

PORTFOLIO



Präsentationsportfolio zu den Standards 4, 5, 6, 7, 8

Pädagogische Hochschule Zürich

vorgelegt von Hannah Phillipsen

eingereicht bei Elsbeth Thürig-Hofstetter

Zürich, April 2018

VORWORT

Als ich noch in die Primarschule ging, tauschten wir Kinder untereinander Freundschaftsbücher aus. In diesen Büchern konnten wir unsere Hobbies, unseren Schwarm, unser Lieblingsessen oder unseren Berufswunsch festhalten. Ich habe immer geschrieben, dass ich einmal Lehrerin werden möchte. Dies hat sich auch in meiner Freizeit gezeigt. Meine Schwester, die eineinhalbjahre jünger ist als ich, musste nach der Schule immer in «meine Schule» kommen, wobei ich die Lehrerin und sie die Schülerin war. Sie erzählt noch heute, wie sie immer Hausaufgaben von «meiner Schule» machen musste und dabei nicht einmal gerne ihre eigenen Hausaufgaben erledigte.

Je älter ich wurde, desto öfter wechselte mein Berufswunsch. Ich wollte Innenarchitektin, Visagistin oder Journalistin werden. Nach der Kantonsschule habe ich mich gegen den Lehrerberuf und für ein Geschichtsstudium an der Universität entschieden. Dabei merkte ich allerdings schnell, dass ich in diesem Bereich nicht glücklich werden würde. Es fehlte mir der Umgang mit Menschen und die Kreativität, die Leidenschaft und das Aufregende. Aus diesen Gründen wurde mir schliesslich schnell klar, dass ich mich für die Pädagogische Hochschule anmelden würde und Primarlehrerin werden möchte.

Nach den Prüfungen in meinem Geschichtsstudium bin ich für zwei Monate alleine nach Indonesien gereist, wovon ich einen Monat in einer Schule verbracht habe. Es handelte sich dabei um Freiwilligenarbeit, die ich in einer kleinen Schule im Nordwesten von Bali absolvierte. Die Kinder dieses Dorfes kamen nach der staatlichen Schule zu dieser Organisation, um Englisch zu lernen. Diese Arbeit mit den Kindern unterschiedlichen Alters hat mir grosse Freude bereitet. Die Kinder waren sehr interessiert und zeigten eine grosse Dankbarkeit, dass sie in dieser Schule Englisch lernen durften. Dieses lehrreiche Erlebnis bestärkte meine Motivation, Lehrerin zu werden. Nachdem ich im September 2015 von dieser Reise zurückkam, begann schliesslich eine Woche später meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Während meiner Ausbildung fragten mich viele Bekannte, weshalb ich Lehrerin werden möchte. Zu Beginn antwortete ich stets mit den gleichen Argumenten: Ich möchte Kindern helfen beim Lernen, sich zu entwickeln, ihren Erzählungen und Ideen zuhören. Diese Argumente wurden im Verlaufe meines Studiums erweitert, und heute antworte ich jeweils differenzierter darauf. Ein Erlebnis aus dem Quartalspraktikum verdeutlicht dies:

In der Mathematik mussten die Schülerinnen und Schüler zum Thema «Teilen mit Rest» während der Übungsphase ein Arbeitsblatt lösen, bei welchem sie zwischen drei Niveaus wählen konnten. Fünf leistungsstarke Kinder entschieden sich für das schwierigste Arbeitsblatt. Vier Kinder überlegten sich dies nach zehn Minuten allerdings anders und entschieden sich doch für ein anderes Blatt, weil sie das Andere zu schwierig fanden. Ein Schüler wollte allerdings unbedingt das schwierigste Blatt lösen. Er rechnete halbschriftlich und probierte verschiedene Strategien aus. In diesem Lernprozess begleitete ich ihn, wobei ich ihm allerdings nur Hinweise gab, denn ich wollte, dass er die Lösung selber fand. Zu Beginn klappten seine Versuche jedoch nicht. Ich habe ihn motiviert, indem ich ihm ein lobendes und differenzierendes Feedback gegeben habe. Am nächsten Tag arbeitete er knapp eine Lektion weiter an diesem Blatt. Er konnte einige Rechnungen lösen, allerdings hatte er die richtige Strategie noch nicht gefunden. Ich konnte spüren, wie sehr sich der Schüler anstrengte und ich dachte, dass man seinen Kopf wohl rauchen sehen könnte. Nach der Korrektur seiner Ergebnisse habe ich ihm einen kurzen Kommentar auf sein Blatt geschrieben. In der nächsten Lektion konnte er schliesslich alle Rechnungen lösen. Aufgeregt kam er zu mir und fragte mich, ob ich das Blatt sofort korrigieren könne. Die Ergebnisse von allen Rechnungen waren fehlerfrei. Als er dies erkannte, leuchteten seine Augen und er strahlte bis über beide Ohren. Ich sagte ihm, dass ich sehr stolz auf ihn sei, dass er so hartnäckig diese Rechnungen gelöst hatte und schliesslich eine eigene Strategie gefunden hatte. Einige Wochen später ging ich als Begleitperson mit dieser Klasse auf die Abschlussreise. Irgendwann bei der Wanderung kam dieser Schüler zu mir und erzählte mir die folgenden Dinge:

«Sie, Frau Phillipsen. Wissen sie noch das schwierige Arbeitsblatt, das ich lösen musste? Ich weiss noch genau was sie unten hingeschrieben haben: D., ich finde es toll, dass du an diesem Arbeitsblatt dranbleibst und nicht aufgibst. Mach weiter so, du schaffst das!» Ich habe das nicht vergessen. Ich war sehr stolz auf mich, als ich alle Rechnungen geschafft habe!»

Der Schüler war stolz auf sich, er erkannte, dass er seine Ziele erreichen konnte. Dies sind Beschreibungen, die Kinder geben können. Der pädagogische Fachbegriff dafür lautet «Selbstwirksamkeit». Als Lehrerin möchte ich erreichen, dass die Kinder stolz sind auf sich, dass ihre Augen funkeln, wenn sie Fortschritte machen und in ihrem Lernen weiterkommen. Ich möchte bewirken, dass sie an sich selber glauben und sich individuell entwickeln können. Ich möchte jedem Kind die Chance geben, seine Stärken zu erkennen. Ich möchte nicht nur Schulstoff vermitteln, sondern auch Werte, Strategien, Kompetenzen und eben Selbstwirksamkeit ermöglichen. Aus diesen Gründen möchte ich Lehrerin werden.

Neben der Förderung von Selbstwirksamkeit ist mir die **Kreativitätsförderung** der Schülerinnen und Schüler wichtig. Ich finde es bedeutend, dass jedes Kind seine eigene Fantasie ausdrücken und seine Bildideen in seinen Zeichnungen ausdrücken kann. Es ist meine Aufgabe als Lehrperson, Bedingungen zu schaffen, in denen den Kindern dies möglich wird.

Jedes Kind einer Klasse ist einzigartig. Alle Kinder bringen unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Erfahrungen oder kulturelle Herkünfte mit. Das heisst gleichzeitig, dass auch jedes Kind anders lernt und andere Bedingungen für das Lernen braucht. Die **Differenzierung im Fach Mensch Umwelt** ist mir deshalb wichtig, denn in diesem Fach spielen unterschiedliche Kompetenzbereiche wie die Sprache oder Lernstrategien eine wichtige Rolle.

Für meinen Beruf als Lehrerin gehört auch die Beurteilung zum Berufsalltag. Ich möchte die Kinder individuell fördern, sodass jedes Kind lernen kann. Dazu gehört auch eine individuelle, lernförderliche Beurteilung. Durch den **Fokus formative Beurteilung** befasse ich mich mit diesem wichtigen Thema. Für mich als Lehrerin ist dieser Bereich sehr wichtig, denn ich finde die Beurteilung ein sehr anspruchsvolles und herausforderndes Thema des Schulalltags. Als Lehrperson muss ich einerseits die Kinder fördern, andererseits geht mit einer Beurteilung auch immer eine Selektion einher.

Damit die Kinder lernen können, muss ich die Klasse als Lehrperson führen. Damit mir dies gelingt, ist meiner Ansicht nach eine **präventive Klassenführung** von Bedeutung. Ich finde es wichtig, mir zu überlegen, welche Dinge ich in meiner Unterrichtsführung und -gestaltung beachten und im Vorfeld überlegen kann, damit die Schülerinnen und Schüler möglichst viel aktive Lernzeit haben. Meiner Ansicht nach bildet die Klassenführung den Rahmen für den Unterricht. Dieser baut auf einem Fundament auf, das aus der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern besteht.

Die Beziehung ist meiner Ansicht nach auch die Voraussetzung für **lösungsorientierte Interventionen**. Es ist mir wichtig, die Schülerinnen und Schüler nicht für ihr Verhalten zu bestrafen, sondern problematische Situationen lösungsorientiert zu bewältigen. Dieser Bereich ist mir wichtig, denn ich denke, dass der Umgang mit schwierigen Situationen für die Klassenführung, aber auch für den Unterricht im Allgemeinen sehr entscheidend ist.

Diese fünf hervorgehobenen Themen sind die **Auserwählten** für dieses **Portfolio**. Diesen Themen bin ich während meinem Studium in spannenden Gesprächen mit Praxislehrpersonen, Dozierenden und Studierenden, in Modulveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule oder den verschiedenen Praktika begegnet. Diese Themen sind mir wichtig und ich erachte sie als zentral, weil sie gleichzeitig meine persönliche Haltung in Bezug auf meine Rolle als Lehrperson als auch auf meinen Unterricht mitbestimmen. Ich habe mich für diese Themen entschieden, weil mich das jeweilige Thema interessierte oder ich eine bestimmte Frage in einem Bereich hatte. Durch die Arbeit an diesem Portfolio konnte ich mich mit entsprechender Literatur auseinandersetzen, meine Erfahrungen aus der Praxis reflektieren und mir dadurch eine fundierte Meinung und Haltung bilden. Es sind also fünf Themen, die mir für meinen Beruf als Lehrerin wichtig sind.

Im Rahmen der Diplomarbeit durfte ich ein weiteres Thema auswählen, um dazu meine Vertiefungsarbeit zu schreiben. Ich habe mich für das Thema «Schreiben mit digitalen Medien in der Unterstufe» entschieden. Dieses Thema ist meiner Meinung nach von Bedeutung, weil digitale Medien mit dem Lehrplan 21 in den Unterricht der Unterstufe integriert werden sollen. Durch diese Arbeit habe

ich mich unter anderem mit der medialen Lebenswelt von Kindern, mediendidaktischen oder fachdidaktischen Aspekten von Deutschunterricht auseinandergesetzt. Das Titelblatt, Abstract und Inhaltsverzeichnis sind nach dem letzten Portfolioeintrag beigelegt.

Ferne Länder und andere Kulturen üben einen grossen Reiz auf mich aus. Während meinem Aufenthalt in Indonesien konnte ich eine andere Kultur und fremde Traditionen sowie eine atemberaubende Natur erleben. Ein Traum von mir besteht darin, nach Afrika zu reisen. Länder wie Namibia, Südafrika oder Tansania faszinieren mich aufgrund der Kultur, des Lebensgefühls, der faszinierenden Natur sowie der dort beheimateten Tiere. Zu diesen Tieren gehören die «Big Five», wozu der Löwe, Leopard, Büffel, Elefant und das Nashorn zählen. Bei den «Big Five» handelt es sich nicht um jene Wildtiere, die von ihrer Statur her am grössten sind. Es sind diejenigen Tiere, die früher für die Wildjäger am schwierigsten und gefährlichsten zu jagen waren. Nur selten bekommt man auf Safaris alle fünf Tiere aufs Mal zu Gesicht. Diese grossen Fünf habe ich in diesem Portfolio als Metapher für die fünf Themen genommen, mit denen ich mich in dieser Arbeit auseinandergesetzt habe. Diese fünf Themen sind für mich die «Big Five» der Pädagogik und des Unterrichts. Sie sind nicht die grössten oder meist diskutierten Themen, doch für mich stehen sie für Themen, die meine Haltungen sowie meinen Unterricht massgeblich mitbestimmen. Diese Tiere habe ich mit Aquarellfarbe gemalt und jedem Standard ein Tier zugewiesen. Zusammen ergeben sie die «Big Five» der Themen, die mir als Lehrerin am Herzen liegen.

Ich hoffe, dass dieses Portfolio zeigen kann, wie ich als Lehrperson denke, was mich kennzeichnet und was mir wichtig ist. Ich hoffe, dass dieses Portfolio von Begeisterung, Leidenschaft, Freude und Interesse, aber auch von Entwicklung und Fehlern erzählt, denn nur dadurch kann ein reales Abbild geschaffen und Lernen in Gang gesetzt werden. Ich wünsche mir, dass ich diese «Big Five» in meiner ersten Klasse als Haltung umsetzen und durch meine Arbeit als Lehrerin weiterentwickeln kann.

Abbildung Titelblatt: Phillipsen, Hannah. 2018. Baden.

KREATIVITÄTSFÖRDERUNG



STANDARD 7

PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG VON UNTERRICHT

Die Lehrperson unterrichtet auf der Grundlage der fach- und berufswissenschaftlichen Kenntnisse, des Lehrplans und seiner Leitideen, der Lehrmittel und der Schulprogramme sowie der darauf beruhenden Planung.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
2. STANDARDBEZUG	4
2.1. Wissen	4
2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft	4
2.3. Können als wissensbasiertes Handeln	4
2.4. Persönlicher Bezug	5
3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE	5
3.1. Bildnerisches Gestalten in der Lebenswelt von Kindern	5
3.3. Definition Kreativität	5
3.4. Kreative Eigenschaften	7
3.5. Kreativer Prozess	10
3.6. Gute Gestaltungsaufgaben	13
4. ERFAHRUNGEN AUS DER BERUFSPRAXIS	15
Praktikum 1: Unterwasser-Mosaik	16
Quartalspraktikum: Die Unterwasserwelt	17
Fachpraktikum Bildnerisches Gestalten: Der Herbstwald	20
Lernvikariat: Der Schneesturm	26
5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE	31
5.1. Persönliche Haltung	31
5.2. Ziele	32
6. LITERATURVERZEICHNIS	33
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	34
7. ANHANG	35
Übersicht	35
Anhang 1: Gestaltungsaufgabe aus dem Lehrmittel	36
Anhang 2: Vorlage für die Unterrichtssequenz «Unterwasser-Mosaik»	37
Anhang 3: Bildlösungen zum Thema «Unterwasserwelt»	38
Anhang 4: Geschichte für die Unterrichtseinheit «Herbstwald»	39
Anhang 5: Bildlösungen zum Thema «Herbstwald»	40
Anhang 6: Mindmap zur Kreativitätsförderung	41
Anhang 7: Übersicht über die Sequenzen zum Thema «Der grosse Schnee»	42
Anhang 8: Bildlösungen zum Thema «Schneesturm»	43

1. EINLEITUNG

Wenn ich ein Schulhaus betrete, fallen mir als erstes die Zeichnungen auf, welche an den Wänden im Gang hängen. Diese Bilder schmücken das Schulhaus, lassen es bunt erscheinen und sehen immer sehr unterschiedlich aus. Die Unterschiede sind nicht nur durch die entsprechenden Stufen zu erkennen, sondern auch in der Umsetzung. Manchmal gibt es Bilder, bei denen das eine sich kaum vom anderen unterscheidet. Bilder von Schneemännern unterscheiden sich zum Beispiel nur in der Farbe des Hintergrundes oder in kleinen Details wie dem Mund oder der Nase. An manchen Wänden hängen aber auch Bilder, bei welchen keines dem anderen gleicht. Dabei wird ein Thema erkennbar, die gezeichneten Feuerwerke oder Vögel sehen allerdings alle unterschiedlich aus, wodurch eine grosse Vielfalt erkennbar wird.

Gestaltungsaufgaben spielen während meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule eine bedeutende Rolle. In verschiedenen Modulen musste ich diese einerseits selber ausführen, andererseits für Praktika planen und im Unterricht durchführen. Bei diesen Unterrichtseinheiten entstanden beide Sorten der oben beschriebenen Bilder. Einerseits entstanden Werke, die sich alle sehr ähnlich sahen und sich hauptsächlich in der Farbwahl unterschieden. Andererseits entstanden Bilder, deren Qualität die Originalität und Ausdrucksstärke waren. Aus diesem Grund möchte ich in diesem Portfolioeintrag der folgenden Fragestellung nachgehen:

Wie sieht eine gute Gestaltungsaufgabe aus, damit die Kreativität der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann?

Um gestalterische Prozesse zu initiieren ist es wichtig, über grundlegende Aspekte der Kreativität und ihrer Förderung zu verfügen. Es ist wichtig, ein Verständnis und eine persönliche Haltung in Bezug auf die Kreativität zu entwickeln, um diese bei den Schülerinnen und Schülern fördern zu können. Dazu braucht es ferner eine Gestaltungsaufgabe, die individuelle Lösungen zulässt und herausfordert. Diese Aspekte werden in diesem Portfolioeintrag erörtert.

Wie die Fragestellung zu erkennen gibt, bilden die Kreativität sowie die Gestaltungsaufgabe den Schwerpunkt dieses Eintrages. Dabei werden vor allem der kreative Prozess und die kreativen Eigenschaften erörtert. Nicht behandelt wird die Auswirkung der Förderung der Kreativität auf andere Fächer oder Lebensbereiche, zum Beispiel das Problemlösen. Eine optimale Begleitung der Lernprozesse im bildnerischen Gestalten zu behandeln wäre ein spannendes Themengebiet. Dieses ist aufgrund seiner Komplexität aber genauso wenig Teil dieser Arbeit wie die Behandlung von häufigen Fragen von Kindern wie «Ich bin fertig!» oder «Ich weiss nicht, was ich zeichnen soll!».

Das offizielle Lehrmittel «Mit Stift und Pinsel» des Kantons Zürichs greift wichtige Aspekte einer guten Aufgabenstellung und geeigneten Themen auf. Der Lehrplan 21 spielt eine bedeutende Rolle, denn dieser setzt den Fokus im bildnerischen Gestalten auf den kreativen Prozess. Constanze Kirchner verfasste ein Buch, in welchem sie Erwachsene über das bildnerische Gestalten und die Entwicklung von Kindern informiert. Auf diese Themen ging auch Erika Meili-Schneebeli ein. Eine weitere bedeutende Quelle stellt das Werk von Rudolf Seitz dar, denn er beschreibt die kreativen Eigenschaften und diskutiert eine Vielzahl von Fördermöglichkeiten.

Im Folgenden wird nun zuerst der gewählte Standard beschrieben und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Der theoretische Teil geht auf die oben erwähnte Literatur in Bezug auf die Fragestellung ein. Anschliessend werden in der Reflexion anhand von Erfahrungen aus der Berufspraxis vier Beispiele aus dem Unterricht beschrieben und in Bezug auf die Literatur reflektiert. Meine persönlichen Haltungen und Ziele für meine berufliche Zukunft schliessen diesen Portfolioeintrag ab.

2. STANDARDBEZUG

In diesem Portfolioeintrag beziehe ich mich auf den Standard 7 «Planung und Durchführung von Unterricht». Der Standard lautet wie folgt:

«Die Lehrperson unterrichtet auf der Grundlage der fach- und berufswissenschaftlichen Kenntnisse, des Lehrplans und seiner Leitideen, der Lehrmittel und der Schulprogramme sowie der darauf beruhenden Planung.»¹

Die Stichworte Wissen, Lern- und Umsetzungsbereitschaft sowie Können als wissensbasiertes Handeln werden in den nächsten Absätzen in Bezug auf das Thema Kreativitätsförderung genauer beschrieben. Des Weiteren stelle ich einen persönlichen Bezug zum Standard 7 her.

2.1. Wissen

«Die Lehrperson kennt unterschiedliche fach- und allgemeindidaktische Ansätze, die aus ihnen abgeleiteten Planungsinstrumente und Formen der didaktischen Gestaltung.»²

Um den Unterricht planen und durchführen zu können, muss die Lehrperson fachdidaktische sowie fachwissenschaftliche Aspekte kennen und berücksichtigen. Die Förderung der Kreativität basiert auf diesen Aspekten sowie der Haltung der Lehrperson in Bezug auf das gestalterische Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Es ist wichtig, verschiedene Bereiche der Förderung der Kreativität zu kennen, um diese in der Planung miteinbeziehen zu können. Dazu zählen zum Beispiel die kreativen Eigenschaften oder der kreative Prozess.

2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft

«Die Lehrperson ist bereit, ihre Planungen auf (fach-)didaktische und berufswissenschaftliche Kenntnisse sowie den Lehrplan, die Lehrmittel und die Schulprogramme abzustützen.»³

Durch die Kreativität werden Denk- und Handlungsweisen vereint. Eine didaktische Gestaltung des Unterrichts entsprechend dieser Aspekte kann dadurch helfen, die Kreativität der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Aus diesem Grund soll die Lehrperson das oben beschriebene Wissen für ihre Planung des Unterrichts nutzen. Der Lehrplan 21 mit seinen Leitideen in Bezug auf die Kreativität oder das ästhetische Gestalten bildet dabei einen Rahmen.

2.3. Können als wissensbasiertes Handeln

«Die Lehrperson gestaltet Unterricht so, dass er den aktuell wissenschaftlich anerkannten Qualitätskriterien entspricht.»⁴

Die Kreativität kann durch die Initiierung eines kreativen Prozesses gefördert werden. Die Kreativität und damit das bildnerische Lernen der Schülerinnen und Schüler sollen durch passende Gestaltungsaufgaben aktiviert und gefördert werden. Durch den Lehrplan 21 wird vor allem der kreative Prozess entscheidend. Daraus resultierend ist es wichtig, dass jedes Kind individuelle Bildprodukte gestalten kann. Die Lehrperson soll den Unterricht entsprechend diesen Aspekten und Qualitätskriterien gestalten.

¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 14.

² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 14

³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

⁴ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

2.4. Persönlicher Bezug

Dieser Standard beziehungsweise das Thema Kreativität sind mir aufgrund meiner persönlichen Interessen sowie den Erfahrungen aus der Berufspraxis wichtig. Ich denke, dass ich schon als Kind in meinem bildnerischen und ästhetischen Gestalten gefördert wurde. Dadurch habe ich immer sehr gerne gezeichnet, gemalt und gestaltet. Im Rahmen der Profulfächer an der Pädagogischen Hochschule konnte ich mich durch die Fächer Bildnerisches Gestalten, Werken Textil und Werken in diesen Themenbereich vertiefen und aus den pädagogischen und didaktischen Perspektiven kennenlernen. Durch diese Vertiefung konnte ich einige Unterrichtsreihen in diesen Fächern unterrichten. Dies habe ich immer sehr gerne gemacht, denn ich denke, dass die Art und Weise, wie Kinder gestalten, sehr faszinierend ist. Jedes Kind gestaltet anders, hat andere Ideen und Fähigkeiten. Aus diesem Grund war der Ansatz der individuellen Bildlösungen für mich immer sehr spannend. Aus diesen Gründen möchte ich mich mit diesem Portfolioeintrag in das Thema der Kreativitätsförderung vertiefen.

Ausgehend von diesen Beschreibungen zum Standard 7 wird im Folgenden auf die theoretische Perspektive eingegangen. Dabei werden die Definition von Kreativität, die kreativen Eigenschaften sowie der kreative Prozess beschrieben.

3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE

3.1. Bildnerisches Gestalten in der Lebenswelt von Kindern

Kinder kritzeln, zeichnen und malen. Sie bauen Sandburgen, Hütten und Baumhäuser, spielen im Matsch und sammeln verschiedene Gegenstände. Diese Aktivitäten beschreibt Constanze Kirchner als «ästhetisches Verhalten». Dies ist ein anthropologisches Verhalten und Bedürfnis, das die Kinder für ihre individuelle Entwicklung benötigen, denn sowohl beim Spielen als auch im bildnerischen Verhalten setzt sich das Kind handelnd mit seiner Lebenswelt auseinander.⁵

Durch diese Erforschungen und Entdeckungen der Umwelt bilden sich innere Bilder, denn die erfahrenen Eindrücke werden mit bereits bestehendem Wissen verknüpft. Diese inneren Bilder können durch eine zeichnerische Umsetzung oder räumliche Gestaltungen in äussere Bilder verwandelt werden.⁶

Damit wird klar, dass Kinder ihre Umwelt durch den Gestaltungsprozess verarbeiten. Kirchner beschreibt, dass Kinder nicht das darstellen, was sie sehen. Kindern stellen das dar, was sie empfinden und wissen. Die wirklichkeitsnahe Abbildung ist Kindern daher nicht bedeutend und soll auch von Erwachsenen nicht als Qualitätsmerkmal genutzt werden. Des Weiteren stellt das bildnerische Tun für Kinder eine Möglichkeit dar, eigene Gestaltungswege, Vorstellungen und Erlebnisse zum Ausdruck zu bringen, denn für Kinder kann es herausfordernd sein, Gedanken sprachlich zu formulieren.⁷

Diese Beschreibungen zeigen, wie wichtig das ästhetische Gestalten und Verhalten in der Lebenswelt der Kinder sind. In der Schule können diese Aspekte aufgegriffen und im Rahmen des Bildnerischen Gestalten in Hinsicht auf die Kreativität gefördert werden. Nachfolgend wird nun zuerst auf mögliche Definitionen von Kreativität eingegangen.

3.3. Definition Kreativität

Constanze Kirchner beschreibt, dass innere Vorstellungen auf Wirklichkeitsvorstellungen basieren und diese beiden Vorstellungsdimensionen miteinander kombiniert oder umgebildet werden können, wodurch die Fantasie entsteht. Fantasie ist das Resultat von Vorstellungsvermögen und Erinnerungsfähigkeit, welche im Kontext von emotionalen Erfahrungsqualitäten wie Geruch, Geschmack, Freude, Schmerz oder Berührung stehen.⁸

⁵ Kirchner 2013, S. 10.

⁶ Kirchner 2013, S. 10.

⁷ Kirchner 2013, S. 18-20.

⁸ Kirchner 2013, S. 27.

Basierend auf diesem Verständnis der Fantasie formuliert Kirchner die Definition von Kreativität:

«Im Unterschied zur Fantasie, die im Kopf stattfindet, ist die Kreativität der Motor, der tatsächlich etwas hervorbringt – ein gestaltetes Objekt, eine neue chemische Formel, ein Musikstück usw. Die Kreativität wird letztlich an einem erzeugten Produkt gemessen. Deshalb ist Kreativität die Kraft, die über die Fantasie hinaus originell und flexibel Wirklichkeit gestaltet.»⁹

Dieser Definition zufolge ist die Kreativität auf die Fantasie angewiesen. Die Kreativität bringt die inneren Bilder der Fantasie hervor und formt sie in ein vorzeigbares Produkt. Kirchner beschreibt dabei ferner, dass die Kreativität oft mit kognitiven Prozessen verbunden wird. Die Fantasie hingegen werde der Imaginationsfähigkeit zugeschrieben.¹⁰

Für Karl-Heinz Brodbeck ist Kreativität eine Handlung, welche sich durch das Moment der Neuheit auszeichnet. Wird etwas Neues geschaffen, ist die Handlung kreativ:

«Kreativität ist schöpferisch, sie bringt Neues hervor. (...) Wir sprechen auch von Kreativität, wenn ein durchaus bekanntes Resultat auf ganz neuartigen Wegen erreicht wird. Kreativität umfasst also nicht nur das Produkt, sondern auch den Weg, der zu seiner Verwirklichung führt.»¹¹

Diese Definition legt den Fokus auf die schöpferische Handlung. Brodbeck differenziert hier allerdings und beschreibt des Weiteren, dass das Produkt, das Resultat oder der Weg dorthin positiv aufgenommen werden muss. Eine Handlung, die etwas Neues hervorbringt, das allerdings auf Ablehnung trifft, ist Brodbeck zufolge nicht kreativ.¹²

Erika Meili-Schneebeli greift in ihrer Auffassung der Kreativität Aspekte des Neuigkeitswertes auf. Sie beschreibt, dass der Begriff der Kreativität auf einen «dynamischen und erneuernden Prozess» verweist, bei welchem das Neue zentral ist. Leistungen sollen neu, originell und selten sein sowie eine Bereicherung für die Gesellschaft oder Kultur darstellen. Individuelle Kreativität meint, dass das Neue sich auf die Erfahrungs- und Lebenswelt eines Individuums bezieht. Von sozialer Kreativität wird gesprochen, wenn das Neue auf eine Kultur bezogen wird. Meili verdeutlicht, dass der individuelle Neuigkeitswert als Kriterium für ein kreatives Resultat vor allem für den pädagogischen Rahmen bedeutend ist, denn damit wird impliziert, dass Kreativität lern- und förderbar ist.¹³

Diese drei unterschiedlichen Definitionen der Kreativität haben verschiedene Aspekte gemeinsam. Für Kirchner ist die Kreativität ein Motor, der ein Resultat hervorbringt. Dies gleicht der Beschreibung von Brodbeck, welche die Kreativität als Handlung beschreibt, die etwas Neues hervorbringt. Diese Neuigkeit kann auch der Prozess oder die Herangehensweise sein. Der Neuigkeitswert sowie der Prozess stehen auch in der Auffassung der Kreativität von Meili im Zentrum. Sie geht ferner auf die individuelle Kreativität ein, bei welcher sich die Neuigkeit auf die Lebenswelt des Individuums bezieht.

Diese drei unterschiedlichen Definitionen werden als Basis für die nachfolgenden Beschreibungen dienen. Kreativität ist schöpferisch und bringt Resultate hervor, die neuartig, originell und eigenartig sind. Meiner Meinung nach kann aber auch ein Resultat oder ein Prozess kreativ sein, der auf Ablehnung stösst oder mir persönlich nicht gefällt. Kreativität resultiert meiner Ansicht nach aus dem Zusammenspiel von Fantasie und Vorstellung. Dieses Zusammenspiel soll angeregt werden, damit kreative Prozesse entstehen können. Die daraus resultierenden Ergebnisse müssen nicht vollkommen neu sein, sondern bestehende und bekannte Dinge neu interpretieren. Kreativität ist für mich allerdings nicht nur eine Handlung oder der Motor der Fantasie, sondern auch die Fähigkeit, sich auf diesen Prozess einzulassen und dabei den Mut zu haben, auch ungewöhnliche Ideen, Handlungen oder Richtungen zuzulassen.

Kreativität ist nicht nur eine Handlung oder ein Prozess, sondern auch eine Eigenschaft. Dabei gibt es verschiedene Positionen und Aspekte, die als kreative Eigenschaften beschrieben werden und zu einer kreativen Persönlichkeit beitragen. Auf diese Thematik wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

⁹ Kirchner 2013, S. 25.

¹⁰ Kirchner 2013, S. 25.

¹¹ Brodbeck 2007, S. 18.

¹² Brodbeck 2007, S. 18.

¹³ Meili 1993, S. 39-40.

3.4. Kreative Eigenschaften

Rudolf Seitz beschreibt die kreativen Eigenschaften von Menschen und nennt eine Vielzahl von Ideen, wie diese Eigenschaften gefördert werden können. Die folgende Abbildung 1 zeigt eine Übersicht, um welche kreativen Eigenschaften es sich dabei handelt.



Abbildung 1: Kreative Eigenschaften (Grafik nach Seitz 1998, 47-110)

Sensibilität ist eine grundlegende Eigenschaft, denn dadurch können alle Sinne eingesetzt und genutzt werden. Die Wahrnehmungssensibilität beschreibt, dass diese Sinne allerdings bewusst eingesetzt werden müssen, damit diese verfügbar werden. Über die Wahrnehmung tritt man in Verbindung mit der Umwelt und nimmt ihre unterschiedlichen Facetten wahr.¹⁴

Eine weitere Eigenschaft beschreibt Seitz mit der **Flexibilität**. Neue Aufgaben oder Situationen können für kreative Menschen eine Herausforderung sein, weil neuartige Lösungsstrategien entwickelt werden müssen. Dabei sollen auch Zufallslösungen integriert werden.¹⁵

Die **Assoziationsfähigkeit** beschreibt, dass Vorstellungen einander hervorrufen können und dann miteinander verknüpft werden können. Sie sind die Reaktionen auf Impulse, die von Aussen kommen und können sich in Worten, Ideen, Vorstellungen oder Bildern zeigen. Diese Eigenschaft kann zum Beispiel mit Fantasiereisen gefördert werden.¹⁶

Impulspapiere, welche Punkte, Linien oder Flecken darauf haben sollen die Kreativität anregen und die Assoziationsfähigkeit fördern, indem die vorhandenen Elemente weitergezeichnet werden sollen. Mit Fingerabdrücken haben die Schülerinnen und Schüler des Lernvikariats bei ihrer Klassenlehrerin die Stiftschachtel gestaltet (Abbildung 2 und 3).¹⁷

¹⁴ Seitz 1998, S. 51-52.

¹⁵ Seitz 1998, S. 59-60.

¹⁶ Seitz 1998, S. 63-68.

¹⁷ Vgl. Kirchner 2013, S. 37.



Abbildung 2 und 3: Fingerabdruck reget die Assoziationsfähigkeit an, aus dem Unterricht von M. G. (Phillipsen 2018)

Die **Originalität** ist eine weitere kreative Eigenschaft. Dabei ist es zentral, Gedanken und Ideen zu entwickeln, die ungewöhnlicher sind als andere. Damit dies möglich ist, muss man sich selber akzeptieren und seinen eigenen Ideen vertrauen.¹⁸

Eine weitere kreative Eigenschaft beschreibt, dass man **sich eine Sache anders vorstellen können** muss. Dabei sollen Denkgewohnheiten aufgegeben und Aufgaben anders als gewöhnlich interpretiert werden.¹⁹

Im Schriftunterricht habe ich im Lernvikariat den Zweitklässlern ein Kärtchen herumgegeben, auf welchem der Auftrag «Male mit Buchstaben lustige Gesichter an die Tafel» geschrieben war (vgl. Abbildung 4). Dadurch wurde nicht nur der Schriftunterricht rhythmisiert, die Kinder konnten auch eine kreative Pause vom Schreiben machen, wobei die kreative Eigenschaft «sich eine Sache anders vorstellen können» gefördert wurde.²⁰



Abbildung 4: Übung zur Eigenschaft «sich eine Sache anders vorstellen können» (Phillipsen, Januar 2018)

¹⁸ Seitz 1998, S. 79-80.

¹⁹ Seitz 1998, S. 85.

²⁰ Vgl. Seitz 1998, S. 92.

Kreative Menschen besitzen oft eine **Spontanität** und können inneren Eingebungen folgen. Spontanität kann erlernt werden, denn oft ist es so, dass Kinder sich freier und unbefangener auf spontane Einfälle einlassen können als Erwachsene.²¹

Kreative Menschen wollen das, was sie sich ausgedacht haben, zeigen. Sie haben **Mut und Bedürfnis, sich zu äussern**. Kreative Leistungen sind neuartig und können unerwartet sein, weshalb es manchmal Mut braucht, diese zu zeigen und zu vertreten.²²

Die **Fähigkeit zu Analyse und Synthese** wird im kreativen Prozess nötig, weil sowohl rationale als auch divergente Denkvorgänge stattfinden. Dabei werden Ergebnisse analysiert und bewertet, Probleme werden analysiert und gelöst, wodurch eine ganzheitliche Sicht auf diese Denkvorgänge gebraucht wird, um Lösungen zu finden.²³

Kreative Menschen können **eine Sache zu Ende führen**, auch wenn es mühsam ist und es ihnen schwer fällt. Zur Kreativität gehören Hartnäckigkeit, Ausdauer und Disziplin, denn nur so können Ziele erreicht werden. Da bei einem kreativen Prozess neuartige Wege gegangen und unbekannte Techniken genutzt werden, ist es umso bedeutender, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.²⁴

Konflikttoleranz beschreibt die kreative Eigenschaft, bei der Konflikte ausgehalten werden müssen. Wird Ungewohntes oder Neues erprobt, stösst man auch auf Widerstand. Diesen auszuhalten und mit nicht lösbaren Konflikten leben zu können ist eine weitere Eigenschaft von kreativen Menschen.²⁵

Kreative Menschen sind gelassen und können trotz möglichen Unzulänglichkeiten lächeln. Den Schwierigkeiten des Alltags, den Fehlern und möglichen Verlusten begegnen sie mit Gelassenheit und Witz. **Humor** ist damit eine weitere kreative Eigenschaft.²⁶

Die kreative Eigenschaft des Humors wurde beispielsweise in einer Unterrichtssequenz eines Lernfeldes gefördert, indem die Schülerinnen und Schüler eine Objekt- und eine Selbstinszenierung mit einer Frucht oder einem Gemüse gestalten mussten. Dies wird vor allem im Titel der Objektinszenierung (Abbildung 6) erkenntlich. Der Schüler nannte dieses Bild «Nicht nur Menschen haben Schuhe». Die Selbstinszenierung (Abbildung 5) zeigt den Schüler, wie er auf der Zucchini Snowboard fährt.



Abbildung 6: Objektinszenierung (Schülerdokument, April 2016)



Abbildung 5: Selbstinszenierung (Schülerdokument, April 2016)

Diese verschiedenen Eigenschaften sind bei kreativen Menschen mehr oder weniger stark ausgeprägt und sind für das kreative Arbeiten förderlich. Diese kreativen Eigenschaften können mit verschiedenen Übungen und Spielen gefördert werden (vgl. Abbildungen 2-5). Dabei kann auf den folgenden Teilaspekt des Standards 7 Bezug genommen werden:

«Die Lehrperson kennt unterschiedliche fach- und allgemeindidaktische Ansätze, die aus ihnen abgeleiteten Planungsinstrumente und Formen der didaktischen Gestaltung.»²⁷

²¹ Seitz 1998, S. 93-94.

²² Seitz 1998, S. 95-96.

²³ Seitz 1998, S. 99-100.

²⁴ Seitz 1998, S. 103-104.

²⁵ Seitz 1998, S. 105-106.

²⁶ Seitz 1998, S. 107-108.

²⁷ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 14

Auf die Förderung dieser kreativen Eigenschaften wird bei der Reflexion der Berufspraxis anhand einer Unterrichtseinheit noch vertieft eingegangen. Im folgenden Abschnitt soll nun der kreative Prozess thematisiert werden, denn dieser ist für alle Arten des Gestaltens entscheidend.

3.5. Kreativer Prozess

Wie in den Definitionen zur Kreativität erörtert wurde, spielt der Prozess im kreativen Handeln eine zentrale Rolle. Der Vorgang von der Fragestellung oder Problemstellung bis zur individuellen Lösung ist ein zyklischer und vernetzter Prozess, wobei immer wieder unterschiedliche Phasen durchlaufen werden (Abbildung 7).²⁸

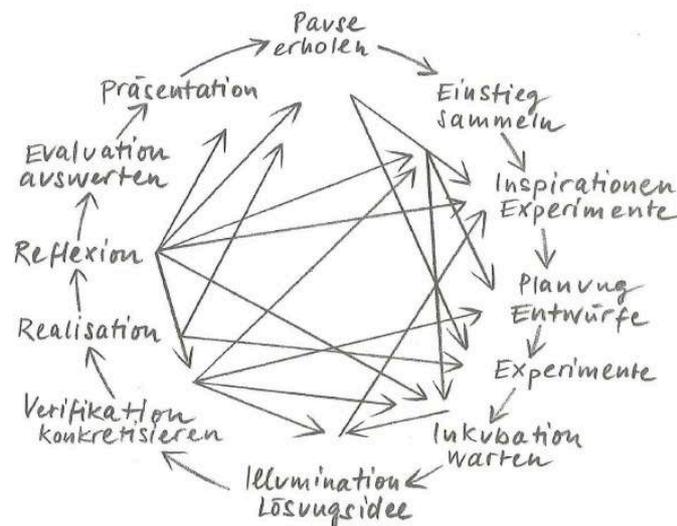


Abbildung 7: Der kreative Prozess (Luin und Sinner 2002, 16)

In der Einstiegs- und Sammelfase entsteht das Problembewusstsein, es werden Informationen und Ideen gesammelt. In der Planungs- und Entwurfsphase wird das Gefundene durchgesehen und geordnet. Es findet eine Fokussierung statt, die Auseinandersetzung erfolgt konzentriert. Dabei können auch Materialien und Techniken erprobt werden. In der Inkubationsphase wird die zuvor erarbeitete Fragestellung «herumgetragen». Dabei wird darauf gewartet, dass eine Lösung für das gestalterische Problem gefunden wird. In der Herstellungs- und Verifikationsphase wird die gefundene Lösung strukturiert, wodurch sie Gestalt annehmen kann. Das Werk wird in dieser Phase vollendet. In der Auswertungs- und Reflexionsphase wird über den Prozess und den damit verbundenen Weg reflektiert.²⁹

Dieser bildnerische Prozess ist auch im Lehrplan 21 zentral. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei eine Bildidee entwickeln und diese mit passenden bildnerischen Mitteln realisieren. Dabei sollen sie durch das Wahrnehmen, Denken und Handeln ästhetische Erfahrungen sammeln und ihr Vorstellens- sowie Darstellungsvermögen differenzieren.³⁰

Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die verschiedenen Phasen des kreativen Prozesses durchlaufen, wobei sie vielfältige Tätigkeiten und Erfahrungen erleben:

«Kreative Prozesse erfahren die Schülerinnen und Schüler im Wechsel von Staunen, Konzentrieren, Nicht-wissen, Entscheiden, Planen, Verweilen, Geschehen-lassen, Wiederholen, Verwerfen, Zögern, Wagen, Scheitern, Vergleichen und Einschätzen.»³¹

Durch den kreativen Prozess wird an verschiedenen Kompetenzen gearbeitet (vgl. Abbildung 8). Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler durch diese verschiedenen Phasen und Herausforderungen eigene Bildlösungen entwickeln können.³²

²⁸ Luin und Sinner 2002, S. 16.

²⁹ Luin und Sinner 2002, S. 16.

³⁰ Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Gestalten, S. 6.

³¹ Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Gestalten, S. 6.

³² Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Gestalten, S. 6.



Abbildung 8: Der bildnerische Prozess des Lehrplans 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, Gestalten, 6)

Diese Abbildung des Lehrplans 21 gleicht jener des kreativen Prozesses, wie er im Lehrmittel Werkfelder 2 dargestellt wird. Bei der Abbildung 13 werden allerdings nicht die einzelnen Phasen, sondern die darin zu erwerbenden Kompetenzen aufgeführt. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schülerinnen und Schüler den gesamten Prozess durchlaufen sollen. Aus dieser Erkenntnis wird wiederum ersichtlich, dass eigene Lösungen und Herangehensweisen gefördert werden sollen. Es wird nicht gefordert, dass die Kinder ein Produkt nachmachen oder angeleitet werden, ein Produkt zu kopieren. Ich denke, dass es sich dabei um einen bedeutenden Unterschied handelt. Diese Aspekte sind für den folgenden Teilaspekt des Standards 7 von Bedeutung:

«Die Lehrperson ist bereit, ihre Planungen auf (fach-)didaktische und berufswissenschaftliche Kenntnisse sowie den Lehrplan, die Lehrmittel und die Schulprogramme abzustützen.»³³

In den Modulen Bildnerisches Gestalten, Werken und Werken Textil der Pädagogischen Hochschule mussten wir in diversen Projekten einen eigenen gestalterischen Prozess durchlaufen. Ich denke, dass die einzelnen Phasen des Prozesses von jedem Menschen unterschiedlich vertieft und unterschiedlich schnell ablaufen. Aufgrund dieser Erfahrungen mit dem gestalterischen Prozess denke ich, dass vor allem die Inkubationsphase relativ lange dauern kann, denn meistens findet man eine Lösung in jenen Momenten, in denen man nicht konzentriert an der Fragestellung und dem gestalterischen Problem arbeitet. Diese Phasen des kreativen Prozesses zu kennen ist für den Unterricht zentral, denn nur so kann ich entsprechende gestalterische Prozesse initiieren und begleiten.

Wie bereits beschrieben, vereint Kreativität produktives Denken und Handeln, durch welches neue Ideen und Entwicklungen resultieren. Die Kreativität kann gefördert werden, indem problembasierte Unterrichtseinheiten und die Lernprozesse basierend auf den Phasen des kreativen Prozesses geplant und durchgeführt werden.³⁴

Der Unterricht findet dabei im Spannungsfeld zwischen offenen und eher geschlossenen Lehr- und Lernformen statt. Klar definierte Lernziele werden benötigt, wenn nachhaltig Wissen, Können und Fertigkeiten aufgebaut werden sollen. Dabei wird es sich um strukturierte Aufgabenreihen handeln, die eher geschlossen sind. Genauso wichtig sind offene Aufgaben, bei welchen die Kinder neue Ideen kreativ entwickeln sollen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler Freiräume zum Experimentieren erhalten. Die Lehrperson muss dabei eine Offenheit zeigen, ungewohnte Perspektiven und Sichtweisen zu fördern.³⁵

Dieses Spannungsfeld wird auch im Lehrmittel «Werkfelder 2» beschrieben. Dabei werden vier Wege skizziert, welche zum Ziel und dem Produkt führen sollen und den kreativen Prozess strukturieren. Diese Wege unterscheiden sich in der Aufgabenstellung sowie der Öffnung beziehungsweise Strukturierung eines Gestaltungsauftrages und damit in der Wirkung dieser Freiheiten (vgl. Abbildung 9).³⁶

³³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

³⁴ Diehl 2016, S. 21.

³⁵ Diehl 2016, S. 21.

³⁶ Luin und Sinner 2002, S. 15.

Der erste Weg ist sehr strukturiert, wodurch keine eigenen Ideen gefragt sind. Der Lernprozess wird dabei nur wenig angeregt und es wird keine schöpferische Eigenleistung verlangt. Dabei können schöne Produkte entstehen, es werden aber keine individuellen Lösungen erkenntlich. Der zweite Weg beschreibt eine sehr offene Aufgabe, bei der alles möglich ist. Die Fantasie der Kinder ist zwar gefordert, doch mit einer solchen Aufgabe sind die Schülerinnen und Schüler meist überfordert, wodurch Beliebigkeit und Unverbindlichkeit den Prozess gefährden können. Beim dritten Weg wechseln sich strukturierte und offene Lernelemente ab. Dabei werden einzelne Teile des Unterrichts durch die Vorgabe von klaren Zielen und Anforderungen strukturiert. In anderen Phasen werden Freiräume für individuelle Entdeckungen eingeräumt. Klare Abmachungen und Ziele sowie gleichzeitige Offenheit können das Finden von neuen Lösungen positiv beeinflussen. Der vierte Weg konzentriert sich darauf, dass die Zielrichtung verändert werden kann. Gewisse Entdeckungen oder Erfahrungen während dem Prozess können ein Kind dazu bewegen, dass es «seine» Lösung findet und diese umsetzen möchte (beispielsweise, wenn das Kind im kreativen Prozess ein Gestaltungsverfahren oder eine neue Technik entdeckt).³⁷

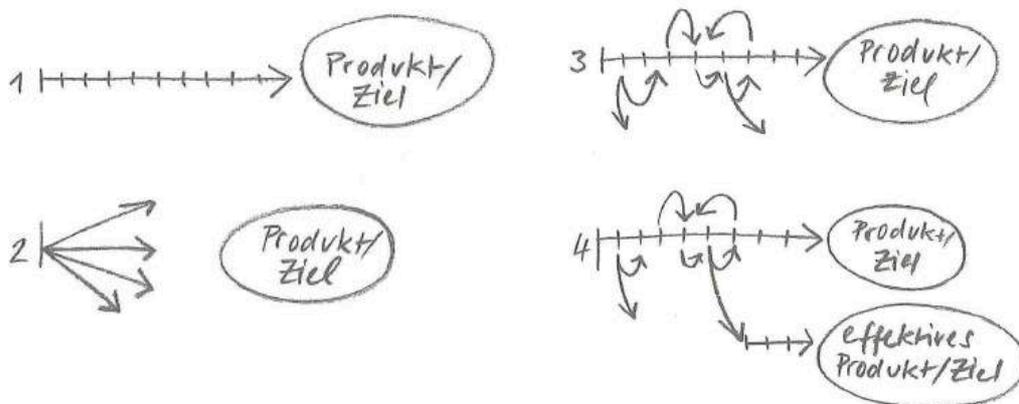


Abbildung 9: Wege zum Ziel (Luin und Sinner 2002, 15)

Damit wird ersichtlich, dass es unterschiedliche Herangehensweisen an den Unterricht und Gestaltungsaufgaben gibt. Für das bildnerische Gestalten in der Primarstufe eignet sich der dritte oder vierte Weg meiner Meinung nach am besten, denn dadurch wird der kreative Prozess strukturiert und den Schülerinnen und Schülern werden Freiräume zum Ausprobieren, Herausfinden und Entdecken zugestanden, gleichzeitig wird aber auch ein Ziel verfolgt.

