - Welches Verhalten war für unsere Zusammenarbeit förderlich?
Stufe 8	Eigene Leistung in Bezug zu Zielen setzen - In welchen Bereichen habe ich das Ziel erreicht und in welchen nicht? - Was muss ich tun, um in einem bestimmten Bereich das Ziel zu erreichen? - Sind die Ziele meiner Leistungsfähigkeit angemessen oder muss ich mir andere (schwierigere oder einfachere) Ziele setzen?

6.3 Stufenmodell

Die Selbstbeurteilung muss gezielt gefördert werden. Diese Förderung muss dem Entwicklungsstand und dem Trainingsstand der Kinder angepasst sein. Dabei hilft dieses Stufenmodell. Es zeigt, wie man mit Kindern diese Kompetenz erarbeitet und aufbauen kann. Dabei ist besonders wichtig, dass man sich Stufe für Stufe hocharbeitet. Wenn man zu hoch einsteigt, haben die meisten Kinder Schwierigkeiten mit einer realistischen Einschätzung. Dadurch werden sie im Bezug zu Selbsteinschätzungen demotiviert.

Die unterschiedlichen Methoden umfassen meistens mehrere Stufen. Um die Stufe zuzuordnen, genügt es nicht, die verwendete Methode zu kennen. Viel wichtiger ist der Inhalt, den die Schülerinnen und Schüler beurteilen müssen.

Das Stufenmodell nennt keine spezifischen Altersangaben bei den Stufen (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 46). Das liegt daran,

dass es auf den kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand ankommt. So können die Schülerinnen und Schüler einer Klasse und Altersstufe sich in völlig unterschiedlichen Stufen befinden.

Abbildung 10 Stufenmodell der Selbsteinschätzung (Birri ,
Nüesch und Bodenmann 2008, 46)

6.4 Methoden zur Förderung der Selbstreflexion

Die Lehrperson fördert systematisch den Aufbau von Wissen, Fertigkeiten, Lern- und Denkstrategien, Werten und Einstellungen.

Nachfolgend werden Methoden für die systematische Förderung dieser Kompetenz aufgezeigt. Diese Förderung orientiert sich an den Stufen des Stufenmodells (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 46). Es soll die Vielzahl an Möglichkeiten und vorhandenen Methoden aufgezeigt werden.

Stufe 1: Gefühlsfotos

Bevor Kinder ihre Gefühle ausdrücken können, müssen sie lernen, eigene Gefühle wahrzunehmen. Um diesen internen Prozess zu fördern, kann das Thema Gefühle in der Schule oder im Kindergarten behandelt werden. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Gefühle kennen.

Eine Möglichkeit wäre es, gemeinsam mit den Kindern verschiedene Gefühle zu sammeln. Wenn ein Gefühl genannt wird, versuchen alle Schülerinnen und Schüler das Gefühl pantomimisch darzustellen. Anschliessend werden entweder von allen oder von einzelnen Kindern Fotos gemacht. Diese können bei aufbauenden Übungen oder für Ausstellung wiederverwendet werden. Während dieser Übung überlegen sich die Kinder, wie ein Gefühl aussieht und durch die Arbeit im Plenum erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass der Ausdruck eines Gefühls von Person zu Person variiert (Kitakram 2018).

Stufe 2: Gefühlssonne

Diese Methode habe ich im Stage Professionnel in einer dritten Klasse in Montreux kangetroffen. Das Konzept ist einfach: Im Klassenzimmer hängt eine sogenannte „soleil des émotions“. Darauf sind unterschiedliche Gefühle abgebildet. Jedes Kind erhält eine Wäscheklammer, die mit einem Symbol erkennbar gemacht wird. Das Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Klammer zu dem Gefühl hängen, das sie gerade fühlen. Dabei steht die Wahrnehmung der eigenen Gefühle im Fokus. Durch die Symbole ist das Ausdrücken der Gefühle anonym, was den Schülerinnen und Schülern eine Sicherheit gibt. Im Vorhinein muss die Bedeutung der unterschiedlichen Bildchen geklärt sein.



Abbildung 11 Gefühlssonnen im Klassenzimmer von meiner
Klasse im Stage (eigenes Bild 2018)

Stufe 3 und 4: Lernjournal

Das Lernjournal dient dazu, das eigene Lernen zu dokumentieren. Durch gezielte Fragen, lenkt die Lehrperson den Fokus der Schülerinnen und Schüler auf einen Aspekt des Lernens. Durch offene Fragen gibt man den Schülerinnen und Schülern mehr Freiheit und die Kinder können selbst bestimmen, was genau sie notieren. Für die Arbeit mit dem Lernjournal ist die Regelmässigkeit unerlässlich und eignet sich deshalb auch dazu, Beobachtungen zu vergleichen. Für die dritte Stufe des Stufenmodells dienen die folgenden Fragen:

- Wie bin ich vorgegangen?
- Wo benötigte ich noch Hilfe?
- Wie habe ich allfällige Probleme gelöst?
- Wie viel Zeit benötigte ich für die verschiedenen Aufgaben?
- Was habe ich gelernt?
- Wie sah mein Arbeitsplatz aus?

Für die vierte Stufe, also den Vergleich von Beobachtungen, eignen sich die folgenden Fragen (Hinnen 2007, 26):

- Wie hat sich der Zeitaufwand für die Aufgabe verändert?
- Was war einfacher als letztes Mal?
- Wie muss mein Arbeitsplatz sein, damit ich besonders gut arbeiten kann?
- Was/Wer hilft dir am besten beim Lösen allfälliger Probleme?

Stufe 5: Fragebogen

Fragebogen sind die meistverwendete Art der Selbsteinschätzung. Dabei werden von der Lehrperson oder den Lehrmitteln Kompetenzbereiche ausgewählt, in denen sich die Schülerinnen und Schüler selbst einschätzen sollten (Brouër 2014). Die Kinder werden dabei mit Bildern oder Skalen unterstützt. So werden sie bei der schwierigen Aufgabe der Selbsteinschätzung geleitet und müssen sich nicht alles aus dem eigenen Ärmel schütteln. Zudem erreicht man so, dass sich die Kinder wirklich mit einem vorgegebenen Bereich befassen, den sie sonst lieber aussen vor lassen würden.

Stufe 6: Selbsteinschätzung im Klassenrat

Der Klassenrat gehört für viele Lehrpersonen zum Schulalltag. Oftmals verstecken sich darin auch Elemente der Selbsteinschätzung. Diese Einschätzungen beziehen sich oft auf das Verhalten, können sich aber auch auf das Lernen beziehen. Das Verhalten kommt oft dann zur Sprache, wenn Probleme in der Klasse aufgetreten sind. Oftmals werden solche Themen nur mündlich besprochen. Dabei kann es helfen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich zuvor schriftlich Notizen machen. Das führt dazu, dass die Aussagen reflektierter sind und auch Kinder, die Probleme haben, sich mündlich auszudrücken, die Chance erhalten, ihre Überlegungen mit den anderen zu teilen. Die Reflexion über das eigene Verhalten kann sich auf drei Fragen beziehen: „Wie verhielt ich mich?“, „Weshalb verhielt ich mich so?“ und „Was bewirkte mein Verhalten?“ Diese Übung können alle Kinder machen, nicht nur die aktiv am Konflikt beteiligten Schülerinnen und Schüler.

Stufe 7: Rollenspiele

Das eigene Verhalten kritisch zu beurteilen und zu erkennen, sich falsch verhalten zu haben, ist eine grosse Herausforderung für Schülerinnen und Schüler. Deshalb können in der Klasse Rollenspiele von fiktiven Konfliktsituationen gespielt werden. So kann die Klasse das Verhalten der unterschiedlichen Charakteren analysieren und besprechen, ohne dass sich jemand angegriffen fühlt. Diese Diskussionen können die Schülerinnen und Schüler anregen, ihr eigenes Verhalten individuell zu reflektieren.

Stufe 8: Lernrad

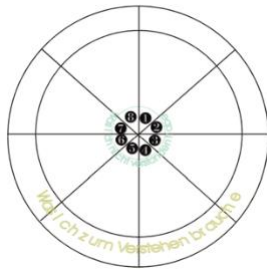


Abbildung 12 Lernrad
(Bundesministerium für Bildung
und Frauen 2018)

Das Lernrad ist eine Methode, bei der sich die Schülerinnen und Schüler überlegen, was sie brauchen, um bisher Unverstandenes zu verstehen. Jedes Pizzastück repräsentiert dabei eine Lektion oder ein Fach. Innen notieren die Schülerinnen und Schüler, was sie in dieser Lektion oder in diesem Fach nicht verstanden haben. Für den Pizzarand müssen sie sich bewusst werden, was ihnen dabei helfen könnte. Diese Information kann die Lehrperson verwenden, um den Schülerinnen und Schüler gezielte Hilfestellungen bereit zu stellen. Seitens der Kinder wird bereits eine hohe Reflexionskompetenz erfordert, da sie einerseits Probleme erkennen müssen, aber auch Lösungsvorschläge für diese Probleme erarbeiten müssen.

6.5 Zusammenfassung

Wie kann die Fähigkeit der Selbsteinschätzung im Unterricht auf der Primarstufe trainiert werden und worauf muss bei diesem Training besonders geachtet werden?

Der Aufbau der Selbsteinschätzungskompetenz verfolgt das Ziel, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eines kohärenten Selbstbild zu unterstützen. Für diesen Aufbau sind die Schülerinnen und Schüler auf Fremdeinschätzungen, sogenannte Feedbacks, angewiesen. Durch Feedbacks wird der blinde Fleck im Johari-Fenster verkleinert und die Selbsteinschätzungen können abgeglichen werden (Lemcke 2015). Dabei bietet das Peer-Feedback eine gute Ergänzung zum Feedback der Lehrperson (Wilkening 2016, 12).

Das Training der besagten Kompetenz sollte systematisch aufgebaut sein. Selbsteinschätzungen können schnell überfordernd wirken und dadurch demotivieren. Das Stufenmodell veranschaulicht die unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen der Selbsteinschätzung. Die unteren Stufen sollten auf keinen Fall vernachlässigt und übersprungen werden (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 46). Einige Beispiele von Methoden auf den unterschiedlichen Stufen sollen anregen und die abstrakte Stufenbeschreibung verdeutlichen.

7 Reflexion

Nun sollen die gesammelten und im zweiten Kapitel beschriebenen Praxissituationen anhand der Theorie reflektiert werden. Daraus ergeben sich einige Erkenntnisse, die ich in meinen zukünftigen Beruf umsetzen möchte. Diese werden am Ende dieses Kapitels zusammenfassend aufgeführt.

7.1 Freie Evangelische Schule Zürich

Zeitaufwand und Organisation

Da diese Schule durch die Eltern finanziert wurde, ist es ihnen wichtig, die Klassengrößen klein zu halten. In jeder Klasse sind maximal 19 Schülerinnen und Schüler. Bei mir waren es 18. Regelklassen haben oftmals mehr Schülerinnen und Schüler in einer Klasse und pro zusätzliche Schülerin oder zusätzlicher Schüler kommt ein zusätzlicher Zeitaufwand für die Lehrperson dazu, einerseits aufgrund der Gespräche, aber auch den Beobachtungen, die während der Woche gemacht werden müssen. Ob ein wöchentliches Feedbackgespräch in der öffentlichen Schule möglich ist, steht offen.

Zudem erlaubte auch die Organisation der Schule die regelmässigen Gespräche. In dem Jahr wurde das selbstbestimmte oder zumindest das selbstorganisierte Lernen angestrebt. An den Nachmittagen teilten wir uns die Arbeit selbst ein. Während dieser Zeit konnte die Lehrperson die Gespräche führen. Hinter dieser Methode steckt also ein grosser organisatorischer und zeitlicher Aufwand, welche die Lehrperson dafür investieren muss.

Auswirkungen

Ich erlebte dieses Jahr bezüglich meiner Selbstkenntnis als sehr positiv und hilfreich. Ich durchlief während dieser Zeit einen wichtigen Reifeprozess auf dem viele meiner späteren Erfolge aufbauten. Die Selbstreflexion und Einschätzungen meiner eigenen Arbeit sind meistens treffend und decken sich mit der Fremdwahrnehmung. Für die Schule und mein Privatleben ist das für mich eine Kompetenz, auf die ich nicht verzichten will. Da ich selber sehr positive Erfahrung mit der Selbsteinschätzung gemacht habe, möchte ich dies auch meinen Schülerinnen und Schüler weitergeben.

Die Beziehung mit meiner damaligen Lehrerin war, verglichen mit Beziehungen zu anderen Lehrpersonen, sehr stark. Ich fühlte mich verstanden und unterstützt. Durch die regelmässigen Gespräche kannte die Lehrerin uns alle sehr gut und konnte uns individuell unterstützen.

Änderungsvorschläge

Die sechs Lernziele wurden während dem gesamten Jahr nie geändert. Ich würde in meiner Klasse zwischen unterschiedlichen Lehrzielen variieren. Bereits diese kleine Variation kann das Gefühl des Überdresses verhindern. Zudem werden die Gespräche interessanter, da man nicht immer über dieselben Inhalte spricht.

Ambivalent bin ich bei der Nutzung des Lernjournals als Kommunikation mit den Eltern. Ich finde es grundsätzlich wichtig, dass die Schule ein Ort ist, an dem sich die Schülerinnen und Schüler weg vom Elternhaus entwickeln können. Deshalb stehe ich der Entwicklung, dass Eltern möglichst viel Einblick in die schulische Leistung der Kinder erhalten, kritisch gegenüber. Wenn das Lernjournal trotzdem als Kommunikationsform mit den Eltern dienen soll, muss mit den Eltern der

Umgang damit besprochen werden. Dabei ist ein wichtiger Punkt, dass eine Abweichung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung nicht als Fehler bezeichnet werden kann. So werden die Kinder nicht entmutigt.

7.2 DHD 2

Form der Selbsteinschätzung

Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse hatten bereits zuvor mit Selbsteinschätzungen zu tun gehabt. Meine damalige Praxislehrperson empfand dies ebenfalls als wichtigen Faktor in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Obwohl man bei Kindern in der 2. Klasse noch nicht von einem kohärenten Selbstkonzept ausgehen kann, sollte man auch bereits in diesem Alter die Selbstreflexion fördern. Das Ausfüllen einer Selbsteinschätzung ist eine Methode zur Förderung. Das eigene Produkt in Bezug auf Kriterien zu beurteilen ist im Stufenmodell die fünfte Stufe. Ich schätze die Aufgabe als zu schwierig ein. Eine vereinfachte Aufgabenstellung wäre beispielsweise, die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen während der Prüfung und dem Probelauf vergleichen zu lassen. Diese Aufgabe wäre im Stufenmodell auf der vierten Stufe.

Ich habe den Schülerinnen und Schülern beim Ausfüllen zugesehen und dabei sehr unterschiedliche Vorgehensweise beobachtet. Bei manchen Kindern schien mir das Ausmalen der Pfeile zufällig, andere machten sich lange Gedanken über ihre eigene Leistung. Zudem stellte ich fest, dass sich viele Kinder noch nicht auf ihre eigene Einschätzung verlassen und Angst haben, sich „falsch“ einzuschätzen. Dies äusserte sich durch Fragen an mich und dem Abgleichen eigener Antworten und den Antworten der anderen Kinder. Im Gegensatz dazu investierten andere Kinder mehr Zeit in die Auswahl der Farbstifte, als in die Überlegung bezüglich ihrer Leistung. Hinter beiden Beobachtungen steckt aber meines Erachtens dieselbe Ursache, die Aufgabe war zu schwierig.

Bei jungen Schülerinnen und Schüler geht man davon aus, dass sie sich selber eher zu gut einschätzen. Bei vielen Kindern konnte ich das auch beobachten. Eine Schülerin zeichnete bei jedem Pfeil nur einen sehr kleinen Balken ein (Anhang S. 37). Sie unterschätzte ihre Leistung stark. Doch weshalb? Einerseits war sie mit einem sehr starken Schüler in der Gruppe. Sicherlich spielen hier die Quellen des selbstbezogenen Wissens in der Einschätzung mit und ist ein gutes Beispiel des Little-Fish-Big-Pond Effekts.. Das Mädchen stützt sich offensichtlich stark auf die komparative Prädikatenzuweisung. Das könnte daran liegen, dass sie sich noch nicht auf die reflexive oder ideationale Prädikatenzuweisung stützen kann. Zudem zeugt diese Selbsteinschätzung von einem tiefen Selbstwert, zumindest in dieser Unterrichtssituation. Das könnte auf ein instabiles Selbstkonzept zurückgeführt werden.

Die Schülerinnen und Schüler schienen die unterschiedlichen Punkte nicht differenziert zu betrachten. Die meisten Zweitklässlerinnen und Zweitklässler schätzten sich bei allen drei Punkten sehr ähnlich ein (Anhang S. 36 und S. 37). Dies kann auch ein Anzeichen sein, dass die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Punkte nicht wirklich verstanden haben.

Lernziele

Da ich in einer Klasse mit vielen fremdsprachigen Kindern unterrichtete, fiel es vielen Schülerinnen und Schüler schwer, die Lernziele zu verstehen. Heute würde ich die Stunde anders aufbauen. Wir haben zwar zuerst gemeinsam besprochen, welche Punkte man beim Vorlesen beachten sollte, jedoch würde ich heute auch die Kompetenzen, in denen sich die Schülerinnen

und Schüler selber einschätzen mussten, im Voraus klären und sicherstellen, dass alle verstehen, worum es sich genau handelt.

Feedbackgespräch

Ich finde es wichtig, dass die Selbsteinschätzung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern besprochen wird. Einerseits kann man so überprüfen, ob sie sich wirklich Gedanken dazu gemacht haben, andererseits kann man dabei auch die Fremdeinschätzung gegenüberstellen. Dabei geht es nicht darum "Fehler" in der Selbsteinschätzung zu suchen, sondern der Schülerin oder dem Schüler zu zeigen, wie man sie als Lehrperson wahrnimmt, dadurch wird der „blinde Fleck“ der Schülerinnen und Schüler verkleinert. Ebenso haben die Kinder ihre Überlegungen zu formulieren und gewähren so Einblick in den Prozess, den sie durchlaufen sind. Damals hatten wir keine Zeit mehr für ein kurzes Gespräch mit allen Schülerinnen und Schülern. In Zukunft möchte ich unbedingt sicherstellen, dass für diese Gespräche Zeit bleibt. Wenn tatsächlich einmal die Zeit eng werden würde, kann man es auch an einem anderen Tag nachholen. Es ist grundsätzlich wichtig, dass Schülerinnen und Schüler ein Feedback zu ihrer Leistung und ihrer Selbstbeurteilung erhalten.

7.3 Quartalspraktikum

Form der Selbsteinschätzung

Die Schülerinnen und Schüler reagierten sehr unterschiedlich auf die Aufgabe, eine Selbstbeurteilung auszufüllen. Während viele keine Lust hatten, da ihnen so Zeit von der Prüfungsvorbereitung genommen werden würde, waren andere motiviert, eine Selbsteinschätzung abzugeben.

Während der Arbeitsphase arbeiteten die Schülerinnen und Schüler konzentriert, aber auch sehr schnell. Viele orientierten sich beim Ausfüllen sicherlich auch an den bisherigen Rückmeldungen im Bereich der Mathematik. Sie stützten sich also auf ihr mathematisches Selbstkonzept.

Der Selbstbeurteilungsbogen umfasst die fünfte Stufe des Stufenmodells, was altersgerecht erscheint. Da die Schülerinnen und Schüler bisher nur wenig Förderung im Bereich der Selbsteinschätzung erhalten hatten, konnten nur einige die Selbsteinschätzung für ihr Lernen nutzen. Dieser Nutzen der Selbsteinschätzung ist im Stufenmodell der achten Stufe zuzuordnen. Die Klasse hätte von zusätzlichem Training sicherlich profitieren können, da ihr Lernen oft fremdgesteuert war und kaum selbstbestimmte Elemente enthielt.

Weiterarbeit mit dem Fragebogen

Das Wiederaufgreifen des Selbstbeurteilungsbogens nach der Prüfung war sicherlich sinnvoll. So setzten sich die Schülerinnen und Schüler noch einmal mit ihrer Selbsteinschätzung auseinander. Zusätzlich war grafisch festgehalten, wie sich die Fremdeinschätzung und die Selbsteinschätzung unterschieden haben. Bei vielen Schülerinnen und Schülern wirkte das motivierend. Mir blieb besonders ein Bogen einer Schülerin im Kopf (Anhang S. 33). Bei der Fremdwahrnehmung waren alle Kreuze bei ungenügend. Bei dieser Schülerin wirkte diese Aufgabe sicher demotivierend und verstärkte die Enttäuschung betreffend der ungenügenden Leistung.

Da viele Schülerinnen und Schüler gut abschnitten in der Prüfung, war ursprünglich geplant, diejenigen Kinder, die in allen Bereichen ungenügend waren, mit meiner Tandempartnerin in den Gruppenraum zu schicken, damit sie ihre Unklarheiten direkt klären konnten. Mein Hauptziel dabei war, dass alle Schülerinnen und Schüler die Lernziele mindestens genügend erreichen würden. In der ursprünglichen Planung wären also die Kinder, die ungenügende Leistungen zeigten, nicht gezwungen gewesen, dies auch noch visuell festzuhalten. Mein Praxislehrer machte sich Sorgen, dass diese Separation diskriminierend wirken könnte. Ein Gedanke, den ich ebenfalls nachvollziehen kann. Und so kam es schliesslich zu dieser unglücklichen Situation. Dies erkannte ich leider erst beim Durchschauen der Selbstbeurteilungen. Ich beschloss deshalb, mit den Schülerinnen und Schülern, die starke Abweichungen hatten, ein Feedbackgespräch zu führen. Dabei ging es um die Ursachen der Unterschiede und wir besprachen ihre Verbesserungen. Zudem konnten sie Fragen zur Prüfung zu stellen.

Bei einem nächsten Mal werde ich die Gespräche sicherlich an der Stelle des Eintragens der Fremdeinschätzung führen, denn nach dem Gespräch hatte ich das Gefühl, die Schülerinnen und Schüler erkannten, wie sie ihre Leistungen verbessern können und orientierten sich daran, statt nur die ungenügende Note zu sehen. Diese Gespräche fänden aber bestenfalls bereits vor der summativen Phase statt. Dadurch könnten die Schülerinnen und Schüler das Besprochene auch umsetzen.

Bedeutung der Selbstbeurteilung für mich als Lehrperson

Die Gegenüberstellung der Fremdeinschätzung und der Selbsteinschätzung gab mir ein Feedback zu meiner ersten Mathematikprüfung und zu meinem Mathematikunterricht. In welchen Bereichen konnte ich die Klasse so unterrichten, dass sie sich bereit für die Prüfung fühlten? Wenn bei vielen Schülerinnen und Schülern die Selbsteinschätzung besser wäre als die Fremdeinschätzung, wäre dies ein Anzeichen dafür, dass die Prüfung zu schwierig war. Ebenso hätte ich dadurch erkennen können, wenn die Prüfung zu einfach gewesen wäre.

7.4 Erkenntnisse für die Zukunft

Wie kann die Fähigkeit der Selbsteinschätzung im Unterricht auf der Primarstufe trainiert werden und worauf muss bei diesem Training besonders geachtet werden?

1. Für die Zukunft nehme ich sicherlich die Bedeutung des Gespräches mit. Mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Einschätzungen zu sprechen, war für mich und hoffentlich auch für sie bereichernd.
2. Zudem möchte ich ab jetzt immer für die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler die Wirkung einer Aufgabe überlegen. Dadurch hätte die unglückliche Situation im QP verhindert werden können. Zudem ist die Aufgabe dadurch bedeutungsvoll, da ich mir überlege, welche Wirkungen damit erzielt werden sollen.
3. Mit Klassen mit vielen DaZ-Kindern ist es zwingend erforderlich, die Lernziele und ihre genaue Bedeutung zu besprechen. Nur so haben Selbstbeurteilungen die angestrebte Wirkung. Auch in Klassen, bei denen man davon ausgehen kann, dass sie die Lernziele verstehen, kann trotzdem die genaue Bedeutung geklärt werden.
4. Ich möchte noch weitere Formen der Selbsteinschätzung ausprobieren. Besonders das Lernjournal, da ich selber sehr gute Erfahrungen damit machen konnte. Dabei möchte ich beachten, dass ich eine altersentsprechende Form wähle. Eine

Selbsteinschätzungsförderung über einen langen Zeitraum möchte ich in einer eigenen Klasse unbedingt durchführen. Zwischen den Inhalten und den Methoden der Selbsteinschätzung möchte ich in Zukunft abwechseln. So wirkt die Selbstbeurteilung nicht ermüdend.

7.5 Fazit

Diese Arbeit soll die Relevanz von regelmässigen Selbsteinschätzungen im Unterricht aufzeigen. Beobachtungen der eigenen Person stabilisieren das Selbstkonzept, was sich positiv auf den Selbstwert auswirkt. Wichtig für den Schulalltag erscheint mir, dass Momente geschaffen werden, in welchen sich die Schülerinnen und Schüler selbst beobachten. Diese Fähigkeit sich zu beobachten, ist unabdingbar für die Selbsteinschätzung. Zudem zeigt die Theorie zur Selbstwirksamkeit, wozu Probeprüfungen dienen und wie wichtig sie als Prüfungsvorbereitungen sind.

Oftmals wird die Selbsteinschätzung am Ende einer Lektion noch kurz eingeschoben. Doch die Selbsteinschätzung sollte auch manchmal im Scheinwerferlicht einer Lektion stehen und die Bedeutung für die Klasse geklärt werden. Unablässig ist in jedem Fall, dass alle Kinder die Aufgabe und allfällige Kriterien verstehen. Ein weiter wichtiger Punkt würde ich unter Antizipation zusammenfassen. Damit ist gemeint, dass sich die Lehrperson vor dem Abhalten der Selbsteinschätzung bewusst macht, welche Erkenntnisse die Schülerinnen und Schüler durch diese Aufgabe erlangen und welchen Schwierigkeiten sie dabei begegnen könnten. Dabei kann erkannt werden, dass beispielsweise mit gewissen Kinder ein Gespräch gehalten werden muss. Vor dem Schreiben war mir der zeitliche Aufwand der systematischen Selbsteinschätzungen nicht bewusst und doch denke ich, dass sich dieses Investment langfristig lohnt.

Ein kohärentes Selbstbild bedient sich an unterschiedlichen Quellen. Eine dieser Quellen ist die direkte Prädikatenzuweisung durch andere Personen. Feedbacks und Fremdeinschätzungen helfen also bei der Entwicklung der Selbsteinschätzungskompetenz. Die Wirkung von Feedbacks zeigt das Johari-Fenster treffend auf. Diese Rückmeldungen sollen sich nicht nur auf schulische Leistungen beziehen, sondern sollen auch bei Selbsteinschätzungen eingesetzt werden. Peer-Feedbacks können eine schöne Ergänzung zu den Rückmeldungen der Lehrperson bilden. Dazu gehört auch, eine konstruktive Feedbackkultur im Klassenzimmer zu entwickeln und fördern.

Die Methoden für die Selbsteinschätzung müssen sorgfältig ausgewählt werden. Dabei muss besonders beachtet werden, was man dabei von den Schülerinnen und Schüler verlangt. Die Schwierigkeitsstufe wird oft durch eine kindgerechte Gestaltung verdeckt. Das Stufenmodell zeigt den systematischen Aufbau der Selbsteinschätzungskompetenz. Der Einsatz von unterschiedlichen Methoden nimmt den Schülerinnen und Schüler nicht die Lust an Selbsteinschätzungen.

Standardbezug

Durch das Schreiben dieser Arbeit konnte ich mein Wissen über die Entwicklung von Kinder bezüglich dem Selbstkonzept, der Selbstwirksamkeit und dem Selbstwert vertiefen. Für die systematische Förderung konnte ich in dieser Arbeit Theorie und Ideen vereinen und dadurch eine bessere Einschätzung bezüglich der Schwierigkeit einer Aufgabe erlernen. Die grosse Bedeutung der Selbsteinschätzung wurde durch die Theorie bestätigt. Ich erkannte aber auch, welche didaktischen Voraussetzungen und Grenzen die Selbsteinschätzungen mit sich bringt. Insgesamt hilft die erarbeitete Theorie und Reflexion für den systematischen Aufbau der Selbsteinschätzungskompetenz bei meinen zukünftigen Schülerinnen und Schülern.

8 Literaturverzeichnis

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. 2013. *Beurteilung und Schullaufbahnentscheide: Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Birri , Thomas, Helene Nüesch , und Monika Bodenmann. 2008. *fördern und fordern: Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. St. Gallen: Bildungsdepartement des Kt. St. Gallen.
- Brouër, Brigitte. 2014. *Selbstbeurteilung in selbstorganisatorischen Lernumgebungen: Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung und evidenzbasierter Impulse für die Selbstbeurteilung in der Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. 2018. „Lernen kennenlernen - Reflexion der Schüler/innen .“ *Schulqualität Allgemeinbildung*. Zugriff am 21. Juli 2018. http://www.sqa.at/pluginfile.php/2021/mod_resource/content/1/9206.pdf.
- D-EDK. 2017. „Überfachliche Kompetenzen.“ *Lehrplan 21*. Zugriff am 17. Juli 2018. <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>.
- Desarzens, Alain. 2017. *"Lernzielformulierungen überprüfen"*. Zürich: Modulsript der PHZH im FS 2017.
- Goethe, Johann Wolfgang. 2004. *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Ditzinger: Reclam.
- Goethe, Johann Wolfgang. 2004. *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Ditzingen: Reclam.
- Hellmich, Frank. 2011. *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle - empirische Ergebnisse-pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinnen, Hanna. 2007. *Ich lerne lernen: Lernstrategien und Lerntechniken kennen lernen und einüben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Kitakram. 2018. *Kitakram*. Zugriff am 12. 24 2018. <https://kitakram.de/das-bin-ich-ein-projekt-zum-kennenlernen-eigener-gefuehle-und-staerkung-des-selbstbewusstseins/>.
- Lemcke, Harriet. 2015. „PR-Perlen.“ *Stimmige Kommunikation: in wenigen Schritten zu glaubwürdigen Botschaften*. 19. Oktober. Zugriff am 19. Januar 2018. <http://pr-perlen.de/unternehmenskommunikation-mit-dem-johari-fenster/>.
- Lohaus, Arnold, und Marc Vierhaus . 2018. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin: Springer-Verlag.
- Möller, Jens, und Ulrich Trautwein . 2009. „Selbstkonzept.“ In *Pädagogische Psychologie*, von Elke Wild und Jens Möller, 179-204. Heidelberg: Springer.
- PHZH. 2017. *Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- schulentwicklung.ch. 2018. „Portfolio und Lerndokumentationen.“ *IQES online*. Zugriff am 22. Juli 2018. <https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=755EA6A4-5056-9456-D613-B31DF7D35490>.
- Strangel, Werner. 2018. „Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.“ *Selbstwirksamkeit*. Zugriff am 10. Januar 2018. <http://lexikon.sangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung/>.

Weber, Karolin. 2012. *Denkbilder: Mit Kindern das Lernen reflektieren*. Bern: Schulverlag plus AG.

Wilkening, Monika. 2016. *Praxisbuch Feedback im Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Standard 2: Lernen, denken und Entwicklung (PHZH 2017)	6
Abbildung 2 Abbildung 3 Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al (1976) (Lohaus und Vierhaus 2018, 184)	11
Abbildung 4 Abbildung 5 Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al (1976) (Lohaus und Vierhaus 2018, 184)	11
Abbildung 6 Übersicht Quellen der Selbstwirksamkeit	15
Abbildung 7 Bedeutung der Abkürzung SMART (Zopfi 2017)	17
Abbildung 8 Kompetenzstufen der Selbstreflexion im Lehrplan 21 (D-EDK 2017)	19
Abbildung 9 beobachtbare Fähigkeiten der Selbsteinschätzungskompetenz	21
Abbildung 10 Johari Fenster mit erklärenden Zeichnungen nach Ingham und Luft (1955) (Lemcke 2015)	21
Abbildung 11 Stufenmodell der Selbsteinschätzung (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 46)	23
Abbildung 12 Gefühlsonnen im Klassenzimmer von meiner Klasse im Stage (eigenes Bild 2018)	23
Abbildung 13 Lernrad (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2018)	25

10 Anhang

10.1 Wöchentliche Selbsteinschätzung der Freien Evangelischen Schule Zürich

Feedback dieser Woche

Lern- und Arbeitsverhalten (ausgefüllt von der Lehrperson und /oder den Lernenden)

	😊😊😊	😊😊	😊	😞
Ich habe meine Hausaufgaben erfüllt.				
Ich habe konzentriert in den Lektionen und in der Lernlandschaft gearbeitet.				
Ich habe in den Lektionen aktiv mitgedacht.				

Sozialverhalten (ausgefüllt von der Lehrperson und/oder den Lernenden)

	😊😊😊	😊😊	😊	😞
Ich habe mich sozial gut verhalten.				
Ich habe den Lehrpersonen Respekt entgegen gebracht.				
Ich habe die Regeln des Schulbetriebes eingehalten.				

Bewertete Leistungen dieser Woche (Lernkontrollen) ausgefüllt von der Lehrperson

Deutsch	Englisch
Deutsch	Franz
Mathe	M+U
Mathe	

Arbeitsauftrag im Lernatelier

Vollständig und rechtzeitig erfüllt	Mässig sorgfältig und lückenhaft erfüllt, ergänzen bis.....	Ungenügende Arbeit, bitte verändern!!!
-------------------------------------	---	--

Betreute Aufgabenstunde; gilt für angemeldete Lernende (Detailplan beiliegend)

Positiver Einsatz 😊😊😊	Mässig guter Einsatz +/-	Ungenügender Einsatz 😞 😞 😞
-----------------------	--------------------------	----------------------------



Highlight der Woche:



Kaktus der Woche:

Bemerkung der Klassenlehrperson

--

Bemerkung der Eltern, Datum und Unterschrift

--

10.2 Schülerbeispiele Quartalspraktikum

Selbsteinschätzung Mathematik

				
Körper in Bewegungen - Ich kann mir Bewegungsabfolgen und Kippspuren eines Punktwürfels vorstellen und die Endposition des Würfels aufzeichnen. (ohne Würfel) - Ich kann mir einzelne Bewegungen eines Würfelgebildes vorstellen und die Endposition auf einem Punktepapier einzeichnen.	X		X	
Quader und Quadernetze - Ich kann den Quader zu einem vorgegebenen Quadernetz zeichnen und umgekehrt mindestens zwei Quadernetze von einem Quader skizzieren.	X	X		
Ansichten und Pläne - Ich kann von einem Würfelgebilde die vier Seitenansichten, den Bauplan und eine Skizze (auf Punktepapier) zeichnen. - Ich kann aufgrund eines Bauplans die Seitenansichten aufzeichnen und umgekehrt.	X			
Symmetrie - Ich kann erkennen, ob eine Figur achsen- oder drehsymmetrisch ist. (Anzahl Symmetrieachsen, Drehwinkel) - Ich kann symmetrische Figuren zeichnen, dazu gehören achsensymmetrische und drehsymmetrische Figuren und Parkettierungen.	X	X		

519

Selbsteinschätzung Mathematik



Körper in Bewegungen - Ich kann mir Bewegungsabfolgen und Kippspuren eines Punktwürfels vorstellen und die Endposition des Würfels aufzeichnen. (ohne Würfel) - Ich kann mir einzelne Bewegungen eines Würfelgebildes vorstellen und die Endposition auf einem Punktepapier einzeichnen.				
Quader und Quadernetze - Ich kann den Quader zu einem vorgegebenen Quadernetz zeichnen und umgekehrt mindestens zwei Quadernetze von einem Quader skizzieren.				
Ansichten und Pläne - Ich kann von einem Würfelgebilde die vier Seitenansichten, den Bauplan und eine Skizze (auf Punktepapier) zeichnen. - Ich kann aufgrund eines Bauplans die Seitenansichten aufzeichnen und umgekehrt.				
Symmetrie - Ich kann erkennen, ob eine Figur achsen- oder drehsymmetrisch ist. (Anzahl Symmetrieachsen, Drehwinkel) - Ich kann symmetrische Figuren zeichnen, dazu gehören achsensymmetrische und drehsymmetrische Figuren und Parkettierungen.				

Selbsteinschätzung Mathematik



Körper in Bewegungen - Ich kann mir Bewegungsabfolgen und Kippspuren eines Punktwürfels vorstellen und die Endposition des Würfels aufzeichnen. (ohne Würfel) - Ich kann mir einzelne Bewegungen eines Würfelgebildes vorstellen und die Endposition auf einem Punktepapier einzeichnen.			X	X
Quader und Quadernetze - Ich kann den Quader zu einem vorgegebenen Quadernetz zeichnen und umgekehrt mindestens zwei Quadernetze von einem Quader skizzieren.			X	X
Ansichten und Pläne - Ich kann von einem Würfelgebilde die vier Seitenansichten, den Bauplan und eine Skizze (auf Punktepapier) zeichnen. - Ich kann aufgrund eines Bauplans die Seitenansichten aufzeichnen und umgekehrt.			X X	X
Symmetrie - Ich kann erkennen, ob eine Figur achsen- oder drehsymmetrisch ist. (Anzahl Symmetrieachsen, Drehwinkel) - Ich kann symmetrische Figuren zeichnen, dazu gehören achsensymmetrische und drehsymmetrische Figuren und Parkettierungen.		X	X	X

10.3 Schülerbeispiele DHD 2

Erzählen

Selbstbeurteilung

- ① Erzähle eine Geschichte oder ein Erlebnis.
- ② Wähle einen Pfeil aus, zu dem du etwas sagen möchtest.
- ③ Zeichne mit Farbe in den unten stehenden Pfeilen ein, wie du dich beim Erzählen einschätzt. Male den Pfeil von links nach rechts aus: Je näher zur Spitze, umso besser.

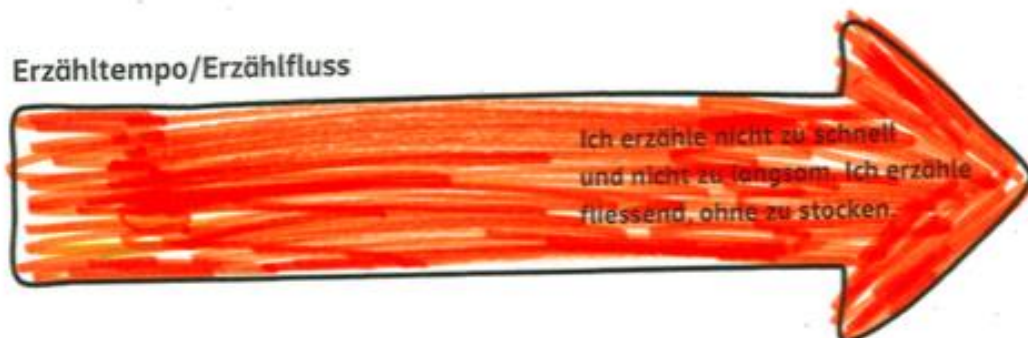
Inhaltlicher Zusammenhang und Abfolge



Aussprache und Stimmführung



Erzähltempo/Erzählfluss

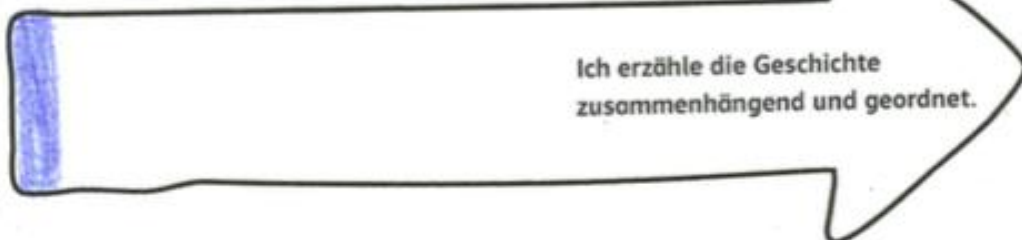


Erzählen

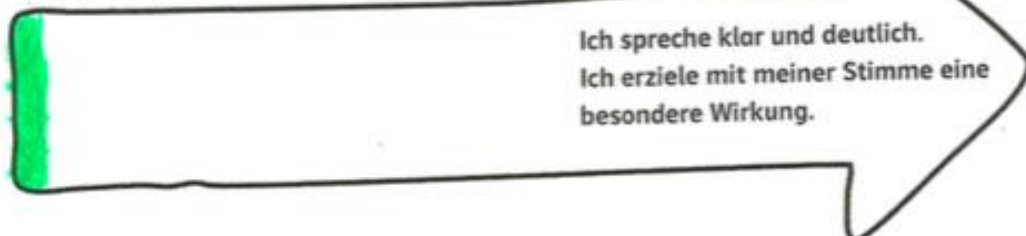
Selbstbeurteilung

- ① Erzähle eine Geschichte oder ein Erlebnis.
- ② Wähle einen Pfeil aus, zu dem du etwas sagen möchtest.
- ③ Zeichne mit Farbe in den unten stehenden Pfeilen ein, wie du dich beim Erzählen einschätzt. Male den Pfeil von links nach rechts aus: Je näher zur Spitze, umso besser.

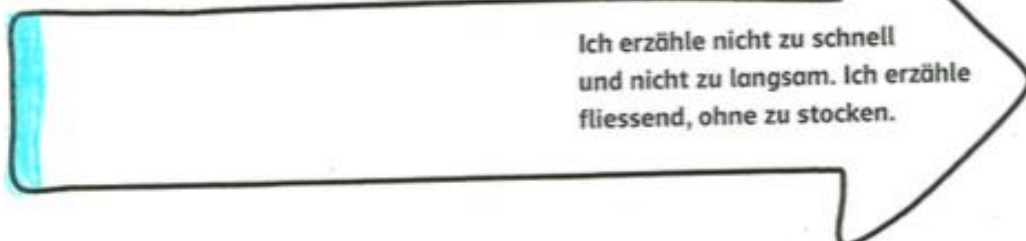
Inhaltlicher Zusammenhang und Abfolge



Aussprache und Stimmführung



Erzähltempo/Erzählfluss



Erzählen

Selbstbeurteilung

- ① Erzähle eine Geschichte oder ein Erlebnis.
- ② Wähle einen Pfeil aus, zu dem du etwas sagen möchtest.
- ③ Zeichne mit Farbe in den unten stehenden Pfeilen ein, wie du dich beim Erzählen einschätzt. Male den Pfeil von links nach rechts aus: Je näher zur Spitze, umso besser.

Inhaltlicher Zusammenhang und Abfolge

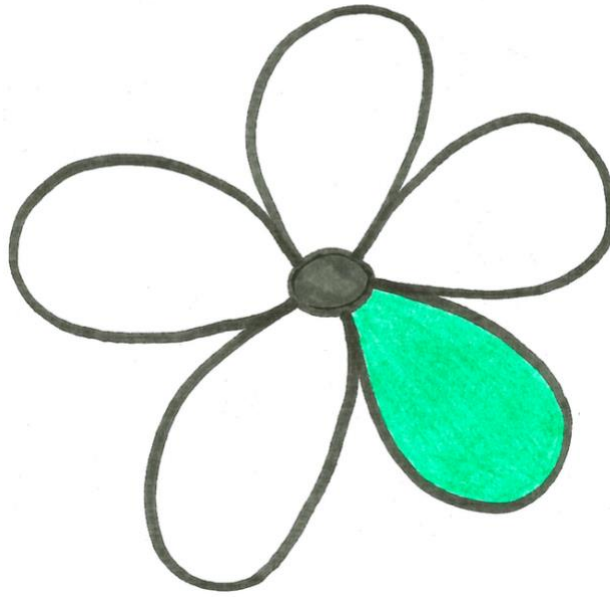
Ich erzähle die Geschichte zusammenhängend und geordnet.