Aus diesen Gründen ist es bedeutend, dass Lernumgebungen komplexe, reichhaltige und kompetenzorientierte Aufgabenstellungen beinhalten. Diese Aufgabenstellungen sollen motivieren, sich engagiert auf die Aufgabe einzulassen und persönliches Wissen einfließen zu lassen. Diese Aufgaben sollen auch Freiräume einräumen und zulassen.³⁸

Diese Aspekte greift auch das ästhetische Forschen auf, welches Helga Kämpf-Jansen beschreibt. Sie beschreibt dabei, dass das ästhetische Forschen aus einer inneren Notwendigkeit und dem Drang heraus entstehe, die Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit zu verarbeiten. Dabei sollen unterschiedliche Zugänge durch diverse Spuren entstehen, sodass neue Erfahrungen und Stufen der Erkenntnis möglich sind. Kämpf-Jansen beschreibt das Ziel des ästhetischen Forschens darin, dass Kinder in komplexen Zusammenhängen denken und handeln lernen sollen.³⁹

Beim Ästhetischen Forschen wird ein Thema wie Tiere, Natur, Erde oder Menschen gewählt und auf die entsprechende Stufe angepasst. Die Schülerinnen und Schüler sprechen über das Thema und diskutieren Fragen. Sie entdecken und entwickeln eigene Fragestellungen, welche sie gestalterisch prüfen. Dabei bietet sich der Werkstattunterricht an. Kämpf-Jansen schlägt verschiedene Stationen vor. In der Malstation soll mit Farben auf grossem Papier gemalt werden, in der Verpackungsstation sollen Gegenstände mit Folien, Papier oder Stoffen so verpackt werden, dass man den Inhalt nicht mehr

³⁷ Luin und Sinner 2002, S. 15.

³⁸ Diehl 2016, S. 21.

³⁹ Kämpf-Jansen 2001, S. 238-239.

erkennt, bei der Fotostation werden Gegenstände auf einem Tisch mit Tüchern inszeniert und fotografiert und bei der Ton-Station werden Gegenstände aus Ton geformt.⁴⁰

Anhand von solchen Stationen experimentieren die Schülerinnen und Schüler und probieren gestalterische Möglichkeiten aus, die zum Thema und ihrer Fragestellung passen. Kinder in der Primarschule verfügen allerdings noch nicht über wesentliche ästhetische Erfahrungen und Verfahrensweisen können nicht gedacht werden, weil diese noch nie gesehen wurden. Aus diesem Grund sind Inputs wichtig, bei welchen besondere gestalterische Anregungen gezeigt werden. Diese können anschliessend von den Kindern aufgegriffen werden, sie müssen allerdings nicht.⁴¹

Diese von Kämpf-Jansen vorgestellte Methode des ästhetischen Forschens gleicht dem kreativen Prozess, denn individuelle Lösungen und Vorgehensweisen sind dabei zentral. Kämpf-Jansen greift dabei verschiedene Arten des ästhetischen Lernens und Forschens auf, welche für den künstlerischen Prozess entscheidend sind:

«Neben den fertigen Arbeiten muss es immer auch die Spuren unfertiger oder halb fertiger Arbeiten geben. Das fertige ‘schöne’ Bild ist nur eine Möglichkeit neben unzähligen anderen. Zur ästhetischen Produktivität und Kreativität gehören gleichermassen das Experimentieren, die ästhetische Notiz, die Skizze, das Foto. Ausserdem ist das Morbide, das Hässliche, das Gewöhnliche, das alltägliche Ding, das Kitschige gleichberechtigtes Material in ästhetischen Prozessen.»⁴²

Mit diesem Zitat wird deutlich, dass der kreative Prozess sowie die Motive und die Kreativität sehr vielschichtig sind. Nicht nur das Schöne, auch das Gewöhnliche und Hässliche sollen Teil des ästhetischen Prozesses und damit des bildnerischen Gestaltens sein.

Es wird deutlich, dass das ästhetische Forschen das Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler fördert. Diese Aspekte sollen ebenfalls durch den kreativen Prozess gefördert werden. Das ästhetische Forschen stellt demnach eine Form dar, wie ein kreativer Prozess bei Kindern angeregt werden kann. Dieser spielt in der Primarschule eine gleich bedeutende Rolle wie das Produkt. Um zu diesem Produkt zu kommen, kann der Prozess und damit der Weg dorthin durch verschiedene Wege strukturiert werden. Dabei soll beachtet werden, dass sich offene und eher geschlossene Aufgaben abwechseln. Diese Beschreibungen zeigen, dass die Kreativität durch den Fokus auf den kreativen Prozess gefördert werden kann. Gute Gestaltungsaufgaben sind der Ausgangspunkt für einen gestalterischen Prozess. Was dabei beachtet werden soll und was eine gute Gestaltungsaufgabe ausmacht, wird im nächsten Abschnitt erörtert.

3.6. Gute Gestaltungsaufgaben

In der Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten haben wir besprochen, dass sich dieser Unterricht durch verschiedene Merkmale auszeichnet. Er soll lustvoll und stufengerecht sein, wobei gestalterische und inhaltliche Ziele zentral sind. Neben dieser Zielorientierung ist eine Lösungsorientierung entscheidend, denn dadurch soll die Kreativität der Schülerinnen und Schüler herausgefordert werden. Der Unterricht soll handlungsorientiert sein, weil die individuelle Bildsprache der Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollen. Der Unterricht soll schliesslich prozessorientiert sein, denn sowohl die innere als auch die äussere Wahrnehmung sind dabei entscheidend. Diese verschiedenen Aspekte des Unterrichts zum Bildnerischen Gestalten spiegeln sich auch in der Auffassung einer guten Gestaltungsaufgabe wieder, wie sie im Lehrmittel und im Lehrplan beschrieben werden.⁴³

Das Lehrmittel «Mit Stift und Pinsel» beschreibt, dass die Lehrperson sich für eine gute Gestaltungsaufgabe ein Thema überlegen und dann klären soll, was dabei alles beobachtet und wahrgenommen werden kann:

«Um eine gute Gestaltungsaufgabe zu formulieren, muss geklärt sein, was genau beobachtet und wahrgenommen werden soll, was Gegenstand einer aufmerksamen und konzentrierten Auseinandersetzung sein soll (nicht, was genau abgezeichnet werden soll!). Wahrnehmen meint

⁴⁰ Vgl. Kämpf-Jansen 2001, S. 241-247.

⁴¹ Kämpf-Jansen 2001, S. 250-251.

⁴² Kämpf-Jansen 2001, S. 253.

⁴³ Eigene Notizen zum Modul BG P320 an der PH Zürich.

genaues Hinschauen auf etwas ganz Bestimmtes, nicht einfach so allgemein. Und auch Hinhören, Berühren, Riechen, Schmecken.»⁴⁴

Die Lehrperson soll demnach bestimmen, mit welchen Aspekten sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen sollen und welche Sinneserfahrungen sie dabei erleben können.

Die Bedeutung der Sinneserfahrung beschreibt auch Kirchner und erklärt, dass Vorstellungen und innere Bilder aufgrund von szenischem Erleben mit allen Sinnen basieren und nicht nur auf der visuellen Wahrnehmung. Ein handelnder Umgang mit den Elementen der Umwelt ist daher bedeutend. Kinder brauchen aus diesem Grund die Möglichkeit, ihre Lebenswelt zu erkunden und darin zu experimentieren. Sie müssen dabei allerdings genügend Zeit haben, um ihre Erlebnisse zu filtern und zu sortieren sowie im Spiel, im Erzählen oder Gestalten zu verarbeiten.⁴⁵

Nach der Wahrnehmungsschulung und den verschiedenen Sinneserfahrungen sollen bildnerische Ideen und Vorstellungen umgesetzt werden. Dabei spielen Gestaltungsmittel wie die Wahl des Papierformates, die Anordnung oder die Farbwahl eine Rolle. Diese Gestaltungsmittel sollen von den Schülerinnen und Schülern in Versuchen und Experimenten erprobt und festgehalten werden, damit sich ein wachsendes gestalterisches Repertoire bildet.⁴⁶

Ein weiterer wichtiger Punkt einer guten Gestaltungsaufgabe betrifft die Reflexion über den Arbeitsprozess, welche vor, während und nach der Auseinandersetzung ihren Platz finden soll. Dabei sollen Meinungen und Gedanken, aber auch Erfahrungen zum Arbeitsprozess und den dabei entstehenden Produkten ausgetauscht werden. Es können auch Werke von Künstlerinnen und Künstlern betrachtet und besprochen werden, denn Kinder können diese Werke lesen, ohne dass ihre eigene Vorstellungswelt dadurch negativ beeinflusst wird.⁴⁷

Im Lehrplan 21 spielen gute Aufgabenstellungen eine zentrale Rolle. Durch diese solle es den Schülerinnen und Schülern möglich sein, in den drei vom Lehrplan 21 genannten Kompetenzbereichen Wahrnehmung und Kommunikation, Prozesse und Produkte sowie Kontexte und Orientierung zu lernen. Dabei soll eine Aufgabenstellung den bildnerischen Prozess öffnen und eigenständige Bildlösungen ermöglichen. Des Weiteren wird eine neugierige und experimentierfreudige Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht, womit die Kreativität und die Bildsprache der Schülerinnen und Schüler gefördert wird.⁴⁸

Der Lehrplan 21 nennt ferner verschiedene Themenfelder, die für eine Gestaltungsaufgabe geeignet sind. Diese Themenfelder sollen einen Bezug zur Lebens- und Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler haben und mit einer passenden Fragestellung den bildnerischen Prozess initiieren. Dabei schlägt der Lehrplan 21 die aufgelisteten Themenfelder vor.⁴⁹

- Mensch, Figur, Selbstdarstellung
- Landschaft, Tier, Pflanze
- Objekt, Körper, Raum, Architektur
- Farben
- Bewegung
- Wünsche, Fiktion
- Werbung, Zeichen, Symbole

Das Lehrmittel weist ferner darauf hin, dass gleiche oder ähnliche Themen für verschiedene Stufen aufbereitet und in sinnvolle Gestaltungsaufgaben überführt werden können. Aus diesem Grund kann man auch auf ein Thema zurück kommen, das zu einem vorherigen Zeitpunkt bereits besprochen wurde.⁵⁰

Es wird deutlich, dass eine gute Gestaltungsaufgabe eng mit dem kreativen Prozess verknüpft ist und den Schwerpunkt auf die individuellen Prozesse und Bildlösungen der Schülerinnen und Schüler legt. Aufgrund dieser Beschreibungen zu einer guten Gestaltungsaufgabe, wie sie im Lehrmittel und im Lehrplan beschrieben sind, unter Berücksichtigung der kreativen Eigenschaften und des kreativen

⁴⁴ Stöckli 2003, S. 38.

⁴⁵ Kirchner 2013, S. 29.

⁴⁶ Stöckli 2003, S. 39.

⁴⁷ Stöckli 2003, S. 40.

⁴⁸ Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Gestalten, S. 5.

⁴⁹ Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Gestalten, S. 5.

⁵⁰ Stöckli 2003, S. 40.

Prozesses sowie Unterlagen aus dem Modul BG P320 der Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten an der PH Zürich lassen sich die folgenden Merkmale für eine gute Gestaltungsaufgabe ableiten:

Bei einer guten Gestaltungsaufgabe....

- ... ist das Thema auf die Stufe angepasst.
- ... ist klar beschrieben, welche Aspekte eines Themas im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen sollen.
- ... sind Übungen zur Wahrnehmung und daran anschliessende gestalterische Aufträge zur Verarbeitung enthalten.
- ... werden die Fantasie, die Vorstellungen und kreativen Eigenschaften herausgefordert.
- ... sind Fragestellungen, Probleme oder Herausforderungen zum Lösen genannt.
- ... wird auf die Vorgabe einer Lösung und deren Nachahmung verzichtet.
- ... kann jedes Kind seine eigene Variante finden, wodurch die individuelle Bildsprache gefördert wird.
- ... sollen Gestaltungsmittel und -möglichkeiten erprobt und festgehalten werden.
- ... ist nicht nur das Produkt, sondern auch der bildnerische Prozess von Bedeutung.
- ... erhalten die Reflexion und die Präsentation des Prozesses und Produktes einen festen Platz

Bei all diesen Merkmalen ist meiner Meinung nach vor allem der Fokus auf den Prozess und die Individualität entscheidend. Mit einer guten Gestaltungsaufgabe möchte ich nicht nur die Kreativität der Schülerinnen und Schüler fördern, sondern auch ihre Bildsprache, Ausdrucksweise und Originalität. Die Folge einer guten Gestaltungsaufgabe ist daher nicht nur die gestalterische Auseinandersetzung im bildnerischen Prozess, sondern auch vielfältige, individuelle Produkte, die verschiedene Lösungen zu einem bildnerischen Problem zeigen. Eine gute Gestaltungsaufgabe spielt dabei im folgenden Teilaspekt des Standards 7 eine wichtige Rolle:

«Die Lehrperson gestaltet Unterricht so, dass er den aktuell wissenschaftlich anerkannten Qualitätskriterien entspricht.»⁵¹

Diese Auseinandersetzung mit den theoretischen Perspektiven bildet die Grundlage für die folgende Reflexion der Erfahrungen aus der Berufspraxis. Aufgrund der erarbeiteten Grundlagen zu den kreativen Eigenschaften, dem kreativen Prozess und der Gestaltungsaufgabe werden vier Unterrichtsbeispiele aus diversen Praktika beschrieben. Durch diese Beschreibungen wird gleichzeitig mein persönlicher Lernprozess in diesem Fach aufgezeigt.

4. ERFAHRUNGEN AUS DER BERUFSPRAXIS

Während meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule bin ich der Thematik der Kreativität, des kreativen Prozesses und Gestaltungsaufgaben einige Male begegnet. Im ersten und zweiten Didaktikmodul Bildnerisches Gestalten standen die Entwicklung der Kinderzeichnung, die Begleitung eines zeichnenden Kindes sowie der eigene kreative Prozess im Zentrum. Im dritten Didaktikmodul stand das ästhetische Forschen im Mittelpunkt. Den kreativen Prozess mussten wir Studierende auch in den Modulen des Werkens und Werken Textil durchlaufen, bei welchem wir ausgehend von einem Thema eigene Fragestellungen und Produkte entwickeln mussten. In einem Lernfeld, das Lernstrategien und Bildnerisches Gestalten als Thema hatte, führten wir in einer Gruppenarbeit ein Unterrichtsprojekt durch, bei welcher der kreative Prozess entscheidend war. Die Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe arbeiteten dabei am Thema Objekt- und Selbstinszenierung mit Obst und Gemüse. In einem weiteren Lernfeld zum Thema Beurteilung im Bildnerischen Gestalten wurde das Thema der Kreativitätsförderung vertieft behandelt. Schliesslich spielte die Kreativität und gute

⁵¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

Gestaltungsaufgaben auch im Modul Klassenlager eine Rolle, bei welchem wir in Bergün diverse gestalterische Aufträge erfüllen mussten.

Diese verschiedenen Aspekte der Kreativität und Gestaltung konnte ich in diversen Praktika umsetzen, wodurch ich wertvolle Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt habe. Ich bin der Meinung, dass meine erste Lektion im Bildnerischen Gestalten im Praktikum 1 sich stark von einer Zeichnungslektion des Lernvikariats unterschieden hat. Wie sich dieser Unterschied entwickelt hat, welche gestalterischen Projekte ich dabei umgesetzt habe und welche Lernprozesse ich dabei bei mir selber wahrnehmen konnte, wird in diesem Kapitel beschrieben.

Praktikum 1: Unterwasser-Mosaik

Das Praktikum 1 habe ich in einer 5. Klasse durchgeführt. Für das Bildnerische Gestalten war eine Fachlehrperson angestellt, bei welcher ich zwei Lektionen unterrichten durfte. Sie hat mir dafür ein Unterrichtsvorschlag aus einem Lehrmittel gegeben, bei welchem alle Schritte vorgegeben sind (siehe Anhang 1). Befolgt man diese Schritte, kommt man zu einem fertigen Produkt, welches jenem im Lehrmittel gleicht. Dabei wird gezeigt, wie man ein Unterwasser-Mosaik mit seinem Namen gestalten kann. Diesen Vorschlag habe ich umgesetzt und den Unterricht entsprechend geplant.

Lektion 1 und 2

Ins Thema wird mit verschiedenen Bildern der Unterwasserwelt eingestiegen. Danach erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, ihren Namen auf ein Häuschenpapier zu schreiben. Dabei sollen sie die Häuschen beachten. Als Hilfe erhalten sie ein Blatt, auf welchem das Alphabet entsprechend geschrieben war (Abbildung 10).

Danach wird den Schülerinnen und Schüler erklärt, wie sie die verschiedenen Linien im Bild zeichnen müssen und wie sie diese ausmalen sollen (Abbildung 11).



Abbildung 10: Hilfstellungen und Namen in Häuschen
(Phillipsen, Januar 2016)

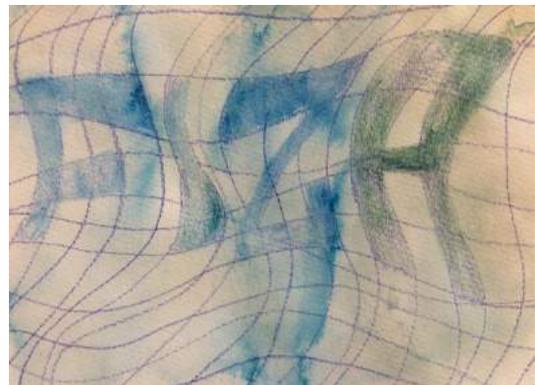


Abbildung 11: Mosaiknamen einer Schülerin
(Phillipsen, Januar 2016)

Sind einige Kinder mit diesen Schritten fertig, wird ihnen gezeigt, wie sie aus farbigem Papier Fische ausschneiden können. Diese haben sie vorgezeichnet, ausgeschnitten und mit Filzstift die Details ausgestaltet.



Abbildung 12: Name auf dem «Poolboden», Neocolor 2 (Phillipsen, Januar 2016)

Reflexion über diese Unterrichtssequenz

Vor dem Praktikum 1 habe ich an der Pädagogischen Hochschule noch kein Modul zur Fachdidaktik des Bildnerischen Gestaltens besucht. Aus diesem Grund wusste ich nicht, wie dieses Fachverständnis aussieht und welche Aspekte in diesem Fach beachtet werden sollen.

Rückblickend denke ich, dass dies keine gute Gestaltungsaufgabe war, denn die Kreativität der Kinder wurde nicht bedeutend gefördert. Bei dieser Aufgabenstellung waren die Schülerinnen und Schüler nicht vor ein bildnerisches Problem gestellt und sie mussten nichts beobachten und wahrnehmen. Dadurch fehlten szenische Erlebnisse, wodurch nicht an der Vorstellungsbildung gearbeitet wurde. Gestaltungsmittel oder -möglichkeiten wurden nicht erprobt, sondern nachgemacht. Durch den Wegfall der Erprobungsphase und des bildnerischen Problems mussten sich die Kinder nicht mit einem Thema auseinandersetzen, wodurch auch keine individuellen Bildlösungen entstanden sind. Der Name des Lehrmittels «Kunst-Rezepte für den Unterricht» sagt eigentlich aus, dass es dabei um Rezepte geht. Rezepte werden Schritt für Schritt nachgemacht, sie sind eine Anleitung.

Die Schülerinnen und Schüler konnten dabei lediglich die Anordnung der Linien sowie die Farbwahl bestimmen. Die Gestaltung der Fische wäre eine Möglichkeit gewesen, um die Kreativität der Kinder anzuregen. Dabei habe ich allerdings meine Vorlage dieses Bildes an der Tafel hängen lassen, wodurch einige Kinder vor die Tafel gestanden sind und meine Fische abgezeichnet haben. Eine entsprechend formulierte Aufgabe hätte hier einen weiteren Zugang zum Thema Unterwasserwelt öffnen und verhindern können, dass die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler aussehen wie meine (siehe Anhang 2).

Diese beschriebenen Aspekte werden bei Abbildung 12 sichtbar, denn beide Bilder sehen sehr ähnlich aus. Dies ist nicht mein Ziel des Unterrichts im bildnerischen Gestalten, denn ich möchte eigene Bildlösungen bei den Schülerinnen und Schülern fördern. Bei dieser Unterrichtssequenz habe ich gelernt, dass es nicht förderlich ist für die Fantasie der Kinder, wenn die Lehrperson eine Vorlage oder einen Prototypen zeigt (siehe Anhang 2). Einerseits wird dadurch für ein gestalterisches Problem eine Lösung präsentiert, andererseits vergleichen die Schülerinnen und Schüler ihre Bilder dann mit jenen der Lehrperson. Dieser Vergleich kann auch demotivierend sein. Aus diesen Gründen habe ich in zukünftigen Lektionen im Bildnerischen Gestalten auf das Zeigen von Prototypen verzichtet.

Im nachfolgenden Beispiel werde ich eine Unterrichtssequenz aus dem Quartalspraktikum beschreiben, in welcher die Kreativität der Kinder vertiefter gefördert werden konnte.

Quartalspraktikum: Die Unterwasserwelt

Im Quartalspraktikum in einer 3. Klasse wurden vor allem die Wasserfarben und das Mischen von Farben behandelt. Dabei habe ich vier Lektionen geplant und zum Thema Wasserfarben und Fische durchgeführt. Die Planung habe ich anhand der didaktischen Grundlagen gestaltet, die wir im

Bildnerischen Gestalten bis dahin gelernt haben. Damit wird der folgende Teilaspekt des Standards 7 zentral:

«Die Lehrperson kennt unterschiedliche fach- und allgemeindidaktische Ansätze, die aus ihnen abgeleiteten Planungsinstrumente und Formen der didaktischen Gestaltung.»⁵²

Lektion 1 und 2

Die Kinder erhalten einen Einstieg in die Unterwasserwelt anhand eines kurzen Unterwasser-Videos. In Zweiergruppen führen sie eine Übung durch, in welcher sie lernen, wo die Flossen und Schuppen des Fisches angebracht sind und wie diese heissen.

Die Schülerinnen und Schüler zeichnen einen Fisch auf ein A3 Papier. Sie achten darauf, dass alle Flossen und Schuppen korrekt gezeichnet sind. Die Form des Fisches dürfen sie selber bestimmen. Die vorgezeichneten Linien malen sie mit Neocolor 1 nach, so dass diese Linien bleiben und die Konturen bilden.

Die Kinder erhalten von der Lehrperson eine Einführung in verschiedene Maltechniken der Wasserfarbe (deckend, Lasur, Nass-in-Nass). Sie üben diese Maltechniken auf einem Arbeitsblatt (Abbildung 13).

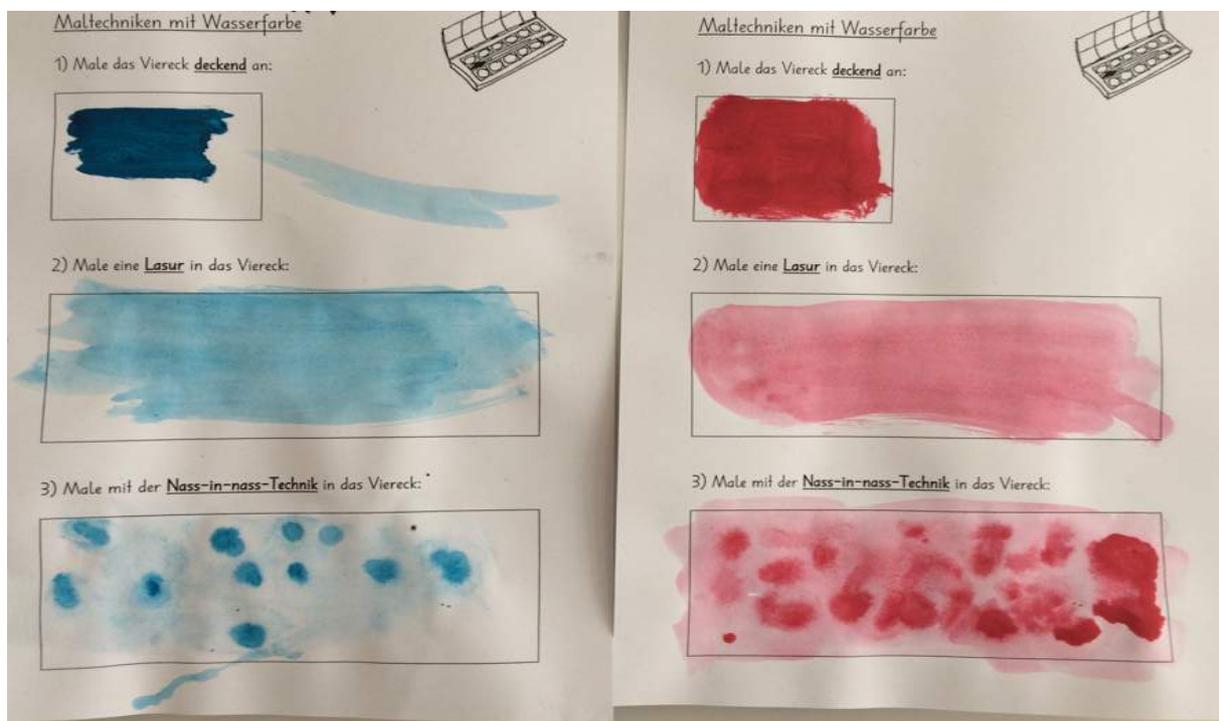


Abbildung 13: Übungsblätter zu den Wasserfarbe-Techniken (Phillipsen, Mai 2017)

Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für zwei Grundfarben. Sie nehmen diese aus ihrem Malkasten und legen sie auf den Tisch. Mit diesen zwei Grundfarben mischen sie die Farben, mit welchen sie den Fisch malen möchten. Es soll dabei ein Farbspektrum zwischen den zwei Grundfarben entstehen (Abbildung 14a und 14b).

⁵² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 14



Abbildung 14a und 14b: Die Schuppen der Fische werden durch das Mischen von Grundfarben bemalt (Phillipsen, Mai 2017)

Lektion 3 und 4

Die Schülerinnen und Schüler malen in diesen Lektionen ihren Fisch fertig. Wenn der Fisch fertig ist, dürfen die Kinder einige Schuppen mit Glitzer verzieren. Dafür «bemalen» sie eine Schuppe mit Weissleim und streuen Glitzer darüber. Dieser wird abgeschüttelt.

Der Fisch wird dann ausgeschnitten und auf das Papier geklebt, welches im Gang vorbereitet wurde. Aus farbigem Papier schneiden die Schülerinnen und Schüler Korallen aus und kleben diese auf die Fläche im Gang, so dass eine bunte Unterwasserwelt und damit ein Klassenbild entsteht (Abbildung 15).



Abbildung 15: Klassenbild zum Thema Unterwasserwelt (Phillipsen, Mai 2017)

Nicht alle Kinder haben den Auftrag richtig verstanden. So haben nicht alle Schülerinnen und Schüler die Flossen der Fische richtig angeordnet. Einige Kinder haben des Weiteren mehrere Farben verwendet und nicht nur zwei Grundfarben, wodurch sie die Farben nicht selber gemischt haben (Abbildung 16). Des Weiteren haben nicht alle Kinder die erprobten Mischtechniken angewendet (Abbildung 17).

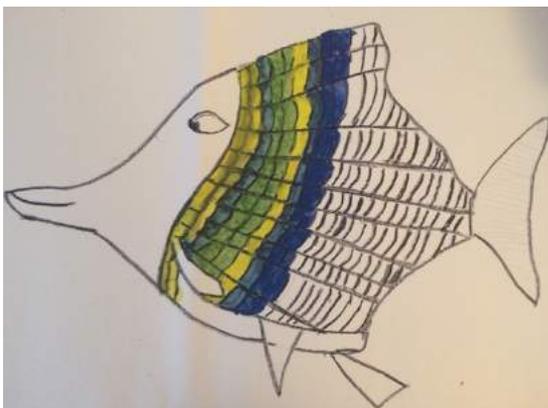


Abbildung 17: Nur eine Maltechnik wurde verwendet (Phillipsen, Mai 2017)



Abbildung 16: Mehr als eine Grundfarbe verwendet (Phillipsen, Mai 2017)

Im Anhang 3 sind einige Werke der Schülerinnen und Schüler zu sehen. Die Kinder haben eigene Fische gezeichnet und diese durch die Anwendung von verschiedenen Maltechniken gestaltet. Die Qualität der Bilder liegen meiner Meinung nach in den verschiedenen Formen der Fische und den unterschiedlichen Farbtönen der Sekundär- und Tertiärfarben, die durch die Nutzung der Grundfarben entstanden sind.

Reflexion über diese Unterrichtssequenz

Das Thema Fische und Unterwasserwelt war der Stufe angepasst. Diese Gestaltungsaufgabe war teilweise geöffnet. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Form des Fisches selber bestimmen, mussten allerdings die korrekte Anordnung der Flossen berücksichtigen. Die Kinder konnten Maltechniken ausprobieren, diese wurden aber vorgezeigt und vorgegeben. Deshalb fand kein freies Erforschen und Experimentieren statt. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Farbe wählen, wobei die Mischung und Anwendung durch die Wahl von zwei Grundfarben beschränkt wurde. Hierbei wäre es sinnvoll gewesen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Techniken selber hätten ausprobieren können. Dadurch hätte eine Sequenz des Versuchens und Experimentierens stattfinden können. Durch einen verstärkten Fokus auf die Erprobung des Gestaltungsmittels wäre der bildnerische Prozess mehr ins Zentrum gerückt.

Durch die Formulierung der Aufgabe bestand das bildnerische Problem in der Gestaltung des Fisches, wobei die Anatomie berücksichtigt werden sollte. Des Weiteren bestand eine Herausforderung in der Auswahl der Technik sowie dem Mischen der Farben.

Bei dieser Aufgabe wurde die kreative Eigenschaft der Wahrnehmung gefördert, indem ein Fisch genau beobachtet und analysiert wurde. Dabei war die Aufmerksamkeit vor allem auf die Flossen gerichtet. Diese wurden beobachtet, wodurch eine Wahrnehmungsübung stattgefunden hat, welche die Vorstellung und damit die inneren Bilder der Kinder verändern sollte. Dieser Fisch wurde allerdings immer von der Seite betrachtet. Dies ist der Grund, warum alle Fische von der Seite gemalt wurden. Einerseits entspricht dies der Bevorzugung der Prägnanztendenz, welche für Kinder der Unterstufe wichtig ist, andererseits hätte dieser Aspekt gefördert werden können, indem auch Fische von Vorne oder von Hinten betrachtet und analysiert worden wären.

Bei dieser Gestaltungsaufgabe sind individuelle Bildlösungen entstanden. Ich denke, dass diese Gestaltungsaufgabe allerdings durch die beschriebenen Aspekte erweitert und geöffnet werden könnte, damit die Kreativität verstärkt gefördert werden würde.

Der Aspekt der Kreativitätsförderung spielte im Fachpraktikum des Bildnerischen Gestaltens eine wichtige Rolle. Diese Unterrichtseinheit wird im Folgenden beschrieben.

Fachpraktikum Bildnerisches Gestalten: Der Herbstwald

Im fünften Semester durften wir im Tandem ein Fachpraktikum durchführen, bei welchem das Ästhetische Forschen im Zentrum stand. Im Tandem haben wir zusammen eine Unterrichtsreihe für sechs Lektionen in einer 5. Klasse geplant. Aufgrund der Jahreszeit haben wir uns für das Thema Wald entschieden. Die Lektionen haben wir anhand der im Modul BG P320 erarbeiteten fachdidaktischen Grundlagen geplant, wobei vor allem die Förderung der Kreativität sowie das Ästhetische Forschen von Bedeutung waren. Damit habe ich am folgenden Teilaspekt des Standards 7 gearbeitet:

«Die Lehrperson ist bereit, ihre Planungen auf (fach-)didaktische und berufswissenschaftliche Kenntnisse sowie den Lehrplan, die Lehrmittel und die Schulprogramme abzustützen.»⁵³

Dabei haben wir vier Lektionen an einem Morgen durchgeführt und die Unterrichtseinheit mit zwei Lektionen zwei Wochen später beendet. Wie wir diese Lektionen aufgeteilt haben, werde ich im Folgenden kurz skizzieren.

Lektion 1

Wir gehen mit den Schülerinnen und Schülern in den nahe gelegenen Wald. Im Wald angekommen, führen wir verschiedene Aufträge durch.

⁵³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

Auftrag 1: Sinneseindrücke

Die Schülerinnen und Schüler stehen im Kreis und schliessen die Augen. Sie beantworten für sich die folgenden Fragen:

- Augen schliessen
- Was hörst du?
- Was riechst du?
- Was fühlst du?
- Augen öffnen
- Was siehst du?

Diese Fragen werden anschliessend mit dem Nachbar besprochen und diese Antworten im Plenum gesammelt. Die Kinder sollen sich dabei der Stimmung im Wald bewusst werden und diesen mit ihren Sinnen wahrnehmen.

Lektion 2

Auftrag 2: Sammeln und Ordnen

Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen eingeteilt und erhalten verschiedene Aufträge, bei welchen das Sammeln und Ordnen von Naturgegenständen im Mittelpunkt steht.

Auftrag A:

Sucht möglichst viele gleiche Naturgegenstände. Formt diese zu einer möglichst grossen Version des Naturgegenstandes.



Abbildung 18: Viele kleine Äste wurden zu einem grossen Ast zusammengelegt (Phillipsen, Oktober 2017)

Auftrag B:

Sucht möglichst helle und dunkle Naturgegenstände. Legt mit den Gegenständen ein Muster auf dem Boden.



Abbildung 19 und Abbildung 20: Helle und dunkle Blätter wurden zu einem Muster gelegt (Phillipsen, Oktober 2017)

Auftrag C:

Sucht Naturgegenstände mit möglichst vielen Farben. Ordnet diese Objekte nach den Farben in einer Form auf dem Boden.



Abbildung 21: Mit verschieden farbigen Naturgegenständen wurde eine Form gelegt (Phillipsen, Oktober 2017)

Diese Aufträge werden abschliessend gemeinsam betrachtet und besprochen. Die Schülerinnen und Schüler erzählen dabei, wie sie den Auftrag gelöst haben und stellen ihre Werke vor. Sie nehmen einen Naturgegenstand aus ihren Werken mit. Anschliessend gehen wir zurück ins Schulzimmer.

Lektion 3

Gestartet wird mit einem Rückblick auf die Sequenz im Wald, welche mit der Methode Think-Pair-Share gestaltet wird. Anschliessend erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, ihren Naturgegenstand auf ihrem Tisch zu platzieren. Die Farbe dieses Gegenstandes sollen die Kinder mit Neocolor 1 und 2 möglichst genau mischen (Abbildung 22 und 23). Durch diese Sequenz sollen sie neue Techniken entdecken, wie man die Wachsmalkreiden als bildnerisches Gestaltungsmittel nutzen kann. Diese Techniken wurden nach der Erprobung im Plenum besprochen. Dabei haben wir den Schülerinnen und Schülern noch eine weitere Technik gezeigt und damit ihr Repertoire ergänzt. Diese Technik konnten sie dann auch noch ausprobieren.



Abbildung 22 und Abbildung 23: Die Farben von Naturgegenständen wurden mit Neocolor 1 und 2 gemischt (Phillipsen, Oktober 2017)

Lektion 4

Um die Wahrnehmungen und die erprobten Gestaltungsmittel in eine Gestaltungsaufgabe zu verwandeln, haben wir den Kindern eine Geschichte vorgelesen. Bei dieser Geschichte geht es um einen sonnigen Herbstnachmittag, an welchem das Kind auf dem Heimweg ist. Im Verlaufe der Geschichte zieht allerdings plötzlich ein Unwetter auf, und es wird ganz dunkel (Geschichte siehe Anhang). Diese Wendung in der Geschichte stellt gleichzeitig das bildnerische Problem dar. Angeregt durch diese Geschichte hatten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, ein Bild zu dieser Geschichte zu malen.

Lektion 5

Zwei Wochen später haben wir unsere Unterrichtseinheit fortgeführt. Eingestiegen sind wir mit einem Bild von Claude Monet. Durch diesen Kunstbezug sollten die Kinder lernen, welche Rolle die Farben und deren Auftrag in einem Bild spielen. Anschliessend haben wir einen kreativen Austausch initiiert. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei in Gruppen gearbeitet. Jedes Kind hat dabei sein Bild

beschrieben und gezeigt. Die Zuhörer haben auf einen Post-it-Zettel ein Kompliment und ein Verbesserungsvorschlag aufgeschrieben. Anhand dieser Rückmeldungen haben die Kinder Ideen für die Weiterarbeit und die Ausdifferenzierung ihrer Zeichnung erhalten (Abbildung 24 und 25).

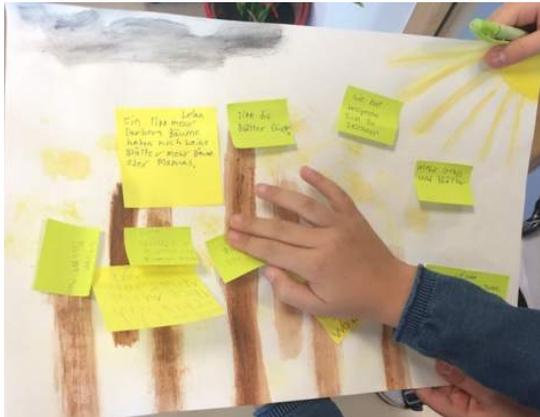


Abbildung 24 und Abbildung 25: Rückmeldungen der Kinder zu ihren Bildern (Phillipsen, Oktober 2017)

Lektion 6

Die Schülerinnen und Schüler haben ihren Arbeitsplatz eingerichtet und ihre Zeichnung fertig gemalt. Dabei haben sie sich auch untereinander ausgetauscht und sich gegenseitig Techniken gezeigt. Sie haben zum Beispiel aus Papiertüchern eine Art Schwamm zusammen geknüllt, um den Laubboden zu tupfen (siehe Abbildung 26). Damit haben sich die Schülerinnen und Schüler vertieft mit diesem Thema und den Gestaltungsmitteln auseinandergesetzt und eigene Lösungen entwickelt.



Abbildung 26: Das Kind tupft mit seinem selbst entwickelten Werkzeug die Farbe aufs Blatt (Phillipsen, Oktober 2017)

Im Anhang 5 sind einige Werke der Schülerinnen und Schüler zu sehen, die im Rahmen dieser Unterrichtseinheit entstanden sind. Dabei werden unterschiedliche bildnerische Lösungen für das Problem sowie die Geschichte erkennbar. Die Umsetzung des bildnerischen Problems des Wetterumschlags sowie der herbstliche Wald wurde in vielen Bildern umgesetzt. Diese individuelle Umsetzung und die dabei fokussierte Genauigkeit der Gegenstandsfarbe sind meiner Ansicht nach eine Qualität dieser Bilder.

Reflexion über diese Unterrichtseinheit

Bei dieser Unterrichtseinheit sind mir zwei spannende Momente geblieben, die ich beide durch die Beobachtung erleben konnte.

Das erste Beispiel betrifft einen Schüler, der zu Beginn nur auf seinem Stuhl sass und nicht weiterkam. Er sagte, er wisse nicht, was er malen sollte. Gespräche über seine Wahrnehmungen im Wald und eine gemeinsame Wiederholung der Geschichte schienen nicht zu helfen. Nach einiger Zeit malte er einen

orange-roten Fleck mit Neocolor 2 auf sein Papier (Abbildung 28). Ich wunderte mich zuerst, was er tat, liess ihn jedoch arbeiten. Irgendwann war er mit der Farbe zufrieden und nahm einen Lappen, den er mit Wasser befeuchtete. Damit nahm er die Farbe von seinem Farbfleck auf und tupfte sie auf das Papier, wodurch er diese faszinierende Struktur erreichen konnte. Er erklärte schliesslich, dass das Laub nur auf der linken Seite des Baumes liege, weil der Wind es auf diese Seite geweht habe (Abbildung 27).

Diese Erfahrung ist für mich ein Beispiel dafür, dass Kinder eigene Lösungen aus sich heraus entwickeln können. Für mich erforderte es Geduld, ihn in seiner Ideenfindung und seinem Prozess nicht zu stark zu lenken und ihn machen zu lassen. Für die Idee für die Technik mit dem Lappen konnte er sich bei seinem Banknachbar inspirieren lassen und daraus eine individuelle Lösung entwickeln.



Abbildung 28: Farbfleck mit Neocolor 2
(Phillipsen, Oktober 2017)



Abbildung 27: Getupfter Laubboden (Phillipsen, Oktober 2017)

Das zweite Beispiel betrifft ein Bild eines Schülers, bei welchem ich in meinem Denken einen Lernprozess feststellen konnte (Abbildung 29). Während der Schüler am Malen war, habe ich mich gefragt, was dieser hellbraune Balken in der Mitte des Bildes darstellen sollte. Zuerst dachte ich, dass es sich um einen Blitz handle. Da dieser allerdings aber auch auf der linken Seite gezeichnet wurde, wo sonniges Wetter dargestellt ist, verwarf ich diese Interpretation. Erst bei der Reflexion über diese Unterrichtseinheit habe ich gemerkt, dass dieser hellbraune Balken den Heimweg darstellen soll, der in einem Teil der Geschichte (siehe Anhang 4) vorkommt:

Du machst dich auf den Heimweg. Dieser führt einem langen Waldstück entlang. Du geniesst die kühlere Luft unter den schattenspendenden Ästen. Sie reichen bis über den Kiesweg, den du entlanggehst. Du hörst das Knirschen der kleinen Steine unter deinen Schuhsohlen. Du beobachtest, wie der Staub, den du aufwirbelst, vom Wind davongetragen wird. Über den Weg, einen kleinen Hang hinauf, zwischen Sträuchern hindurch, in den Wald hinein.

Neben der bildnerischen Umsetzung des Weges hat dieser Schüler sich auch dafür entschieden, das bildnerische Problem der Wetteränderung als zwei verschiedene Szenen zu malen.



Abbildung 29: Individuelle Bildlösung zum bildnerischen Problem (Phillipsen, Oktober 2017)

In dieser Unterrichtseinheit wurde die Kreativität an verschiedenen Stellen gefördert. Die kreative Eigenschaft der Wahrnehmung wurde zum Beispiel beim Auftrag 1 über die Sinneswahrnehmungen und beim Auftrag 2 über das Sammeln und Ordnen gefördert. Durch die Aufträge A-C haben die Schülerinnen und Schüler eine konkrete gestalterische Verarbeitung der Wahrnehmung vorgenommen. Die Eigenschaft der Problemlösung wurde durch die Wendung in der Geschichte gefördert, durch welche die Kinder vor eine gestalterische sowie inhaltliche Herausforderung gestellt wurden. Die Fantasie wurde vor allem durch das Erzählen der Geschichte gefördert, denn dadurch wurden die Vorstellungen und inneren Bilder der Schülerinnen und Schüler angeregt.

Bei dieser Unterrichtseinheit handelt es sich meiner Meinung nach um eine gute Gestaltungsaufgabe, weil das Thema Wald durch die entsprechenden Aufträge und der Geschichte der Stufe angepasst wurde. Die Gestaltungsaufgabe hat Übungen zur Wahrnehmungen beinhaltet. In der Geschichte hatte es eine problematische Situation, welche die Schülerinnen und Schüler zu individuellen Lösung angeregt hat. Um diese individuellen Lösungen festzuhalten konnten die Kinder ein neues Gestaltungsmittel erproben und festhalten, denn sie haben neue Techniken für den Umgang mit Neocolor 1 und 2 kennengelernt. Durch den kreativen Austausch konnten die Kinder ihre Produkte präsentieren und ein Feedback erhalten, wodurch über ihre Produkte und ihren Prozess reflektiert wurde.

Der kreative Prozess spielte insofern eine Rolle, dass Gestaltungsmöglichkeiten durch Aspekte des ästhetischen Forschens erprobt werden konnten. Die Schülerinnen und Schüler haben allerdings keine eigenen Fragestellungen entwickelt, mit denen sie sich im Laufe des gestalterischen Prozesses auseinandersetzen konnten. Ich denke, dass eine solche Unterrichtseinheit viel Zeit sowie eine gute Klassenführung beanspruchen, denn in einem kreativen Prozess sind alle Kinder an einem anderen Punkt, was auch hektisch werden kann.

Die Kreativität und das ästhetische Forschen waren in dieser Unterrichtseinheit zentral. Im Folgenden beschreibe ich ein Beispiel aus dem Lernvikariat, in welchem die Schülerinnen und Schüler ein bildnerisches Problem lösen mussten.

Lernvikariat: Der Schneesturm

Im Herbstsemester 2017 habe ich das Lernfeld «Beurteilen und Fördern im Bildnerischen Gestalten» besucht. Dabei war der Schwerpunkt neben der Beurteilung auf die Förderung der Kreativität gelegt. Im Rahmen dieses Lernfeldes habe ich mit einer Mitstudentin die folgende Unterrichtseinheit geplant, welche ich im Lernvikariat in einer zweiten Klasse durchführen und meine Mitstudentin in einer ersten Klasse umsetzen konnte.

Aufgrund der Thematik des Lernfeldes haben wir uns für diese Unterrichtseinheit mit der Förderung der kreativen Eigenschaften befasst. Wir haben uns dabei für die kreativen Eigenschaften der Sensibilität (Wahrnehmung und Problemsensibilität), Mut, Vorstellungskraft, sich eine Sache anders vorstellen können und Fantasie beschränkt. Diese kreativen Eigenschaften haben wir besprochen und verschiedene Ideen entwickelt, mit welchen Übungen diese Eigenschaften unter dem Themenfeld Winter gefördert werden können (siehe Anhang 6).

Ausgehend von diesen Ideen haben wir uns für das Thema Schnee bzw. Schneesturm entschieden. Um dem Unterricht einen roten Faden zu verleihen, haben wir uns für die Geschichte «Flurina und der grosse Schnee» ausgesucht. Die zuvor gesammelten Ideen zur Förderung der kreativen Eigenschaften haben wir in einem nächsten Schritt ausdifferenziert und konkretisiert. Diese Ideen haben wir schliesslich auf sechs Lektionen verteilt und daraus verschiedene Unterrichtssequenzen gestaltet (siehe Anhang 7).

Die einzelnen Lektionen haben meine Mitstudentin und ich aufgrund der unterschiedlichen Klassen einzeln geplant. Im Folgenden wird nun kurz skizziert, wie die einzelnen Lektionen geplant und welche kreativen Eigenschaften dabei gefördert wurden.

Lektion 1 und 2

Die Schülerinnen und Schüler schliessen die Augen und erraten ein abgespieltes Geräusch, bei welchem es sich um einen Schneesturm handelt. Damit werden sie an das Thema herangeführt. Sie werden in das Bilderbuch «Flurina und der grosse Schnee» eingeführt. Aufgrund des anspruchsvollen Vokabulars habe ich eine lexikalische Vorentlastung durchgeführt. Anschliessend habe ich den Kindern die Geschichte erzählt.

Auftrag Tierwesen

Stell dir vor, im Wald wird es langsam dunkel. Du siehst noch einige Tiere, doch auf einmal erkennst du nicht mehr, ob du einen Hasen siehst...oder ein Reh... oder einen Bären... oder eine Mischung aus beiden Tieren.

Im Kreis lagen auseinander geschnittene Tiererteile wie Ohren, Beine, Köpfe, Schwänze oder Hörner von Bären, Rehen, Eulen, Vögeln, Fuchsen oder anderen Waldtieren. Die Schülerinnen und Schüler haben sich ein oder mehrere Tiererteile ausgesucht und diese zu einem Fantasiewesen ergänzt.

Um die Schülerinnen und Schüler in dieser Arbeit zu unterstützen, lagen auf der Fensterbank Wörter wie Federn, Hörner, Flügel, Ohren, Augen oder Beine ausgelegt. Die Kinder konnten diese lesen und sich davon für die Weiterarbeit inspirieren lassen und diese Begriffe als Hilfestellung nutzen.



Abbildung 30a, 30b, 30c: Fantasiewesen aus Tierteilen weiter gezeichnet (Phillipsen, Januar 2018)

Anschliessend an diese Fantasiewesen haben die Schülerinnen und Schüler sich ein Wesen ausgesucht und für dieses Wesen einen Freund gezeichnet. Dabei haben sie sich auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Tieren konzentriert.



Abbildung 31 und Abbildung 32: Die Kinder zeichnen einen Freund oder eine Freundin zu einem Tierwesen (Phillipsen, Januar 2018)

Bei dieser Sequenz wurde die Fähigkeit, sich etwas anders vorstellen zu können, gefördert. Des Weiteren wurden die Fantasie angeregt sowie die Vorstellungskraft gefördert. Die Schülerinnen und Schüler mussten sich dabei vorstellen, wie sie das vorhandene Tier in ein anderes Wesen verwandeln können. Dafür mussten sie ihre Fantasie benutzen. In den Ergebnissen zeigte sich, wie differenziert sich die Kinder eine Sache anders vorstellen und zu einer kreativen Lösung kommen können.

Lektion 3

Als Einstieg in diese Lektion hören die Schülerinnen und Schüler einen weiteren Teil der Geschichte. Dabei stehen Verstecke während dem Schneesturm im Mittelpunkt.

Die Kinder entscheiden sich für ein Wesen, welches sie weiterverwenden und in ihr Bild integrieren wollen. Für dieses Wesen basteln die Schülerinnen und Schüler ein Türchen, damit sich das Wesen während des Schneesturms darin verstecken kann.

Lektion 4 und 5

Als Einstieg wird mit den Schülerinnen und Schüler besprochen, was bis Anhin in der Geschichte passierte. Danach wird der letzte Teil der Geschichte erzählt. Ausgehend von den Bildern im Bild wird besprochen, wie ein Schneesturm aussehen kann.

Anschliessend werden die Schülerinnen und Schüler in den Umgang mit Gouache-Farbe eingeführt. Dabei erhielten sie den folgenden Auftrag:

Probiere aus, wie man einen Schneesturm malen kann!

Verwende den Schwamm, den Pinsel oder die Wattestäbchen. Du kannst tupfen, wischen, streichen...

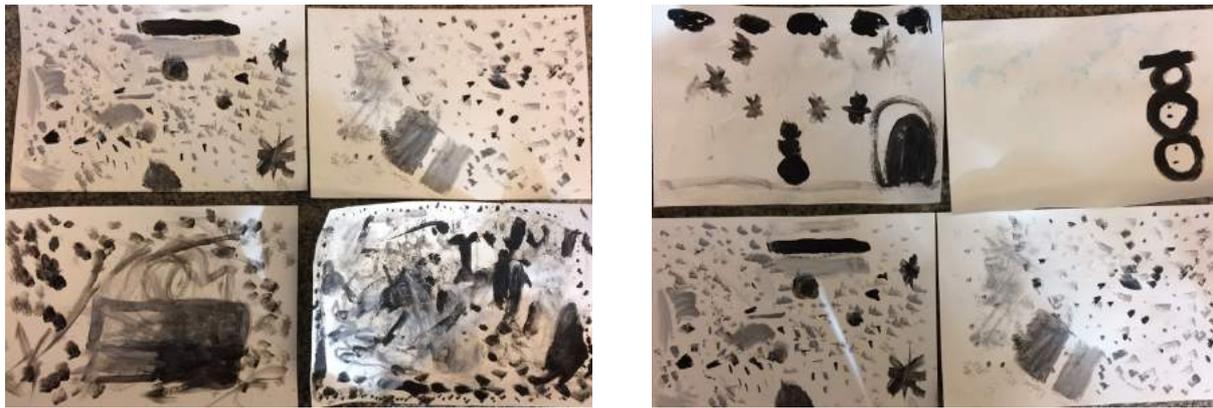


Abbildung 33 und Abbildung 34: Die Schülerinnen und Schüler erforschen die Darstellungsmöglichkeit eines Schneesturms mit Gouache-Farbe (Phillipsen, Januar 2018)

Die entstandenen Versuche werden im Plenum besprochen. Die Schülerinnen und Schüler erklären, welche Formen von Schnee sie erkennen und wo sie einen Schneesturm sehen können. Dieses Klassengespräch wird vertieft indem besprochen wird, wo sich das gestaltete Wesen verstecken könnte. Die Kinder nannten Begriffe wie Felsen, Bäume, Berge, Häuser oder Höhlen.

Auftrag für das Bild:

Überlege dir, was für ein Versteck dein Törchen sein soll. Es soll ein Versteck im Winter sein (Baum, Höhle, Haus,...).

Male eine Landschaft im Winter. Male einen Schneesturm auf dein Bild.

Du kannst auch Bäume, Häuser, Flurina oder Schellenursli auf deinem Bild malen.

Als Inspiration und Hilfestellung hängen verschiedene Begriffe sowie die Bilder aus der Geschichte an der Tafel, welche die Schülerinnen und Schüler inspirieren können.



Abbildung 35: Bilder aus der Geschichte (Phillipsen, Januar 2018)

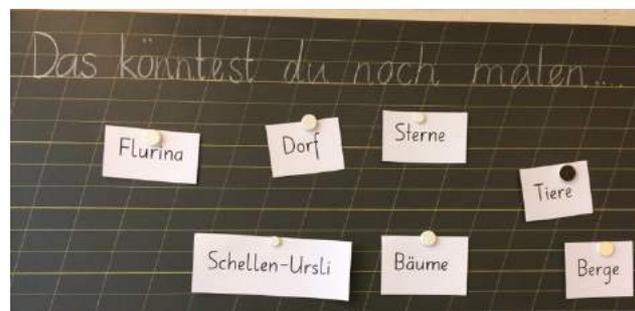


Abbildung 36: Ideen für mögliche Motive für das Bild (Phillipsen, Januar 2018)

Bei diesem Teil der Unterrichtsreihe wird vor allem die Problemsensibilität gefördert, denn die Schülerinnen und Schüler werden vor zwei gestalterische Herausforderungen gestellt. Einerseits müssen sie ein neues Gestaltungsmittel kennenlernen und erproben, wobei sie Versuche anstellen. Sie müssen eine Lösung finden, wie ein Schneesturm dargestellt werden kann. Ein weiteres bildnerisches Problem stellt das Versteck dar, welches das Türchen darstellen muss. Durch diese Eingrenzung wird das Problem konkretisiert, was die Kinder zu individuellen bildnerischen Lösungen anregt.

Lektion 6 und 7

Als Einstieg werden die erforschten Darstellungsmöglichkeiten für Schnee und Schneestürme noch einmal besprochen. Die Schülerinnen und Schüler erzählen, wie man dabei unterschiedliche Wirkungen erzielen kann. Die möglichen Motive für das Bild werden repetiert und erneut als Inspiration an die Tafel gehängt (siehe Abbildung 35 und 36).

Die Schülerinnen und Schüler malen an ihrem Bild weiter und nutzen die erprobten Möglichkeiten, um ihren Schneesturm darzustellen. Sie malten so lange an ihrem Bild, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden waren. Abschliessend klebten sie ihr Wesen in das Versteck und gestalteten das Innenleben des Versteckes mit Farbstift. Die fertigen Bilder werden als Abschluss auf die Tische gelegt. Die Kinder gehen herum und schauen sich die Bilder in einer Galerie an. Sie beschreiben, was sie auf den Bildern sehen und wie verschiedene Kinder den Schnee dargestellt haben.

Im Folgenden sind einige Bilder zu sehen, welche die Produkte dieses bildnerischen Prozesses darstellen. Dabei ist links jeweils das gesamte Bild zu sehen und rechts das Wesen, welches sich in seinem Türchen versteckt. Bei der Betrachtung dieser Bilder wird erkennbar, dass jedes Kind eine individuelle Lösung für die verschiedenen bildnerischen Probleme der Aufgabenstellung gefunden hat, wodurch kein Bild aussieht wie das andere. Diese Originalität und Ausdrucksstärke sind meiner Meinung nach eine Qualität dieser entstandenen Bilder.

Reflexion über diese Unterrichtseinheit

Bei dieser Unterrichtseinheit ist mir vor allem der Gestaltungs- und Lernprozess einer Schülerin in Erinnerung geblieben. Dieses Beispiel betrifft eine Schülerin, die zuerst sehr zögerlich an die Arbeit ging und ihr Bild vorgezeichnet hat. Sie begann, die Farben nach und nach mit dem Pinsel aufzutupfen, wodurch sie den Himmel und den Schnee darstellte (Abbildung 37).



Abbildung 37: Erste Annäherungen an die bildnerische Lösung zum Thema Schneesturm (Phillipsen, Januar 2018)

Während diesem Arbeitsprozess fragte sie mich immer wieder, ob sie es richtig mache und ihr Vorgehen so gut sei. Nach einigen positiven Rückmeldungen von mir veränderte sich die Arbeitsweise des Mädchens. Sie nutzte nun nicht mehr nur den Pinsel, sondern auch den Schwamm und ein Wattestäbchen. Mit diesen Werkzeugen tupfte sie die Farbe auf das Bild und schien in einen Arbeitsfluss zu kommen. Es sah für mich so aus, als ob sie Freude am Tupfen und Auftragen der Farbe bekommen hatte, denn bei dieser Arbeit lächelte sie und mischte verschiedene Farben. Sie fragte nun nicht mehr, ob sie diese Arbeit richtig mache, sondern schien in die Gestaltung vertieft. Das Produkt zeigt einen dichten, wilden Schneesturm, der durch die unterschiedlichen Tupf-Techniken sehr ausdrucksstark wirkt (siehe Abbildung 38).

Bei dieser Schülerin hatte ich zu Beginn den Eindruck, dass sie von der eher offenen Aufgabenstellung etwas verunsichert war, denn die Aufgabe gab keine genauen Angaben, wie das Bild aussehen sollte. Dadurch musste sich das Mädchen auf ihre eigenen gestalterischen Ideen und Möglichkeiten einlassen und diese in ihrem Bild anwenden. Für mich war ihr Vorgehen spannend zu beobachten, weil sich ihr Bild in meinen Augen während des Gestaltungsprozesses am meisten verändert hat. Ihre anfängliche Zurückhaltung entwickelte sich in ein intuitives und lustvolles Gestalten, wobei ich den Eindruck hatte, dass sie Freude an der Farbe und deren Gestaltungsmöglichkeiten entwickelte. Dadurch wurde ihr Selbstvertrauen gestärkt und ihre Selbstwirksamkeit gefördert.

Bei dem Gestaltungsprozess dieser Schülerin habe ich gelernt, dass eine solche Arbeitsweise auch herausfordernd sein kann, denn einerseits musste sich die Schülerin dabei ihre eigene Fantasie

zugänglich machen, andererseits musste sie Mut aufbringen, diese Fantasie und ihre Ideen umzusetzen. Ich finde es wichtig, dass Kinder diese Art von Gestalten lernen, denn bildnerisches Gestalten soll meiner Meinung nach zu individuellen Lösungen anregen und diese ermöglichen. Bei diesem Mädchen konnte ich beobachten, wie der Prozess zu einer individuellen Bildlösung ablaufen kann.



Abbildung 38: Bildlösung zum Schneesturm einer Schülerin (Phillipsen, Januar 2018)

In dieser Unterrichtseinheit spielen vor allem die kreativen Eigenschaften der Sensibilität, des Mutes und der Fähigkeit, sich eine Sache anders vorstellen zu können, eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler müssen dabei Tierteile zu einem neuen Wesen erweitern und dieses dadurch neu definieren können. Sie probieren ein neues Gestaltungsmittel aus und müssen ihre Erfahrung aus den Versuchen auf ihr Bild übertragen, um die Aufgabenstellung umzusetzen. Dafür müssen sie sich ein Versteck sowie eine Winterlandschaft überlegen. Diese Landschaft muss eingeschneit werden. Der dabei entstehende Schneesturm kann sachte oder heftiger sein. Je stärker der Schneesturm über der Landschaft zu toben scheint, desto mehr Farbe muss dafür auf dem Bild aufgetragen werden. Dieses Vorgehen erfordert Mut, denn das bisherige Bild wird dabei stark verändert und kann danach nicht mehr rückgängig gemacht werden. Durch diese unterschiedlichen Zugänge wurden verschiedene kreative Eigenschaften und damit verschiedene Bereiche der Kreativität gefördert.

Ich denke, dass es sich bei dieser Einheit um eine gute Gestaltungsaufgabe handelt, weil das Thema auf die Stufe angepasst ist und die Fantasie sowie kreative Eigenschaften herausgefordert werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen das bildnerische Problem des Schneesturmes lösen und eigene Varianten finden. Dies kann durch die Versuche und die Erprobung des Gestaltungsmittels erreicht werden. Aufgrund der Planung und Durchführung dieser Unterrichtseinheit habe ich am folgenden Teilaspekt des Standards 7 gearbeitet:

«Die Lehrperson gestaltet Unterricht so, dass er den aktuell wissenschaftlich anerkannten Qualitätskriterien entspricht.»⁵⁴

Diese Unterrichtseinheit war eher geschlossen, denn der Weg war strukturiert und vorgegeben. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zwar Teile des gestalterischen Prozesses durchlaufen,

⁵⁴ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

diesen aber nicht selber gestaltet haben. Durch verschiedene Wahrnehmungsübungen zum Thema Schnee hätte auch in dieses Thema eingestiegen werden können, wodurch die Kinder anschliessend die Möglichkeit erhalten hätten, eigene Ideen durch eine Werkstatt des ästhetischen Forschens zu erproben. Damit wäre der Fokus auf dem kreativen Prozess gewesen, wobei diese Gestaltungsaufgabe eher der Selbst- anstatt der Nachkonstruktion geglichen hätte. Dieses Vorgehen hätte allerdings den zeitlichen Rahmen der sechs Lektionen gesprengt. Des Weiteren denke ich, dass ein solches Vorgehen gut eingeführt werden muss, damit die Schülerinnen und Schüler von diesem offenen Unterricht nicht überfordert sind.

Ich denke, dass ich gelernt habe, wie ich den Unterricht im Bildnerischen Gestalten planen und durchführen kann, damit die Kreativität sowie die Bildsprache der Schülerinnen und Schüler gefördert werden können. Im folgenden Kapitel beschreibe ich abschliessend meine persönlichen Haltungen und Ziele.

5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE

5.1. Persönliche Haltung

Durch die beschriebene Theorie sowie den Erfahrungen aus der Berufspraxis kann die Fragestellung beantwortet nach einer guten Gestaltungsaufgabe beantwortet werden. Die Merkmale einer guten Fragestellung habe ich bereits im theoretischen Teil dargelegt (vgl. S. 15). Ein zentrales Merkmal ist dabei ein gestalterisches Problem, das gelöst werden muss. Dadurch können verschiedene kreative Eigenschaften angesprochen werden. Diese Merkmale sind für das Fach des Bildnerischen Gestalten entscheidend, wodurch der Teilaspekt des Standards 7 aus dem Bereich «Wissen» von Bedeutung ist:

«Die Lehrperson kennt unterschiedliche fach- und allgemeindidaktische Ansätze, die aus ihnen abgeleiteten Planungsinstrumente und Formen der didaktischen Gestaltung.»⁵⁵

Bei den beschriebenen Unterrichtsbeispielen im Rahmen meiner Erfahrungen aus der Berufspraxis habe ich mir meistens die folgenden Aspekte überlegt, um den Unterricht zu planen und zu gestalten:

- Schritt 1: Welches Thema passt zur Stufe, zur Jahreszeit, zu einem Mensch Umwelt Thema, oder Ähnliches.?
- Schritt 2: Auf was möchte ich die Schülerinnen und Schüler sensibilisieren? Welches sind meine gestalterischen Ziele?
- Schritt 3: Welche Gestaltungsmittel oder Werkzeuge sollen erprobt werden?
- Schritt 4: Welche Wahrnehmungsübungen kann ich durchführen?
- Schritt 5: Wie formuliere ich die Aufgabenstellung(en)?

Ich denke, dass dieses Vorgehen zu individuellen Produkten führt, denn diese Herangehensweise strukturiert den Gestaltungsprozess, lässt aber gleichzeitig Freiräume für eigene bildnerische Lösungen offen.

Schritt 2 und 3 habe ich dabei oft im gleichen Gedankengang durchgedacht. Ich denke, dass Schülerinnen und Schüler ein bildnerisches Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten und -wirkungen aufbauen sollen und sie dafür verschiedene Werkzeuge und Gestaltungsmittel erproben und kennenlernen müssen. Ich bin allerdings der Ansicht, dass nicht immer von der Technik und dem Vorgehen her geplant werden soll. Man könnte auch von Wahrnehmungsübungen oder gestalterischen Zielen ausgehen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, ein Thema vorzugeben und verschiedene Gestaltungsmittel und Stationen bereitzustellen, sodass die Schülerinnen und Schüler eigene Fragestellungen entwickeln und das ästhetische Forschen durchführen können. Dadurch kann nicht nur das Vorgehen beim Planen, sondern auch der Unterrichtsablauf variiert werden, wodurch auch unterschiedlich offene und geschlossene Gestaltungsaufgaben umgesetzt werden können. Mit diesen Überlegungen wird der Teilaspekt aus dem Bereich «Lern- und Umsetzungsbereitschaft» beleuchtet:

⁵⁵ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 14

«Die Lehrperson ist bereit, ihre Planungen auf (fach-)didaktische und berufswissenschaftliche Kenntnisse sowie den Lehrplan, die Lehrmittel und die Schulprogramme abzustützen.»⁵⁶

Kreativität ist für mich eine Handlung, die aufgrund der Fantasie ausgeführt werden kann. Durch diese Handlung entstehen neue Dinge und Lösungen. Anders gesagt denke ich, dass die Fantasie im Kopf eines Menschen stattfindet und mithilfe von Einfällen, die aufgrund von gestalterischen Aufgaben und Problemen gefördert werden können, Dinge erschaffen, die vorher noch nicht da waren. Dabei muss es meiner Meinung nach nicht etwas Neues sein, das die Welt noch nie gesehen hat. Ich denke, dass Kreativität auch bedeutet, dass das Kind eine für sich neue Lösung entwickelt und hervorbringt.

Im Bildnerischen Gestalten ist es mir wichtig, diese Aspekte zu berücksichtigen. Eine gute Gestaltungsaufgabe fördert meiner Meinung nach die Kreativität der Schülerinnen und Schüler. Dabei sind meiner Ansicht nach zwei Aspekte wichtig: Jedes Kind kann kreativ sein, bei einigen sind gewisse Eigenschaften aber stärker ausgeprägt als andere. Dies wiederum bedeutet für mich, dass nicht alle Kinder die gleichen Leistungen erbringen können und dadurch eine Heterogenität entsteht. Die Gestaltungsaufgabe sollte dies berücksichtigen und eine natürliche Differenzierung zulassen. Dies führt zum zweiten Aspekt, denn für mich gibt es nicht «die» gute Gestaltungsaufgabe. Eine Gestaltungsaufgabe ist dann eine gute Aufgabe, wenn sie zur Klasse und zum jeweiligen Niveau passt. Eine Klasse, die sehr selbstständig arbeiten kann und offene Aufträge gewohnt ist, kann vermutlich besser einen eigenständigen, kreativen Prozess durchlaufen als eine Klasse, die viel Strukturen und Führung gewohnt sind oder brauchen. Aus diesem Grund denke ich, dass es sowohl geschlossene als auch offene Aufgaben geben muss. Diese Beschreibungen passen zum Teilaspekt des Bereiches «Können als wissensbasiertes Handeln»:

«Die Lehrperson gestaltet Unterricht so, dass er den aktuell wissenschaftlich anerkannten Qualitätskriterien entspricht.»⁵⁷

Die folgenden Punkte fassen die wichtigsten Aspekte für mich zusammen:

- ✓ Eine gute Gestaltungsaufgabe fordert die Fantasie, Vorstellung und Kreativität heraus und fördert diese.
- ✓ Die Gestaltungsaufgabe soll bildnerische Hindernisse vorgeben, auf welche jedes Kind eigene Lösungen finden soll.
- ✓ Eine gute Gestaltungsaufgabe ermöglicht unterschiedliche Bildlösungen.
- ✓ Die Berücksichtigung der 11 kreativen Eigenschaften und der kreative Prozess können die Kreativität der Schülerinnen und Schüler fördern.
- ✓ Die Schülerinnen und Schüler haben Zeit, sich auf die Gestaltungsaufgabe einzulassen.

5.2. Ziele

Während meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule konnte ich sehr viel über die Förderung der Kreativität und Lernprozesse im Bildnerischen Gestalten lernen. Dieses Wissen und die Erfahrungen im Unterricht bereichern mich und haben meine Ansichten bezüglich guten Unterrichts im Bildnerischen Gestalten geändert. Dabei gibt es allerdings nach wie vor Aspekte, in denen ich mich weiterentwickeln möchte.

Es mir wichtig, dass die Kinder ermutigt werden und gerne gestalten, malen, basteln und sich dadurch gestalterisch ausdrücken können. Ich denke, dass Kinder mit ihren Zeichnungen Geschichten erzählen. Nicht nur Erwachsene, sondern auch die Kinder in der Klasse sollen den Wert und die Qualitäten der unterschiedlichen bildnerischen Lösungen erkennen. In der Klasse möchte ich dies durch gemeinsame Reflexionen, einen wertschätzenden Umgang untereinander sowie dem Sprechen über Bilder fördern und sicherstellen. Die Kinder sollen lernen, auf ihr eigenes Bild stolz sein zu können, gleichzeitig aber auch ein anderes Bild wertschätzen zu können, das sich vom eigenen Ergebnis unterscheidet.

Wie bereits in den Zwischenreflexionen beschrieben, handelte es sich bei den erläuterten Beispielen aus dem Unterricht eher um strukturierte Lernwege. Für zukünftige Lektionen im Bildnerischen Gestalten

⁵⁶ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

⁵⁷ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 15.

möchte ich mir vornehmen, diese Lernwege zu öffnen, so dass der kreative Prozess verstärkt im Zentrum stehen kann. Ich denke, dass dies konkret möglich wird, wenn ich eine eigene Klasse übernehme, diese kenne und einschätzen kann. Dadurch kann ich Unterrichtssequenzen planen, die ästhetisches Forschen, das Entwickeln von eigenen Fragestellungen und deren Umsetzung zulassen.

Mein Ziel für meine berufliche Zukunft habe ich in einem Merksatz zusammengefasst:

Ich möchte gestalterische Sequenzen initiieren, bei welchen jedes Kind einen eigenen kreativen Prozess umsetzen kann.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. «Gestaltung. Einleitende Kapitel». In *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Auf der Grundlage des Lehrplan 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Online verfügbar unter: http://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=7, [eingesehen am 26.2.18].

Brodbeck, Karl-Heinz. 2007. «Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten». 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Diehl, Luitgard. 2016. «Die Erschliessung der Kinderzeichnung und des kreativ-bildnerischen Denkens und Handelns von Kindern». Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogische Hochschule Zürich.

Kirchner, Constanze. 2013. «Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten». Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Kämpf-Jansen, Helga und Manfred Blohm. 2001. «Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung.» Köln: Salon-Verlag.

Lunin, Serge und Marianne Sinner et al. 2002. «Grundlagen zum Gestaltungsprozess.» Werkfelder 2. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Meili-Schneebeli, Erika. 1993. «Wenn Kinder Zeichnen: Bedeutung, Entwicklung und Verlust des bildnerischen Ausdrucks». Zürich: Pro Juventute.

Pädagogische Hochschule Zürich. 2017. «Kompetenzstrukturmodell». Online verfügbar unter: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf [eingesehen 16.3.18].

Seitz, Rudolf. 1998. «Phantasie & Kreativität: Ein Spiel- Nachdenk- und Anregungsbuch». München: Don Bosco. S.45-110.

Stöckli, Kuno, Ueli Stückelberger, Hans Süss. 2003. «Mit Stift und Pinsel». 4. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung Titelblatt: Phillipsen, Hannah. 2017. Baden.	
Abbildung 1: Phillipsen, Hannah. 2018. «Kreative Eigenschaften (Grafik nach Seitz 1998, 47-110)». Baden.	7
Abbildung 2 und 3: Phillipsen, Hannah. 2018. «Fingerabdruck regt die Assoziationsfähigkeit an, aus dem Unterricht von M. G.». Dielsdorf.	8
Abbildung 4: Phillipsen, Hannah. 2018. «Übung zur Eigenschaft "sich eine Sache anders vorstellen können". Dielsdorf.	8
Abbildung 5 und 6: Schülerdokumente. 2016. Zürich.	9
Abbildung 7: Lunin, Serge und Marianne Sinner et al. 2002. «Grundlagen zum Gestaltungsprozess.» Werkfelder 2. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.	10
Abbildung 8: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. «Gestaltung. Einleitende Kapitel». In <i>Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich</i> . Auf der Grundlage des Lehrplan 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Online verfügbar unter: http://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=7 , [eingesehen am 26.2.18].	11
Abbildung 9: Lunin, Serge und Marianne Sinner et al. 2002. «Grundlagen zum Gestaltungsprozess.» Werkfelder 2. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.	12
Abbildung 10: Phillipsen, Hannah. 2016. «Hilfestellungen und Namen in Häuschen». Regensdorf.	16
Abbildung 11: Phillipsen, Hannah. 2016. «Mosaiknamen einer Schülerin». Regensdorf.	16
Abbildung 12: Phillipsen, Hannah. 2016. «Name auf dem "Poolboden", Neocolor 2». Regensdorf.	17
Abbildung 13: Phillipsen, Hannah. 2017. «Übungsblätter zu den Wasserfarbe-Techniken». Dällikon.	18
Abbildung 14a und 14b: Phillipsen, Hannah. 2017. «Die Schuppen der Fische werden durch das Mischen von Grundfarben bemalt». Dällikon.	19
Abbildung 15: Phillipsen, Hannah. 2017. «Klassenbild zum Thema Unterwasserwelt». Dällikon.	19
Abbildung 16: Phillipsen, Hannah. 2017. «Mehr als eine Grundfarbe verwendet». Dällikon.	19
Abbildung 17: Phillipsen, Hannah. 2017. «Nur eine Maltechnik wurde verwendet». Dällikon.	19
Abbildung 18: Phillipsen, Hannah. 2017. «Viele kleine Äste wurden zu einem grossen Ast zusammengelegt». Regensdorf.	21
Abbildung 19 und 20: Phillipsen, Hannah. 2017. «Helle und dunkle Blätter wurden zu einem Muster gelegt». Regensdorf.	21
Abbildung 21: Phillipsen, Hannah. 2017. Mit verschiedenen farbigen Naturgegenständen wurde eine Form gelegt». Regensdorf.	22

Abbildung 22 und 23: Phillipsen, Hannah. 2017. «Die Farben von Naturgegenständen wurden mit Neocolor 1 und 2 gemischt». Regensdorf.	22
Abbildung 24 und 25: Phillipsen, Hannah. 2017. «Rückmeldungen der Kinder zu ihren Bildern». Regensdorf.	23
Abbildung 26: Phillipsen, Hannah. 2017. «Das Kind tupft mit seinem selbst entwickelten Werkzeug die Farbe aufs Blatt». Regensdorf.	23
Abbildung 27: Phillipsen, Hannah. 2017. «Getupfter Laubboden». Regensdorf.	24
Abbildung 28: Phillipsen, Hannah. 2017. «Farbfleck mit Neocolor 2». Regensdorf.	24
Abbildung 29: Phillipsen, Hannah. 2017. «Individuelle Bildlösung zum bildnerischen Problem». Regensdorf.	25
Abbildung 30a-c: Phillipsen, Hannah. 2018. «Fantasiewesen aus Tierteilen weiter gezeichnet». Dielsdorf.	27
Abbildung 31 und 32: Phillipsen, Hannah. 2018. «Die Kinder zeichnen einen Freund oder eine Freundin zu einem Tierwesen». Dielsdorf.	27
Abbildung 33 und 34: Phillipsen, Hannah. 2018. «Die Schülerinnen und Schüler erforschen die Darstellungsmöglichkeiten eines Schneesturms mit Gouache-Farbe». Dielsdorf.	28
Abbildung 36: Phillipsen, Hannah. 2018. «Bilder aus der Geschichte». Dielsdorf.	28
Abbildung 37: Phillipsen, Hannah. 2018. «Ideen für mögliche Motive für das Bild». Dielsdorf.	28
Abbildung 38: Phillipsen, Hannah. 2018. «Erste Annäherungen an die bildnerische Lösung zum Thema Schneesturm». Dielsdorf.	29
Abbildung 39: Phillipsen, Hannah. 2018. «Bildlösung zum Schneesturm einer Schülerin». Dielsdorf.	30

7. ANHANG

Übersicht

Anhang 1: Gestaltungsaufgabe aus dem Lehrmittel	36
Anhang 2: Vorlage für die Unterrichtssequenz «Unterwasser-Mosaik»	37
Anhang 3: Bildlösungen zum Thema «Unterwasserwelt»	38
Anhang 4: Geschichte für die Unterrichtseinheit «Herbstwald»	39
Anhang 5: Bildlösungen zum Thema «Herbstwald»	40
Anhang 6: Mindmap zur Kreativitätsförderung	41
Anhang 7: Übersicht über die Sequenzen zum Thema «Der grosse Schnee»	42
Anhang 8: Bildlösungen zum Thema «Schneesturm»	43

Anhang 1: Gestaltungsaufgabe aus dem Lehrmittel

Die Abbildung stammt aus dem folgenden Lehrmittel: Paolorsi, Serge und Alain Saey. 2010. «Kunst-Rezepte für den Unterricht: Band 2». BRIGG Verlag.

7

Unterwasser-Mosaik

Einstufig

Arbeitsanleitung

Auf dem Papier im Querformat „Wellen zeichnen“: 4–8 gleichungslange Linien zeichnen, die weder parallel sind noch sich überschneiden (Abb. 1).

20–30 solcher Linien in vertikaler Richtung ziehen (Abb. 2). Jeder Schüler erhält eine Kopie des Alphabets von Seite 116. Die Buchstaben nach dem vorgegebenen Prinzip zusammensetzen. Dazu mit dem Meißel die entsprechenden (persönlichen) Klackchen ausmachen, nur leicht ausklicken. Die Buchstabenkante mit schwarzem Filzstift nachzeichnen (Abb. 3). *Verstärker* (S. 11)

Mit verdünnter blauer Farbe und einem Pinsel (wenn möglich einem Aquatöpfpinsel) erst den Hintergrund, dann die Buchstaben ausmalen (dabei auch die Filzstiftkonturen beachten). Fotos machen, auf denen Lichtreflexe an einer Wasseroberfläche erkennbar sind. Einen Pinsel in Wasser tauchen und damit solche Lichtreflexe erzeugen. Nach ein paar Minuten mit Lösspapier abwischen (Abb. 4).

Hinweise:

- Die Abstrich-Trockenzeit soll zu einem ununterbrochenen Farbton führen, die Buchstaben bleiben.
- Es können Fischer (mit oder ohne Netz) ergänzt werden; mit blauer Farbe werden deren Schuppen gezeichnet.

7

Ziele

- sich spielerisch mit der Schrift auseinandersetzen
- Schrift belächeln
- Schriftformen zusammensetzen

Material

- weißes Papier (DIN A3, Format: 29,7 x 42 x 17,5 cm)
- Filzstift (Blau)
- Radiergummi
- Glatte schwarze Filzstift
- verdünnte blaue Farbe

Dauer

- 45 Minuten 2. Lektion (S. 11)

21

Kunst-Rezepte für den Unterricht, Band 2, Seite 116 © BRIGG Verlag

Anhang 2: Vorlage für die Unterrichtssequenz «Unterwasser-Mosaik»

Dieses Bild habe ich im Praktikum als Vorlage genutzt und selber erstellt (Praktikum 1, Januar 2016)



Anhang 3: Bildlösungen zum Thema «Unterwasserwelt»

Die Bilder zeigen die Bildlösungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema «Unterwasserwelt» (Quartalspraktikum, Mai 2017).



3. Klasse, Fische, Neocolor 1 und Wasserfarbe

Anhang 4: Geschichte für die Unterrichtseinheit «Herbstwald»

Diese Geschichte hat mein Tandempartner Y. R. für die beschriebene Unterrichtseinheit des Fachpraktikums verfasst (Fachpraktikum Bildnerisches Gestalten, Oktober 2017).

Es ist ein wunderschöner Freitagnachmittag. Die Schule läutet ins Wochenende. Als du aus dem Schulhaus auf den Schulhof trittst, musst du die Augen zusammenkneifen, weil die Sonne dir so hell ins Gesicht scheint. Du bleibst einen Moment stehen und lässt deinen Körper von den Sonnenstrahlen aufwärmen.

„Mach’s gut!“ „Bis am Montag“ hörst du deine Freundinnen und Freunde rufen, die links und rechts an dir vorbeirennen. Zufrieden atmest du tief und langsam ein ... los geht’s nach Hause.

Du machst dich auf den Heimweg. Dieser führt einem langen Waldstück entlang. Du genießt die kühlere Luft unter den schattenspendenden Ästen. Sie reichen bis über den Kiesweg, den du entlanggehst. Du hörst das Knirschen der kleinen Steine unter deinen Schuhsohlen. Du beobachtest, wie der Staub, den du aufwirbelst, vom Wind davongetragen wird: Über den Weg, einen kleinen Hang hinauf, zwischen Sträuchern hindurch, in den Wald hinein.

Eigentlich müsstest du ja den Weg um den Wald herum nehmen, um nach Hause zu kommen. Jetzt aber, als du so in den Wald hineinschaust, möchtest du viel lieber den kürzeren und schattigeren Pfad betreten. Du schaust kurz herum, ob dich jemand beobachtet und springst schnell den Hang hoch. Du zwängst dich an den Sträuchern vorbei. Einige davon haben kleine Dornen und deine Hosen bleibe hier und da etwas hängen. Auch an deinen Händen gibt es ein, zwei kleine Kratzer.

Ein paar Meter tief im Wald fällt dir erst so richtig auf, wie hoch die Bäume sind. Du schaust an ihnen hinauf und es wird dir fast schwindlig. Die Sonne scheint zwischen den Blättern und Nadeln hindurch. Es sieht fast so aus, als möchten dich die Bäume vor der Sonne beschützen. Trotzdem ist es noch immer schön warm. Nun knistern nicht mehr Kieselsteine, sondern kleine Äste und trockenes Laub unter deinen Füßen. Die Vögel zwitschern fröhlich von den Baumkronen hinunter. Du siehst ein Eichhörnchen von einem Ast zum nächsten hüpfen. Du willst auch hüpfen. Und so hüpfst du fröhlich in Richtung zuhause.

Plötzlich wirst du von einem kühlen Luftstrom erfasst. Du bleibst abrupt stehen und es läuft dir kalt den Rücken hinunter. „Was war denn das?“

Du schaust nach links und rechts und irgendwie bekommst du ein ungutes Gefühl.

Der Wind wird immer kühler und langsam beginnst du zu frieren. Vor dir sieht alles noch schön, sonnig und gemütlich aus.

Langsam drehst du dich um und du siehst, wie dunkle Wolken Stück für Stück die Sonnenstrahlen hinter dir auffressen. Die Sonnenstrahlen sind nun nicht mehr wärmend und es wird immer dunkler. So schnell hast du noch nie Wolken herbeiziehen sehen.

Anhang 5: Bildlösungen zum Thema «Herbstwald»

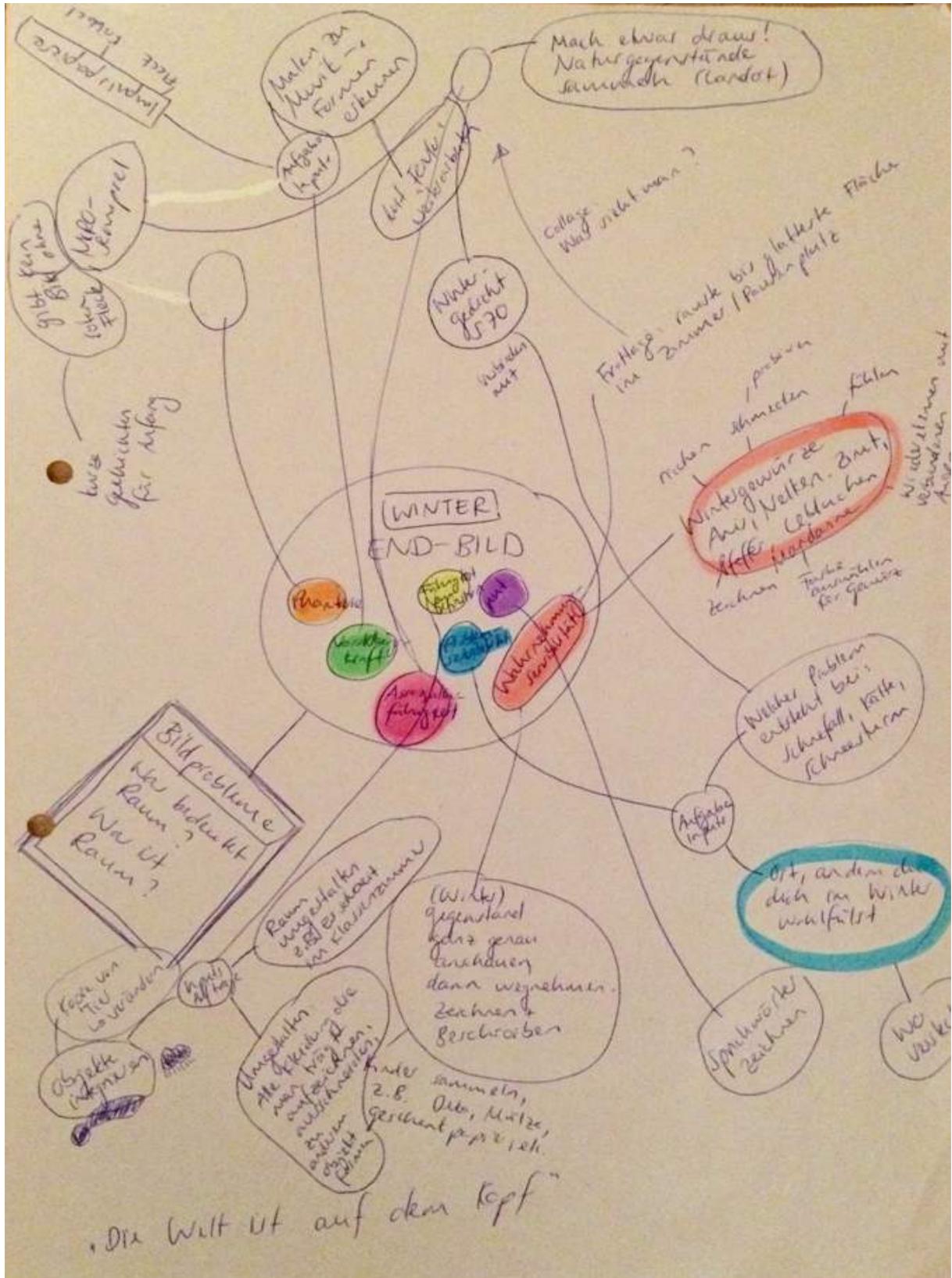
Die Bilder zeigen die Bildlösungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema «Herbstwald» (Fachpraktikum Bildnerisches Gestalten, Oktober 2017).



5. Klasse. Herbstwald mit Unwetter und Sonnenschein. Neocolor 1 und 2

Anhang 6: Mindmap zur Kreativitätsförderung

Das folgende Mindmap habe ich als Ausgangspunkt für die Planung des Bildnerischen Gestaltens im Lernvikariat erstellt. Es zeigt verschiedene Möglichkeiten und Ideen, wie die Kreativität der Kinder gefördert werden kann (Pädagogische Hochschule Zürich, Herbstsemester 2017).



Anhang 8: Bildlösungen zum Thema «Schneesturm»

Die Bilder zeigen die Bildlösungen der Schülerinnen und Schüler und stammen aus der Unterrichtseinheit zum Thema «Schneesturm» (Lernvikariat, Januar 2018).





2. Klasse. Schneesturm und Versteck eines Fantasiewesens. Gouache-Farbe und Farbstift.

DIFFERENZIERUNG IM FACH MENSCH UMWELT



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.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
2. STANDARDBEZUG	4
2.1. Wissen	4
2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft	4
2.3. Können als wissensbasiertes Handeln	4
2.4. Persönlicher Bezug	5
3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE	5
3.1. Lehr- und Lernverständnis des Faches Mensch Umwelt	5
3.1. Heterogenität als Chance	7
3.2. Bedeutung des Vorwissens	8
3.3. Qualitätsmerkmal der Passung	10
3.4. Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung	13
4. ERFAHRUNGEN AUS DER BERUFSPRAXIS	21
4.1. Praktikum 1: Der Islam	22
4.2. Quartalspraktikum: Das Wasser	25
4.3. Lernvikariat: Tiere im Winter	28
5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE	32
5.1. Persönliche Haltung	32
5.2. Ziele	33
6. LITERATURVERZEICHNIS	34
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	34
7.1. Abbildungen	34
7.2. Tabellen	36
8. ANHANG	36
Übersicht	36
Anhang 1: Prä- und Postkonzepte einer Schülerin	37
Anhang 2: Arbeitsblätter zum Islam	39
Anhang 3: Niveaudifferenzierte Arbeitsblätter zum Wasserkreislauf	40
Anhang 4: Arbeitsblatt zum Thema Abwasser für eine Partnerarbeit	43
Anhang 5: Diverse Arbeitsblätter zum Thema «Tiere im Winter»	44

1. EINLEITUNG

In diesen Portfolioeintrag möchte ich gerne mit der Geschichte des Bilderbuches «Wenn die Ziege schwimmen lernt» einsteigen. Diese Erzählung aus der Welt der Tiere umschreibt die Thematik dieses Portfolioeintrages treffend:

In einer Zeit, als alle Tiere zur Schule mussten, bestanden die Klassen aus den unterschiedlichsten Tieren. An ihrem ersten Schultag warteten sie aufgeregt ab, was ihnen ihre Lehrer Eule, Affe und Pinguin lehren wollten. Mit dem Stundenplan waren jedoch nicht alle Tiere glücklich, denn die Tiere der Schule mussten Fliegen, Klettern und Schwimmen lernen. So mussten sie in der ersten Lektion Schwimmunterricht nehmen. Für die Ente war dies leicht, denn schwimmen konnte sie sehr gut. Beim Klettern hatte sie allerdings viel Mühe, denn mit ihren Flügeln konnte sie sich kaum am Baumstamm festhalten. Ähnlich ging es dem Pferd und dem Fisch beim Klettern. Der Elefant und die Raupe hatten hingen Schwierigkeiten beim Fliegen. Die Ameise wurde gar als Sonderschüler angesehen, weil sie auch mit der grössten Mühe des Fluglehrers die Ziele nicht erreichte. Der Kletterlehrer war allerdings mächtig stolz auf die Ameise, denn sie konnte auf ihrem Rücken schwere Brocken tragen und einen grossen Ameisenhaufen bilden. Irgendwann gaben die Lehrer ihre Schüler auf und verliessen die Schule. Zuerst fühlten sich die Tiere verlassen und wussten nicht, was sie tun sollten. Doch dann schwammen der Fisch und die Ente um die Wette, der Elefant und das Pferd rannten über die Wiese. Die Ziege und die Raupe frassen in der Zwischenzeit saftige Blätter und die Ameise baute an ihrem Ameisenhaufen weiter. Und jeder machte seine Aufgabe sehr gut.¹

Diese Geschichte der Ziege lässt sich auf die Schule übertragen, denn jedes Kind bringt unterschiedliche Voraussetzungen und Potentiale mit. In diversen Praktika wurde ich mit dieser Heterogenität konfrontiert. Dabei empfand ich vor allem das Fach Mensch Umwelt als herausfordernd, denn in diesem Fach zeigte sich die Heterogenität aufgrund der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten am stärksten. Diesen unterschiedlichen Voraussetzungen soll der Unterricht gerecht werden, denn jedes Kind soll Fortschritte machen können. Aus diesem Grund möchte ich in diesem Portfolioeintrag folgender Fragestellung nachgehen:

Wie kann der Unterricht im Fach Mensch Umwelt in Bezug auf das Unterrichtsmaterial und die Sozialform binnendifferenziert werden?

Um den Unterricht binnendifferenzieren zu können, ist es wichtig, dass die Lehrperson Konzepte, Modelle und didaktische Methoden kennt. Ebenfalls von Bedeutung ist das Lehr- und Lernverständnis des Faches Mensch Umwelt, denn nur dadurch können die Konzepte zur Differenzierung verknüpft werden. Des Weiteren ist es wichtig zu verstehen, wie sich Heterogenität im Unterricht zeigt und welche Grundhaltung der Lehrperson dabei entscheidend ist. Diese Aspekte sollen erläutert werden, um die Fragestellung beantworten zu können.

Wie die Fragestellung zu erkennen gibt, werden vor allem die Differenzierung durch das Unterrichtsmaterial und die Sozialform thematisiert. Ausgeschlossen wird dabei die Differenzierung durch die Unterrichtsform. Auch Aspekte zu Gleichheit und Differenz in der Schule oder konzeptuellen Grundlagen der Sozialisation werden nicht behandelt. Diese Aspekte sind spannend und gehören zum Bereich der Heterogenität, sind aber für die Beantwortung der Fragestellung weniger relevant als die gewählten Themenschwerpunkte.

Andreas Helmke hat wichtige Ergebnisse zur Unterrichtsqualität beschrieben, zu welcher auch die Passung gehört. Dieses Merkmal sowie das Konzept der Zone der proximalen Entwicklung von Vygotsky, welches von Urs Fraefel beschrieben wurde, sind in diesem Eintrag zentral. Für die Beschreibung der Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung wird vor allem auf Ingevelde Scholz verwiesen, denn sie hat den Unterricht in heterogenen Klassen ausführlich beschrieben.

¹ Vgl. Moost 2010.

Im Folgenden wird nun zuerst der gewählte Standard und seine verschiedenen Bereiche beschrieben und begründet. Anschliessend werden in der theoretischen Perspektive zentrale Konzepte zur Heterogenität und Binnendifferenzierung beschrieben. Diese werden im Kapitel zur Erfahrung aus der Berufspraxis genutzt, um die ausgewählten Beispiele zu reflektieren. Abschliessend gehe ich auf meine persönliche Haltung ein, wobei ich die Fragestellung beantworte sowie Entwicklungsbereiche und Ziele für die Zukunft aufzeige.

2. STANDARDBEZUG

In diesem Portfolioeintrag beziehe ich mich auf den Standard 4 «Heterogenität». Der Standard lautet wie folgt:

«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.»²

Die Stichworte Wissen, Lern- und Umsetzungsbereitschaft sowie Können als wissensbasiertes Handeln werden in den nächsten Absätzen in Bezug auf das Thema Differenzierung im Fach Mensch Umwelt genauer beschrieben, wobei ich mich auf die zitierten Teilpunkte des Standards 4 aus dem Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich konzentrieren werde.

2.1. Wissen

«Die Lehrperson hat einen Überblick über die zentralen Konzepte und Modelle zum Umgang mit Differenz.»³

Eine Lehrperson muss ein fundiertes theoretisches Wissen über fachspezifische und didaktische Modelle besitzen, um ihren Unterricht nach Qualitätsmerkmalen von gutem Unterricht planen und durchführen zu können. Es ist mir wichtig, Wissen in diesen Bereichen zu erwerben, denn ich möchte die Schülerinnen und Schüler bestmöglich in ihrem Lernprozess fördern und unterstützen. Kenne ich Konzepte im Umgang mit Heterogenität, kann ich auch meinen Lehrprozess an die Bedürfnisse einer Klasse anpassen.

2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft

«Die Lehrperson anerkennt Vielfalt als Herausforderung und Chance.»⁴

Heterogenität zeigt sich im Schulzimmer in verschiedenen Formen und gehört heute zur Normalität. Für meinen Unterricht bedeutet das, die Heterogenität zu kennen und zur Förderung von Lernprozessen zu nutzen. Dabei können meiner Ansicht nach nicht nur kognitive, sondern vor allem auch soziale Kompetenzen gefördert werden.

2.3. Können als wissensbasiertes Handeln

«Die Lehrperson berücksichtigt unterschiedliche Normen und Werte sowie (Lern)Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht.»⁵

² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 8.

³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 8.

⁴ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

⁵ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

Aus dem beschriebenen Grund der Normalität der Heterogenität finde ich es wichtig, den Unterricht entsprechend dem Können der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Jedes Kind soll dabei die Möglichkeit haben, auf seinem Niveau zu lernen. Dies finde ich wichtig, damit alle Kinder Forstschritte machen und Erfolgserlebnisse erfahren können. Diese sind meiner Meinung nach für weitere Lernprozesse zentral. Aus diesem Grund ist es mir wichtig, die unterschiedlichen (Lern)Voraussetzungen für die Planung des Unterrichts zu berücksichtigen.

«Die Lehrperson kann kooperative Lernumgebungen gestalten.»⁶

Kooperative Lernformen tragen meiner Ansicht nach zur Förderung von sozialen Kompetenzen bei. Ich denke, dass sich diese Lernformen ideal mit der Heterogenität und Binnendifferenzierung kombinieren lassen, denn durch diese Differenzierung durch die Sozialform lernen die Kinder nicht nur miteinander, sondern vor allem auch voneinander.