Aussprache und Stimmführung

Ich spreche klar und deutlich.
Ich erziele mit meiner Stimme eine besondere Wirkung.

Erzähltempo/Erzählfluss

Ich erzähle nicht zu schnell und nicht zu langsam. Ich erzähle fließend, ohne zu stocken.



Motivierende Aspekte im Unterricht

Portfolioarbeit zu Standard 3

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe

vorgelegt von Lynn Hedinger, HS16

eingereicht bei Karin Zopfi

Zürich, 24. April 2019

Standard 3: Motivation und Interesse

Die Lehrperson verfügt über Wissen über Motivation und Interesse. Sie setzt diese ein, um das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie deren Befindlichkeit und Interessenbildung zu unterstützen.

«Das Geheimnis des Könnens liegt im Wollen.»

Giuseppe Mazzini

1 Inhaltsverzeichnis

2	Einleitung	5
2.1	<i>Persönlicher Bezug</i>	5
2.2	<i>Ziel und Fragestellung</i>	5
2.3	<i>Begriffsklärung</i>	5
2.4	<i>Vorgehensweise</i>	5
2.5	<i>Standardbezug</i>	6
3	Praxis	7
3.1	<i>Politische Bildung im QP</i>	7
	Vorarbeit	7
	Politische Bildung	7
	Anzeichen der Motivation	9
3.2	<i>Ausblick</i>	10
4	Motivationstheorie	11
4.1	<i>Intrinsische und Extrinsische Motivation</i>	11
	Korruptionseffekt	12
	Grenzen der Unterscheidung	12
4.2	<i>Drei Ansätze der Motivationstheorie</i>	12
	Behaviorismus	12
	Kognitivismus	13
	Humanismus	14
5	Motivationsförderung	16
	TARGET	16
	Begeisterung der Lehrperson	18
	Kognitive Aktivierung	18
	Körperliche Aktivierung	20
	Ziele	20
	Stimulation	20
	Belohnungssysteme	21
	Simulation	21
6	Reflexion	22
6.1	<i>Begeisterung der Lehrperson</i>	22
6.2	<i>Simulation</i>	22
6.3	<i>Stimulation</i>	22
6.4	<i>Kognitive Aktivierung</i>	23
6.5	<i>TARGET</i>	23
	Task	23
	Autonomy	23
	Recognition	23
	Grouping	24

Evaluation	24
Time	24
6.6 Belohnungssystem	24
6.7 Ziele	24
6.8 Körperliche Aktivierung	24
6.9 Änderungsvorschläge	25
6.10 Zusammenfassung	25
7 Fazit	26
Standardbezug	26
8 Literaturverzeichnis	27
9 Abbildungsverzeichnis	28
10 Anhang	29
10.1 Beispiel Initiative und Debattenvorbereitung	29

2 Einleitung

2.1 Persönlicher Bezug

Im Quartalspraktikum (QP) bekam ich oft positives Feedback von meinem Praxislehrer, dass mein Unterricht motivierend und interessant sei. Tatsächlich hatte ich selbst auch das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler sich sehr aktiv an meinem Unterricht beteiligten. Sie meldeten sich oft und steuerten ihr persönliches Vorwissen dem Unterricht bei. So entstanden sehr lebendige und lehrreiche Stunden. Besonders während meiner Unterrichtsreihe zur politischen Bildung empfand ich die 6. Klasse der Schule Ilgen besonders engagiert.

Bisher habe ich die Motivation immer als Konstante angesehen. Entweder man ist motiviert oder nicht, kann die Kinder motivieren oder nicht. Während meinem Austauschsemester an der Haute École Pédagogique Valais (hep vs) besuchte ich ein Modul zum Thema Motivation. Dabei wurde mir bewusst, dass man sich als Lehrperson dieses Phänomen zunutze machen kann, und wie wichtig die Motivation im Schulalltag ist.

2.2 Ziel und Fragestellung

Bisher habe ich meine Schülerinnen und Schüler intuitiv motiviert. Deshalb möchte ich mich nun mit Aspekten und Voraussetzungen befassen, um meinen Unterricht für die Schülerinnen und Schüler möglichst motivierend zu gestalten. Durch die Beschäftigung mit der Theorie zum Thema Motivation erhoffe ich mir, bewusst motivierende Unterrichtssequenzen planen zu können. Dadurch soll die Schule mir als Lehrperson und den Schülerinnen und Schüler mehr Freude bereiten.

Meine Fragestellungen lauten also:

1. Wie kann die Motivation der Schülerinnen und Schülern im Unterricht geweckt werden?
2. Weshalb waren die Schülerinnen und Schüler für meine Unterrichtsreihe zum Thema Politik motiviert?

2.3 Begriffsklärung

„Motivation ist gewöhnlich ein interner Zustand, der Verhalten aktiviert, ihm Richtung gibt und es aufrechterhält“ (Woolfolk 2014, 386). Der Begriff stammt vom lateinischen Verb *movere*, das auf Deutsch bewegen bedeutet. Motive sind also Beweg-Gründe (Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität 2015, 220-221). Die Begriffe Motive und Motivation müssen unterschieden werden. „Motive sind gewachsene Verhaltenstendenzen, während sich die Motivation auf den Zustand in einer konkreten Situation bezieht“ (Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität 2015, 221). Motivation ist jedoch nicht sichtbar, vielmehr erschliessen wir sie aufgrund von «Indikatoren im Verhalten, Denken und emotionalen Erleben» (Götz 2011, 81).

2.4 Vorgehensweise

Ich werde im ersten Kapitel die erwähnte Unterrichtsreihe vom QP ausführlich beschreiben und erläutern, weshalb ich zum Schluss komme, dass diese Lektionen motivierend auf die Schülerinnen und Schüler wirkten. In dem darauffolgenden Theorieteil befasse ich mich mit der Literatur zum Thema Motivation und erarbeite daraus Kriterien für motivierenden Unterricht. Anhand dieser Kriterien zeige ich dann - unter Einbezug der Theorie - in einem letzten Kapitel auf, weshalb die beschriebene Unterrichtsreihe die Schülerinnen und Schüler motivierte.

2.5 Standardbezug

Ich beschäftige mich in dieser Arbeit mit dem dritten Standard des Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (2017). Dieser dreht sich um die Themen der Motivation und des Interessens. Im Theorieteil kommen verschiedene Konzepte und Theorien der Motivation zur Sprache. Grundsätzlich ist das Ziel dieser Arbeit jedoch, Wissen bezüglich der Förderung von Motivation zu vertiefen und diese Erkenntnisse für den eigenen Unterricht nutzen.

Um zu verdeutlichen, welche Kompetenzen in einem Kapitel hauptsächlich vertieft werden, sind diese in grau unter der Überschrift aufgeführt.

Standard 3: Motivation und Interesse

Die Lehrperson verfügt über Wissen über Motivation und Interesse. Sie setzt diese ein, um das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie deren Befindlichkeit und Interessenbildung zu unterstützen.

Wissen

Die Lehrperson

- 1 kennt Konzepte und Theorien zu Motivation und Interesse;
- 2 weiss um die Bedeutung motivational-emotionaler und volitionaler Prozesse sowie von spezifischem Interesse beim Lernen;
- 3 weiss, wie Motivation und Interesse gefördert werden können;
- 4 kennt Fakten und Umstände, die Motivation beeinträchtigen können.

Lern- und Umsetzungsbereitschaft

Die Lehrperson

- 1 betrachtet Motivation und Interesse als wichtige Voraussetzungen für Lernerfolg und ist bereit, diese zu berücksichtigen;
- 2 ist sich bewusst, dass Rückmeldungen auf Lernprozesse und Lernergebnisse die Motivation der Schülerinnen und Schüler stets beeinflussen;
- 3 ist bereit, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, sich angemessene Lern- und Leistungsziele zu setzen und mit ihnen darauf hinzuarbeiten, diese auch zu erreichen;
- 4 ist sich der affektiven Sensibilität von Lernenden bewusst.

Können als wissensbasiertes Handeln

Die Lehrperson

- 1 unterstützt motivationale und volitionale Prozesse;
- 2 berücksichtigt und fördert Interessen der Schülerinnen und Schüler;
- 3 schafft Lern- und Leistungssituationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler als selbstwirksam erleben können;
- 4 unterstützt Schülerinnen und Schüler, sich angemessene Lern- und Leistungsziele zu setzen und auf diese Ziele hinzuarbeiten;
- 5 achtet darauf, dass Schülerinnen und Schüler Erfolg und Misserfolg motivationsförderlich interpretieren;
- 6 sorgt für authentische Lebensbezüge und Problemstellungen;
- 7 geht achtsam mit Befindlichkeiten beim Lernen um.

Abbildung 1 Standard 3 des Kompetenzstrukturmodell (PHZH 2017)

3 Praxis

In diesem Kapitel wird eine Unterrichtsreihe beschrieben, in der ich die Schülerinnen und Schüler als sehr motiviert erlebte. Neben einer genauen Beschreibung der Sequenz wird erläutert, woran ich erkannte, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert waren. Anhand der Motivationstheorie im folgenden Kapitel werde ich die motivierenden Aspekte herausarbeiten.

3.1 Politische Bildung im QP

Vorarbeit

Mein Quartalspraktikum verbrachte ich in einer sechsten Klasse im Schulkreis Zürichberg. Die Klasse war insgesamt sehr leistungsstark und interessiert. Während diesen sieben Wochen behandelten wir das Thema Raumplanung im NMG- Unterricht (Natur, Mensch und Gesellschaft).

Da ich mich sehr für Politik interessiere und die Raumplanung viele politische Prozesse beinhaltet, entschied ich mich, mit der Klasse einen solchen Prozess zu durchlaufen. Daran sollen die Kinder Eigenschaften der direkten Demokratie erkennen. Um den Themenbereich zu bearbeiten, haben meine Tandempartnerin und ich mit der Klasse eine Klassenstadt namens Cleestown erarbeitet.



Abbildung 2 Klassenstadt "Cleestown" (eigene Aufnahme)

Nach einem Einstieg, in dem meine Tandempartnerin und ich den Fokus auf die Raumwahrnehmung gelegt haben, sammelten wir mithilfe der Daseinsgrundfunktionen, welche Infrastruktur und Berufe für eine Stadt benötigt werden. Die Schülerinnen und Schüler bastelten die Infrastruktur und alle erhielten einen Beruf zugeteilt. Anschliessend behandelten wir aufgrund der Klassenstadt das Thema der Raumplanung. Die daraus resultierende farbenfrohe Stadt bildete die Grundlage für meinen Unterricht in Politik. Doch bevor wir wirklich einsteigen konnten, gestaltete meine Tandempartnerin einen kurzen Input zum Thema der Nachhaltigkeit. Der

politische Prozess, den wir gemeinsam durchliefen, baute auf diesen Input auf.

Politische Bildung

Initiativen

Als Einstieg in die Sequenz las ich den folgenden Zeitungsartikel vor:

„Cleestown ist eine wunderschöne moderne Stadt mitten im Herzen der Schweiz. Die Stadt hat viele glückliche Einwohner. Es gibt genügend Arbeit und die Kinder können die nahegelegene Schule besuchen. In ihrer Freizeit gehen die sogenannten Cleeser gerne an den See, in den nahegelegenen Wald, ins zentrale Einkaufszentrum oder in das stadteigene Sportzentrum. Alles in allem ist das Leben in Cleestown toll. Dieses tolle Leben spricht sich herum. Laut einer Prognose des

*Bundesamts für Statistik wird es 2030 doppelt so viele Cleeser geben.
Um genügend Wohnraum, Arbeit, Schulplätze, Lebensmittel, Energie
etc. für alle Cleeser zu haben, müssen nachhaltige Veränderungen
vorgenommen werden.“*

Anschliessend überlegten wir im Plenum, welche Veränderungen in der Stadt geschehen müssten, um mit dem massiven Bevölkerungszuwachs umzugehen. Pro Daseinsgrundfunktion einigten wir uns schliesslich auf eine Idee. Die Klasse wurde in acht Initiativkomitees aufgeteilt. Zu jedem Komitee gehörte ein Werber, ein Pressesprecher und der Verfasser der Initiative. Bevor die Initianten loslegen konnten, schauten wir ein Video von myschool zum Thema Mitbestimmen in der Schweiz (SRF myschool 2017). Dabei ging es darum, den Kindern die wichtigsten Merkmale der direkten Demokratie aufzuzeigen, das korrekte Vokabular und eine Vorstellung des politischen Prozesses, der bei der Entwicklung einer Initiative durchlaufen wird, zu vermitteln. Mit dem nötigen Wissen konnten die Gruppen loslegen. Der erste Schritt war die Erstellung eines Initiativdossiers. Nach einer kurzen Besprechung zu den genauen Eckpunkten der Initiative machten sich die drei Schülerinnen und Schüler eines jeden Komitees an ihre zugewiesene Arbeit. Der Werber gestaltete eine Werbung, der Pressesprecher bereitete eine kurze Präsentation für die Klasse vor, in der er das Volk, die Klasse überzeugen sollte, ihre Initiative zu unterstützen und der Initiativverfasser schrieb einen neutralen, informativen Text über die Initiative. Dabei lernten die Kinder, den neutralen Ton und den werbenden zu unterscheiden und die Absicht der unterschiedlichen Dokumente zu erkennen.

Am Nachmittag wurden die Initiativen vorgestellt. Die Werbung wurde an die Wandtafel gehängt und die Pressesprecherin oder der Pressesprecher hielt die Präsentation. Nach den Präsentationen konnte die Klasse Fragen stellen. Die Beantwortung der gestellten Fragen war die Aufgabe des Pressesprechers. Am Ende der Lektion hatten die Initiativkomitees zwei Minuten Zeit, die zehn erforderlichen Unterschriften zu sammeln, die es brauchte, damit über eine Initiative abgestimmt wird. Sieben der acht Initiativen konnten genügend Unterschriften sammeln, damit „das Volk“ über die Initiative abstimmen kann.

Debatten

Bevor es jedoch zur Abstimmung kam, sollten die unterschiedlichen Ideen in Form einer Debatte diskutiert werden. Ich wählte fünf der sieben Initiativen für die Debatten aus. Dabei achtete ich darauf, dass es für beide Seiten genügend Argumente gab. Um die Klasse mit der Methode des Debattierens bekannt zu machen, besprachen wir mögliche Informationsquellen zu laufenden Initiativen und schauten danach den Einstieg der Sendung Arena vom Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) über das bedingungslose Grundeinkommen. Aufgrund der

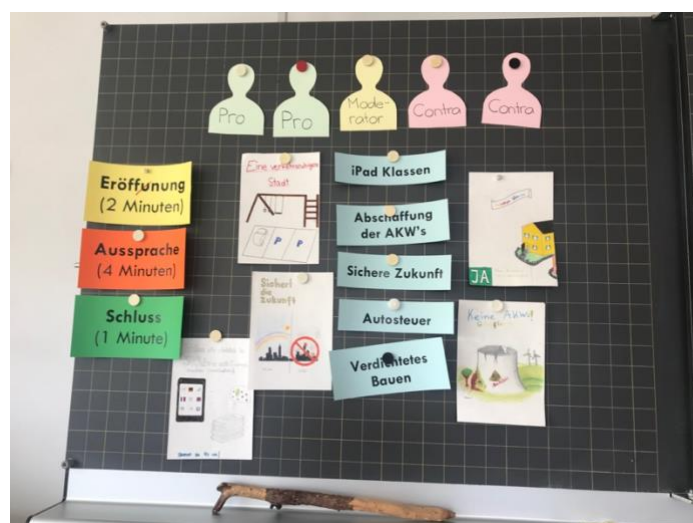


Abbildung 3 Wandtafel zu den Debatten und Initiativen (eigenes Bild)

Sendung formulierten wir die Regeln und den Aufbau einer Debatte. Ich hielt diese Regeln und den Aufbau an der Wandtafel fest.

Nun bildeten wir die Gruppen für die fünf Debatten. Jede Gruppe beinhaltete einen Moderator, zwei Befürworter und zwei Gegner der Initiative. Zuerst konnten sich diejenigen Schülerinnen und Schüler melden, die Interesse hatten, die Rolle des Moderators zu übernehmen. Nachdem diese Rollen besetzt waren, mussten die Rollen der Pro- und Kontralager besetzt werden. Dafür sollten die Schülerinnen und Schüler zuerst schauen, ob eine Debatte für ihren Beruf bedeutend ist. Diejenigen Kinder, die ihre Berufsgruppe für keine der Initiativen bedeutend empfanden, konnten ihre Rolle frei wählen.

Nun machten sich die Schülerinnen und Schüler daran, sich für die Debatten vorzubereiten. Die fünf Moderatoren bildeten ein Team und der Rest der Schülerinnen und Schüler arbeitete mit ihrer Partnerin oder ihrem Partner in der Debatte. Dabei wurden sie durch ein Arbeitsblatt (Anhang, S. 32-33, 37) und dem Dossier zur entsprechenden Initiative, das von dem Initiativkomitee in den vorherigen Lektionen hergestellt wurde, unterstützt. Auf dem Arbeitsblatt hielten die Schülerinnen und Schüler die eigenen Argumente fest und überlegten sich zudem, welche Argumente das gegnerische Team bringen könnte. Meine Tandempartnerin und ich unterstützten die Schülerinnen und Schüler bei dieser Aufgabe mit zusätzlichem Wissen und Anregungen.

In der nächsten Doppellektion fanden dann die Debatten statt. Der Einstieg der Lektion war das Intro der Sendung Arena von SRF. Die Schülerinnen und Schüler setzten sich in den Gruppen vor die Klasse und debattierten über das entsprechende Thema. Der Aufbau einer Debatte hing dabei als Hilfestellung an der Wandtafel. Nachdem die erste Debatte zum Thema „iPad Klassen“ noch sehr vom Moderator geführt wurde und nie eine wirkliche Diskussion entstand, intervenierte ich und erklärte den Schülerinnen und Schüler erneut die Grundidee der Debatten. Die darauffolgenden Debatten entsprachen mehr meiner Vorstellung und einige waren auf sehr hohem Niveau. Die Schülerinnen und Schüler legten sich ins Zeug, die anderen von ihren Argumenten zu überzeugen. Die Zuschauer hatten am Ende jeder Debatte Zeit, Fragen zu stellen. Am Ende der fünf Debatten fand die Abstimmung statt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten ein Abstimmungscouvert und mussten die Abstimmungszettel ausfüllen. Den Abstimmungszettel leer abzugeben war natürlich erlaubt. Das Couvert konnten sie dann in die Urne werfen und mussten dabei den Abstimmungsausweis abgeben. Zuvor wurde besprochen, welche Bedeutung dem Abstimmungsausweis zukommt.

Anzeichen der Motivation

Während den Lektionen

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler zeigte sich während den Lektionen hauptsächlich durch die Konzentration und das Engagement, welche die Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten an den Tag legten. Normalerweise war es eine Klasse, deren Schülerinnen und Schüler häufig über andere Themen als den Schulstoff sprechen. Doch als ich zwischen den Initiativkomitees hin und her ging, sprachen die Gruppen ausnahmslos über Politik und die Initiativen. Sie stellten mir viele Fragen, dabei freute mich besonders, dass sie versuchten, den Bezug zur Realität zu machen. Ich konnte bei ihnen also das Interesse für mehr als nur den geplanten Schulstoff wecken.

Die Schülerinnen und Schüler fragten mich oft, wann wir mit der Klassenstadt weitermachen können. Beim Klassenrat musste die Klasse sagen, was jede und jeder Einzelne gefreut hat. Mehr

als die Hälfte der Klasse nannte die Klassenstadt. Dies ist sicherlich teilweise dem Nachahmungseffekt zu verdanken. Trotzdem war es für mich eine schöne Bestätigung meines Unterrichts.

Feedback

Besonders geblieben ist mir die Aussage von Finn. Er war Werber im Initiativkomitee über die Atomkraft. Ich sass bei seiner Gruppe im Gang und wir sprachen über die unterschiedlichen Energieformen. Am Ende des Gesprächs strahlte mich Finn an und meinte: „Sie, das isch so spannend!“. Das freute mich so, da ich das eines der schönsten Komplimente finde, die man von einem Schüler oder einer Schülerin erhalten kann.

Neben den Feedbacks seitens der Schülerinnen und Schüler bekam ich auch ein positives Feedback des Praxislehrers und meiner Mentorin bezüglich der Motivation. Beide berichteten, dass sie sowohl bei der Klasse als auch bei mir eine hohe Motivation festgestellt hatten.

3.2 Ausblick

Aufgrund dieser Beobachtungen und Feedbacks begann ich mir Gedanken bezüglich den Ursachen dieser Motivation zu machen. Im kommenden Kapitel suche ich Antworten in der Literatur. Anhand der gewonnen Erkenntnisse durch die Literatur begründe ich im Kapitel «Reflexion», weshalb die Unterrichtsreihe zur politischen Bildung die Schülerinnen und Schüler motivierte.

4 Motivationstheorie

Die Lehrperson kennt Konzepte und Theorien zu Motivation und Interesse.

In diesem Kapitel wird die folgende Fragenstellung beantwortet:

Wie kann die Motivation der Schülerinnen und Schülern im Unterricht geweckt werden?

Dafür wird zuerst auf grundlegende Unterscheidungen, Modelle und Konzepte der Motivationstheorie eingegangen. Anschliessend sollen exemplarisch einige Aspekte aufgezeigt werden, die im Unterricht motivationsfördernd wirken.

4.1 Intrinsische und Extrinsische Motivation

Diese Einordnung untersucht, weshalb Menschen motiviert sind. Die Ursachen können folglich der intrinsischen oder der extrinsischen Motivation zugeordnet werden. Der Unterschied liegt dabei in der Lokalisation der Motivationsursache. Während ein intrinsisch motivierter Mensch eine innere Motivation verspürt, baut die extrinsische Motivation auf äussere Anreize auf. Die Erscheinungsform lässt jedoch keine Differenzierung zwischen intrinsisch und extrinsisch zu (Woolfolk 2014, 387-389).

Die intrinsische Motivation wird durch positive Erlebnisaspekte ausgelöst (Schiefele und Streblow 2006, 233). So kann entweder die Handlung selbst oder der Gegenstand der Handlung, zum Beispiel der Unterrichtsstoff, als Anreiz dienen. Bei Tätigkeiten, die intrinsisch motiviert sind, wird häufig persönlichen Interessen nachgegangen oder eigene Fähigkeiten umgesetzt. Diese Art von Motivation führt meist zu positiven Ergebnissen im schulischen Kontext und unterstützt die Tiefenverarbeitung (Woolfolk 2014, 388).

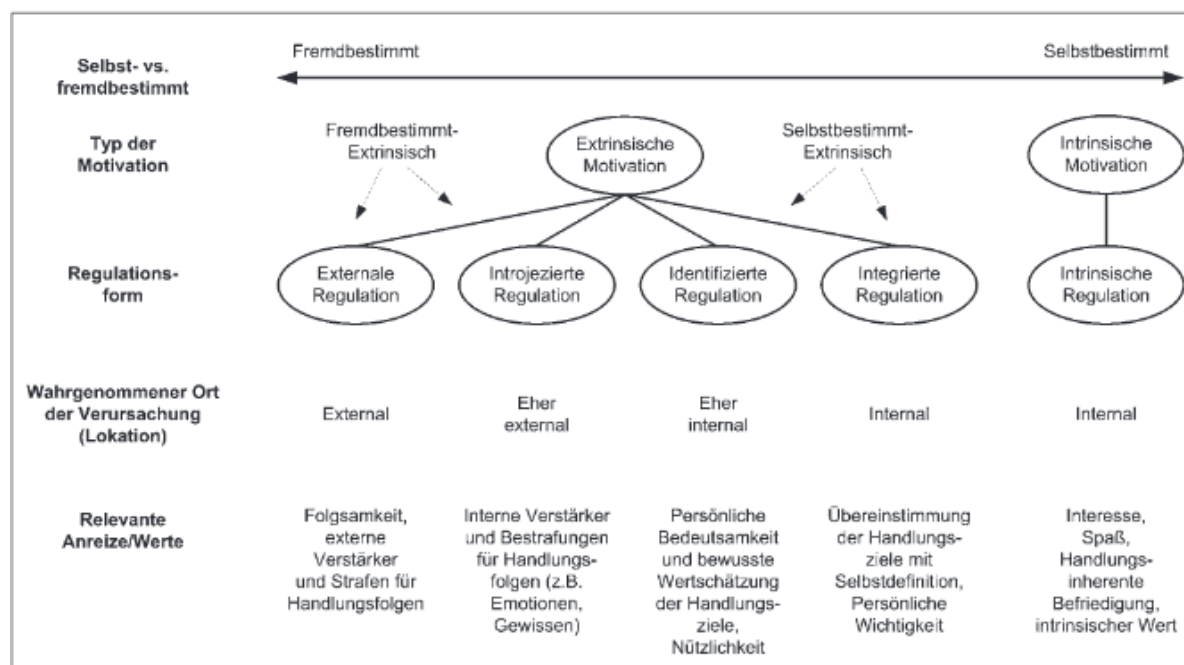


Abbildung 4 Selbstbestimmungskontinuum der Motivation (Götze 2011, 90)

Wenn der Anreiz nichts mit der Aufgabe selbst zu tun hat, spricht man von der extrinsischen Motivation. Die Aufgabe selbst interessiert dabei nicht, sondern es werden Vorteile davon antizipiert (Woolfolk 2014, 387-389). Die Aufgabe hat einen instrumentellen Nutzen. Sie wird also durchgeführt, um eine positive Konsequenzen zu erlangen oder negative Konsequenzen zu

umgehen (Schiefele und Streblow 2006, 233). Die extrinsische Motivation kann weiter in die fremdbestimmt- und selbstbestimmt-extrinsische Motivation unterteilt werden. Wenn der Anreiz von einer anderen Person ausgesprochen wird, handelt es sich um die fremdbestimmte Motivation. Ist die Motivation selbstbestimmt, verspricht sich die Person selbst eine positive Konsequenz aus der Handlung (Götz 2011, 89).

Korruptionseffekt

Äussere Anreize erhöhen die extrinsische Motivation. Der Korruptionseffekt beschreibt die Wirkung dieser Anreize auf die intrinsische Motivation. Externe Anreize hemmen die intrinsische Motivation (Brandstätter, et al. 2018, 114-115). Dieser Effekt wurde in einem Experiment nachgewiesen. Dabei wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in zwei Testgruppen aufgeteilt. Es wurden Aufgaben bearbeitet, für die die Teilnehmenden intrinsisch motiviert waren. Die zweite Gruppe erhielt bei jeder gelösten Aufgabe einen äusseren Anreiz in Form eines Dollars. Die erste Gruppe erhielt diesen nicht. Die Kursleiterin oder der Kursleiter verliess den Raum und meinte, sie könnten eine Pause machen oder weiterarbeiten. Bei der Gruppe, die extrinsisch motiviert wurden, hörte die Mehrheit mit der Arbeit auf. In der ersten Gruppe wurde mehrheitlich weitergearbeitet (Vianin 2018). Dieses Experiment zeigt demnach, dass extrinsische Anreize nach dem Entstehen der intrinsischen Motivation diese hemmen und kontraproduktiv wirkt. Die Teilnehmenden waren nicht mehr bereit zu arbeiten, als der Anreiz eingestellt wurde. Dieser Effekt lässt sich durch die Selbstbestimmungstheorie (S. 16) erklären.

Grenzen der Unterscheidung

Die ursprüngliche Einteilung in intrinsische und extrinsische Ursachen scheint beim genaueren Betrachten als zu einfach. In gegenwärtigen Theorien wird deshalb von einem zweipoligen Kontinuum gesprochen (Woolfolk 2014, 387-389). Die meisten Ursachen können also nicht eindeutig der intrinsischen oder extrinsischen Motivation zugeordnet werden, sondern befinden sich irgendwo dazwischen.

Besonders eine Beobachtung führte zu dieser Ausweitung in ein Kontinuum. Lernende können extrinsische Anreize internalisieren. Dieser Übergang ist ein fließender Prozess. Ein von aussen auftragener Auftrag wird so gelöst, dass der grösstmögliche Nutzen davon getragen wird (Woolfolk 2014, 387-389).

Ein interessanter Gedanke zu dieser Unterscheidung äusserte Pierre Vianin, Dozent an der Haute École Pédagogique Valais. In einem Seminar zum Thema Motivation fragte er die Studierenden, ob es die rein intrinsische Motivation gibt. Diese Überlegung regt zu weiteren Gedanken an. Handelt der Mensch überhaupt, ohne dass ein Anreiz von aussen besteht? Dieser muss nicht zwangsläufig von einer Person kommen, sondern kann auch von der Gesellschaft stammen.

4.2 Drei Ansätze der Motivationstheorie

Das Thema der Motivation ist ein vieluntersuchtes Konstrukt, für dessen Ursache und Wirkungsweisen unterschiedliche Theorien existieren (Woolfolk 2014, 389). Folgend werden nun drei wichtige Sichtweisen von Motivation zusammenfassend erläutert.

Behaviorismus

Die behavioristische Motivationstheorie geht davon aus, dass der Mensch durch äussere Anreize motiviert wird. Dabei wird zwischen Verstärkern und Bestrafungen unterschieden. Verstärker belohnen gutes Verhalten oder gute Leistungen und motivieren die lernende Person dadurch, dieses Verhalten oder diese Leistung aufrechtzuhalten. Schulische Beispiele dafür sind Lob,

Belohnungen, gute Noten etc. Bestrafungen verfolgen stattdessen das Ziel, das Verhalten einer Person zu verändern. Bestrafungen beinhalten aber nicht nur eigentliche Strafen, sondern auch schlechte Noten oder negative Rückmeldungen. Verstärker und Bestrafungen sollen Lernende für positive Verhaltenstendenzen und Gewohnheiten motivieren (Woolfolk 2014, 389).

Der Behaviorismus motiviert also extrinsisch. Behavioristische Theorien gehen davon aus, dass Lernende aufgrund von äusseren Anreizen motiviert werden. Die Frage bezüglich der intrinsischen Motivation würden Behavioristen demnach also verneinen.

Kognitivismus

Als Reaktion auf den Behaviorismus entwickelten sich die kognitiven Motivationstheorien. Diese lokalisieren die Motivation intrinsisch, da die Menschen als «aktives und neugieriges Wesen» (Woolfolk 2014, 389-390) wahrgenommen werden. Das menschliche Verhalten wird durch das Denken bestimmt. Für die Schule sind Ziele, Erwartungen und Attributionen wichtige Bestandteile der kognitiven Motivationstheorien.

Ziele

Kognitive Theoretiker unterscheiden zwischen zwei Typen von Lernenden. Diese Typen unterscheiden sich in der Zielorientierung (Götz 2011, 99-104). Die Lernzielorientierung umschreibt Lernende, die lernen, um ihr Verständnis zu einem Thema zu vertiefen. Durch herausfordernde Aufgaben werden sie motiviert, da dadurch neue Kompetenzen erworben werden. Lernende, die Leistungsziele verfolgen, streben nach sozialer Anerkennung. Ihre Motivation stammt von Vergleichen mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder Situationen, in denen sie ihre Fähigkeiten zur Schau stellen können. Während die Lernzielorientierung das Hauptaugenmerk auf dem Lernprozess legt, steht bei der Leistungsorientierung das Lernergebnis im Fokus. Diesen zwei Zielorientierungen wurde die Arbeitsvermeidungszielorientierung angeführt. Die Lernenden versuchen dabei, den Arbeitswand auf ein Minimum zu reduzieren.

Die Leistungsorientierung kann weiter in Vermeidungs- und Annäherungsziele aufgeteilt werden. Annäherungsziele bedeuten, Situationen zu suchen, in denen man die eigenen Fähigkeiten präsentieren kann. Dabei soll das Wissen und Können von den Mitmenschen gesehen und erkannt werden. Im Gegensatz dazu vermeiden Lernende, die Vermeidungsziele verfolgen, diese Situationen. Sie wollen Wissenslücken möglichst versteckt halten (Götz 2011, 99-104).

Attributionen

Die Lehrperson achtet darauf, dass Schülerinnen und Schüler Erfolg und Misserfolg motivationsförderlich interpretieren.

Die Attributionstheorie befasst sich mit Begründungen für Erfolge und Misserfolge. Solche Begründungen unterscheiden sich bei Lernenden und wirken sich auf die Motivation dieser Lernenden aus. Abbildung 5 fasst diese Theorie zusammen. Unterschieden wird zwischen internal oder external, also dem Ort der Ursache, stabil oder variabel und kontrollierbar oder unkontrollierbar. Der Faktor der Kontrolle beschreibt, ob die Person selbst einen Einfluss auf die Attribution hat. Das Gefühl und Erleben der Eigenkontrolle wird mit längerer Ausdauer und Anstrengung in Verbindung gebracht. Auch die Empfindung der Stabilität hat einen Einfluss darauf. Stabil sind überdauernde Ursachen, die auf die Schnelle kaum zu ändern sind. Variable Attributionen verändern sich oder können verändert werden. Die letzte Unterscheidung bezieht sich auf die Lokalisation der Ursache. Ist die Person selbst für die Leistung verantwortlich, spricht

man von einer internalen Attribution. Liegen die Ursachen im Umfeld der Person, ist die Attribution external (Woolfolk 2014, 402-403).

	Internal		External	
	Kontrollierbar	Unkontrollierbar	Kontrollierbar	Unkontrollierbar
Stabil	überdauernde Arbeitshaltung	Fähigkeit	Beliebtheit bei der Lehrkraft	Schwierigkeit (des Fachs)
Variabel	aktuelle Anstrengung	Stimmung, Müdigkeit	Hilfe Anderer	Zufall

Abbildung 5 Achtfelderschema nach Weiner (1986) (Götz 2011, 113)

Motivationsfördernd wirken internale, kontrollierbare Attributionen, während stabile unkontrollierbare Attributionen zur Resignation führen können. Doch nicht nur die Ursachenzuschreibung der Person selbst hat einen Einfluss auf die Motivation, sondern auch diejenige von Lehrpersonen, Eltern oder Mitschülerinnen und -schülern (Woolfolk 2014, 402-403). Die Attributionstheorie ist besonders bei Misserfolgen sehr wichtig für Schülerinnen und Schüler, aber auch die die Person der Lehrperson. Durch Gespräche kann den Schülerinnen und Schülern aufgezeigt werden, dass nur sie selbst ihre Leistungen kontrollieren können.

Erwartung-x-Wert-Theorie

Nach dieser Theorie haben zwei Wirkgrößen einen Einfluss auf die Motivation. Die Erwartung steht für die individuelle Antizipation, ein Ziel erreichen zu können. Als zweites ist der Wert der Aufgabe ausschlaggebend für die Motivation. Diese beiden Werte stehen laut der Theorie multiplikativ zueinander. Dies bedeutet, wenn eine der beiden Grössen den Wert null hat, kann keine Motivation entstehen (Woolfolk 2014, 390).

Humanismus

Der Humanismus sieht die Ursache des menschlichen Handels in dem Streben nach Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung. Menschen lernen demnach, um ihr Potential auszuschöpfen. Vertreter dieser Theorien beschäftigen sich mit intrinsischen Beweggründen.

Hierarchie der Bedürfnisse

Abraham Maslow (1970) geht davon aus, dass die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse in einer hierarchischen Beziehung stehen (Schnotz 2011, 26-27). Niedrige Bedürfnisse, wie physiologische Bedürfnisse und Sicherheit, müssen befriedigt sein, bevor sich ein Mensch um die hierarchisch höheren Bedürfnisse kümmert. Abbildung 6 unterteilt die Bedürfnisse farblich in zwei Gruppen. Bei den unteren vier Bedürfnissen handelt es sich um Defizitbedürfnisse. Treten auf diesen Stufen keine Defizite auf, sind die Bedürfnisse meist erfüllt. Die drei obigen Bedürfnisse verfolgen hingegen den



Abbildung 6 Bedürfnishierarchie nach Maslow (1970) (Schnotz 2011, 27)

Wachstum der Persönlichkeit. Deshalb werden sie als Wachstumsbedürfnisse bezeichnet (Schnotz 2011, 26-27). Demnach können diese Bedürfnisse nie vollständig befriedigt werden. Der Mensch sucht sich immer neue Herausforderungen, um diese Bedürfnisse zu befriedigen (Woolfolk 2014, 391-392). Diese Hierarchie ist als vereinfachtes Modell zu verstehen, das uns hilft, die Menschen und ihr Streben nach Befriedigung ihrer Bedürfnisse nachzuvollziehen. Für die Schule und die Motivation und ist es hilfreich zu verstehen, dass, wenn eines der unteren vier Bedürfnisse Defizite ausweist, ein Kind sich nicht in gleichem Mass für das Bedürfnis von Wissen und Verstehen kümmert wie ein Kind, das dabei keine Defizite aufweist. Mir hilft das Bild, dass jeder Mensch eine gewisse Menge an Kapazität zur Bedürfnisbefriedigung aufweist. Je weiter unten ein Bedürfnis steht, desto dringender wird die Kapazität dort gebraucht. So hat der Mensch weniger Kapazität für die oberen Bedürfnisse zur Verfügung.

Selbstbestimmungstheorie

Ryan und Deci (2017) schafften mit der Selbstbestimmungstheorie eine wichtige Grundlage für das Verständnis von den Bedürfnissen und der Motivation. Die Theorie dreht sich um drei Bedürfnisse: um das Bedürfnis nach Kompetenz, Zugehörigkeit und nach Autonomie. Das Bedürfnis der Selbstbestimmung steht dabei im Fokus.

Das Kontinuum der Selbstbestimmung (Ryan und Deci 2017) unterscheidet verschiedene Ausprägungen der Motivation. Die Amotivation beschreibt einen Zustand, der keine Intention beinhaltet, Beispiele dafür sind Herumlungern und das Nichts-Tun. Die extrinsische und intrinsische Motivation wurden in dieser Arbeit bereits erklärt. Auf die intrinsische Motivation baut das selbstbestimmte Verhalten auf. Der Selbstbestimmung liegt das Streben nach Autonomie zu Grunde. Der Mensch möchte sein Leben selber einrichten können (Vianin 2018).

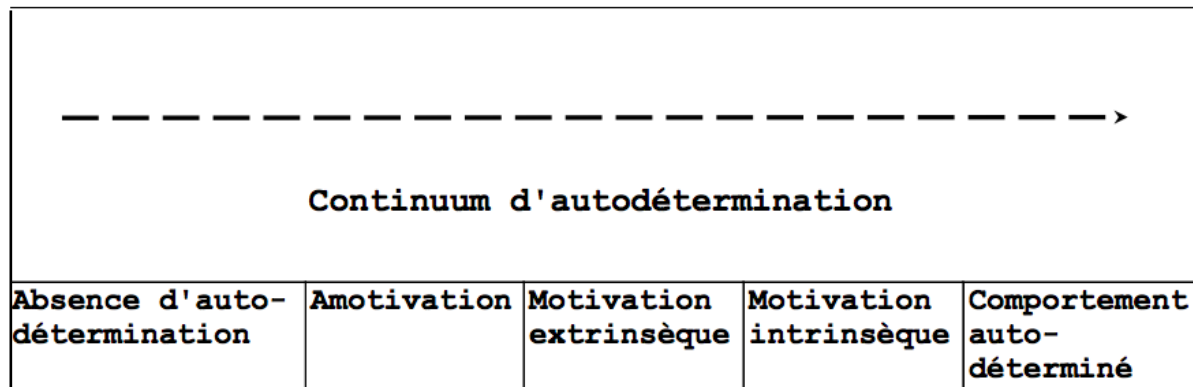


Abbildung 7 Kontinuum der Selbstbestimmung nach Deci und Ryan (2017) (Vianin 2018)

Für die Schule zeigt die Selbstbestimmungstheorie auf, dass autonomiefördernde Klassenkontexte die Motivation der Schülerinnen und Schüler fördert. Durch Mitentscheidung seitens der Schülerinnen und Schülern erscheinen ihnen Aufgaben als wichtiger und ihr Engagement erhöht sich. Klassen mit Lehrpersonen, die nur mit von Bestrafungen, Belohnungen und Prüfungen motivieren, sind bei der extrinsischen Motivation einzuordnen. Dies soll keinesfalls bedeuten, dass die extrinsische Motivierung schlecht für den Unterricht ist oder sogar schlechten Unterricht bedeutet. Doch sie soll ermutigen, Schülerinnen und Schüler in Entscheidungen miteinzubeziehen und aufzeigen, was diese Mitbestimmung im Hinblick auf die Motivation bewirken kann (Woolfolk 2014, 392-393). Der zuvor erläuterte Korrumpierungseffekt lässt sich mit diesem Modell ebenfalls erklären. Die eine Gruppe handelt intrinsisch motiviert und selbstbestimmt. Die intrinsische Motivation führt dazu, dass weitergearbeitet wird. Wenn man aber bei einer Aufgabe, bei der die Schülerinnen und Schüler intrinsisch motiviert sind, äussere Anreize hinzufügt, sind sie für die Aufgabe extrinsisch motiviert. Die intrinsische Motivation fehlt demnach.

5 Motivationsförderung

Die Lehrperson weiss, wie Motivation und Interesse gefördert werden können.

Bisher wurden einige wichtige Konzepte und Grundlagen der Motivationstheorie beschrieben. Nun widmet sich die Arbeit dem eigentlichen Thema, der Motivationsförderung. Dabei sollen einige bedeutsame Strategien und Aspekte aufgeführt werden, durch welche der Unterricht motivierend gestaltet werden kann. Diese Sammlung ist keinesfalls vollständig. Insgesamt soll eine bedeutende und breite Zusammenstellung aufgeführt werden. Die vorher behandelte Motivationstheorie hilft bei der Einordnung der Strategien und führt zu einem besseren Verständnis von Motivation.

TARGET

Lehrpersonen streben bei ihren Schülerinnen und Schülern die Lernmotivation an. Das Modell TARGET strukturiert und fasst die Einflussbereiche der Lehrperson auf die Lernmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen.

- T(ask)
- A(utonomy)
- R(ecognition)
- G(rouping)

- E(valuation)
- T(ime)

Task

In diesen Bereich fällt die Erwartung-x-Wert-Theorie. Eine Aufgabe muss für die Schülerinnen und Schüler machbar und wertvoll erscheinen. Der Wert einer Aufgabe setzt sich aus vier weiteren Komponenten zusammen: Wichtigkeit, Interesse, Nützlichkeit und Kosten. Mit Kosten sind nicht nur finanzielle Kosten gemeint, sondern auch der Zeit- und Energieaufwand. Lebensnahe Aufgaben sind eine Möglichkeit, bei den Schülerinnen und Schülern Wertschätzung für eine Aufgabe zu erzeugen. «Eine lebensnahe Aufgabe ist eine Anforderung, die auch im Alltagsleben der Schüler vorkommen kann, gegenwärtig oder in der Zukunft» (Woolfolk 2014, 417). Diese Art von Aufgaben lässt die Schülerinnen und Schüler den Nutzen der Aufgabe erkennen und fördert dadurch die Lernmotivation (Woolfolk 2014, 416-417).