2.4. Persönlicher Bezug

Der Standard 4 zum Thema Heterogenität ist mir aufgrund verschiedener Praktika in QUIMS-Schulen wichtig. Während dieser Praktika habe ich in Klassen unterrichtet, die aus einem hohen Anteil an DaZ-Kindern sowie einigen ISR oder ISS Kindern zusammengesetzt waren. Mit diesen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wurde ich dabei auch mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, Kultur oder Bedingungen des Aufwachsens konfrontiert. Diese multikulturelle Umgebung hat mir immer sehr gefallen und ich habe sehr gerne in diesen Schulen unterrichtet, denn der Umgang mit dieser Heterogenität war für mich eine spannende Herausforderung. Des Weiteren empfand ich die Heterogenität, die durch die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen entstanden ist, immer eine grosse Bereicherung für den Unterricht. Ich denke, dass diese Bereiche vor allem für die Fächer Mensch Umwelt, Deutsch oder Religion und Kultur eine grosse Chance darstellen. In Religion und Kultur ergeben sich durch eine multikulturelle Klasse viele spannende Gespräche, in Deutsch gehört es zu den Merkmalen des Unterrichts, die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht miteinzubeziehen, und in Mensch Umwelt können die Lernvoraussetzungen durch verschiedene Methoden aufgegriffen werden. Gleichzeitig denke ich, dass das Fach Mensch Umwelt die grösste Herausforderung darstellt, denn das Fach ist sehr sprachlastig und verlangt viel Vorbereitung und Planung, damit der Unterricht allen Kindern gerecht wird. Aus diesen Gründen war es mir wichtig, mich vertieft mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Ausgehend von diesen Beschreibungen zum Standard wird nun die theoretische Perspektive hinsichtlich der Fragestellung beschrieben. Dabei werde ich wieder auf die ausgewählten Bereiche des Standards eingehen und mich auf diese beziehen.

3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE

3.1. Lehr- und Lernverständnis des Faches Mensch Umwelt

Im Fach Mensch Umwelt setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Welt auseinander. Diese Auseinandersetzung ist wichtig, damit sie sich in der Welt orientieren, diese verstehen und aktiv mitgestalten können. Der Lehrplan 21 beschreibt, dass die Kinder lernen, sich mit «natürlichen Erscheinungen, unterschiedlichen Lebensweisen, vielfältigen gesellschaftlichen und kulturellen Errungenschaften aus verschiedenen Perspektiven» zu befassen. Dabei entwickeln sie eine eigene Sichtweise auf die Welt und lernen, Strategien und Ressourcen nachhaltig zu nutzen. Persönliche Vorstellungen, das Vorwissen und individuelle Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bilden die Ausgangspunkte für das Lernen, das mit ausserschulischen Erfahrungen verbunden werden soll.⁷

⁶ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

⁷ Bildungsdirektion des Kantons Zürichs 2017, Natur, Mensch, Gesellschaft, S. 3.

Das Lehrmittel «Lernwelten» beschreibt dabei zentrale Konzepte in Bezug auf das Lehren und Lernen im Fach Mensch Umwelt und stellt dabei die folgende These auf:

«Obwohl alle sich in derselben Lernwelt bewegen und zum Teil auch gemeinsame Erfahrungen machen, nimmt am Ende jede und jeder in erster Linie die eigenen, ganz persönlich geprägten Erlebnisse, inneren Bilder, Begriffe, Kenntnisse und Erkenntnisse mit.»⁸

Diese These stellt fest, dass Lernen ein individueller Vorgang ist. Es wird davon ausgegangen, dass Lernen ein kognitiv-konstruierender Vorgang ist. Es wird dabei davon ausgegangen, dass jeder Mensch im Laufe seiner Entwicklung gemäss seiner eigenen Struktur und Erfahrung seine Welt konstruiert. Der Austausch mit Mitmenschen ist in Bezug auf die Verständigung zentral. Andererseits ist Lernen ein individuell geprägter Prozess. Dieser ist allerdings eng mit dem Austausch verbunden. Je besser die Vorerfahrungen und das themenbezogene Vorwissen in den Lernprozess miteinbezogen werden können, desto erfolgreicher gestaltet sich der Unterricht.⁹

Diese Ansätze werden durch das Bild (Abbildung 1) dargestellt. Es zeigt Menschen, die sich bewegen, Neues entdecken und verschiedene Erfahrungen machen. Sie treffen neue Situationen und Schwierigkeiten an und werden alleine oder gemeinsam in unterschiedlicher Art und Weise tätig. Dieses Bild kann Anlass sein, über didaktische Konzepte zur Bearbeitung bestimmter Themenfelder nachzudenken und Ideen für die Planung und Durchführung des Unterrichts zu erhalten. Es ist durch seine bildhaft-metaphorische Darstellung der Lern- und Lehrwelten Ausdruck des oben beschriebenen Lehrverständnisses.¹⁰

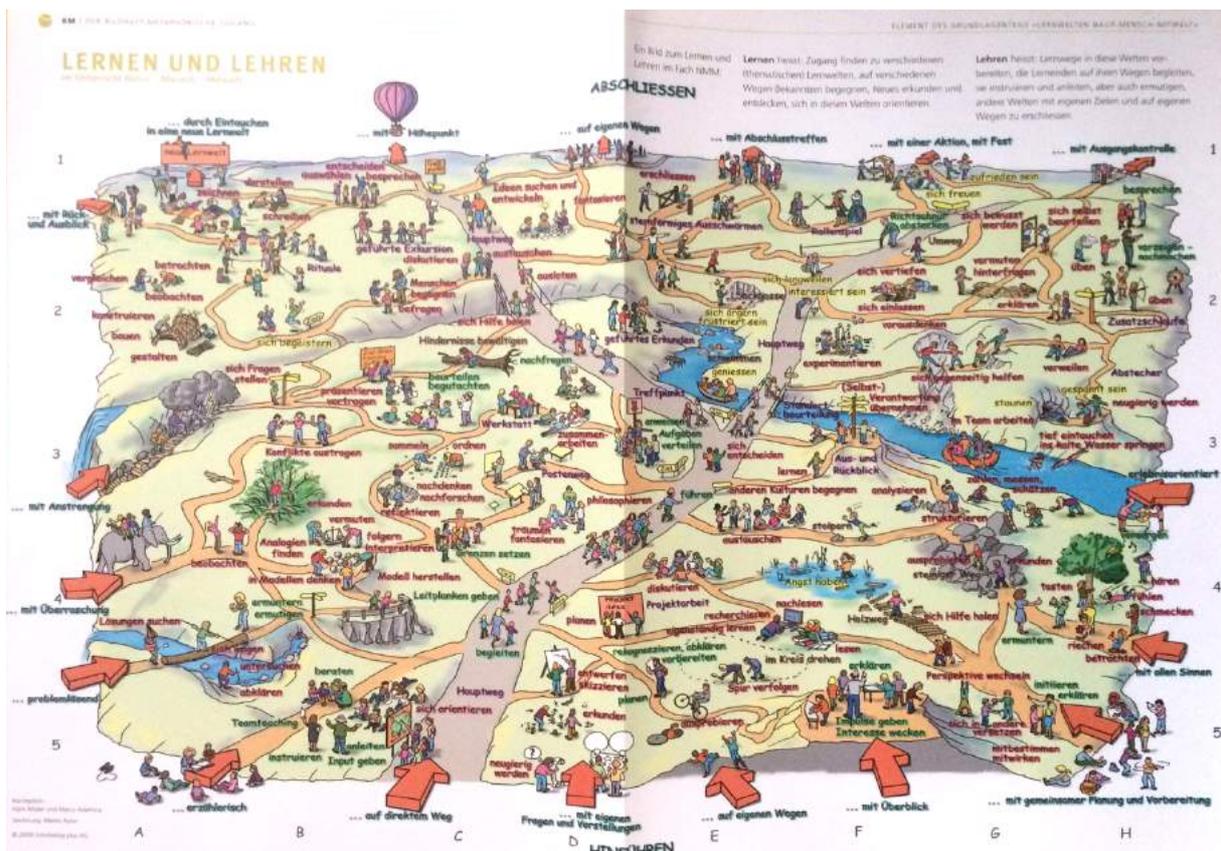


Abbildung 1: Lehr- und Lernverständnis des Faches Mensch Umwelt (Müller und Adamina 2008).

Das Bild zeigt das Lehr- und Lernverständnis des Faches, wobei jedes Kind seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Dabei ist der Austausch mit Mitmenschen zentral. Diesem Lernverständnis stimme ich zu. Ich denke allerdings, dass das Bild als Metapher noch mehr zeigt. Durch die unterschiedlichen Zugänge

⁸ Müller und Adamina 2008, Bildhaft metaphorischer Zugang, S. 4.

⁹ Vgl. Müller und Adamina 2008, Bildhaft metaphorischer Zugang, S. 4.

¹⁰ Vgl. Müller und Adamina 2008, Bildhaft metaphorischer Zugang, S. 3.

und Methoden werden unterschiedliche Lerntypen und Lernstile angesprochen, welche in ihrer Komplexität unterschiedlich herausfordernd sind. Die gemeinsamen Aktivitäten der abgebildeten Menschen zeigen verschiedene Sozialformen und beschreiben, welche Lernanlässe sie dabei wahrnehmen. Aufgrund dieser beiden Aspekte zeigt das Bild für mich auch die Vielfältigkeit der Schülerinnen und Schüler. Anders gesagt heisst das für mich, dass nicht alle Kinder sich ihre Welt durch die gleichen Erfahrungen oder die gleichen Lernstile konstruieren. Die Aussage, dass Lernen ein individueller Vorgang ist bedeutet für mich, dass jedes Kind auf seine Art und in seinem Tempo lernt und Sachverhalte versteht. Dabei können allerdings unterschiedliche Methoden und Lehr- und Lernformen genutzt werden, damit diese individuellen Lernprozesse der Kinder in Gang gesetzt werden können.

Aufgrund dieser Annahme denke ich, dass die Heterogenität in Form von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Potentialen im Fach Mensch Umwelt von grosser Bedeutung ist. Nachfolgend wird deshalb erläutert, weshalb die Heterogenität als Chance gesehen werden kann.

3.1. Heterogenität als Chance

«Die Lehrperson anerkennt Vielfalt als Herausforderung und Chance.»¹¹

In diesem zitierten Teilaspekt des Standards 4 geht es um die Wertschätzung der Heterogenität und damit der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler. Damit die Heterogenität als Chance gesehen werden kann, muss geklärt sein, wie sich diese im Unterricht zeigen kann. Ingvelde Scholz beschreibt ausführlich, wie sich Heterogenität in Lerngruppen zeigt und wie sich die Schülerinnen und Schüler dabei unterscheiden. Die folgende Aufzählung nennt einige zentrale Aspekte von heterogenen Lerngruppen.¹²

- Kultureller und sozialer Erfahrungshintergrund: Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche kulturelle, nationale und soziale Identitäten
- Lernvoraussetzungen: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über verschiedene Kenntnisse und Lernvoraussetzungen, z.B. über unterschiedliche Schreib- und Lesekompetenzen
- Allgemeine Fähigkeiten: Die Konzentrationsfähigkeit, die künstlerische oder verbale Ausdrucksfähigkeit können unterschiedlich stark ausgeprägt sein.
- Lernstile und Lernstrategien: Die Schülerinnen und Schüler haben verschiedene Stärken, das heisst die gleichen Lernstrategien oder -stile eignen sich nicht für alle Kinder gleich gut.
- Arbeits- und Lernverhalten: Die Kinder verfügen über unterschiedliche selbstregulierende Fähigkeiten wie Zeitmanagement, Organisation oder Ausdauer.

Tabelle 1: Merkmale von Heterogenität in der Schule (vgl. Scholz 2008, 8-9)

Mit dieser Aufzählung und in Anbetracht des Standards 4 wird ersichtlich, dass Heterogenität sich nicht nur auf Erfahrungen und Voraussetzungen in Bezug auf das Lernen zeigt, sondern auch auf kulturelle und soziale Aspekte.

Andreas Helmke beschreibt, dass ein moderner Unterricht durch verschiedene organisatorische und didaktische Massnahmen der Differenzierung und Individualisierung den Aspekten der Heterogenität gerecht werden sollen. Die Vielfalt soll dabei als Chance und nicht als zusätzliche Belastung gesehen werden. Es ist bedeutend, dass dieses «Potential der Verschiedenheit» auch wirklich als Chance aufgefasst wird. Dafür ist es nötig, dass Lehrpersonen ihre Denk- und Sichtweisen, ihr Menschen- und Gesellschaftsbild, das Lernverständnis sowie das eigene Rollenverständnis überdenken.¹³

Diese Notwendigkeit der eigenen Haltung wird ferner von Heinz Klippert erörtert. Er erläutert, dass die Grundeinstellung der Lehrperson eine Schlüsselfunktion in der Bewältigung der Heterogenität im

¹¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

¹² Vgl. Scholz 2008, S. 8-9.

¹³ Helmke 2015, S. 250-257.

Klassenzimmer einnimmt. Die Heterogenität kann als Chance gesehen werden, weil sie ein «belebendes und leistungsförderndes Moment» für alle Schülerinnen und Schüler darstellt, denn die Kinder können sich dabei wechselseitig anregen und bereichern. Die leistungstärkeren Kinder können zum Beispiel als Helfer tätig sein und auf diese Weise Lerninhalte und Lernaufgaben vertiefen. Des Weiteren werden überfachliche Kompetenzen gefördert. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren, weil sie durch die Differenzierung und das Zusammenwirken gefordert und gefördert werden können. Dadurch können sie Anschluss und ihre Wertigkeit behalten.¹⁴

Ich denke, dass Heterogenität heutzutage eine Normalität im Schulzimmer darstellt. Jedes Kind bringt aufgrund seiner Sozialisation, seines Wissens, seiner Kultur oder seinen Erfahrungen in seiner Lebenswelt unterschiedliche Potentiale mit, welche in einer Klasse auf andere Voraussetzungen treffen. Ich bin der Meinung, dass diese Vielfalt für mich als Lehrperson einerseits eine spannende Herausforderung darstellt, denn ich muss die verschiedenen Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler kennen, um meinen Unterricht daran auszurichten. Ich bin allerdings davon überzeugt, dass diese Vielfalt den Unterricht lebendig macht und ideal genutzt werden kann, um zum Beispiel an überfachlichen Kompetenzen zu arbeiten.

Die Grundhaltung der Lehrperson in Bezug auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen spielen im Unterricht eine entscheidende Rolle. Im Folgenden wird erörtert, welche Rolle diese unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Vorwissen im Unterricht spielen.

3.2. Bedeutung des Vorwissens

Helmke erklärt vier Lernermerkmale, die sich in Bezug auf die Heterogenität in Schulklassen unterscheiden. Dabei nennt er das Vorwissen, den Migrationshintergrund, den Entwicklungsstand und den Lernstil. Als wichtigstes Lernermerkmal nennt Helmke das bereichsspezifische Vorwissen.¹⁵ Gudrun Schönknecht beschreibt im Kapitel «Unterrichtsgestaltung im Sachunterricht», dass Lehrpersonen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kennen müssen, um die Unterrichtsangebote darauf abstimmen zu können. Das Vorwissen und die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler spielen dabei eine bedeutende Rolle:

«Es ist daher für Lehrkräfte wichtig, die Erklärungs- und Deutungsmuster, die Kinder in die Schule mitbringen, zu analysieren und zu berücksichtigen, um Lernangebote gestalten zu können, die zur weiteren Ausdifferenzierung oder Veränderung der Konzepte anregen.»¹⁶

Dabei sollen Lehrpersonen das Vorwissen und die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler kennen, denn Vorwissen und Präkonzepte sind eng miteinander verbunden und können nicht trennscharf abgegrenzt werden. Dabei können Zeichnungen oder Kinderaussagen in Form von Erklärungen oder Begründungen Auskunft über diese Konzepte geben.¹⁷

Im Quartalspraktikum in einer 3. Klasse habe ich Präkonzepte der Kinder zum Thema Wasser erfasst, um den Unterricht entsprechend zu planen. Aus den Präkonzepten wurde ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler Grundlegendes zum Thema Wasser kennen. Ausgehend davon wurde der Schwerpunkt auf den Wasserkreislauf und das Abwasser gelegt. Als Abschluss habe ich das Postkonzept der Schülerinnen und Schüler erfasst. Dadurch konnten sie erkennen, wie viel sie in den vergangenen Wochen dazugelernt haben. Ich denke, dass durch die Erfassung von Prä- und Postkonzepten im Unterricht das Vorwissen, aber auch die unterschiedlichen Lernstände der Schülerinnen und Schüler erfasst werden. Dadurch wird ersichtlich, wo die Kinder stehen, wodurch der Unterricht entsprechend angepasst werden kann.

Abbildung 2 zeigt exemplarisch das Prä- und Postkonzept einer Schülerin. Sie wusste zuvor, dass das Wasser in den Boden sickert und hat gelernt, dass der Boden aus verschiedenen Schichten besteht und dass das Wasser ins Grundwasser fließt, wenn es auf die Wiese regnet. Des Weiteren weiss sie nun,

¹⁴ Klippert 2010, S. 15, 79-80.

¹⁵ Helmke 2015, S. 252-253.

¹⁶ Schönknecht 2011, S. 217.

¹⁷ Vgl. Schönknecht 2011, S. 218-219.

dass Wasser nicht nur heiss wird, wenn man es erhitzt, sondern dass es verdampft und gasförmig wird (siehe Anhang 1).

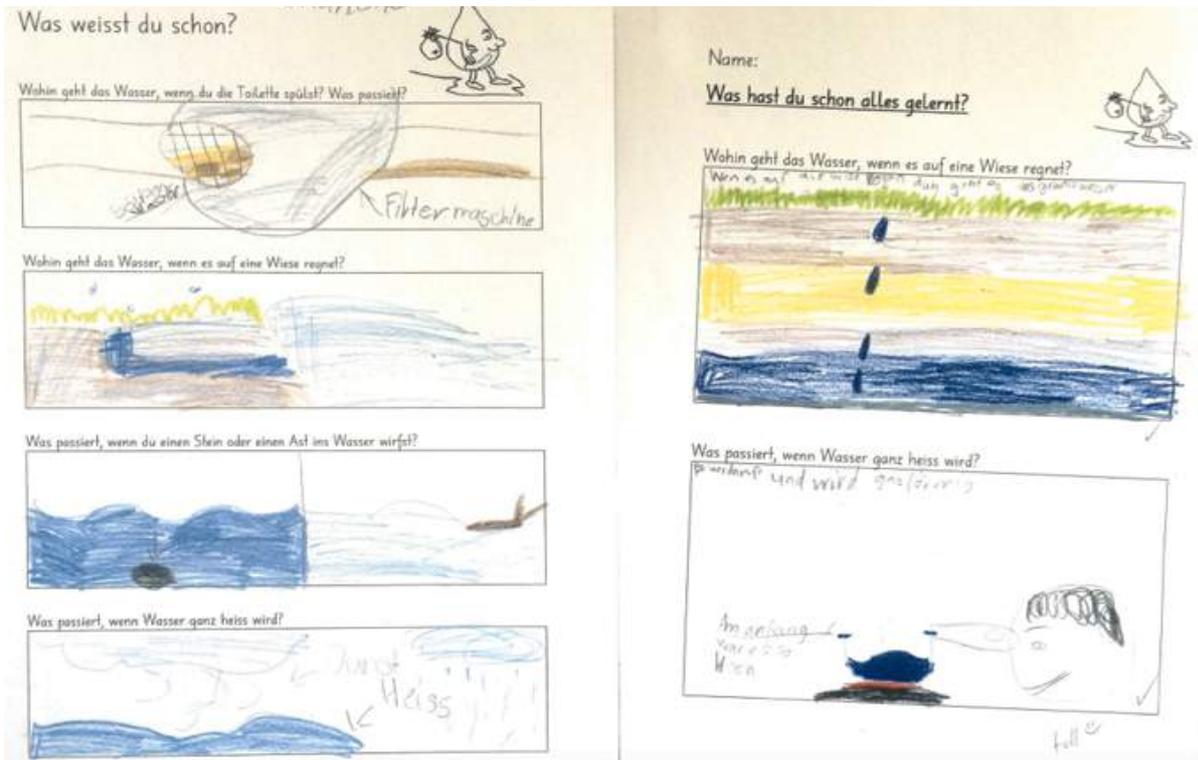


Abbildung 2: Prä- und Postkonzept einer Schülerin (Phillipsen, März und Mai 2017)

Die Aspekte des Vorwissens und der bisher gemachten Erfahrungen spielen für das oben beschriebene Lehr- und Lernverständnis des Faches Mensch Umwelt eine entscheidende Rolle. Des Weiteren sind die Aspekte der Heterogenität zentral. Die Pädagogische Hochschule Zürich hat für den Mensch Umwelt Unterricht zehn Kernpunkte zu leitenden Prinzipien formuliert (Abbildung 3).

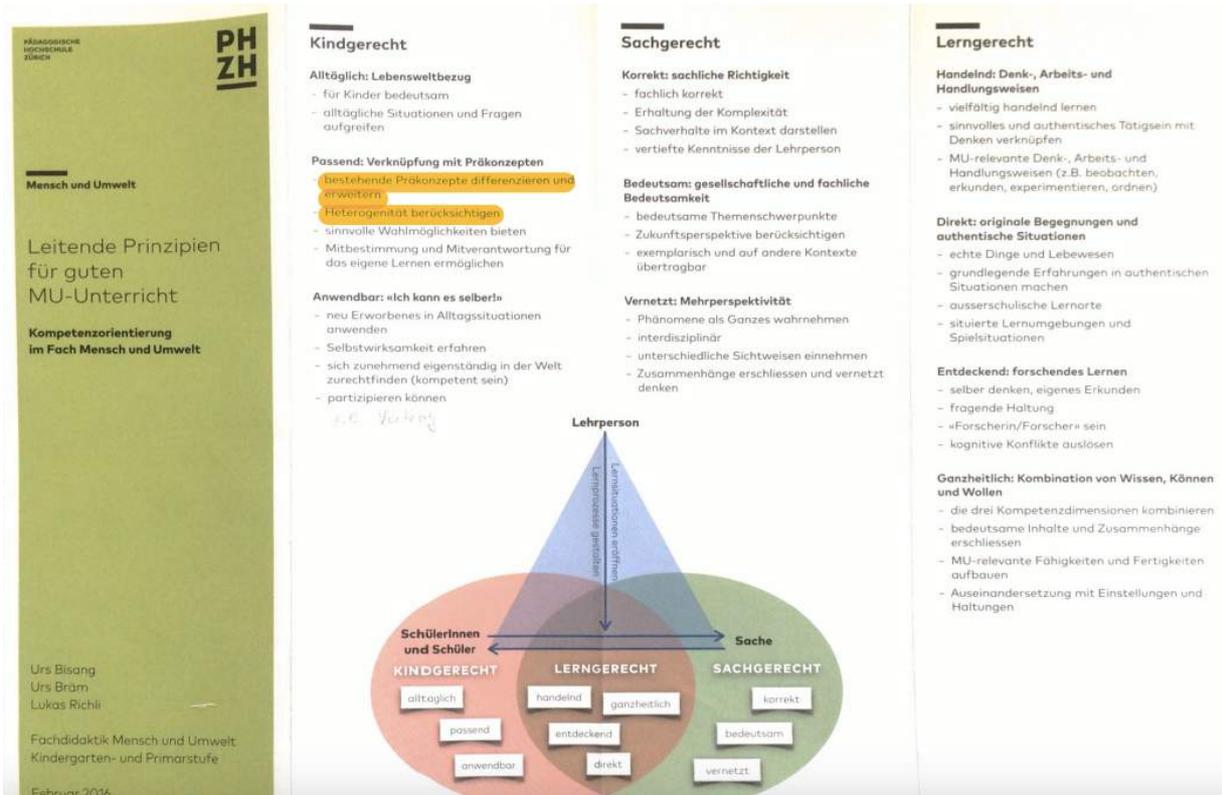


Abbildung 3: Leitende Prinzipien des Mensch Umwelt Unterrichts. PH Zürich 2016

In Abbildung 3 wird ersichtlich, dass die Aspekte der Heterogenität sowie des Vorwissens vor allem im Bereich «kindgerecht» vorkommen. In einem guten Mensch Umwelt Unterricht sollen demnach bestehende Präkonzepte differenziert, erweitert und die Heterogenität berücksichtigt werden.

Für das Fach Mensch Umwelt ist es demnach entscheidend, das Vorwissen und die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler zu kennen. Durch diese Kenntnis kann der Unterricht entsprechend darauf angepasst werden, wodurch die Heterogenität der Schulklasse berücksichtigt und als Lernanlass miteinbezogen werden kann. Der folgende Abschnitt beschreibt daher das Qualitätsmerkmal der Passung und geht dabei darauf ein, welche Aspekte bei einem binnendifferenzierten Unterricht bedeutend sind.

3.3. Qualitätsmerkmal der Passung

«Die Lehrperson hat einen Überblick über die zentralen Konzepte und Modelle zum Umgang mit Differenz.»¹⁸

Neben dem Lernermerkmal des Vorwissens sind die unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf das Lernen zentral. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen hängen auch eng mit dem oben zitierten Teilaspekt des Standards 4 zusammen, bei welchem zentrale Konzepte im Umgang mit Heterogenität entscheidend sind.

Andreas Helmke beschreibt zehn Merkmale von Unterrichtsqualität, die allgemeingültig zu verstehen sind. Dazu zählen unter anderem die Klassenführung, die Aktivierung, oder die Angebotsvariation. Zentral ist das Merkmal der Passung beziehungsweise der Binnendifferenzierung, das heisst der Umgang der Lehrperson mit Heterogenität in Form unterschiedlicher Lernvoraussetzungen.¹⁹

Die Heterogenität zeigt sich dabei unter anderem in den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsständen. Aufgrund der Passung oder der Binnendifferenzierung soll das Lernen diesen unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Dabei ist die von Vygotsky entwickelte Zone der proximalen Entwicklung entscheidend, denn mit dieser Zone wird ein

¹⁸ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 8.

¹⁹ Helmke 2015, S. 168, 248.

Lernfenster beschrieben, in welchem Schülerinnen und Schüler gefördert und gefordert werden können (Abbildung 4). Die unterschiedlichen Anforderungen sollen dabei in einer Schwierigkeitszone liegen, die über dem aktuellen Wissensstand der Kinder liegt. Gleichzeitig darf sie aber auch nicht zu weit davon entfernt sein, denn dann wären die Kinder überfordert. Dieses neue Wissen können die Schülerinnen und Schüler mithilfe der Lehrperson, der Eltern oder Mitschülerinnen und Mitschülern erwerben.²⁰

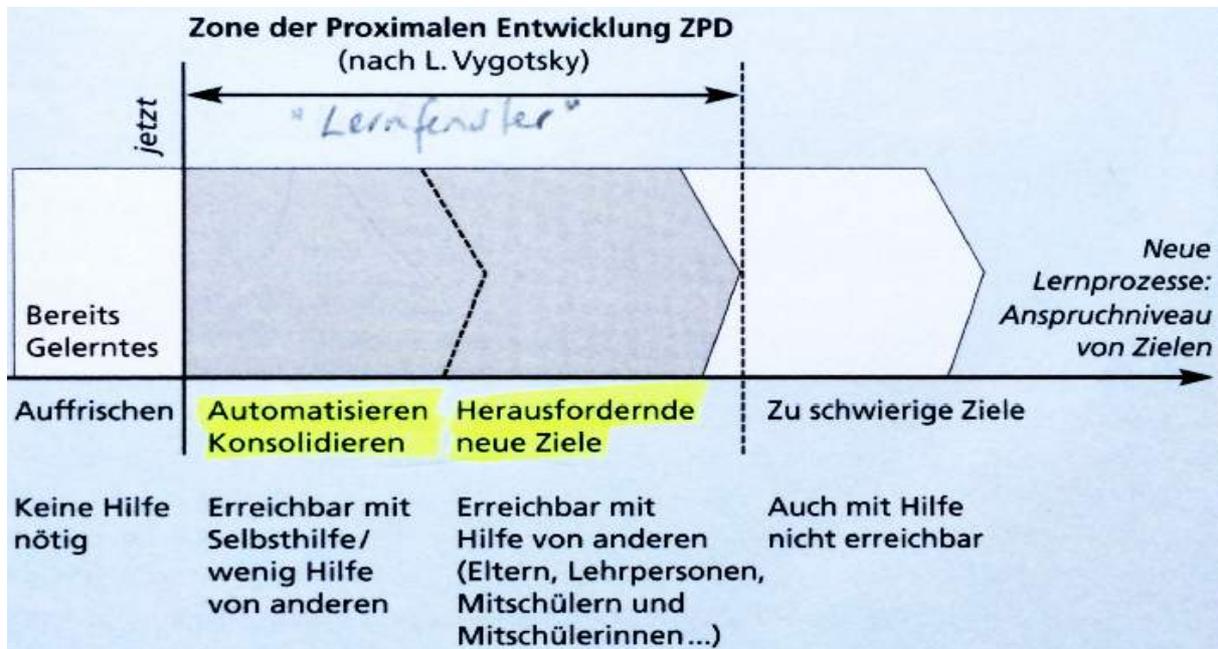


Abbildung 4: Zone der Proximalen Entwicklung nach Vygotsky (Fraefel 2014, 181).

Abbildung 4 zeigt eine Zone der proximalen Entwicklung. Ziele links von diesem Lernfenster sind einfach zu erreichen und unterfordern das Kind. Ziele rechts von diesem Lernfenster sind zu schwierig und überfordern die Schülerin oder den Schüler. Das Lernfenster beschreibt demnach vor allem Ziele, die ohne Hilfe von anderen erreicht werden können sowie Ziele, die mit Hilfe von Eltern, Lehrpersonen oder Mitschülern erreicht werden können. Ich denke, dass vor allem dieser soziale Aspekt der Zielerreichung bedeutend ist. Er zeigt, dass durch die Zusammenarbeit mit der Lehrperson, aber auch der Mitschülerinnen und Mitschülern erweiterte Ziele erreicht werden können.

Dem oben beschriebenen Lehr- und Lernverständnis des Faches Mensch Umwelt zufolge ist Lernen ein individueller Vorgang. Ich denke, dass dies mit dieser Zone der proximalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden kann. Gleichzeitig ist der Austausch wichtig, das heisst der erwähnte soziale Aspekt dieses Modells von Vygotsky wird auch in diesem Lehr- und Lernverständnis erkenntlich.

In Hinsicht auf das oben beschriebene Präkonzept der Schülerin (siehe Abbildung 2) mache ich ein Beispiel zu dieser Zone der proximalen Entwicklung. Die Schülerin wusste vor der Unterrichtseinheit, dass das Wasser in den Boden sickert und sich dort sammelt. Dieses Wissen fällt in den Bereich «Bereits Gelerntes». Durch die Unterrichtssequenz zum Thema Grundwasser und Bodenschichten konnte sie dieses Wissen erweitern. Dabei ist diese Sequenz je nach Leistungsstärke des Mädchens in den Bereich «Automatisieren, Konsolidieren» oder «Herausfordernde neue Ziele» gefallen. Ersterer Bereich bedeutet, dass sie sich das Wissen durch einen Text selber erarbeiten konnte. Der zweite Bereich bedeutet, dass sie zusätzliche Erklärungen benötigt, die sie zum Beispiel von mir oder einem anderen Kind erhalten konnte. Wäre anstatt dem Aufbau des Bodens und des Grundwassers die chemische Zusammensetzung des Bodens behandelt worden, wäre dies vermutlich in den Bereich «Zu schwierige Ziele» gefallen, denn Kinder in der 3. Klasse haben noch kein ausgeprägtes Verständnis von Massen und Teilchen. Dieses Ziel hätte demnach nicht erreicht werden können.

²⁰ Helmke 2015, S. 249.

Es wird ersichtlich, dass sich jedes Kind in einer anderen Zone der proximalen Entwicklung befindet. Abbildung 5 zeigt die Zonen der proximalen Entwicklung verschiedener Kinder, welche durch die grauen Balken dargestellt werden, wodurch die Schulklasse dargestellt wird. Alle Kinder bringen dabei verschiedene Voraussetzungen und Potentiale mit und brauchen daher eine individuelle Unterstützung. Inputs, Unterstützungen oder Erklärungen der Lehrperson werden deshalb immer nur jene Kinder erreichen, die damit in ihrer Zone der proximalen Entwicklung angesprochen werden. Dies bedeutet, dass es umso schwieriger ist, eine gute Passung herzustellen, je grösser die Bandbreite des Vorwissens der Klasse ist.²¹

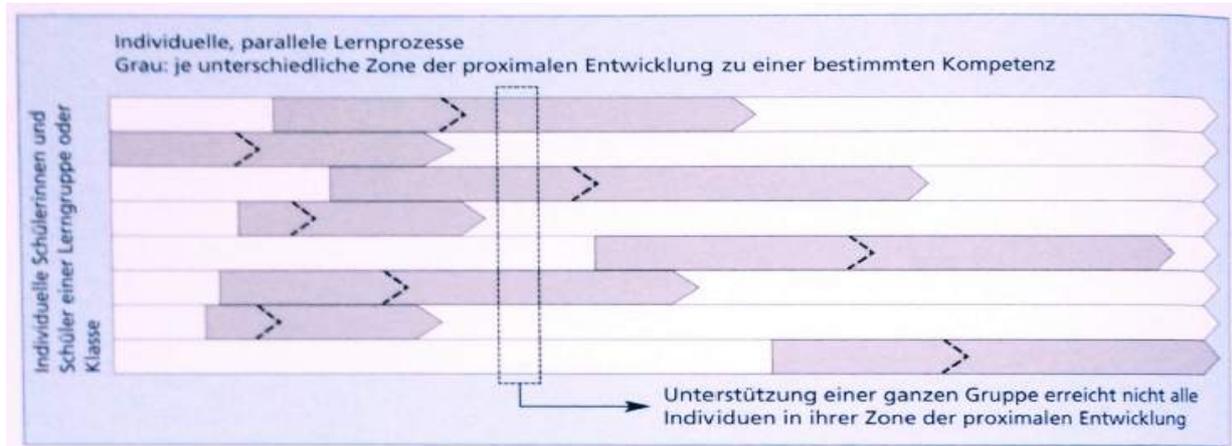


Abbildung 5: Unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden nach Vygotsky (Fraefel 2014, 182)

Unterschiedliche Voraussetzungen und Potentiale verlangen nach einem unterschiedlichen Unterrichtsangebot. Der Begriff der Differenzierung beschreibt dabei die Bearbeitung und Darbietung von Lerninhalten auf unterschiedliche Art und Weise. Des Weiteren werden Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Kriterien Lerngruppen zugeordnet.²²

«Es geht um die Einlösung des Anspruches, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, dabei die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten.»²³

Durch die Differenzierung sollen demnach Lernprozesse organisiert werden, so dass jede Schülerin und jeder Schüler Fortschritte im Lernen erzielen kann. Dabei wird zwischen äusserer und innerer Differenzierung unterschieden. Die äussere Differenzierung betrifft die Selektion und Segregation, wie sie zum Beispiel durch Jahrgangsklassen oder Leistungsklassen wie die Sek A, B oder C vollzogen werden. Das Ziel der äusseren Differenzierung besteht in der Bildung von homogenen Lerngruppen. Die innere Differenzierung setzt den Fokus auf die Integration und Modifikation, das heisst heterogene Lerngruppen werden als Chance und Herausforderung betrachtet. Dabei werden die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler einer Klasse berücksichtigt, wodurch eine optimale Passung geschaffen werden soll.²⁴

Innere Differenzierung wird auch als Binnendifferenzierung bezeichnet. Diese ist für die Schule zentral, denn die Binnendifferenzierung findet innerhalb einer Lerngruppe statt, wobei die Lerngruppe im schulischen Rahmen der Klasse entspricht. Dabei können die Zuteilungskriterien zum Beispiel die Arbeitsweise, Kooperation, Lernschwierigkeiten oder Leistungshöhe betreffen. Die Binnendifferenzierung ist allerdings immer situations- und lernzielgebunden. Des Weiteren kann Binnendifferenzierung auch Individualisierung bedeuten.²⁵

²¹ Fraefel 2014, S. 182.

²² Bönsch 1995, S. 21.

²³ Bönsch 1995, S. 21.

²⁴ Vgl. Scholz 2008, S. 10.

²⁵ Vgl. Bönsch 1995, S. 35.

Die Binnendifferenzierung ist einerseits aufgrund der vorherrschenden Heterogenität notwendig, andererseits ist Lernen ein individueller Vorgang:

«Lässt man nur einen Lernweg im Gleichschritt zu, mag man am Ende zwar feststellen können, wie viele Schüler genau auf diesem Weg wie weit gekommen sind. Aber man hat eben nicht erprobt, ob nicht einige Schülerinnen und Schüler auf einem der denkbar anderen Wege viel weiter gekommen wären. Nicht selten werden beim Lernen im Gleichschritt leistungsschwächere Schüler entmutigt und schalten ab, während es den besonders begabten und interessierten längst langweilig ist.»²⁶

Aus diesem Grund muss sich die Lehrperson nicht nur der Heterogenität bewusst sein und eine positive Haltung ihr gegenüber haben. Die Lehrperson muss auch geeignete Möglichkeiten zur Differenzierung kennen, damit sie ihren Unterricht danach ausrichten und eine möglichst grosse Passung erzielen kann. Zentral dabei ist die oben beschriebene Zone der proximalen Entwicklung. Wird diese berücksichtigt, kann das Unterrichtsangebot entsprechend differenziert werden, so dass verschiedene Lernfenster angesprochen werden.

In Bezug auf das Lehr- und Lernverständnis des Faches Mensch Umwelt bedeutet das meinem Verständnis zufolge, dass jedes Kind seine Wirklichkeit auf Erfahrungen konstruiert, welche es im Rahmen seiner Zone der proximalen Entwicklung machen konnte. Diese Erfahrungen tragen zu seinem Wissenszuwachs bei und leiten seinen Lernweg. Ein binnendifferenzierter Unterricht wird diesem Lernen demnach gerecht, denn er ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, auf ihrem Niveau zu lernen.

Im Fach Mensch Umwelt wird oft mit unterschiedlichen Methoden und Zugängen gearbeitet. Es gibt allerdings weitere Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Im Folgenden wird nun die Differenzierung nach Unterrichtsmaterial sowie nach Sozialform beschrieben, denn diese beiden Formen lassen sich ergänzend einsetzen.

3.4. Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung

3.3.1. Differenzierung nach Unterrichtsmaterial

Soll nach Unterrichtsmaterialien differenziert werden, bieten sich der Lehrperson verschiedene Möglichkeiten. Diese können auch miteinander kombiniert werden.

Der Umfang des Lernstoffes kann angepasst werden, sodass schnelle Schülerinnen und Schüler Zusatzaufgaben erhalten. Dies ist eine geeignete Möglichkeit, wenn das Arbeitstempo nicht unbedingt mit den kognitiven Fähigkeiten eines Kindes übereinstimmt. Diese Kinder wollen dann oft nicht schwierigere, sondern mehr Aufgaben. Motivierende Zusatzaufgaben wie Rätsel, Lernspiele oder Knobelaufgaben können dabei eingesetzt werden (Abbildung 6). Des Weiteren eignen sich auch interessante Zusatztexte oder eine Aufgabe, bei welcher sie Material selber herstellen.²⁷

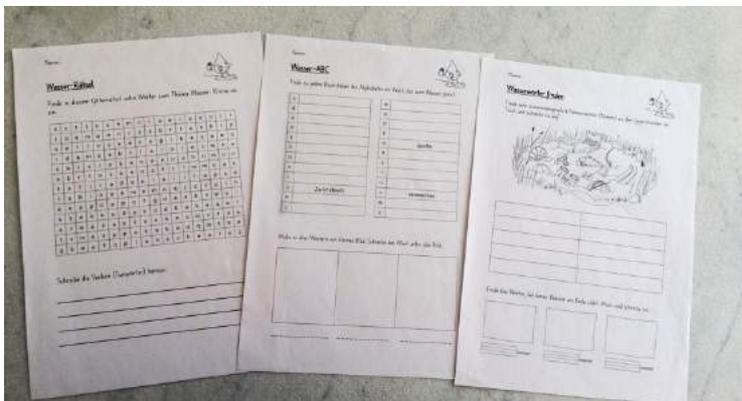


Abbildung 6: Differenzierung nach Umfang des Lernstoffes (Phillipsen, April 2017)

²⁶ Scholz 2008, S. 9.

²⁷ Scholz 2008, S. 13.

Nach Anforderungsniveau kann differenziert werden, wenn Aufgaben und Materialien verschiedenen Leistungen oder Niveaus entsprechend kategorisiert werden. Dabei können einerseits Vertiefungsmöglichkeiten, andererseits zusätzliche Hilfestellungen durch didaktisches Material berücksichtigt werden. Um einen Text zu schreiben, kann das Kind zum Beispiel das Arbeitsblatt mit der Wortwolke als Hilfestellung nutzen oder den Text ohne diese Wörter schreiben (Abbildung 7).²⁸

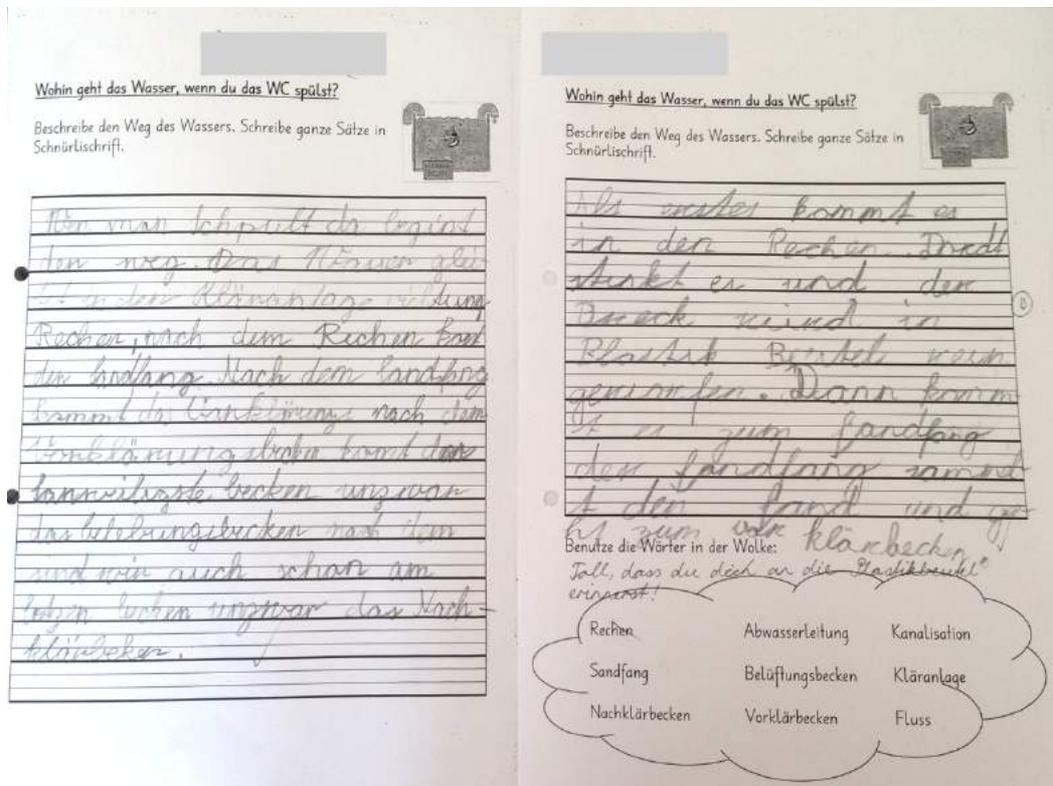


Abbildung 7: Wortwolke (rechts) als Differenzierung nach Anforderungsniveau (Phillipsen, Mai 2017)

Inhalte und Interessen können für die Binnendifferenzierung berücksichtigt werden, wenn die Motivation und die Vielfalt gefördert werden sollen. Dabei können Arbeitstechniken und Methoden an verschiedenen Inhalten eingeübt werden. Eine Lesetechnik kann zum Beispiel an verschiedenen Sachtexten zu unterschiedlichen Thematiken eingeübt werden.²⁹

Es ist sinnvoll, Lernstile und Zugangsweisen für die Binnendifferenzierung zu berücksichtigen, denn nicht alle Kinder lernen mit den gleichen Zugängen oder Medien gleich gut. Dabei können die folgenden sechs Lernwege beschrieben werden: Auditiver, haptischer, visueller, handlungsorientierter, kognitiv-analytischer und kommunikativ-kooperativer Zugang. Dabei ist es entscheidend, dass in einer Lektion verschiedene Zugänge berücksichtigt werden, das heißt dass unterschiedliche Materialien und Erklärungen benutzt werden. Die Zugänge und Methoden zu variieren erhöht ferner die Möglichkeit, verschiedene Lerntypen anzusprechen.³⁰

In Bezug auf die praktische Umsetzung habe ich mir Gedanken gemacht, welche Zugänge und Methoden zu den besprochenen Möglichkeiten der Differenzierung passen würden (siehe Abbildung 8). Die Beispiele habe ich dabei auf das Thema Wasser bezogen, welches im Quartalspraktikum in einer 3. Klasse das Thema war. Dem Mindmap kann entnommen werden, dass es dabei eine Vielzahl von möglichen Lernwegen gibt. Ich finde es wichtig, diese im Unterricht einzusetzen, so dass verschiedene Lerntypen angesprochen werden können.

²⁸ Scholz 2008, S. 13-14.

²⁹ Scholz 2008, S. 14.

³⁰ Scholz 2008, S. 15 und Helmke 2015, S. 255.

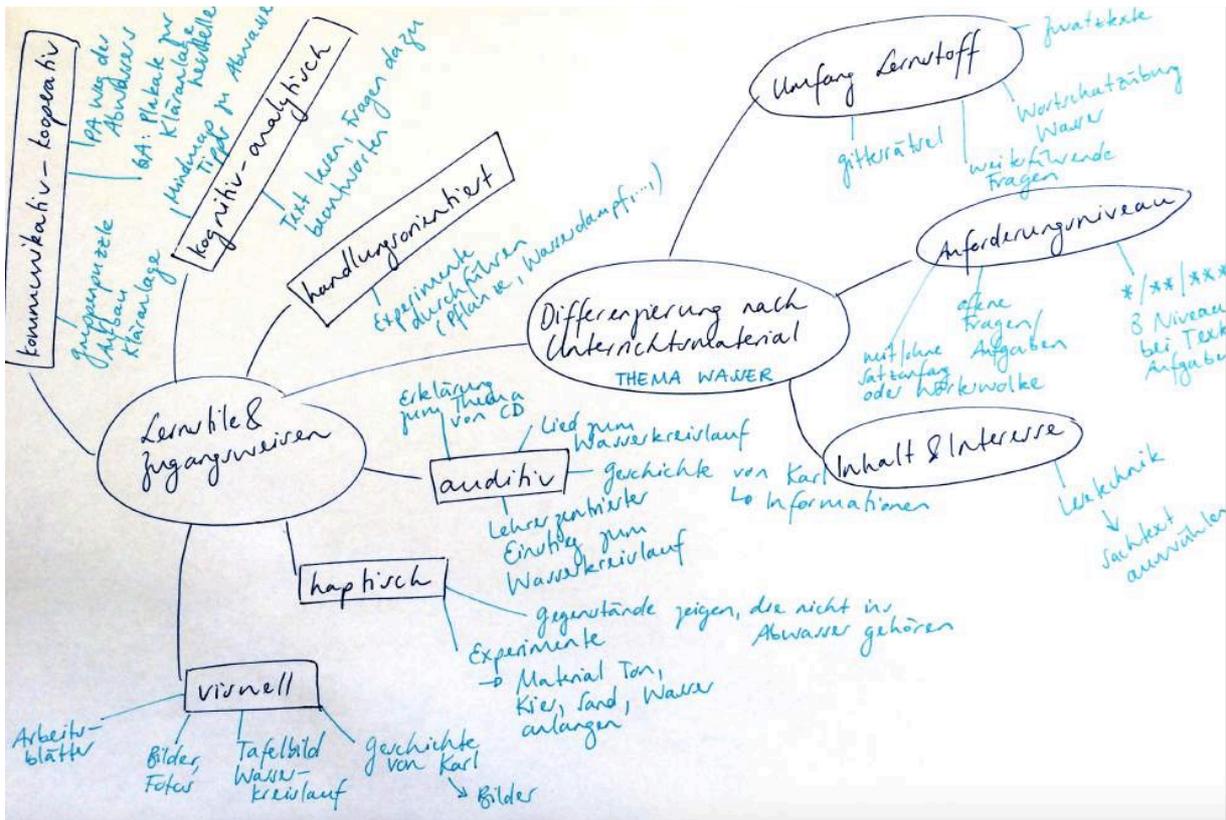


Abbildung 8: Mindmap zur Differenzierung durch das Unterrichtsmaterial (Phillipsen 2018)

Die folgenden Bilder illustrieren die Zugänge des visuellen, haptischen, handlungsorientierten, kognitiv-analytischen und auditiven Zugang exemplarisch. Der kommunikativ-kooperative Zugang spielt eine wichtige Rolle in der Differenzierung durch die Sozialform, weshalb dieser Lernweg zu einem späteren Zeitpunkt genauer beschrieben wird.

Visueller Lernweg

Bilder von Wassertropfen visualisieren die drei verschiedenen Aggregatzustände (Abbildung 9), sodass die Schülerinnen und Schüler sich diese besser vorstellen können. Die Kinder spielen diese Aggregatzustände nach, so dass der handlungsorientierte Aspekt hinzu kommt.

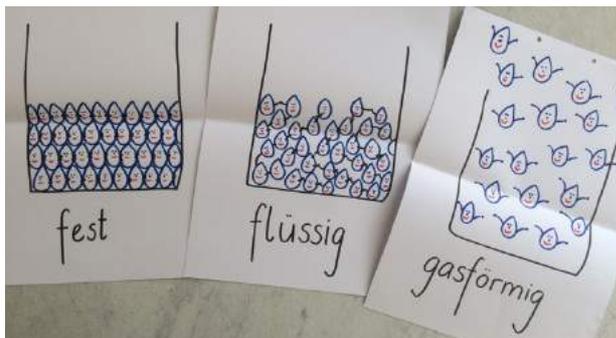


Abbildung 9: Modell der Aggregatzustände (Phillipsen, April 2017)

Haptischer Lernweg

Die unterschiedlichen Gegenstände habe ich genutzt um den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, welche Gegenstände ins Abwasser gehören und welche nicht (Abbildung 10).



Abbildung 10: Gegenstände, die (nicht) ins Abwasser gehören (Phillipsen, Mai 2017)

Handlungsorientierter Zugang

Die Schülerinnen und Schüler führen ein Experiment durch, bei dem sie beobachten können, wie Wasser im Plastikbeutel in der Sonne verdampft und kondensiert. Dieses Experiment stellt den Wasserkreislauf dar (Abbildung 11).



Abbildung 11: Experiment zum Wasserkreislauf (Phillipsen, April 2017)

Kognitiv-analytischer Zugang

Die Schülerinnen und Schüler lesen Texte und beantworten Fragen dazu. Als Produkt verfassen sie einen Abwasser Tipp, das heisst sie beschreiben, welche Gegenstände nicht ins Abwasser gehören (Abbildung 12).

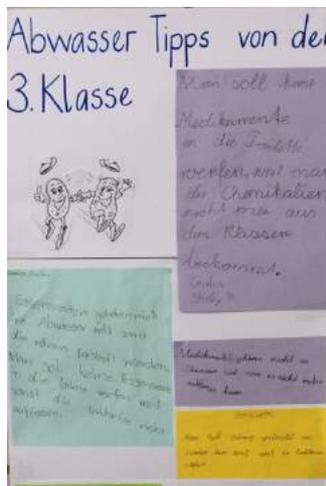


Abbildung 12: Abwasser-Tipps (Phillipsen, Mai 2017)

Auditiver Zugang

Die Schülerinnen und Schüler hören die Geschichte von Karl dem Wassertropfen. Die Geschichte greift die besprochenen Sachverhalte des Unterrichts auf und beschreibt, wie Karl durch den Himmel, das Grundwasser und in die Gewässer reist. Die Bilder unterstützen diesen auditiven Zugang in visueller Form (Abbildung 13).



Abbildung 13: Geschichte von Karl dem Wassertropfen, aus dem Buch von Peter von Krusenstern (Phillipsen April 2017)

Ich denke, dass die Differenzierung nach Unterrichtsmaterial gut in der Praxis umsetzbar ist. Kennt man unterschiedliche Lerntypen, kann man relativ einfach passendes Material finden, wodurch unterschiedliche Lernstile umgesetzt werden können. Die Differenzierung nach Umfang des Lernstoffes eignet sich meiner Ansicht nach immer dann, wenn die Schülerinnen und Schüler durch Zusatzaufgaben mehr lernen können. Hierbei finde ich es wichtig zu beachten, dass die Aufgaben Lernprozesse anregen und nicht blosse «Beschäftigungsaufgaben» darstellen. Idealerweise stehen Zusatzaufgaben meiner Meinung nach in Zusammenhang mit erweiterten Lernzielen. Die Differenzierung nach Anforderung finde ich vor allem in Klassen wichtig, welche in Bezug auf die Sprache eine grosse Heterogenität aufweisen. Ich denke, dass das Fach Mensch Umwelt sehr sprachlastig ist und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hier Mühe haben, weil ihre Kenntnissen der Sprache Deutsch unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Texte auf verschiedenen Niveaus oder Hilfestellungen durch Wortwolken oder Satzanfänge sind dabei für die Binnendifferenzierung geeignet.

«Die Lehrperson hat einen Überblick über die zentralen Konzepte und Modelle zum Umgang mit Differenz.»³¹

In Bezug auf den zitierten Teilaspekt des Standards 4 wird ersichtlich, dass dieses Wissen um mögliche Differenzierungsformen zentral ist. Der Mensch Umwelt Unterricht lässt sich allerdings nicht nur in Bezug auf das Unterrichtsmaterial differenzieren. Wie bereits erwähnt, spielen auch kommunikativ-kooperative Aspekte eine wichtige Rolle. Diese sind im nächsten Abschnitt zentral, denn dabei wird die Differenzierung nach der Sozialform diskutiert.

3.3.2. Differenzierung nach Sozialform

Bei der Differenzierung nach Sozialform kann nach Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit differenziert werden. Des Weiteren spielt der Klassenunterricht eine bedeutende Rolle. Das Ziel dieses Wissens ist einerseits die Planung und Durchführung eines adaptiven Unterrichts, andererseits die Förderung sozialer Kompetenzen, wie sie durch den folgenden Teilaspekt des Standards 4 beschrieben werden:

«Die Lehrperson kann kooperative Lernumgebungen gestalten.»³²

³¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 8.

³² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

Während der Einzelarbeit (EA) arbeitet jedes Kind selbstständig und eigenverantwortlich. Dabei kann es sein Arbeitstempo sowie die Denk- und Handlungsschritte selber bestimmen. Dies ist ein binnendifferenziertes Vorgehen, weil dabei die individuellen Bedürfnisse eines Kindes im Mittelpunkt stehen.³³

Bei der Partnerarbeit (PA) arbeiten die Schülerinnen und Schüler für eine bestimmte Zeit in Zweiergruppen. Dabei beschäftigen sie sich gemeinsam und selbstständig mit einer Aufgabenstellung. Individuelle Denkvorgänge sowie die kognitive Leistungsfähigkeit werden dabei noch stärker als in der EA gefördert, denn durch das Erklären, Besprechen und Nachfragen im Team können komplexe Sachverhalte durchdrungen und verstanden werden. Ferner fördert die PA die soziale Kompetenz der Kinder, denn sie müssen ihren eigenen Standpunkt vertreten als auch andere Meinungen und Lernwege akzeptieren und verstehen können. Die Unterschiede sollen sie dabei als Chance begreifen und sich dadurch ergänzen und unterstützen. Die Zweierteams können dabei von der Lehrperson zugeteilt oder von den Kindern selbstständig gebildet werden.³⁴

Im Quartalspraktikum bin ich zwei Möglichkeiten zur Strukturierung der Partnerarbeit begegnet. Die erste Möglichkeit ist die «Verabredungsuhr» (Abbildung 14). Die Praxislehrperson hat jedem Kind einen heterogenen und homogenen Lernpartner zugeteilt. Des Weiteren hat sie ein Lernpartner ausgesucht, mit dem das Kind gerne arbeitet sowie einen Lernpartner aus der anderen Halbklassen. Die Zuteilungen wurden dabei den Uhrzeiten zugeteilt. Der 6-Uhr-Partner entsprach dabei zum Beispiel dem unteren Niveau. Jedes Kind hatte eine solche Verabredungsuhr unter dem Tisch und die Praxislehrperson hatte eine entsprechende Liste bei sich. Dieses Vorgehen hat mich überzeugt, weil dadurch sehr einfach Gruppen nach bestimmten Kriterien gebildet werden können. Dadurch können zum Beispiel sehr effizient homogene oder heterogene Lerngruppen gebildet werden, so dass diese Aspekte des Unterrichts berücksichtigt werden können.

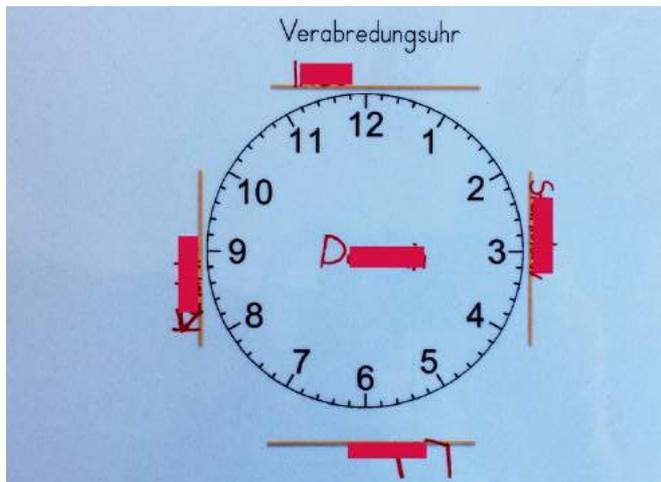


Abbildung 14: Verabredungsuhr, aus dem Unterricht von S. H. (Phillipsen 2017)

Die zweite Möglichkeit stellte das Plakat zur guten Partnerarbeit dar, welches Ziele für die PA aufzeigt (Abbildung 15). Dabei wurde jeweils ein Ziel ausgewählt, das die Kinder während der PA berücksichtigen mussten. Diese Möglichkeit zur Strukturierung hat mich überzeugt, weil dadurch überfachliche Kompetenzen und Ziele in den Unterricht miteinbezogen und den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden. Die Kinder lernen dadurch, was es für eine gute PA braucht. Andererseits sind es immer wieder die gleichen Ziele, das heisst die Schülerinnen und Schüler sind damit vertraut und können sich während der PA auf die entsprechenden Ziele fokussieren. In Bezug auf die Heterogenität und die Differenzierung finde ich dies vor allem dann hilfreich, wenn ein leistungsstärkeres mit einem leistungsschwächeren Kind zusammenarbeitet. Die Kinder haben dabei oft unterschiedliche Aufgaben während der PA und die entsprechenden Ziele helfen dabei, dass die PA gut gelingt und beide Kinder profitieren können.

³³ Scholz 2008, S. 18.

³⁴ Scholz 2008, S. 19.

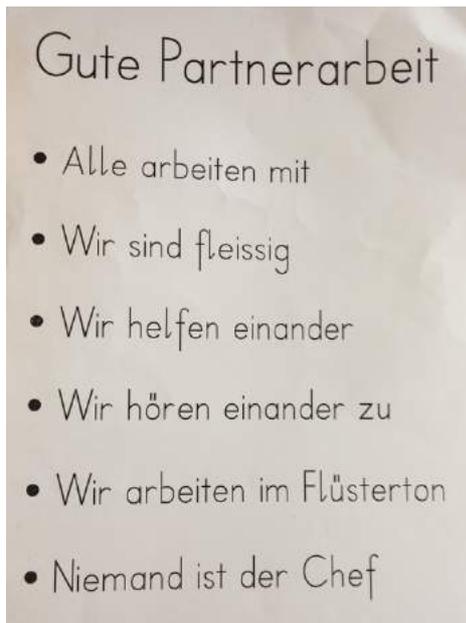


Abbildung 15: PA Plakat zur guten Zusammenarbeit, aus dem Unterricht von S. H. (Phillipsen 2017)

In der Gruppenarbeit (GA) werden die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen eingeteilt, wobei sie gemeinsam und selbstständig an der Aufgabenstellung arbeiten und ihre Ergebnisse in einer späteren Phase im Plenum präsentieren. Neben kognitiven Kompetenzen arbeiten die Kinder in dieser Sozialform an sozialen und kommunikativen Kompetenzen, denn sie müssen einander zuhören, andere Meinungen kennen- und akzeptieren lernen, ihre eigene Meinung vertreten und Gespräche leiten können. Dabei können alle Gruppen das gleiche Thema bearbeiten. Es ist auch möglich, dass jede Gruppe einen anderen Auftrag bearbeitet. Dadurch kann zusätzlich differenziert werden, denn die Gruppen können unterschiedliche Aspekte eines gleichen Themas kennenlernen.³⁵

Im Klassenverband oder dem Plenum (PL) können die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Zugangsweisen und Fragen konfrontiert werden, wodurch unterschiedliche Blickwinkel und Aspekte eines Themas erarbeitet werden können. Dabei arbeiten alle Kinder am gleichen Thema und nehmen an einem zentralen Geschehen teil. Diese Unterrichtsphase in der heterogenen Klasse stellt eine wesentliche Ergänzung zum Unterricht in den differenzierten oder individualisierten Unterrichtsphasen wie der EA, PA oder GA dar. Sequenzen im Plenum können den Schülerinnen und Schülern gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen verschaffen, den unterschiedlichen Ideen der Klasse Raum geben oder den Kindern Mehrdimensionalität und Perspektivenvielfalt eröffnen.³⁶

Das soziale Lernen im Klassenverband kann dabei Arbeitsergebnisse zusammenführen, Leistungen würdigen oder den Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern ermöglichen:

«Gerade bei differenzierten und individualisierten Unterrichtsformen bildet der Klassenunterricht den Dreh- und Angelpunkt zur Planung, Verarbeitung, Zusammenführung und Auswertung unterschiedlicher Zugangs-, Lösungs- und Erkenntniswege, so dass die Heterogenität von allen Beteiligten als belebendes und fruchtbares Spannungsfeld erfahren werden kann.»³⁷

Unterrichtssequenzen dienen demnach auch der Entwicklung einer positiven Grundhaltung gegenüber der Vielfalt, das heisst auch die Schülerinnen und Schüler können lernen, diese als Chance wahrzunehmen. Wichtig ist, dass Klassenunterricht nicht automatisch in einem Lehrerzentrierten Unterrichtsetting stattfinden muss, sondern dass auch Präsentationen oder Expertenbefragungen dazu gehören.³⁸

³⁵ Scholz 2008, S. 20-21.

³⁶ Scholz 2008, S. 21.

³⁷ Scholz 2008, S. 21.

³⁸ Vgl. Scholz 2008, S. 21.

Ich bin der Meinung, dass die Binnendifferenzierung und die damit einhergehende Individualisierung für den Unterricht zentral sind, denn nur so können alle Schülerinnen und Schüler auf ihrem Niveau lernen, Fortschritte machen und Erfolgserlebnisse haben. Ich denke, dass die Differenzierung der Sozialform sehr gut geeignet ist für den Unterricht, denn dabei stehen neben der Individualisierung auch soziale Aspekte im Zentrum. Gerade in Bezug auf die Zone der proximalen Entwicklung scheint dieser Aspekt bedeutend, denn der Bereich «Herausfordernde Ziele» kann, wie bereits beschrieben, nur durch Hilfe der Lehrperson, Eltern oder Mitschülerinnen und Mitschüler erreicht werden.

Ich finde vor allem den Aspekt des Lernens im Klassenverband wichtig. Durch die Arbeit im Plenum wird als Ausgleich zu differenzierten oder individualisierten Unterrichtsphasen die Gemeinschaft ins Zentrum gestellt, denn Inhalte werden in der Klasse erarbeitet. Vermutlich gibt es während solchen Einheiten Kinder, die entweder über- oder unterfordert sind. Diese Phasen im Plenum entsprechen auch nicht der von Vygotsky beschriebenen Zone der proximalen Entwicklung. Allerdings denke ich, dass die Kinder in solchen Phasen nicht nur miteinander, sondern auch voneinander lernen. Ich bin der Ansicht, dass das Ziel einer solchen Unterrichtsphase vor allem durch soziale Aspekte geprägt ist. Des Weiteren bin ich überzeugt, dass solche Phasen, Erlebnisse und Erfahrungen motivieren und den Schülerinnen und Schülern das Gefühl vermitteln, Teil der Klassengemeinschaft zu sein.

Meiner Meinung nach lassen sich solche Phasen im Plenum vor allem zu Beginn und zum Abschluss einer Lektion im Sitzkreis gestalten. Der Sitzkreis fördert das Gemeinschaftsgefühl, zu Beginn können Inputs gegeben oder Sachverhalte diskutiert und als Abschluss Ergebnisse der Schülerinnen der Schüler gewürdigt, Fragen geklärt oder zentrale Aspekte der Lektion besprochen werden.

Meiner Ansicht nach kann die Heterogenität der Klasse bei der Differenzierung durch die Sozialform zusätzlich durch die Differenzierung durch entsprechendes Unterrichtsmaterial berücksichtigt werden. In der Einzelarbeit können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel nach Anforderungsniveau arbeiten. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Bearbeitung von Zusatzaufgaben oder in der Differenzierung nach Interessen. Diese Aspekte lassen sich auch gut für eine Partner- oder Gruppenarbeit umsetzen, sofern diese in homogenen Gruppen verläuft. Der Aspekt der Lernstile und Zugangsweisen hängt eng mit der Wahl der Methode zusammen. Dadurch kann dieser Aspekt ebenfalls in verschiedene Sozialformen integriert werden. Vor allem bei der Arbeit im Klassenverband finde ich die Differenzierung nach Lernstilen sehr geeignet. Werden verschiedene Möglichkeiten genutzt, werden nicht nur unterschiedliche Lerntypen angesprochen, sondern auch der Unterricht spannend und abwechslungsreich gestaltet. Diese beschriebenen Aspekte habe ich in der nachfolgenden Grafik dargestellt.

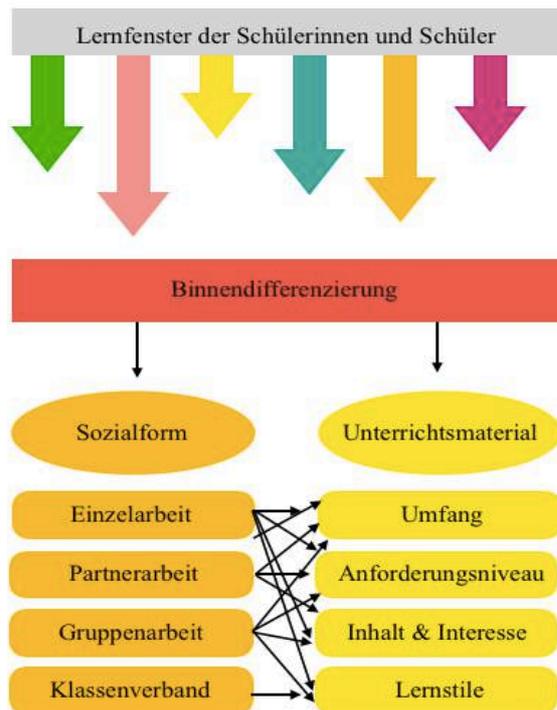


Abbildung 16: Zusammenfassende Grafik über die Binnendifferenzierung nach Vygotsky und Scholz (Phillipsen 2018)

Ausgehend von den unterschiedlichen Lernfenstern der Kinder wird die Binnendifferenzierung geplant. Es wird ersichtlich, dass die Sozialform eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung darstellt. Die Kombination mit unterschiedlichem Unterrichtsmaterial unterstützt das Lernen auf verschiedenen Niveaus. Diese beschriebene Theorie ist die Grundlage für das folgende Kapitel, in welchem die Erfahrungen aus der Berufspraxis erläutert werden. Dabei lege ich den Schwerpunkt auf die Differenzierung durch die Sozialform.

4. ERFAHRUNGEN AUS DER BERUFSPRAXIS

Der Theorie zur Zone der proximalen Entwicklung bin ich zum ersten Mal im DHD1 begegnet. Ich fand diese Theorie damals interessant, konnte sie allerdings noch nicht richtig begreifen. Nach dem Praktikum 1 konnte ich einige praktische Erfahrungen mit diesem Modell verknüpfen, wodurch es mir etwas klarer wurde. Die Bedeutung des Modells konnte ich erst während meiner weiteren Ausbildung an der PH Zürich und weiteren Praktika erfahren. Ich denke, dass ich dieses Konzept vor allem während dem Quartalspraktikum «richtig» verstanden habe und auf meinen Unterricht beziehen konnte.

Ähnlich ging es mir mit dem Begriff der Heterogenität. Während meiner Ausbildung an der PH Zürich bin ich diesem Begriff in den Mentoratstreffen, den Modulen zur Unterrichtsqualität oder den Didaktik Modulen der Fächer Mathematik, Mensch Umwelt, Deutsch und Englisch begegnet. Im dritten Semester fand ferner ein Modul zum Thema Heterogenität und Chancengleichheit in der Schule statt. Die Theorie konnte ich vor allem in verschiedenen Praktika in QUIMS-Schulen in der Praxis erleben. Dabei spielte vor allem die Heterogenität in Bezug auf das sprachliche Niveau eine bedeutende Rolle, was sich auf die meisten anderen Fächer übertragen hatte.

Die folgenden Beispiele aus verschiedenen Praktika geben verschiedene Einblicke in den Mensch Umwelt Unterricht und zeigen dadurch meinen Lernprozess sowie mögliche Entwicklungsbereiche auf.

4.1. Praktikum 1: Der Islam

Das Praktikum 1 absolvierte ich in einer 5. Klasse, wobei es sich um eine QUIMS-Schule handelte. Die Praxislehrperson hat mir das Thema «Der Islam»³⁹ als Schwerpunkt über drei Wochen zugewiesen.

Während diesem Praktikum lag mein Fokus vor allem bei der Grobplanung und meiner fachlichen Überhöhung zu diesem Thema. Von Binnendifferenzierung hatte ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht viel gehört, wodurch ich diese Aspekte auch nicht bewusst im Unterricht umgesetzt habe. Da es sich um eine QUIMS-Schule handelte, war vor allem das Lehrmittel eine Herausforderung für mich, denn die Texte waren sprachlich zu schwierig für die Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Grund habe ich diese in Form von Arbeitsblättern umgeschrieben und mit passenden Bildern versehen, so dass der Text visuell unterstützt wurde. Diese bildeten die Grundlage für diese Unterrichtseinheit.

4.1.1. Einzelarbeit

Die Arbeitsblätter haben die Schülerinnen und Schüler jeweils in Einzelarbeit gelöst. Dabei haben alle Kinder dasselbe Arbeitsblatt gelöst, das heisst ich habe nicht in Form von Anforderungsniveau differenziert. Die Arbeitsblätter waren dabei relativ komplex, denn die Kinder mussten viel Text lesen und diesen verstehen, um das Wissen in weiterführenden Aufgaben anwenden zu können (siehe Anhang 2).

Einmal habe ich eine Zusatzaufgabe eingesetzt und dadurch nach Umfang des Lernstoffes differenziert. Die Aufgabe bestand darin, kurze Texte zu lesen und diese zu einem Zeitstrahl über Mohammeds Leben anzuordnen (Abbildung 17). Den Zeitstrahl habe ich anschliessend kopiert und den übrigen Schülerinnen und Schülern verteilt, so dass alle Kinder eine solche Übersicht hatten.

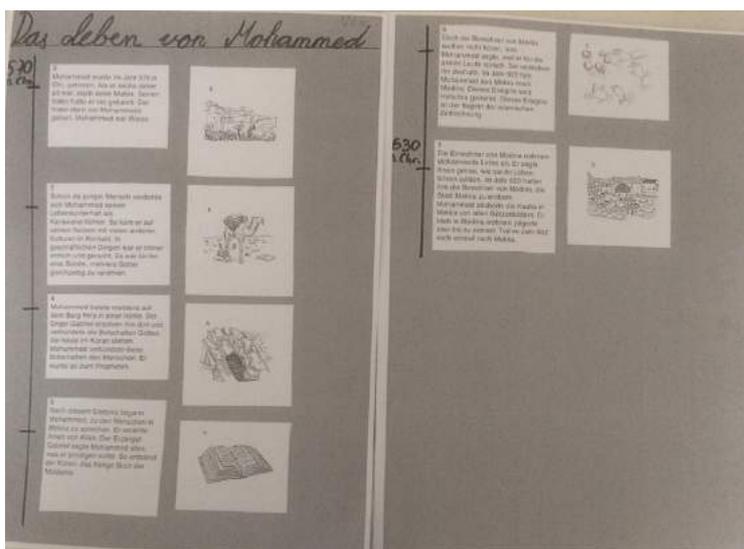


Abbildung 17: Zeitstrahl einer Schülerin über das Leben von Mohammed (Phillipsen, Januar 2016)

In dieser Unterrichtseinheit mussten die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsblätter vor allem in Einzelarbeit bearbeiten. Dieses Vorgehen finde ich geeignet, wenn es Arbeitsblätter auf verschiedenen Niveaus oder mit unterschiedlichem Umfang gibt. Dies war in der Regel allerdings nicht der Fall, wodurch die Binnendifferenzierung eher nicht stattgefunden hat.

³⁹ Dieses Thema fällt in den Bereich «Religion und Kultur», welcher im Fach Mensch Umwelt unterrichtet wird. Dies war die Begründung der Praxislehrperson, denn das Thema sollte wie jedes andere auch behandelt werden. In der fachdidaktischen Ausbildung von Religion und Kultur habe ich gelernt, dass man nicht «den» Islam durchnehmen sollte. Im Unterricht sollen einzelne Feste, Bräuche oder Traditionen besprochen werden, welche dann mit verschiedenen Religionen, kulturellen Gegebenheiten oder Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verknüpft werden sollte. In dieser Hinsicht war das Vorgehen in Bezug auf die Fachdidaktik Religion und Kultur nicht korrekt.

4.1.2. Gruppenarbeit

Zu Beginn dieser Unterrichtseinheit habe ich das Präkonzept der Schülerinnen und Schüler in Form eines Mindmaps erfasst, welches sie in heterogenen Gruppen erstellen mussten (Abbildung 18a und 18b). Einige Gruppen haben dabei ein Mindmap zum Christentum erstellt, andere Kinder zum Islam. Da etwa die Hälfte der Klasse der Religion des Islams zugehörig war, gestaltete sich dieser Austausch als spannend. Während dieser Gruppenarbeit konnte ich einerseits erkennen, dass die Kinder schon sehr viel über das Thema wussten. Andererseits waren viele Begriffe im Bereich des «Halbwissens» anzuordnen. Mir wurde klar, dass die Schülerinnen und Schüler auch viele Fragen zu diesem Thema hatten.

Die Mindmaps wurden im Verlaufe der Unterrichtseinheit wieder aufgegriffen. Sie wurden durch weitere Begriffe ergänzt. Des Weiteren haben die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten der Religionen vermerkt.

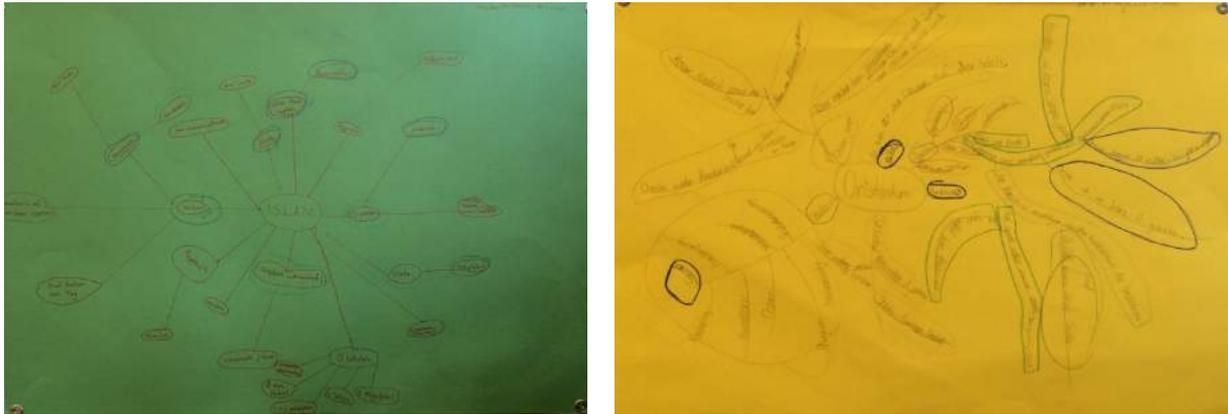


Abbildung 18a und 18b: Mindmap zum Islam (links) und zum Christentum (rechts) (Phillipsen, Januar 2016)

In Bezug auf die Heterogenität und Binnendifferenzierung denke ich, dass diese Arbeitsform als Einstieg geeignet war. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihr Vorwissen austauschen und gemeinsam sammeln. Das Thema und die Aufgabe wurden dadurch differenziert erarbeitet. Durch die Kleingruppen konnten die Kinder sich Aspekte erklären und einander ergänzen. Dadurch konnten vermutlich verschiedene Lernfenster angesprochen werden.

4.1.3 Klassenverband

Bei dieser Unterrichtseinheit waren vor allem die Phasen im Plenum sehr gewinnbringend. Dabei habe ich jeweils mit einer PowerPoint Präsentation gearbeitet, durch welche ich den Schülerinnen und Schülern Bilder zeigen konnte (Abbildung 19a und 19b). Durch diese Inputs habe ich vor allem visuelle und auditive Zugänge zum Thema ermöglicht.



Abbildung 19a und 19b: Ausschnitt der PPT-Präsentation mit dem Thema Pilgerfahrt (links) und dem Leben von Mohammed (rechts). (Phillipsen, Januar 2016)

Während diesen Inputs und Erklärungen haben die Schülerinnen und Schüler immer gespannt zugehört und viele Fragen gestellt. Ich denke, dies hat vor allem damit zu tun, dass das Thema sie sehr interessierte. Die Fragen zeigten mir, dass sie sich mit der Thematik auseinandersetzten und mitdachten. Ich denke, dass es sich dabei allerdings eher um lehrerzentrierte Unterrichtsphasen handelte. Die Schülerinnen und Schüler konnten zwar Fragen stellen, ich habe das Thema aber nicht mit ihnen erarbeitet und es fanden keine Klassen- oder Kreisgespräche statt. Diese Phasen dienten hier vor allem als Informationsinputs und nicht als Einklang oder Abschluss. Ich denke, dass dadurch vermutlich nicht alle Kinder die vermittelten Informationen verstehen konnten. Es wurden vor allem Kinder angesprochen, die diese Inputs sprachlich verstehen und gut über auditive und visuelle Zugänge lernen konnten.

4.1.4. Zwischenreflexion

Das folgende Zitat ist ein Auszug aus meiner Praxisdokumentation des Praktikum 1 und beschreibt, welche Bereiche ich zu diesem Zeitpunkt als entwicklungsfähig beschrieben habe:

Ein weiterer wichtiger Punkt für mich ist die Gestaltung des Unterrichts. Ich finde es wichtig, dass es für alle Kinder Arbeitsblätter gibt, die ihrem Niveau entsprechen. Ich möchte mich vermehrt darauf achten, dass es sich dabei um die gleichen Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaus handelt. Diese zu erstellen ist zwar aufwendig und teilweise schwierig. Ich finde jedoch, dass es Sinn macht, wenn die ganze Klasse ab und zu am gleichen Thema und an der gleichen Aufgabe arbeitet und danach alle vom Gleichen sprechen. Ich habe den Eindruck, dass dies auch dem Zusammenhalt der Kinder guttut (...). Verschiedene Materialien habe ich verwendet, allerdings habe ich dabei oft mit Bildern gearbeitet. Ich habe mich bemüht, viele verschiedene Bilder zu zeigen, damit die Kinder nicht nur lesen sondern auch etwas anschauen können. Einen Film habe ich den Kindern gezeigt, weil die Bilder den Sachverhalt nicht gleich gut darstellen konnten. Mit einem Hörspiel habe ich ergänzend zu Texten gearbeitet, um auch hier noch einmal eine Variation der Materialien zu erhalten. Meiner Meinung nach sollte ich an diesem Ziel jedoch auch im DHD2 weiterarbeiten, da ich es sehr wichtig finde, verschiedene Materialien und Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaus zu verwenden, damit der Unterricht für alle Kinder ansprechend ist.

Hannah Phillipsen, Praxisdokumentation Januar 2016

Ich bin der Ansicht, dass ich im Laufe des Praktikums durch die Inputs der Praxislehrperson die Bedeutung der Binnendifferenzierung erfahren habe. Dadurch wurde mir vor allem dieser Teilaspekt des Standards 4 bewusst:

«Die Lehrperson berücksichtigt unterschiedliche Normen und Werte sowie (Lern)Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht.»⁴⁰

In wenigen Punkten konnte ich Aspekte der Binnendifferenzierung durch eine Zusatzaufgabe, eine Gruppenarbeit oder Gespräche im Plenum umsetzen, wodurch das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Niveaus ermöglicht wurde. Die Differenzierung durch die Sozialform hätte ich noch viel stärker nutzen können, so dass Kinder auch voneinander lernen und sich dadurch das Thema aneignen können.

Dem oben beschriebenen Zitat aus meiner Praxisreflexion stimme ich heute allerdings nicht mehr ganz zu. Ich denke es ist wichtig, dass nicht die Arbeit am gleichen Thema den Zusammenhalt der Klasse stärkt, sondern das gemeinsame Erarbeiten eines Aspektes in Sequenzen, bei der alle Kinder dabei sein und lernen können. Des Weiteren denke ich, dass Sozialformen für die Nutzung der Heterogenität zentral sind und nicht nur die Individualisierung durch differenzierte Arbeitsblätter. Diese Chance habe ich in diesem Praktikum nicht umgesetzt, weil sie mir zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war.

Ich bin der Meinung, dass vor allem das Interesse der Kinder diese Unterrichtseinheit lebendig machte, welches sich vor allem in den Sequenzen im Klassenverband zeigte. Ich denke nicht, dass es sich bei dieser Unterrichtseinheit um schlechten Unterricht handelt. Vielmehr sehe ich Potential zur

⁴⁰ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

Die Zweiergruppen habe ich oft mit der oben vorgestellten «Verabredungsuhr» gebildet. Meistens habe ich mit heterogenen Gruppen gearbeitet, denn dadurch konnten beide Kinder von der Arbeit profitieren. Des Weiteren wurde so an verschiedenen überfachlichen Kompetenzen gearbeitet, wobei ich oft das oben beschriebene Plakat zur guten Partnerarbeit eingesetzt habe. Durch die Zusammenarbeit wurde auch das Konzept der Zone der proximalen Entwicklung genutzt, denn ein leistungsstärkeres Kind hat dabei ein leistungsschwächeres Kind beim Erreichen des Lernziels unterstützt. Dies bedeutet allerdings, dass das leistungsstärkere Kind vor allem im unteren Bereich seiner Zone der proximalen Entwicklung gearbeitet hat. Aus diesem Grund habe ich auch homogene Gruppen eingesetzt, denn dadurch konnten die Kinder ihrem Niveau entsprechend arbeiten und gefördert werden. Diese Zusammenstellung ist meiner Meinung nach für alle Niveaus motivierend, denn es ist einfach, in dieser Konstellation Erfolgserlebnisse zu erfahren.

4.2.3. Gruppenarbeit

Neben Partnerarbeiten habe ich auch Gruppenarbeiten für die Differenzierung genutzt. Bei diesem Beispiel ging es um das Thema der Kläranlage. Ich habe dabei ein Gruppenpuzzle geplant, bei welchem ich die Kinder in homogene Gruppen eingeteilt habe. Dies hatte den Grund, dass die vier Kinder mit der integrativen Schulform somit in einer Gruppe sein und von der Heilpädagogin betreut werden konnten. Insgesamt gab es fünf Gruppen, wobei sich jede Gruppe ein anderes Klärwerk erarbeitete. Diese Gruppen bildeten die Stammgruppen. Für den Austausch hat jedes Kind einer Gruppe das Bild des erarbeiteten Klärbeckens bekommen. Die Gruppen wurden dann gemischt, sodass in jeder Gruppe ein Kind mit einem anderen Klärbecken war. Die Kinder haben sich dann ihre Klärbecken erklärt. Die Bilder haben sie aneinandergelegt, sodass sie schlussendlich den gesamten Ablauf der Kläranlage vor sich liegen hatten (Abbildung 21).

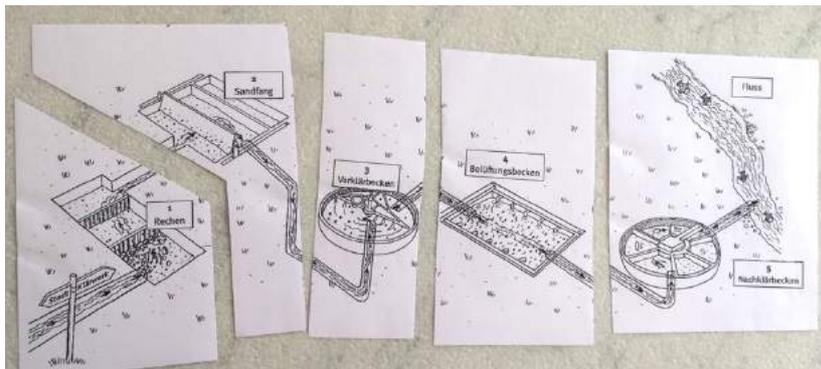


Abbildung 21: Gruppenpuzzle zu den Klärbecken (Phillipsen, Mai 2017)

Die Kinder haben in ihren Stammgruppen mit entsprechenden Arbeitsblättern gearbeitet. Durch die Bearbeitung in den Stammgruppen konnten sich die Kinder austauschen und das Thema erarbeiten. Dabei wurden verschiedene Lernfenster angesprochen, denn die Kinder erklärten sich einander Sachverhalte, fanden Dinge gemeinsam heraus und diskutierten, welche Aspekte dabei zentral sind. Die homogenen Lerngruppen erwiesen sich dabei als sehr geeignet, denn vor allem die Schülerinnen und Schüler mit der integrativen Schulform konnten durch die enge Betreuung der Heilpädagogin profitieren. Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler konnten die Aufgabe ohne meine Hilfe durch gegenseitige Erklärungen lösen, so dass ich mich während dem Unterricht auf die anderen Gruppen konzentrieren und diese begleiten konnte. Dadurch wurde das soziale Lernen gefördert sowie die Zone der proximalen Entwicklung berücksichtigt.

4.2.4. Klassenverband

Im Quartalspraktikum habe ich den Unterricht jeweils im Sitzkreis begonnen und abgeschlossen. Dabei sind oft spannende Gespräche zustande gekommen. Dieses Beispiel erklärt ein solches Gespräch, bei welchem viele Kinder ein «Aha-Erlebnis» hatten.

Zum Thema Wasserkreislauf haben die Kinder einen Sonnenblumensamen in ein Glas in Erde gepflanzt und die Erde mit Wasser übergossen. Das Glas haben sie mit Frischhaltefolie abgedeckt und mit einem

4.2.5. Zwischenreflexion

Im Quartalspraktikum habe ich gelernt, dass die Binnendifferenzierung im Fach Mensch Umwelt zentral ist. Neben dem Einsatz von unterschiedlichen Medien zur Unterstützung der Lerntypen sowie verschiedener Anforderungsniveaus und Zusatzaufgaben bei der Einzelarbeit, habe ich vor allem mit Partner- und Gruppenarbeiten gearbeitet. Dabei habe ich vor allem gelernt, Lernumgebungen zu gestalten, in denen verschiedene Sozialformen eine wichtige Rolle spielen. Dabei war dieser Teilaspekt des Standards 4 zentral:

«Die Lehrperson kann kooperative Lernumgebungen gestalten.»⁴¹

Ich denke, dass sich die Partner- und Gruppenarbeit sehr gut für die Differenzierung anbieten. Die Kinder können dabei zusammen lernen und sich das Thema erarbeiten. Dies entspricht auch dem Lehr- und Lernverständnis des Faches, bei welchem die Konstruktion von Wissen mit gemeinsamem Lernen in Verbindung gebracht wird.

Ferner waren meiner Ansicht nach die Sequenzen im Kreis von Bedeutung, denn in diesen Phasen habe ich Einstiege gestaltet, die Kinder haben ihre Ergebnisse aus den Partner- und Gruppenarbeiten präsentiert und Wissen wurde vertieft und verdichtet. Dadurch konnten die Kinder in der Gemeinschaft unterschiedliche Lernerfahrungen machen.

Ein weiterer wichtiger Punkt stellte in diesem Praktikum die Wertschätzung der Differenz der Schülerinnen und Schüler dar, wobei ein weiterer Teilaspekt des Standards 4 von Bedeutung ist:

«Die Lehrperson anerkennt Vielfalt als Herausforderung und Chance.»⁴²

Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen konnte ich in diesem Praktikum für die unterschiedlichen Lehr- und Lernformen und den Einsatz verschiedener Methoden nutzen. Dies war meiner Meinung nach allerdings nur möglich, weil die Praxislehrperson grossen Wert auf eine wertschätzende Lernatmosphäre sowie die Förderung der sozialen Kompetenzen legte. Im folgenden Abschnitt werde ich auf meine Erfahrungen aus dem Lernvikariat eingehen.

4.3. Lernvikariat: Tiere im Winter

Das Lernvikariat durfte ich in einer 2. Klasse durchführen. Für die Unterrichtsreihe in Mensch Umwelt hatte ich ungefähr sieben Lektionen zur Verfügung. Ich habe mich dabei für das Thema «Tiere im Winter» entschieden, da dies zur aktuellen Jahreszeit und zu der verfügbaren Lektionsanzahl passte. Die Kinder kannten keine kooperativen Lernformen. Sie waren allerdings die Arbeit mit einer Werkstatt gewöhnt. Aus diesem Grund habe ich mich für diese Unterrichtsform entschieden.

Bei dieser Klasse war die Heterogenität in Bezug auf die kognitive Leistung sehr gross. Einige Kinder konnten flüssig lesen und flüssig schreiben, andere verstanden Texte wegen der Sprache nicht oder konnten die Aufgaben aufgrund ihres Entwicklungsstandes nicht lösen. Ich denke, dass hier die Differenzierung durch Sozialformen geeignet gewesen wäre, denn die Kinder hätten dabei gemeinsam lernen und sich gegenseitig unterstützen können. Aufgrund der sehr begrenzten Zeit habe ich mich allerdings gegen diese Differenzierungsform entschieden, denn die Arbeit in Zweier- oder Kleingruppen hätte ich erst einführen und mit den Schülerinnen und Schülern einüben müssen, damit diese Differenzierungsform effizient und gehaltvoll gewesen wäre.

4.3.1. Einzelarbeit

Bei der Werkstatt handelte es sich eher um einen Postenlauf. Ich habe den Kindern die Posten nacheinander gegeben und diese mussten sie auch nacheinander bearbeiten. Dieser Postenlauf war so

⁴¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

⁴² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

aufgebaut, dass es jeweils vier Texte zu den Tieren und ihren Überwinterungsformen gab und dazugehörige Arbeitsblätter.

Die Texte habe ich bezüglich des Anforderungsniveaus differenziert, um der Heterogenität der Klasse gerecht zu werden. Dabei gab es jeweils drei verschiedene Niveaus. Einige Kinder konnten ihr Niveau sehr gut selber einschätzen, andere brauchten dabei meine Unterstützung (siehe Abbildung 25 und Anhang 5).



Abbildung 25: Differenzierung durch Anforderungsniveau (Phillipsen, Januar 2018)

Die dazugehörigen Arbeitsblätter habe ich nicht zusätzlich differenziert, denn die Kinder mussten dabei oft etwas zeichnen oder aufschreiben, das sie im Text erfahren hatten. Zusätzlich habe ich durch den Lernumfang differenziert. Dafür habe ich ein «Forscherbüro» eingerichtet, in welchem es zu den jeweiligen Tieren zusätzliches Material gab, von welchem die Kinder sich eine Aufgabe aussuchen konnten. Dazu gehörten Arbeitsblätter, Texte oder entsprechende Geschichten zu den Tieren (Abbildung 26).

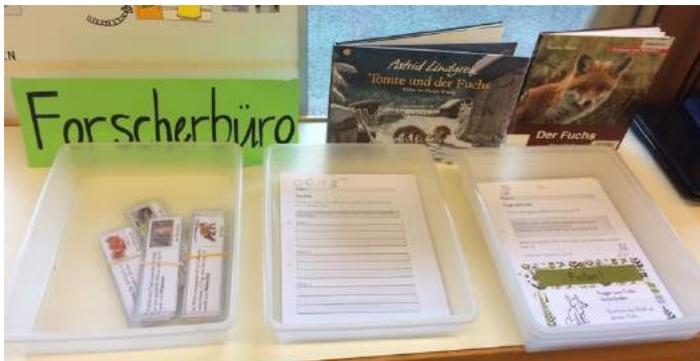


Abbildung 26: Forscherbüro als Differenzierung durch den Lernumfang (Phillipsen, Januar 2018)

4.3.3. Gruppenarbeit

Drei Kinder waren jeweils sehr schnell fertig mit den Arbeitsblättern der Werkstatt. Auch die Aufgaben des Forscherbüros waren zu einfach für sie. Aus diesem Grund habe ich ihnen vorgeschlagen, dass sie entweder einen Vortrag zu einem selber gewählten Tier machen oder ein Theater vorbereiten, in welchem es um das Thema Tiere im Winter gehen soll. Die Kinder haben sich für das Theater entschieden und dafür die Figuren des Frosches, Fuchses, Igels und Eichhörnchens gebastelt. Die Kartonschachtel diente ihnen als Bühne, wobei sie die Figuren in dem ausgeschnittenen Fenster bewegten und die Geschichte spielten (Abbildung 27).



Abbildung 27: Theater als Differenzierung des Lernumfangs (Phillipsen, Januar 2018)

Bei der Geschichte haben sie Elemente aus den gelesenen Texten aufgegriffen und der Klasse dadurch die Informationen als Abschluss in Form einer Repetition noch einmal präsentiert. Die Kinder haben in der homogenen Gruppe das Thema vertieft und sich mit der Umsetzung des Themas in eine Geschichte auseinandergesetzt. Durch die Präsentation wurde ein Lernereignis für das Plenum geschaffen und damit die Gemeinschaft gefördert.

Bei dieser Form der Differenzierung gab es allerdings zwei Schwierigkeiten. Die Kinder mussten einerseits die Posten der Werkstatt lösen, um sich das Wissen für ihr Theater anzueignen. Durch die begrenzte Anzahl der Lektionen blieben ihnen für das Theater insgesamt nur etwa 3 Lektionen. Die zweite Schwierigkeit bestand in der Organisation des Unterrichts. Die Kinder haben jeweils sehr selbstständig im Gang gearbeitet. Da ich meine Aufmerksamkeit jedoch vor allem auf die restliche Klasse richten musste, hatte ich nur wenig Zeit für die Lernprozessbegleitung dieser Gruppe.

4.3.4. Klassenverband

Aufgrund des grossen Anteils an Einzelarbeit habe ich in dieser Einheit viel Wert auf Sequenzen im Klassenverband gelegt. Dabei habe ich die Lektionen jeweils im Kreis begonnen und abgeschlossen. Für diese Einheiten zentral war ein Tafelbild, mit welchem das Thema erarbeitet wurde (Abbildung 28). Die Kinder konnten dabei die Tiere ihren richtigen Wohnorten zuordnen sowie die passenden Begriffe hinhängen. Dieses Vorgehen habe ich jede Lektion wiederholt. Durch diese Repetition konnten die Kinder diese zentralen Inhalte der Lektion auf spielerische Art in der Gemeinschaft lernen. Dies zeigte sich mir in der Tatsache, dass zu Beginn einer Einführung eines neuen Tieres jeweils nur wenige Kinder aufstreckten, nach einigen Wiederholungen allerdings fast alle Kinder sich melden wollten.

Durch das Tafelbild habe ich auch Repetitionen über die erarbeiteten Inhalte zur Lernzielevaluation gestaltet. Dabei habe ich zum Beispiel zentrale Begriffe oder Bilder zu einem Tier gehängt. Die Kinder mussten dann die Überwinterung des Tieres beschreiben. Dadurch wurde der Unterricht auch geöffnet, so dass jedes Kind etwas zu diesem reflektierenden Gespräch beitragen konnte.

Im Kreisgespräch habe ich mit den Kindern auch über die Überwinterungen der Tiere gesprochen, wobei sie ihre Gedanken austauschen konnten. Ausgangspunkt waren dabei zum Beispiel eine Sequenz am Teich neben dem Schulhaus, bei welchem die Kinder das Versteck des Frosches finden mussten. Auch Geschichten habe ich für diese Gespräche eingesetzt.



Abbildung 28: Tafelbild zum Thema «Tiere im Winter» (Phillipsen, Januar 2018)

Ich denke, dass diese Sequenzen im Klassenverband sehr wertvoll waren und zur «Abrundung» der Lektionen sowie der Unterrichtseinheit beigetragen haben. Inhalte wurden dabei vertieft, repetiert und geübt. Die Kinder konnten über ihre Gedanken und Vermutungen sprechen, wobei sich jedes Kind beteiligen konnte. Wichtig finde ich, dass man den Kindern jeweils genügend Zeit gibt, um über eine Frage oder einen Sachverhalt nachzudenken. Dabei finde ich es förderlich, nicht das erste Kind dran zu nehmen, das aufstreckt, sondern einige Sekunden abzuwarten.