Autonomy

Ryan und Deci (2017) haben nachgewiesen, wie wichtig die Autonomie für Menschen ist. Genauso ist es auch mit Schülerinnen und Schülern. Die Selbstbestimmung ist notwendig, um intrinsische Motivation zu erleben. Selbstbestimmung in der Schule bedeutet, den Schülerinnen und den Schülern Handlungsspielraum einzuräumen und Wahlmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Viele Unterrichtssettings ermöglichen der Lehrperson, ihren Schülerinnen und Schülern Mitbestimmung und Freiraum zu gewähren. Ebenfalls in diesen Bereich der Motivationsförderung fällt die Selbstbeurteilung und -einschätzung. Dieses Thema wird in einem weiteren Portfolioeintrag vertieft und wird deshalb hier nur kurz angesprochen. Offene Lernformen verlangen eine gute Klassenführung und -struktur (Schiefele 2009, 173).

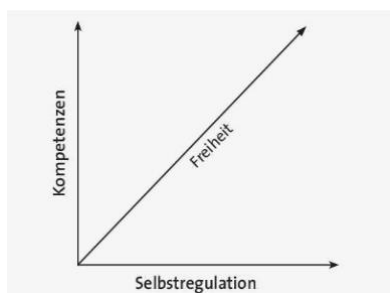


Abbildung 8 Zusammenhang zwischen Kompetenz und Selbstregulation (Brohm 2012, 17)

Angesichts der Ergebnisse von Deci und Ryan (2017), dass das selbstbestimmte Handeln auf die intrinsische Motivation aufbaut (Vianin 2018), empfiehlt es sich, offene Lernformen bei Themen anzuwenden, welche die Schülerinnen und Schüler interessieren oder bei denen sie viele Kenntnisse haben.

Je sicherer sich Schülerinnen und Schüler in einem Thema fühlen, desto mehr Freiraum kann ihnen gewährt werden, da sie weniger auf Unterstützung angewiesen sind. Diesen Zusammenhang zeigt auch Abbildung 8. Zu viel Freiraum hat eine überfordernde Wirkung. Demnach kann zu wenig aber auch zu viel Freiraum demotivierend und unproduktiv wirken

(Brohm 2012, 17-18).

Recognition

Das Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung ist eine Stufe von Maslows Pyramide. Schülerinnen und Schüler brauchen Anerkennung. Die Lernmotivation kann durch die Lehrperson gefördert werden, wenn sie neben Leistungen auch die Ausdauer, die Kreativität, den Mut etc. lobt. Wenn nur Leistungen anerkannt werden, fördert dies bei den Schülerinnen und Schülern anstelle der Lernzielorientierung die Leistungsmotivation. Durch individuelle Kommentare kann die Sachbezogenheit, die ausdauerfördernde Attribution und das Interesse am Lernprozess gefördert werden (Woolfolk 2014, 418-419).

Grouping

Anhand der Pyramide der Bedürfnisse lässt sich die auch die Wirkung von kooperativen Lernformen auf die Motivation erklären. Das soziale Bedürfnis nach Zugehörigkeit kann durch Gruppenarbeiten befriedigt werden. Dadurch wird die Motivation erhöht (Woolfolk 2014, 419).

Damit Gruppenarbeiten die Motivation optimal fördern, muss jedes Gruppenmitglied eine Verantwortung tragen. Der aktive Austausch innerhalb der Gruppe sorgt nicht nur für bessere Ergebnisse, sondern erhöht auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Auch ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten zwischen der Lehrperson und den Gruppen kann diese Form der Motivationsförderung bewirken (Schiefele 2009, 173).

Evaluation

Die Evaluation ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtens. Sie ist für die Lernmotivation jedoch nicht unbedingt förderlich. Da die Lehrperson aber nicht darauf verzichten kann, ist ein positiver Umgang damit von grosser Bedeutung. Es muss besonders darauf geachtet werden, dass die Evaluation nicht zu sehr in den Fokus gerückt wird. Dafür müssen die Lernenden den Wert des Lernens erkennen. Dabei kann die Thematisierung von Lernstrategien helfen. Zudem kann der zukünftige Wert einer Aufgabe gezeigt werden (Woolfolk 2014, 420). Noten sind ein äusserer Anreiz und bewirken so eine extrinsische Motivation.

Auch das Thema der Beurteilung wird in einem weiteren Portfolioeintrag ausführlicher behandelt.

Time

Oftmals müssen Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten unterbrochen werden, da schlicht und einfach die Zeit nicht genügt. Zudem hat jede Schülerin und jeder Schüler ein anderes Lerntempo, welches durch den Stundenplan gestört wird. Lehrpersonen sollten deshalb für das engagierte Arbeiten genug Zeit einrechnen und dadurch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit für Engagement und Vertiefung verschaffen (Woolfolk 2014, 420).

Begeisterung der Lehrperson

Die Auswirkung der Begeisterung der Lehrperson auf die Motivation der Klasse ist bisher nur spärlich erforscht. Doch Helmke (2007) stellte fest, dass die «Einstellung der Lehrkraft zum unterrichteten Fach und dem Unterrichten [...] ganz sicher eine entscheidende Bedingung des Unterrichtserfolges und des Berufserfolges von Lehrkräften» (Helmke 2007, 50) ist.

Die positive Wirkung der Lehrperson als positives und motiviertes Modell lässt sich auch vom Modelllernen ableiten (Bandura 1963). Er konnte nachweisen, dass Menschen ein ihnen attraktiv scheinendes Verhalten tendenziell imitieren. Für den Unterricht deuten diese Erkenntnisse darauf hin, dass die Lehrperson durch das eigene motivierte Verhalten die Schülerinnen und Schüler motivieren kann (Brohm 2012, 9-10). Die Motivation der Klasse kann also auch als Spiegel der eigenen Motivation gesehen werden.

Kognitive Aktivierung

Aktivierender Unterricht bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitarbeit im Unterricht angeregt werden und die Aufmerksamkeit beim Unterrichtsinhalt liegt. Dafür müssen die kognitiven Voraussetzungen geklärt werden, um den Unterricht auf dem optimalen Niveau

zu gestalten (Pirner 2013). Die Aktivierung von Schülerinnen und Schülern kann sehr vielfältig gestaltet werden. Man unterscheidet deshalb vier Facetten der Aktivierung:

- Kognitive Aktivierung
- Soziale Aktivierung
- Aktive Teilhabe
- Körperliche Aktivierung

Die kognitive Aktivierung zielt auf die Tiefenverarbeitung von Unterrichtsstoff ab. Gelerntes wird dadurch besser und länger behalten, günstige Bedingungen für den Transfer werden geschaffen und anspruchsvollere Lernstrategien angewendet. Die angewendeten Lernstrategien zielen eher auf das Verständnis als das Auswendiglernen ab (Helmke 2007, 205-210). Auf die anderen Arten der Aktivierung wird in weiteren Unterkapiteln eingegangen.

Neugier

Die Neugier kann metaphorisch als den Durst nach Wissen gesehen werden. Besonders bei kleinen Kindern kann die natürliche Neugier beobachtet werden. In der Schule muss diese Neugier vermehrt aktiviert werden. Bereits bei der Planung einer Lektion soll deshalb überlegt werden, wie die Neugier der Schülerinnen und Schüler geweckt werden kann. Eine Methode dafür ist die Interessen- und Lebensweltanknüpfung (Keller 2016, 72-73). Eine weitere Möglichkeit ist das Aufzeigen von Widersprüchen und Wissenslücken. Diese Unklarheiten sollen dann während dem Unterricht geklärt werden (Helmke 2007, 225).

Interesse

Die Lehrperson berücksichtigt und fördert Interessen der Schülerinnen und Schüler.

Beim Interesse wird zwischen Disposition und Zustand unterschieden. Während als persönliches Interesse ein andauerndes Interesse an einem Thema oder Fach gemeint ist, beschreibt das situationsspezifische Interesse ein kurzweiliges Interesse, beispielsweise an einer Aufgabe oder einem Text. Beide Arten des Lernens sind wichtig, da die emotionale Reaktion auf den Lernstoff das Gelernte besser aufnimmt und speichert. Das situationsspezifische Interesse kann zu einem persönlichen Interessen führen. Wenn es der Lehrperson gelingt, das situationelle Interesse der Schülerinnen und Schüler aufrecht zu erhalten, kann ein persönliches Interesse entstehen und sich entwickeln. Um das situationsspezifische Interesse aufrecht zu erhalten, hilft die Neugier (Woolfolk 2014, 407). Die Neugierde ist also der Ursprung des persönlichen Interesses, gleichzeitig kann aber die Anknüpfung an persönliche Interessen die Neugier geweckt werden. Die beiden Konzepte stehen demnach in einem Wechselverhältnis zueinander.

Zone der proximalen Entwicklung

Die Zone der proximalen Entwicklung beschreibt den Bereich, in dem sich Aufgaben befinden sollen. Dabei wird die Schwierigkeit der Aufgabe betrachtet. Die Zone umfasst Aufgaben, die weder zu einfach noch zu schwer für das Kind sind. Es soll den Bereich beschreiben, in dem es dem Kind möglich ist, eine Aufgabe zu lösen, dabei aber trotzdem etwas dazugelernt wird. Um Neues zu lernen, müssen die Schülerinnen und Schüler Inputs durch die Lehrperson erhalten. Wenn sich Aufgaben in der Zone der proximalen Entwicklung befinden, stellen sie eine lösbare Herausforderung dar, bei dem die Schülerinnen und Schüler Neues dazulernen (Woolfolk 2014, 58).

Körperliche Aktivierung

Bewegung wirkt sich positiv auf die Konzentration, die Gedächtnisleistung und das Lernklima aus (BASPO 2019). Demnach kann von einem höheren Kompetenzerleben gesprochen werden, was sich positiv auf die Motivation auswirkt (Schiefele 2009, 157). Um mehr Bewegung in den Schulalltag einzubauen, sind Massnahmen auf zwei Ebenen nötig. Durch regelmässige Pausen und Angebote zur Bewegung während diesen Pausen kann die Schule die Schülerinnen und Schüler zur regelmässigen Bewegung motivieren. Lehrpersonen können ebenfalls Bewegung in ihren Unterricht einbauen. Dabei können Bewegungspausen hilfreich sein. Doch auch in Aufgaben kann Bewegung eingebaut werden, ein Beispiel dafür ist das Wanderdiktat.

Ziele

Der Mensch hat viele Wünsche, die manchmal auch widersprüchlich sind. Eine Eingrenzung und das Festlegen eines Fokus' ist deshalb besonders wichtig. Durch das Formulieren von Zielen legt man fest, welcher Wunsch für eine bestimmte Zeit die grösste Bedeutung haben wird, welcher Wunsch während einer bestimmten Zeitdauer oberste Priorität hat. Das Rubikon-Modell (Heckhausen 1989) ist ein Phasenmodell und beschreibt den Handlungsablauf. Die Überschreitung des Rubikons wird aufgrund der historischen Bedeutung als Metapher für die Ausführung eines grundlegenden Schrittes verwendet (Duden). Abbildung 9 bildet das Rubikon-Modell mit seinen vier Phasen ab (Brohm 2012, 52).



Abbildung 9 Rubikon-Modell in vier Phasen (Brohm 2012, 52)

1. Wählen: In dieser Phase werden die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten betrachtet und die Entscheidung für eine Möglichkeit (Ziel) getroffen. In diesem Moment ist der Rubikon überschritten und das zielorientierte Handeln kann beginnen.
2. Warten oder planen: Nachdem nun eine Intention gefasst wurde, wird nun auf die passende Gelegenheit gewartet. Anschliessend wird das entsprechende Handeln ausgeführt.
3. Handeln: Nun wird der ursprüngliche Wunsch realisiert. Das entsprechende Verhalten wird so lange ausgeführt, bis das Ziel schliesslich erreicht wird.
4. Bewerten: In einem letzten Schritt wird das Handeln selbstständig bewertet.

Das Modell verdeutlicht die Wichtigkeit von Zielen. Dadurch erhält die Person eine klare Richtung für ihr Handeln und das zielorientierte Handeln setzt Energie frei (Brohm 2012, 52). Neben der freigesetzten Energie gibt es auch weitere Vorteile, die durch gesetzte Ziele auftreten. Die Aufmerksamkeit wird auf die anstehende Aufgabe oder Handlung gelenkt, die Ausdauer wird erhöht und der Erwerb von neuem Wissen und neuen Strategien wird gefördert (Woolfolk 2014, 396).

Stimulation

Stimulation hängt eng mit dem Begriff der Aktivierung zusammen. Sie umschreibt die «Aktivierung aller Wahrnehmungsbereiche» (Brohm 2012, 19). Dies umfasst die soziale, emotionale, sensomotorische und kognitive Wahrnehmung. Schülerinnen und Schüler können

demnach durch Unbekanntes und Auffallendes stimuliert werden. Die Stimuli bewirken eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Der aktive Kompetenzerwerb ermöglicht eine Verinnerlichung des Unterrichtsstoffes und vielseitige Vernetzungen zu anderen Wissensbereichen (Brohm 2012, 19).

Dabei ist wichtig, dass möglichst vielseitige Stimuli eingesetzt werden. «Menschen müssen denken, fühlen, sich bewegen und sozial aktiv sein, um sich ganzheitlich als Mensch weiterzuentwickeln» (Brohm 2012, 19).

Belohnungssysteme

Da Schülerinnen und Schüler nicht immer und für jede Aufgabe intrinsisch motiviert sein können, müssen auch extrinsische Anreize eingesetzt werden. Eine Möglichkeit dafür schaffen Belohnungssysteme. Diese können einmalig aber auch systematisch eingesetzt werden. Ein gutes Verhalten wird durch eine attraktive Belohnung honoriert. Die Belohnung soll für alle Schülerinnen und Schüler wünschenswert sein und die gesamte Klasse soll gleichermassen davon profitieren. Zudem kann die Belohnung erst dann eingesetzt werden, wenn das entsprechende Verhalten an den Tag gelegt wurde. Mögliche Belohnungen sind Spiele, Lieder, Vorlesen, selbstständige Lesezeit, Zeit zum Zeichnen, Musik hören etc. (Charles 2009, 163-167).

Simulation

Ein weiteres Konzept der Motivationsforschung schlägt vier Strategien zur Förderung der intrinsischen Motivation vor. Während die ersten drei (Challenge, Curiosity, Control) auch in zahlreichen anderen Theorien auftreten, wird als Viertes die Fantasie angefügt. Damit sind Simulationen und So-Tun-Als-Ob-Aktivitäten gemeint (make-believe activities). Dadurch wird die Fantasie der Schülerinnen und Schüler aktiviert. Die Simulationen müssen für die Aufgabe relevant sein und dürfen nicht von den eigentlichen Inhalten ablenken (Helmke 2015, 223).

6 Reflexion

Weshalb waren die Schülerinnen und Schüler für meine Unterrichtsreihe zum Thema Politik motiviert?

Im folgenden Kapitel wird die durchgeführte Sequenz anhand der Theorie reflektiert. Da mich besonders die motivationalen Aspekte der Lektion interessieren, werden die zuvor genannten Aspekte erneut aufgeführt und erläutert, inwiefern sie in den Unterricht einfließen. In einem weiteren Schritt soll der Überlegung, wie man die Unterrichtssequenz noch motivierender gestalten könnte, nachgegangen. Im Fazit werden dann diejenigen Erkenntnisse aufgeführt, die mir für die Zukunft besonders wichtig erscheinen.

6.1 Begeisterung der Lehrperson

Politik ist ein Thema, das mich persönlich sehr interessiert und mich schon einige Jahre begleitet. Deshalb bin ich sehr begeistert, dass der Politik auch auf der Primarstufe ein Platz zugesprochen wird. Im ersten Didaktik Modul zu NMG hatten wir eine Sequenz mit einer Klassenstadt angeschaut. Ab diesem Moment wollte ich dies in einer Klasse ausprobieren. Ich hatte Glück, dass ich viel Freiheit bei der Gestaltung meiner Lektionen hatte. Durch diese Selbstbestimmung war meine Motivation sehr hoch. Auch bei Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern tat ich dieses persönliche Interesse kund. Da ich mich in dieser Thematik sattelfest fühle, entstand eine sehr lockere Lernatmosphäre, welche ich als Lehrperson sehr schätzte.

6.2 Simulation

Wie in der Theorie beschrieben, regt die Simulation die Fantasie der Schülerinnen und Schüler an. Eine Methode dafür ist der Einsatz von make-believe-Aktivitäten. In meiner Lektion setzte ich einige dieser Aktivitäten ein. Die Schülerinnen und Schüler übernahmen Funktionen in der Klassenstadt. Die komplette Problemstellung des Bevölkerungszuwachses war imaginär, aber gleichzeitig exemplarisch für eine aktuelle globale Entwicklung. Die gesamte Lektion wickelte sich wie ein Rollenspiel ab. Die Schülerinnen und Schüler übernahmen eine Rolle in einem Initiativkomitee, in einer Debatte und in einer Dorfbevölkerung. Auch kleine Handlungen, wie beispielsweise das Einwerfen der Stimmzettel in die Urne, wurden möglichst realistisch gestaltet.

6.3 Stimulation

Der Einstieg in die politische Bildung gestaltete ich mithilfe einer kurzen Geschichte. So wurden die Schülerinnen und Schüler gleich mit einem Problem konfrontiert und wurden zum Denken angeregt. Auch der Einsatz eines kurzen Lehrfilmes regte die Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz neuer Medien an.

Bezüglich des stimulierenden Aspekts der Sequenz wollte ich mich jedoch besonders auf die Gestaltung des Klassenzimmers fokussieren. Ich arbeitete viel mit Farben und visualisierte die einzelnen Arbeitsschritte an der Wandtafel. Zudem habe ich alte Werbungen für Initiativen in der Schweiz gefunden. Eines war gegen die Einführung des Frauenstimmrechtes. Dies führte unter den Kindern zu politischen Diskussionen auch ausserhalb der Lektionen.

Durch den Einsatz von neuen Medien werden Schülerinnen und Schüler ebenfalls stimuliert. Somit hätte ich bei der Initiativentwicklungsphase von Beginn an Laptops zur Verfügung stellen können. Diese habe ich erst zur Verfügung gestellt, nachdem die Schülerinnen und Schüler danach gefragt

hatten. Die Debatten hätten zudem gefilmt werden können und eine Art eigene Arena-Sendung erstellt werden können.

6.4 Kognitive Aktivierung

Durch den Lektionseinstieg mit der Geschichte wurde die Klasse mit einem Problem konfrontiert. So wurde ihre Neugier geweckt. Durch die Lebensnähe der Themas wurde die Neugier der Klasse aufrecht erhalten und ein Interesse für die Aufgabe entstand. Da das Thema und die Aufgabe uns über eine längere Zeit begleiteten, hoffe ich, dass sich bei einigen Schülerinnen und Schüler ein persönliches Interesse für die Politik entwickelt hat.

Die Zone der proximalen Entwicklung beschreibt das ideale Schwierigkeitsniveau einer Aufgabe, damit die Schülerinnen und Schüler sich und ihr Wissen weiterentwickeln können. Da die Aufgabe offen formuliert war und die Schülerinnen und Schüler viel Gestaltungsfreiraum hatten, konnten sie die Schwierigkeit selbst beeinflussen. Da die Schülerinnen und Schüler jedoch oft auf Inputs meinerseits angewiesen waren, gehe ich nicht davon aus, dass die Aufgabe zu einfach war.

6.5 TARGET

Task

Teilhabe in politischen Prozessen ist eine Aufgabe und Verantwortung, mit der Schülerinnen und Schüler in Zukunft konfrontiert werden - dies spätestens mit achtzehn Jahren, wenn sie an der direkten Demokratie in Form von Abstimmungen und Wahlen teilnehmen werden. Diese Lebensnähe machte den Wert der Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler aus. Zudem baute die Aufgabe auf unsere Klassenstadt auf, mit welcher sich die Schülerinnen und Schüler identifizierten. Die Entwicklung ihrer Stadt war ihnen nicht gleichgültig, weshalb sie sich umso mehr engagierten.

Autonomy

Die Lehrperson schafft Lern- und Leistungssituationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler als selbstwirksam erleben können;

Menschen haben laut der Selbstbestimmungstheorie ein Bedürfnis nach Autonomie. Die Förderung dieses Bedürfnisses führt zu einer erhöhten Motivation. Die Schülerinnen und Schüler konnten in den Lektion sehr viel selbst- oder mitentscheiden. Die Initiativen schlugen die Schülerinnen und Schüler selbst vor und entschieden selbst, an welcher Initiative sie mitarbeiten wollten. Zudem konnten in den Initiativkomitees unterschiedliche Rollen gewählt werden. Auch bei den Debatten wählten die Schülerinnen und Schüler ihre Rollen und entschieden am Schluss in der Klasse, welche Initiativen umgesetzt wurden. Insgesamt erscheint mir dieser Punkt als besondere Stärke dieser Lektionsreihe.

Um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht überfordert fühlten, gab ich ihnen bei jeder Aufgabe ein Arbeitsblatt als Anleitung ab. Darauf war beschrieben, in welcher Reihenfolge die Gruppen vorgehen mussten. Für diese Klasse war es allerdings typisch, Anleitungen nicht zu lesen, sondern gleich loszulegen. Deshalb wäre es sinnvoll gewesen, das Arbeitsblatt gemeinsam mit der Klasse zu besprechen.

Recognition

Dieser Punkt soll Lehrpersonen daran erinnern, dass Schülerinnen und Schüler neben ihrer Leistung auch Anerkennung für andere Talente und Stärken erhalten müssen. Eigenschaften wie Kreativität, Geduld oder Mut sollen ebenso gelobt werden. Da in den Initiativkomitees auch

Kooperation in der Gruppe, Kreativität, Innovation und Überzeugungskraft gefragt waren, wurden die Schülerinnen und Schüler auch dafür gelobt. Da die Schülerinnen und Schüler engagiert arbeiteten, entstanden auch tolle Produkte, die von den anderen Schülerinnen gelobt und bewundert wurden.

Grouping

Bei den Initiativen und den Debatten konnten die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Teams zusammenarbeiten. Die Gruppen wurden einerseits gewählt, aber auch durch die Berufe der Schülerinnen und Schüler gebildet. Glücklicherweise war die Klasse sozial stark und arbeitete in den meisten Konstellationen sehr gut. So konnten die Schülerinnen und Schüler ihrem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit nachkommen.

Die Theorie beschreibt auch die Bedeutung der Aufgabenteilung. Die Gruppen mussten auf dem Arbeitsblatt vermerken, wer welche Aufgabe im Komitee übernahm. So konnte es nicht passieren, dass nur ein Gruppenmitglied arbeitete.

Evaluation

Die Schülerinnen und Schüler erhielten sowohl für die Initiativdossiers und die Debatten eine Arbeitsnote. Gemeinsam mit der Heftführung ergaben sie eine Note im Fach Mensch und Umwelt (NMG), die gleich stark gewichtet wurde wie eine Prüfung. Somit erhielten die zwei Arbeitsschritte nur wenig Gewichtung. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu Beginn darüber informiert. Insgesamt kam die Evaluation nur wenig zur Sprache.

Time

Da das Quartalspraktikum in die Zeit vor den Sommerferien fiel und ich in einer sechsten Klasse unterrichtete, hatten wir glücklicherweise keinen Zeitdruck. Zudem war die politische Bildung ein Schwerpunkt des Praktikums, und so konnte ich mehr Zeit für die Aufgabe aufwenden als es ursprünglich geplant war. So konnte ich sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler gut für die Debatten vorbereitet waren. Auch war es wichtig, dass die Initiativen sorgfältig durchdacht waren, da die weiteren Arbeitsschritte darauf aufbauten. Deshalb plante ich auch für diese Aufgabe viel Zeit ein.

6.6 Belohnungssystem

Während des Praktikums setzten wir ein gemeinsames Fussballspiel auf dem Pausenplatz oft als Belohnung ein. In den Lektionen hielt ich eine Belohnung allerdings nicht für nötig. Die Theorie des Korruptierungseffektes bestätigte diese Intention. Das Aufsetzen von äusseren Anreizen kann die intrinsische Motivation hemmen.

6.7 Ziele

Diesen motivationalen Aspekt hatte ich in der Sequenz vernachlässigt. Obwohl den Schülerinnen und Schüler klar war, woran sie arbeiteten, hätte ich zu Beginn stärker das Ziel aufzeigen können. So hätten die Schülerinnen und Schüler gewusst, worauf hin sie arbeiteten. Ich bin überzeugt, dass dadurch die Motivation der Schülerinnen und Schüler zusätzlich erhöht worden wäre.

6.8 Körperliche Aktivierung

Durch Bewegung können die Schülerinnen und Schüler physisch aktiviert werden. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, sich während der Arbeitsphase frei zu bewegen und durften sich im Klassenzimmer verteilen. Wenn die Gruppen beim Schreiben der Initiative Hilfe

benötigten, konnten sie das Schild ihrer Initiative an die Wandtafel hängen. Auch dabei bewegten sich die Schülerinnen und Schüler.

Allerdings möchte ich zukünftig vermehrt mit Bewegungspausen arbeiten, um die Konzentration zu fördern. Während langen Arbeitsphasen hätten diese eingesetzt werden können.

6.9 Änderungsvorschläge

1. Zur Erhöhung der Motivationen hätten die Ziele bereits zu Beginn der Klasse mitgeteilt werden sollen.
2. Während langen Arbeitsphasen hätten Bewegungspausen die Schülerinnen und Schüler körperlich vermehrt aktiviert.
3. Die Arbeitsblätter hätten mit der Klasse besprochen werden sollen. Dadurch hätte deren Nutzen sichergestellt werden können.
4. Der Einsatz von neuer Technik hätte die Schülerinnen und Schüler motiviert und hätte zu einer vereinfachten Wissensbeschaffung geführt.

6.10 Zusammenfassung

Weshalb waren die Schülerinnen und Schüler für meine Unterrichtsreihe zum Thema Politik motiviert?

Ausschlaggebend für die hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler waren meines Erachtens die zwei Aspekte Autonomie und Simulation. Die Schülerinnen und Schüler konnten während den Lektionen ihre Tätigkeit grösstenteils mitbestimmen. So konnten sie ihren Interessen nachgehen. Durch das anfänglich aufgezeigt Problem wurde die Neugier der Klasse geweckt und konnte in ein situatives Interesse übergehen. Das Thema war für die Kinder bedeutsam, besonders im Hinblick auf ihre Zukunft. Zudem ist die Begeisterung der Lehrperson ausschlaggebend für die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Da mich das Thema der Politik sehr interessiert, konnte ich dieses Interesse weitergeben. Zudem hatten alle Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe und trugen so einen Teil der Verantwortung für das Gelingen ihrer Initiative. Insgesamt trugen also folgende Aspekte zur hohen Motivation in der Klasse bei:

- Autonomie
- Simulation
- Kognitive Aktivierung
- Lebensweltbezug der Aufgabe
- Begeisterung der Lehrperson
- Kooperation mit Verantwortung
- Stimulation durch Einsatz von verschiedenen Medien

7 Fazit

Die Motivation ist ein breit untersuchtes Konzept, das einen internen Zustand umschreibt. Die Motivation gibt dem Menschen Richtung und aktiviert ein zielorientiertes Verhalten (Helmke 2015, 220-221). Die Arbeit beschäftigt sich mit den Möglichkeiten als Lehrperson, die Motivation der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Dafür untersuchte ich eine Unterrichtssequenz, bei der ich die Schülerinnen und Schüler als sehr motiviert wahrnahm, und beschäftigte mich mit der Literatur zum Thema.

Bei der Arbeit mit der Literatur lernte ich viele interessante Ansätze der Motivationstheorie kennen. Besonders beeindruckt hat mich die Wirkung von äusseren Anreizen auf intrinsisch motivierte Menschen. Der Korruptionseffekt besagt, dass äussere Anreize die intrinsische Motivation hemmen und die Motivation dadurch in eine extrinsische verwandeln (Brandstätter, et al. 2018).

Insgesamt gibt es sehr viele unterschiedliche motivationale Aspekte, die im Unterricht beobachtet werden können. Eine einfache aber effektive Strategie zur Überprüfung finde ich das Akronym TARGET (Task, Autonomy, Grouping, Evaluation, Time). Diese sechs Aspekte können bei der Planung von Lektionen schnell durchgegangen und eventuell eingebaut werden.

Die Arbeit ermutigte mich insofern, als dass ich erkannte, dass viele motivationsfördernde Aspekte bereits intuitiv in den Unterricht eingebaut wurden. Viele Aspekte, die in der Theorie beschrieben wurden, zeigten sich in dieser Sequenz. Als besonders gelungen empfand ich die Aspekte Simulation und Autonomie. Diese zwei Punkte zeigten sich an mehreren Punkten während der Sequenz. Jedoch eignete sich das Thema auch sehr für die Simulation. Diesbezüglich finde ich wichtig, dass man sich gut überlegt, welche Aspekte den Unterricht qualitativ verbessern und welche motivationalen Aspekte vom Inhalt ablenken.

Standardbezug

Durch das Schreiben dieser Arbeit erlangte ich neues Wissen über die Motivationstheorie, vor allem über die Handlungsmöglichkeiten, welche die Lehrperson zur Förderung der Motivation in der Klasse hat. Im dritten Standard befinde ich mich demnach im Bereich des Wissens und den Kompetenzen bezüglich der Motivationsförderung und der Motivationstheorie. Ich erhoffe mir davon, auch in meinem zukünftigen Berufsalltag mein Wissen motivationsförderlich einzusetzen und erkenne die Motivation als wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg.

8 Literaturverzeichnis

- BASPO. 2019. *Die bewegte Schule: Erläuterung zum Schweizer Modell*. Magglingen, 10. Januar.
- Brandstätter, Veronika, Julia Schüler, Rosa Maria Puca, und Ljubica Lozo. 2018. *Motivation und Emotion: allgemeine Psychologie für Bachelor: mit 33 Abbildungen und 9 Tabellen*. Berlin: Springer.
- Brohm, Michaela. 2012. *Motivation lernen*. Basel: Beltz Verlag.
- Charles, C. M. 2009. *La discipline en classe*. Montréal: De Boeck.
- Götz, Thomas. 2011. *Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Helmke, Andreas. 2007. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas. 2015. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Keller, Gustav. 2016. *Ich will nicht lernen!* Bern: Hogrefe Verlag.
- Krobath, Michael. 2017. ««Im Prinzip hat jedes Thema in der Schule einen politischen Aspekt»».
Aktzente 16-19.
- PHZH. 2017. *Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Pirner, Manfred. 2013. «Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts: Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung.» *Zeitschrift für Religionspädagogik* 12, Dezember: 228-245.
- Ryan, Richard, und Edward Deci. 2017. *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Publications.
- Schiefele, Ulrich. 2009. «Motivieren.» In *Pädagogische Psychologie*, von Elke Wild und Jens Möller, 150-178. Heidelberg: Springer.
- Schiefele, Ulrich und Lilian Streblow . 2006. «Motivation aktivieren.» In *Handbuch Lernstrategien*, von Heinz Mandl und Helmut Felix Friedrich, 232-247. Göttingen: Hogrefe.
- Schnotz, Wolfgang. 2011. *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Vianin, Pierre. 2018. *"La motivation scolaire"*. Modulsript der Pädagogischen Hochschule Wallis. Herbstsemester 2018.
- Vianin, Pierre. 2007. *La motivation scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Woolfolk, Antita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Standard 3 des Kompetenzstrukturmodell (PHZH 2017)	6
Abbildung 2 Klassenstadt "Cleestown" (eigene Aufnahme)	7
Abbildung 3 Selbstbestimmungskontinuum der Motivation (Götz 2011, 90)	10
Abbildung 4 Achtfelderschema nach Weiner (1986) (Götz 2011, 113)	14
Abbildung 5 Bedürfnishierarchie nach Maslow (1970) (Schnotz 2011, 27)	15
Abbildung 6 Kontinuum der Selbstbestimmung nach Deci und Ryan (2017) (Vianin 2018)	16
Abbildung 7 Zusammenhang zwischen Kompetenz und Selbstregulation (Brohm 2012, 17)	17
Abbildung 8 Rubikon-Modell in vier Phasen (Brohm 2012, 52)	18

10 Anhang

10.1 Beispiel Initiative und Debattenvorbereitung



Eine Initiative entwickeln

Ziel: Grünflächen erhalten oder erweitern

Name der Initiative: _____

Initiativkomitee: _____

Sammelt Ideen für eure Initiative:

- Grüne Parks
- Kinderspielflächen
- Freizeit Bunte
- Urbanpark

Verteilt die drei Aufgaben in eurer Gruppe:

16. Werber: _____

17. Pressesprecher: _____

18. Verfasser der Initiative: _____

Besprecht zuerst in der gesamten Gruppe folgende Fragen:

- Was soll sich durch eure Initiative verändern?
- Welchen Namen trägt eure Initiative? (kurz und anregend)
- Weshalb ist eine Veränderung nötig?
- Wie soll eure Initiative finanziert werden?
- Braucht ihr zusätzlichen Platz in der Stadt? Wenn ja, von wo nehmt ihr diesen Platz?
- Welche Veränderungen kriegt die Bevölkerung zu spüren? Was verändert sich in der Stadt?

Jetzt könnt ihr euch eurer Aufgabe widmen:

Der Werber zeichnet eine Werbung für die Initiative auf ein A4 Blatt.

Der Pressesprecher bereitet eine kurze (max. zwei Minuten) Präsentation für die Klasse vor.

Der Verfasser der Initiative schreibt eine neutrale Übersicht zur Initiative in einem Text (min. halbe Seite auf das Arbeitsblatt).

Nein zu AKWs

Unsere Stadt braucht eine
umweltschonende Zukunft!
AKWs sind schlecht für unsere
Zukunft. Wir wollen AKWs abschaffen
und durch erneuerbare Energien
ersetzen. Das hilft unserer
Umwelt und unserer Zukunft.
Wenn wir die AKWs abschaffen
gibt es keinen umweltschadlichen
Abfall mehr. Wir finanzieren
das durch die Steuern und
die fehlenden AKW-Kosten.
Die Einwohner in Cleestown
hatten keinen Lärm oder
Smog mehr. Wir können unseren
Abfall nicht der nächsten
Generation in die Schuhe
schieben. Wir kämpfen für eine
bessere Zukunft und eine
gesunde Umwelt. Helfen sie
uns dabei.

Vorbereitung Debatte

Namen: [REDACTED]

☐ Pro-Lager

bei der Initiative: Abschaffung der AKW's

☒ Contra-Lager

Sammelt Argumente für die Debatte, wählt am Schluss beide ein Eröffnungsargument mit dem ihr die Debatte beginnt und streicht dieses an.

Es dauert AKW's herauschaffen kostet sehr viel Geld.
viel zu lange Die ganze Stadt mit erneuerbarem Energie
zu versorgen. In der Zeit, wenn die Energie
entlang brauchen, wir AKW's vom Ausland,
was es nicht sonderlich verbessert. Was soll
man den mit dem Platz machen wo ~~es~~ die
AKW's ^{sich} stehen, denn AKW's kann man ja
nicht abreißen, denn sie sind Radioaktiv. Und was
wäre mit den fehlenden Arbeitsstellen.

Welche Argumente könnte die gegnerische Seite bringen? Notiert sie und überlegt euch, wie ihr auf die Argumente der Gegenseite reagieren könntet.

AKW's sind ^{eine} Umweltverschmutzung und
giftig für Menschen und Tiere. Antwort:

Vorbereitung Debatte

Namen: [REDACTED]

☒ Pro-Lager

bel der Initiative: Abschaffung der AKW's

☐ Contra-Lager

*Nämllich in der Ukraine.

Sammelt Argumente für die Debatte, wählt am Schluss beide ein Eröffnungsargument mit dem ihr die Debatte beginnt und streicht dieses an.

Es fördert die Gesundheit der Meeresbewohner und
der Natur. Man weiss immer noch nicht wie man den KKW am
besten entsorgt. ~~Man weiss~~ Im Nat. gesehen wie gefährlich es ist.
Man kann Strom herstellen ohne die Umwelt verschonen.

Es ist gefährlich für die Menschheit.

AKW's produzieren radioaktiven Müll, den man
nicht gut entsorgen kann.

Wie verschicken immer mehr Müll auf die nächsten
Generationen die es wiederum hinauszögern usw.
+ Sonnenenergie kann man nutzen, indem man die Geräte

Welche Argumente könnte die gegnerische Seite bringen? Notiert sie und überlegt euch, wie ihr auf die Argumente der Gegenseite reagieren könntet.

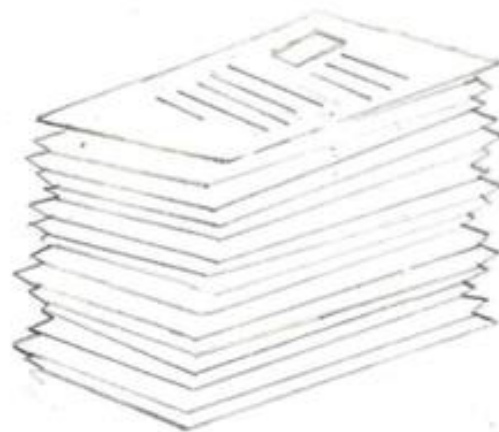
Es gäbe weniger Jobs. (Erneuerbare Energie
bringt Jobs mit sich.)

Auch wiedererneuerbare Energie produziert Müll.
(Aber viel weniger.)

Wie finanzieren wir das? (Steuern und Spenden)
(Es ist viel Geld, aber ein sinnvolles Investment für die Zukunft)

Man baut auf die Dächer, sodass man Wälder verschont, die
sonst abgeholzt werden müssten, um ein AKW zu bauen.

Wollen sie wirklich in
50 Jahre mit Sauerstoff
masken herumlaufen?



Stimmen sie für uns!

Digitale Revolution

Durch unsere Initiative soll der Papierverbrauch in den Oostanner Schulen stark zurück gehen. Anstelle vom Papier wollen wir in der Schule iPad's benutzen.

Der Name unserer Initiative heisst "Digitale Revolution", weil wir eine Revolution gegen den überflüssigen Papierverbrauch starten wollen, und in ein neues Zeitalter einsteigen wollen. Eine Veränderung ist nötig, da zum Zeit einfach zu viele Wälder abgeholzt werden und vielen Tieren ihre Heimat weggenommen wird, und das muss stoppen!

Unsere Initiative wird durch Spenden, Geld und Sponsoren finanziert. Ausserdem müsste man nicht mehr so viel Geld für Papier ausgeben, und das gesparte Geld könnte man für unsere Initiative einsetzen.

Unsere Initiative bräuchte auch kein zusätzlichen Platz in der Stadt.

In unserer Stadt würde sich nicht viel verändern, aber wir würden einen grossen Schritt in die Zukunft machen.

Eine Initiative entwickeln

Ziel: Papierverbrauch minimieren

Name der Initiative: Digitale Revolution

Initiativkomitee: Die Helferklassen AG

Sammelt Ideen für eure Initiative:

- > iPad Klassen
- > _____
- > _____
- > _____

Verteilt die drei Aufgaben in eurer Gruppe:

- 4. Werben: _____
- 5. Pressesprecher: _____
- 6. Verfasser der Initiative: _____

Besprecht zuerst in der gesamten Gruppe folgende Fragen:

- Was soll sich durch eure Initiative verändern?
- Welchen Namen trägt eure Initiative? (kurz und anregend)
- Weshalb ist eine Veränderung nötig?
- Wie soll eure Initiative finanziert werden?
- Braucht ihr zusätzlichen Platz in der Stadt? Wenn ja, von wo nehmt ihr diesen Platz?
- Welche Veränderungen kriegt die Bevölkerung zu spüren? Was verändert sich in der Stadt?

Jetzt könnt ihr euch eurer Aufgabe widmen:

Der Werber zeichnet eine Werbung für die Initiative auf ein A4 Blatt.

Der Pressesprecher bereitet eine kurze (max. zwei Minuten) Präsentation für die Klasse vor.

Der Verfasser der Initiative schreibt eine neutrale Übersicht zur Initiative in einem Text (min. halbe Seite auf das Arbeitsblatt).

Wie bezahlt ihr die Ipad's?
Also hat jedes Kind ein einziges Ipad?
Mit den Ipad können die Kinder gut spielen?

Vorbereitung Debatte

Namen: [REDACTED]

Die Kinder
wissen nicht
wie man mit
den Ipad's
umgeht?

☒ Pro-Lager

☒ Contra-Lager

bei der Initiative: iPad Klassen

Sammelt Argumente für die Debatte, wählt am Schluss beide ein Eröffnungsargument mit dem ihr die Debatte beginnt und streicht dieses an.

Ipad's brauchen zu viel Strom. Wenn man zu viel auf einen Bildschirm schaut schadet man die Gehirnzellen.

Wenn man zu viel auf den Bildschirm schaut überanstrengt man die Augen.

Zum Beispiel wenn man ein Gedicht auf einem

Lernen muss und dann nur auf den Bildschirm schaut dann kann man es nicht so gut wie wenn man auf ein Papier schaut.

Welche Argumente könnte die gegnerische Seite bringen? Notiert sie und überlegt euch, wie ihr auf die Argumente der Gegenseite reagieren könntet.

Das man zu viele Bäume fält.

Was ist mit dem Strom?

Wir nehmen wir fällen nur die kranke Bäume.

Wenn es keine kranke Bäume hat?

Es wird immer kranke Bäume haben.

*Soll jeder Einwohner in Cleestown Steuern

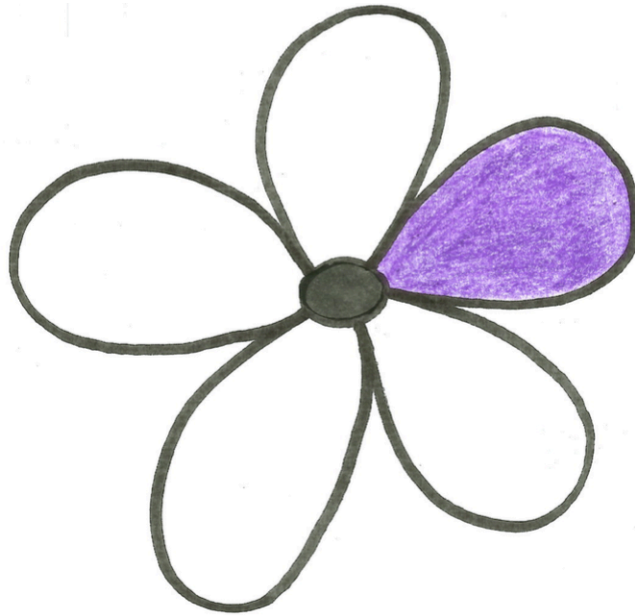
zahlen auch wenn man keine Kinder hat?

so wie die Kinder mit den Ipad's umgehen geht in jeder Tag ein Ipad oder mehr Ipad's kaputt.

den Strom?

Van wo

Schaut



Leseförderung auf der Primarstufe

Portfolioarbeit zu Standard 3

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe

vorgelegt von Lynn Hedinger, HS16

eingereicht bei Karin Zopfi

Zürich, 24. April 2019

Standard 2: Lernen, denken und Entwicklung

Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen, denken und sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernen und Denken zu fördern und dadurch die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen.

«Eine Kindheit ohne Bücher wäre keine Kindheit. Es wäre, als ob man aus dem verzauberten Land ausgesperrt wäre, aus dem man sich die seltsamste aller Freunde holen könnte.»

Astrid Lindgren, 1956

1 Inhaltsverzeichnis

2	Einleitung	5
2.1	Fragestellung	5
2.2	Standardbezug	5
2.3	Vorgehensweise	6
3	Theorie	7
3.1	Begriffsdefinition Leseförderung	7
3.2	Kompetenz-Modell des Lesens	7
	Prozessebene	8
	Subjektebene	9
	Soziale Ebene	10
3.3	Risikogruppen und -faktoren	10
	Familiäre Lesehabitualisierung	10
	Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler	11
	Leseknick	11
	Schwache Leserinnen und Leser	12
	Ist das Geschlecht ein Risikofaktor?	12
3.4	Arten der Leseförderung	13
	Leseanimation	13
	Literaturunterricht	14
	Lesestrategietrainings	15
	Vielleseverfahren	16
	Lautleseverfahren	17
3.5	Zusammenfassung	18
4	Praxis	20
4.1	Erste und Zweite Klasse in Adliswil	20
4.2	Zweite Klasse in Saxon (VS)	20
4.3	Dritte Klasse in Clarens (VD)	21
4.4	Vierte, fünfte und sechste Klasse in Adliswil	21
4.5	Sechste Klasse in Zürich	22
5	Reflexion	23
5.1	Erste und Zweite Klasse in Adliswil	23
	Einordnung	23
	Passung	23
	Optimierung	23
5.2	Zweite Klasse in Saxon (VS)	23
	Einordnung	23
	Passung	23
	Optimierung	24
5.3	Dritte Klasse in Clarens (VD)	24
	Einordnung	24
	Passung	24
	Optimierung	24
5.4	Vierte, fünfte und sechste Klasse in Adliswil	24

Einordnung	24
Passung	25
Optimierung	25
5.5 Sechste Klasse	25
Einordnung	25
Passung	25
Optimierung	25
6 Fazit	26
6.1 Standardbezug	26
7 Literaturverzeichnis	27
8 Abbildungsverzeichnis	27

2 Einleitung

Lesen ist für mich eine Tätigkeit zur Entspannung in der Freizeit. Durch das Lesen von Büchern kann man einen Einblick in fremde Gedanken und Welten erhalten. Deshalb lese ich selbst regelmässig und gerne. Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, kann ich mich an viele Projekte erinnern, die mit Büchern und Texten zu tun hatten. So hatten wir in der fünften Klasse eine Lesenacht, bei der wir selbstgeschriebene Texte unseren Familien vorlasen, in der sechsten Klasse einen Buchvortrag und während der gesamten Mittelstufe wöchentliche Besuche der schuleigenen Bibliothek. Auch in den weiterführenden Schulen waren Lektüren immer ein grosses Thema. Im Gymnasium erhielten wir während drei Monaten jeden Tag eine Tageszeitung, aus der wir mindestens fünf Artikel lesen mussten. Zu lesen bedeutet demnach auch Informationsbeschaffung, was für die gesamte Schulkarriere von grosser Bedeutung ist.

2.1 Fragestellung

Während meinen Praktika beobachtete ich viele Projekte und Rituale, welche die Schülerinnen und Schüler zum Lesen anregen sollten. Gleichzeitig bemerkte ich jedoch auch, wie unterschiedlich die Einstellungen zum Lesen in einer Klasse ausfallen. Die Klassen wiesen oftmals eine grosse Varianz von Schwierigkeiten auf. Während ein Kind keine Lust zum Lesen hat, liest ein anderes ein Buch pro Woche und wiederum bereitet einer anderen Schülerin oder einem anderen Schüler das Lesen einzelner Sätze noch Schwierigkeiten. Ich überlegte mir deshalb, wie man Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen bestmöglich in ihrer Lesekompetenz fördern kann. Deshalb lautet die Fragestellung dieser Arbeit wie folgt:

Wie kann ich Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten bestmöglich in ihrer Lesekompetenz fördern?

Um diese Frage zu bearbeiten, müssen vorab die folgenden Unterfragen beantwortet werden:

- a) Welche Schwierigkeiten mit dem Lesen können bei Schülerinnen und Schüler im Primarschulalter auftreten?
- b) Welche Faktoren stellen ein erhöhtes Risiko für Schwierigkeiten bei der Lesekompetenz dar?
- c) Welche Leseförderungstypen gibt es und welche Aspekte der Lesekompetenz werden dabei hauptsächlich gefördert?

2.2 Standardbezug

Da ich mich in meiner Arbeit auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Schwierigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen oder entwickeln, konzentriere, ordne ich diesen Portfolioeintrag dem vierten Standard des Kompetenzstrukturmodells zu. Die Lehrperson soll die Heterogenität in einer Klasse anerkennen und berücksichtigen und dadurch zur Chancengerechtigkeit beitragen (PHZH 2017, 8). Die vorliegende Arbeit wird zuerst mögliche Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Lesekompetenz und anschliessend geeignete und konkrete Fördermassnahmen behandeln. Durch die Arbeit erhoffe ich mir eine Entwicklung der folgenden Kompetenzen zu «Können als wissensbasiertes Handeln»:

1. Die Lehrperson berücksichtigt unterschiedliche Normen und Werte sowie (Lern)Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht.
2. Die Lehrperson fördert wirksames Lernen in heterogenen Klassen und Lerngruppen.

Standard 4: Heterogenität

Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen. Sie berücksichtigt Heterogenität im Unterricht und im Schulleben und trägt damit zur Chancengerechtigkeit bei.

Wissen

Die Lehrperson

- 1 versteht Gleichheit und Differenz in Schule und Gesellschaft aus verschiedenen Perspektiven;
- 2 kennt die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen zu Sozialisation und Identität, sozialer Herkunft, Kultur und Gender;
- 3 hat Überblick über die zentralen Konzepte und Modelle zum Umgang mit Differenz;
- 4 versteht die Komplexität von Integrationsprozessen;
- 5 kennt den aktuellen Forschungsstand zu Ursachen und Erklärungen für schulischen Erfolg und Misserfolg;
- 6 kennt Kriterien der Unterrichtsqualität in heterogenen Klassen.

Lern- und Umsetzungsbereitschaft

Die Lehrperson

- 1 nimmt die verschiedenen psychosozialen und sozioökonomischen Hintergründe sowie unterschiedliche Normen und Wertvorstellungen ernst;
- 2 anerkennt Vielfalt als Herausforderung und Chance;
- 3 hinterfragt ihre persönliche Erwartungshaltung bezüglich Lern- und Leistungserfolg der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich;
- 4 ist bestrebt, alle Schülerinnen und Schüler zu integrieren und individuell zu fördern;
- 5 verfolgt einen bewussten Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Zentrismen.

Können als wissensbasiertes Handeln

Die Lehrperson

- 1 berücksichtigt unterschiedliche Normen und Werte sowie (Lern)Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht;
- 2 richtet ihren Unterricht adaptiv auf die vorhandene Heterogenität aus;
- 3 kann kooperative Lernumgebungen gestalten;
- 4 analysiert Lehrmittel und Lernmaterialien in Bezug auf Heterogenität;
- 5 nutzt Multiperspektivität als Bildungschance für alle;
- 6 handelt Bedingungen des Zusammenlebens aus, die von den Beteiligten akzeptiert werden;
- 7 unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei den Stufenübergängen dabei, herausfordernde Ziele zu erreichen;
- 8 fördert wirksames Lernen in heterogenen Klassen und Lerngruppen.

Abbildung 1 Standard 4 Kompetenzstruktur Modell (PHZH 2017)

2.3 Vorgehensweise

In einem ersten Schritt wird die Theorie zum Thema der Leseförderung zusammengetragen. Der Theorieteil beinhaltet die Begriffserklärung, eine Analyse der Lesekompetenz, Risikofaktoren für die Entwicklung der Lesekompetenz und konkrete Fördermassnahmen. Darauf bauen die Beobachtungen, die ich während der Praktika gemacht habe, auf. Damit bei der Reflexion auf die Heterogenität und die Passung der Förderungsmassnahme auf die Klasse eingegangen werden kann, wird die Klasse kurz beschrieben. Die Arbeit wird durch die Reflexion abgerundet und mit einem kurzen Fazit und den wichtigsten Erkenntnissen beendet.

3 Theorie

Um das Thema der Leseförderung theoretisch aufzuarbeiten, wird zuallererst der Begriff definiert. Anschliessend soll das Modell der Lesekompetenz vorgestellt und erläutert werden. Anhand dieses Modells lassen sich in einem weiteren Schritt die Risikogruppen und -faktoren erklären. Das Kapitel soll durch unterschiedliche Formen der Leseförderung abgeschlossen werden, deren Berechtigung und Bedeutung ebenfalls am besagten Modell erklärt werden können. Zu den unterschiedlichen Formen sollen exemplarische Methoden für die Primarstufe angefügt werden.

3.1 Begriffsdefinition Leseförderung

Das Lesen von Texten und Büchern begleitet die Menschen ihr ganzes Leben lang. Der Startschuss dieses Prozesses erfolgt bereits im Vorschulalter. Auf der Primarstufe erleben die Schülerinnen und Schüler die grösste Entwicklung ihrer eigenen Sprache (Woolfolk 2014, 175). Deshalb ist die Leseförderung in dieser Zeit zwingend notwendig, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf spätere Anforderungen vorzubereiten. Dieses systematische Lesetraining soll den Schülerinnen und Schüler Sicherheit im Umgang mit Texten geben, eine positive Einstellung gegenüber dem Lesen vermitteln und eine Habitualisierung des Lesens herbeiführen (Bertschi-Kaufmann 2007, 165). Kinder sollen demnach zu eigenständigen Leserinnen und Lesern erzogen werden. Das Lesen wird dabei nicht nur als kognitive Kompetenz, sondern vor allem als Verhalten angesehen (Bertschi-Kaufmann 2007, 165-166).

Rosebrock (2015, 3) kritisiert, dass die Leseförderung in deutschsprachigen Schulen den Fokus zu sehr auf die Leseanimation, die Förderung der Lesemotivation legt. Diese Art der Leseförderung übergeht Schülerinnen und Schüler, die basale Probleme mit dem Lesen haben. Deshalb muss eine gelungene Leseförderung unterschiedliche Dimensionen ansprechen und auf jede Klasse individuell angepasst werden (Rosebrock 2015, 3).

3.2 Kompetenz-Modell des Lesens

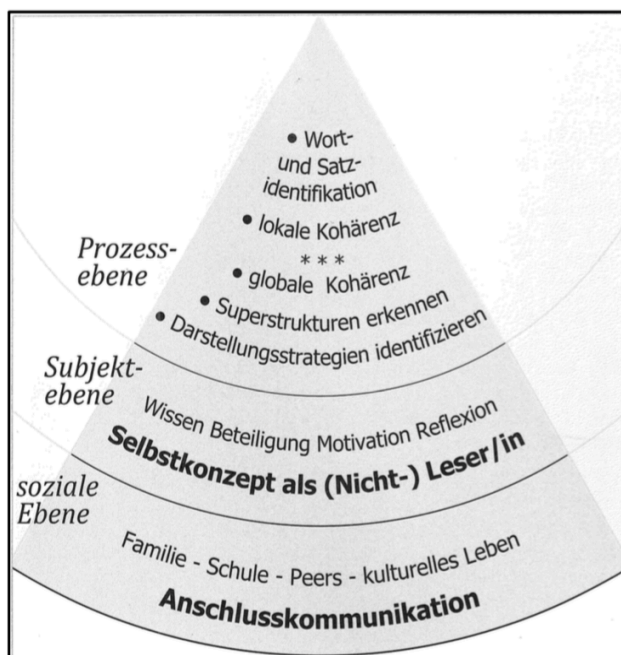


Abbildung 2 Kompetenz-Modell des Lesens (Graf 2016, 93)

Diese verschiedenen Dimensionen werden im Kompetenz-Modell des Lesens (Abbildung 6) sichtbar. Es baut auf die Erkenntnis auf, dass Lesen «ein ganzes Bündel von Teilfähigkeiten enthält» (Rosebrock 2015, 4). Das Modell berücksichtigt zudem, dass diese Teilfähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen einzuordnen sind. Dies ist einerseits die Kognition (Prozessebene), aber ebenso die Persönlichkeit (Subjektebene), sowie die soziale Einbettung (soziale Ebene) (Rosebrock 2015, 4). Die Leseförderung soll sich auf diesen drei Ebenen bewegen, um alle Kinder als Leserinnen und Leser optimal zu fördern und begleiten. Der erste Schritt dafür ist die Diagnostik der Lese Probleme der Schülerinnen und Schüler deren Einordnung im Kompetenzmodell (Rosebrock 2015, 9).

Welche Schwierigkeiten mit dem Lesen können bei Schülerinnen und Schülern im Primarschulalter auftreten?

Prozessebene

Die Prozessleistungen umschreiben «Tätigkeiten, die beim Lesen kognitiv ausgeführt werden müssen» (Rosebrock 2015, 4). Sie drehen sich hauptsächlich um das Textverständnis. Besonders auf der Unterstufe muss an diesen Kompetenzen gearbeitet werden (Graf 2016, 93), doch auch ältere Schülerinnen und Schüler können auf der Prozessebene noch Mängel aufweisen und müssen beim Erwerb und der Verbesserung dieser Kompetenzen durch die Lehrperson unterstützt werden.

Das Kompetenz-Modell führt folgende Kompetenzen auf der Prozessebene auf (Abbildung 1):

- Wort- und Satzidentifikation
- Lokale Kohärenz
- Globale Kohärenz
- Superstrukturen erkennen
- Darstellungsstrategien identifizieren

Wort- und Satzidentifikation

Der erste Punkt beschäftigt sich noch mit der eigentlichen Sprachverarbeitung. Damit ist der Prozess der Dekodierung gemeint, also die Fähigkeit des Zusammenschlusses von Buchstaben zu Wörtern (Woolfolk 2014, 175). So sind sich die Schülerinnen und Schüler der Bedeutung einzelner Wörter bewusst. Die Worterkennung wird im Laufe der Schulzeit automatisiert. Das ist insofern wichtig, da sich Schülerinnen und Schüler vertieft auf das globale Verständnis des Textes konzentrieren können und das Lesen dadurch an Anstrengung verliert. Erst mit einer fortgeschrittenen Automatisierung ist es Kindern möglich, längere und inhaltlich schwierigere Texte zu lesen und verstehen. Dadurch können Bücher gelesen werden, die den intellektuellen Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Diesen Punkt erreichen Schülerinnen und Schüler durchschnittlich mit neun Jahren (Rosebrock 2015, 3).

Lokale Kohärenz

Mit der lokalen Kohärenz erschliessen die Kinder Bedeutungen von zusammenhängenden Wortgruppen oder Sätzen bewusst. Insgesamt befinden sich allerdings beide Kompetenzen noch an der sprachlichen Oberfläche, da sie sich nur mit der Bedeutung von isolierten Textstellen beschäftigen (Rosebrock 2015, 4). Kinder mit grossem Wissen haben den Vorteil, dass sie durch ihr Vorwissen Wörter erkennen und die Zusammenhänge schneller erschliessen können (Graf 2016, 93). Dieses Wissen können sich Lehrpersonen zu Nutze machen, indem sie Texte auswählen, über die Schülerinnen und Schüler bereits Vorwissen mitbringen.

Globale Kohärenz

Auf die lokale Kohärenz baut das globale Textverständnis auf. «Dafür müssen die einzelnen Informationen zusammen geschlossen werden, und es müssen Schlussfolgerungen aus diesen Verbindungen von Einzelinformationen gezogen werden» (Rosebrock 2015, 5). Dieser Prozess findet bei fortgeschrittenen Leserinnen und Lesern fortlaufend statt. Neue Informationen werden laufend aufgenommen und die globale Kohärenz angepasst. Bereits vor dem Lesen entwickelt die Leserin

oder der Leser eine Erwartung an die globale Bedeutung des Textes (Rosebrock 2015, 5). Diese Erwartung kann den Titel, ein Bild, den Klappentext etc. widerspiegeln.

Superstrukturen erkennen

Diese Erwartung kann auch auf unser Textsortenwissen aufbauen. Dies entspricht der vierten Stufe auf der Prozessebene, der Erkennung von Superstrukturen. Dabei ist einerseits die mentale Repräsentation eines Themas und andererseits das Wissen bezüglich der Funktion Lektüre gemeint (Graf 2016, 94). Besonders beim Lesen von komplexen Texten kommt einem diese Kompetenz zur Hilfe. Vorwissen und Erwartungen an die Lektüre unterstützen uns demnach auf unterschiedlichen Kompetenzebenen. Dies zeigt, weshalb die Vorbesprechung einer Lektüre in der Schule unterstützend wirken kann.

Darstellungsstrategien identifizieren

Bei der fünften und somit höchsten Kompetenz auf der Prozessebene muss die Metaperspektive eingenommen werden (Graf 2016, 94). Dabei wird man sich bewusst, weshalb der Autor auf eine gewisse Weise vorgegangen ist (Rosebrock 2015, 5). Dies kann den Aufbau, die Argumentation, die Stilistik etc. betreffen. In den oberen Stufen der Primarschule kann diese Kompetenz bereits gefördert werden. Dabei können beispielsweise Fragen an den Autor formuliert und selbst beantwortet werden.

Subjektebene

Die Subjektebene befasst sich mit dem lesebezogenen Selbstkonzept. Davon hängt ab, welche Eigenschaften eine Leserin oder ein Leser sich zuschreibt (Graf 2016, 95). Diese Zuschreibungen sind besonders entscheidend für die Ausdauer, die eine Person beim Bearbeiten und Lesen einer Lektüre aufzeigt. Die Subjektebene kann als Motor für den Leseprozess gesehen werden (Rosebrock 2015, 5). Das Modell ordnet fünf Begriffe der Subjektebene zu: Wissen, Beteiligung, Motivation und Reflexion (Abbildung 2).

Zwischen Wissen und dem Lesen ist eine positive Wechselwirkung zu beobachten. Mit einem grossen Wissen fällt das Lesen leichter und Zusammenhänge werden schneller erschlossen. Durch diese Zusammenhänge wird neues Wissen erarbeitet, welches dann wiederum als Grundlage für eine neue Lektüre dienen kann. Graf (2016, 95) fasst diese Wechselwirkung mit «wer hat, dem wird gegeben» zusammen.

Der Begriff Beteiligung spricht die emotionale Komponente an. Diese dient im Leseprozess, um Motive der Charakteren nachzuvollziehen und Mitgefühl zu entwickeln (Rosebrock 2015, 5). Persönliche Erfahrungen und eigene Emotionen in einer Lektüre anzutreffen, wirkt sich positiv auf die Lesemotivation aus. Auch das lesebezogene Selbstkonzept wirkt sich auf die Motivation aus (Graf 2016, 95). Ob die Wirkung positiv oder negativ ist, hängt vom Selbstkonzept ab.

Die Reflexion macht den letzten der vier Begriffe aus. Eine kompetente Leserin oder ein kompetenter Leser hinterfragt das Gelesene. Eine Lektüre muss für ihre Leserschaft einerseits bedeutend sein und zudem korrekt sein (Graf 2016, 96). Wenn eine Lektüre diese Kriterien nicht erfüllt, wird sie meist nicht zu Ende gelesen. Für die Schule bedeutet das, dass das Abbrechen von Lektüren während dem freien Lesen grundsätzlich erlaubt sein soll, da diese Entscheidung ein fester Teil des freien Leseprozesses ausmacht. Die PISA-Studie belegte die Wichtigkeit der Reflexion im Leseprozess. Nur dadurch kann das Gelesene in bestehende mentale Ordnungen integriert werden (Rosebrock 2015, 6).

Soziale Ebene

Die soziale Interaktion ist eine grundlegende Funktion vom Lesen. Briefe der Grosseltern, Nachrichten der Freundin oder Geburtstagskarten haben alle eine direkte soziale Funktion (Rosebrock 2015, 6). Diese kommunikative Funktion wirkt sehr motivierend, da der Sinn direkt erkennbar ist. Dieser Antrieb soll auch in der Schule genutzt werden. Dies kann im direkten Sinn eine Brieffreundschaft sein, im übertragenen Sinn aber auch die Anschlusskommunikation an Gelesenes. Dabei wird in der Schule über das Gelesene gesprochen und so eine soziale Einbettung des Gelesenen gewährt.

Daraus könnte fälschlicherweise abgeleitet werden, dass die Anschlusskommunikation nur bei gemeinsamen Lektüren durchgeführt werden kann. Dem ist nicht so. Schülerinnen und Schüler können sich auch sehr gut in Gruppen, beispielsweise Themengruppen, über persönliche Lektüren austauschen.

3.3 Risikogruppen und -faktoren

Welche Faktoren stellen ein erhöhtes Risiko für Schwierigkeiten bei der Lesekompetenz dar?

Es gibt einige Schülerinnen- und Schülergruppen, die beim Erwerb der Lesekompetenz im Nachteil sind. Deshalb sind diese Gruppen auf die Unterstützung seitens der Lehrperson aber auch der Schule angewiesen. In diesem Unterkapitel sollen die Gruppen benannt und beschrieben werden, auf welcher Ebene des Kompetenzen-Modells des Lesens die gruppenspezifischen Schwierigkeiten liegen. Natürlich gelten diese Schwierigkeiten nicht für jedes Mitglied dieser Gruppen und natürlich können auch Kinder, die nicht diesen Gruppen zugehören, dieselben Probleme entwickeln. Trotzdem lohnt es sich die Risiken im Hinterkopf zu behalten, um diese Schülerinnen und Schüler möglichst früh und gezielt zu fördern.

Familiäre Lesehabitualisierung

Die Familie hat den grössten Einfluss auf die Leseentwicklung der Kinder (Bertschi-Kaufmann 2007, 166). Wenn in der Familie Bücher vorgelesen und besprochen werden, regt dies die Lust für das Lesen der Kinder an. Neben dieser Anregung dient das Vorlesen dem Aufbau des Wortschatzes als erste Erfahrung mit der Schriftsprache, dem sprachlichen Lernen und der mentalen Entwicklung einer Textwelt (Rosebrock 2015, 2). Im besten Fall sind die Eltern bereits die ersten Lesevorbilder. Kinder beobachten das Leseverhalten der Eltern und entwickeln dadurch selbst ein Interesse an Texten. Förderlich für die Leseaktivität ist zudem ein grosses familiäres Angebot von Büchern und Medien, Besuche der Bibliothek oder Buchhandlung und der Austausch über Gelesenes. Die Wichtigkeit dieser Gespräche zeigt sich auf der sozialen Ebene des Kompetenzmodell des Lesens (S. 5).

Jedoch bringt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler diesen familiären Hintergrund nicht mit (Bertschi-Kaufmann 2007, 167). Diesen Kindern fällt der Eintritt in die schriftliche Welt erheblich schwerer (Rosebrock 2015, 2). In diesen Fällen muss die Schule nachhelfen. Nachweislich hat die Schule zwar einen kleineren Einfluss auf die Lesemotivation und -aktivität der Schülerinnen und Schüler (Bertschi-Kaufmann 2007, 167), doch eine anregende schulische Leseförderung kann diese positiv beeinflussen. Die Leseförderung bei diesen Schülerinnen und Schüler sollte dieselben Kriterien erfüllen, wie die familiäre Leseförderung. Ein anregendes, vielseitiges Angebot von Büchern ist dabei grundlegend. Bei der Auswahl von Büchern sind Kinder auf die Unterstützung der Lehrperson angewiesen. Eine aktive Vorlesepraxis und die Gespräche über die Lektüren haben ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Leseaktivität der Schülerinnen und Schüler.

Oftmals wird Vorlesen als Methode besonders auf den unteren Schulstufen eingesetzt, wenn die Kinder selbst noch Mühe haben, Texte zu lesen. Dies ist jedoch ein Trugschluss. Vorlesen kann und sollte als Methode auf allen Stufen eingesetzt werden (Bertschi-Kaufmann 2007, 167). Auf dem Kompetenz-Modell sind die potentiellen Probleme von Schülerinnen und Schüler ohne familiäre Schriftförderung hauptsächlich auf der sozialen und der Subjektebene einzuordnen. Selbstverständlich können daraus auch Probleme auf der Prozessebene entstehen. Die optimale Leseförderung für diese Kinder setzt demnach auf diesen Stufen an.

Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler

Für Kinder, die Deutsch erst in der Schule als primäre Sprache antreffen, ist die Entwicklung der Lesekompetenz ein anstrengender Prozess (Sträuli Arslan 2005, 15). Deshalb ist es unerlässlich, dass sie dabei von der Lehrperson unterstützt und ermutigt werden. Während die soziale Ebene und Subjektebene, wie bei deutschsprachigen Kindern, durch die Schriftförderung im fremdsprachigen Elternhaus gefördert werden kann, sind sie auf der Prozessebene auf die Schule angewiesen. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass fremdsprachige Kinder mehr lesen müssen, um dieselbe Lesekompetenz zu erreichen. Deshalb profitieren Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, auch von motivationsfördernden Massnahmen. Denn regelmässiges Lesen fördert nicht nur die Fähigkeiten im Lesen, sondern auch den Spracherwerb. Lesen ist nachweislich die effektivste Weise, um den Wortschatz zu erweitern (Rosebrock 2015, 5). Deshalb ist die Leseförderung auf der Prozessebene relevant für den Erwerb von Sprach- und Lesekompetenzen von fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich empfiehlt sich eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern, da die Leseförderung auch in der Freizeit stattfinden muss (Sträuli Arslan 2005, 18).

Leseknick

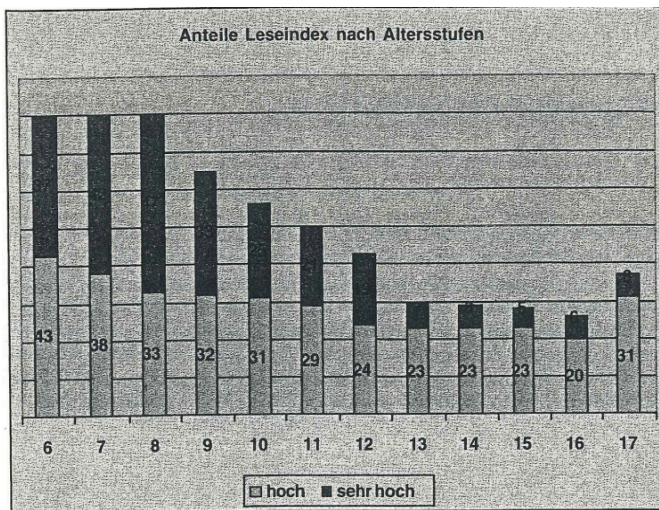


Abbildung 3 Leseaktivität im Verlauf der Kindheit und Jugend (Rosebrock 2003, 86)

Abbildung 3 zeigt den Leseindex von Schülerinnen und Schüler in ihrer Kindheit und Jugend. Dabei handelt es sich um das Ausmass, in dem sie ausserschulisch lesen oder sich mit Büchern beschäftigen. Sie zeigt, dass während den ersten drei Primarschuljahren 80 % der Schülerinnen und Schüler oft oder sehr oft neben der Schule lesen (Rosebrock 2003, 85). Diese anfängliche Begeisterung ist dadurch zu erklären, dass die Lesekompetenz konstant zunimmt und Kinder meistens grosse Neugier auf die Textwelt verspüren, da ihnen bisher der eigenständige Zugang verwehrt blieb. Mit neun Jahren beginnt

die Viellesephase, denn die Automatisierung des Lesens ist weit fortgeschritten (Bertschi-Kaufmann 2007, 168). Doch der Verlauf der Leseaktivität zeigt bei Neunjährigen eine deutliche Abnahme. Wie ist dies zu erklären? Durch die zunehmenden Kompetenzen auf der Prozessebene steigen auch die Anforderungen der Schule in Bezug auf die Textauswahl oder Klassenlektüren. Durch die zunehmende Schwierigkeit verlieren einige Schülerinnen und Schüler die Lesemotivation. Man spricht von einem Leseknick.

Ein ähnliches Phänomen ist auch während der Pubertät zu beobachten. In der siebten und achten Klasse nimmt die Leseaktivität erneut deutlich ab. Nur noch rund ein Drittel der Jugendlichen liest regelmässig ausserschulisch (Abbildung 7). Während also die Auswirkung dieselbe ist, wie beim Leseknick in der Mittelstufe, unterscheidet sich die Ursache. Mit 13 oder 14 Jahren wird die Kinderliteratur langweilig und es muss auf die Jugendliteratur gewechselt werden. Jugendliche müssen sich in der neuen Textwelt orientieren und eigene Interessen nachgehen (Rosebrock 2015, 3). Dieser Neuanfang wird von vielen Schülerinnen und Schülern nicht gemacht. Diese Problematik wäre auf der Subjektebene des Kompetenz-Modells einzuordnen, doch auch auf der sozialen Ebene findet eine Veränderung statt. Lesen verliert in dieser Zeit an sozialer Bedeutung. Jugendliche müssen nicht mehr lesen, um dazuzugehören. Die Anschlusskommunikation unter Freunden nimmt ab oder findet gar nicht mehr statt (Bertschi-Kaufmann 2007, 168). Die Lesemotivation geht dadurch weiter zurück. Um dies zu verhindern, muss demnach die schulische Leseförderung die soziale Ebene des Kompetenz-Modells stärken.

Schwache Leserinnen und Leser

Einige Schülerinnen und Schüler weisen sehr früh schon Defizite bei basalen Leseprozessen auf (Rosebrock 2015, 4). Werden diese Defizite von der Lehrperson nicht erkannt und trainiert, schleppen diese Kinder diese Probleme oft bis zum Schluss ihrer Schulkarriere mit, werden demnach nie zu eigenständigen kompetenten Leserinnen oder Leser. Wenn das Lesen den Schülerinnen und Schülern Mühe bereitet, werden sie weniger bis überhaupt nicht in ihrer Freizeit lesen. Dadurch bleiben sie in ihren Lesefähigkeiten immer weiter hinter den Mitschülerinnen und -schüler zurück. Ihre Lesekompetenz verbessert sich zwar durch den Unterricht, doch die schulischen Ansprüche an ihr Können steigt schneller an. Oftmals automatisieren sich die Leseprozesse langsamer als bei der durchschnittlichen Schülerin oder dem durchschnittlichen Schüler. Mit zunehmendem Alter müssen mehr kognitive Ressourcen in das Textverständnis gesteckt werden, doch schwache Leserinnen und Leser benötigen diese Ressourcen noch für den Leseprozess.

Oftmals äussern sich diese Probleme durch eine nicht vorhandene Lesemotivation. Lesekompetenz und Lesemotivation verstärken sich in diesem Fall gegenseitig negativ und kreieren so einen «Teufelskreis» (Rosebrock 2015, 3).

Diese Schwierigkeiten beeinflussen nicht nur die Lesekarriere, sondern den gesamten schulischen Verlauf. Schwache Leserinnen und Leser werden bei Übertritten oftmals der schwächsten Schulform zugewiesen (Rosebrock 2015, 3). Je später diese Probleme erkannt werden, desto langwieriger und anstrengender wird das Beheben des Defizits für die oder der Betroffene. Deshalb ist es von grosser Bedeutung auf der Primarstufe das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler genau zu beobachten und so potenzielle Schwierigkeiten zu erkennen. Darauf aufbauend kann schliesslich eine entsprechende Fördermassnahme ergriffen werden.

Ist das Geschlecht ein Risikofaktor?

Beeinflusst das Geschlecht unser Leseverhalten? Ältere Untersuchungen würden diese Frage klar mit «ja» beantworten. Danach unterscheiden sich Jungen und Mädchen sowohl in der Lesemotivation, der Leseweise, der Lesequantität, der Lesekompetenz, Lektürepräferenzen (Philipp 2011, 2). Laut diesen Studien sind die Mädchen in der Lesemotivation, der Lesequantität und der Lesekompetenz den Jungen deutlich voraus. Diese Deutlichkeit zeigt sich in neueren Befunden nicht mehr.

Im Primarschulalter weisen die Mädchen durchschnittlich eine höhere Lesemotivation auf. Dies kann auf soziale Gründe zurückgeführt werden (Philipp 2011, 14). Durch den Austausch über

Gelesenes finden die Schülerinnen sozialen Anschluss und gemeinsame Lektüren schaffen ein Gemeinschaftsgefühl. Zudem lesen die Mädchen mehr Bücher, für alle anderen Medien wurden keine Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern nachgewiesen (Philipp 2011, 14). Während sich die Interessen zwar unterscheiden, legen neuere Studien den Fokus auf die Schnittmenge von Themen, die beide Geschlechter interessieren. Die zwei Genres, die von beiden Geschlechtern am meisten Zuspruch erhalten, sind Abenteuerliteratur und Science Fiction (Philipp 2011, 9). Denselben Fokus sollte man auch bei der Auswahl von Klassenlektüren haben, um möglichst viele Kinder anzusprechen. Auch der Unterschied in Lesekompetenz fällt in neueren Studien kleiner aus, als bisher angenommen (Philipp 2011, 14). Zu behaupten, dass das männliche Geschlecht ein Risikofaktor für die Lesekarriere ist, wäre demnach falsch.

3.4 Arten der Leseförderung

Welche Leseförderungstypen gibt es und welche Aspekte der Lesekompetenz werden dabei hauptsächlich gefördert?

Die drei Dimensionen des Kompetenz-Modells und die verschiedenen Risikogruppen zeigen, weshalb die Leseförderung in einer Klasse mehrdimensional sein muss. Nur so kann die Leseförderung bei allen Schülerinnen und Schülern ansetzen. Folgend werden deshalb fünf Arten der Leseförderung vorgestellt und den Bezug zum Kompetenz-Modell des Lesens und den Risikogruppen aufgezeigt. Exemplarisch wird zu jeder Art der Leseförderung eine Methode aufgeführt.

Leseanimation

Lesen kann nicht nur als kognitive Leistung und Kompetenz angesehen werden, sondern ist auch ein Verhalten. Ein Verhalten kann sich zu einer Gewohnheit entwickeln. Doch für diese Entwicklung muss das Lesen Freude machen, nur so wird das Lesen auch ausserhalb der Schule stattfinden. Deshalb befasst sich Leseanimation mehr mit der lustvollen Seite des Lesens als mit kognitiven Ansprüchen (Bertschi-Kaufmann 2007, 168). Rosebrock (2015, 7) spricht von der «Werbung für das Lesen». Es ist allerdings zu beachten, dass Fortschritte auf der Prozessebene der Lesekompetenz die Lust am Lesen steigert und Probleme bei den basalen Lesefertigkeiten die Lesemotivation blockieren kann.

Die Leseanimation versucht, die Schülerinnen und Schüler zum Lesen anzuregen. Um dies zu erreichen, muss die Schule Qualitätsmerkmale der familiären Leseförderung übernehmen (Bertschi-Kaufmann 2007, 168). Dazu gehört ein vielseitiges Angebot an freizugänglichen Medien, eine regelmässige Vorlesepraxis und das sinnliche Erleben von Textwelten. Inzwischen wurden zahlreiche Leseprojekte entwickelt, um den Kindern die Freude am Lesen weiterzugeben. Dazu gehören beispielweise Autorenlesungen, Lesenächte oder eine Krimiwoche (Bertschi-Kaufmann 2007, 168). Doch auch kleinere Rituale fördern die Lesebegeisterung der Schülerinnen und Schüler, wie beispielsweise der regelmässige Bibliotheksbesuch. Ein wichtiges Kriterium für die gelungene Leseanimation ist zudem das Leseverhalten der Lehrperson. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson als aktive Leserin oder als aktiven Leser wahrnehmen, kann diese oder dieser zum Lesevorbild fungieren. Besonders wenn die Eltern selbst nicht lesen, ist diese Vorbildfunktion von grosser Bedeutung.

Die Leseanimation zielt primär auf die Lesemotivation, also die Subjektebene ab (Rosebrock 2015, 6-7). Durch soziale Anreize wird auch das Leseverhalten auf der sozialen Ebene gefördert. Die Leseanimation kann besonders in den Altersstufen des Leseknicks hilfreich sein. Zudem lernen Schülerinnen und Schüler durch das vielseitige Angebot neue Autoren und

Interessengebiete kennen, denen sie durch das Lesen entsprechender Texte und Bücher nachgehen. Zudem können fremdsprachige Kinder, die viel Ausdauer für den Erwerb der Lesekompetenz brauchen, von einer hohen Lesemotivation profitieren.

Methode

Die freie Lesestunde (Bertschi-Kaufmann 2007, 169-171)	
Stufe:	Ab der 3. Klasse
Genre:	Kinder- und Jugendliteratur
Benötigte Lektionen:	Eine Lektion pro Woche
Sozialform	Plenum, Einzelarbeit

Schülerinnen und Schüler benötigen in der Schule Zeit, um in ihrem eigenen Tempo und nach ihren eigenen Interessen zu lesen. Damit die Schülerinnen und Schüler bestmöglich von dieser Lektion profitieren können, sollte eine minimale Struktur von der Lehrperson vorgegeben werden (Bertschi-Kaufmann 2007, 169):

1. Die Lehrperson oder im zunehmenden Alter auch eine Schülerin oder ein Schüler liest ein Ausschnitt eines Buches vor. Dies kann entweder der Lieblingsteil, der Beginn, ein spannender Teil etc. des Buches sein. Das Buch wird kurz vorgestellt und anschliessend zur Ausleihe ausgelegt. Zudem kann die Lehrperson auf neue Bücher hinweisen oder unter den Schülerinnen und Schüler Büchertipps ausgetauscht werden. Dies kann einigen Schülerinnen und Schüler den Einstieg ins freie Lesen erleichtern.
2. In dieser Phase können diejenigen Schülerinnen und Schüler, die bereits ein Buch haben, sich zurückziehen und mit dem Lesen beginnen. Die Lehrperson kann währenddessen einigen Kindern bei der Auswahl eines Buches helfen.
3. Nun beginnt die ruhige Phase. Die Schülerinnen und Schüler lesen in ihren Büchern. Die Lehrperson unterstützt entweder schwache Schülerinnen und Schüler, indem sie zum Beispiel die erste Seite vorliest, um dem Kind den Einstieg in die Lektüre zu erleichtern. Ansonsten nutzt die Lehrperson die Zeit selbst zum Lesen.

Literaturunterricht

Beim Begriff der Leseförderung wird oftmals nur an die Leseanimation gedacht. Dieses Vermitteln der Freude am Lesen macht sicherlich einen wichtigen Teil aus, deckt aber sicherlich nicht die gesamte Palette ab. «Der Literaturunterricht zielt als Fachunterricht darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, poetische Merkmale von Texten wahrzunehmen und zu deuten, insbesondere darauf, Darstellungsstrategien von solchen Texten zu erkennen» (Rosebrock 2015, 6). Im Literaturunterricht werden gemeinsam Texte gelesen und über deren Bedeutung nachgedacht. Es findet also eine gemeinsame Anschlusskommunikation statt (Graf 2016, 96). Das Textverstehen wird von der Lehrperson angeregt oder sogar angeleitet. Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Zurechtfinden in imaginären Welten befähigt werden (Rosebrock 2015, 6). Durch die neuen Kompetenzen und die neue Eigenständigkeit kann die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler dadurch ebenfalls gefördert werden. Dies ist jedoch nicht das primäre Ziel des Literaturunterrichts.

Wenn die Förderung der Lesemotivation ebenfalls beachtet wird, fördert der Literaturunterricht Kompetenzen auf allen Ebenen des Kompetenz-Modells des Lesens. Auf der sozialen Ebene ist dies allgemein die Anschlusskommunikation unter Peers und in der Schule, die Lesemotivation wird auf der Subjektebene aufgeführt, zusätzlich werden die komplexeren Kompetenzen der Prozessebene (Darstellungsstrategien identifizieren, globale Kohärenz) gefördert. Schülerinnen und Schülern mit basalen Problemen im Leseprozess hilft der Literaturunterricht aber kaum. Der Literaturunterricht hilft vor allem Schülerinnen und Schüler, die keine Probleme beim Leseprozess haben, die jedoch auf eine Förderung der Lesemotivation angewiesen sind (Rosebrock 2015, 6-7), zudem kann er beim Übergang von Kinder- zur Jugendliteratur unterstützen und die Schülerinnen und Schüler auf neue Herausforderungen vorbereitet. Es ist vorstellbar, dass dadurch die Reduktion der Leseaktivität in der Pubertät bei einigen Schülerinnen und Schülern verhindern werden kann.

Methode

Arbeit mit Leseaufträgen (Graf 2016, 98)	
Stufe:	Auf allen Stufen möglich
Genre:	Mit allen Genre und Textlängen möglich
Benötigte Lektionen:	Je nach Textlänge und Aufgabenmenge
Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit

Die Arbeit mit Leseaufträgen wird bereits in vielen Klassenzimmern angewendet. Dabei bearbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig oder in Zweiergruppen einen Text mithilfe von vorgegebenen Aufgaben. Diese sollen den Schülerinnen und Schüler helfen, einen Text und seine Bedeutung zu verstehen. Anschliessend werden die Ergebnisse in der Klasse besprochen und diskutiert (Graf 2016, 98). Die Arbeit mit den Leseaufträgen bereichert diese Anschlusskommunikation, da alle Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit dem Text auseinandergesetzt haben und so an der Diskussion aktiv teilhaben können.

Lesestrategietrainings

Die explizite Vermittlung von Lesestrategien ist spätestens mit dem Lehrplan 21 in die Zürcher Schulzimmer gelangt. Denn viele Probleme beim Lesen sind auf Schwierigkeiten beim Leseverstehen zurückzuführen (Rosebrock 2015, 7). Lesestrategien unterstützen Schülerinnen und Schüler beim Verständnis von Texten und dem Entnehmen von im Text erwähnten Informationen. Es werden drei Typen von Lesestrategien unterschieden.

Wiederholende Lesestrategien:	Zu diesem Typen gehört beispielsweise das erneute Lesen oder das Zusammenfassen eines Abschnittes. Durch diese Strategien können lokale Verständnisprobleme überwunden werden (Rosebrock 2015, 7).
Ord nende Lesestrategien:	Das Markieren wichtiger Textstellen oder sich dem Aufbau eines Textes bewusst werden, fallen in diese Kategorie. Der Text wird inhaltlich auf das Wichtigste reduziert. (Rosebrock 2015, 7). Dies dient dem globalen Verständnis des Gelesenen.

Elaborierte Lesestrategien: Elaborierte Lesestrategien werden besonders beim Lesen von besonders dichten und komplexen Texten verwendet. Dabei werden beispielsweise Fragen an Text formuliert oder eigene Erfahrungen assoziiert (Rosebrock 2015, 7). Der gelesene Text wird dabei angereichert.