4.3.5. Zwischenreflexion

Ich denke, dass in dieser Unterrichtseinheit vor allem die Sequenzen im Klassenverband zentral waren. Die Vorbereitung der niveaudifferenzierten Arbeitsblätter hat relativ viel Zeit beansprucht. Einigen Kindern hat dies sicher geholfen. Aus diesem Grund habe ich mich bei dieser Unterrichtseinheit entschieden, am folgenden Teilaspekt des Standards 4 zu arbeiten:

«Die Lehrperson berücksichtigt unterschiedliche Normen und Werte sowie (Lern)Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht.»⁴³

Ich denke, dass ich die Lernvoraussetzungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts gut berücksichtigt habe. Ich bin allerdings der Ansicht, dass eine Differenzierung durch die Sozialform in dieser Einheit mehr Lernerfolge generiert hätte. Manchmal hatte ich das Gefühl, dass die Kinder bloss die Arbeitsblätter abarbeiteten und nicht wirklich «lernten». Durch eine Partner- oder Gruppenarbeit hätten Lernaufgaben vertieft besprochen, ausgearbeitet und verstanden werden können. Ich denke, dass durch den kommunikativen Aspekt der Partnerarbeit nicht nur soziale, sondern auch kognitive Kompetenzen bezüglich des zu bearbeitenden Themas gefördert werden.

Aus diesem Gründen hätte es sich meiner Meinung nach gelohnt, die Zeit für die Einführung der Partnerarbeit zu nutzen. Dabei hätten die Arbeitsweise sowie die Ziele dieser Arbeitsweise besprochen werden können, wie dies zum Beispiel durch das Plakat zur guten Zusammenarbeit (siehe Abbildung 15, Seite 19) möglich wäre.

Ausgehend von diesen Praxisbeispielen werde ich im folgenden Kapitel nun meine Erkenntnisse zusammenfassen und daraus meine persönlichen Haltungen und Ziele beschreiben, welche mir für meine berufliche Zukunft wichtig sind.

⁴³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE

5.1. Persönliche Haltung

In diesem Portfolio kommen verschiedene Aspekte zusammen, die zur Beantwortung der Fragestellung nach der Binnendifferenzierung im Mensch Umwelt Unterricht beitragen. Zentral dabei sind für mich das Lehr- und Lernverständnis sowie das Wissen um die Zone der proximalen Entwicklung. Ich denke, dass diese beiden Lernkonzepte sich gut ergänzen, weil sie einerseits Wert auf das Lernen als individuelle Tätigkeit legen, andererseits die Bedeutung des Austausches und des miteinander Lernens fokussieren. Auch wenn die Kinder gemeinsam ein Thema erarbeiten, kann jedes Kind seine eigenen Lernfortschritte machen und damit seine eigene Wirklichkeit aufgrund seiner Zone der proximalen Entwicklung konstruieren. Es ist mir wichtig, dieses Wissen in die Planung und Durchführung des Unterrichts miteinzubeziehen. Bei diesen Erörterungen spielt vor allem der folgende Teilaspekt des Standards aus dem Bereich Wissen eine Rolle:

«Die Lehrperson hat einen Überblick über die zentralen Konzepte und Modelle zum Umgang mit Differenz.»⁴⁴

Eng damit verbunden ist die praktische Umsetzung im Unterricht. Es ist mir wichtig, dass jedes Kind auf seinem Niveau lernen kann und ich im Unterricht unterschiedliche Lerntypen und Formen der Binnendifferenzierung berücksichtige. Binnendifferenzierung heisst für mich aber nicht, dass jedes Kind ein anderes Arbeitsblatt löst. Binnendifferenzierung und eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema kann meiner Ansicht nach auch durch den Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Kindern gewährleistet werden. Aufgrund der erläuterten Beispiele und den Verbindungen zur Praxis wird dies möglich. Ich bin der Meinung, dass dieses Vorgehen automatisiert werden kann, wenn man sich eine Weile bewusst darauf achtet und seinen Unterricht reflektiert. Der Unterricht kann damit nicht nur auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Kinder angepasst, sondern auch abwechslungsreich gestaltet werden. Der folgende Teilaspekt des Standards aus dem Bereich Können als wissensbasiertes Handeln ist dabei zentral:

«Die Lehrperson berücksichtigt unterschiedliche Normen und Werte sowie (Lern)Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht.»⁴⁵

Unterschiedliche Formen der Binnendifferenzierung tragen meiner Meinung nach dazu bei, die unterschiedlichen Normen, Werte und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Obwohl die Individualisierung bei der Binnendifferenzierung eine wichtige Rolle spielt und in einzelnen Unterrichtsphasen wichtig ist, bin ich der Ansicht, dass die Individualisierung nicht Überhand ergreifen soll. Mir ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen können. Aus diesem Grund finde ich gemeinsame Einstiege und Abschlüsse im Kreis sehr gut geeignet. Während solchen Sequenzen kommen alle Kinder zusammen und können sich austauschen. Durch diese Sequenzen werden gemeinsame Erlebnisse geschaffen. Ich denke, dass die Kinder dadurch auch lernen können, ihre unterschiedlichen Voraussetzungen und Potentiale wahrzunehmen und wertzuschätzen. Ich denke, dass diese Aspekte allerdings mit den Kindern besprochen werden müssen und ein Teil des Unterrichts sein sollen. Ein entsprechender Gesprächsanlass könnte zum Beispiel durch die in der Einleitung zusammengefasste Geschichte entstehen. Sehen die Kinder die Heterogenität als Chance, wird der Zusammenhalt der Klasse gestärkt und die Lernatmosphäre gefördert. Der folgende Teilaspekt des Standards aus dem Bereich Lern- und Umsetzungsbereitschaft steht dabei im Mittelpunkt:

«Die Lehrperson anerkennt Vielfalt als Herausforderung und Chance.»⁴⁶

⁴⁴ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 8.

⁴⁵ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

⁴⁶ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

Ich denke, dass die Heterogenität einer Klasse den Schulalltag lebendig und spannend macht. Für mich sind die verschiedenen Arten, wie sich Heterogenität zeigen kann, eine Chance für die Unterrichtsgestaltung. Ich finde es wichtig, dass die Kinder diese Haltung erkennen, denn die Gesellschaft, in der sie aufwachsen und leben, ist genauso heterogen wie die Schulklasse. Entsprechende Wertvorstellungen aufzubauen ist meiner Meinung nach auch in Perspektive auf ihre Gegenwart und Zukunft wichtig.

Die folgenden Punkte fassen die wichtigsten Kernpunkte für mich zusammen und beantworten dadurch auch die Fragestellung:

- ✓ Das Konzept der Zone der proximalen Entwicklung trägt dazu bei, die Binnendifferenzierung des Unterrichts zu gestalten.
- ✓ Lernen ist ein individueller Vorgang, der Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Kindern oder der Lehrperson ist allerdings zentral, um herausfordernde Ziele zu erreichen.
- ✓ Der Unterricht kann durch den Lernumfang, das Anforderungsniveau oder die Lernstile und Zugänge differenziert werden.
- ✓ Die Differenzierung durch die Sozialformen PA, GA und PL sind für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und für die Binnendifferenzierung zentral.

Neben diesen Aspekten, die mir in Bezug auf die Heterogenität und die Binnendifferenzierung wichtig sind, gibt es allerdings noch einige Entwicklungsbereiche. Diese werde ich im folgenden Abschnitt erörtern und als Ziele formulieren.

5.2. Ziele

Wie bereits erwähnt ist es mir wichtig, dass die Kinder gemeinsam lernen können. Ich denke, dass sie dadurch einander helfen, nachfragen, Sachverhalte erklären und ein Thema vertieft verstehen können. Die Differenzierung durch die Sozialform PA oder GA kann, wenn sie gut eingeführt ist, gehaltvoller sein als die Arbeit mit niveaudifferenzierten Arbeitsblättern. Ich denke, dass bei diesen Arbeitsblättern oft die Gefahr des «Abarbeitens» anstatt des «Auseinandersetzens» besteht. Durch die kommunikativen Aspekte der PA oder GA wird dieser Gefahr entgegengewirkt. Diese Aspekte sind in Bezug auf den Teilbereich des Standards wichtig, der sich auf den Bereich Können als wissensbasiertes Handeln bezieht:

«Die Lehrperson kann kooperative Lernumgebungen gestalten.»⁴⁷

Für meine Zukunft als Lehrerin ist es mir wichtig, diesen Aspekt verstärkt in den Unterricht des Faches Mensch Umwelt miteinzubeziehen. Damit dies möglich ist, müssen diese Sozialformen gut eingeführt werden. Rituale und Strukturierungshilfen wie die oben beschriebene Verabredungsuhr oder das Plakat zur guten Partnerarbeit können dabei helfen.

Der zentrale Begriff dabei ist meiner Meinung nach «Beharrlichkeit». Ich denke, dass diese Sozialformen immer wieder genutzt und besprochen werden müssen, damit sie irgendwann automatisch funktionieren, die Schülerinnen und Schüler diese gehaltvoll nutzen und miteinander lernen können.

Aus diesen Gründen setze ich mir für meine Zukunft als Lehrerin das folgende Ziel:

Ich möchte die Sozialformen der PA und GA so gut einführen, dass diese gehaltvoll und produktiv für den Mensch Umwelt Unterricht genutzt werden können.

⁴⁷ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 9.

6. LITERATURVERZEICHNIS

- Adamina, Marco und Hans Müller. 2014. «Lernwelten. Natur-Mensch-Mitwelt». 7. Auflage. Schulverlag plus AG.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. «Natur, Mensch Gesellschaft. Einleitende Kapitel». In *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Auf der Grundlage des Lehrplan 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Online verfügbar unter: http://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=6 , [eingesehen am 26.2.18].
- Bönsch, Manfred. 1995. «Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche-Formen-Strategien». München: Ehrenwirth Verlag GmbH.
- Fraefel, Urban. 2014. «Lernprozesse begleiten» In *Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen*, hrsg. v. Hans Berner, Urban Fraefel, Barbara Zumsteg, 180-185, Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Helmke, Andreas. 2015. «Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts». 6. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Klippert, Heinz. 2010. «Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können». Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Moost, Nele. 2010. «Wenn die Ziege schwimmen lernt». Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2017. «Kompetenzstrukturmodell». Online verfügbar unter: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf [eingesehen 16.3.18].
- Scholz, Ingvalde. 2008. «Es ist normal, verschieden zu sein - Unterrichten in heterogenen Klassen» In *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern*, hrsg. v. Ingvalde Scholz, 7-23, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Schönknecht, Gudrun. 2011. «Zeitgemässer Sachunterricht» In *Lernen fördern. Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht*, hrsg. V. Schönekecht, Gudrun, Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett

7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

7.1. Abbildungen

- | | |
|--|----|
| Abbildung Titelblatt. Phillipsen, Hannah. 2017. Baden. | 7 |
| Abbildung 1: Adamina, Marco und Hans Müller. 2014. «Lernwelten. Natur-Mensch-Mitwelt». 7. Auflage. Schulverlag plus AG. | |
| Abbildung 2: Phillipsen, Hannah. 2017. «Prä- und Postkonzept einer Schülerin». Dällikon. | 10 |
| Abbildung 3: Bisang, Urs, Urs Bräm und Lukas Richli. 2016. «Leitende Prinzipien für guten MU-Unterricht. Kompetenzorientierung im Fach Mensch Umwelt». Online verfügbar unter: https://blog.phzh.ch/kompetenzorientierung/files/2016/07/MU_Leitende- | 10 |

[Prinzipien Leporello.pdf](#) [eingesehen 12.3.18].

Abbildung 4: Fraefel, Urban. 2014. «Lernprozesse begleiten» In <i>Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen</i> , hrsg. v. Hans Berner, Urban Fraefel, Barbara Zumsteg, 180-182, Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.	12
Abbildung 5: Fraefel, Urban. 2014. «Lernprozesse begleiten» In <i>Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen</i> , hrsg. v. Hans Berner, Urban Fraefel, Barbara Zumsteg, 180-182, Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.	13
Abbildung 6: Phillipsen, Hannah. 2017. «Differenzierung nach Umfang des Lernstoffes». Dällikon.	14
Abbildung 7: Phillipsen, Hannah. 2017. «Wortwolke (rechts) als Differenzierung nach Anforderungsniveau». Dällikon.	15
Abbildung 8: Phillipsen, Hannah. 2018. «Mindmap zur Differenzierung durch das Unterrichtsmaterial». Baden.	16
Abbildung 9: Phillipsen, Hannah. 2017. «Modell der Aggregatzustände». Dällikon.	16
Abbildung 10: Phillipsen, Hannah. 2017. «Gegenstände, die (nicht) ins Abwasser gehören». Dällikon.	17
Abbildung 11: Phillipsen, Hannah. 2017. «Experimente zum Wasserkreislauf». Dällikon.	17
Abbildung 12: Phillipsen, Hannah. «Abwasser Tipps». Dällikon.	17
Abbildung 13: Von Krusenstern, Peter. 2008. «Karl der Wassertropfen». Verlag Books on Demand.	18
Abbildung 14: Phillipsen, Hannah. 2017. «Verabredungsuhr, aus dem Unterricht von S. H.». Dällikon.	19
Abbildung 15: Phillipsen, Hannah. 2017. «PA Plakat zur guten Zusammenarbeit, aus dem Unterricht von S. H.». Dällikon.	20
Abbildung 16: Phillipsen, Hannah. 2018. «Zusammenfassende Grafik über die Binnendifferenzierung nach Vygotsky und Scholz». Baden.	22
Abbildung 17: Phillipsen, Hannah. 2016. «Zeitstrahl einer Schülerin über das Leben von Mohammed». Regensdorf.	23
Abbildung 18: Phillipsen, Hannah. 2016. «Mindmap zum Islam (links) und zum Christentum (rechts)». Regensdorf.	24
Abbildung 19a und 19b: Phillipsen, Hannah. 2016. «Ausschnitt der PPT Präsentation mit dem Thema Pilgerfahrt (links) und dem Leben von Mohammed (rechts)». Regensdorf.	24
Abbildung 20a und 20b: Phillipsen, Hannah. 2017. «Arbeitsblatt einer Zweiergruppe zum Weg des (Ab)Wassers». Dällikon.	26
Abbildung 21: Phillipsen, Hannah. 2017. «Gruppenpuzzle zu den Klärbecken». Dällikon.	27

Abbildung 22: Phillipsen, Hannah. 2017. «Wasserkreislauf im Glas, wodurch eine Sonnenblume wächst». Dällikon.	28
Abbildung 23: Phillipsen, Hannah. 2017. «Repetition Wasserkreislauf». Dällikon.	28
Abbildung 24: Phillipsen, Hannah. 2017. «(Vertrocknete) Sonneblumen der Kinder». Dällikon.	28
Abbildung 25: Phillipsen, Hannah. 2018. «Differenzierung durch Anforderungsniveau». Dielsdorf.	30
Abbildung 26: Phillipsen, Hannah. 2018. «Forscherbüro als Differenzierung durch den Lernumfang». Dielsdorf.	30
Abbildung 27: Phillipsen, Hannah. 2018. «Theater als Differenzierung des Lernumfangs». Dielsdorf.	31
Abbildung 28: Phillipsen, Hannah. 2018. «Tafelbild zum Thema ‘Tiere im Winter’». Dielsdorf.	32

7.2. Tabellen

Tabelle 1: Scholz, Ingvelde. 2008. «Es ist normal, verschieden zu sein - Unterrichten in heterogenen Klassen» In <i>Der Spagat zwischen Fördern und Fordern</i> , hrsg. v. Ingvelde Scholz, 7-23, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.	7
--	---

8. ANHANG

Übersicht

Anhang 1: Prä- und Postkonzepte einer Schülerin	37
Anhang 2: Arbeitsblätter zum Islam	39
Anhang 3: Niveaudifferenzierte Arbeitsblätter zum Wasserkreislauf	40
Anhang 4: Arbeitsblatt zum Thema Abwasser für eine Partnerarbeit	43
Anhang 5: Diverse Arbeitsblätter zum Thema «Tiere im Winter»	44

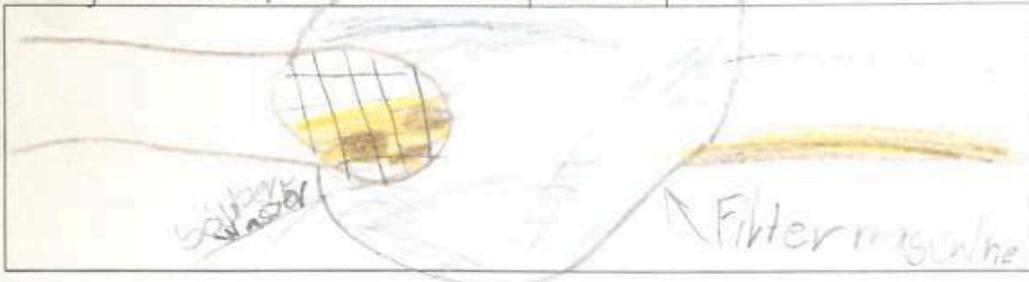
Anhang 1: Prä- und Postkonzepte einer Schülerin

Selbst erstelltes Arbeitsblatt zum Präkonzept einer Schülerin (Quartalspraktikum, März 2017)

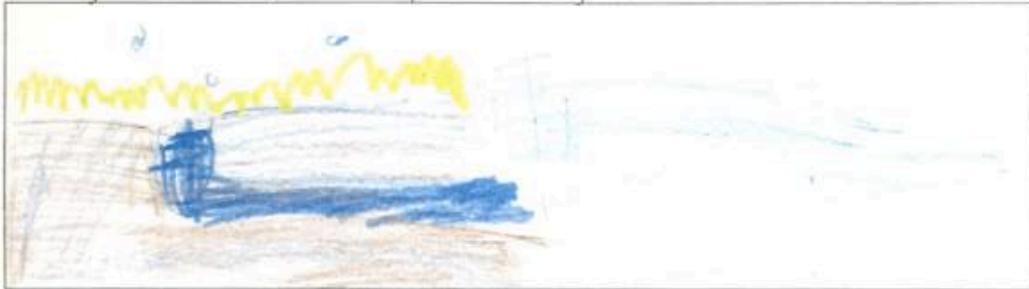
Was weißt du schon?



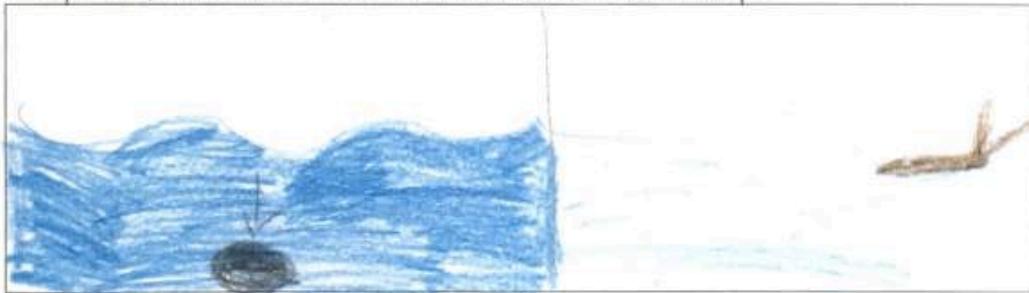
Wohin geht das Wasser, wenn du die Toilette spülst? Was passiert?



Wohin geht das Wasser, wenn es auf eine Wiese regnet?



Was passiert, wenn du einen Stein oder einen Ast ins Wasser wirfst?



Was passiert, wenn Wasser ganz heiss wird?



Selbst erstelltes Arbeitsblatt zum Postkonzept Schülerin (Quartalspraktikum, Mai 2017)

Name:

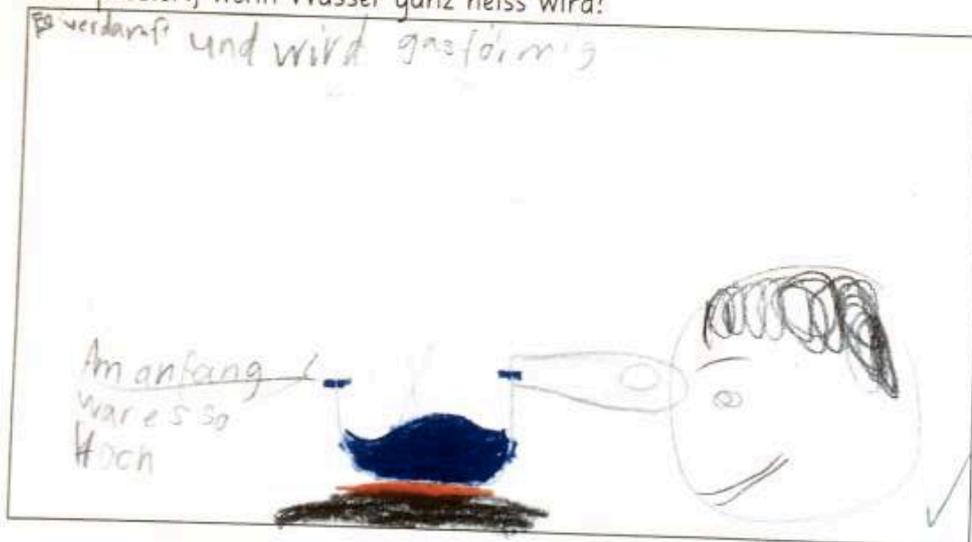
Was hast du schon alles gelernt?



Wohin geht das Wasser, wenn es auf eine Wiese regnet?



Was passiert, wenn Wasser ganz heiss wird?



Anhang 2: Arbeitsblätter zum Islam

Selbst erstellte Arbeitsblätter auf der Grundlage diverser Literatur zum Thema Pilgerfahrt und Quellen (Praktikum 1, Januar 2016)

AB 7 **5. Säule: Die Pilgerfahrt**

Die Pilgerfahrt (Hadsch)

Die Pilgerfahrt ist die fünfte Säule des Islam. Die Pilgerfahrt kann nur zwischen dem 8. und dem 12. Tag des Monats Dhu l-hidscha durchgeführt werden. Dieser Monat ist der zwölfte Monat des islamischen Kalenders. Jedes Jahr führen etwa 2 Millionen Menschen die Pilgerfahrt durch.

Das Gebot der fünften Säule ist, dass jeder Gläubige einmal in seinem Leben die Pilgerfahrt nach Mekka antritt. Will er die Reise antreten, dann muss er zuhause alles in Ordnung bringen. Das heisst, der Gläubige darf keine Schulden und auch keinen Streit mit Freunden oder der Familie haben. Er muss alles so hinterlassen, als würde er nie mehr zurückkommen.

Die Reise führt den Pilger nach Mekka, einer Stadt in Saudi-Arabien. Das zentrale Heiligtum der Stadt Mekka ist die Kaaba. Sie steht im Innenhof der grössten und wichtigsten Moschee der Welt.

Die Kaaba ist ein Würfel, der etwa 14 Meter hoch ist. Er diente schon vielen Religionen als Ort für die Verehrung von unterschiedlichen Göttern. Mohammed hat jedoch die Götzenbilder aus der Kaaba entfernt. Seit diesem Ereignis ist die Kaaba der wichtigste Ort für den Islam.

In der Kaaba hat es einen schwarzen Stein. Man weiss nicht genau, ob es ein Meteorit oder ein Mineral ist. Tatsache ist, dass jeder Pilger versuchen muss, diesen Stein zu berühren. Bei so vielen Menschen ist das jedoch ziemlich schwierig.

Vor der eigentlichen Pilgerreise gibt es ein paar Rituale durchzuführen. Als erstes muss man sich waschen. Danach muss man ein Gebet ablegen und seine Absicht erklären. Sobald sie das getan haben, müssen sie die traditionelle Kleidung anziehen. Männer tragen zwei Tücher um den Körper und Frauen tragen ein langes Gewand und ein Tuch um den Kopf. Wichtig ist, dass das Gesicht nicht verschleiert werden darf.

Danach dürfen die Pilger die wichtige Moschee in Mekka betreten.



Arbeitsblatt 5 **Historische Quellen**

Eine Quelle nennt man in der Geschichtswissenschaft ein Gegenstand oder eine Tatsache, der etwas über die Vergangenheit erzählt.

Schriftliche Quellen:

Tagebücher, Zeitungen, Briefe, Fotos, Bilder, Bücher, Dokumente oder Erzählungen sind schriftliche Quellen.

Über das Leben von Mohammed gibt es nur wenige zeitgenössische Quellen. Nur wenige Informationen sind überprüft und gesichert. Der Islam sieht den Koran als grundlegende Quelle zum Leben von Mohammed.

Ein Mann namens Ibn Ishaq hat Mohammeds Lebensgeschichte aufgezeichnet. Er ist 767 n. Chr. gestorben. Seine Geschichte hat ein Mann namens Ibn Hisham (gestorben 833 n. Chr.) übernommen. Er hat seine Informationen übernommen und ergänzt. Damit haben die beiden Historiker ein wichtiges Buch zum Leben von Mohammed geschaffen.

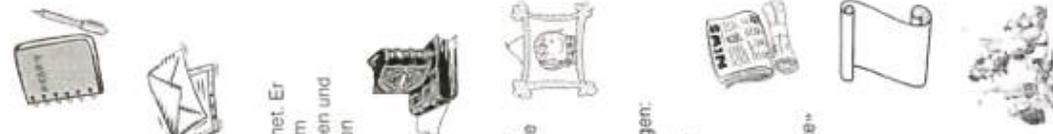
Überlieferungskette

Mohammed hat während 22 Jahren Empfehlungen, Verbote und Gebote ausgesprochen. Diese Überlieferungen wurden von vielen unterschiedlichen Menschen gehört und weitererzählt. Alle Sammler waren überzeugt, dass ihre Version von Mohammed direkt stammte. Mit der Zeit entstanden auch Sammlungen, die nicht ganz der Wahrheit entsprachen. Man war sich nicht mehr sicher, ob Mohammed diese Dinge überhaupt so gesagt hat.

Gelehrte überprüfen diese Aussagen deshalb. Sie klären dabei folgende Fragen:

Können sich wirklich alle Menschen der Überlieferungskette gekannt haben? Lebten sie überhaupt zur gleichen Zeit? Können sie den Propheten Mohammed gekannt haben? Sind die Personen zuverlässig?

Diese Informationen kann man noch heute in den «Büchern der Gewährleute» nachlesen.




Die Überlieferungskette der Gewährleute.

Anhang 3: Niveaudifferenzierte Arbeitsblätter zum Wasserkreislauf

Selbst erstellte Arbeitsblätter auf der Grundlage von Literatur zum Thema Wasserkreislauf
(Quartalspraktikum, April 2017)

Niveau 1:

* Der Wasserkreislauf



Lernziel: Du kannst die Lücken ausfüllen, indem du alle Wörter aus der Wolke richtig einfügst.



Trage die passenden Wörter in die Lücken ein. Die Anfangsbuchstaben der Wörter helfen dir dabei.

Die Sonne e_____ die oberste Schicht des Wassers von Meeren, Seen und Flüssen.
Unzählige Wasserteilchen v_____ und steigen auf.

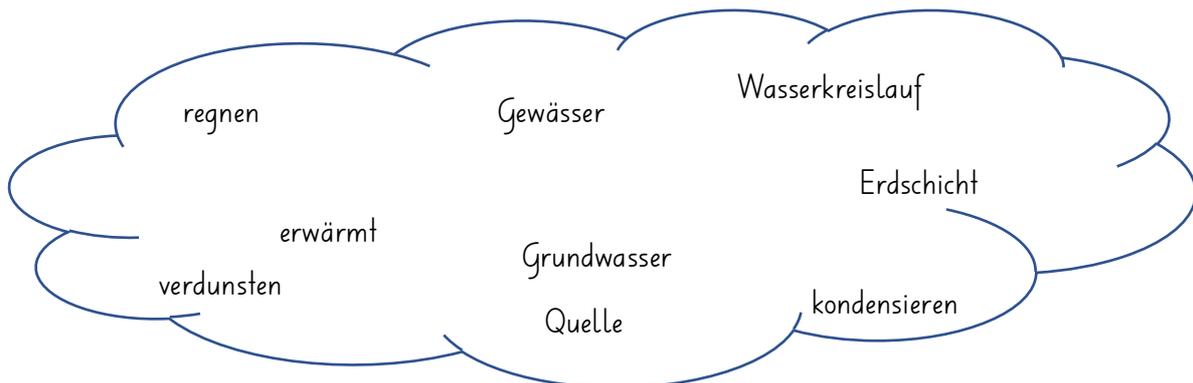
In kühleren Luftschichten k_____ sie zu winzigen Tröpfchen. Es
entstehen Wolken und es beginnt zu r_____.

Der eine Teil des Regens fällt direkt zurück in die G_____ oder
auf die Erde, wird von Pflanzen aufgenommen und verdunstet wieder.

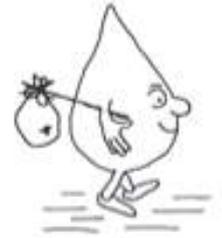
Der andere Teil versickert bis zu einer wasserundurchlässigen
E_____ und bildet das G_____.

Das Wasser gelangt über eine Q_____ wieder an die
Oberfläche.

Der W_____ beginnt von vorn.



Niveau 2:

** Der Wasserkreislauf

Lernziel: Du kannst die Lücken ausfüllen, indem du 6-9 Wörter aus der Wolke richtig einsetzt.

 Trage die passenden Wörter in die Lücken ein.

Die Sonne _____ die oberste Schicht des Wassers von Meeren, Seen und Flüssen. Unzählige Wasserteilchen _____ und steigen auf.

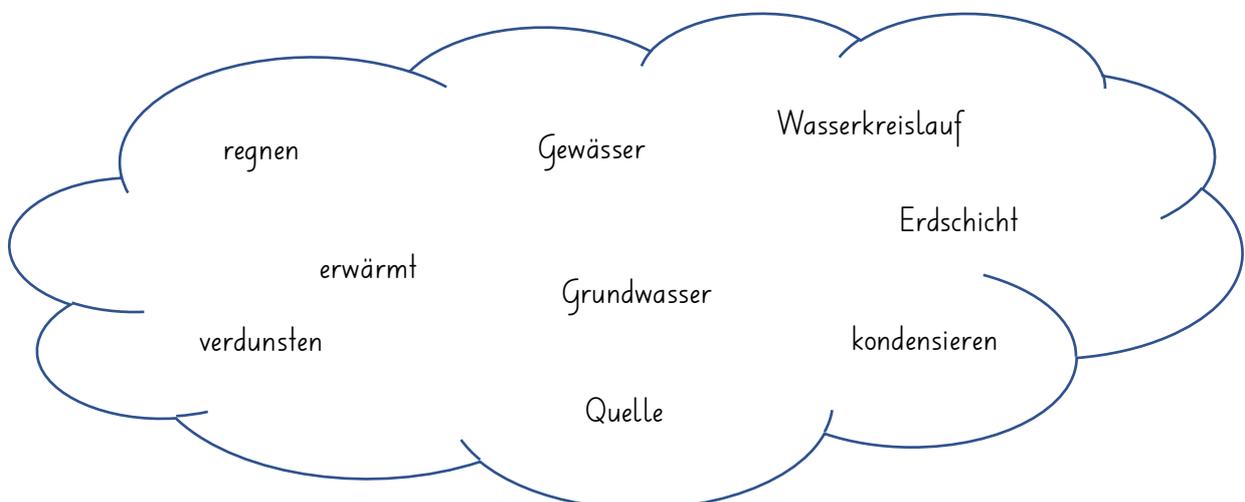
In kühleren Luftschichten _____ sie zu winzigen Tröpfchen. Es entstehen Wolken und es beginnt zu _____.

Der eine Teil des Regens fällt direkt zurück in die _____ oder auf die Erde, wird von Pflanzen aufgenommen und verdunstet wieder.

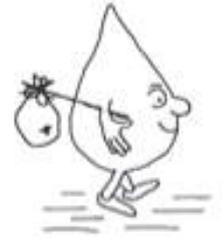
Der andere Teil versickert bis zu einer wasserundurchlässigen _____ und bildet das _____.

Das Wasser gelangt über eine _____ wieder an die Oberfläche.

Der _____ beginnt von vorn.



Niveau 3:

*** Der Wasserkreislauf

Lernziel: Du kannst die Lücken ausfüllen, indem du 6-9 passende Wörter einsetzt.



Trage passenden Wörter in die Lücken ein.

Die Sonne _____ die oberste Schicht des Wassers von Meeren, Seen und Flüssen. Unzählige Wasserteilchen _____ und steigen auf.

In kühleren Luftschichten _____ sie zu winzigen Tröpfchen. Es entstehen Wolken und es beginnt zu _____.

Der eine Teil des Regens fällt direkt zurück in die _____ oder auf die Erde, wird von Pflanzen aufgenommen und verdunstet wieder.

Der andere Teil versickert bis zu einer wasserundurchlässigen _____ und bildet das _____.

Das Wasser gelangt über eine _____ wieder an die Oberfläche.

Der _____ beginnt von vorn.

Anhang 4: Arbeitsblatt zum Thema Abwasser für eine Partnerarbeit

Selbst erstelltes Arbeitsblatt auf der Grundlage verschiedener Lehrmittel zum Thema Abwasser/Kläranlage (Quartalspraktikum, Mai 2017)

Der Weg von sauberem und schmutzigem Wasser

Schaue dir die Bilder an. Lies die Texte durch. Überlege dir, welcher Text zu welchem Bild passt.

Schneide die Texte aus und klebe sie unter das passende Bild.

1 Wir alle verbrauchen Trinkwasser. Das meiste davon trinken wir aber gar nicht. Wir verschmutzen es und lassen es dann in Rohren und Leitungen zu der Kläranlage abfließen. Manchmal gibt es keine Leitungen zum Klärwerk. Dann wird das schmutzige Wasser in einer Grube gesammelt. Dir Grube wird ab und zu geleert und der Inhalt wird in die Kläranlage gefahren.

2 In der Kläranlage wird das schmutzige Abwasser wieder klar. Das heißt, das Wasser wird dort gereinigt und sauber. Aber nicht alle Verunreinigungen sind leicht aus dem Wasser herauszubekommen. Manche bleiben drin. Das gereinigte Abwasser wird in Flüsse geleitet.

3 Das Wasserwerk bekommt das Wasser entweder aus Brunnen neben Flüssen und Seen (A) oder aus Brunnen, die bis in das Grundwasser reichen (B). Das Wasserwerk bereitet das Wasser zum Trinken vor und pumpt es in die Wasserleitungen.

Male die Wasserleitungen an:

Blau: Wasserleitungen, die vom Wasserwerk ins Haus führen.

Braun: Wasserleitungen, die vom Haus in die Kläranlage führen.

Anhang 5: Diverse Arbeitsblätter zum Thema «Tiere im Winter»

Selbst erstellte Arbeitsblätter auf der Grundlage verschiedener Literatur zum Thema «Tiere im Winter» (Lernvikariat, Januar 2018)

Niveau 1:

Posten 8

*** Der Fuchs**

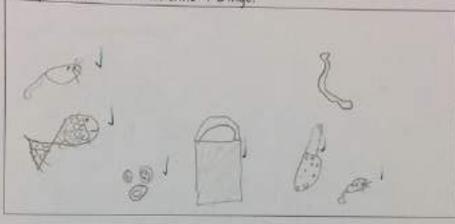


Lies den Text. ☑

Im Herbst frisst er sich wie andere Tiere auch ein Fettpolster an. Das Fettpolster schützt ihn vor der Kälte. Der Fuchs frisst alles, was er finden kann: Hasen, Mäuse, Vögel, Fisch, Regenwürmer, Früchte und sogar Abfall.
 Im Herbst wächst dem Fuchs auch ein dickes Winterfell. Das Winterfell ist dicker als das Fell im Sommer. Damit friert der Fuchs nicht, wenn es draussen sehr kalt ist.
 Der Fuchs ist im Winter wach und aktiv. Er ist ein winteraktives Tier. Am Tag schläft er in seinem Fuchsbau unter der Erde. Damit der Fuchs im Winter nicht so viel Energie braucht, bewegt er sich auch weniger. In der Nacht jagt er oder sucht nach anderem Futter. Der Fuchs ist ein Raubtier.

Beantworte die Fragen auf der Rückseite. ☑

Was frisst der Fuchs? Zeichne 4 Dinge:



Wieso bekommt der Fuchs ein Winterfell? Schreibe:

Winterfell ist dicker als das im Sommer. Damit friert der Fuchs nicht, wenn es draussen sehr kalt ist. ✓

Was macht der Fuchs am Tag und in der Nacht? Schreibe:

Er jagt in der Nacht oder er sucht Futter. ✓

Niveau 2:

Name:

Posten 4

**** Das Eichhörnchen**



Lies den Text. ☑

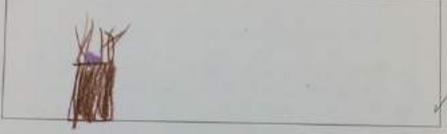
Das Eichhörnchen lebt auf Bäumen im Wald.
 Im Herbst frisst das Eichhörnchen sehr viel und sammelt Eicheln, Tannenzapfen und Nüsse für den Winter. Diese Nahrungsvorräte vergräbt das Eichhörnchen im Boden, in der Rinde von Bäumen oder in den Ästen. Die Vorräte versteckt das Eichhörnchen aber nie in seinem eigenen Nest.
 Im Winter hält das Eichhörnchen Winterruhe. Das heisst, es schläft den ganzen Tag in seinem Nest. Das Nest ist in den Ästen eines Baumes. Wenn es Hunger hat, steht es auf und sucht die versteckten Vorräte im Boden.
 Das Eichhörnchen kann sehr gut riechen. Manchmal findet das Eichhörnchen aber nicht alle Verstecke wieder. Aus den vergrabenen Nüssen oder Eicheln wachsen dann Bäume.

Beantworte die Fragen auf der Rückseite. ☑

Wo lebt das Eichhörnchen? Zeichne:



Wo ist das Nest des Eichhörnchens? Zeichne:



Im Winter hält das Eichhörnchen Winterruhe. Was heisst das? Nenne 2 Dinge.

Winterruhe ist schlafen und essen sehen. ✓

Wie findet das Eichhörnchen seine versteckten Vorräte wieder? Nenne eine Antwort.

Mit der Nase. ✓

③

Niveau 3:

Name:

Posten 6

***** Der Frosch**



Lies den Text.

Im Winter sucht sich der Frosch ein Versteck. Das kann zum Beispiel ein Mäuseeingang im Boden sein. Der Frosch kann sich aber auch im Schlamm vergraben. Wichtig ist, dass er dort gut von der Kälte geschützt ist.

Frosche sind wechselwarme Tiere. Sie passen ihre Körpertemperatur der Aussentemperatur an. Wenn es draussen kalt wird, passt sich die Körpertemperatur des Frosches an. Die Körpertemperatur des Frosches sinkt dann bis zu 0° Celsius.

Zuerst bewegt er sich immer langsamer. Danach erstarrt der Körper des Frosches. Der Körper wird steif und der Frosch kann sich nicht mehr bewegen. Diesen Zustand nennt man Winterstarre. Der Frosch bleibt den ganzen Winter in seinem Versteck.

In dieser Winterstarre braucht der Frosch keine Nahrung. Weil er sich nicht bewegen kann, benötigt er auch nicht viel Energie. Damit der Körper des Frosches aber trotzdem noch funktionieren kann, muss der Frosch im Herbst einen Winterspeck anfressen.

Es ist nicht möglich, den Frosch im Winter aufzuwecken. Erst wenn es draussen wärmer wird wachen sie wieder auf.

Beantworte die Fragen auf der Rückseite.

Wo versteckt sich der Frosch im Winter?

In einem Mäuseeingang im Boden
in dem Schlamm.

Der Frosch ist ein wechselwarmes Tier. Was bedeutet das?

Wenn es kalt ist, ist er wie ein Eisbaum. Wenn es warm ist dann bewegt er sich.

Wann wacht der Frosch wieder auf?

Wenn es draussen wärmer wird.

FOKUS FORMATIVE BEURTEILUNG



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.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
2. STANDARDBEZUG	4
2.1. Wissen	4
2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft	4
2.3. Können als wissensbasiertes Handeln	5
2.4. Persönlicher Bezug	5
3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE	5
3.1. Leitfragen für die Beurteilungspraxis	5
3.2. Bedeutung von Lernzielen	11
3.3. Lernförderliches Feedback	13
4. ERFAHRUNG AUS DER BERUFSPRAXIS	18
4.1. Praktikum 1: Formative Beurteilung als Lernmoment	19
4.2. Quartalspraktikum: Verschiedene Formen der formativen Beurteilung	20
4.3. Lernvikariat: Formative Beurteilung in Hinsicht auf den Beurteilungskreislauf	25
5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE	28
5.1. Persönliche Haltung	28
5.2. Ziele	29
6. LITERATURVERZEICHNIS	30
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	30
7.1. Abbildungen	30
7.2. Tabellen	32
8. ANHANG	32
Übersicht	32
Anhang 1: Hand-Feedback Vorlage	33
Anhang 2: Arbeitsblatt zur Verbesserung der Leseflüssigkeit	34
Anhang 3: Lernzielkontrolle Körper	36

1. EINLEITUNG

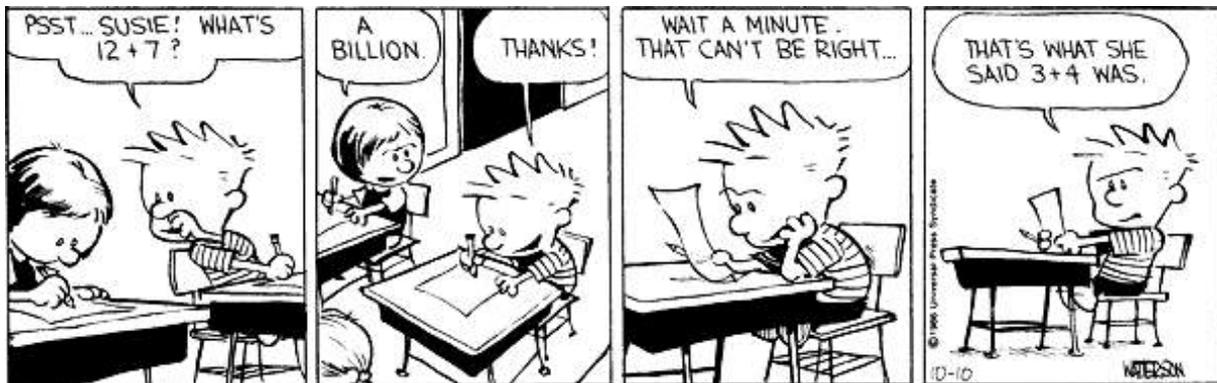


Abbildung 1: Calvin beim Lösen einer Addition (Illustration von Bill Watterson)

Dieser Comic beschreibt Calvin, wie er eine Addition lösen muss, bei welcher er das Ergebnis allerdings nicht kennt. Wird die Situation als summative Beurteilung interpretiert, so wird der Schüler die Lernziele vermutlich nicht erreichen und eine ungenügende Bewertung erhalten. Die Abbildung kann allerdings auch als formative Beurteilung interpretiert werden, in welcher die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Lernziele üben müssen. Anstelle der Mitschülerin sollte in diesem Fall die Lehrperson durch ihre Analyse bemerken, dass Calvin zentrale Aspekte noch nicht verstanden hat und seinen Lernprozess dadurch begleiten.

Aus dieser Beschreibung des Comics wird ersichtlich, dass es verschiedene Beurteilungsfunktionen gibt, die unterschiedliche Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben. Die formative Beurteilung ist für den Lernprozess der Kinder zentral. Aus diesem Grund möchte ich mich in diesem Portfolieeintrag mit der folgenden Fragestellung auseinandersetzen:

Welche Aspekte sind in der Phase der formativen Beurteilung zentral, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern zu können?

Um die als Lehrperson die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler formativ beurteilen zu können, muss sie verschiedene Aspekte der formativen Beurteilung kennen. Dazu gehört die Funktion der Beurteilung, aber auch die Bedeutung der Lernziele sowie die Merkmale eines lernförderlichen Feedbacks. Diese Aspekte sind wichtig, damit der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler begleitet und unterstützt werden kann.

Wie in der Fragestellung erkennbar wird, steht die formative Beurteilung im Zentrum. Dabei grenze ich die summative Beurteilung bewusst aus. Meiner Meinung nach gehören die beiden Bereiche durch das Spannungsfeld sowie den Kreislauf der Beurteilung zusammen. Ich beschränke mich allerdings auf die formative Beurteilung, damit ich diese vertieft behandeln und ein Fundament für die summative Beurteilung erarbeiten kann. Aspekte wie das Schreiben von Lernzielkontrollen, Notengebungen oder Zeugnisse werden daher nicht behandelt.

In Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 ändern sich Aspekte der Beurteilung, denn die formative Beurteilung gewinnt an Bedeutung. Diese Aspekte werden in der Broschüre «Kompetenzorientiertes Beurteilen» von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich beschrieben. Die Broschüre ist für die Argumentation dieses Eintrags von grosser Bedeutung.

Des Weiteren ist die Publikation «fördern und fordern» der Bildungsdirektion des Kantons St. Gallen von grosser Bedeutung für diesen Portfolioeintrag.

Nachfolgend werden nun als erstes der Standard 8 sowie ausgewählte Teilaspekte davon beleuchtet. Anschliessend wird in der theoretischen Perspektive die oben beschriebene Literatur in Bezug auf die Fragestellung erarbeitet. Im Kapitel zu den Erfahrungen aus der Berufspraxis werden drei Beispiele zur formativen Beurteilung aus verschiedenen Zeitpunkten meiner Ausbildung beschrieben und reflektiert. Abschliessend fasse ich die zentralen Aspekte zusammen und lege meine persönliche Haltung sowie meine Ziele für die Zukunft dar.

2. STANDARDBEZUG

In diesem Portfolioeintrag beziehe ich mich auf den Standard 8 «Diagnose und Beurteilung». Der Standard lautet wie folgt:

«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.»¹

Die Stichworte Wissen, Lern- und Umsetzungsbereitschaft sowie Können als wissensbasiertes Handeln werden in den nächsten Absätzen in Bezug auf das Thema formative Beurteilung anhand ausgewählter Teilaspekte genauer beschrieben. Des Weiteren stelle ich einen persönlichen Bezug zum Standard 8 her.

2.1. Wissen

«Die Lehrperson kennt Funktionen und Formen der Diagnose und Beurteilung von Lernen.»²

Der Bereich der Beurteilung ist sehr breit und komplex. Die Diagnose und die Beurteilung von Lernen sind zentral, wobei die Lehrperson sich stets in einem Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion befindet. Für die Förderung ist die formative Beurteilung von Bedeutung. Es ist wichtig, als Lehrperson diese verschiedenen Aspekte und Bereiche der Beurteilung zu kennen, um mit dem Spannungsfeld umgehen zu können.

2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft

«Die Lehrperson betrachtet die fortlaufende Diagnose und Beurteilung als integrativen Bestandteil der unterrichtlichen Tätigkeit.»³

Wie bereits erwähnt, ist die formative Beurteilung für die Förderung der Schülerinnen und Schüler zentral. Durch diese fortlaufende Diagnose und Beurteilung soll der Lernprozess der Kinder begleitet werden können, wodurch die Kinder wiederum gefördert werden. Es ist bedeutend, dass die Lehrperson die formative Beurteilung fortlaufend vollzieht. Aus diesem Grund ist es wichtig, diesen Teilaspekt genau zu beleuchten.

¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 16.

² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 16.

³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

2.3. Können als wissensbasiertes Handeln

«Die Lehrperson setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein.»⁴

Um eine fortlaufende formative Beurteilung zu vollziehen, muss die Lehrperson diese der Situation anpassen und verschiedene Formen wählen. Wenn verschiedene Formen gewählt werden, können unterschiedliche Kompetenzen und Aspekte der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler bewertet werden. Die Beurteilungsperson kann dabei geändert werden. Diese Aspekte sind für die formative Beurteilung entscheidend, weshalb die Behandlung dieses Teilaspekts von Bedeutung ist.

2.4. Persönlicher Bezug

In meiner persönlichen Schulzeit stand immer nur die summative Beurteilung im Vordergrund. Ich denke, dass eine formative Beurteilung der Lehrpersonen sowie ein differenziertes und aussagekräftiges Feedback meinen Lernprozess unterstützt hätten, wodurch grössere Lernfortschritte möglich gewesen wären. Des Weiteren habe ich mich mit der Praxislehrperson des Quartalspraktikums oft über das Thema formative und summative Beurteilung unterhalten. Dabei habe ich viel über dieses Themenfeld gelernt und konnte einige Dinge in meinem Unterricht umsetzen und reflektieren. Ich konnte erfahren, dass die formative Beurteilung für die Unterstützung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler zentral ist. Aus diesen Gründen ist es mir ein Anliegen, das Thema formative Beurteilung aufzuarbeiten und zu reflektieren. Ich denke, dass die oben erwähnten Teilaspekte für die Arbeit als Lehrperson zentral sind. Ein vertieftes Wissen kann meiner Meinung nach helfen, das herausfordernde Thema der Beurteilung differenzierter zu sehen und dadurch eine Orientierung im erwähnten Spannungsfeld bieten.