Durch das Vermitteln von Lesestrategien verhilft die Lehrperson ihrer Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen Lesen und Verstehen eines Textes. Lesestrategien zielen somit direkt auf die Prozessebene und das Textverstehen ab. Damit wird denjenigen Schülerinnen und Schüler geholfen, die zwar viel und bereits gut lesen, den Inhalt des Textes jedoch noch nicht genügend verarbeiten können (Rosebrock 2015, 8). Fremdsprachige Kinder und schwache Leserinnen oder Leser profitieren von Lesestrategien nur gering, da ihre Schwierigkeiten bei den basalen Lesefertigkeiten liegen.

Methode

PQ4R (Woolfolk 2014, 534)	
Stufe:	Ab der 5. Klasse
Genre:	Kurze Sachtexte
Benötigte Lektionen:	Je nach Textlänge
Sozialform	Einzelarbeit

Die PQ4R-Methode soll den Leserinnen und Leser beim Übergang vom lokalen zum globalen Verständnis unterstützen. Sie eignet sich besonders für Sachtexte, die viele neue Informationen beinhalten. Alle Buchstaben des Akronyms stehen für einen Arbeitsschritt. Das P steht für **Preview**. Dabei sollen sich die Schülerinnen einen Überblick über das Thema des Textes verschaffen. So wird das Vorwissen zu den Themen aktiviert. Anschliessend notiert sich die Leserin oder Leser Fragen an den Text (**Questions**), die in einem nächsten Schritt während dem Lesen beantwortet werden (**Read**). Daraufhin folgen noch drei weitere Rs. Diese stehen für **Reflect**, **Recite** und **Review**. Während des Lesens werden bereits bekannte Beispiele für die Aussagen im Text gesucht (Reflect), nach dem Lesen sollen die wichtigen Aussagen des Textes wiedergegeben werden (Recite) und die gestellten Fragen vollständig beantwortet werden (Review) (Woolfolk 2014, 534). Diese Strategie ist bei den elaborierten Lesestrategien einzuordnen.

Vielleseverfahren

Die bisher vorgestellten Typen der Leseförderung setzten nicht bei den basalen Lesefertigkeiten an. Vielleseverfahren sind Leseprogramme, welche die Lesemenge stark erhöhen und diese Menge auch einfordern und überprüfen (Rosebrock 2015, 8). Während die Leseanimation ebenfalls auf eine höhere Leseaktivität der Schülerinnen und Schüler abzielt, wird diese Veränderung weder eingefordert noch durch die Lehrperson überprüft. Allgemein profitieren die Schülerinnen und Schüler davon, dass sie sich angewöhnen, ausserhalb der Schule zu lesen. Zudem wird der Lesefluss durch das Training gesteigert, da die basalen Lesefertigkeiten trainiert werden. Deshalb profitieren auch schwache Leserinnen und Leser von dieser Art der Leseförderung. Das Vielleseverfahren setzt demnach sowohl auf der Prozessebene, als auch auf der Subjektebene an.

Da das Vielleseverfahren hauptsächlich ausserschulisch stattfindet, empfiehlt sich eine Zusammenarbeit mit den Eltern. Zudem ist es gerechter, eine Zeitangabe zu definieren, anstelle einer vorgegebenen Seitenanzahl. So werden schwache Leserinnen und Leser nicht benachteiligt. Die nachfolgende Methode zielt hauptsächlich auf die Überprüfung durch die Lehrperson ab, da für das Vielleseverfahren keine Methode verwendet werden muss. Die vorgegebene Zeit muss auf die Klasse und deren Altersstufe angepasst werden. Es lohnt sich, die Vorgaben über längere Zeit beizubehalten, damit sich die Gewohnheit entwickeln kann.

Methode

Leseplan (eigene Erfahrung während meiner Primarschulzeit)	
Stufe:	Ab 2. Klasse
Genre:	Kinder- und Jugendliteratur
Benötigte Lektionen:	Keine, wird als Hausaufgabe aufgetragen
Sozialform	Einzelarbeit

Mit dem Leseplan habe ich selbst als Schülerin in der Mittelstufe gearbeitet. Jede Woche mussten wir mindestens eine Stunde lesen. Auf einem Plan notierten wir Schülerinnen und Schüler, in welchem Buch oder in welchen Büchern während der Woche gelesen wurde. Daneben wurde die aufgewendete Zeit und die Seitenanzahl aufgeschrieben. Zudem mussten die Eltern diesen Plan wöchentlich unterschreiben. Einmal pro Woche wurde der Plan von der Lehrperson überprüft. So hatte die Lehrperson Informationen über die Leseaktivität ihrer Schülerinnen und Schüler und über deren Geschwindigkeit.

Lautleseverfahren

Ebenfalls gute Ergebnisse bei der Leseförderung von schwachen Leserinnen und Lesern zeigte das Lautleseverfahren (Rosebrock 2015, 9). Während zu Beginn der Primarschule das Verfahren mit allen Schülerinnen und Schülern angewendet werden kann, hilft es in höheren Stufen hauptsächlich den Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei den basalen Lesefertigkeiten. Auch im Fremdsprachenunterricht kann dieses Verfahren gewinnbringend angewendet werden. Das Verfahren unterstützt den Erwerb von basalen Lesekompetenzen, ist also der Prozessebene zuzuordnen.

Der Begriff Lautleseverfahren spricht alle sprachdidaktischen Methoden an, die durch das laute Lesen die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler verbessern. «Lautleseverfahren zielen somit innerhalb des dargelegten Lesekompetenzbegriffs [Kompetenz-Modell des Lesens, S. 7] in kognitiver Hinsicht direkt auf eine Verbesserung der hierarchieniedrigen Leseprozesse ab, indem sie die Leseflüssigkeit (fluency) der Schüler trainieren» (Rosebrock und Nix 2008, 27).

Methode

Paired Reading nach Keith Topping (Rosebrock und Nix 2008, 40)	
Stufe:	Ab der 2. Klasse
Genre:	Kurze Sachtexte
Benötigte Lektionen:	Je nach Textlänge
Sozialform:	Partnerarbeit

Bei dieser Methode bildet die Lehrperson Lesepaare, bestehend aus einer schwächeren Leserin oder schwächeren Leser (Tutanten) und einem Kind, das bereits gut lesen kann (Tutoren) (Rosebrock und Nix 2008, 40). Jedes Tandem erhält einen Text, auf den beide Schülerinnen und Schüler sehen können. Anschliessend beginnen beide, den Text synchron und halblaut zu lesen. Zur Unterstützung kann der Tutor mit dem Finger dem Text entlang fahren. Falls der Tutant ein Lesefehler macht, unterbricht der Tutor die Lektüre für einen Moment, um dem Tutant die Möglichkeit zur Selbstverbesserung einzuräumen. Wenn eine Eigenkorrektur durch den Tutant vorgenommen wird, führen beide die Lektüre ab dem Satzanfang fort. Falls der Lesefehler nicht durch den Tutanten verbessert wird, deutet der Tutor auf das falsch gelesene Wort und liest es korrekt vor. Anschliessend wird die Lektüre ab Satzanfang fortgesetzt. Liest der Tutant für längere Zeit ohne Fehler, kann der Tutor mit dem Lesen aussetzen und den Tutanten nur noch durch das Mitfahren mit dem Finger unterstützt (Rosebrock und Nix 2008, 40).

3.5 Zusammenfassung

Wie kann ich Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Schwierigkeiten bestmöglich in ihrer Lesekompetenz fördern?

Die systematische Leseförderung zielt auf die Erziehung eigenständiger und kompetenter Leserinnen und Leser ab (Bertschi-Kaufmann 2007, 165). Das Kompetenz-Modell des Lesens zeigt, dass die Lesekompetenz in drei Ebenen unterteilt werden kann (Rosebrock 2015, 4):

- Die Prozessebene
- Die Subjektebene
- Die soziale Ebene

Während die Prozessebene den kognitiven Leseprozess betrachtet, beschreiben die restlichen zwei Ebenen das Leseverhalten (Graf 2016, 93-94). Eine gelungene Leseförderung greift alle drei Ebenen auf, dafür müssen allerdings verschiedene Arten der Leseförderung verwendet werden. Die Auswahl muss auf die Klasse abgestimmt werden. Abbildung 4 zeigt die

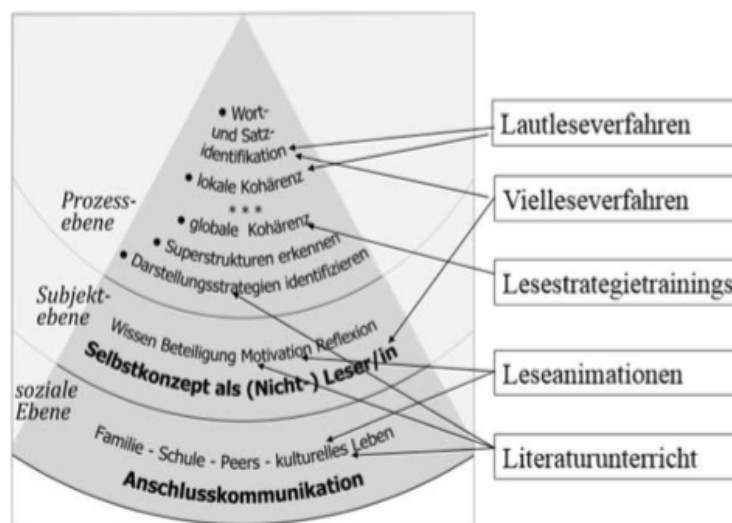


Abbildung 4 Einordnung der unterschiedlichen Arten der Leseförderung im Kompetenz-Modell des Lesens (Rosebrock 2015, 7)

vorgestellten Arten der Leseförderung und auf welcher Ebene sich die dabei entwickelnden Kompetenzen befinden. Es gibt gewisse Risikogruppen unter den Schülerinnen und Schülern, die stark auf die schulische Leseförderung angewiesen sind:

- Fremdsprachige Kinder (Sträuli Arsan 2005, 15-18; Rosebrock 2015, 5)
- Fehlende familiäre Leseförderung (Rosebrock 2015, 2; Bertschi-Kaufmann 2007, 166-167)
- Gewisse Altersgruppen (3./4. Klasse und 7./8. Klasse) ((Rosebrock 2015, 85; Bertschi-Kaufmann 2007, 168)
- Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten bei den basalen Lesefertigkeiten (Rosebrock 2015, 34)

4 Praxis

In den unterschiedlichen Praktika während meiner Ausbildung habe ich unterschiedliche Methoden der Leseförderungen angetroffen und kennengelernt. In diesem Kapitel sollen die Voraussetzungen der Klassen sowie die verwendeten Methoden beschrieben werden. Gemeinsam mit der Literatur zur Leseförderung dient das Kapitel zur persönlichen Reflexion. Dabei soll die Passung und die Durchführung der Methode kritisch überdacht werden. Eine wichtige Bemerkung ist, dass die Methoden nicht von mir initiiert wurden, sondern bereits in der Klasse so stattfanden. Dies liegt hauptsächlich daran, dass die Leseförderungen oftmals langwierige Prozesse sind.

4.1 Erste und Zweite Klasse in Adliswil

Während dem DHD 2 verbrachte ich meine Praktikumsstage in einer altersdurchmischten Klasse, bestehend aus sechs Zweitklässlerinnen und Zweitklässler und elf Kinder der ersten Klasse. Die Primarschule in Adliswil ist eine QUIMS-Schule (Qualität in multikulturellen Schulen). Diese unterschiedlichen Kulturen zeigten sich auch in meiner Praktikumsklasse. Insgesamt besuchten neun Schülerinnen und Schüler den DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache).

Die Lehrperson arbeitete sehr oft mit Klassenlektüren. Diese Geschichten wurden von der Lehrerin vorgelesen und der Unterricht um die Geschichte herum gestaltet. Die Praxislehrperson arbeitete während dem Praktikum an der Geschichte «Oh, wie schön ist Panama» (Janosch 2012). Während einer Lektion zum Buch erhielten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, einen Ausschnitt der Geschichte zu lesen. Dabei wurde die Klasse in Dreiergruppen aufgeteilt. In jeder Gruppe befand sich eine Zweitklässlerin oder ein Zweitklässler. Diese oder dieser sollte die zwei Kinder der ersten Klasse beim Lesen des Textes unterstützen. Dabei wählten die Zweitklässlerinnen und Zweitklässler sehr unterschiedliche Strategien. Einige lasen zu Beginn den Abschnitt vor und die zwei anderen Gruppenmitglieder sollten den Abschnitt anschliessend ebenfalls vorlesen. Andere liessen den Erstklässlerinnen und Erstklässler den Vortritt und halfen ihnen bei anspruchsvollen Stellen. Insgesamt gelang es so, allen Kindern den vorgegebenen Textabschnitt ohne Unterstützung der Lehrperson zu lesen.



Abbildung 5 Vorlesebuch im DHD 1
(www.kinnings.de)

4.2 Zweite Klasse in Saxon (VS)

Mein fünftes Semester verbrachte ich an der hep (haute école pédagogique) Valais. Dazu gehörte ein fünfwöchiges Praktikum. Dafür unterrichtete ich in einer zweiten Klasse in Saxon. Die Klasse hatte insgesamt grosse Mühe mit dem Lesen. Viele lasen noch Buchstabe für Buchstabe und hatten deshalb Mühe, einen Text zu verstehen. Trotzdem konnte ich während den fünf Wochen nur eine Art der Leseförderung erkennen.

Jeden Montagnachmittag hatte die Klasse eine Lektion in der Bibliothek zur Verfügung. Die Lehrerin organisierte diese Lektion so, dass immer ein Drittel der Klasse gemeinsam in die Bibliothek ging. Dabei ging es darum, die ausgeliehenen Bücher zurückzugeben und zwei neue mitzunehmen. In der Bibliothek hatten die Schülerinnen und Schüler 15 Minuten. Deshalb hatte sie kaum Zeit, Bücher zu lesen. Zudem unterrichtete die Lehrperson während dieser Zeit den Rest der

Klasse und hatte so keine Möglichkeit, die Kinder bei ihrer Buchauswahl zu unterstützen. Viele Schülerinnen und Schüler wählten Bilderbücher mit wenig oder kaum Text und andere nahmen Jugendbücher. Die Bücher waren insgesamt nicht auf die Lesekenntnisse der Kinder abgestimmt. An einem Montag begleitete ich die Gruppen in die Bibliothek und die Schülerinnen und Schüler genossen es, in den Büchern zu lesen und mir auch vorzulesen.

4.3 Dritte Klasse in Clarens (VD)

Zu der Französischausbildung an der PHZH (Pädagogische Hochschule Zürich) gehört ein dreiwöchiges Praktikum in einer französischsprachigen Klasse. Ich unterrichtete an der Primarschule in Clarens bei Montreux in einer dritten Klasse. Die Klasse war sehr motiviert und wies besonders in der Arbeitsgeschwindigkeit eine grosse Heterogenität auf.



Abbildung 7 Bibliothek im Klassenzimmer mit Leseecke (eigenes Foto)



Abbildung 7 Schüler in der Leseecke (eigenes Foto)

Im hinteren Teil des Klassenzimmers befand sich eine Bibliothek mit einer altersgerechten Auswahl von Büchern. Die Schülerinnen und Schüler konnten, wenn sie eine Aufgabe früher als die anderen beendet hatten, in der Bibliothek ein Buch auswählen und lesen. Dieses Angebot wurde von den Schülerinnen und Schüler rege genutzt. Vor der Bibliothek lag ein Teppich, auf dem es sich die Kinder bequem machen konnten. Die Bücher waren thematisch sortiert und die Themenauswahl reichte von Comics, über Sachbücher bis zu fremdsprachigen Büchern. So war für jede Schülerin und jeden Schüler etwas dabei.

4.4 Vierte, fünfte und sechste Klasse in Adliswil

Im ersten Praktikum unterrichtete ich in einer altersdurchmischten Mittelstufe. Obwohl die Klasse ebenfalls Teil der QUIMS-Schule ist, besuchte in dieser Klasse nur ein Schüler den DaZ-Unterricht.



Abbildung 8 Onlineprogramm Antolin (Westermann Gruppe 2003)

Die Klasse hatte grundsätzlich keine grosse Mühe mit dem Lesen, jedoch waren sie nicht besonders leseorientiert. Die Lehrperson hat die Klasse für das Programm Antolin angemeldet. Antolin ist ein Onlineprogramm, bei dem Fragen über Kinder- und Jugendbücher beantwortet werden müssen (Westermann Gruppe 2003). Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler Bücher lesen und anschliessend die Fragen beantworten. Antolin verteilt bei korrekten Antworten Punkte. Diese Punkte werden in der Klasse verglichen. Die Lehrperson verlangte von den Schülerinnen und Schülern, dass sie pro Monat zwei

Bücher lesen mussten. Die meisten Schülerinnen und Schüler lasen genau diese Anzahl, jedoch gab es auch Schülerinnen und Schüler, die jede Woche ein Buch lasen. Als ich diese Klasse unterrichtete, war ein Viertklässler an der Spitze. Die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler setzten es sich zum Ziel, selbst wieder auf den ersten Platz zu kommen. Dadurch lasen diese Jugendlichen besonders viel während dieser Zeit. Ob sie ihr Ziel erreichten, weiss ich leider nicht.

4.5 Sechste Klasse in Zürich

In Zürich unterrichtete ich im Frühling 2018 eine sechste Klasse während sieben Wochen. Die Klasse war sehr leistungsstark und ist insgesamt bildungsnah aufgewachsen. Alle Schülerinnen und Schüler sprachen Deutsch als Muttersprache.



Abbildung 9 gemeinsame Lektüren regen zum Diskutieren an
(eigenes Foto)

In der Klasse wurde viel mit Klassenlektüren und Gedichten gearbeitet. Die Klassenlektüren wurden entweder vom Lehrer, einer Schülerin oder einem Schüler vorgelesen oder von den Schülerinnen und Schüler selbstständig gelesen. In den Lektionen wird das Gelesene besprochen und vertieft. Dies lief oftmals über Diskussionen und Klassengesprächen. Die Lektüren unterschieden sich thematisch stark und waren oftmals bereits sehr anspruchsvoll für eine sechste Klasse. Die Schülerinnen und Schüler schienen die Herausforderung zu schätzen und die Diskussionen waren oftmals sehr angeregt. Unklarheiten wurden ebenfalls dabei geklärt und grössere Zusammenhänge erarbeitet.

Regelmässig fand in der Klasse eine Gedichtstunde statt. Die Jugendlichen hatten alle ein Gedichtband und der Lehrer war sehr passioniert in seinem Unterricht mit Gedichten. Oftmals begann er die Lektion mit dem Rezitieren eines ausgewählten Gedichtes. Anschliessend stand es den Schülerinnen und Schülern frei, dasselbe Gedicht zu vertiefen und zu illustrieren oder ein anderes aus dem Sammelband zu wählen. Am Ende der Lektion zeigten die Schülerinnen und Schüler, wofür sie die Zeit genutzt haben. Bei ausgewählten Gedichten wurde auch über deren Bedeutung gesprochen und diskutiert.

5 Reflexion

In diesem Teil sollen nun die Praxiserfahrungen anhand der Theorie reflektiert werden. Dabei achte ich mich besonders auf folgende Punkte:

- Einordnung der Methode
- Passung der gewählten Methode auf die Klasse
- Optimierungsvorschläge

5.1 Erste und Zweite Klasse in Adliswil

Einordnung

In dieser Klasse lasen die Schülerinnen und Schüler immer in Dreiergruppen einen vorgegebenen Text. Die Methode könnte den Lautleseverhalten zugeordnet werden. Die Zweitklässlerin oder der Zweitklässler übernahm demnach die Rolle der Tutorin oder des Tutors. Jedoch wurde das laute Lesen nicht durch die Lehrerin vorgegeben, alle Dreiergruppen lasen untereinander aber mit lauter Stimme vor.

Passung

Die Leseförderung durch Lautleseverfahren zielt ja besonders auf eine Verbesserung der hierarchieniedrigen Leseprozesse ab. Da der Klasse einige fremdsprachige Kinder angehörten, scheint mir diese Methode sinnvoll und gut auf die Klasse abgestimmt. Da die Klasse altersdurchmischt war, war die Rollenverteilung einfacher. Zudem wäre besonders die erste Klasse noch zu jung für Vielleseverfahren. Dementsprechend wurde wohl die beste Art der Leseförderung für die Klasse gefunden.

Optimierung

Insgesamt empfand ich die Sequenz der Leseförderung als sehr gelungen. Meines Erachtens hätte die Lehrperson aber noch expliziter thematisieren können, wie die Zweitklässlerin oder der Zweitklässler den zwei anderen Gruppenmitgliedern helfen können. Zudem könnte diese Methode häufiger angewendet werden. Denn das einmalige Durchführen wird die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler kaum verbessern.

5.2 Zweite Klasse in Saxon (VS)

Einordnung

Der regelmässige Besuch der Bibliothek fällt in den Bereich der Leseanimation. Dadurch soll den Schülerinnen und Schüler den Zugang zu Büchern und Medien erleichtert werden und sie zum häufigen Lesen aktivieren. Die Leseanimation zielt insgesamt auf die Anregung zum Lesen ab.

Passung

Die Klasse hatte einige fremdsprachige Schülerinnen und Schüler und viele sehr schwache Leserinnen und Leser. Die Schwierigkeiten beim Lesen befanden sich hauptsächlich auf der Prozessebene. Deshalb sollte diese Art der Leseförderung nicht die primäre Methode sein. Die Schülerinnen und Schüler hätten hauptsächlich Unterstützung beim eigentlichen Leseprozess gebraucht.

Optimierung

Besuche in der schuleigenen Bibliothek sind sicherlich wichtig, da dadurch den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu Büchern gewährt wird. Trotzdem sollte es keinesfalls die einzige Methode zur Leseförderung sein, sondern eine Ergänzung zu einem Programm, das die Kompetenzen auf der Prozessebene fördert. Dabei würde ich das Lautleseverfahren wählen, da mir die Klasse für das Vielleseverfahren als zu jung erscheint. Jedoch könnte die Lesemenge während den Lektionen hochgefahren werden und langsam im Hinblick auf die dritte Klasse auch ausserhalb der Schule angewendet werden. Das Lautleseverfahren würde sich zudem eignen, da die Klasse eine grosse Heterogenität bezüglich der Lesekompetenz aufwies.

Doch auch die Durchführung der Bibliotheksbesuche könnte optimiert werden. Einerseits empfinde ich eine Begleitung durch die Lehrperson als sehr bereichernd, da so die Schülerinnen und Schüler bei der Lektüreauswahl beraten werden. Zudem würde ein gemeinsamer Besuch der Bibliothek die zur Verfügung stehende Zeit für die Schülerinnen und Schüler verdreifachen und es bestände die Möglichkeit, in der Bibliothek eine freie Lesestunde, wie als Methode auf Seite 12 beschrieben, durchzuführen. So würden die Kinder die Zeit zum Lesen nutzen und zusätzlich zum Lesen motiviert werden. Dies ist für schwache Leserinnen und Leser von grosser Bedeutung.

5.3 Dritte Klasse in Clarens (VD)

Einordnung

Die Klassenzimmerbibliothek dient als freier Zugang zu Büchern und Medien. Dies ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal der familiären Leseförderung. Dies erhöht die Neugier zu Büchern und Lektüren. Deshalb kann diese Methode der Leseanimation zugeordnet werden.

Passung

Während der dritten und vierten Klasse kommt es bei vielen Schülerinnen und Schülern zu einem ersten Leseknick. Deshalb ist es in diesem Alter unablässlich, die Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu animieren und motivieren. Dies gelang durch diese Klassenzimmerbibliothek sehr gut. Wenn die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe früher als andere Kinder beendet hatten, konnten sie in der Lesecke ein Buch lesen. Die Einrichtung dieser kleinen Bibliothek diente also auch als Puffer für grosse Geschwindigkeitsdifferenzen.

Optimierung

Soweit ich mitbekommen habe, wurde die Auswahl von Büchern durch die Lehrperson getroffen. Bei dieser Auswahl könnte man die Klasse ebenfalls miteinbeziehen und dadurch noch verstärkt motivieren. So kann sichergestellt werden, dass die Interessen der Klasse getroffen werden.

5.4 Vierte, fünfte und sechste Klasse in Adliswil

Einordnung

Die Verwendung von Antolin diente als Überprüfung, ob die Schülerinnen und Schüler die angegebenen Bücher gelesen und verstanden haben. Zudem wurde von der Lehrperson eine klare Lesemenge vorgegeben. Deshalb lässt sich diese Art der Leseförderung dem Vielleseverfahren zuordnen. Die Schülerinnen und Schüler mussten pro Monat zwei Bücher lesen und dies wurde durch die Lehrperson mithilfe von Antolin überprüft.

Passung

Vielleseverfahren zielen hauptsächlich auf die Erhöhung der ausserschulischen Leseaktivität ab. Dadurch werden auch basale Lesefertigkeiten trainiert und verbessert. In dieser Klasse zeigte sich auch eine Erhöhung der Lesemotivation. Die Arbeit mit Antolin eignete sich sehr für diese Klasse, da das hauptsächliche Problem ein Mangel an Lesemotivation war. Deshalb lasen viele Schülerinnen und Schüler nicht in ihrer Freizeit. Für die Lesemotivation würde sich auch eine Ergänzung von leseanimierenden Methoden eignen.

Optimierung

Anstelle einer Vorgabe der Lesemenge kann durch eine Zeitangabe den schwächeren Leserinnen und Leser entgegengekommen werden. Zudem würde die Ergänzung eines gemeinsamen Besuchs in der Bibliothek den Schülerinnen und Schülern einerseits den Zugang zu Büchern erleichtern und sie bei der Auswahl unterstützen. Nur so kann von der Lehrperson sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler stufengerechte Bücher lesen.

5.5 Sechste Klasse

Einordnung

Die Gedichtstunden und Klassenlektüren sind dem Literaturunterricht zuzuordnen. Dabei wird das Leseverständnis trainiert. Zudem wird über das Gelesene gesprochen, dadurch soll ein sozialer Anreiz entstehen.

Passung

Der Literaturunterricht entsprach den Anforderungen dieser Klasse. Er bereitete die Jugendlichen für die weiterführenden Schulen vor und half ihnen beim Einstieg in die anspruchsvollere Literatur. Die Schülerinnen und Schüler schienen für die Arbeit mit Gedichten und Klassenlektüren motiviert zu sein. Allerdings wurde dadurch nicht das eigenständige Lesen gefördert.

Optimierung

Der Durchführung des Literaturunterrichts empfand ich als sehr gelungen. Doch um eine gelungene Leseförderung sicherzustellen, sollten noch zusätzliche Ebenen des Kompetenzmodells angesprochen werden. Dies könnte beispielsweise durch ein Vielleseverfahren oder die Leseanimation erreicht werden. Tatsächlich lief in dieser Klasse aber auch ein grosser Teil der Leseförderung zuhause ab.

6 Fazit

Wie kann ich Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Schwierigkeiten bestmöglich in ihrer Lesekompetenz fördern?

Dank dem Schreiben dieser Arbeit sammelte ich viel neues Wissen und neue Erkenntnisse bezüglich der Leseförderung. Diese sollen nun folgend aufgelistet werden:

- Die Varianz der Leseschwierigkeiten ist gross und in einer Klasse treten meist unterschiedliche Schwierigkeiten auf. Um eine passende Leseförderung für die gesamte Klasse zu finden, sind deshalb oftmals mehrere Arten der Leseförderungen möglich.
- Oftmals wird die Leseförderung mit der Leseanimation gleichgesetzt, doch für eine gelungene Leseförderung reicht es nicht, wenn nur eine Ebene des Kompetenz-Modells trainiert wird.
- Es gibt Risikogruppen, die verglichen zum Durchschnitt öfters als schwache Leserinnen oder Leser eingestuft werden. Die Abweichungen der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen ist nach neuen Erkenntnissen nicht mehr stark ausgeprägt.
- Eine frühe Diagnostik der Schwierigkeiten in einer Klasse ist notwendig, um die Leseförderung anzupassen. Nur so können die Mängel trainiert und schliesslich behoben werden.
- In jeder meiner Praktikumsklassen wurde eine Art der Leseförderung eingesetzt. Während einige Programme optimiert oder ergänzt hätten werden können, waren auch viele gut auf die Klassengemeinschaft abgestimmt.
- Die Leseförderungen wurden in allen Praktikumsklassen in der gesamten Klasse angewendet. Besonders die Leseanimation und der Literaturunterricht sind auch für die gesamte Klasse gedacht. Das Vielleseverfahren oder das Lautleseverfahren könnte auch mit einzelnen Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden, um auf ihre individuellen Schwierigkeiten einzugehen.

6.1 Standardbezug

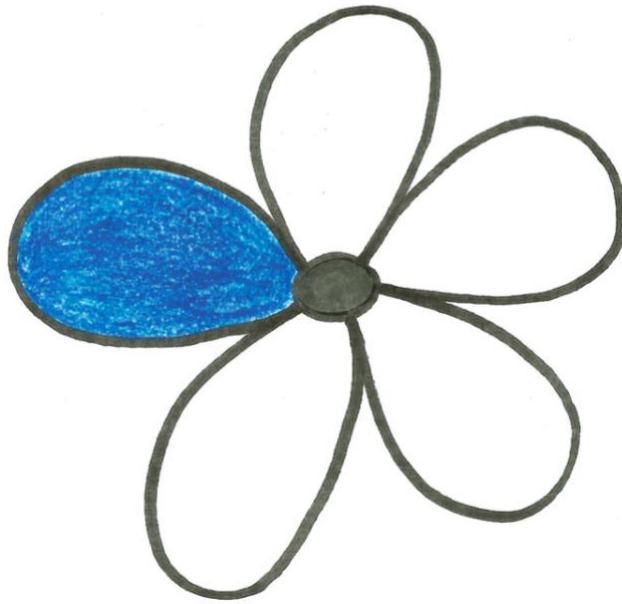
Insgesamt lernte ich durch das Schreiben dieser Arbeit neue Handlungsmöglichkeiten bei auftretenden Schwierigkeiten in der Klasse kennen. Dadurch kann ich die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in meine Unterrichtsplanung einfließen lassen und geeignete Fördermassnahmen ergreifen. Dadurch soll das wirksame Lernen in der Klasse gefördert werden. Im Thema der Heterogenität habe ich mich besonders mit den unterschiedlichen Leseschwierigkeiten vertraut gemacht und passende Handlungsmöglichkeiten gefunden. Beim Praxis- und Theoriebezug konzentrierte ich mich jedoch mehr auf die Heterogenität zwischen den Klassen, als innerhalb der Klasse, da die Leseförderung oftmals in der gesamten Klasse angewendet wurde.

7 Literaturverzeichnis

- Bertschi-Kaufmann, Andrea. 2007. *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung*. Zug: Klett und Kallmeyer.
- Graf, Michael. 2016. „Lesen.“ In *Fachdidaktik Deutsch Primarschule*, von Michael Graf, 91-114. Zürich: PH Zürich.
- Janosch. 2012. *Oh, wie schön ist Panama*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Philipp, Maik. 2011. „Lesen und Geschlecht 2.0.“ *leseforum.ch*. Januar. Zugriff am 28. Januar 2019. www.leseforum.ch.
- PHZH. 2017. *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Rosebrock, Cornelia. 2015. „Was ist Lesekompetenz und wie kann sie gefördert werden?“ *leseforum.ch*. 10. September. [www. leseforum.ch](http://www.leseforum.ch).
- Rosebrock, Cornelia. 2003. „Wege zur Lesekompetenz.“ *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 85-87.
- Rosebrock, Cornelia, und Daniel Nix. 2008. „Lautlese-Verfahren.“ In *Grundlagen der systematischen schulischen Leseförderung*, 27-43. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sträuli Arslan, Barbara. 2005. *Leseknick - Lesekick: Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Westermann Gruppe. 2003. *Antolin*. Zugriff am 27. Januar 2019. www.antolin.westermann.de.
- Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Hallbergemoos: Pearson.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Standard 4 Kompetenzstruktur Modell (PHZH 2017)	6
Abbildung 2 Kompetenz-Modell des Lesens (Graf 2016, 93)	7
Abbildung 3 Leseaktivität im Verlauf der Kindheit und Jugend (Rosebrock 2003, 86)	11
Abbildung 4 Einordnung der unterschiedlichen Arten der Leseförderung im Kompetenz-Modell des Lesens (Rosebrock 2015, 7)	18
Abbildung 5 Vorlesebuch im DHD 1 (www.kinnings.de)	20
Abbildung 7 Bibliothek im Klassenzimmer mit Leseecke (eigenes Foto)	21
Abbildung 7 Schüler in der Leseecke (eigenes Foto)	21
Abbildung 8 Onlineprogramm Antolin (Westermann Gruppe 2003)	21
Abbildung 9 gemeinsame Lektüren regen zum Diskutieren an (eigenes Foto)	22



Beurteilung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht

Portfolioarbeit zu Standard 8

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe

vorgelegt von Lynn Hedinger, HS16

eingereicht bei Karin Zopfi

Zürich, 24. April 2019

Standard 8: Diagnose und Beurteilung

Die Lehrperson wendet verschiedene Verfahren an, um Lernergebnisse und -leistungen zu beobachten und zu diagnostizieren und daraus Erkenntnisse für die Förderung der Schülerinnen und Schüler abzuleiten. Sie setzt unterschiedliche Beurteilungsformen ein und kennt deren Funktionen und Wirkungen.

«Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen
ist der gleiche wie zwischen einem Blitz und einem Glühwürmchen.»

Mark Twain

1 Inhaltsverzeichnis

2	Einleitung	5
2.1	<i>Persönlicher Bezug</i>	5
2.2	<i>Fragestellung</i>	5
2.3	<i>Standardbezug</i>	5
	<i>Vorgehensweise</i>	6
3	Praxiserfahrung im Praktikum 1 (P1)	7
3.1	<i>Beobachtung</i>	7
3.2	<i>Persönliche Gedanken</i>	7
4	Theorie	9
4.1	<i>Begriffsdefinition</i>	9
	Beurteilung	9
	Kompetenz	9
4.2	<i>Funktionen von Beurteilungen</i>	9
	Unterscheidung formative und summative Beurteilung	10
	Beurteilungskreislauf	11
4.3	<i>Bezugsnormen</i>	12
	Individuelle Bezugsnorm	12
	Lernzielorientierte oder sachliche Bezugsnorm	12
	Soziale Bezugsnorm	12
4.4	<i>Gütekriterien</i>	13
	Objektivität	13
	Reliabilität	13
	Validität	14
4.5	<i>Rechtsgrundlagen</i>	14
4.6	<i>Zusammenfassung</i>	15
4.7	<i>Beurteilung des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht</i>	15
	Lehrplan 21	15
	Prüfung des Wortschatzes	16
	Empfehlungen der Lehrmittel	17
5	Praxiserfahrung im Quartalspraktikum (QP)	18
5.1	<i>Lernziele</i>	18
5.2	<i>Formative Beurteilung</i>	18
5.3	<i>Erstellung der Prüfung</i>	18
5.4	<i>Benotung</i>	19
6	Reflexion	20
6.1	<i>Gütekriterien</i>	20
	P1	20
	QP	20
6.2	<i>Beurteilungskreislauf</i>	21
	Nachholungsprüfung	21
	Summative und formative Bewertung	21
6.3	<i>Lehrplan 21</i>	21

6.4	<i>Bloom's Taxonomy</i>	22
	P1	22
	QP	22
6.5	<i>Vergleich der beiden Methoden</i>	22
7	Fazit	23
7.1	<i>Erkenntnisse</i>	23
7.2	<i>Standardbezug</i>	23
8	Literaturverzeichnis	24
9	Abbildungsverzeichnis	24
10	Anhang	26
10.1	<i>P1</i>	26
10.2	<i>QP</i>	28
	Prüfung	28
	Lernziele	32
	Prüfungsbeispiele	33
	Notenskala	37

2 Einleitung

2.1 Persönlicher Bezug

Während meinem ersten Praktikum auf der Primarstufe führte die Praxislehrperson eine Wortschatzprüfung im Französischunterricht durch. Der Aufbau und die Durchführung überraschten mich sehr. Die Wörter wurden auf Deutsch diktiert und von den Schülerinnen und Schülern auf Französisch übersetzt. Mir schienen diese Prüfungsform und auch die anschliessende Benotung etwas zu einfach, um tatsächlich das sprachliche Können der Schülerinnen und Schüler zu messen. Ausgehend von dieser Beobachtung und Unsicherheit besuchte ich ein Modul an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), das sich auf das kompetenzorientierte Beurteilen im Englischunterricht bezog. Während mich einige Inhalte bezüglich der Kommunikation von Noten nicht völlig überzeugten, konnte ich aber viele gute Anregungen zur Erstellung von kompetenzorientierten Prüfungen und anschliessender Benotung mitnehmen. Dieses Wissen konnte ich dann im Quartalspraktikum direkt in der Praxis beim Kreieren einer eigenen Wortschatzprüfung anwenden. Dabei erlebte ich wieder einige Unsicherheiten, die ich mir durch diese Arbeit zu beseitigen erhoffte. Das Thema ist für mich sehr wichtig, da ich in Zukunft beide Fremdsprachen auf der Primarschule unterrichten werde.

2.2 Fragestellung

Diese Unsicherheiten beziehen sich einerseits auf die Beurteilung im Allgemeinen aber auch spezifisch auf die Bewertung vom Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Da ich zudem aufgrund meines Austauschsemesters das Lernfeld zur Beurteilung verpasst hatte, war es mir wichtig, dieses Thema erneut zu vertiefen. Deshalb lauten meine zwei Fragestellung für diese Arbeit:

1. Welche Grundlagen der Beurteilung sind für Bewertungsprozesse auf der Primarstufe von Bedeutung?
2. Wie kann der Wortschatz in den Fremdsprachen geprüft werden?
 - a. Wie kann der Wortschatz alternativ zu der beobachteten Methode geprüft werden?
 - b. Welche Empfehlungen geben die aktuellen Lehrmittel?

2.3 Standardbezug

Durch das Schreiben dieser Arbeit werde ich mich in den achten Standard des Kompetenzstrukturmodells der PHZH vertiefen. Diese Arbeit wird hauptsächlich vom Teilbereich «Wissen» handeln. Besonders auf die zweite Kompetenz, die sich auf Begriffe und Konzepte der Durchführung und Auswertung von Beurteilungen bezieht, werde ich vertieft eingehen. Zudem sollen auch Funktionen und Formen der Beurteilung angesprochen werden. Auch das Wissen über potentielle Gefahren, welche eine Bewertung verfälschen können, erachte ich als wichtiger Teil dieser Arbeit.

Um aufzuzeigen, welche Kompetenzen durch ein Kapitel hauptsächlich vertieft werden, sind diese unter dem Titel des Kapitels grau vermerkt.

Standard 8: Diagnose und Beurteilung

Die Lehrperson wendet verschiedene Verfahren an, um Lernergebnisse und -leistungen zu beobachten und zu diagnostizieren und daraus Erkenntnisse für die Förderung der Schülerinnen und Schüler abzuleiten. Sie setzt unterschiedliche Beurteilungsformen ein und kennt deren Funktionen und Wirkungen.

Wissen

Die Lehrperson

- 1 kennt Funktionen und Formen der Diagnose und Beurteilung von Lernen;
- 2 kennt Begriffe und Konzepte, die wichtig sind für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Beurteilung und Diagnose von Lernergebnissen und -leistungen;
- 3 kennt den Unterschied von Leistungsbeobachtung, -feststellung, -diagnose, -beurteilung und daraus abgeleiteten Fördermassnahmen;
- 4 kennt die Spannung zwischen Förderung und Selektion, welche im Zusammenhang mit Diagnose und Beurteilung entstehen kann;
- 5 kennt Effekte, welche die Qualität von Diagnosen und Beurteilungen beeinträchtigen können;
- 6 weiss um die Relativität von Diagnose und Beurteilung.

Lern- und Umsetzungsbereitschaft

Die Lehrperson

- 1 ist bereit, die Ergebnisse aus Diagnose und Beurteilung sowohl zur Förderung als auch zur Selektion einzusetzen;
- 2 erkennt den Stellenwert von Diagnose und Beurteilung;
- 3 betrachtet die fortlaufende Diagnose und Beurteilung als integrativen Bestandteil der unterrichtlichen Tätigkeit;
- 4 hält die Spannung zwischen Förderung und Selektion aus.

Können als wissensbasiertes Handeln

Die Lehrperson

- 1 trennt konsequent Beobachtung und Interpretation;
- 2 setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein;
- 3 unterstützt die Lernenden darin, sich selber zu beurteilen;
- 4 dokumentiert anhand von systematisch angelegten Dokumenten den Lern- und Entwicklungsverlauf der Schülerinnen und Schüler und leitet daraus Massnahmen ab.

Abbildung 1 Standard 8 im Kompetenzstrukturmodell (PHZH 2017)

Vorgehensweise

Der Aufbau dieser Arbeit soll meine Entwicklung in diesem Themenbereich repräsentieren. Angefangen hat mein Interesse mit den Beobachtungen im Praktikum 1, weshalb die Arbeit nach dieser Einleitung diese auch als erste beleuchtet wird. Anschliessend habe ich das Modul zum Thema kompetenzorientiertes Beurteilen besucht, deshalb folgt auf die erste Praxiserfahrung auch der Theorieteil dazu. Im vierten Semester führte ich dann eine eigene Prüfung in einer sechsten Klasse durch, deshalb schliessen die Erfahrungen daraus an den Theorieteil an. Darauf baut die Reflexion beider Praxiserfahrungen anhand der Theorie auf. Die Arbeit wird durch ein kurzes Fazit mit den wichtigsten Erkenntnissen beendet.

3 Praxiserfahrung im Praktikum 1 (P1)

Im Folgenden soll meine Beobachtung im ersten Praktikum während dem ersten Winterzwischensemester geschildert werden. Anschliessend folgt der Theorieteil.

3.1 Beobachtung

Das P1 war mein erstes Praktikum auf der Primarstufe. Dieses absolvierte ich in einer altersdurchmischten Mittelstufe. Ich unterrichtete nur die Fächer Mensch und Umwelt und Mathematik. Für die anderen Fächer war meine Praxislehrperson zuständig.

Die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler hatten mit den gleichaltrigen Jugendlichen der Parallelklasse Französisch bei meiner Praxislehrerin. Während diesen Stunden unterstützte ich die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler. Dadurch konnte ich bereits erste Erfahrungen im Französischunterricht sammeln. Die Klasse arbeitete noch mit dem Lehrmittel Envol. Erst kurz nach meinem Praktikum sollte die Prüfung über die gesamte Unité stattfinden. Trotzdem erhielt ich schon während dem Praktikum einen Einblick in die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht. In der zweiten Woche führte die Lehrperson einen Wortschatztest (Anhang, S. 26-27) durch. Die Schülerinnen und Schüler mussten demnach das Vokabular der Unité lernen, ohne dass bereits die gesamte Unité durchgeführt worden war. Es war die erste Prüfung, die ich in der Rolle als Lehrperson erlebte. Allgemein fiel mir auf, dass die Schülerinnen und Schüler sehr nervös wirkten und in den Pausen noch versuchten, die letzten Wörter im Kurzzeitgedächtnis zu speichern. Die Schülerinnen und Schüler erhielten alle ihr Prüfungsheft und einen Ordner als Abschränkung in die Mitte der Tische. Anschliessend diktierte die Lehrerin einzelne Wörter auf Deutsch und die Schülerinnen und Schüler notierten die französischen Übersetzungen in ihren Heften. Während der Prüfung beobachteten wir zwei Schüler beim Abschreiben. Die Lehrerin reagierte nach dem Test. Sie rief die beiden Schüler nach vorne und konfrontierte sie mit ihren Beobachtungen, beide stritten den Sachverhalt nicht ab. Die Jungs mussten in die nächste Aufgabenstunde kommen und die Prüfung erneut schreiben.

Bei der Korrektur der Prüfungen konnte ich ebenfalls mithelfen. Als Fehler galten Schreibfehler, die falsche Wortwahl oder auch der falsche Artikel. Der Fehler wurde unterstrichen, jedoch nicht durch die Lehrperson korrigiert. Pro Wort konnte nur ein Fehler gezählt werden. Zur Benotung wurde pro Fehler eine Viertelnote abgezogen. Insgesamt waren die Leistungen in der Klasse gut und der Durchschnitt lag bei einer 5,1. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit seiner Leistung unzufrieden war, konnte eine Nachprüfung geschrieben werden. Dafür mussten die Schülerinnen und Schüler die Prüfung korrigieren und die Korrektur der Lehrperson abgeben. Zudem fand die Nachprüfung in einer Aufgabenstunde statt, dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Zeit und Aufwand in die Nachprüfung investieren mussten. Neben den beiden Jungs, die die Nachprüfung schreiben mussten, nutzte nur eine Schülerin das Angebot der Lehrperson.

3.2 Persönliche Gedanken

Die beobachtete Art einer Wortschatzprüfung brachte mich zum Nachdenken. Ich bin davon ausgegangen, dass in den heutigen Klassenzimmern keine engstirnigen Prüfungen dieser Art mehr Platz finden. Während den Praktika führte ich ein Praktikumsjournal. In diesem notierte ich mir folgende Fragen:

- Wie kann der Wortschatz alternativ geprüft werden?
- Welche Empfehlungen geben die aktuellen Lehrmittel?

Da mir in Bezug auf die Beurteilung und die Erstellung einer fairen Prüfung noch Vieles unklar war, entschied ich mich bei der Anmeldung für das Forschungs- und Entwicklungsmodul für eine Vertiefung im kompetenzorientierten Beurteilen. Der folgende Theorieteil soll den Wissensinput dieses Seminars repräsentieren. Die nächste Praxiserfahrung aus dem Quartalspraktikum schliesst dem Theorieteil an.

4 Theorie

Der Theorieteil bezieht sich zuerst auf die allgemeinen Grundlagen und Konzepte der Beurteilung und geht anschliessend näher auf die Beurteilung des Wortschatzes ein. Der allgemeine Teil widmet sich den Definitionen von Beurteilung und Kompetenz, Funktionen, Bezugsnormen, Gütekriterien und der rechtlichen Grundlage. Im spezifischen Teil, der sich auf die Prüfung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht konzentriert, werden die Vorgaben im Lehrmittel und dem Lehrplan aufgeführt und durch einige Überlegungen ergänzt.

4.1 Begriffsdefinition

Beurteilung

Im Duden wird die Beurteilung als «sich eine Meinung bilden» definiert (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 6). Diese Definition betont den subjektiven Aspekt des Beurteilens. Diese Bedeutung zielt allerdings eher auf den alltäglichen Gebrauch des Begriffs ab. Im den schulischen Kontext wird unter Beurteilung Folgendes verstanden: «Beurteilen heisst das Verhalten von Lernenden anhand von Normen prüfen» (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 6).

Kompetenz

In der aktuellen Literatur über Beurteilung wird oftmals der Begriff Kompetenz verwendet. Kompetenz ist ein Begriff, der sich nur schwer fassen lässt. Dies führt auch daher, dass er sich nur schwer von verwandten Begriffen abgrenzen lässt (PHZH 2012). In der Schweiz wird der Begriff zur Zeit besonders in Bezug auf den Lehrplan 21 verwendet. In diesem Kontext wird darunter verstanden, «Bildungsziele zu operationalisieren, Anwendungs- und Transferleistungen im Alltag oder späteren Beruf zu favorisieren und träges Wissen zu vermeiden» (PHZH 2012).

4.2 Funktionen von Beurteilungen

Die Lehrperson kennt Funktionen und Formen der Diagnose und Beurteilung von Lernen.

Beurteilungen können zahlreiche und unterschiedliche Funktionen einnehmen. Viele dieser Funktionen stehen im Widerspruch zueinander (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 5). Deshalb muss die Lehrperson sich selbst und der Klasse die Funktion einer Bewertung bewusst machen. Nur dadurch kann eine passende Art der Beurteilung gewählt werden. Stern (2004, 19) beschreibt fünf Funktionen der Beurteilung:

- Rückmeldung für die Schülerinnen und Schüler bezüglich Lernstand und Wissenslücken
- Rückmeldung für die Lehrkraft über den Stand der Klasse und einzelner Schülerinnen und Schüler
- Lernsituationen zur Erprobung (Probeproofungen)
- Instrument zur Selektion
- Instrument zur Disziplinierung

Eine weitere Funktion soll dieser Sammlung an Funktionen noch angefügt werden. Die Beurteilung kann auch prognostisch sein. Sie kann und soll Voraussagen über den weiteren Verlauf der Schullaufbahn ermöglichen (Schmid 2011, 239).

Die Lehrperson kennt die Spannung zwischen Förderung und Selektion, welche im Zusammenhang mit Diagnose und Beurteilung entstehen kann.

«Diese Funktionen sind unmöglich auf einen Nenner bringen, weil sie teilweise im Widerspruch zu einander stehen. Versucht man zwei oder drei dieser Funktionen gleichzeitig zu erfüllen, dann vernachlässigt man notgedrungenere Massen die anderen» (Stern 2004, 20). Auf der Primarstufe, besonders in der Mittelstufe prallen zwei Funktionen der Beurteilung

aufeinander. Einerseits sollen Schülerinnen und Schüler durch Bewertungen in ihrem Lernen gefördert werden, andererseits dient die Beurteilung der Selektion. Um beiden Funktionen gerecht zu werden, wird zwischen zwei Arten der Bewertung unterschieden.

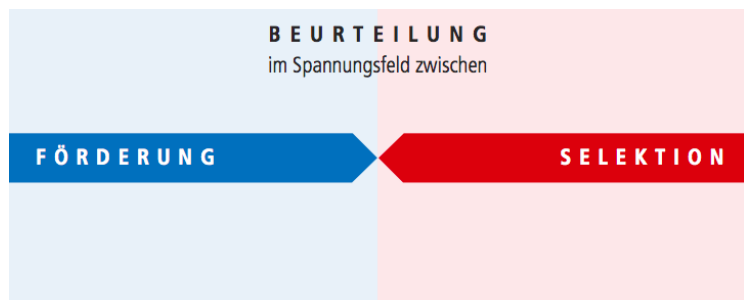


Abbildung 2 Widersprüche der Funktionen der Beurteilung (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 5)

Unterscheidung formative und summative Beurteilung

Die Lehrperson setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein.

Die formative Beurteilung hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihren Lernprozess zu beeinflussen und zu optimieren, deshalb wird sie während Lernprozessen durchgeführt (Stern 2004, 19). So können Schülerinnen und Schüler optimal von dieser Bewertungsform profitieren. Die Lehrperson kann durch Erkenntnisse der formativen Phase den Schülerinnen und Schülern passende Hilfsmittel zur Verfügung stellen und dadurch Lernleistungen steigern. Dafür wird jedoch eine gute Analyse und Interpretation der Arbeiten benötigt. «Formative Bewertung muss über «falsch-richtig»-Analysen hinaus gehen, um Einblick in Schülerdenkweisen zu gewinnen» (NCTM 2000, 24). Währenddessen dient die summative Bewertung zur Standortbestimmung und der Feststellung des Leistungsstandes (Schmid 2011, 240). Diese Art der Beurteilung soll am Ende eines Lernprozesses stehen und dient als Grundlage für selektive Entscheidungen (Stern 2004, 24) oder Zeugnisnoten (ZLV 2016). Jedoch können summative Beurteilungen das Lernen fördern und demnach eine formative Funktion haben (Schmid 2011, 240). Eine weitere wichtige Funktion ist das Stellen von Prognosen für die Zukunft. Diese Funktionen werden unter prognostischen Bewertungen zusammengefasst (Schmid 2011, 240).

Den Schülerinnen und Schülern muss bei Bewertungen klar sein, ob es sich um eine summative oder eine formative Bewertung handelt (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 9). Nur eine klare Trennung von Lern- und Leistungsphasen gibt ihnen die nötige Orientierung. Der Umgang mit Fehlern hängt direkt von der entsprechenden Phase ab. Während in formativen Phasen Fehler einen Anlass zum Nachforschen und Weiterdenken generieren, haben sie in summativen Phasen eine qualifizierende Wirkung.

Beurteilungskreislauf

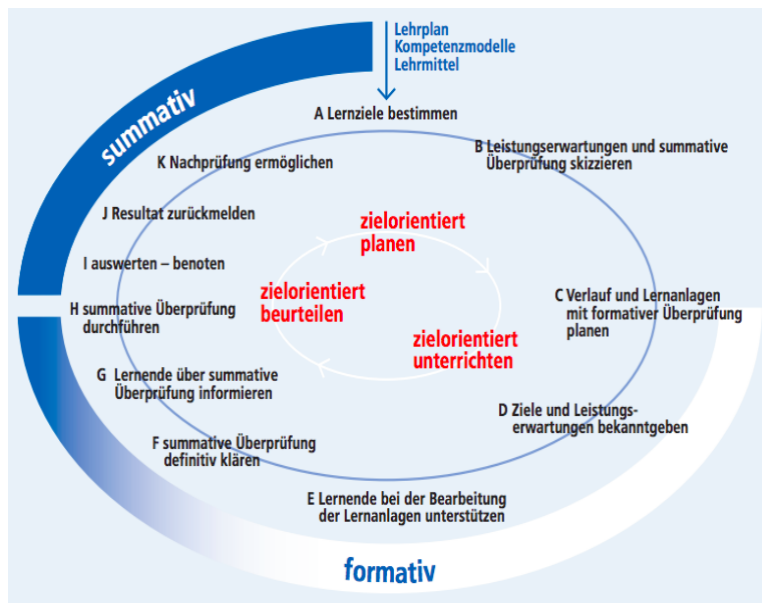


Abbildung 3 Beurteilungskreislauf (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 17)

und Bodenmann 2008, 17).

Die Art und Funktion der Bewertung hängt vom Zeitpunkt der Beurteilung ab. Abbildung 2 zeigt einen exemplarischen Beurteilungskreislauf. Dieser enthält wiederum drei eigene Kreisläufe. Der innere Ablauf unterscheidet drei Phasen: zielorientiert planen, zielorientiert unterrichten, zielorientiert beurteilen. Der mittlere Kreislauf definiert einzelne Arbeitsschritte, die in den jeweiligen Phasen durchlaufen werden. Der äusserste Kreis zeigt die Bewertungsart, die in einer Phase geeignet ist (Birri , Nüesch

Zielorientiert planen

In der Planungsphase müssen die Inhalte und Lernziele durch die Lehrperson definiert werden. Dabei kann man sich auf die eigene Erfahrung, auf Lehrmittel, den Lehrplan und Lernvoraussetzungen der Klasse stützen. Bei der Festlegung der Lernziele soll auch die minimale Leistungserwartung festgelegt werden. Die Art und der Zeitpunkt der Evaluation zur Überprüfung der Lernziele wird ebenfalls bereits in dieser Phase fixiert (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 17).

Zielorientiert unterrichten

Aufbauend auf die Planungsphase werden die festgelegten Lernziele nun mit der Klasse angegangen. Die Lernziele werden den Schülerinnen und Schülern bekanntgegeben. In dieser Phase ist die formative Beurteilung besonders wichtig. Diese formative Beurteilung kann durch die Lehrperson oder die Schülerinnen und Schüler selbst durchgeführt werden. Damit die Schülerinnen und Schüler ihren Lernstand selbst ermitteln können, müssen Überprüfungsmittel von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 17).

Zielorientiert beurteilen

An die formative Bewertung schliesst nun die summativ Beurteilung an. Dabei werden die Lernziele, die in der Planungsphase festgelegt wurden, überprüft. Bei der Notengebung hilft das Minimalziel. «Wurde das Minimalziel nicht erreicht, so sind Noten unter 4 zu setzen. Wurde das Minimalziel erreicht, kann je nach Qualität der Erreichung der Notenraum 4 – 6 ausgeschöpft werden» (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 17). Eine klare Trennung zwischen formativer und summativer Beurteilung ist für den Aufbau einer positiven Lernhaltung unabdingbar.

4.3 Bezugsnormen

Die Lehrperson kennt Begriffe und Konzepte, die wichtig sind für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Beurteilung und Diagnose von Lernergebnissen und -leistungen.

Im Kapitel Begriffsklärung wurde die Beurteilung als Überprüfung des Verhaltens anhand von Normen definiert (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 17). Die Bewertung bezieht sich immer auf Normen der Lehrperson. Insgesamt werden drei Bezugsnormen unterschieden.

Individuelle Bezugsnorm

«Bei der Beurteilung nach der individuellen Bezugsnorm werden die aktuellen Leistungen eines Lernenden mit seinen früheren Leistungen» (Schmid 2011, 241). Diese Bezugsnorm berücksichtigt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler dasselbe Anspruchsniveau teilen. «Das Beste» (Abbildung 3) liegt bei den Schülerinnen und Schülern einer Klasse unterschiedlich hoch. Durch eine Bewertung nach der individuellen Bezugsnorm lernen die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrperson einen Aufwand und einen damit verbundenen Lernzuwachs erkennt und schätzt. Eine Rückmeldung nach der individuellen Bezugsnorm gibt den Schülerinnen und Schülern mehr Zuversicht und erhöht ihre Motivation (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 8). Für die formative Beurteilung ist die individuelle Bezugsnorm ein wichtiges Instrument, um die Motivation von Schülerinnen und Schülern zu erhalten und sie bei der Festlegung eines realistischen Anspruchsniveaus zu unterstützen (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 10).



Abbildung 4 individuelles Anspruchsniveau (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 10)

Lernzielorientierte oder sachliche Bezugsnorm

Wenn die Leistungen von Schülerinnen und Schülern anhand von Lernzielen gemessen werden, spricht man von der lernzielorientierten oder sachlichen Bezugsnorm. Die Beurteilung ist unabhängig von den Leistungen anderer Schülerinnen und Schülern. Erreichte Lernziele zeigen sich in der Benotung (Schmid 2011, 241). Die sachliche Bezugsnorm eignet sich sowohl für die formative, als auch die summative Beurteilung. Im Hinblick auf Zeugnisnoten und abschliessende Bewertungen ist die lernzielorientierte Beurteilung die angemessene Bezugsnorm. «Die Note ergibt sich aus dem Erreichen eines mehr oder weniger anspruchsvollen Lernziels in einer leicht überschaubaren Zahl grösserer Lerneinheiten» (Schmid 2011, 242). Für die formative Bewertung kann die lernzielorientierte Beurteilung integral mit der individuellen Bezugsnorm angewendet werden (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 8). Die sachliche Bezugsnorm resultiert aus dem zuvor beschriebenen Beurteilungskreislauf (Abbildung 2). Eine lernzielorientierte Bezugsnorm lässt sich nur herstellen, wenn bereits in der Planungs- und Unterrichtsphase lernzielorientiert gearbeitet wurde.

Soziale Bezugsnorm

Eine Bewertung anhand der sozialen Bezugsnorm vergleicht die Leistung eines Kindes mit den Leistungen der restlichen Klasse. Es wird ein Bezug zur Durchschnittsleistung der Klasse hergestellt. Dadurch erkennt die Lehrperson, wer in einem Fachbereich zu den guten oder den schwachen Schülerinnen und Schülern gehört. Die Beurteilung hängt dann jedoch immer von der

Bezugsgruppe ab. Dasselbe Kind könnte in einer Klasse zu den guten Schülerinnen und Schülern gehören, in einer anderen jedoch zu den schwachen. Diese Bezugsnorm beeinflusst das Selbstkonzept und den Selbstwert der Schülerinnen und Schülern negativ (Schmid 2011, 241). Zudem kreiert sie eine Wettbewerbsorientierung und wirkt deshalb emotional belastend auf die Schülerinnen und Schüler (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 8).

Es fällt jedoch auf, dass trotz den bekannten negativen Folgen der sozialen Bezugsnorm, noch häufig Bewertungen nach dieser Norm vorgenommen werden. Schmid (2011, 241) erklärt dies folgendermassen: «Die häufige Wahl der dieser sozialen Bezugsnorm liegt darin begründet, dass klar operationalisierte fachliche Kriterien für die einzelnen Notenwerte fehlen und die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden auf einfache Art erfasst werden wollen.» Während Weinmann (2015, 4) sich klar gegen die Verwendung der sozialen Bezugsnorm ausspricht: «Die soziale Bezugsnorm, d.h. die Beurteilung in Bezug auf das Klassenniveau resp. die Mitschüler und Mitschülerinnen ist mit einem lernziel- und kompetenzorientierten Unterricht nicht vereinbar» propagieren Birri, Nüesch und Bodenmann (2008, 8) für die integrale Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen: «Daraus soll nun nicht geschlossen werden, dass die soziale Bezugsnorm gänzlich ausgeklammert werden soll. Vielmehr ist eine Kombination verschiedener Bezugsnormen anzustreben, die eine situativ sinnvolle Gewichtung ermöglicht.» Sicher ist, dass die soziale Bezugsnorm nicht die vorwiegende Bezugsnorm sein sollte.

4.4 Gütekriterien

Die Lehrperson kennt Begriffe und Konzepte, die wichtig sind für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Beurteilung und Diagnose von Lernergebnissen und -leistungen.

Es gibt einige Qualitätsmerkmale, die durch die Beurteilung erfüllt werden sollen. Solche Gütekriterien sind für schulische Entscheidungen und Bewertungen unentbehrlich, denn sie dienen als Legitimation und sorgen für Gerechtigkeit. Durch das Einhalten dieser Kriterien sollen Urteilsfehler möglichst verhindert werden (Amrhein-Kreml 2008, 36). Verfahren zur Bewertung von Leistungen sollen objektiv, reliabel und valide sein (Amrhein 2008, 36; Stern 2004, 16). Weinmann (2015, 8) fügt die Ökonomie als viertes Gütekriterium an. Darunter wird ein vernünftiger Aufwand für die Lehrperson verstanden.

Objektivität

Eine objektive Beurteilung ist unabhängig von der testenden Person (Amrhein-Kreml 2008, 37). Diese «Unabhängigkeit der bewertenden Person» (Stern 2004, 16) bezieht sich auf die Durchführung, die Auswertung und die Interpretation von Prüfungen (Amrhein-Kreml 2008, 37). Zur Objektivität gehört auch das Einhalten von gesetzlichen und schulinternen Vorgaben bezüglich der Beurteilung. Für die Schülerinnen und Schüler muss die Bewertung nachvollziehbar sein. Dies kann durch eine gemeinsame Diskussion der Lernziele erreicht werden. Ob eine Bewertung komplett objektiv sein kann, sei dahin gestellt.

Reliabilität

Die Lehrperson kennt Effekte, welche die Qualität von Diagnosen und Beurteilungen beeinträchtigen können.

Ein Test soll die geprüften Kompetenzen möglichst zuverlässig und genau messen (Amrhein-Kreml 2008, 37-38). Dies bedeutet, dass eine Leistung immer gleich bewertet wird. Untersuchungen

zeigten jedoch, dass dies oftmals nicht der Fall ist. Grund dafür sind sogenannte Beurteilungsfehler. Typische Beurteilungsfehler sind (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 13):

- Der logische Fehler: Durch Stereotypen schliesst die Lehrperson aufgrund einzelner Charaktereigenschaften auch auf andere Persönlichkeitsmerkmale.
- Der Halo-Effekt: Die Wahrnehmung einzelner Merkmale wird durch den Gesamteindruck bestimmt.
- Reihungs-/Kontrasteffekt: Frühere Beurteilungen und Leistungen erzeugen Erwartungen.
- Milde-/Strengeeffekt: Dieselbe Leistung wird von unterschiedlichen Personen verschieden beurteilt.
- Pygmalion-Effekt: Die Erwartungshaltung der Lehrperson gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler beeinflusst deren oder dessen Leistung.

Diese Fehler treten in allen Schulfächern auf, sind jedoch in schwermessbaren Bereichen stärker ausgeprägt. Diesen Fehlern kann entgegengewirkt werden. Die Lehrperson muss sich dafür intensiv mit eigenen Wertvorstellungen auseinandersetzen und sich mit Kolleginnen und Kollegen austauschen (Birri , Nüesch und Bodenmann 2008, 13).

Validität

Um eine valide Beurteilung durchzuführen, muss sichergestellt werden, dass nur die Kompetenzen geprüft werden, die gemessen werden sollen (Amrhein-Kreml 2008, 38). Oftmals wird in Prüfungen der Ökonomie zuliebe das gemessen, was am leichtesten zu beurteilen ist (Stern 2004, 16). Das Prüfen isolierter Kompetenzen ist jedoch kaum umsetzbar. «Versucht werden sollte daher, Leistungskomponenten aus der Bewertung herauszuhalten, die nicht relevant sind oder den angestrebten Kompetenzen nicht entsprechen» (Amrhein-Kreml 2008, 38). Eine ausführliche Diagnose der geprüften Aufgabe ist deshalb nötig. Der Lehrperson muss bewusst sein, wie die definierten Lernziele überprüft werden und woran dieser erkannt werden können.

4.5 Rechtsgrundlagen

Beurteilung

§31.

¹ Die Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe werden regelmässig beurteilt. Berücksichtigt werden insbesondere die Leistung, die Lernentwicklung und das Verhalten.

² Die Schülerinnen und Schüler, die Integrative Förderung oder Therapien erhalten, werden auch durch die sonderpädagogischen Fachlehrpersonen beurteilt.

³ Der Bildungsrat regelt die schriftliche Form der Beurteilung.

Abbildung 5 Artikel 31 in der Volksschulgesetz (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017: 24)

informieren (VSG Art. 61).

Der Beurteilung wird im Volksschulgesetz (VSG) ein Artikel (Abbildung 4) gewidmet. Die restlichen Artikel widmen sich den Schullaufbahnentscheiden und Übertritten. Der Artikel verpflichtet Lehrpersonen zu regelmässigen Beurteilungen. Die Pflicht, die Schülerinnen und Schüler zu benoten, gilt nur im Zeugnis. Der Bildungsrat hält im Reglement zur Zeugnisausstellung fest, dass die Leistungen im Zeugnis mittels Noten ausgewiesen werden müssen. Zudem soll die Zeugnisnote die Gesamtleistung in einem Fach repräsentieren und sowohl auf summativer als auch formativer Beurteilung basieren (ZLV 2016, 1). Für die Zeugnisausstellung ist immer die Klassenlehrperson zuständig. Die Eltern sind bei der Erwartung einer wesentlich schlechteren Qualifikation im Zeugnis zu

4.6 Zusammenfassung

Welche Grundlagen der Beurteilung sind für Bewertungsprozesse auf der Primarstufe von Bedeutung?

Im schulischen Kontext versteht man unter Beurteilung Folgendes: «Beurteilen heisst das Verhalten von Lernenden anhand von Normen prüfen» (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 6).

Die Beurteilung kann dabei unterschiedliche, teils widersprüchliche Funktionen einnehmen (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 5). Zwei wichtige Funktionen der Beurteilung auf der Mittelstufe sind die Förderung und die Selektion (Stern 2004, 20). Eine Möglichkeit zur Begegnung dieses Widerspruchs ist die Anwendung summativer und formativer Bewertung (Schmid 2011, 240). Der Beurteilungskreislauf (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 17) zeigt, wann welche Form der Beurteilung angewendet werden sollte.

Neben unterschiedlichen Funktionen unterscheidet man auch drei verschiedene Bezugsnormen: die soziale, die individuelle und die sachliche oder lernzielorientierte Bezugsnorm (Schmid 2011, 241).

Um eine Qualität der Prüfungen sicherzustellen, wurden sogenannte Gütekriterien des Beurteilens formuliert (Amrhein-Kreml 2008, 36). Die Objektivität, Reliabilität und Validität sollen Beurteilungsfehler vorbeugen. Weinmann (2015, 8) ergänzt die Gütekriterien durch Ökonomie.

4.7 Beurteilung des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht

Lehrplan 21

FS2F.5.B.1	Die Schülerinnen und Schüler ...	
2	a » verfügen über ein begrenztes Repertoire an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte Situationen beziehen, um sich kurz und einfach zu vertrauten Themen zu äussern. b » verfügen über ein elementares Repertoire an häufigen Wörtern und Wendungen, das ihnen erlaubt, einfache Texte zu alltäglichen Themen zu verfassen sowie an einfachen Gesprächen aktiv teilzunehmen.	
FS2F.5.B.2	Die Schülerinnen und Schüler ...	
2	a » können unter Anleitung Strategien und Techniken für das Wortschatzlernen nutzen (z.B. Klebezettel, Wort-Bild-Karten, Parallelwörter). b » können Erfahrungen mit Strategien und Techniken zum Wortschatzerwerb reflektieren und unter Anleitung entscheiden, welche ihnen am besten zusagt (z.B. Wortkartei, Wörternetz, Lernspiel, Bildwörterbücher, elektronische Wörterbücher, App). » können ausgehend vom bestehenden individuellen Wortschatz mithilfe von Hör-, Lesetexten und Gesprächen ihren produktiven Wortschatz erweitern.	MI

Abbildung 6 Kompetenzen zum Wortschatz im Lehrplan 21 (D-EDK 2017)

Die Kompetenzen im Lehrplan 21, die sich auf den Wortschatz beziehen, sind für Französisch und Englisch im zweiten Zyklus dieselben. Die zweite Kompetenz bezieht sich auf Strategien und

Lerntechniken für den zu lernenden Wortschatz. Auffallend ist, dass im Lehrplan immer der Zweck des Vokabulars festgehalten ist. Die Wörter und Wendungen sollen immer situationsbezogen sein und den Schülern bei mündlichen und schriftlichen Äusserungen zu alltäglichen Themen nutzen.

Prüfung des Wortschatzes

«Die Kompetenzbereiche Wortschatz, Aussprache und Grammatik werden nicht isoliert sondern in die Fertigkeiten und in einen Kontext integriert beurteilt» (Amsler 2016, 11). Die grossen Kompetenzbereiche in den Fremdsprachen beziehen sich auf das Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen (D-EDK 2017). Demnach soll der Wortschatz der Schülerinnen und Schüler auf einen dieser Kompetenzbereiche und situationsbezogen geprüft werden. Bei der Erstellung von Prüfungen soll sich die Lehrkraft bei allen Aufgaben bewusst sein, welche Kompetenzen dabei geprüft werden. Dadurch wird sichergestellt, dass der Test kompetenzorientiert ist und das misst, was gemessen werden soll.

Kritik an Übersetzungsprüfungen

Ein Problem von Übersetzungstests zur Prüfung vom Wortschatz lässt sich gut anhand Abbildung sieben erläutern. Die Taxonomie nach Bloom (1956) hierarchisiert unterschiedliche Arten der Aufgabenstellung im Unterricht oder Prüfungen (Loder-Büchel 2017) nach Schwierigkeit und Abstraktion. Je höher in der Pyramide, desto komplexer und abstrakter ist die Aufgabe. Wenn man nun Wortschatzprüfungen betrachtet, bei welchen die Wörter übersetzt werden müssen, befindet sich die Aufgabe auf der untersten Stufe. Das Vokabular muss nicht in einem Kontext angewendet sondern lediglich auswendig gelernt werden. Eine diesbezügliche Kompetenz sucht man im Lehrplan 21 vergeblich.

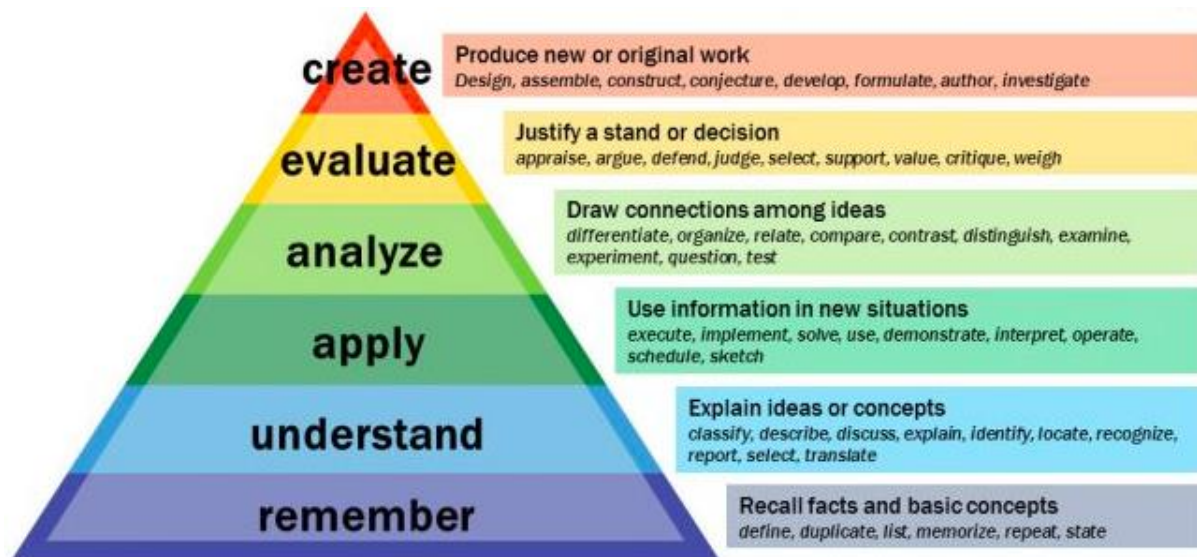


Abbildung 7 Bloom's Taxonomy (Armstrong 2019)

Eine weitere Problematik zeigt sich bei fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern, denn neben den englischen Wörtern müssen auch die deutschen Wörter gelernt werden (Loder-Büchel 2017). Manche Übersetzungsprüfungen verlangen auch die korrekte Schreibweise der deutschen Übersetzungen. Es werden also deutsche Kompetenzen im Englisch- oder Französischunterricht geprüft.

Empfehlungen der Lehrmittel

Welche Empfehlungen geben die aktuellen Lehrmittel?

Dis donc!

Das neue Französischlehrmittel stellt Wortschatzprüfungen zu jeder Unité zur Verfügung. Diese werden immer in einen Kontext eingebettet. «Reine Übersetzungslisten sind ungeeignet» (Keller-Lee und Rast 2017, 21). Das erwartete Sprachkompetenzniveau setzt nicht voraus, dass die Schülerinnen und Schüler das gelernte Vokabular jederzeit fehlerfrei wiedergeben können, sondern nur dann, wenn sie es auf einen Test hin geübt haben. Das Lehrmittel hat als Mittel zur Differenzierung das „Vocabulaire plus“ eingesetzt, dies wird bei reinen Wortschatzprüfungen nicht geprüft, hilft aber den Schülerinnen und Schülern bei den Unitéprüfungen. Dann verhilft dieses Vokabular zu reichhaltigeren und genaueren Aussagen. Zudem können bei den Vokabularprüfungen Wortschatz-Kästchen auf Deutsch oder Französisch eingebaut werden. Dies kann «den schwächeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, den Test nach dem Prinzip «Schreiben nach Vorlage» zu bewältigen» (Keller-Lee und Rast 2017, 21). Bei den allgemeinen Lernkontrollen empfehlen die Autorinnen die Beurteilung mithilfe eines Beurteilungsrasters vorzunehmen, bei Wortschatzprüfungen wird jedoch eine einfache Punkteskala empfohlen.

Voices

Das Englischlehrmittel Voices teilt die Lernkontrollen in drei Teile auf: Communication matters, Language matters, Speaking matters (Koch 2015, 3). Der Wortschatz fällt gemeinsam mit der Grammatik in den Sprachenteil. Diese unterschiedlichen Teile werden unabhängig voneinander durchgeführt. Zu «communication matters» gehören Lese- und Hörverständnis und eine Schreibaufgabe. Während der Kommunikationsteil eine Lektion in Anspruch nimmt, benötigt der Sprachenteil nur 15 Minuten. Dieser Test kann vor oder nach dem grösseren Teil durchgeführt werden. Mit dieser Aufteilung orientiert sich das Lehrmittel am Lehrplan 21. Dem Wortschatz und der Grammatik wird nur eine kleine Gewichtung zugesprochen.

Anstelle einer Note ist ein Bewertungsblatt vorgesehen. Dabei wird die Leistung in den drei Teilen zwischen ungenügend und sehr gut anhand der Punktzahl eingestuft (Koch 2015, 6). Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler eine detaillierte Auswertung (Koch 2015, 7). Zudem erhalten sie ein separates Auswertungsblatt zum Teilbereich «speaking matters». Dort zeigt sich der Wortschatz erneut. Die Gespräche werden unter anderem auf den Wortschatz überprüft. Insgesamt macht der Wortschatz dabei einen Drittel der Punkte aus.

5 Praxiserfahrung im Quartalspraktikum (QP)

Während dem QP im vierten Semester der Ausbildung konnte ich dann selbst eine Prüfung im Fach Französisch durchführen. Ich arbeitete auch in diesem Praktikum noch mit dem Lehrmittel Envol. Neben der Praktikumsklasse unterrichtete ich auch die Parallelklasse. Mit beiden Klassen arbeiteten wir eine Unité durch. Vom Praxislehrer erhielt ich die Vorgabe, eine Lernkontrolle zur gesamten Unité zu kreieren und zu benoten und eine mündliche Prüfung vorzunehmen und ebenfalls zu benoten.

5.1 Lernziele

In der Schule galt die Regel, dass die Lernziele und das Prüfungsdatum spätestens zwei Wochen zuvor den Klassen mitgeteilt werden. Dies tat ich mithilfe einer Checkliste (Anhang S. 32). Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ging ich die unterschiedlichen Ziele durch und sie notierten sich, anhand welcher Aufgaben im Lehrmittel sie sich vorbereiten konnten. Die Schülerinnen und Schüler stellten dabei insgesamt nur wenige Fragen.

5.2 Formative Beurteilung

Ein Lernziel lautete: «Je peux écrire une lettre courte en français.» Bei diesem Ziel schienen die Schülerinnen und Schüler eher unsicher. Deshalb hatten sie zwei Mal den Auftrag bekommen, einen kurzen Brief zu schreiben. Darin mussten sich die Schülerinnen und Schüler vorstellen, ohne ihren Namen zu verraten. Anschliessend erhielt immer eine Lernende oder ein Lernender den Brief einer Mitschülerin oder eines Mitschülers. Die Lesenden sollten erraten, wer den Brief geschrieben hatte. Ich sammelte die Briefe ein, korrigierte sie und schrieb einen kurzen Kommentar dazu. Das zweite Mal schrieben die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig Postkarten aus den Ferien auf Französisch. Auch wir zwei Praktikantinnen und der Praxislehrer machten mit. Wenn die Schülerinnen und Schüler wollten, konnten sie die Karten nach den Ferien zur Korrektur abgeben. Dieses Angebot wurde allerdings nur von drei Schülerinnen und Schülern genutzt.

5.3 Erstellung der Prüfung

Jedes Lernziel wollte ich anhand einer Aufgabe prüfen. Deshalb bestand die Prüfung (Anhang S. 28-31) aus vier Aufgaben. Das Kapitel im Lehrmittel handelte von einem Kirmesbesuch, dem Schreiben von Briefen und dem Kauf eines Tickets. Die erste Aufgabe prüfte den Wortschatz bezüglich der Kirmes. Ich wählte ein Wimmelbild und die Schülerinnen und Schüler hatten den Auftrag, den Anlass zu benennen und sechs Wörter aufzuschreiben, die auf dem Bild zu sehen sind. Als zweite Aufgabe schrieb ich einen Lückentext, der sich auf den Ticketkauf bezog. Die Schülerinnen und Schüler mussten passende Wörter und Satzteile in die Lücken schreiben. In der dritten Aufgabe mussten die Schülerinnen und Schüler Sätze mit Wörtern ohne Begleiter übersetzen. Ich wählte hierbei die Übersetzung, da die Übungen im Buch entsprechend aufgebaut waren. Zur Prüfung des Schreibens mussten die Schülerinnen und Schüler einen Brief von ihrer Traumferiendestination schreiben, dafür durften die Schülerinnen und Schüler ein Wörterbuch verwenden, wie sie es auch in den Lektionen tun durften.

Ich entschied mich, die Anweisung in der Prüfung auf Französisch zu formulieren, die Übersetzungen jedoch daneben zu schreiben. Die Schülerinnen und Schüler waren sich nicht gewohnt, Anweisungen im Unterricht oder in Prüfungen auf Französisch zu erhalten. Zudem waren

auf der ersten Seite erneut die Lernziele abgebildet und die entsprechende Punktzahl angefügt. Die Punktzahlen festzulegen, empfand ich als Herausforderung.

5.4 Benotung

Den Notenmassstab legte ich erst nach der Korrektur fest, da es meine erste Prüfung in den Fremdsprachen war. Deshalb riet mir mein Praxislehrer den Massstab erst zu setzen, wenn die Punkte bereits verteilt wurden. Ich machte mir aber bereits vorher Überlegungen zur Mindesterwartung, um zu sehen, wie realistisch meine Einschätzung war. Für die Benotung notierte ich auf einer Punkteskala (Anhang S. 37) die erreichten Punkte der Schülerinnen und Schüler. Gemeinsam mit meiner Tandempartnerin und meinem Praxislehrer besprachen wir die Festlegung der Noten. Dabei wendeten wir eine nach unten grosszügigere Benotung an, das heisst, dass zwischen den Noten drei und vier mehr Punkte lagen als zwischen den Noten fünf und sechs. Zuletzt entsprach meine Mindestanforderung für eine genügende Leistung einer 3.75.

Bei der Korrektur fiel mir allerdings noch ein Fehler in meiner Prüfung auf. Für das Füllen einer Lücke war ein Wort notwendig, das nicht in dieser Unité und somit nicht in von den Lernzielen verlangt wurde. Deshalb entschied ich mich, den Schülerinnen und Schülern diesen Punkt zu schenken und den zwei Schülerinnen und Schülern, welche das Wort wussten, einen Bonuspunkt zu geben.

Bei der Rückgabe dieser Prüfung war ich nervöser als bei der Mathematikprüfung, die ich zuvor dieser Klasse zurückgegeben hatte. Ich hatte einige Schülerinnen und Schüler, die als Muttersprache Französisch sprachen. Zu diesem Zeitpunkt war mein Französisch noch nicht sattelfest. Zudem mussten die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Text schreiben. Die Leistung eines Textes ist sicherlich schwerer messbar als die Mathematikleistungen. Ich entschied mich deshalb, mit der Klasse die Prüfung durchzugehen und meine Bewertung zu erklären. Zudem besprach ich mit ihnen den Fehler, den ich gemacht hatte. Entgegen meinen Befürchtungen war die Klasse sehr zufrieden mit der Benotung. Ein Mädchen kam nach der Lektion zu mir und lobte die Art der Benotung, da sie nun endlich verstehe, wie benotet wurde. Mich freute dieses Kompliment sehr.

6 Reflexion

In diesem Kapitel sollen die beiden Praxiserfahrungen bezüglich Wortschatzprüfungen anhand der Theorie reflektiert werden. Ich werde einzelne Punkte der Theorie aufgreifen und mit den gesammelten Erlebnissen ergänzen. Im darauffolgenden Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse festgehalten.

6.1 Gütekriterien

P1

Objektivität	Die Prüfung war objektiv, die Praxislehrperson und ich konnten beide einen Teil der Prüfungen korrigieren, ohne dass es einen Unterschied für die Benotung machte. Es wurde auf richtig und falsch überprüft und pro Fehler wurde eine Viertelnote abgezogen.
Reliabilität	Auch die Reliabilität ist in diesem Fall gegeben. Keiner der beschriebenen Effekte konnte durch die genau vorgegebenen Regeln eintreten. So spielte es für die Note keine Rolle, welche Leistungen das Kind bisher gezeigt hatte, oder in welcher Reihenfolge die Prüfungen korrigiert wurden.
Validität	Gemessen werden sollte, ob die Schülerinnen und Schüler im Stande waren, den gelernte Wortschatz anzuwenden. Allerdings wurde durch diese Art der Prüfung eher überprüft, wie gut die Schülerinnen und Schüler auswendig lernen konnten. Zudem wurde geprüft, wie gut sich Schülerinnen und Schüler Gehörtes behalten konnten. Die Wörter und Sätze wurden nur diktiert und nirgends für die Schülerinnen und Schüler sichtbar festgehalten. Ausserdem mussten die Schülerinnen und Schüler Verben konjugieren, was nichts mit dem Wortschatz zu tun hatte.
Ökonomie	Die Prüfung benötigte so gut wie keine Vorbereitung seitens der Lehrperson. Auch die Korrektur ging schnell, und da die Punkteverteilung und Benotung klar war, gab es seitens den Schülerinnen und Schüler keinen Widerstand.

QP

Objektivität	Besonders die Leistungen in den Schreibaufgaben würden höchstwahrscheinlich von unterschiedlichen Lehrpersonen anders bewertet werden. Durch die Vorgabe einiger Kriterien versuchte ich, die Aufgabe objektiver zu gestalten. Doch auch bei der ersten und zweiten Aufgabe gab es einen Graubereich. Je nach Strenge oder Milde könnten die Leistungen anders bewertet werden.
Reliabilität	Um zu verhindern, dass ich die ersten Prüfungen anders korrigierte als die letzten, korrigierte ich die Prüfungen Aufgabe für Aufgabe. Dadurch wurde der Reihungs-/Kontrasteffekt verringert. Da es zudem die erste Prüfung war, die ich im Französisch in dieser Klasse durchführte, wurde ich nicht durch die bisherigen Leistungen der Jugendlichen beeinflusst. Doch durch die vorhergehende formative Bewertung könnte dieser Effekt ebenfalls auftreten.

Validität	Das Lernziel für die zweite Aufgabe lautete: «Je peux acheter un billet et donner des informations de l'horaire.» Da dieses Lernziel allerdings schriftlich und nicht mündlich geprüft wurde, waren auch andere Kompetenzen gefragt. Die anderen Aufgaben prüften hauptsächlich die vorgegebenen Lernziele. Anders gesagt reichte es für eine gute Note, wenn die Lernziele beherrscht wurden.
Ökonomie	Für die Erstellung der Prüfung brauchte ich relativ lange und ich machte mir viele Gedanken dazu. Dies ist jedoch hauptsächlich auf meine fehlende Erfahrung zurückzuführen. Die Korrektur der ersten drei Aufgaben ging schnell, jedoch brauchte die Korrektur des kurzen Briefes eher viel Zeit. Insgesamt war der Zeitaufwand jedoch in einem vernünftigen Rahmen.