Im Folgenden werde ich nun die theoretische Perspektive zur genannten Fragestellung beschreiben, wobei ich auf die Beurteilungspraxis, die Bedeutung von Lernzielen sowie lernförderlichem Feedback eingehen werde. Dabei werde ich immer wieder einen Bezug zu den beschriebenen Teilaspekten des Standards 8 aufzeigen.

3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE

3.1. Leitfragen für die Beurteilungspraxis

Die Broschüre «Kompetenzorientiert Beurteilen» der Bildungsdirektion des Kantons Zürich beschreibt, wie die Beurteilung in der Volksschule gehandhabt werden soll. Lehrpersonen sollen die Leistungen und das Verhalten von Schülerinnen und Schülern beobachten, einschätzen und beurteilen, wobei fachliche und überfachliche Kompetenzen berücksichtigt werden sollen. Dabei liefern regelmässige Rückmeldungen in Hinsicht auf die Lernvoraussetzungen, -fortschritte und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler wertvolle Informationen. Diese Informationen können für die Förderung, Unterrichtsgestaltung oder Entscheidungen für den Bildungsweg genutzt werden. Mit dem Lehrplan 21 gewinnt die formative Beurteilung an Bedeutung, denn dadurch kann der Aufbau und die Erweiterung von Kompetenzen der Kinder begleitet und unterstützt werden.⁵

⁴ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

⁵ Hollenweger et. al. 2017, S. 4.

Die Autoren stellen eine Kreisgrafik vor (Abbildung 2), die verschiedene Bereiche der Beurteilungspraxis sowie fünf wichtige Leitfragen veranschaulichen:

- Beurteilungsform: Wie erfolgt die Beurteilung?
- Beurteilungsnorm: Im Vergleich womit wird beurteilt?
- Beurteilungsfunktion: Wozu wird beurteilt?
- Beurteilungsfokus: Was wird beurteilt?
- Beurteilungsperson: Wer beurteilt?

Tabelle 1: Fünf Leitfragen für die Beurteilungspraxis (Vgl. Hollenweger et. al. 2017, 5)



Abbildung 2: Kreisgrafik zur kompetenzorientierten Beurteilung (Hollenweger et. al. 2017, 5)

3.1.1. Beurteilungsfunktion

Als erstes soll die Beurteilungsfunktion bestimmt werden. Wie bereits erwähnt, erhält die formative Beurteilung dabei viel Gewicht. Die Lehrperson soll die Lernenden in Hinsicht auf die Ziele, Kompetenzen und individuellen Lernvoraussetzungen unterstützen und begleiten. Diese Erkenntnisse können schliesslich zur Vorbereitung und Durchführung des fortlaufenden Unterrichts genutzt werden. Durch die summative Beurteilung wird eine Lernphase abgeschlossen. Die prognostische Beurteilung wird eingesetzt, um die Voraussetzungen bezüglich einer nächsten Lernphase oder Schulstufe abzuschätzen.⁶

In der Publikation «fördern und fordern» des Bildungsdepartements des Kantons St. Gallen wird ersichtlich, dass die Beurteilung verschiedene Funktionen erfüllen muss, die sich teilweise widersprechen. Auf der einen Seite soll durch die formative Beurteilung das Lernen gefördert werden, auf der anderen Seite wird durch die summative und prognostische Beurteilung eine Selektion vollzogen. Die Lehrperson befindet sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion.⁷

⁶ Hollenweger et. al. 2017, S. 5-6.

⁷ Nüesch et. al. 2008, S. 5.

Der Beurteilungskreislauf zeigt, wie die formative und die summative Beurteilung aufeinander aufbauen, wobei die formative Phase einen Grossteil einnimmt (Abbildung 3). Die Lehrperson befindet sich demnach nicht nur im Spannungsfeld zwischen der formativen und summativen Beurteilung, sondern muss diese Funktionen kennen, um den Unterricht ausgerichtet danach planen und durchführen zu können.

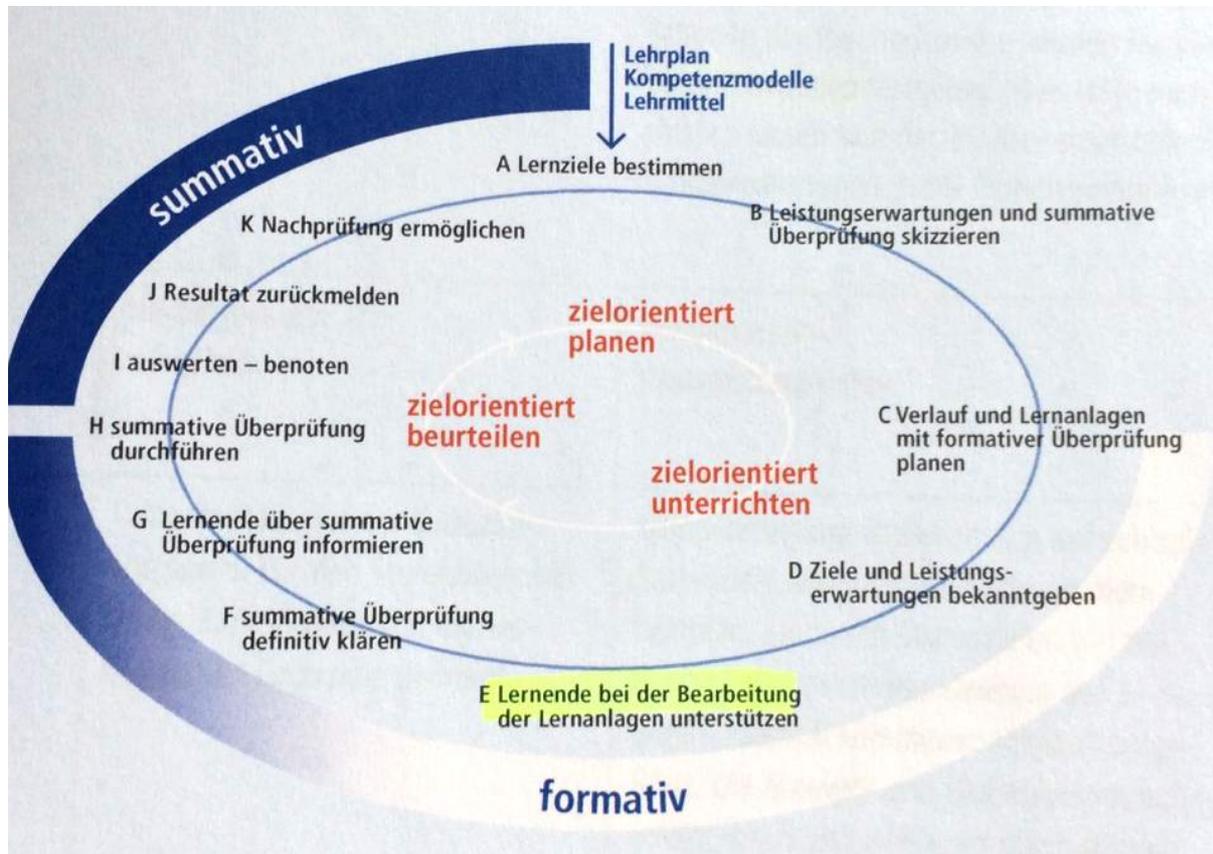


Abbildung 3: Der Beurteilungskreislauf im Überblick (Nüesch et. al. 2008, 17)

Der Kreislauf wird dabei in verschiedene Phasen eingeteilt. Beim Planen definiert die Lehrperson die Inhalte und legt die erwarteten Leistungen in Form von Lernzielen fest. Bereits bei der Planung sollte sich die Lehrperson überlegen, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt die Lernziele summativ überprüfen will. Durch diese Weitsicht kann der Unterricht zielorientiert geplant werden. Des Weiteren sollen die minimalen Anforderungen geklärt werden.⁸

Während dem Unterricht werden verschiedene Formen der formativen Beurteilung verwendet. Diese bilden das «eigentliche Kernstück» des Unterrichts. Durch einfache formative Überprüfungsformen kann die Lehrperson erkennen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Lernziele in welchem Mass erreichen. Die Lehrperson kann dabei zum Beispiel Beobachtungen oder fortlaufende Korrekturen der Schülerarbeiten nutzen. Die Schülerinnen und Schüler können durch geeignete Überprüfungsformen ihren Lernstand auch selber feststellen. Durch diese formative Beurteilung sollen die Kinder ihrem Niveau entsprechend gefördert werden. Es ist unabdingbar, dass alle Leistungen, die in der summativen Beurteilung erwartet werden, in der formativen Phase ausreichend geübt werden.⁹

In der abschliessenden summativen Beurteilung wird geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler die in der Planung festgelegten Lernziele erreicht haben. Für den Aufbau einer förderlichen Lernhaltung ist es zentral, dass die formative und summative Beurteilungsphase klar voneinander getrennt werden. Die Lernenden müssen zu jedem Zeitpunkt wissen, ob die Beurteilungssituation sie beim Lernen und dem Optimieren von Fehlern unterstützen soll oder ob der Zweck in der Bildung eines abschliessenden Urteils über die erbrachte Leistung besteht.¹⁰

⁸ Nüesch et. al. 2008, S. 17.

⁹ Vgl. Nüesch et. al. 2008, S. 17-21.

¹⁰ Nüesch et. al. 2008, S. 17.

Ich denke, dass dieses Bewusstsein für eine Lehrperson sehr wichtig ist. Im Lernfeld «Beobachten, Beurteilen, Fördern» an der Pädagogischen Hochschule im Herbstsemester 2017 wurden diese Aspekte ausführlich besprochen. Dabei haben uns die Dozierenden die folgende Tabelle gezeigt (Abbildung 4), in welcher das Verhältnis zwischen formativer und summativer Beurteilung dargestellt wird.

formativ, fördernd	summativ
Lernprozesse steuern/begleiten	Lernstand ermitteln
Kleine Standortbestimmungen anhand weniger Kriterien	Grössere Bilanz ziehen
Blick voraus wie Unterricht weitergeht, gemeinsam oder individuell	Blick zurück
Individuelle, persönliche Ziele/Schritte	Kompetenzen laut Lehrplan
Fortlaufend	Nach einiger Zeit
Lernförderung, Lernbegleitung	Leistungsbeurteilung
Beobachtung, Gespräche, Selbstkorrektur, Orientierungsaufgabe, Lernaufgabe	Test, Prüfungsaufgabe
Fehler und Umwege gehören dazu	Fehler vermeiden
Lern- und Arbeitszeit	Prüfungszeit

Abbildung 4: Formative und summative Beurteilung im Verhältnis (PPT-Folie des Moduls LB A121)

Einerseits wird dabei ersichtlich, dass die formative Beurteilung der Lernförderung dient und einen Grossteil des Unterrichtsalltages einnehmen soll. Andererseits werden die verschiedenen Bereiche dieser Beurteilungsfunktion erkenntlich, zu denen zum Beispiel persönliche Ziele, Beobachtung, Gespräche oder Lernaufgaben gehören. Des Weiteren soll die formative Beurteilung fortlaufend vollzogen werden, womit gleichzeitig ein Teilaspekt des Standards 8 angesprochen wird:

«Die Lehrperson betrachtet die fortlaufende Diagnose und Beurteilung als integrativen Bestandteil der unterrichtlichen Tätigkeit.»¹¹

Diese Aspekte wurden des Weiteren ausführlich im Modul Englischdidaktik 2 besprochen. Die Dozentin hat uns dabei als Visualisierung zwei Pyramiden gezeigt (Abbildung 5), bei welchen ersichtlich wird, dass sich die Beurteilung hin zu einer kompetenzorientierten Beurteilung entwickelt hat. Ich finde, dass diese Pyramiden diesen Sachverhalt gut visualisieren.

¹¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

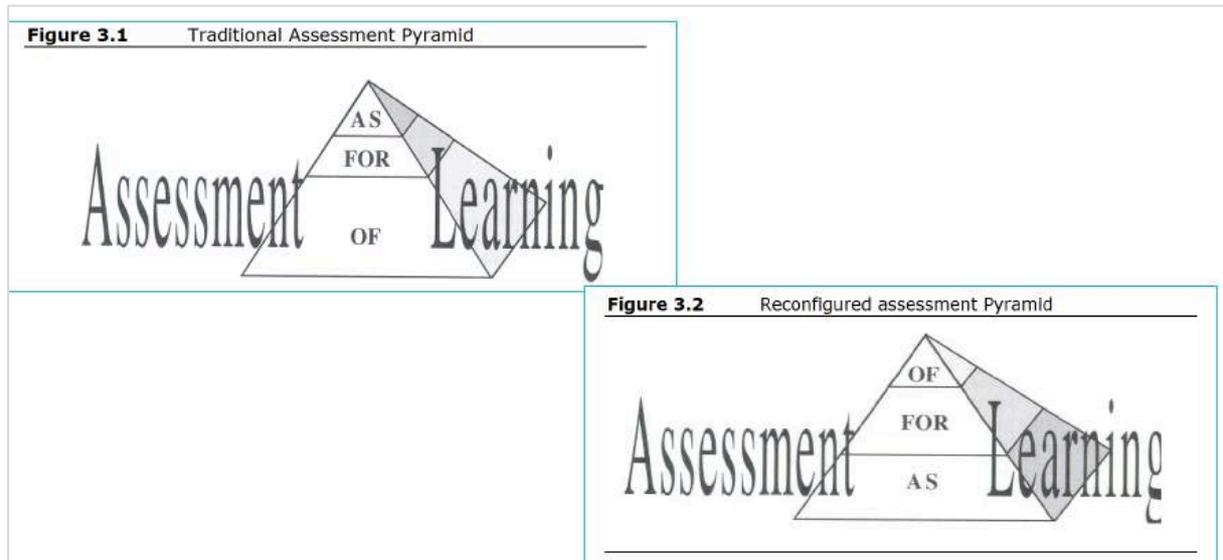


Abbildung 5: Darstellung der summativen (links) und formativen (rechts) Beurteilung (PPT-Folie des Moduls EN P220)

«Assessment of Learning» wird in der Pyramide oben links dargestellt und kann mit der summativen Beurteilung gleichgesetzt werden, denn sie beschreibt die Beurteilung des Lernens beziehungsweise der Leistung. Diese bildet dabei das Fundament, die weiteren Phasen bauen darauf auf. «Assessment as/for Learning» wird in der Pyramide unten rechts gezeigt und kann als formative Beurteilung betrachtet werden, denn die Beurteilung während dem Lernen (assessment as learning) sowie die Beurteilung als Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses (assessment for learning) sind dabei die Grundlage, worauf die summative Beurteilung aufbauen kann. Diese Pyramide stellt demnach dar, wie eine kompetenzorientierte Beurteilung aussehen sollte.

Es wird ersichtlich, dass diese Aspekte für die Planung der Beurteilung im Unterricht zentral sind. Die Lehrperson muss einerseits das beschriebene Spannungsfeld kennen und damit umgehen können. Andererseits soll sie die formative und summative Beurteilung als Phasen begreifen, die klar voneinander getrennt werden sollen, im Unterricht aber unmittelbar zusammenhängen. Damit wird der folgende Teilaspekt des Standards 8 zentral:

«Die Lehrperson kennt Funktionen und Formen der Diagnose und Beurteilung von Lernen.»¹²

Die Beurteilungsfunktion ist zentral, bildet aber in Bezug auf die Kreisgrafik nur einen Bereich ab. Die weiteren vier Bereiche werden nachfolgend in Bezug auf die formative Beurteilung beschrieben.

3.1.2. Beurteilungsfokus

Nachdem die Beurteilungsfunktion festgelegt wurde, kann der Fokus der Beurteilung entschieden werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei fachliche und überfachliche Kompetenzen in unterschiedlich komplexen Aufgaben- und Problemsituationen zeigen können. Es ist wichtig, dass die Lehrperson in der Übungs- als auch in der Prüfungssituation Aufgaben für leistungsstärkere und -schwächere Schülerinnen und Schüler bereitstellt. Ferner soll die Lehrperson inhaltliche Kriterien festlegen, um die Leistungen der Kinder danach beurteilen zu können.¹³

¹² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 16.

¹³ Hollenweger et. al. 2017, S. 6.

3.1.3. Beurteilungsperson

Neben der Fremdbeurteilung durch die Lehrperson spielt in der kompetenzorientierten Beurteilung auch die Selbstbeurteilung eine wichtige Rolle. Dabei soll der eigene Lernstand eingeschätzt als auch der Lernprozess mithilfe der Lehrperson reflektiert werden.¹⁴

3.1.4. Beurteilungsnorm

In der Publikation «fördern und fordern» wird die Beurteilung als Handlung definiert, in welcher «das Verhalten von Lernenden anhand von Normen überprüft» wird. Die Beurteilung bezieht sich immer auf Normvorstellungen, wobei im schulischen Kontext die Individual-, Sach- und Sozialnorm genutzt werden können.¹⁵

Im Lehrplan 21 steht die Sachnorm im Mittelpunkt, denn aus den Kompetenzbeschreibungen werden Lernziele und Kriterien abgeleitet, nach denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewertet werden sollen. Sachkriterien ermöglichen es der Lehrperson, den Kompetenzstand der Lernenden einzuschätzen und ihre Lernfortschritte «vor dem Hintergrund des vorangehenden Kompetenzstandes zu würdigen». Die Individualnorm nimmt hingegen auf die individuellen Lernfortschritte der Kinder Bezug und steht bei der individuellen Förderung im Zentrum. Durch die Sozialnorm wird ein Vergleich zu einer Referenzgruppe wie der Klasse oder Jahrgangsklasse eines Kantons hergestellt. Die Sozialnorm soll allerdings nur verwendet werden, um die Grundkompetenzen auf der Bildungssystemebene zu überprüfen.¹⁶

Diese Beurteilungsnormen sind ferner für die Funktion der Beurteilung bedeutend. Die Broschüre «Kompetenzorientiert Beurteilen» beschreibt diesen Zusammenhang treffend:

«Bei der kompetenzorientierten Beurteilung im Sinne des Lehrplans 21 steht im alltäglichen Unterricht nicht primär die summative Erfassung von Lernständen im Vordergrund, sondern die formative Beurteilung. Diese bezieht sich auf die Lernziele, die sich die Lehrperson auf der Grundlage des Lehrplans setzt (Sachnorm), und berücksichtigt die individuellen Lernfortschritte der Schülerin/des Schülers (Individualnorm).»¹⁷

Für die formative Beurteilung sollen demnach die Sach- und Individualnorm verwendet werden. Die Lehrperson soll verschiedene Bezugsnormen kombinieren und diese situativ sinnvoll gewichten.¹⁸

3.1.5. Beurteilungsform

Für die Beurteilung ist auch die Wahl der Beurteilungsform zentral. Auch hierbei spielt die formative Beurteilung eine bedeutende Rolle, wie das folgende Zitat zeigt:

«Beurteilungsprozesse erfolgen im Unterrichtsalltag nur zu einem geringen Teil über Klassenarbeiten und Tests, sondern durch das Führen von Klassengesprächen und individuellen Lerndialogen.»¹⁹

Die formative Beurteilung steht dabei im Zentrum und kann über Dialoge erfolgen. Der Dialog stellt eine lernwirksame Form der Beurteilung von der Lehrperson über die Schülerinnen und Schüler dar, weil dabei neben fachlichen Kompetenzen auch Lernwege oder Strategien besprochen werden können. Aus diesem Dialog gewinnt die Lehrperson einerseits wichtige Erkenntnisse für die fortlaufende Planung des Unterrichts, andererseits erfahren die Schülerinnen und Schüler, wo sie stehen und wie sie ihr Lernen verbessern können. Kontinuierliche, individuelle und förderorientierte Feedbacks von Peers oder Lehrpersonen zählen zu den grössten positiven Einflüssen auf die Lernleistung. In Berichten werden Lernstand, -prozess oder -ergebnis erläutert und festgehalten. Die Beurteilung erfolgt schriftlich und orientiert sich an Kriterien. Mit Noten wird das Niveau der Kompetenzerreichung codiert, wobei Beteiligte oder externe Personen über das Erreichen von Lernzielen informiert werden sollen.²⁰

¹⁴ Hollenweger et. al. 2017, S. 6.

¹⁵ Nüesch et. al. 2008, S. 6.

¹⁶ Hollenweger et. al. 2017, S. 6.

¹⁷ Hollenweger et. al. 2017, S. 6.

¹⁸ Vgl. Nüesch et. al. 2008, S. 8.

¹⁹ Hollenweger et. al. 2017, S. 7.

²⁰ Hollenweger et. al. 2017, S. 7.

In Bezug auf die Beurteilungsform sowie die Beurteilungsperson haben wir im Modul Englischdidaktik 2 ein Merkblatt zu verschiedenen praktischen Ideen zur formativen Beurteilung erhalten. Neben der Korrektur von Arbeitsblättern oder der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler sind dabei weitere kreative Ideen erwähnt. Einige Vorschläge haben mir dabei sehr gut gefallen. Diese Ideen werde ich als Auswahl im Folgenden kurz beschreiben. Der folgende Teilapart des Standards 8 ist dabei von Bedeutung:

«Die Lehrperson setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein.»²¹

1. Kleine Notizen

Diese Idee eignet sich, wenn die Schülerinnen und Schüler in Partner- oder Gruppenarbeiten eine Lernaufgabe lösen. Die Lehrperson geht dabei im Zimmer umher und hört den einzelnen Gruppen zu. Anstatt die Kinder in ihren Gesprächen zu unterbrechen, schreibt die Lehrperson einen kurzen Kommentar zum Lernprozess der Kinder auf einen Notizzettel. Diesen legt sie der Gruppe hin.

2. Reflexion mit Bildern

Im Schulzimmer sind verschiedene Bilder von Landschaften oder Aussichten verteilt. Dies können zum Beispiel Postkarten oder Kalenderbilder sein. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für ein Bild, das ihre Fortschritte und Erfolge der Lektion am besten repräsentiert. Die Kinder begründen ihre Auswahl und ihre Reflexion. Anstelle dieser Selbstbeurteilung könnte auch die Lehrperson ein passendes Bild wählen, um den Kindern ein Feedback zu geben.

3. Two stars and a wish

Die Schülerinnen und Schüler schreiben zwei Dinge auf, die sie in der letzten Sequenz gelernt oder erreicht haben (=two stars). Des Weiteren schreiben sie einen Aspekt auf, den sie verbessern könnten (= one wish). Auch hier könnte die Lehrperson diese Form als Feedback nutzen.

4. Hand-Feedback

Die Lehrperson zeigt den Schülerinnen und Schülern die Abbildung einer Hand (siehe Anhang 1). Jeder Finger steht dabei für einen anderen Aspekt der Rückmeldung. Die Schülerinnen und Schüler können die Satzanfänge dabei vervollständigen. Auch die Lehrperson könnte den Schülerinnen und Schülern durch diese Vorlage ein Feedback geben.

Tabelle 2: Auswahl an Formen der formativen Beurteilung (Vgl. S. F., EN P320, Herbst 2017)

Diese Erörterungen zeigen auf, dass die formative Beurteilung einen Schwerpunkt in der Beurteilungspraxis einnimmt, wobei diese die Grundlage für die summative Beurteilung darstellt. Dabei soll nach Sach- oder Individualnorm beurteilt werden, wobei vor allem dem Dialog eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Es gibt dabei verschiedene Formen, wie die formative Beurteilung gehandhabt werden kann. Für die kompetenzorientierte Beurteilung sind Kompetenzen und Lernziele von Bedeutung. Diese werden im folgenden Abschnitt diskutiert.

3.2. Bedeutung von Lernzielen

Betrachtet man den Beurteilungskreislauf (Abbildung 3, Seite 7) wird ersichtlich, dass der Begriff «zielorientiert» für die Phasen der Planung, des Unterrichts und der Beurteilung entscheidend sind. Der Lehrplan 21 beschreibt, dass Lernziele in Form von Kompetenzen beschrieben werden. Das bedeutet, dass fachliche und personale, soziale und methodische Kompetenzen miteinander verknüpft werden.²² Urban Fraefel beschreibt, dass es klare, bewusst gesetzte, verständliche, herausfordernde und gerade noch erreichbare Ziele für den Unterricht braucht. Diese sollen sich an den oben beschriebenen

²¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

²² Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, Grundlagen, S. 6.

Kompetenzen des Lehrplans orientieren. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, weshalb das Ziel von Bedeutung ist.²³

Auf den Aspekt der Transparenz von Lernzielen gehen auch die Autoren der Publikation «fördern & fordern» ein. Sie beschreiben, dass die Lernziele und Leistungserwartungen zu Beginn einer Lerneinheit auf eine verständliche Art bekannt gegeben, begründet und geklärt werden sollen. Die Lehrperson soll dabei aufzeigen, was man besser kann, wenn man das Ziel erreicht hat sowie den Nutzen in Bezug auf den zukünftigen (Schul-)Alltag erklären. Des Weiteren soll die Lehrperson erklären, in welcher Form und in welchem Zeitraum an diesem Ziel gearbeitet wird.²⁴

Ich denke, dass den Lernzielen eine zentrale Bedeutung im Unterricht einnehmen. Bereits im Praktikum 1 habe ich gelernt, wie wichtig es ist, den Schülerinnen und Schülern das Lernziel mitzuteilen und transparent zu machen, damit sie sich an diesen Lernzielen orientieren können. Im Quartalspraktikum konnte ich dies weiterführen. Im Lernvikariat hingegen hat die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern die Lernziele nicht kommuniziert. Weil die Schülerinnen und Schüler damit nicht vertraut waren, habe ich die Lernziele zu Beginn des Lernvikariats auch nicht transparent gemacht. Mit der Zeit habe ich jedoch festgestellt, dass der Unterricht dadurch weniger zielgerichtet verläuft.

Aus diesem Grund habe ich mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, was ein Ziel ist und wo sie einem Ziel begegnet sind. Dabei haben sie verschiedene Beispiele wie Ziele im Fussball, beim Rennen oder beim Navigationsgerät im Auto genannt. Ausgehend davon habe ich ihnen erklärt, dass es auch in der Schule Ziele gibt. Auf der Grundlage dieses Gespräches habe ich für vereinzelte Lektionen Ziele gewählt, die klar formuliert und überprüfbar waren. Zu Beginn einer Lektion habe ich den Schülerinnen und Schülern das Ziel erklärt und als Abschluss haben wir das Lernziel besprochen. Für die Lernzielevaluation habe ich zuerst drei unterschiedlich farbige Smileys gewählt, weil diese meiner Ansicht nach am aussagekräftigsten waren und die Kinder das System der Smileys von den summativen Lernzielkontrollen kannten (Abbildung 7). Nachdem ich diese einige Male genutzt habe, verwendete ich eine Zielscheibe, welche die Zielerreichung visualisieren sollte (Abbildung 6). Die Kinder durften sich überlegen, welches Smiley oder welchen Platz auf der Zielscheibe sie wählen würden und ihre Wahl begründen. Das Zentrum der Zielscheibe bedeutet sehr gut, der gelbe Rand steht für genügend/gut und der rote Rand bedeutet, dass das Lernziel noch nicht erreicht wurde.

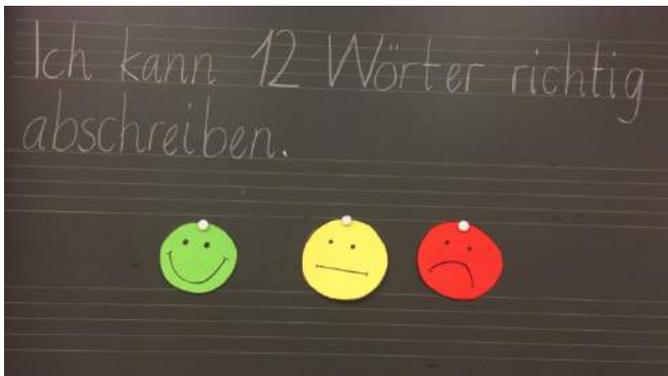


Abbildung 7: Fachliches Lernziel (Phillipsen, Januar 2018)



Abbildung 6: Lernzielevaluation mit Zielscheibe (Phillipsen, Januar 2018)

Ich war überrascht, wie gut die Schülerinnen und Schüler auf die Lernziele und die Evaluation reagiert haben. Sie konnten beschreiben, weshalb sie welchen Smiley gewählt haben. Die Schülerinnen und Schüler haben den Smiley allerdings nicht immer so gewählt, wie sie das Lernziel meinen Beobachtungen zufolge erreicht hatten. Dies könnte einerseits dran liegen, dass sie noch nicht genau verstanden haben, was das Lernziel bedeutet. Andererseits denke ich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht vor allen Kindern sagen wollten, wie sie das Lernziel erreicht haben. Hier könnte ich in Zukunft entweder Formen der Evaluation wählen, die weniger «öffentlich» sind oder aber durch Gespräche und Erklärungen an der Lernatmosphäre und Fehlerkultur arbeiten. Diese Lernzielevaluation ist schliesslich

²³ Fraefel 2014, S. 88-89.

²⁴ Nüesch et. al. 2008, S. 20.

dazu da, dass ich erkenne, wo die Kinder stehen und wie ich sie weiterhin in ihrem Lernen unterstützen kann.

Ich habe gelernt, wie wichtig die Transparenz der Lernziele für einen lernförderlichen Unterricht ist. Ich denke, dass Lernziele nicht nur die Ziele der jeweiligen Lektion transparent machen, sondern auch jene Lernziele, die für die formative oder summative Beurteilung von Bedeutung sind. Dieser Punkt ist meiner Ansicht nach zentral, denn nur wenn die Lernziele kommuniziert werden, wissen die Schülerinnen und Schüler auch, was von ihnen im Unterricht oder bei Lernkontrollen erwartet wird.

Durch die Auseinandersetzung mit der oben beschriebenen Literatur habe ich allerdings gelernt, dass ich den Schülerinnen und Schülern nicht nur das Lernziel kommunizieren soll, sondern ihnen auch erklären, warum sie dieses Ziel erreichen sollen. Dieser Aspekt gleicht dem Bereich «Bedeutung und Sinn» des Planungsformulars aus dem «Unterricht kompetent planen». Diese Bedeutung soll nicht nur ich mir als Lehrperson überlegen, sondern auch den Schülerinnen und Schülern aufzeigen und dadurch einen Lebensweltbezug herstellen.

Neben der Kommunikation und Transparenz von Lernzielen sind auch Rückmeldungen bedeutend, durch welche der Lernprozess begleitet werden kann. Diese werden im Folgenden beschrieben und in Bezug zur formativen Beurteilung gesetzt.

3.3. Lernförderliches Feedback

Der Lehrplan 21 beschreibt in den Grundlagen die Bedeutung der formativen Beurteilung und misst der Rückmeldung dabei eine grosse Bedeutung bei:

«Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Unterricht ermutigende und aufbauende Rückmeldungen, die sie beim Kompetenzerwerb und in ihrem Lernprozess unterstützen. Diese formativen Rückmeldungen sollen für die einzelnen Lernenden informativ sein, Aspekte der Selbstbeurteilung und des Lernens in der Gruppe aufnehmen und förderorientierte Hinweise zur Weiterarbeit enthalten. Auf diese Weise wird den Schülerinnen und Schülern ihr individuelles und kooperatives Lernverhalten transparent gemacht. Sie erhalten Informationen über ihr erworbenes Wissen und Können, ihre Lernfortschritte und über noch bestehende Lücken oder anzugehende Schwierigkeiten.»²⁵

Aus dieser Forderung wird ersichtlich, dass die Rückmeldungen ermutigend und lernförderlich sein sollen. Das Feedback soll den Lernenden ihr Lernverhalten transparent machen und den Lernprozess aufzeigen. Feedback ist gemäss John Hatties Forschungen «Lernen sichtbar machen» einer der wirkungsstärksten Einflussfaktoren auf erfolgreiches Lernen. Feedback stellt dabei eine Information für die Schülerinnen und Schüler über ihre Leistung oder ihr Verstehen dar.²⁶

Es können drei kognitiv-didaktische Ebenen von Feedback unterschieden werden. Feedback zur **Aufgabe** informiert über die Lösung der Aufgabe, das heisst wie die Aufgabe gelöst wurde. Feedback zum **Lösungsprozess** informiert über die Qualität des Lösungsweges des Kindes. Feedback zur **Selbstregulation** gibt darüber Auskunft, wie sich die Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützen haben und wie sie dies verbessern können.²⁷

Ausgehend von diesen drei Ebenen kann das Feedback in verschiedenen Handlungsformen gegeben werden. Das Feedback kann **signalisiert** werden, wenn zum Beispiel Auskunft über die Lösung oder den Lösungsweg gegeben wird. Dabei kann die folgende Aussage hilfreich sein: «Du hast mit ... einen geeigneten Lösungsweg genommen.». Ein Lösungsprozess kann aber auch **angeleitet** werden, indem zum Beispiel eine Lernstrategie aufgezeigt wird. Schliesslich kann die Lehrperson im Feedback zur Selbstregulation **beraten**, wobei dieser Dialog auf Metaebene dazu beitragen soll, dass das Kind seinen Lernprozess selber steuern kann. Diese drei unterschiedlichen Handlungsformen können auf die jeweilige Kompetenz des Kindes abgestimmt werden. Anleiten wird zum Beispiel eher bei Novizen angewendet, wohingegen Beraten bei eigenständig arbeitenden Kindern zum Einsatz kommen kann.²⁸

Den Rahmen um die Ebenen und Handlungsformen von Feedback bilden die Leitfragen «**Wohin?**», «**Wie läuft es?**» und «**Was nachher?**». Diese drei Leitfragen sind in Bezug auf das Feedback vor allem

²⁵ Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, Grundlagen, S. 12.

²⁶ Vgl. Hirschier 2016, S. 20.

²⁷ Hirschier 2016, S. 20.

²⁸ Hirschier 2016, S. 20-21.

auf die Lernprozessbegleitung entscheidend. Diese sind in Tabelle 3 dargestellt und werden dabei mit den drei kognitiv-didaktischen Ebenen von Feedback verknüpft.²⁹

	«Wohin?»	«Wie läuft es?»	«Was nachher?»
Ebene der konkreten Aufgabe: Sachebene der Aufgabe lösen	Ist klar, was getan werden muss und wie das Ziel aussieht?	Können die Lernenden die Aufgabe lösen? Wo liegen Schwierigkeiten?	Wie können die Kinder das Gelernte anwenden? Wo können sie darauf aufbauen?
Ebene des Lösungsprozesses: Benötigte Strategien, um die Aufgabe zu lösen	Welche Strategien müssen die Kinder lernen?	Wie wenden die Schülerinnen und Schüler die Strategien an? Wie unterstütze ich sie dabei?	Wozu nützt die Strategie? Wie sehen die nächsten Schritte aus?
Ebene der Selbstregulation: Eigene Tätigkeiten überwachen, leiten und regulieren	Was kann getan werden, damit die Lernenden die Selbstregulation erfüllen können?	Wie können die Kinder bei der Selbstregulation unterstützt werden?	Was nützen die erworbenen Selbstregulationsstrategien? Wie sehen die nächsten Schritte aus?

Tabelle 3: Ebenen und Phasen von Feedback (Vgl. Fraefel 2014, 184)

Das Feedback wird dabei auf die Begleitung von Lernprozessen bezogen. In der Broschüre «Unterricht kompetent planen» wird im Bereich der Lern-Evaluation darauf hingewiesen, dass im Rahmen der formativen Beurteilung Lernprozesse optimiert und Lernergebnisse bilanziert werden sollen. Die formative Beurteilung nimmt dabei die Rolle der differenzierten Wahrnehmung des Lernprozesses ein, wobei der aktuelle Lernstand festgestellt und der Schülerin oder dem Schüler durch eine sachbezogene Rückmeldung der Lehrperson oder den Mitschülerinnen und Mitschülern übermittelt werden soll.³⁰

Ich denke, dass die Tabelle 3 mit dem Beurteilungskreislauf verknüpft werden kann (siehe Abbildung 3, Seite 7). Die Phase «Wohin?» und «Was nachher?» sind vor allem für die Phase der Planung im Beurteilungskreislauf zentral. Die grau unterlegte Phase «Wie läuft es?» beschreibt meiner Ansicht nach zentrale Aspekte für die formative Beurteilung, denn diese wird während dem Lernprozess vollzogen. Im Beurteilungskreislauf entspricht dies der Phase «E. Lernende bei der Bearbeitung der Lernanlagen unterstützen». Sie dient dazu, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu begleiten und den Unterricht auf die Lernergebnisse der Kinder auszurichten. Die entsprechenden Fragen dieser Phase implizieren dies und bilden den Rahmen, um die didaktisch-kognitiven Ebene sowie die Handlungsformen in Bezug auf das Feedback anzuwenden. Ich denke, dass dadurch eine lernförderliche Rückmeldung möglich wird, die das Kind beim Lernprozess unterstützen sollen. Gleichzeitig wird durch die Analyse und Begleitung des Lernprozesses auch eine formative Beurteilung vollzogen. Die Lernprozessbegleitung sowie die formative Beurteilung bedingen sich meiner Ansicht nach dadurch gegenseitig (Abbildung 8). Ich nutzte hierbei den Begriff «Analyse» und nicht «Diagnose», weil Analyse für mich ein neutralerer Begriff ist. Der Begriff Diagnose gibt meiner Ansicht nach schon eine Richtung vor und baut auf der Analyse auf.

²⁹ Vgl. Fraefel 2014, S. 184.

³⁰ Zumsteg 2007, S. 25.

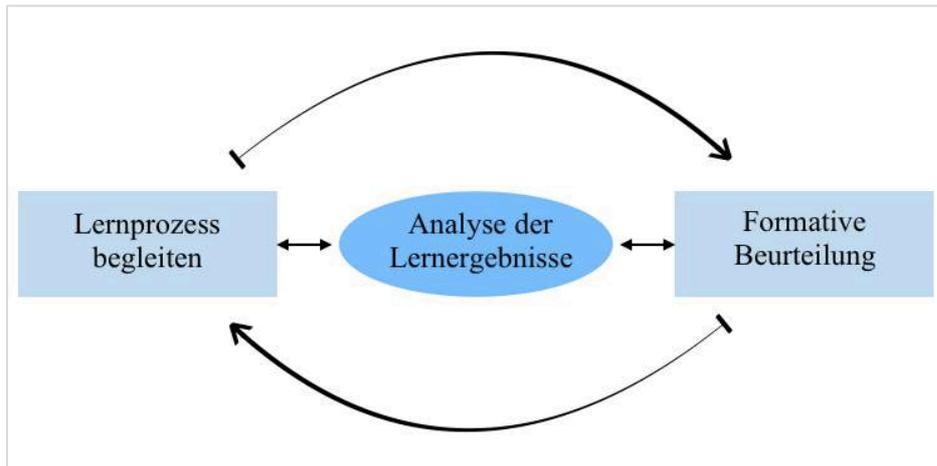


Abbildung 8: Wechselwirkung zwischen Lernprozessbegleitung und formativer Beurteilung (Phillipsen 2018)

Zur Vorbereitung auf das Quartalspraktikum haben wir in der Mentoratsgruppe eine Übersicht besprochen, welche die Aspekte einer optimalen Lernprozessbegleitung zeigt (Abbildung 9).

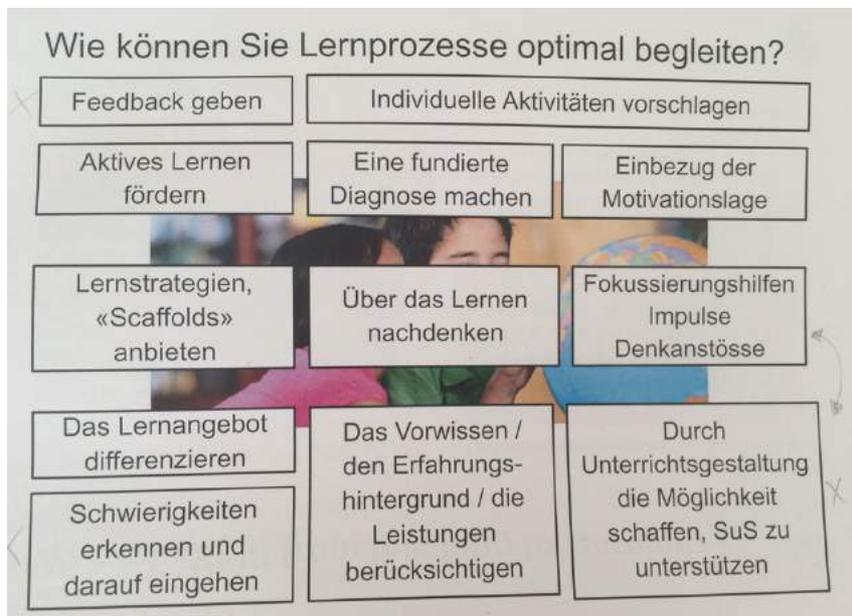


Abbildung 9: Übersicht der Lernprozessbegleitung (Mentorat E. Thürig, März 2017)

Auf diesem Merkblatt wird ersichtlich, dass die Lernprozessbegleitung sehr vielfältig sein kann. Der Bereich «Feedback» ist in dieser Übersicht nur ein Aspekt der Lernprozessbegleitung. In Hinsicht auf die Leitfragen für lernförderliches Feedback in Tabelle 3 denke ich, dass noch andere Bereiche dazu gezählt werden können. Der Bereich «Schwierigkeiten erkennen und darauf eingehen» ist meiner Ansicht nach in der Ebene der konkreten Aufgabe bedeutend. Der Bereich «Lernstrategien, ‚Scaffolds‘ anbieten» spielt in der Ebene des Lösungsprozesses eine Rolle und der Aspekt «Über das Lernen nachdenken» kann in der Ebene der Selbstregulation miteinbezogen werden. Die Bereiche «Durch Unterrichtsgestaltung die Möglichkeit schaffen, SuS zu unterstützen» und «Eine fundierte Diagnose machen» bilden meiner Meinung nach in allen Ebenen die Ausgangslage. Mit diesen Bereichen wird meiner Ansicht nach einerseits ersichtlich, wie vielfältig die Form von Feedback sein kann. Andererseits kann daraus geschlossen werden, dass verschiedene Formen der formativen Beurteilung im Unterricht angewendet werden sollen. Dies fordert ebenfalls der folgende Teilaspekt des Standards 8:

«Die Lehrperson setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein.»³¹

³¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

Diese Beschreibungen zum Feedback sind in ihrer Theorie eher abstrakt. Zwei Beispiele aus der Praxis sollen verdeutlichen, wie diese theoretischen Beschreibungen in der Praxis aussehen könnten. Beide Beispiele konnte ich im Rahmen des Lernvikariats in einer 2. Klasse im Fach Mathematik erleben.

Beispiel 1: Ebene der konkreten Aufgabe

Im Plenum werden die Formen den Begriffen Viereck, Rechteck und Quadrat zugeordnet. Danach werden die Beschreibungen den Formen zugewiesen (Abbildung 10). Das Ziel dieser Aufgabe besteht darin, dass die Kinder die Formen beschreiben und ein Viereck von einem Rechteck und Quadrat unterscheiden können. Ferner sollen sie erkennen können, dass alle Rechtecke und Quadrate zu den Vierecken gehören, aber nicht alle Vierecke Quadrate oder Rechtecke sind (=Wohin?). Die Schwierigkeit dieser Aufgabe besteht genau in dieser Begrifflichkeit, denn viele Schülerinnen und Schüler nannten die Rechtecke oder Quadrate «Vierecke». Dies stimmt zum Teil auch, ist für den Geometrieunterricht allerdings zu wenig genau (=Wie läuft es?). Im Dialog im Kreisgespräch konnte ich dies analysieren. Die formative Beurteilung bestand in der Feststellung, dass eine Minderheit der Kinder diesen Unterschied beschreiben konnte. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, diese Zuordnung mehrere Male spielerisch zu wiederholen und die Schülerinnen und Schüler die Formen auch ohne vorgegebenen Text beschreiben zu lassen. Dadurch hatte die formative Beurteilung Auswirkung auf meine Planung und Vorbereitung des Unterrichts, denn ich musste zusätzliche Übungsphasen zu diesem Thema einplanen. Ferner hatte diese formative Beurteilung Auswirkungen auf die Begleitung des Lernprozesses der Kinder, denn durch die Repetitionen und Besprechungen wurden sie im Lernen unterstützt. Dabei habe ich meist die Handlungsform «signalisieren» verwendet.

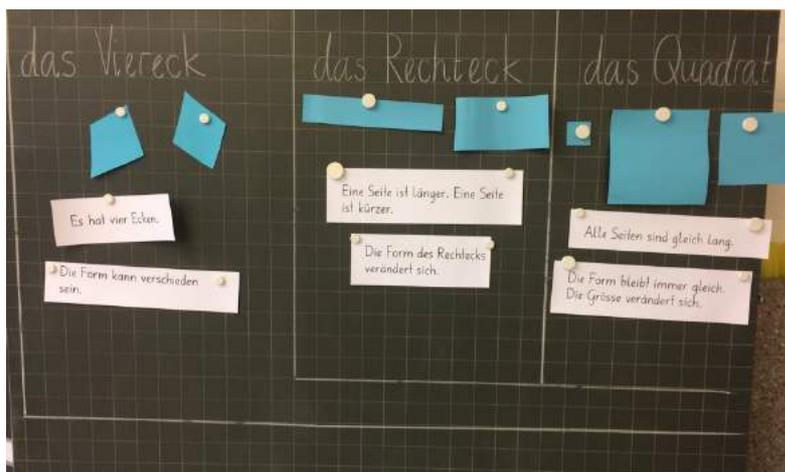


Abbildung 10: Feedback anhand einer konkreten Aufgabe (Phillipsen, Januar 2018)

Beispiel 2: Ebene des Lösungsprozesses

Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, geometrische Formen aus der Erinnerung abzuzeichnen. Dabei mussten sie eine Form anschauen, an den Platz gehen und diese aufzeichnen. Sie durften mehrmals hin und herlaufen. Jedes Mal, wenn sie die Form von neuem anschauten, sollten sie für die Zeichnung eine neue Farbe verwenden. Das Ziel dieser Aufgabe bestand darin, dass die Kinder Formbilder genau betrachten und aus der Erinnerung zeichnen können. (=Wohin?). Ein Schüler hatte bei einer erweiterten Aufgabe Mühe (vgl. Abbildung 11, Bild rechts). Er konnte das Bild der Form nicht korrekt zeichnen, weil er keine Strategie für die Beobachtung hatte. Diese Feststellung konnte ich in einem individuellen Gespräch mit ihm machen. Der Schüler schien etwas demotiviert zu sein, weil er es die Form nicht zeichnen konnte (=Wie läuft es?) (Abbildung 11). Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, mit ihm zum Bild der Form zu gehen. Er sollte die Form nun mit dem Finger nachfahren. Danach habe ich ihn angeleitet, die Form ganz langsam abzuzeichnen und die verschiedenen Eckpunkte wieder mit dem Finger nachzufahren. Durch gezielte Fragen wie «Wohin geht diese Linie?» oder «Wo endet diese Linie?» habe ich seinen Lernprozess begleitet. Schliesslich konnte er die Form korrekt abzeichnen (Abbildung 11). Die formative Beurteilung habe ich dabei durch Beobachtung und

das Gespräch mit ihm vollzogen. Ich konnte feststellen, dass der Schüler keine Strategie anwendete. Aufgrund dieser Beurteilung habe ich mich für eine passende Lernprozessbegleitung entschieden. Die Rückmeldung habe ich dabei in der Handlungsform «anleiten» gewählt.