6.2 Beurteilungskreislauf

Nachholungsprüfung

Im P1 hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Prüfung zu wiederholen. Dazu mussten sie jedoch zusätzlich in die Schule kommen und den ersten Test verbessern. Die Möglichkeit zum Nachholen einer Prüfung ist auch im Beurteilungskreislauf (Abbildung, S. 11) festgehalten. Mir erscheint diese Art, Nachholprüfungen zu gewähren, sinnvoll. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich erneut mit dem Thema und können sich dadurch hoffentlich verbessern. Zudem sehe ich es als Auftrag der Primarstufe, alle Schülerinnen und Schüler beim Erreichen der Kompetenzen zu unterstützen. Durch die bloße Rückgabe einer ungenügenden Note ist dies nicht getan. Beim Thema von Wiederholungsprüfungen lohnt es sich sicherlich, sich im Lehrerteam abzusprechen.

Summative und formative Bewertung

Im QP habe ich bereits bei der Grobplanung die Ziele dieser Unterrichtsreihe festgehalten. Diese habe ich in den Schülerinnen und Schülern in der zweiten Woche, nach dem Kennenlernen, abgegeben und mit ihnen besprochen. Der Unterricht orientierte sich an diesen Lernzielen, allerdings wurden auch einige Kompetenzen trainiert, die nicht geprüft wurden. Im Nachhinein denke ich, dass es besser wäre, diese Kompetenzen ebenfalls aufzuführen, dabei aber klar von den geprüften Kompetenzen zu trennen. Dadurch würde der Fokus nicht nur auf den geprüften Lernzielen liegen. Während der Lernphase hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Leistungen zweimal formativ zu beurteilen lassen. Mir war es wichtig, den Schülerinnen und Schülern dabei auch eine gewisse Selbstverantwortung mitzugeben, da sie in der Oberstufe mehrheitlich selbst für ihren Lernerfolg verantwortlich sind.

6.3 Lehrplan 21

Im Lehrplan 21 sind zwei Kompetenzen zum Wortschatz formuliert. Eine bezieht sich auf die Anwendung des Wortschatzes, die andere auf die Strategien zum Erwerb von neuem Wortschatz. Beide Prüfungen zielten auf die Überprüfung des eigentlichen Wortschatzes ab. Da die Prüfung im P1 den Wortschatz nicht in einem Kontext prüfte, wurde eigentlich keine Kompetenz des neuen Lehrplan gemessen. Die Prüfung im QP überprüfte diese Kompetenz. Die

erste Aufgabe gab eine spezifische Situation vor, bei der die Schülerinnen und Schüler fünf Wörter dazu aufschreiben mussten. Die Schreibaufgabe sollte prüfen, ob der Wortschatz in einem einfachen Text angewendet werden konnte. Durch die Verwendung eines Wörterbuches wurde die Aussagekraft zu diesem Lernziel allerdings geschmälert.

6.4 Bloom's Taxonomy

P1

Die Prüfung im P1 würde ich auf der untersten Stufe der Taxonomie von Bloom einstufen. Die Schülerinnen und Schüler mussten sich die Wörter lediglich merken und deren deutsche Übersetzung kennen. In welchem Kontext die Wörter angewendet werden, mussten die Schülerinnen und Schüler nicht wissen. Die Aufgabenstellung war also sehr einfach und durch wenig Aufwand konnte eine gute Note gemacht werden.

QP

Bei dieser Prüfung mussten die Wörter ebenfalls gelernt werden. Dazu kam jedoch, dass das Vokabular in einem anderen Setting angewendet werden musste. Dies wäre auf der dritten Stufe der Taxonomie einzuordnen. Beim Schreiben des Textes ging es anschliessend nicht mehr um die korrekte Schreibweise der Wörter, dafür stand ja ein Wörterbuch zur Verfügung, sondern um die korrekte Anwendung.

6.5 Vergleich der beiden Methoden

Während die Prüfung im P1 die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Ökonomie erfüllte, zeigen sich Probleme bei der Validität. Diese Lernkontrolle orientiert sich zudem nicht am Lehrplan 21. Die Taxonomie zeigt, dass sich die Schwierigkeiten dieser Aufgabe noch auf der untersten Stufe befinden. Im Gegensatz dazu mussten die Schülerinnen und Schüler im QP den Wortschatz in der Prüfung anwenden und befinden sich damit auf der dritten Stufe. Zudem wird die im Lehrplan beschriebene Kompetenz geprüft. Allerdings zeigen sich bei den Gütekriterien einige Schwachstellen der Prüfung. Die Schreibaufgabe und der Spielraum der anderen Aufgaben wirken sich negativ auf die Objektivität und Reliabilität aus. Offen bleibt, ob diese Gütekriterien die Qualität einer Prüfung wirklich umfassend messen.

Wie kann der Wortschatz alternativ zu der beobachteten Methode geprüft werden?

Durch die zweite Prüfung konnte ich einige Methoden zur Prüfung von Wortschatz ausprobieren. Diese sind für mich gute Alternativen. Insgesamt muss ich deren Umsetzung noch verfeinern. Zusätzliche Erfahrungen werden mir diese Möglichkeit geben. Zudem gehe ich davon aus, dass aktuellere Lehrmittel, welche bereits auf den Lehrplan 21 ausgerichtet sind, der Lehrperson das kompetenzorientierte Beurteilen erleichtern werden.

7 Fazit

In diesem Kapitel sollen nun die wichtigsten Erkenntnisse, die ich während dem Schreiben dieser Arbeit erlangt habe, aufgeführt werden. Die zu Beginn gestellten Fragestellungen wurden bereits in der Arbeit beantwortet.

7.1 Erkenntnisse

- Die Durchführung von summativer und formativer Beurteilung sind beide für das Lernen der Schülerinnen und Schüler wichtig. Diese zwei Beurteilungsarten unterscheiden sich in ihrer Funktion, in der Bezugsnorm und dem Zeitpunkt der Durchführung im Beurteilungskreislauf. Die Beurteilungen können unterschiedliche Funktionen einnehmen, welche sich auch teilweise widersprechen. Deshalb muss sich die Lehrperson der spezifischen Funktion bewusst sein. Den Schülerinnen und Schülern muss klar sein, welche Art der Beurteilung eingesetzt wird.
- Die individuelle und die lernzielorientierte Bezugsnorm sollten integral verwendet werden. Die Verwendung der sozialen Bezugsnorm wird kontrovers diskutiert. Ich werde diese Bezugsnorm in meinem Unterricht zu vermeiden versuchen.
- Die Taxonomie nach Bloom hilft bei der Erstellung einer Prüfung. Die Aufgaben sollten sich auf unterschiedlichen Stufen befinden. Die oberen Stufen sind schwieriger, geben der Lehrperson jedoch vielseitige Informationen über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Art, Nachholprüfungen durchzuführen, wie ich sie im P1 gesehen habe, würde ich gerne selbst in meinen zukünftigen Klassen einführen. Ich erkenne dabei viele Vorteile und finde es einen wichtigen Punkt im Beurteilungskreislauf.
- In meiner eigenen Prüfung konnte ich einige Inputs des Forschungs- und Entwicklungsmoduls ausprobieren. Die Prüfung wies zwar noch einige Schwächen auf, doch ich bin mir sicher, dass durch zusätzliche Erfahrungen diese Schwächen noch verringert oder ganz behoben werden können.

7.2 Standardbezug

Insgesamt konnte ich durch das Verfassen dieser Arbeit die Kompetenzen erwerben, die ich mir als Ziel gesetzt hatte. Ich fühle mich nun in der Theorie zur Beurteilung sicherer und habe einige Wissenslücken füllen können. Auch bezüglich der Durchführung von Wortschatzprüfungen habe ich durch die Auseinandersetzungen mit aktuellen Lehrmitteln und dem Lehrplan 21 profitiert.

8 Literaturverzeichnis

- Amrhein-Kreml, Renate. 2008. *Prüfungskultur*. Klagenfurt: IMST.
- Amsler, Christian. 2016. „Von Fremdsprachenlernen, Lehrplan 21 und Beurteilung.“ *Babylonia* 10-12.
- Armstrong, Patricia. 2019. „Bloom's Taxonomy.“ *Vanderbilt University*. Zugriff am 11. Februar 2019. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. 2017. *Beurteilung und Schullaufbahnentscheide*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Birri, Thomas, Helene Nüesch, und Monika Bodenmann. 2008. *fördern und fordern: Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. St. Gallen: Bildungsdepartement des Kt. St. Gallen.
- D-EDK. 2017. *Lehrplan 21*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Hubben, Insa. 2007. „Kinder Beurteilen.“ *Grundschule Mathematik* 34-39.
- Keller-Lee, Marlies, und Christine Rast. 2017. *Unterrichten mit "dis donc! 5/"*. Zürich und St. Gallen: Lehrmittelverlag Zürich und St. Gallen.
- Koch, Esther. 2015. *Voices two*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Loder-Büchel, Laura. 2017. *"Standards Based Grading"*. Modulsript der Pädagogischen Hochschule Zürich FE A209c. Herbstsemester 2017.
- NCTM. 2000. *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- PHZH. 2017. *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- PHZH. 2012. *Lernobjekt Lernen und Beurteilen*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Schmid, Christoph. 2011. „Beurteilen.“ In *Didaktisch handeln und denken 2: Fokus eigenständiges Lernen*, von Barbara Zumsteg und Hans Berner, 238-248. Zürich: Verlag Pestalozzium.
- Stern, Thomas. 2004. „Neue Wege zu einer förderlichen Leistungsbewertung.“ *Lernende Schule* 16-21.
- Wälti, Beat. 2007. „Mathematik förderorientiert beurteilen.“ *Grundschulunterricht* 24-27.
- Weinmann, Johanna. 2015. *"Prüfungsmodelle zum Fach Französisch zu den vier sprachlichen Kompetenzen"*. Arbeitspapier Pädagogische Hochschule Zürich FR P220. Frühlingssemester 2019.
- ZLV. 2016. *Zeugnis: Tipps und Wichtiges*. Zürich: Zürcher Lehrerinnen und Lehrerverband.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Standard 8 im Kompetenzstrukturmodell (PHZH 2017)	6
Abbildung 2 Widersprüche der Funktionen der Beurteilung (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 5)	10
Abbildung 3 Beurteilungskreislauf (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 17)	11
Abbildung 4 individuelles Anspruchsniveau (Birri, Nüesch und Bodenmann 2008, 10)	12
Abbildung 5 Artikel 31 in der Volksschulgesetz (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017, 24)	14

Abbildung 6 Kompetenzen zum Wortschatz im Lehrplan 21 (D-EDK 2017)	15
Abbildung 7 Bloom's Taxonomy (Armstrong 2019)	16

10 Anhang

10.1 P1

Test Unité 14

1. la luge ✓
2. le bonnet ✓
3. le gant ✓
4. je faise
5. bonne idée ✓
6. la soupe ✓
7. nous mangons
8. l'addition, + ✓
9. elle ne peut pas ✓
10. Nous faisons du ski du fond. ✓
11. l'image, + ✓
12. le téléski

(5-6)
bon!
Lynn

2 Fehler
Bitte nicht mit
Bleistift.

Test Unité 14

4-5

1. la luge ✓
2. le bonet
3. la gante
4. Je suis ✓
5. bonne Idée
6. la soupe ✓
7. nous mangeons ✓
8. l'additione, f
9. elle peut pas
10. nous faisons du ski du fond. ✓
11. l'image
12. la télécabine ✓

6 Fehler

Amy

10.2 QP

Prüfung

Name.....

Test Unité 16

BONNE CHANCE! 

<i>Je peux écrire und lettre courte en français.</i>	/6
<i>Je peux faire des phrases avec le verbe avoir et les noms sans des articles.</i>	/6
<i>Je peux acheter un billet et donner les informations de l'horaire.</i>	/6
<i>Je sais la vocabulaire de l'Unité 16 et je peux écrire ces mots correctement. (une belle journée-la grande roue)</i>	/4

Total: Note:



Comment s'appelle cette fête? Wie nennt man das abgebildete Fest auf Französisch?

.....

...../1

Qu'est-ce que tu vois sur l'image? Ecris les mots en français. *Was siehst du im Bild? Schreib die Wörter auf Französisch.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

...../3

Complétez le dialogue avec des mots et phrases qui convient. *Vervollständige den Dialog mit passenden Wörtern und Sätzen.*

...../6



A: Bonjour Monsieur, à quelle heure part le prochain train à Lausanne?

B: Bonjour Madame,

.....

A: Très bien! Alors un aller

B:?

A: En deuxième classe, s.v.p.

B: Alors, ça fait 19.80 CHF.

A: Voilà, 20 Francs

B: Merci et 20 centimes en retour et votre

..... Bonne

A: Merci, au revoir!

Traduis les phrases. Übersetze die deutschen Sätze ins Französische.

...../6

Ich habe frei.	
Du hast keinen Hunger.	
Sie hat Durst.	
Wir haben nicht kalt.	
Ihr habt warm.	
Sie haben keine Angst.	

Ecris une lettre courte à ta meilleure amie/à ton meilleur ami des vacances désirées de toi.
Schreibe deiner besten Freundin/deinem besten Freund einen kurzen Brief aus deinen Traumferien.

(min. 5 Sätze)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grammatik:/2

Wortschatz:/2

Formales:/2

(Anfang und Ende, Einhalten der Vorgaben)

Lernziele

Lernziele Französisch 6. Klasse

Thema: Unité 16

Datum: 16. Mai 2018

Folgende Kompetenzen werden überprüft:	✓
Ich kann einen kurzen Brief auf Französisch schreiben. <i>Je peux écrire une lettre courte en français.</i>	
Ich kann Sätze mit dem Verb avoir und den gelernten Nomen ohne Begleiter bilden. <i>Je peux faire des phrases avec le verbe avoir et les noms sans des articles.</i>	
Ich kann eine Fahrkarte auf Französisch kaufen und über den Fahrplan Auskunft geben. <i>Je peux acheter un billet et donner des informations de l'horaire.</i>	
Ich kenne das Vocabulaire der Unité 16 und kann die Wörter korrekt schreiben. (une belle journée bis la grande roue) <i>Je sais le vocabulaire de l'unité 16 et je peux écrire les mots correctement. (une belle journée à la grande roue)</i>	

Prüfungsbeispiele

Name:

Test Unité 16

BONNE CHANCE!

Je peux écrire une lettre courte en français.	3/6
Je peux faire des phrases avec le verbe avoir et les noms sans des articles.	2/6
Je peux acheter un billet et donner les informations de l'horaire.	5/6
Je sais la vocabulaire de l'Unité 16 et je peux écrire ces mots correctement. (une belle journée-la grande roue)	2 1/4

Total: 15 1/4 Note: 4+



Comment s'appelle cette fête? Wie nennt man das abgebildete Fest auf Französisch?

la fête foraine ✓

1/1

Qu'est-ce que tu vois sur l'image? Ecris les mots en français. Was siehst du im Bild? Schreib die Wörter auf Französisch.

la grande roue 1/4

le jeu le chien 1/4

le vélo ✓

le magasin le magasin 1/4

la table à papa 1/4

l'école 1 1/2/3

Traduis les phrases. Übersetze die deutschen Sätze ins Französische.

5/16

Ich habe frei.	J'ai congé. ✓
Du hast keinen Hunger.	Tu n'as pas faim. ✓
Sie hat Durst.	Elle a soif. 1/2 il l'elles a ont soif.
Wir haben nicht kalt.	Nous d'avons pas froid. ✓
Ihr habt warm.	Vous avez chaud. 1/2
Sie haben keine Angst.	ils l'elles n'ont peur. 1/2

Complétez le dialogue avec des mots et phrases qui convient. Vervollständige den Dialog mit passenden Wörtern und Sätzen.

5/16

Destination	Volé	Remarque
ICW 14:24 Biel/Bienne Basel SBB	6	
KW 14:27 Biel/Bienne St. Gallen	4	Retard env. 4 min
RE 14:32 Chambray Le Locle	2	
RE 14:33 Ins Kerzers Bern	3	Retard env. 5 min
ICW 14:34 Yverdon-les-Bains Lausanne	1	
ICW 14:36 Ins Filibourg/Freiburg	4	Retard env. 5 min
ICW 14:37 Genève-Aéroport	6	
R 14:37 Chard-de-F. Le Locle	2	
R 14:37 La Neuveville Biel/Bienne	7	
R 14:40 Sentines Avenier Bulles	7	
S5 15:01 St-Blaise-Lac Ins Kerzers	1	
R 15:07 Sentines Gargier-St-Aubin	5	
ICW 15:24 Biel/Bienne St. Gallen	6	

A: Bonjour Monsieur, à quelle heure part le prochain train à Lausanne?

B: Bonjour Madame, le prochain train

à Lausanne comme 14:34.

A: Très bien! Alors un aller simple 24.9.

B: En deuxième classe.

A: En deuxième classe, s.v.p.

B: Alors, ça fait 19.80 CHF.

A: Voilà, 20 Francs

B: Merci et 20 centimes en retour et votre

par t

A: Merci, au revoir!

bonne journée ✓

Ecris une lettre courte à ta meilleure amie/à ton meilleur ami des vacances desirées de toi.
Schreibe deiner besten Freundin/deinem besten Freund einen kurzen Brief aus deinen Traumferien.
(min. 5 Sätze)

Mon le rêve vacances est à gya à
New York. Et une maison de lui ville.
Et une sur le main à grand pool.
Un petit jet un grand confort jet
Et un mer super.

Saluer
à Saluer. Noah
Grammatik: 1/2
Wortschatz: 1/2
Formales: 1/2
(Anfang und Ende, Erhalten der Vorgaben)

Name:

Test Unité 16

BONNE CHANCE!



Je peux écrire une lettre courte en français.	6/6
Je peux faire des phrases avec le verbe avoir et les noms sans des articles.	6/6
Je peux acheter un billet et donner les informations de l'horaire.	6/6
Je sais la vocabulaire de l'Unité 16 et je peux écrire ces mots correctement. (une belle journée-la grande roue)	4/4

Total: 22 Note: 6.
Super!



Comment s'appelle cette fête? Wie nennt man das abgebildete Fest auf Französisch?

la fête foraine ✓

1/1

Qu'est-ce que tu vois sur l'image? Ecris les mots en français. Was siehst du im Bild? Schreib die Wörter auf Französisch.

la grande roue ✓

la barbe à papa ✓

le vélo ✓

le restaurant ✓

les montagnes russes ✓

la table ✓ 3/3

Complétez le dialogue avec des mots et phrases qui conviennent. Vervollständigen Sie den Dialog mit passenden Wörtern und Sätzen.

6./6

Départ Arrivées Partances			
Or	Station	Vole	Remarque
ICN	14:24 Biel/Bienne Basel SBB	6	
ICN	14:27 Biel/Bienne St. Gallen	4	Retard env. 4 min
RE	14:32 Chambray Le Locle	7	
RE	14:33 Ins Kerpens Bern	2	
ICN	14:34 Yverdon-les-Bains Lausanne	3	Retard env. 5 min
R	14:36 Ins Fribourg/Fribourg	1	
ICN	14:37 Genève-Aéroport	4	Retard env. 5 min
R	14:37 Chaux-de-F. Le Locle	6	
R	14:37 La Neuveville Biel/Bienne	2	
R	14:40 Serris/Avenier Bulles	7	
SS	15:01 St-Blaise-Lac Ins Kerpens	1	
R	15:07 Serris/Avenier St-Aubin	5	
ICN	15:24 Biel/Bienne St. Gallen	5	

5 min + 14:34 = 14:39

A: Bonjour Monsieur, à quelle heure part le prochain train à Lausanne?

B: Bonjour Madame, il part à 14:39.

A: Très bien! Alors un aller... simple, s.v.p.?

B: En première ou en deuxième classe?

A: En deuxième classe, s.v.p.

B: Alors, ça fait 19.80 CHF.

A: Voilà, 20 Francs

B: Merci et 20 centimes en retour et votre

billet, bonne journée!

A: Merci, au revoir!

Traduis les phrases. Übersetze die deutschen Sätze ins Französische.

6./6

Ich habe frei.	J'ai congé. ✓
Du hast keinen Hunger.	Tu n'as pas faim. ✓
Sie hat Durst.	Elle a soif. ✓
Wir haben nicht kalt.	Nous n'avons pas froid. ✓
Ihr habt warm.	Vous avez chaud. ✓
Sie haben keine Angst.	Ils/Elles n'ont pas peur. ✓

Ecris une lettre courte à ta meilleure amie/à ton meilleur ami des vacances désirées de toi.
Schreibe deiner besten Freundin/deinem besten Freund einen kurzen Brief aus deinen Traumferien.
(min. 5 Sätze)

Chère Zita ♥

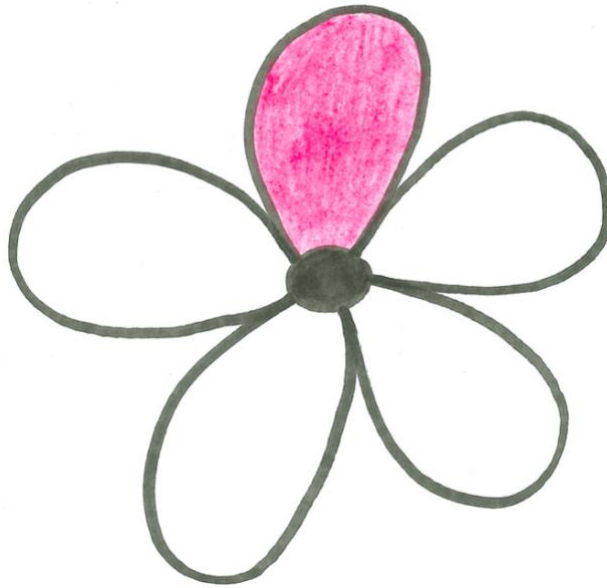
Je suis au Maldives. C'est génial! Il fait du soleil. Je suis au bord de la mer avec mes amis. Je nage dans la mer. Il me plaît bien. Je me réjouis beaucoup de te revoir bientôt.

Bonne nuit, Emilia

Grammatik: 2/2
Wortschatz: 2/2
Formales: 2/2
(Anfang und Ende, Einhalten der Vorgaben)

Notenskala

Französisch		
6 - 22	E	E
	Emilia	
5.75 - 21	J	L
	A	
5.5 - 20	A	P
	B	L
	E	D
5.25 - 19	L	F
	J	N
	M	
	N	
	A	
5 - 18	L	
4.75 - 17	L	
	Z	
4.5 - 16	F	
	J	
4.25 - 15	J	
	T	
	Finn F, S	
4 - 14		
- 13		
3.4 - 9		



Nonverbale Signale für eine effiziente Klassenführung

Portfolioarbeit zu Standard 3

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe

vorgelegt von Lynn Hedinger, HS16

eingereicht bei Karin Zopfi

Zürich, 24. April 2019

Standard 9: Sicherstellung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung

Die Lehrperson evaluiert die Wirkung ihres professionellen Handelns auf Schülerinnen und Schüler sowie andere am Schulfeld Beteiligten. Sie geht ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung gezielt an.

«Es sind überwiegend nonverbale Signale, die Präsenz ausstrahlen.»

Hans-Peter Nolting (2017, 72)

1 Inhaltsverzeichnis

2	Einleitung	4
2.1	Persönlicher Bezug	4
2.2	Fragestellung	4
2.3	Begriffsklärung	4
2.4	Standardbezug	5
2.5	Vorgehensweise	5
3	Theorie	6
3.1	Relevanz einer effizienten Klassenführung	6
	Praxis: Auswertungsbögen Quartalspraktikum (QP)	6
	Rahmenmodell	7
3.2	Störungen	7
	Umgang mit Unterrichtsstörungen	8
	Praxis: Praktikum im Wallis	8
3.3	Nonverbale Signale als Mittel zur Klassenführung	9
	Mimik	9
	Stimme	10
	Praxis: Quartalspraktikum	10
	Praxis: Didaktisch Handeln und Denken 2 (DHD 2)	11
	Körperhaltung	11
	Gestik	11
	Praxis: Ticks	12
	Bewegung im Raum	12
	Praxis: Tischordnung	13
	Blick	13
	Praxis: Stage im Wallis	14
3.4	Relevanz der nonverbalen Aspekte der Klassenführung	14
	Praxis: DHD 2	15
	Grenzen der Nonverbalität	15
3.5	Zusammenfassung	16
4	Reflexion	17
4.1	Wichtige Erkenntnisse	17
5	Fazit	19
5.1	Standardbezug	19
6	Literaturverzeichnis	20
7	Abbildungsverzeichnis	20
8	Anhang	21
8.1	Feedbackbogen QP	21
	Auswertung	21
	Beispiel	23

2 Einleitung

2.1 Persönlicher Bezug

Die Klassenführung war ein Punkt, mit dem ich während meiner Ausbildung des Öfteren zu kämpfen hatte. Für mich stand der Begriff für die Herstellung von Ruhe und Disziplin und ich verband diesen mit einem autoritären Unterrichtsstil. Deshalb weigerte ich mich auch lange, mich intensiver mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Während dem ersten Studienjahr erkannte ich zwar die Breite der Klassenführung. Trotzdem stand ich ihr noch immer eher negativ gegenüber. Eine gute Lehrperson benötigt diese Methoden nicht oder nutzt sie bereits unbewusst, dachte ich. Erst während meinem Austauschsemester im Wallis, als ich einen Kurs spezifisch zur Klassenführung besuchte, erkannte ich deren Wirkung und Bedeutung. Es war auch während diesem Semester, als ich den nonverbale Aspekt der Klassenführung in der Praxis bewusst einsetzte. Im Praktikum in einer französischen Klasse konnte ich durch die Nonverbalität meine Klassenführung erheblich effizienter gestalten. Ansonsten hätte ich jeder kleinen Störung verbal und auf Französisch entgegenwirken müssen. Daher entlasteten nonverbale Aspekte mich während dieser Zeit extrem.

Im Nachhinein erkannte ich auch viele Situationen, bei welchen nonverbale Signale meinen Unterricht verbessert hätten oder ich bereits nonverbale Aspekte der Klassenführung unbewusst nutzte. Da mein Wissen zur nonverbalen Klassenführung noch sehr gering ist, möchte ich mich in Form dieses Portfolioeintrags dem Thema widmen.

2.2 Fragestellung

In dieser Arbeit wird also der nonverbale Aspekt der Klassenführung näher betrachtet. Die folgenden Fragen sollen dafür geklärt werden:

- Welche Relevanz hat die Klassenführung und besonders deren nonverbalen Aspekt für das Gelingen von Unterricht?
 - Wo stösst die Nonverbalität an ihre Grenzen?
- Wie kann die nonverbale Kommunikation zur Klassenführung genutzt werden?

2.3 Begriffsklärung

«Klassenführung ist alles, was Lehrpersonen mittels Aktivitäten und Haltungen zur Steuerung der Interaktionen in der Klasse beitragen, wobei ihnen bewusst ist, dass die Klasse mehr ist als die Summe der einzelnen Schülerinnen und Schüler und dass sich die individuellen und die sozialen Lernprozesse gegenseitig beeinflussen» (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006, 1). Oftmals wird anstelle von Klassenführung auch der Begriff Classroom-Management verwendet. Dies kommt daher, dass das Thema der Klassenführung in der anglo-amerikanischen Literatur bereits viele Jahre verankert ist und viele Studien dazu erschienen sind (Helmke 2007, 46). Im Gegensatz dazu wurde das Thema in der deutschen Literatur lange vernachlässigt.

Menschen kommunizieren immer, ob es ihnen bewusst ist oder nicht (Timpner und Eckert 2016, 9). Ein wichtiger Teilbereich der Kommunikation sind nonverbale Botschaften. Diese können unsere verbalen Interaktionen wesentlich beeinflussen. Die nonverbale Kommunikation vollzieht sich oftmals unbewusst, jedoch kann der bewusste Einsatz von nonverbalen Botschaften die

Selbstwirksamkeit im Schulalltag erhöhen (Timpner und Eckert 2016, 10). Die nonverbalen Ausdrucksverhalten umfassen: Stimme, Mimik, Gestik und Bewegung im Raum (Nolting 2017, 57). Auch der Blick und die Körperhaltung können bei der nonverbalen Kommunikation beobachtet werden (Charles 1997, 160).

2.4 Standardbezug

Diese Arbeit verbinde ich mit dem neunten Standard des Kompetenzstrukturmodells, das sich auf die Evaluation, Reflexion und die Weiterbildung der eigenen Kenntnisse und des eigenen professionellen Handelns bezieht. Die Klassenführung war lange ein Schwachpunkt in meinem Unterricht, den ich während des letzten Jahres reduzieren konnte. Diese Entwicklung soll exemplarisch für meinen Umgang mit eigenen Schwächen stehen.

Standard 9: Sicherstellung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung

Die Lehrperson evaluiert die Wirkung ihres professionellen Handelns auf Schülerinnen und Schüler sowie andere am Schulfeld Beteiligten. Sie geht ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung gezielt an.

Wissen

Die Lehrperson

- 1 verfügt über differenziertes Wissen über die eigene Lernbiografie und über eigene Lernprozesse;
- 2 kennt Verfahren, Methoden und Techniken, um sich selbst, den Unterricht und dessen Wirkung auf andere systematisch zu evaluieren und zu optimieren;
- 3 kennt Weiterbildungs- und Beratungsangebote von Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten und weiteren Institutionen sowie Berufsverbänden und Fachpersonen;
- 4 kennt Fachpublikationen und Weiterentwicklungen in den verschiedenen Bereichen der Profession;
- 5 kennt aktuelle Professionsstandards und Merkmale guter gesundheitsfördernder Schulen.

Lern- und Umsetzungsbereitschaft

Die Lehrperson ist bereit,

- 1 ihr professionelles Handeln und dessen Wirkungen kriterienbezogen systematisch zu evaluieren;
- 2 die eigene Professionalität kontinuierlich weiterzuentwickeln;
- 3 kollegiale und professionelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

Können als wissensbasiertes Handeln

Die Lehrperson

- 1 evaluiert systematisch und kriterienbezogen ihr professionelles Handeln und dessen Wirkung auf Schülerinnen und Schüler und alle weiteren am Schulfeld Beteiligten und leitet daraus Massnahmen ab;
- 2 lässt ihren Unterricht und ihr weiteres berufliches Handeln sowie deren Wirkung durch Dritte evaluieren;
- 3 aktualisiert, erweitert und vertieft inhaltliches und (fach-)didaktisches Wissen;
- 4 reflektiert die eigene Lernbiografie;
- 5 baut in ausgewählten Feldern von Unterricht und Schule Expertise auf und verfolgt persönliche Entwicklungsziele;
- 6 nimmt gezielt Beratungs- und Weiterbildungsangebote in Anspruch.

Abbildung 1 Standard 9 des Kompetenzstrukturmodells (Pädagogische Hochschule Zürich 2017)

Die Kompetenzen, an welchen durch das Schreiben dieses Eintrags besonders gearbeitet werden soll, befinden sich in den Kompetenzbereichen Lern- und Umsetzbereitschaft und Können als wissensbasiertes Handeln. Hauptsächlich soll die eigene Professionalität, in diesem Fall bei der Klassenführung, kontinuierlich weiterentwickelt werden und das didaktische Wissen erweitert und vertieft werden. Dieser Eintrag baut zudem auf Feedbacks auf, die ich durch Dritte erhalten habe.

2.5 Vorgehensweise

Dieser Portfolieintrag wird sich insofern von den übrigen unterscheiden, als dass die Praxiserfahrungen direkt in der Theorie verortet werden. Sie heben sich farblich von der Theorie ab. Die Praxiserfahrungen lassen sich einerseits bei diesem Eintrag sehr gut direkt mit der Theorie verbinden und andererseits verdeutlichen sie die theoretischen Befunde, was das Verständnis fördern soll. Anschliessend folgt wie gewohnt die Reflexion in Form der wichtigsten Erkenntnisse für meinen späteren Berufsalltag. Das Fazit soll aufzeigen, inwiefern ich von dem Schreiben dieser Arbeit profitiert habe.

3 Theorie

Im folgenden Kapitel soll näher auf die Klassenführung und anschliessend auf den nonverbalen Aspekt der Klassenführung eingegangen werden. Das Thema des Classroom-Management umfasst wesentlich mehr, als nur die Ausführung. Trotzdem soll in dieser Arbeit hauptsächlich dieser Aspekt thematisiert werden. Deshalb werden didaktische, persönliche und soziale Voraussetzungen bewusst vernachlässigt. Zu Beginn soll die Relevanz und die Auswirkungen einer effizienten Klassenführung aufgezeigt werden. Als Illustration dient das Rahmenmodell. Da der Begriff Störungen eng mit der Klassenführung zusammenhängt, wird anschliessend der Begriff der Störungen genauer betrachtet. Darauf aufbauend wird der nonverbale Aspekt der Klassenführung erläutert und thematisiert. Der theoretische Teil wird durch praktische Beispiele, in den farbigen Boxen, ergänzt.

3.1 Relevanz einer effizienten Klassenführung

Das Ziel der Klassenführung ist der «Aufbau eines Klimas von gegenseitiger Akzeptanz, Wertschätzung und Verständnis» (Zopfi Frühlingssemester 2018, 5). Ohne gelungene Klassenführung lassen sich nur schwer gute Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson aufbauen (Eichhorn 2015, 15). Zudem wirkt eine effiziente Klassenführung entlastend auf die Lehrperson (Helmke 2015, 174). Probleme in der Klassenführung sind die Hauptursachen für Burn-outs oder Frühpensionierungen. Das fortlaufende Suchen nach passenden Reaktionen auf jedes unerwünschte Verhalten kostet die Lehrperson Energie und Nerven, die sonst für sinnvollere Zwecke eingesetzt werden können (Eichhorn 2015, 11). Die Erleichterung des Schulalltags für die Lehrperson ist sicherlich ebenfalls ein wichtiges Ziel der Klassenführung. Doch auch für die Schülerinnen und Schüler stellt eine fehlende Struktur eine Belastung dar (Eichhorn 2015, 15-16). Für manche Schülerinnen und Schüler, bei denen intakte Familienverhältnisse fehlen, kann die Schule ein Ort der Sicherheit und Ruhe sein. Dafür muss aber die nötige Struktur bestehen und ein positives Schulklima herrschen.

Bezüglich des Ziels der Klassenführung kursieren einige irrtümliche Vorstellungen (Eichhorn 2015, 131). Es geht nicht hauptsächlich um die Herstellung von Ruhe und Disziplin. Vielmehr zielt es auf die Maximierung der aktiven Lernzeit der Schülerinnen und Schüler und die störungsarme Durchführung von Unterricht ab. Aktive Lernzeit meint «diejenige Zeit, in der sich die Schüler mit den zu lernenden Inhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzen» (Helmke 2007, 46). Ein weiterer Irrglaube handelt von der verbalen Klassenführung. Oftmals wird angenommen, dass den Schülerinnen und Schülern dauernd gesagt werden muss, was zu tun und was zu unterlassen ist. «Das Gegenteil trifft zu: Je weniger der Lehrer redet und umso mehr er nonverbal führt, desto besser» (Eichhorn 2015, 132).

Praxis: Auswertungsbögen Quartalspraktikum (QP)

Am Ende der zweiten Phase des QP sollten wir einen Rückmeldebogen von den Schülerinnen und Schülern (Anhang) zum eigenen Unterricht ausfüllen lassen. Die Feedbacks der Lernenden waren insgesamt sehr gut, was mich sehr freute. Einzig beim Punkt der Klassenführung, waren sich die Schülerinnen und Schüler einig, dass ich noch Entwicklungsbedarf habe. Dadurch erkannte ich, dass sich die Klassenführung und eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern überhaupt nicht widersprechen.

Laut Helmke (2007, 46) wurde bisher keinem anderen schulischen Aspekt einen stärkeren Einfluss auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen. «Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung» (Helmke 2015, 174) Nur bei einer klaren Führung, kann anspruchsvoller Unterricht gelingen (Eichhorn 2015, 14).

Rahmenmodell

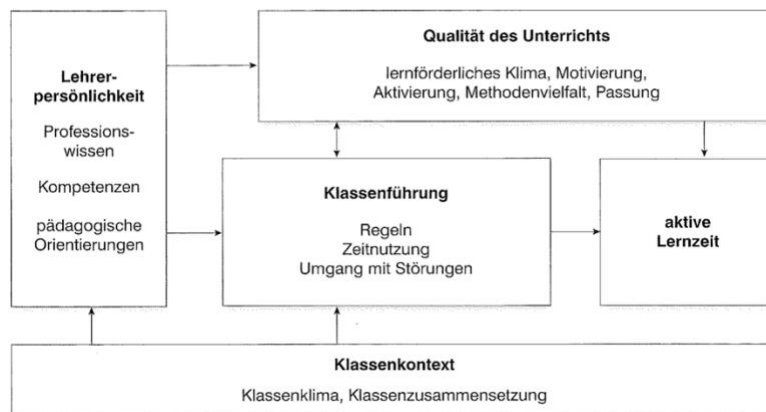


Abbildung 2 Rahmenmodell zur Darstellung des Wirkungsgeflechts der Klassenführung (Helmke 2015, 177)

Das Rahmenmodell soll die Relevanz und die Auswirkungen der Klassenführung zusammenfassen. Das Classroom Management wirkt sich direkt auf die aktive Lernzeit und die Unterrichtsqualität aus und wird durch die Lehrerpersönlichkeit und den Klassenkontext beeinflusst (Helmke 2015, 176-177). Die Unterrichtsqualität und die Klassenführung stehen in einer Wechselwirkung.

3.2 Störungen

Die Klassenführung beschäftigt sich unter anderem mit dem Umgang von Störungen. Deshalb soll der Begriff genauer definiert und differenziert werden.

«Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz ausser Kraft setzen» (Nolting 2017, 13). Der Begriff der Störungen umfasst eine grosse Vielfalt, weshalb eine weitere Unterscheidung sinnvoll ist. Nolting (2017, 13) unterscheidet zwischen drei Störungstypen:

- Aktive Unterrichtsstörungen
- Passive Unterrichtsstörungen
- Störungen der Schüler-Schüler-Interaktion

Aktive Unterrichtsstörungen können auch als «zu viel unerwünschtes Verhalten» (Zopfi Frühlingssemester 2018, 4) umschrieben werden. Oftmals denkt man zuerst an diesen Typ, wenn der Begriff Störungen fällt (Nolting 2017, 13). Typische Beispiele sind Privatgespräche, Unruhe, aggressives Verhalten etc. Diese Art von Störungen kann auch als «Disziplinprobleme» (Nolting 2017, 13) bezeichnet werden.

Das Problem der passiven Unterrichtsstörungen liegt bei einem Mangel an erwünschtem Verhalten (Nolting 2017, 13). Obwohl dieser Typ von Störungen weniger der typischen Vorstellung einer Unterrichtsstörung entspricht, wird das Lernen und Lehren gestört. Unter passiven Unterrichtsstörungen versteht man beispielsweise fehlende Aufmerksamkeit, ein mangelndes Interesse (Zopfi Frühlingssemester 2018, 3) oder das Nichterledigen von Hausaufgaben (Nolting 2017, 13).

Die dritte Art der Störung ist eher eine Störung in der Klassengemeinschaft als eine Unterrichtsstörung. Diese können ebenfalls eine negative Auswirkung auf den Unterricht haben (Nolting 2017, 13). Dazu gehören Streitigkeiten, Feindseligkeiten oder Mobbing innerhalb der Klasse.

Störungen sind demnach Abweichungen der Norm. Der Übergang ist fließend, jedoch lassen sich zwei Kriterien bei der Grenzziehung beobachten. Werden Störungen normativ definiert, sind Regelverstöße gemeint (Nolting 2017, 13-14). Die Festlegung der Grenze ist in diesem Fall einerseits abhängig von der Schulordnung, andererseits von der Empfindung der Lehrperson. Wenn mit Störungen Verhaltensweisen gemeint sind, die die Person selbst oder das Umfeld in ihrer Arbeit beeinträchtigen, spricht man von einer funktionalen Definition (Nolting 2017, 14).

Umgang mit Unterrichtsstörungen

Einflussnahmen zu drei Zeitpunkten	
Bevor Probleme auftreten oder ausufern	= Prävention
Während Probleme auftreten	= Akutreaktionen
Nachdem Probleme aufgetreten sind	= Nachhaltige Problemlösungen

Abbildung 3 Einflussnahmen auf Unterrichtsstörungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Nolting 2017, 24)

Die Lehrperson kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten Einfluss auf eine Unterrichtsstörung nehmen. Wenn vorab schon Massnahmen ergriffen werden, um Störungen vorzubeugen, spricht man von Prävention. Der Eingriff

während dem Auftreten einer Störung wird als Akutreaktion bezeichnet und anschliessende Vorkehrungen, um eine erneute Störung zu verhindern, werden als nachhaltige Problemlösungen

Praxis: Praktikum im Wallis

Zu meinem Austauschsemester gehörte auch ein Praktikum. Während fünf Wochen unterrichtete ich eine zweite Klasse. Obwohl die Klasse mit 19 Kindern überschaubar war, empfand ich die Klassenführung als Herausforderung. Dies ist sicherlich teils auf das Französisch zurückzuführen, doch die Klasse war an sich auch eher laut.

Während den fünf Wochen mussten ich und meine Tandempartnerin je fünf Halbtage die Klasse alleine unterrichten. Meine Tandempartnerin war vor mir alleine mit der Klasse. Sie empfand den Unterricht als chaotisch und sehr laut. Meine Lektion begann ich deshalb mit einer Wiederholung der Regeln. In der Klasse sammelte ich Verhaltensweisen, die für uns alle den Unterricht vereinfachen könnten. Die Kinder meldeten sich sehr aktiv und nannten Begriffe wie zum Beispiel das Aufstrecken, das Zuhören, das Flüstern etc. Ich hängte kleine Bilder an die Wandtafel, welche die genannten Verhaltensweisen darstellen sollten. Bei denjenigen Begriffen, an die ich selbst nicht gedacht hatte, machte ich eine kleine Zeichnung. Zudem besprachen wir im Plenum, weshalb für meine Mitstudentin und mich das Einhalten dieser Regeln besonders wichtig ist. Ein Schüler antwortete darauf: «Parler français est plus difficile pour vous que pour les maîtresses valaisannes et parfois vous ne connaissez pas les bons mots.» Ich gehe davon aus, dass dies einigen Schülerinnen und Schülern erst da bewusst wurde. Besonders während der ersten Lektion war die Klasse viel ruhiger und falls doch eine Störung auftrat, konnte ich lediglich auf das entsprechende Bild zeigen.

bezeichnet. Diese können aber ebenso als «verspätete» (Nolting 2017, 24) präventive Massnahmen angeschaut werden (Nolting 2017, 22-25).

Wenn man die Akutreaktionen genauer betrachtet, kann auch da eine weitere Differenzierung nach Zeitpunkt der Einflussnahme vollzogen werden. Der Low-Profile Ansatz beschäftigt sich mit der De-Eskalation von Störungen (Helmke 2007, 48). Dabei werden drei Phasen der Einflussnahme durch die Lehrperson unterschieden (Helmke 2015, 49):

- **Anticipation:** Durch genaue Beobachtungen können die Quellen von Störungen früh erkannt und dadurch Störungen vorgebeugt werden.
- **Deflection:** Wenn eine Störung unmittelbar bevorsteht, setzt die Lehrperson eine sparsame, wenn möglich nonverbale Massnahme ein, um der Schülerin oder dem Schüler zu signalisieren, dass das Fehlverhalten nicht toleriert wird.
- **Reaction:** Ist die Störung bereits aufgetreten, reagiert die Lehrperson diskret, unverzüglich und undramatisch, um die Störung zu unterbinden.

3.3 Nonverbale Signale als Mittel zur Klassenführung

Eine gelungene Klassenführung hängt stark von der Körpersprache ab. Insgesamt soll sich rund 90% der Klassenführung durch nonverbale Signale regeln lassen (Charles 1997, 160). Zur nonverbalen Sprache gehört die Stimme, Mimik, Gestik, Bewegung im Raum, der Blick und die Körperhaltung (Nolting 2017, 57; Charles 1997, 160). Als nonverbale Signale für die Klassenführung werden auch Zeichen durch Instrumente, Glocken, Klatschen etc. bezeichnet. Das Konzept ist gleich, ohne den Einsatz von Worten soll den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, was die Lehrkraft von ihnen erwartet. Dafür muss die Bedeutung der nonverbalen Signale allen Betroffenen klar sein, ansonsten entstehen Verwirrungen (Eichhorn 2015, 61). Bei der Einführung eines nonverbalen Zeichens empfiehlt es sich, parallel die verbale Aufforderung zu äussern. Auf diese Weise kann den Lernenden die Bedeutung eines Signals bewusst gemacht werden. Es gibt allerdings auch Symbole, die von den Schülerinnen und Schülern normalerweise von Beginn verstanden werden, ohne dass es dafür eine Einführung bedarf. Im Folgenden soll hauptsächlich auf die Signale eingegangen werden, die durch die Körpersprache vermittelt werden können.

Mimik

Durch Mimik werden Emotionen ausgedrückt (Nolting 2017, 57). Deshalb kann daran die Gefühlslage und die momentane Verfassung einer Person abgelesen werden (Charles 1997, 162). Die Mimik kann demnach sympathisch oder einladend wirken, oder ein Ausdruck von Ärger oder Unzufriedenheit sein. Der Mensch hat 3000 Gesichtsausdrücke, die unterschiedliche Gefühle ausdrücken (Timpner und Eckert 2016, 22). Sechs Basisemotionen zeigen sich bei allen Menschen mit einem sehr ähnlichen Gesichtsausdruck. Diese sechs Basisemotionen sind: Zorn, Angst, Überraschung, Freude, Trauer und Ekel. Global unterscheidet sich einzig die Ausprägung der entsprechenden Mimik.

Exkurs: Das echte oder falsche Lächeln

«Die Mimik zeigt, ob jemand wirklich lacht» (Timpner und Eckert 2016, 23). Damit ein Lachen als echt empfunden wird, müssen zwei Gesichtsmuskeln involviert sein. Der Jochbeinmuskel ist für das Heraufziehen der Mundwinkel verantwortlich, während die Augenringmuskeln die Augen verengen und für die typischen Lachfalten um die Augen sorgen (Liebertz 2016, 61-63). Neben

der Mimik kann das echte Lachen auch anhand des einsetzenden Zeitpunkts erkannt werden. Das echte Lachen folgt spätestens eine halbe Sekunde nach dem Lachreiz. Es wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit echtes Lachen zu erkennen, in den menschlichen Genen verankert ist. Das bedeutet, dass dies nicht zuerst erlernt werden muss und auch kleine Kinder bereits über dieses Können verfügen.

Stimme

Der nonverbale Aspekt der Stimme beschäftigt sich, mit der Art zu sprechen (Nolting 2017, 57). Menschen können ihre Stimme in der Lautstärke, der Stimmhöhe und der Geschwindigkeit variieren. Anstelle der gewählten Worte dreht sich alles um die Stimme an sich. Schülerinnen und Schüler müssen gegebenenfalls mehrere Lektionen am Tag immer derselben Stimme zuhören. Deshalb sollte klar, deutlich und lebendig gesprochen werden. Doch die Stimme kann noch vielmehr. Oftmals neigen Lehrpersonen bei Unruhe dazu, den Lärm mit der eignen Stimme übertönen zu wollen (Timpner und Eckert 2016, 40). Diese Massnahme wirkt jedoch häufig kontraproduktiv. Die folgende Methode soll aufzeigen, wie mit der Stimme der Lärmpegel gesenkt werden kann.

Methode: Lautstärke senken

Das Prinzip dieser Methode ist einfach. Die Lehrperson senkt die Lautstärke kontinuierlich, bis schliesslich geflüstert wird. Zu Beginn muss sichergestellt werden, dass die Aufmerksamkeit bei der Lehrperson liegt. Da dies normalerweise nicht der Fall ist, muss die Unruhe durch die Stimme der Lehrperson übertönt werden. Bereits dies kann die Klasse überraschen und ruhiger werden lassen. Anschliessend folgt eine Sprechpause, während welcher der Blick weiter auf der Klasse ruht. Dadurch soll gezeigt werden, welche Erwartung an die Klasse gestellt werden. Nun wird der Lautstärkepegel kontinuierlich gesenkt, bis er schliesslich den Flüstermodus erreicht hat. Dies soll bewirken, dass die Klasse aufmerksamer wird und besser zuhört. Ab da kann der Unterricht normal weitergeführt werden, wobei darauf zu achten ist, dass sich die gesprochene Lautstärke

Praxis: Quartalspraktikum

Während dem Quartalspraktikum unterrichtete ich eine sechste Klasse in Zürich. Die Klasse bestand aus 25 Schülerinnen und Schüler und das Zimmer war für die Anzahl Lernenden eher klein. Dementsprechend war der Lärmpegel oftmals sehr hoch. Ich versuchte zu Beginn, den Lärm mit meiner Stimme zu übertönen und dadurch Ruhe herzustellen. Dies funktionierte auch meistens gut, da die Schülerinnen und Schüler diese Art des Unterrichtsbeginn vom Praxislehrer bereits gewohnt waren.

In der zweiten Woche des Praktikums war ich stark erkältet. Das laute Sprechen bereitete mir deshalb Mühe. Ich stand am Anfang der Lektion einfach ruhig vor die Klasse und wartete. Es dauerte nicht lange, bis es im Klassenzimmer still wurde. Die Schülerinnen und Schüler begannen meine Aufgabe zu übernehmen und baten diejenigen, die noch in Gespräche verwickelt waren, ruhig zu sein. Als es komplett ruhig war, wartete ich noch einige Sekunden und konnte mühelos mit meinem Unterricht starten. Ich merkte, dass ich durch diesen Einstieg deutlich weniger gestresst die Lektion beginnen konnte. Deshalb wendete ich ab diesem Tag diese Methode jeden Tag an. Die Schülerinnen und Schüler gewöhnten sich schnell daran und ich musste zu Beginn meiner Lektionen nur selten auf Störungen reagieren.

langsam wieder erhöht, bis schliesslich wieder in normaler Lautstärke gesprochen wird (Timpner und Eckert 2016, 40-41).

Hinweis: Stillarbeit

Während der Stillarbeit ist ebenfalls die Lautstärke der Stimme ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Durch normales Sprechen seitens der Lehrperson wird die Stille unterbrochen, was die Arbeit der Schülerinnen und Schüler stört. Dadurch wird die Lehrperson selbst zur Unterrichtsstörung. Deshalb sollte die Lehrperson während stillen Arbeitsphasen möglichst wenig und leise sprechen. Teilweise kann das Sprechen auch durch nonverbale Kommunikation (Zeigefinger auf Aufgabenstellung, Nicken oder Schreiben) ersetzt werden (Timpner und Eckert 2016, 41).

Praxis: Didaktisch Handeln und Denken 2 (DHD 2)

Die Praxistage des DHD 2 verbrachte ich in einer altersdurchmischten ersten und zweiten Klasse in Adliswil. Die Klassenlehrerin beeindruckte mich mit ihrer Klassenführung. Ihr war die Ruhe während Arbeitsphasen sehr wichtig.

Als wir die Klasse vor Beginn des Praktikums einmal besuchten, unterstützten wir die Kinder während dem Arbeiten. Die Klassenlehrperson winkte mich währenddessen zu sich und bat mich ruhiger zu sprechen. Sie erklärte mir, dass durch meine Lautstärke die Schülerinnen und Schüler ebenfalls lauter zu sprechen begannen. Diese Reaktion konnte ich später auch bei anderen Lektionen beobachten. Im weiteren Verlauf des Praktikums drehten sich viele Rückmeldungen um die Lautstärke meiner Stimme. Während ich einige Kritikpunkte nicht nachvollziehen konnte, habe ich auf jeden Fall die Relevanz des Flüsterns während Arbeitsphasen erkannt.

Körperhaltung

Die Körperhaltung der Lehrperson hat einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Autorität (Charles 1997, 161). Im Schulzimmer empfiehlt es sich einen festen Stand zu haben, dadurch müssen nämlich keine Muskeln unnötig angespannt werden und die Haltung wirkt nicht verkrampft (Timpner und Eckert 2016, 35). Zudem kann die Körperhaltung (Un-)Sicherheit ausstrahlen.

Bei der Körperhaltung wird zwischen der offenen und der geschlossenen Körperhaltung unterschieden. Eine offene Körperhaltung wird durch die Zuwendung zu den Gesprächspartnern und eine aufrechte Körperhaltung charakterisiert (Timpner und Eckert 2016, 35). Auch die Gestik beeinflusst diese Wahrnehmung. Arme vor der Brust vermitteln ein unsicheres Gefühl, aber auch kleine Ticks senken die Autorität (Timpner und Eckert 2016, 31)

Gestik

Die Gestik dient hauptsächlich der Begleitung der gesprochenen Sprache (Nolting 2017, 57). Alle Bewegungen mit den Händen, Armen oder dem Kopf fallen in den Bereich der Gestik (Timpner und Eckert 2016, 27). Durch diese Bewegungen kann das Gesprochene lebendig gestaltet werden und unterstrichen werden. Doch die Gestik kann auch verbale Äusserungen teilweise ersetzen. Kleine eindeutige Gesten können den Unterricht begleiten. Durch ein kurzes Handzeichen kann kommuniziert werden, ohne den Sprechfluss zu unterbrechen.

Häufig wiederholende Gesten werden von Menschen in Stresssituationen als Selbstberuhigungstaktik eingesetzt (Timpner und Eckert 2016, 31). Diese sogenannten Ticks symbolisieren für die Zuhörer die Nervosität des Redners und können zu einem Autoritätsverlust

Praxis: Ticks

Bereits in meinem ersten Praktikum auf der Sekundarstufe wies mich mein damaliger Mentor darauf hin, dass ich oft während dem Unterrichten mit meinem Haargummi spiele. Mir ist dies bis zu diesem Zeitpunkt nie aufgefallen. Von da an achtete ich mich darauf, keine Haarbänder mehr am Handgelenk zu tragen.

Auch in den weiteren Praktika erhielt ich teils die Rückmeldung, dass ich mit meinen Händen oft durch die Haare fahre. Von da an band ich während wichtigen Lektionen (Besuch der Mentorin, Supervision), bei welchen ich nervös war, die Haare zusammen. Auch in der Reflexion der Supervision des Praktikums im Wallis kamen wir wieder auf dieses Thema zu sprechen. Meine Expertin erzählte mir, dass sie als Berufseinsteigerin ebenfalls oft auf kleine Ticks aufmerksam gemacht wurde. Da Lösungen wie das Haare Zusammenbinden nur oberflächlich ansetzen, empfahl sie mir, die Hände zur Unterstützung des Gesprochenen zu nutzen. Bei ihr brauchte es einige Zeit, bis sie sich daran gewohnt hätte, aber insgesamt konnte sie dadurch viele Ticks aufgeben und unterstützte die Schülerinnen und Schüler zusätzlich beim Zuhören.

führen.

Bewegung im Raum

Ein wichtiges Mittel für eine effiziente Klassenführung ist das Schaffen von Nähe und Distanz. Ein Hauptgrund von Unterrichtsstörungen ist die Entfernung zur Lehrperson (Eichhorn 2015, 170). Dem kann entgegengewirkt werden, indem die Distanz zwischen den Lernenden und der Lehrperson reduziert wird (Nolting 2017, 57). Denn ein Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler ist seltener, wenn sich die Lehrperson in der Nähe befindet (Charles 1997, 161). Das blosses Annähern der Lehrperson kann eine Störung bereits unterbinden.

Methode: Managing by walking around

Auf diese Erkenntnis stützt sich auch die Methode Managing by Walking around. Die Grundidee ist, dass die Lehrperson sich im Klassenzimmer bewegt und den Platz häufig wechselt (Eichhorn 2015, 170). Dadurch schafft die Lehrperson Nähe zu den Schülerinnen und Schülern. Diese Art der Klassenführung ermöglicht das unauffällige Eingreifen bei Störungen, sei dies durch das blosses Annähern oder einen kurzen geflüsterten Hinweis. Diese Äusserung findet dadurch als private Kommunikation statt und verhindert dadurch den Übergang zu einer grösseren Störung (Eichhorn 2015, 171). Man entzieht dem störenden Kind gewissermassen die Bühne. Die Frage stellt sich, ob diese Methode bei lehrerorientierten Sequenzen angewendet werden soll, da die häufige Bewegung vom Unterricht ablenken kann.

Exkurs: Tischordnung

Wenn man bedenkt, dass eine Hauptursache von Unterrichtsstörungen eine zu grosse Distanz zwischen Lernenden und Lehrperson ist, muss man auch die Tischordnung im Klassenzimmer überdenken (Charles 1997, 161). Es gibt Tischordnungen, die Nähe zu allen Schülerinnen und Schüler zulassen, jedoch gibt es auch Tischordnungen, welche diese Nähe verhindern. Charles (1997, 161) empfiehlt dafür die U-Anordnung der Tische. Die Lehrperson hat die gesamte Klasse im Blick und kann sich jeder und jedem Lernendem annähern.

Praxis: Tischordnung

In den meisten Klassenzimmer, die ich während den Praktika begegnet bin, traf ich eine herkömmliche Tischordnung in Reihen an. Nur im DHD 2 sassen die Schülerinnen und Schüler an Gruppentischen. Beide Varianten haben mich nicht wirklich überzeugt. Bei den Tischreihen störte mich hauptsächlich, dass ich nicht jede Schülerin und jeden Schüler gleich gut erreichen konnte. Bei der Anordnung der Pulte zu Gruppentische hatte ich das Gefühl, dass einige Schülerinnen und Schüler sich nicht gut konzentrieren konnten. Häufig war jedoch auch der limitierte Platz der Beweggrund für die Tischreihen. Die Gruppentische eignen sich für kooperative Lernformen. Ich begann mir deshalb Gedanken zu machen, was für mich eine gute Anordnung der Pulte ausmacht. Mir ist es wichtig, dass man mit der Klasse in einem Kreis sitzen kann, gerade in der Musik gefällt mir die Arbeit im Kreis. Alle Schülerinnen und Schüler sollten ohne Probleme nach vorne sehen können. Zudem muss ich jeden Pult gut erreichen können.

Im Praktikum 1 (P1) in Adliswil hatten die Schülerinnen und Schüler das Fach Religion und Kultur in einem anderen Zimmer. Die Pulte waren ebenfalls in Reihen, jedoch wurde in der Mitte Raum für einen Kreis gelassen. Da mir diese Tischordnung sehr entsprach habe ich sie im Praktikumsjournal aufgezeichnet.

Blick

«Augenkontakt kann Aufmerksamkeit herstellen, Interesse signalisieren oder zeigen, dass Sie etwas von demjenigen wollen, den Sie anschauen» (Rodgers 2013, 99). Dies kann aber nur gelingen, wenn der oder dem Betroffenen klar ist, weshalb sie oder er angeschaut wird. Wenn sie sich gerade nicht den Regeln entsprechend verhalten, sollte ihnen die Ursache bewusst sein und sie werden sie unterbinden. Andernfalls oder falls die Schülerin oder der Schüler das Verhalten nicht ändern, muss eine formale Aufforderung folgen. Der direkte Augenkontakt kann aber nicht nur als Intervention, sondern auch als Prävention eingesetzt werden. Schaut die Lehrperson die einzelnen Lernenden immer wieder an, wirkt sie präsent (Timpner und Eckert 2016, 160). So können potentielle Störungen vorgebeugt werden.

Methode: bewusst ignorieren

Ebenso effektiv kann das bewusste Ignorieren und bewusste Wegschauen von kleinen Störungen sein. Ein Beispiel dafür ist das Seufzen als Reaktion auf eine Aufforderung (Rodgers 2013, 100). Diese kleine Reaktion kann zu einer Unterrichtsstörung mutieren, wenn die Lehrperson sich auf die Diskussion einlässt. Das bewusste Ignorieren ist ein nonverbales Zeichen dafür, dass die Lehrperson den Blick und den Fokus auf das Wichtige legt. Natürlich müssen grössere und wiederholte Störungen angesprochen werden und können nicht ignoriert werden.

Hinweis: Blickkontakt im Einzelgespräch

Während Arbeitsphasen ist die Lehrperson immer wieder in Gespräche mit einzelnen Lernenden einbezogen. In diesen Momenten ist es von grosser Bedeutung, die Klasse im Auge zu behalten (Nolting 2017, 73). Dies ist nicht nur Voraussetzung, um im Fall einer auftretenden Störung rechtzeitig einzugreifen, sondern beeinflusst auch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Der Blick von Schülerinnen und Schülern geht meist vor einem Fehlverhalten zur Lehrperson. Wenn sie dann merken, dass die Lehrperson die Klasse im Blick hat, tritt das Fehlverhalten meist gar nicht erst ein.

Praxis: Stage im Wallis

Mein Austauschsemester an der hep VS beinhaltete ein fünfwöchiges Praktikum in einer zweiten Klasse. Während des Praktikums erhielten wir Besuch eines Dozenten der hep VS. Meine Tandempartnerin und ich mussten je eine Lektion halten. Die Vorbereitung, die Durchführung und die Reflexion entschieden über das Bestehen dieses Praktikums.

Ich unterrichtete die Klasse während einer Lektion in Religion und Kultur. Das Thema war Weihnachten. Die Klasse arbeitete immer mit Druckbleistiften, die Mine durfte nur durch die Lehrperson gewechselt werden. Während den Arbeitsphasen war dies die Hauptaufgabe der Lehrperson. Auf eine gelungene Einführung folgte dann eine solche Arbeitsphase. Einige Kinder standen bei mir vorne am Pult, um ihre Mine auswechseln zu lassen oder Fragen zu stellen. Meine volle Konzentration galt diesen Kindern, da das Wechseln dieser Minen feinmotorisch nicht ganz einfach war. Deshalb verlor ich den Überblick über die Klasse. Während ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler konzentriert arbeitete, begann ein Junge, der oft mit Konzentrationsproblemen zu kämpfen hatte, am Boden zu spielen. Ich bemerkte, dass er nicht an seinem Platz sass. Deshalb bat ich die Schülerinnen und Schüler, einen kurzen Moment zu warten und ging zum betroffenen Schüler und bat ihn leise, zurück an seinen Platz zu gehen und weiterzuarbeiten. Von meiner Tandempartnerin erfuhr ich im Anschluss, dass er mehrere Minuten so am Boden gespielt hatte.

3.4 Relevanz der nonverbalen Aspekte der Klassenführung

Der Einsatz von nonverbalen Signalen, um eine Schülerin oder einen Schüler auf sein Fehlverhalten aufmerksam zu machen, bringt einige Vorteile. Möglicherweise bemerkt nur der oder die Betroffene das Zeichen und der Rest der Klasse bekommt die Zurechtweisung nicht mit. Dadurch fühlt sich die Schülerin oder der Schüler weniger blossgestellt oder angegriffen (Eichhorn 2015, 171). Dadurch kann ein potientiellies Folgeverhalten unterbunden werden.

Manche Lernende zielen auch auf einen Machtkampf mit der Lehrperson ab. Durch das unauffällige Unterbinden entzieht die Lehrpersonen den Betroffenen die Bühne.

Die nonverbale Kommunikation ergänzt oftmals das verbale Unterrichten oder läuft parallel dazu ab. Das Unterrichten ist die verbale Haupttätigkeit (Nolting 2017, 73). Müssten alle Signale verbal der Klasse kommuniziert werden, würde der Unterrichtsfluss erheblich darunter leiden. Nonverbale Signale können nebenbei gesendet werden und unterbrechen den Unterricht nicht. Somit dienen die nonverbalen Signale der Effizienz der Klassenführung. Nolting (2017, 74) bezeichnet die Nonverbalität als «sanfte Alternative» zu mündlichen Interventionen von Störungen.

Praxis: DHD 2

Die Praxislehrerin arbeitete mit ihrer Klasse oft im Sitzkreis. Alle Einführungen oder Erklärungen fanden so statt. In der Klasse gab es ein Mädchen, dass während dem Unterricht im Kreis häufig begann, mir etwas zu erzählen, das nichts mit dem Unterricht zu tun hatte. Dafür setzte sie sich immer neben mich oder die jeweilige Lehrperson. Zu Beginn bat ich sie, mir die Geschichte nach der Lektion zu erzählen. Dadurch unterbrach sie ihre Erzählungen, jedoch wurde auch der Unterrichtsfluss unterbrochen.

Meine Tandempartnerin hatte zu Beginn dasselbe Problem. Mit der Zeit bemerkte ich, dass es ihr gelang, dass die Schülerin ihre Geschichte scheinbar von selbst unterbrach. Ich schaute deshalb das nächste Mal bei ihrer Kreissequenz genauer hin und erkannte, dass sie der Schülerin oftmals die Hand auf die Schulter legte, um nicht jedes Mal den Unterrichtsfluss zu unterbrechen. In meiner nächsten Lektion machte ich es genauso. Es funktionierte super, ohne dass ich meinen Unterricht dafür unterbrechen musste. Diese Technik konnte ich auch in vielen weiteren Praktika auf der Unterstufe einsetzen.

Für den Lehrberuf ist eine funktionierende Stimme von enormer Wichtigkeit. Einschränkungen der Stimmfunktion wirken sich direkt auf die berufliche Leistungsfähigkeit aus (Festl, Gegner und Teuchert 2018, 6). Gleichzeitig sind die stimmlichen Belastungen für Lehrpersonen besonders hoch. «Dies liegt zum einen an den durchschnittlich langen Sprechzeiten pro Tag und den eigenen Dispositionen, zum anderen an der Klassengrösse und der Umgebungslautstärke» (Festl, Gegner und Teuchert 2018, 7). Um die Stimme bestmöglich zu schonen, sollten nonverbale Signale eingesetzt werden. Gerade zu Beginn der Lektion, bei der Ruhe hergestellt wird, können Signale Stimmprobleme vorbeugen (Festl, Gegner und Teuchert 2018, 101).

Grenzen der Nonverbalität

Nonverbale Interaktionen bieten tolle Möglichkeiten zur effizienten Klassenführung bei leichten Störungen (Zopfi Frühlingssemester 2018, 11). Dies zeigt aber auch gleich eine erste Grenze auf. Nonverbale Signale können bei alltäglichen Störungen eingesetzt werden, bei tiefgründigen und wiederholenden Unterrichtsstörungen, die einen stark negativen Einfluss auf den Unterricht haben, müssen andere Methoden der Klassenführung angewendet werden.

Einigen Lehrpersonen ist es zudem unwohl, ihre nonverbale Kommunikation so stark zu kontrollieren (Nolting 2017, 57). Die Ursache dafür liegt oftmals in der Empfindung, dass die Körpersprache als eine sehr persönliche Seite von sich selbst darstellt.

Zuvor wurde aufgezeigt, dass die nonverbale Kommunikation oftmals parallel zur verbalen Kommunikation verläuft (Nolting 2017, 73). Dies zeigt auch die Komplexität der nonverbalen

Kommunikation auf. Die Verwendung nonverbaler Symbole benötigt viel Übung, um effektiv zu werden. Doch wenn sich die Lernenden an ein Signal gewöhnt haben, vergessen sie es lange nicht. Bei der Einführung eines neuen Signals braucht es oft eine verbale Erklärung, damit die Symbole nicht zu Verwirrung führen (Rodgers 2013, 61).

In der Einleitung dieses Kapitels wurde bereits betont, dass eine effiziente Klassenführung von vielen anderen Faktoren abhängt. Die nonverbalen Signale können nur funktionieren, wenn Voraussetzungen für eine effiziente Klassenführung geschaffen sind.

3.5 Zusammenfassung

Die Klassenführung ist für folgende Punkte relevant:

- Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse (Eichhorn 2015, 15)
- Entlastung Lehrperson (Helmke 2015, 174; Eichhorn 2015, 11)
- Entlastung Schülerinnen und Schüler (Eichhorn 2015, 15-16)
- Aktive Lernzeit (Helmke 2007, 46)
- Unterrichtsqualität (Helmke 2015, 174)

Mit Störungen im schulischen Kontext sind «Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz ausser Kraft setzen» (Nolting 2017, 13) gemeint. Es wird zwischen der aktiven, der passiven Unterrichtsstörung und der Störung der Schüler-Schüler-Interaktion unterschieden (Nolting 2017, 13). Der Umgang mit Störungen unterscheidet sich je nach Einflusszeitpunkt (Abbildung, S. 8)

Die nonverbale Kommunikation umfasst (Nolting 2017, 57; Charles 1997, 160):

- Stimme
- Mimik
- Gestik
- Bewegung im Raum
- Blick
- Körperhaltung

Alle Aspekte bieten unterschiedliche Eingriffsmöglichkeiten. Zu manchen wurden auch Methoden zur Klassenführung entwickelt (Lautstärke senken, Managing by walking around, bewusst ignorieren).

Die Nonverbalität birgt einige Vorteile. Machtkämpfe und Folgeverhalten werden durch das diskrete Eingreifen verhindert (Eichhorn 2015, 171). Nonverbale Signale können parallel zum verbalen Unterricht eingesetzt werden und stören dadurch den Unterrichtsfluss nicht (Nolting 2017, 73). Durch den Einsatz von nonverbalen Signalen wird die für den Lehrberuf wichtige Stimme geschont (Festl, Gegner und Teuchert 2018, 101). Doch die Nonverbalität kann auch an ihre Grenzen stossen. Sie eignen sich hauptsächlich für leichte Störungen, während bei tiefgründigen Störungen verbal eingegriffen werden sollte (Zopfi Frühlingssemester 2018, 11). Zudem kann einigen Lehrpersonen der bewusste Einsatz der nonverbalen Sprache unangenehm sein (Nolting 2017, 57). Nonverbale Signale laufen parallel zum Unterricht, weshalb sie eine hohe Komplexität aufweisen (Nolting 2017, 73). Die Einführung neuer Signale sollte verbal begleitet werden (Rodgers 2013, 61).

4 Reflexion

Diese Reflexion soll die wichtigsten Erkenntnisse für meinen späteren Berufsalltag, die ich durch die Vertiefung der Theorie und die gemachten Praxiserfahrungen gewinnen konnte, aufzeigen. Das anschliessende Fazit widmet sich dem gewählten Standard.

4.1 Wichtige Erkenntnisse

- Eine effiziente Klassenführung zielt nicht hauptsächlich auf die Herstellung von Ruhe und Disziplin ab. Vielmehr soll die aktive Lernzeit der Schülerinnen und Schüler maximiert und dafür der Unterricht möglichst störungsfrei ablaufen. Zudem kann eine gelungene Klassenführung die Beziehung zwischen der Klasse und der Lehrperson positiv beeinflussen. Durch diese Erkenntnis konnte ich eine freundschaftliche Beziehung zur Klassenführung aufbauen.
- Während mir der Störungsbegriff der aktiven Störung bereits vertraut war, habe ich über die passiven Störungen bisher noch nicht gross nachgedacht. Beim genaueren Hinschauen macht diese Definition jedoch sicherlich Sinn. Schliesslich wird dadurch zumindest der Lehrprozess des betroffenen Kindes beeinträchtigt.
- Im Umgang mit Störungen möchte ich in Zukunft der Prävention und der nachhaltigen Problemlösungen mehr Aufmerksamkeit schenken. Denn Akutreaktionen empfinde ich als sehr belastend für die Lehrperson, da diese den gesamten Unterrichtsfluss unterbrechen und eine hohe Entscheidungsfreudigkeit voraussetzen. Durch präventive Massnahmen kann zumindest ein Teil der Störungen vorgebeugt werden.
- Eindeutige nonverbale Signale können meine Klassenführung in Zukunft sehr entlasten. Zudem konnte ich feststellen, dass ich bereits nonverbal gearbeitet habe, ohne dass ich mir dem bewusst gewesen bin. Durch den bewussten Einsatz kann die Klassenführung jedoch noch flüssiger gestaltet werden. Damit meine ich, dass die Lehrperson nicht selbst für Störungen sorgt.
- Bezüglich der Stimme nehme ich auch drei wichtige Erkenntnisse mit. Erstens soll einem zu hohen Lärmpegel eher mit dem Senken der eigenen Stimmstärke entgegnet werden. Dies schützt die eigene Stimme und sorgt nicht für eine Zunahme der Lautstärke. Zweitens soll die Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler während stillen Arbeitsphasen auf ein Minimum reduziert werden und wenn möglich durch die nonverbale Kommunikation ersetzt werden. Ansonsten werde ich plötzlich selbst die störende Person. Drittens wurde mir die Bedeutung einer funktionierenden Stimme für den Lehrberuf bewusst. Deshalb ist die Schonung und der richtige Umgang mit der eigenen Stimme in diesem Beruf besonders wichtig.
- In Zukunft möchte ich beim Unterrichten unbedingt die Hände und deren Gestik zur Unterstützung des Gesprochenen nutzen. Dies hilft den Schülerinnen und Schülern bei der Aufmerksamkeit und so kann ich Ticks allgemein vorbeugen, anstatt immer auf aktuelle Gewohnheiten zu reagieren.
- Bei der Einrichtung meines zukünftigen Klassenzimmers werde ich mir die geeignete Tischordnung sicherlich gut überlegen. Besonders die Kriterien Erreichbarkeit aller Schülerinnen und Schüler und der Platz für einen Kreis sollen wenn möglich erfüllt sein. Die Erreichbarkeit kann für die Klassenführung eine wichtige Rolle spielen.
- Für mich ist die Nonverbalität in der Klassenführung deshalb so relevant, da sie parallel zum Unterrichten laufen kann. So wird der Unterrichtsfluss nicht gestört. Besonders

während dem Praktikum im Wallis habe ich bemerkt, wie viele verbale Anweisungen ich nonverbal ersetzen kann.

- Die Bezeichnung von nonverbalen Signalen als «sanfte Alternative» finde ich sehr treffend. Bei Störungen kann durch nonverbale Kommunikation so interveniert werden, dass es meist nur die Betroffenen mitkriegen. Gleichzeitig zeigt diese Bezeichnung auch die Grenzen der nonverbalen Klassenführung auf. Sie empfiehlt sich hauptsächlich bei leichten und einmaligen Störungen. Wenn eine Störung häufig auftritt, sollte verbal interveniert werden und hauptsächlich bei den nachhaltigen Problemlösungen angesetzt werden.
- Ein wichtiger Hinweis finde ich auch die verbale Ergänzung bei der Einführung eines neuen Signals. Nur so kann es funktionieren und keine zusätzliche Verwirrung gestiftet werden.
- Die Klassenführung ist ein wichtiger und grosser Themenbereich für die Primarschule und kann wohl kaum umfassend in einem Portfolioeintrag behandelt werden. Deshalb konzentrierte ich mich auf die nonverbale Seite der Klassenführung. Mir ist bewusst, dass das Thema der Klassenführung noch viele weitere Methoden und Modelle kennt. Doch ich wollte in dieser Arbeit diesen Aspekt beleuchten, auf den man ansonsten eher selten zu sprechen kommt.

5 Fazit

Das Fazit wird näher auf den gewählten Standard eingehen. Die nonverbale Klassenführung steht exemplarisch für andere Bereiche des Unterrichtens, in welchen ich mich verbessern will. Durch diese Arbeit konnte ich dieses Defizit teilweise aufarbeiten und erkannte, wie ich dies auch in Zukunft weiter tun kann. Deshalb soll folgend beschrieben werden, wie ich in Zukunft gedenke, mein persönliches Potential in unterschiedlichen Bereichen auszuschöpfen. Damit beziehe ich mich hauptsächlich auf die Kompetenz im neunten Standard, dass die Lehrperson in ausgewählten Feldern Expertise aufbaut und persönliche Entwicklungsziele verfolgt.

5.1 Standardbezug

Das Lesen von themenbezogener Literatur ist sicherlich unerlässlich für die persönliche Entwicklung. Viele Bücher leisten vielfältige Hilfestellungen und beschreiben Methoden, die einem bei auftretenden Problemen unterstützen können. Bei der Auswahl der Literatur können Literaturlisten von Modulen oder Seminaren helfen. Oftmals muss nicht das gesamte Buch gelesen werde, denn durch die genaue Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses kann die Lesemenge erheblich reduziert werden. Es lohnt sich, die Literatur auf die Aktualität zu untersuchen.

Die Reflexion eigener Erfahrungen fördert das Verständnis und die Identifikation des eigentlichen Problems. Mir hilft es, die Gedanken schriftlich festzuhalten. Wenn der Kern des Problems selber nicht erkannt wird, kann auch Hilfe von Dritten in Anspruch genommen werden. Von aussen ist Einiges klarer erkennbar, als wenn man selber in der Situation ist. Durch ein gemeinsames Gespräch kann anschliessend Klarheit in die Situation gebracht werden. Vorstellbar wäre auch, dass man selbst den Unterricht einer anderen Lehrperson beobachtet und die Erkenntnisse für den eigenen Unterricht nutzt. So können neue Methoden und Verhaltensweisen gelernt und übernommen werden. Mir nützte es auch, wenn ich bei einer Lehrperson hospitierte, die andere Vorstellungen und Haltungen von Unterrichtsqualität vertrat. Dadurch wurde mir meine persönlichen Überzeugungen viel klarer und ich konnte diese anschliessend vertiefen und ausbauen. Der Austausch mit anderen Lehrpersonen erscheint mir sehr wichtig für die Qualitätssicherung und -verbesserung.

Die Bereitschaft, das eigene Handeln zu überdenken, ist Voraussetzung für diese Entwicklung. Durch Rückmeldungen und eigene Reflexionen können Schwächen erkannt werden und entsprechende Massnahmen ergriffen werden. Mir ist es wichtig, diese Bereitschaft nie zu verlieren und mich ständig weiterzuentwickeln. Ich bin überzeugt, dass dies wohl eine der wichtigsten Eigenschaften einer guten Lehrperson ist. Dieser Eintrag soll also metaphorisch den Baustein für viele zukünftige Entwicklungen meines professionellen Handelns darstellen.

6 Literaturverzeichnis

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. 2006. *Klassenführung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Charles, C.M. 1997. *La discipline en classe*. Brüssel: De Boeck.
- Eichhorn, Christoph. 2015. *Classroom-Management*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Festl, Miriam, Christian Gegner, und Brigitte Teuchert. 2018. *Die Wirkung der Stimme im Unterricht*. Bern: hep Verlag.
- Helmke, Andreas. 2007. «Aktive Lernzeit optimieren: Was wissen wir über effiziente Klassenführung?» *Pädagogik* 46-50.
- Helmke, Andreas. 2015. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Liebertz, Charmaine. 2016. *Das Schatzbuch des Lachens*. München: Burckhardthaus.
- Lohmann, Gert. 2015. *Mit Schülern klarkommen*. Berlin: Cornelsen.
- Nolting, Hans-Peter. 2017. *Störungen in Schulklassen: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösungen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2017. *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: PHZH.
- Rüedi, Jürg. 2013. *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*. Bern: Haupt.
- Rodgers, Bill. 2013. *Classroom Management*. Basel: Beltz Verlag.
- Timpner, Claudia, und Tuth Eckert. 2016. *Körpersprache in der schulischen Kommunikation*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Zopfi, Karin. 2018. "Disziplin und Klassenführung". Seminarunterlagen der Pädagogischen Hochschule Zürich BP A100. Frühlingsemester 2018.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Standard 9 des Kompetenzstrukturmodells (Pädagogische Hochschule Zürich 2017)	5
Abbildung 2 Rahmenmodell zur Darstellung des Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke 2015, 177)	7
Abbildung 3 Einflussnahmen auf Unterrichtsstörungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Nolting 2017, 24)	8

8 Anhang

8.1 Feedbackbogen QP

Auswertung

Denke an den Unterricht und an deine Lehrerin.

	stimmt gar nicht		stimmt genau	
1 Die Lehrerin kann und weiß sehr viel.	☐	☒	☒	25
2 Sie tut vieles, damit sich die Kinder in unserer Klasse gut verstehen.	☐	☒	☒	24
3 Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.	☐	☒	☒	8
4 Sie sagt jedem Kind genau, was es schon gut kann und was es noch üben muss.	☐	☒	☒	3
5 Sie fragt uns manchmal, was uns am Unterricht gefällt und was nicht.	☐	☒	☒	4
6 Sie kann gut erklären.	☐	☒	☒	22
7 Sie kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.	☐	☒	☒	4
8 Sie kommt gut gelaunt in die Klasse.	☐	☒	☒	22
9 Bei ihr wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.	☐	☒	☒	8
10 Sie hört uns aufmerksam zu, wenn wir ihr etwas erzählen.	☐	☒	☒	4
11 Sie lobt die Kinder, die sich richtig verhalten.	☐	☒	☒	8
12 In ihrem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.	☐	☒	☒	42
13 Sie ist zu uns ehrlich.	☐	☒	☒	23
14 Sie greift gleich ein, wenn ein Kind zu stören anfängt.	☐	☒	☒	8
15 Sie unterrichtet interessant.	☐	☒	☒	23
16 Sie achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben.	☐	☒	☒	16
17 Ich glaube, sie mag uns.	☐	☒	☒	23
18 Sie will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.	☐	☒	☒	20
19 Sie traut uns gute Leistungen zu.	☐	☒	☒	4
20 Wenn sich Kinder bei ihr falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.	☐	☒	☒	5
21 Mit ihr ist es oft lustig.	☐	☒	☒	4
22 Bei ihr wissen wir genau, was wir tun dürfen und was nicht.	☐	☒	☒	13
23 Sie lässt uns vieles selbst entscheiden.	☐	☒	☒	4
24 Was wir bei ihr lernen, können wir später sicher gut brauchen.	☐	☒	☒	9

	stimmt gar nicht	stimmt genau
25 Das Unterrichten macht ihr Spaß.	☐	☒
26 Sie ist eine gute Lehrerin.	☐	☒
27 Sie findet interessant, was sie uns beibringt.	☐	☒
28 Bei ihr macht das Lernen Freude.	☐	☒
29 Sie arbeitet gern mit Kindern.	☐	☒
30 Ich finde sie nett.	☐	☒

Denke an dich selbst im Unterricht.

	stimmt gar nicht	stimmt genau
31 Ich passe gut auf, damit ich mir viel merke.	☐	☒
32 Ich werde manchmal ärgerlich.	☒	☐
33 Wenn wir etwas Neues lernen, fällt mir sicher etwas dazu ein.	☐	☒
34 Ich schwätze oft mit meinen Sitznachbarn oder Sitznachbarinnen.	☐	☒
35 Ich bleibe an einer Aufgabe dran, bis sie gut erledigt ist.	☐	☒
36 Ich denke oft an Dinge, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.	☐	☒

Denke an die Schule.

	stimmt gar nicht	stimmt genau
37 Mich interessiert, was wir in der Schule lernen.	☐	☒
38 Was wir in der Schule lernen, ist wichtig für mich.	☐	☒
39 Ich bin froh, dass ich in der Schule vieles lernen kann.	☐	☒

☐ Ich bin eine Schülerin.

☐ Ich bin ein Schüler.

Danke, dass du diese Fragen beantwortet hast!

Wenn du sonst noch etwas sagen möchtest, kannst du das hier aufschreiben:

Beispiel

Denke an die Praktikantin und an ihren Unterricht:

Wir verhalten uns nicht richtig!"

	stimmt gar nicht	stimmt genau
1 Die Praktikantin kann und weiß sehr viel.	☐	☒
2 Sie tut vieles, damit sich die Kinder in unserer Klasse gut verstehen.	☐	☒
3 Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.	☐	☒
4 Sie sagt jedem Kind genau, was es schon gut kann und was es noch üben muss.	☐	☒
5 Sie fragt uns manchmal, was uns am Unterricht gefällt und was nicht.	☐	☒
6 Sie kann gut erklären.	☐	☒
7 Sie kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.	☐	☒
8 Sie kommt gut gelaunt in die Klasse.	☐	☒
9 Bei ihr wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.	☐	☒
10 Sie hört uns aufmerksam zu, wenn wir ihr etwas erzählen.	☐	☒
11 Sie lobt die Kinder, die sich richtig verhalten.	☐	☒
12 In ihrem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.	☐	☒
13 Sie ist zu uns ehrlich.	☐	☒
14 Sie greift gleich ein, wenn ein Kind zu stören anfängt.	☐	☒
15 Sie unterrichtet interessant.	☐	☒
16 Sie achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben.	☐	☒
17 Ich glaube, sie mag uns.	☐	☒
18 Sie will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.	☐	☒
19 Sie traut uns gute Leistungen zu.	☐	☒
20 Wenn sich Kinder bei ihr falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.	☒	☒
21 Mit ihr ist es oft lustig.	☐	☒
22 Bei ihr wissen wir genau, was wir tun dürfen und was nicht.	☐	☒
23 Sie lässt uns vieles selbst entscheiden.	☐	☒
24 Was wir bei ihr lernen, können wir später sicher gut brauchen.	☐	☒

"No" →

	stimmt gar nicht	stimmt genau
25 Das Unterrichten macht ihr Spaß.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
26 Sie ist eine gute Lehrerin.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
27 Sie ^{ich} findet interessant, was sie uns beibringt.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
28 Bei ihr macht das Lernen Freude.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
29 Sie arbeitet gern mit Kindern.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
30 Ich finde sie nett.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	

XXXX

Denke an dich selbst im Unterricht der Praktikantin:

	stimmt gar nicht	stimmt genau
31 Ich passe gut auf, damit ich mir viel merke.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
32 Ich werde manchmal ärgerlich.	☒ ☐ ☐ ☐ ☒	
33 Wenn wir etwas Neues lernen, fällt mir sicher etwas dazu ein.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
34 Ich schwätze oft mit meinen Sitznachbarn oder Sitznachbarinnen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
35 Ich bleibe an einer Aufgabe dran, bis sie gut erledigt ist.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
36 Ich denke oft an Dinge, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	

XX

Denke an die Schule:

	stimmt gar nicht	stimmt genau
37 Mich interessiert, was wir in der Schule lernen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
38 Was wir in der Schule lernen, ist wichtig für mich.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
39 Ich bin froh, dass ich in der Schule vieles lernen kann.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	

Sorry
bin eine
Trägnerin.

Danke, dass du diese Fragen beantwortet hast!

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

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

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

Ich nehme zur Kenntnis,

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

Hedinger, Lynn

Name, Vorname

Zürich, 9. April 2019

Ort, Datum, Unterschrift



Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware

Einwilligung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiats-erkennungssoftware überprüft werden darf. Dazu wird meine Arbeit auf einem externen Server gespeichert, um mit anderen Datensätzen verglichen zu werden. Zu Identifikationszwecken werden Name und PH-Email-Adresse übermittelt. Diese Daten sind nur für Systemadministratoren der PH Zürich und des Softwareherstellers einsehbar.

Hedinger, Lynn

Name Vorname

Zürich, 9. April 2019

Ort, Datum, Unterschrift