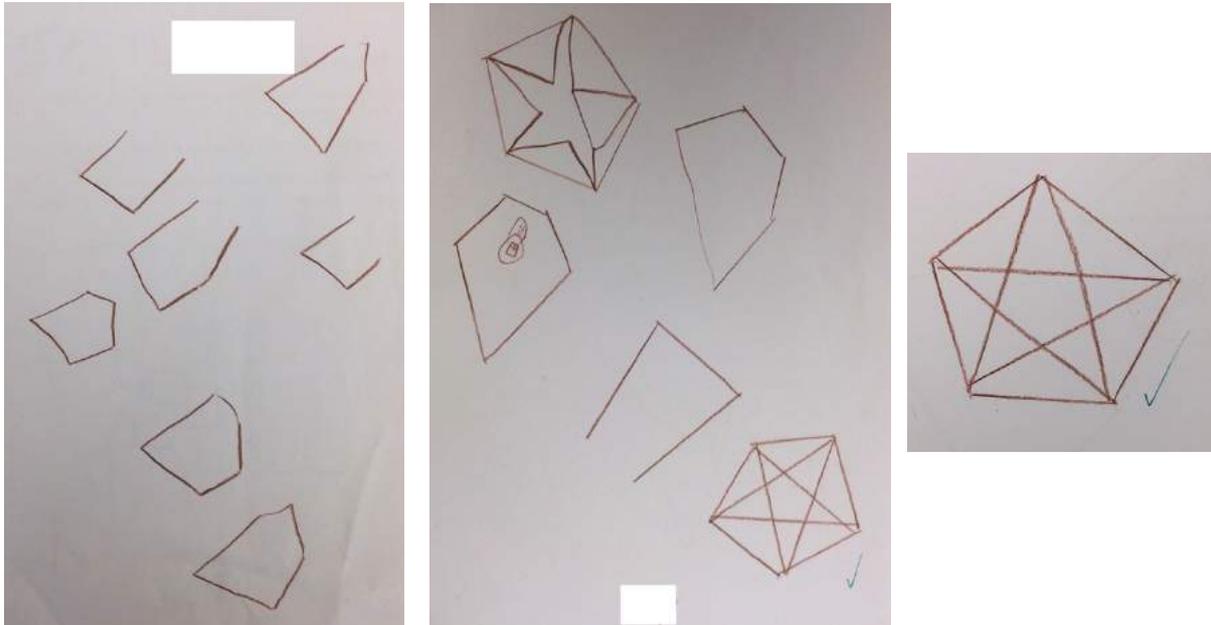


Abbildung 11: Erste Versuche der Form (links), Ergebnis durch die Lernprozessbegleitung (mitte und rechts) (Phillipsen, Januar 2018)

Aufgrund dieser formativen Beurteilung konnte ich den Schüler in seinem Lernprozess unterstützen. Dadurch konnte er sich selbstwirksam erleben und ein Erfolgserlebnis verzeichnen. Die Form schien ihn von da an fasziniert und motiviert zu haben, denn diese Form zeichnete er von diesem Zeitpunkt an auch ausserhalb des Geometrieunterrichts, zum Beispiel als Sternenhimmel in einer Zeichnung zum Fuchs im Rahmen des Mensch Umwelt Unterrichts (Abbildung 12).



Abbildung 12: Geometrische Figuren am Sternenhimmel (rechts oben in der Zeichnung) (Phillipsen, Januar 2018)

Aufgrund dieser theoretischen Überlegungen und der beiden Beispielen stellt sich die Frage, wie eine gute Rückmeldung aussehen sollte. Hirscher beschreibt, dass Lehrpersonen das Feedback so gestalten sollen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen verbessern können. Damit das Feedback wirkungsvoll ist, muss es auf die Resultate oder den Prozess bezogen werden und nicht auf die Person des Lernenden. Dadurch kann das Feedback dem Kind helfen, dass es seinen aktuellen Lernstand erkennt und gleichzeitig Unterstützung bei der Arbeit an den angestrebten Lernzielen bieten. Damit dies

möglich wird, muss die Lehrperson klare Lernziele vorgeben und über ein vertieftes Verständnis zum Lernstand der Kinder verfügen.³²

Die Autoren der Publikation «fördern & fordern» nennen gleiche Aspekte und weisen darauf hin, dass die lernförderliche Wirkung der Rückmeldung stark von ihrer Qualität abhängt. Dabei nennen sie explizit Merkmale einer lernförderlichen Rückmeldung. Eine Auswahl wurde in Tabelle 4 zusammengestellt.

Lernförderliche Rückmeldungen...

- werden möglichst unmittelbar im Anschluss an eine Lern- oder Leistungssituation gegeben.
- sind differenziert und beschreiben dadurch konkret die Einzelheiten des Erreichten sowie die Aspekte des (noch) nicht Erreichten.
- stellen für die Schülerinnen und Schüler eine Orientierung dar, damit sie ihr Verhalten und ihr Problemlösungsdenken einstufen können.
- nutzen frühere Leistungen oder Zielvorgaben als Kontext für die Beschreibung aktueller Leistungen (Individual- und Sachnorm).
- vermeiden den Vergleich mit den Leistungen der anderen Schülerinnen und Schüler (Sozialnorm).
- anerkennen eine grosse Anstrengung oder den Erfolg bei einer Aufgabe, die für das Kind besonders anspruchsvoll war.
- zeigen dem Lernenden auf, dass Erfolg aufgrund des eigenen Bemühens und der Fähigkeiten erreicht werden konnte. Bei Misserfolg wird aufgezeigt, wo Wiederholung oder Vertiefung sinnvoll sein könnten.

Tabelle 4: Merkmale einer lernförderlichen Rückmeldung (Vgl. Nüesch et. al. 2008, 9)

Ich denke, dass vor allem der Fokus auf die Resultate oder den Prozess zentral sind und die Rückmeldung unmittelbar anschliessend an die Situation erfolgen sollte. Durch die differenzierte Sichtweise werden ebenfalls die Forderungen des Lehrplans erfüllt, denn das Feedback soll informativ sein und die Lernenden über ihre Lernfortschritte und -lücken in Kenntnis setzen. Ich finde es wichtig, den Fokus auf die Individual- und/oder Sachnorm zu legen. Dieser Aspekt wurde bereits in den Leitfragen zur Beurteilungspraxis erläutert (vgl. Seite 10). Dadurch kann das Kind seinen eigenen Lernfortschritt erkennen. Des Weiteren denke ich, dass dadurch ein lernförderliches Klassenklima entsteht, denn den Kindern wird bewusst, dass ihre individuellen Leistungen von Bedeutung sind und sie sich nicht mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vergleichen müssen.

In Bezug auf die formative Beurteilung, Lernziele und das Feedback wurden einige Aspekte genannt, die für die Beantwortung der Fragestellung zentral sind. Im folgenden Kapitel werden diese anhand von verschiedenen Erfahrungen aus der Berufspraxis veranschaulicht und reflektiert.

4. ERFAHRUNG AUS DER BERUFSPRAXIS

Während meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich bin ich dem Thema Beurteilung einige Male begegnet. An den Mentoratstreffen des DHD2 wurden verschiedene Formen der Beurteilung besprochen. Am Ende dieses Praktikums mussten wir schliesslich eine summative Beurteilung durchführen, wobei ich Lernplakate der Schülerinnen und Schülern bewertet habe. Vor dem Quartalspraktikum wurden in den Begleitmodulen Möglichkeiten für die summative Beurteilung genannt. Einige Male wurden dabei auf Varianten für die formative Beurteilung hingewiesen. Wie oben bereits beschrieben, bin ich im Modul Englischdidaktik 2 im Herbstsemester 2017 auf dieses Thema gestossen. Die Beurteilung im Englischunterricht nahm dabei eine zentrale Rolle ein. Im Lernfeld «Beobachten, Beurteilen, Fördern im Bildnerischen Gestalten» im Herbstsemester 2017 haben wir die verschiedenen Aspekte der Beurteilungspraxis ausführlich besprochen. In diesem Lernfeld habe ich viel in Bezug auf die Beurteilungsfunktion und die Beurteilungsnorm gelernt. Leider spielte die formative Beurteilung in diesen Veranstaltungen jeweils eher eine kleine Rolle.

³² Hirschier 2016, S. 20.

Im Folgenden werde ich eine Situation aus dem Praktikum 1 beschreiben, in welcher ich die formative Beurteilung eher unbewusst angewendet habe.

4.1. Praktikum 1: Formative Beurteilung als Lernmoment

4.1.1. Beschreibung der Situation

Im Praktikum 1 habe ich in einer 5. Klasse das Thema «Islam» unterrichtet (vgl. Portfolioeintrag «Differenzierung im Fach Mensch Umwelt»). Zu diesem Zeitpunkt kannte ich nur Prüfungen als Form der Überprüfung, denn mit dem Thema der Beurteilung habe ich mich damals noch nie auseinandergesetzt. Ich musste für diese Unterrichtseinheit allerdings eine summative Beurteilung erstellen. Damit ich den Schülerinnen und Schüler das Lernen erleichtern würde, habe ich mich für die unten beschriebene Methode entschieden.

Ein Schwerpunkt lag in dieser Unterrichtseinheit auf dem Thema «Die 5 Säulen des Islams». Für die Repetition habe ich eine grosse Moschee gebastelt, bei welcher jede Säule einer der fünf Säulen des Islams entsprach (Abbildung 13). Jedes Mal, wenn im Unterricht eine der fünf Säulen behandelt wurde, mussten die Schülerinnen und Schüler auf ein farbiges Blatt schreiben, was sie in den jeweiligen Lektionen gelernt hatten oder etwas, das sie besonders interessiert oder überrascht hat (Abbildung 14).



Abbildung 13: Moschee als Wandbild (Phillipsen, Januar 2016)



Abbildung 14: Auf den Zetteln schrieben die Kinder auf, was sie gelernt haben (Phillipsen, Januar 2016).

Diese Zettel habe ich mir jeweils nach der Lektion angesehen. Durch diese Analyse konnte ich erkennen, was die Kinder aus den jeweiligen Lektionen mitnahmen. Mithilfe dieser Zettel habe ich die Schülerinnen und Schüler als Einstieg oder Abschluss in Form eines Quiz manchmal auch abgefragt. Des Weiteren habe ich die Zettel an die Wand unter die Moschee gehängt. Einige Kinder sind jeweils in der Pause vor das Wandbild gestanden und haben die Zettel gelesen. Ich habe diese Informationen auf den Zetteln allerdings nicht genutzt, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler bewusst zu begleiten oder zu unterstützen, das heisst ich habe aufgrund dieser Repetition keine formative Beurteilung vorgenommen.

4.1.2. Zwischenreflexion

Wie bereits erwähnt, habe ich diese formative Beurteilung nicht als solche geplant, da ich diese Art der Beurteilung nicht kannte. Ich habe den Schülerinnen und Schülern jeweils ein Lernziel kommuniziert, dieses jedoch nicht für die Reflexion des Lernprozesses oder dessen Begleitung genutzt. Ich denke, dass ich bei dieser Unterrichtseinheit eher allgemeine Rückmeldungen wie beispielsweise «Das hast du gut gemacht» gegeben habe. Dadurch habe ich mein Feedback nur wenig differenziert gegeben, wodurch der Effekt auf das Lernen vermutlich eher schwach war.

Diese Art der formativen Beurteilung habe ich unbewusst als Reflexion gestaltet, damit die Schülerinnen und Schüler über die jeweilige Lektion und das entsprechende Thema nachdenken und ihre Gedanken festhalten konnten. Ich denke, diese Art der Reflexion bietet sich als formative Beurteilung an, weil jedes Kind individuell mit der Lektion und dem Lernziel auseinandersetzen konnte. Dadurch habe ich gesehen, was die Kinder gelernt haben und welche Aspekte ich nochmal vertiefen sollte. Wenn ich diese Unterrichtseinheit wieder unterrichten würde, würde ich diese Analyse nun gewinnbringender gestalten und diese Erkenntnisse der Kinder in meine Planung miteinbeziehen. In dieser Unterrichtseinheit habe ich dadurch unbewusst an folgendem Teilaspekt des Standards 8 gearbeitet:

«Die Lehrperson setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein.»³³

Im Quartalspraktikum konnte ich verschiedene Formen der formativen Beurteilung kennenlernen, wodurch dieser Teilaspekt vertieft behandelt werden konnte. Diese Formen der formativen Beurteilung werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

4.2. Quartalspraktikum: Verschiedene Formen der formativen Beurteilung

4.2.1. Beschreibung der Situation

Im Quartalspraktikum in einer 3. Klasse wurde im Deutsch der Teilbereich Lesen mit der Klassenlektüre «Glitzerkatze und Stinkmaus» von Andreas Steinhöfel behandelt. Durch die Besuche der Klassenlehrperson und die Vorbereitungsgespräche mit ihr konnte ich feststellen, dass ihr ein lernzielorientierter Unterricht von grosser Bedeutung ist. Aus diesem Grund habe ich mir von Beginn an einige Möglichkeiten überlegt, wie ich die Lernziele sowie den damit verbundenen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler formativ evaluieren könnte. Zuerst werde ich diese Beispiele beschreiben. Anschliessend gehe ich auf zwei Beispiele ein, welche die Praxislehrperson in ihrem Unterricht anwendete und die ich sehr als lernförderlich einschätze.

Beispiel 1: Hörverständnis

Im Rahmen der Klassenlektüre habe ich den Schülerinnen und Schülern zu Beginn das erste Kapitel des Buches nach einer lexikalischen und inhaltlichen Vorentlastung vorgelesen. Das Lernziel «Du kannst 7 – 10 Aussagen richtig zuordnen» habe ich den Kindern im Voraus kommuniziert. Anschliessend haben die Kinder eine rote und grüne Karte erhalten (Abbildung 15). Das Lernziel habe ich ihnen noch einmal erklärt. Die entsprechenden Aussagen habe ich unter den Visualizer gelegt und nacheinander vorgelesen. Wenn die Kinder dachten, dass die Aussage richtig sei, sollten sie die grüne Karte hochhalten. Wenn sie dachten, die Aussage sei falsch, sollten sie die rote Karte hochhalten. Das Vorlesen sowie diese Lernzielevaluation haben im Sitzkreis stattgefunden.

³³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

Quatschfrage oder Wahrheit?

Lernziel: Die Anzahl 7-10 Aussagen richtig machen.

Aufgabe: Lies die Sätze und kreuze an, ob sie richtig oder falsch sind.

	richtig	falsch
Thom Fischer hat Pellegrino rausgeschmissen, weil sie nicht glitzerte.		
Pellegrino war fast sterblich, nicht mehr bei Thom Fischer wohnen zu müssen.		
Pellegrino war froh, dass sie nicht so schön glitzern konnte und wollte deswegen.		
Stinkmause tranken es, weil sie sehr fest tranken.		
Clairette wurde von ihrer Familie rausgeschmissen.		
Clairette findet, dass eine Maus nicht mit einer Katze befreundet sein kann.		
Clairette muss unter dem Dach von einer Dornhalskatze und beide Katzen und Himmelsgeheimnis.		
Pellegrino wünschte sich, dass Clairette glitzern würde.		
Clairette und Pellegrino gehen zusammen in eine Schule.		
Pellegrino ist es nicht, dass Clairette nicht ihren Friseur findet.		

Abbildung 15: Lernzielevaluation in Form von «Stimmzettel» (Phillipsen, April 2017)

Ich denke, dass es sich bei dieser Lernzielevaluation durch das Abstimmen durch eine lustvolle Überprüfung des Lernziels handelte. In Bezug auf die Qualität der formativen Beurteilung sehe ich allerdings im Nachhinein einige Aspekte, die verbessert werden könnten. Diese Lektion fand zwar nur in der Halbklassen statt, doch ich habe mir nicht aufgeschrieben, welche Kinder bei welcher Aussage wie abgestimmt hatten. Ich konnte mir diese Anzahlen auch nicht merken. Ich habe die Kinder am Schluss zwar gefragt, wie viele Aussagen sie richtig hatten. Ich denke jedoch nicht, dass dabei alle Kinder wahrheitsgemäss geantwortet haben. Des Weiteren haben einige Schülerinnen und Schüler jeweils bei anderen Kindern die ausgewählte Farbe abgeschaut und sich dann selber für diese Farbe entschieden. Dies hätte ich beispielsweise ändern können, indem die Kinder sich im Sitzkreis umgedreht und mit dem Gesicht nach Aussen gesessen wären. So hätten sie einander nicht abschauen können.

Beispiel 2: Formative Beurteilung durch Nacherzählung der Geschichte

Als Abschluss oder Einstieg in eine Unterrichtssequenz oder ein neues Kapitel habe ich den Schülerinnen und Schüler oft Bilder aus dem Buch mit dem Auftrag gezeigt, dass sie das letzte Kapitel nacherzählen sollten (Abbildung 16). Dabei habe ich den Kindern oft Zeit gegeben, um sich das Kapitel noch einmal zu überlegen. Auch kooperative Lernformen wie Think – Pair – Share habe ich dabei verwendet.



Abbildung 16: Einige Bilder für die Nacherzählung (Bilder aus dem Buch «Glitzerkatze und Stinkmaus», Steinhöfel 2014)

Durch diese Nacherzählungen habe ich eine formative Beurteilung in Bezug auf das Leseverstehen vorgenommen. Dabei konnte ich allerdings nicht alle Kinder einzeln aufrufen, doch bei der Besprechung habe ich mich darauf geachtet, dass ich Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen stark ausgeprägten Kompetenzen im Leseverstehen für die Nacherzählung auswählte. Durch diese formative Beurteilung konnte ich erkennen, wie gut die Schülerinnen und Schüler das Kapitel verstanden hatten und wo sie

Beispiel 4: Farbpunkte

Die Praxislehrperson hatte ein allgemeines System in ihrer Klasse eingeführt, das meiner Ansicht nach sehr lernförderlich war. Für die Lernzielevaluation hat sie Farbpunkte genutzt, wobei die Farben die folgenden Bedeutungen hatten:

	= Lernziel gut – sehr gut erreicht
	= Lernziel erreicht
	= Lernziel (noch) nicht erreicht

Die Schülerinnen und Schüler kannten dieses System und konnten es sehr gut anwenden. Am Ende eines Arbeitsblattes hatte es dann zum Beispiel einen leeren Punkt, den die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Einschätzung ausmalen konnten. Oft haben die Kinder diesen Punkt ausgemalt und bei der Korrektur mit der Lehrperson besprochen. Dadurch hat die Lehrperson die Begründung des Kindes erfahren und die Schülerin oder der Schüler hat von der Klassenlehrperson ein differenziertes Feedback erhalten.

Dieses System habe ich mit der Zeit ebenfalls angewendet. Neben der Abbildung des leeren Farbpunktes (Abbildung 19) konnte ich die Farbpunkte auch nutzen, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Entwürfe eines Projektes gegenseitig evaluierten und sich dadurch eine Rückmeldung gaben (Abbildung 20).

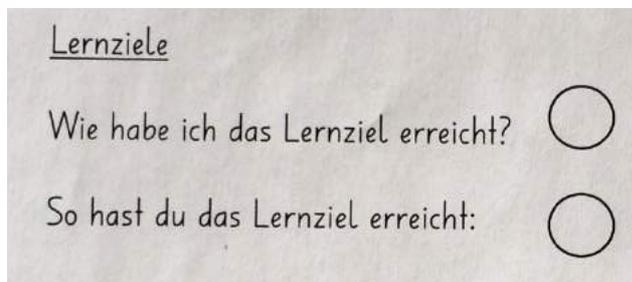


Abbildung 19: Leere Farbpunkte für die Lernzielevaluation (Phillipsen, April 2017)

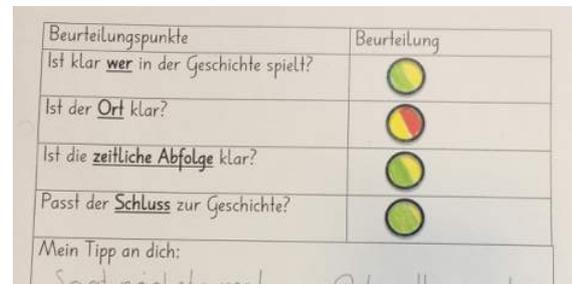


Abbildung 20: Ausgemalte Farbpunkte der Kinder (Phillipsen, Mai 2017)

Ich finde dieses System lernförderlich, weil durch die Farben die Erreichung des Lernziels auf kind- und stufengerechte Weise kommuniziert wird. Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutungen der Farben erkennen, denn sie sind eine visuelle Unterstützung. Durch dieses System kann die formative Beurteilung sehr gehaltvoll und gewinnbringend gestaltet werden. Gleichzeitig variiert die Beurteilungsperson und die Schülerinnen und Schüler üben die Selbstbeurteilung.

In einem Reflexionsgespräch mit der Praxislehrperson hat sie ferner erklärt, dass sie dieses System in der Unterstufe anstelle von Noten verwendet. Die Kinder malen bei Lernzielkontrollen jeweils einen Farbpunkt an. Nach der Korrektur malt die Lehrperson einen zweiten Farbpunkt in der passenden Farbe an und notiert die entsprechende Note nur für sich. Erst gegen Ende der 3. Klasse führt die Klassenlehrperson Noten ein, wobei sie die Note neben den Farbpunkt schreibt.

Ich denke, dass dies ein weiterer Grund ist, weshalb das System mit den Farbpunkten sinnvoll ist. Die Schülerinnen und Schüler kennen dieses System aus der formativen Phase und können die summative Beurteilung dadurch besser nachvollziehen. Ich denke, dass Kinder in der Unterstufe noch Mühe haben, die Bedeutung einer numerischen Note nachzuvollziehen. Durch die Farbpunkte wird ihnen Verständnis ermöglicht. Gleichzeitig werden meiner Ansicht nach die Fokussierung auf die Note und den damit verbundenen sozialen Vergleich untereinander abgeschwächt.

Beispiel 5: Zielscheibe als Lernzielevaluation

Ausgehend von diesem System mit den Farbpunkten verwendete die Lehrperson in ihrem Unterricht eine Zielscheibe, damit die Schülerinnen und Schüler das Lernziel reflektieren konnten (Abbildung 21). Das Kreiszentrum bedeutete «Lernziel gut bis sehr gut erreicht», der mittlere Ring bedeutete «Lernziel erreicht» und der äusserste Ring bedeutete «Lernziel (noch) nicht erreicht».

Dieses System habe ich während dem Unterricht sehr gerne genutzt, denn diese Lernevaluation passt zum System mit den Farbpunkten und ist meiner Ansicht nach sehr anschaulich. Es macht Sinn, dass man bei einer Zielscheibe in die Mitte treffen will. In einem abschliessenden Projekt zu der oben erwähnten Klassenlektüre haben die Schülerinnen und Schüler einerseits das Lernziel evaluiert, indem sie einen Wendepunkt oder ein Magnet auf die passende Stelle legen konnten. Andererseits mussten sie auch zu zweit besprechen, wie sie das Lernziel erreicht hatten. Dies mussten sie der (Halb-)Klasse mitteilen und ihr Magnet an die richtige Stelle setzen.

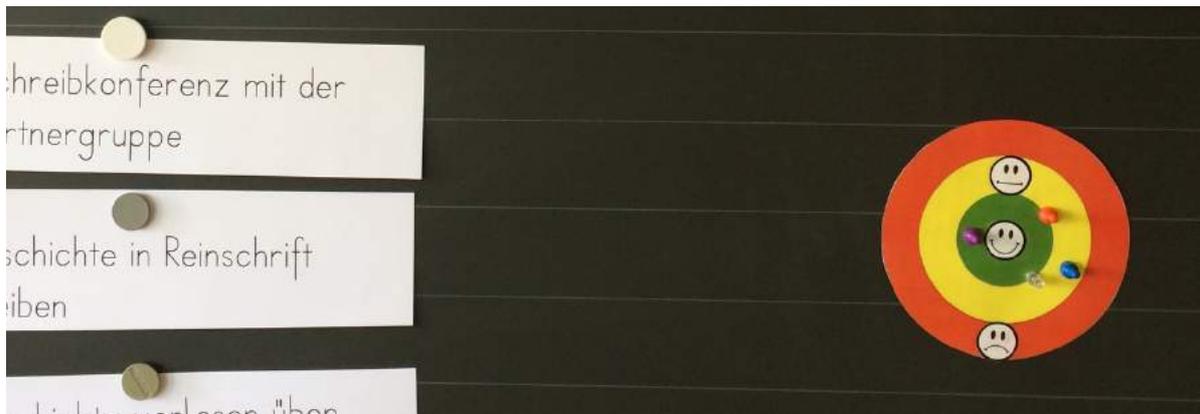


Abbildung 21: Zielscheibe als Lernzielevaluation, aus dem Unterricht von S. H. (Phillipsen, Mai 2017)

Ich denke, dass sich diese Methode zur formativen Beurteilung eignet, weil die Lehrperson dadurch durch die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler erkennen kann, wo sie in Bezug auf das Lernziel stehen. Durch Begründungen von den Kindern oder Fragen der Lehrperson kann ermittelt werden, wie die Schülerinnen und Schüler im weiteren Lernprozess unterstützt werden können. Des Weiteren erhält die Lehrperson dadurch einen Überblick, welche Schülerinnen und Schüler die Lernziele bereits erreicht haben. Durch weitere formative Beurteilungen wie die Korrektur der Arbeitsblätter können die Selbsteinschätzungen der Kinder bestätigt werden.

4.2.2. Zwischenreflexion

Im Quartalspraktikum habe ich vor allem verschiedene Formen der Beurteilung kennengelernt und im Unterricht umgesetzt. Je nach Situation können verschiedene Formen mit unterschiedlichen Beurteilungspersonen eingesetzt werden. Dadurch wird der folgende Teilaspekt des Standards 8 beleuchtet:

«Die Lehrperson setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein.»³⁴

Ich denke, dass es wichtig ist, immer die Wirkung der formativen Beurteilung zu berücksichtigen. Einige der oben erwähnten Arten fördern zwar die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, geben der Lehrperson allerdings wenig Auskunft über den Lernprozess. Eine Kombination, wie diese durch die Farbpunkte möglich wird, finde ich aus diesem Grund sehr passend.

In diesem Praktikum habe ich das gezielte und differenzierte Feedback meiner Ansicht nach zu wenig genutzt. Ich habe den Kindern zwar oft eine Rückmeldung zu ihrem Lernprozess gegeben, dies gestaltete ich aber nicht immer anhand der oben genannten Merkmale.

³⁴ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

Durch die kommunizierten Lernziele und die Evaluation habe ich die Lernziele sowie die Beurteilung transparent gemacht. Ich habe stets die Individual- und Sachnorm für die formative Beurteilung verwendet. Dies war mir wichtig, denn ich denke, dass die Sozialnorm nicht viel über die Leistung eines Kindes aussagt. Des Weiteren denke ich, dass dadurch ein sozialer Vergleich entsteht. Diesen möchte ich vermeiden. Ich bin der Meinung, dass die Lernatmosphäre und die Fehlerkultur in einer Klasse für die formative Beurteilung entscheidend sind. Die Individual- und Sachnorm können zur Ausarbeitung dieser beitragen.

Im nachfolgenden Abschnitt werde ich eine Situation aus dem Lernvikariat beschreiben, in welcher die formative Beurteilung als Fundament für die summative Beurteilung diene.

4.3. Lernvikariat: Formative Beurteilung in Hinsicht auf den Beurteilungskreislauf

4.2.1. Beschreibung der Situation

Im Lernvikariat wurde in einer 2. Klasse im Fach Mathematik das Thema «Körper» im Bereich der Geometrie behandelt. In diesem Praktikum stand für mich vor allem die Bedeutung des Beurteilungskreislaufs im Zentrum.

In der Phase der Planung habe ich die Grobplanung erstellt und die Kompetenzen des Lehrplans 21 festgelegt. Bei der Planung des Unterrichts habe ich mich relativ stark an das offizielle Lehrmittel «Mathematik 2 für die Primarschule» gehalten. Dabei habe ich mit meinem Tandempartner bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit die zentralen Lernziele für die Lernzielkontrolle festgelegt und diese verfasst (siehe Anhang 3). Dabei wussten wir genau, welche Kompetenzen und Lernziele die Schülerinnen und Schüler am Ende der geplanten Lerneinheit erreichen mussten.

Wie oben bereits beschrieben, waren die Schülerinnen und Schüler nicht vertraut mit der Arbeit mit Lernzielen (siehe Seite 12). Aus diesem Grund habe ich die Lernziele zu Beginn eher sporadisch kommuniziert. Die Weitsicht der Grobplanung war bei der Vorbereitung der einzelnen Unterrichtssequenzen allerdings sehr hilfreich, denn damit konnten wir uns stets die zentralen Lernziele dieser Unterrichtseinheit bewusst machen und die Schwerpunkte entsprechend setzen.

Ein zentrales Lernziel, welches vor allem vom Lehrmittel vorgegeben wird, legte fest, dass die Schülerinnen und Schüler die fünf Merkmale eines Quaders beschreiben können. Das Tafelbild haben mein Tandempartner und ich dabei zur Einführung als auch zur mündlichen Repetition genutzt (Abbildung 22). Diese Repetition haben wir oft als Einstieg oder Abschluss geplant. Durch die Wiederholung konnten die Kinder die Merkmale auswendig lernen und wir konnten dadurch eine formative Beurteilung über den Stand der Klasse erschliessen.

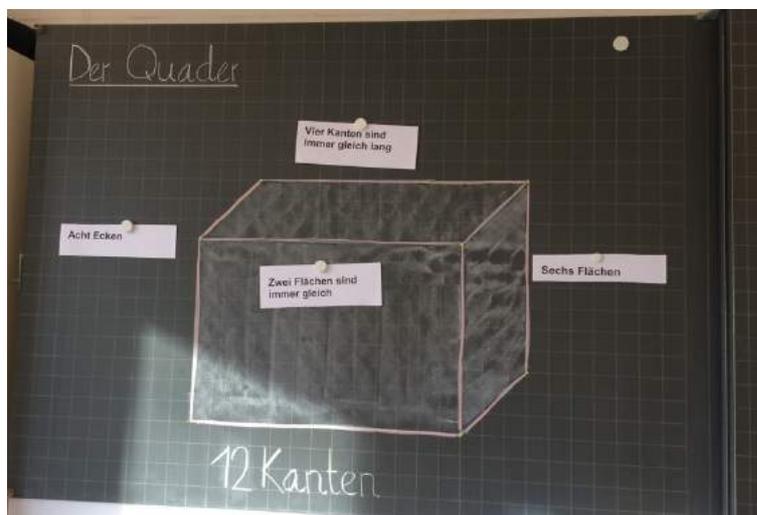


Abbildung 22: Tafelbild zu den Merkmalen des Quaders, erstellt von M. W. (Phillipsen 2018)

Die Schülerinnen und Schüler haben ferner mit Knete verschiedene Quader geformt. Dabei war es zentral, dass sie die Merkmale eines Quaders kennen und umsetzen können. Die Kinder haben durch einen handlungsorientierten Zugang die Merkmale des Quaders gelernt (Abbildung 23).



Abbildung 23: Geformte Quader der Schülerinnen und Schüler (Phillipsen, Januar 2018)

In einer weiteren Lektion habe ich die Kinder aufgefordert, die Merkmale des Quaders schriftlich festzuhalten (Abbildung 24a und 24b). Bei der Korrektur dieser Arbeitsblätter habe ich bemerkt, dass viele Kinder Mühe haben, alle Merkmale zu nennen. Aufgrund dieser formativen Beurteilung habe ich weitere Lektionen zu den Merkmalen des Quaders geplant.

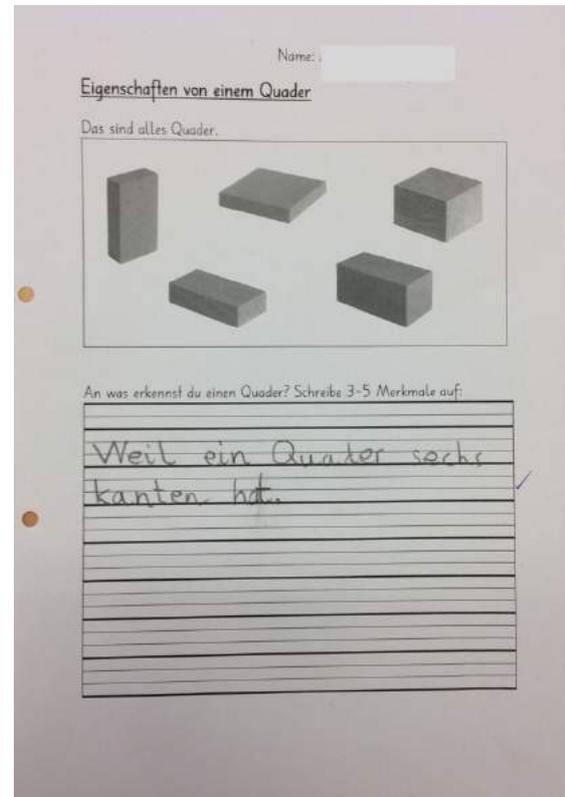
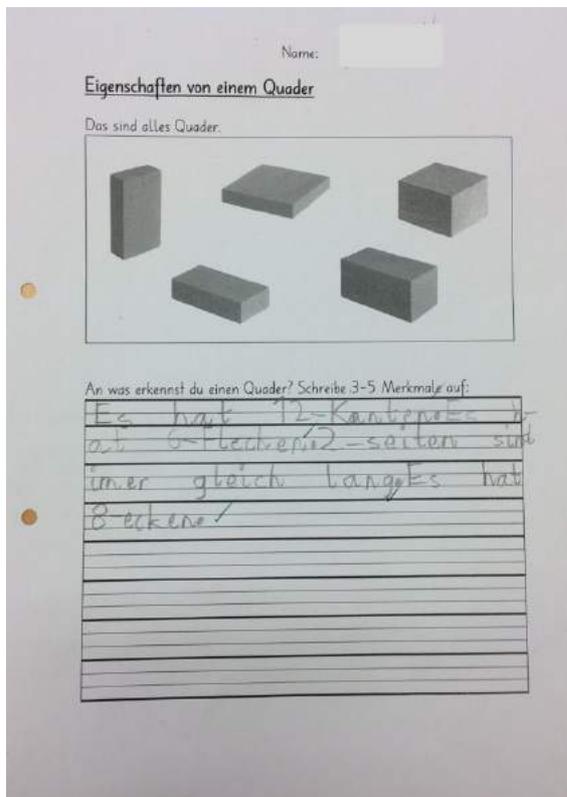


Abbildung 24a und 24b: Unterschiedliche Lernergebnisse von verschiedenen Kindern (Phillipsen, Januar 2018)

Bei dieser Aufgabe und der folgenden formativen Beurteilung war mir die Sach- sowie die Individualnorm wichtig. Die Sachnorm ergab sich dadurch, dass das Lernziel der Aufgabe sich am Lehrmittel und damit am Lehrplan orientierte. Die Individualnorm nutzte ich dabei für die Rückmeldung. Einige Schülerinnen und Schüler, für die Mathematik eher eine Herausforderung darstellt, haben sich verbessert, indem sie ein Merkmal mehr wussten. Für diese Kinder war dies ein

Fortschritt in ihrem Lernprozess. Andere Kinder konnten wiederholt alle Merkmale aufzählen. Auch dies konnte ich durch eine individuelle Rückmeldung würdigen und rückmelden. Es handelte sich um eine lernförderliche Rückmeldung, weil die früheren Leistungen sowie die Zielvorgaben für die Beschreibung der aktuellen Leistung genutzt wurden. Des Weiteren stellte diese Rückmeldung für die Kinder eine Orientierung dar, durch welche sie erkannten, wo sie in ihrem Lernen standen.

Da ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler die Merkmale allerdings noch nicht sicher beschreiben konnten, mussten die Schülerinnen und Schüler in einer weiteren Lektion beispielsweise noch einmal Quader aus Knete formen. Dabei war das Lernziel der Lektion, dass die Kinder fünf Merkmale des Quaders nennen können. Leistungsstarke Kinder durften weitere besprochene Körper wie den Zylinder oder die Kugel formen. Nachdem alle Kinder einen Quader geformt hatten, haben die Schülerinnen und Schüler ein kleines «Beurteilungskärtchen» erhalten, mit welchem sie den Quader eines anderen Kindes betrachten und nach den Merkmalen des Quaders bewerten konnten (Abbildung 25). Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler die Merkmale des Quaders geübt. Die Kinder konnten ihren Quader dann optimieren und sich für einen gut gelungenen Quader entscheiden. Diesen haben sie mit in den Kreis genommen. Alle Kinder mussten die Augen schliessen und sich die fünf Merkmale des Quaders überlegen. Danach haben sie die Augen geöffnet. Wer die fünf Merkmale wusste, durfte seinen Quader in die Mitte der Zielscheibe legen (vgl. Abbildung 6, Seite 12).

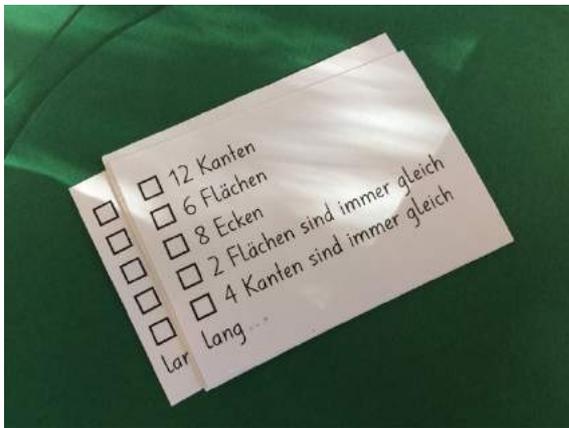


Abbildung 25: Bewertungskärtchen für die Quader (Phillipsen, Januar 2018)

Bei dieser Unterrichtseinheit habe ich die formative Beurteilung genutzt, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gezielt zu begleiten. Dies war mir durch die Analyse der Lernergebnisse und Lernprozesse der Kinder im Unterricht möglich. Dadurch wird der folgende Teilaspekt des Standards 8 beleuchtet:

«Die Lehrperson betrachtet die fortlaufende Diagnose und Beurteilung als integrativen Bestandteil der unterrichtlichen Tätigkeit.»³⁵

4.2.2. Zwischenreflexion

Ich denke, dass die Übungen zu den Merkmalen des Quaders sowie die darauffolgende formative Beurteilung und Lernprozessbegleitung zentral für den Lernerfolg der Kinder waren. In der Lernzielkontrolle haben alle Kinder mindestens drei Merkmale genannt, ein Grossteil der Kinder konnte alle fünf Merkmale aufzählen. Aus diesen Aspekten wird ersichtlich, dass die formative Beurteilung das Fundament des Beurteilungskreislaufes darstellt, worauf die summative Beurteilung aufbauen kann. Durch die Analyse der verschiedenen Situationen in den Unterrichtssequenzen konnte ich die formative Beurteilung vollziehen.

Während dieser Unterrichtseinheit habe ich gelernt, dass es von grosser Bedeutung ist, die summativen Lernzielkontrollen bereits bei der Planung des Unterrichts zu skizzieren. Dadurch konnte ich die

³⁵ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

Schülerinnen und Schüler gezielt fördern. Des Weiteren wusste ich dadurch, welche Aufgabentypen in der summativen Lernzielkontrolle gestellt werden, wodurch diese im Unterricht geübt werden konnten. Bei der formativen Beurteilung war mir die Sach- sowie die Individualnorm wichtig. Dadurch konnte ich einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt mit Feedback unterstützen und ihre Leistungen würdigen.

Ich denke, dass mir die wirkliche Bedeutung der formativen Beurteilung in Bezug auf die Begleitung des Lernprozesses erst in diesem Lernvikariat bewusst wurde. Neben der Weitsicht habe ich gelernt, dass der Lernprozess und die formative Beurteilung sehr eng miteinander verbunden sind und meiner Meinung nach immer zusammen auftreten. Die verschiedenen Erfahrungen aus der Praxis sowie die Auseinandersetzung mit der Theorie haben meine Ansichten beeinflusst. Meine Haltung und Ziele werde ich deshalb im folgenden Kapitel beschreiben.

5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE

5.1. Persönliche Haltung

Die Fragestellung kann anhand der Erarbeitung der theoretischen Perspektive sowie den Erfahrungen aus der Berufspraxis beantwortet werden. Dabei wurden vor allem durch die Beschreibung der Literatur die zentralen Aspekte der formativen Beurteilung herausgearbeitet. Diese sind als Merksätze im folgenden Kasten zusammengefasst:

- ✓ Die formative Beurteilung stellt im Lernprozess das Fundament dar, die summative Beurteilung dient lediglich der abschliessenden Lernzielüberprüfung.
- ✓ Der Beurteilungskreislauf ist für das Planen des Unterrichts zentral, weil bereits bei der Planung die summative Beurteilung entschieden werden soll. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler während der formativen Phase gezielt gefördert werden.
- ✓ Die formative Beurteilung erfolgt anhand der Individual- oder Sachnorm.
- ✓ Kommunizierte Lernziele sind unerheblich, denn dadurch wird Transparenz über den Lernprozess und die anschliessende Beurteilung geschaffen.
- ✓ Die Lernprozessbegleitung und die formative Beurteilung sind durch die Analyse der Leistungen der Kinder eng miteinander verbunden.
- ✓ Rückmeldungen sind für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zentral und sollen sich immer auf den Prozess oder die Leistung beziehen sowie im Anschluss an eine Lernsituation erfolgen.

Diese Aspekte sind zentral, damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler begleitet und unterstützt werden kann. Ich finde es wichtig, bei der formativen Beurteilung stets die summative Phase im Hinterkopf zu haben. Wenn ich bei der Planung und Durchführung des Unterrichts an die summative Phase denke, so habe ich gleichzeitig auch die wichtigsten Lernziele einer Unterrichtseinheit präsent. Dadurch kann die formative Beurteilung zielorientiert gestaltet werden. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler gezielt Aufgaben lösen, um die Kompetenzen und Lernziele zu erreichen. Des Weiteren wird es dadurch möglich, dass die Kinder die Aufgabentypen der summativen Lernzielkontrolle üben und damit vertraut werden können. Dies finde ich wichtig, denn anhand der summativen Beurteilung möchte ich die Lernziele der formativen Phase überprüfen und nicht die Fähigkeit, eine Aufgabe zu verstehen. Diese Aspekte sind beim Teilaspekt des Standards 8 aus dem Bereich «Wissen» zentral:

«Die Lehrperson kennt Funktionen und Formen der Diagnose und Beurteilung von Lernen.»³⁶

Ich finde es wichtig, dass die formative Beurteilung mit dem Lehrplan 21 an Bedeutung gewinnt. Ich denke, dass die formative Beurteilung das Fundament einer guten Lernprozessbegleitung darstellt. Die Ausgangslage für die formative Beurteilung sind meiner Ansicht nach die Lernziele. Diese dienen damit

³⁶ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 16.

nicht nur der Transparenz in Hinblick auf den Stoff, der in den Lektionen behandelt werden soll, sondern auch auf die Beurteilung. Werden die Lernziele kommuniziert, so wissen die Schülerinnen und Schüler jederzeit, was von ihnen erwartet wird. Dabei finde ich es wichtig, dass man den Kindern auch sagt, warum sie etwas lernen sollen oder welchen Nutzen ihnen die Beherrschung einer Kompetenz entsteht. Durch eine lernförderliche Rückmeldung kann den Kindern mitgeteilt werden, wie sie die Lernziele erreicht haben und welche Aspekte sie dabei noch einmal üben müssen. Aus diesem Grund ist der Teilaspekt aus dem Bereich «Lern- und Umsetzungsbereitschaft» des Standards 8 zentral:

«Die Lehrperson betrachtet die fortlaufende Diagnose und Beurteilung als integrativen Bestandteil der unterrichtlichen Tätigkeit.»³⁷

Durch die Kommunikation der Lernziele und den Verweis darauf beziehe ich die Sachnorm mit ein. Dies finde ich wichtig, denn damit wird eine Transparenz geschaffen, die zugleich für eine Objektivität sorgt. Es ist mir allerdings wichtig, gleichzeitig auch die Individualnorm in die formative Beurteilung miteinzubeziehen. Durch ein lernförderliches Feedback, welches auf das Kind angepasst ist und ihm seinen individuellen Lernfortschritt aufzeigt, kann das Kind in seinem Lernen unterstützt werden. Ich denke, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch auch ihre individuellen Erfolge und Entwicklungspotentiale erfahren und sich dadurch als selbstwirksam erleben können. Ich denke allerdings, dass die Beurteilung trotz der Sachnorm nie vollständig objektiv ist, denn jeder Mensch beurteilt ein bisschen anders. Des Weiteren fordern die Kompetenzen des Lehrplans 21 unterschiedliche Bereiche wie Wissen, Können und Wollen. Aus diesem Grund ist es meiner Meinung nach wichtig, dass nicht nur eine Form der formativen Beurteilung genutzt wird, sondern dass ich als Lehrperson verschiedene Beurteilungsformen und -personen einsetzen kann. Ich finde es lernförderlich, wenn dabei ein übergeordnetes System wie die oben erwähnten Farbpunkte eingesetzt wird. Damit können bereits unterschiedliche Aspekte der formativen Beurteilung abgedeckt werden. Ferner ist es mir allerdings ein Anliegen, auch diese Form zu variieren. Damit steht der Teilaspekt des Standards 8 aus dem Bereich «Lern- und Umsetzungsbereitschaft» im Mittelpunkt.

«Die Lehrperson setzt situationsgerecht und systematisch verschiedene Formen und Instrumente für formative, summative und prognostische Selbst- und Fremdbeurteilung ein.»³⁸

Diese beschriebenen Punkte sind für mich als Lehrperson von Bedeutung. Für meine berufliche Zukunft als Lehrerin sehe ich jedoch noch Entwicklungsmöglichkeiten und Ziele. Diese werde ich im folgenden Abschnitt beschreiben.

5.2. Ziele

Ich denke, dass vor allem die theoretischen Grundlagen helfen können, eine entsprechende Haltung zu entwickeln. Diese Haltung ist meiner Ansicht nach schliesslich die Voraussetzung für die Umsetzung der formativen Beurteilung im Unterricht. Ich denke, dass ich im Laufe meiner Ausbildung viel über diesen Themenbereich gelernt habe.

In Bezug auf die Lernprozessbegleitung spielen die Lernziele und die lernförderliche Rückmeldung eine wichtige Rolle. Für meine zukünftige Klasse nehme ich mir vor, die Lernziele Schritt für Schritt einzuführen und dabei der Evaluation dieser Lernziele eine wichtige Rolle beizumessen. Des Weiteren möchte ich mir ein Ziel in Hinsicht auf das Feedback setzen. Ich denke, dass Feedback für das Lernen von grosser Bedeutung ist. Ich finde es wichtig, dieses differenziert zu gestalten. Im Unterricht passiert es mir aber trotzdem noch oft, dass ich einem Kind sage «Das hast du gut gemacht.», «Das ist ein toller Vorschlag» oder «Du hast die Aufgabe gut gelöst». Ich denke, dass diese Aussagen genauer gestaltet werden können. Dadurch entsteht ein gezieltes und differenziertes Feedback, das dem Kind als Orientierung dient und lernförderlich wirken kann. Anstelle der genannten Beispiele könnte ich dann die Rückmeldung «Dein Lösungsweg ist gut, weil...» oder «Ich finde es toll, dass du nun besser kannst als letztes Mal.» geben. Dadurch würde ich explizit etwas benennen, das mir am Prozess oder der Leistung des Kindes gefällt.

³⁷ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

³⁸ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 17.

Diese Aspekte habe ich für mich als Ziel für meine berufliche Zukunft formuliert:

Ich achte mich darauf, den Schülerinnen und Schülern gezieltes und differenziertes Feedback in Bezug auf ihren Lernprozess sowie ihre -leistung zu geben.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. «Grundlagen». In *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Auf der Grundlage des Lehrplan 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Online verfügbar unter:

http://zh.lehrplan.ch/container/ZH_Grundlagen.pdf, [eingesehen am 6.4.18].

Fraefel, Urban. 2014. «Lernprozesse begleiten» In *Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen*, hrsg. v. Hans Berner, Urban Fraefel, Barbara Zumsteg, 180-185. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Hirschier, David Stefan. 2016. «Feedback – Faktor unter der Lupe». *Schulpraxis* 3 (Dezember), 20-21. Online verfügbar unter:

https://bildungbern.ch/fileadmin/user_upload/bildungbern/public/publikationen/schulpraxis/2016/SPR-2016-03_web.pdf [eingesehen 6.4.18].

Hollenweger, Judith, Susanne Leibundgut, Harry Koch. 2017. «Beurteilung und Kompetenzorientierung». In *Kompetenzorientiert Beurteilen*, hrsg. v. Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 4-8, 1. Auflage. Online verfügbar unter:

https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/zuercher_lehrplan21/zuercher_lehrplan21_materialien/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/brosch_re_kompetenz.spooler.download.1503063567875.pdf/broschuere_kompetenzorientiert_beurteilen_webversion.pdf [eingesehen 19.11.17].

Nüesch, Helene, Monika Bodenmann und Thomas Birri, Hrsg. 2008. «fördern und fordern: Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule». Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen. Online verfügbar unter:

https://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern/_jcr_content/Par/downloadlist/DownloadListPar/download.ocFile/Broschuere_Foerdern-Fordern_27.05.09.pdf [eingesehen 19.11.17].

Pädagogische Hochschule Zürich. 2017. «Kompetenzstrukturmodell». Online verfügbar unter:

https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf [eingesehen 5.4.18].

Zumsteg, Barbara, Urban Fraefel, Hans Berner et. al. 2014. «Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln». 5. Unveränderte Auflage. Pädagogische Hochschule Zürich: Verlag Pestalozzianum.

7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

7.1. Abbildungen

Abbildung Titelblatt: Phillipsen, Hannah. 2017. Baden.

Abbildung 1: Watterson, Bill. Online Verfügbar unter: http://chquotes.synthasite.com/chstrips.php [eingesehen 12.4.18].	3
Abbildung 2: Hollenweger, Judith, Susanne Leibundgut, Harry Koch. 2017. «Beurteilung und Kompetenzorientierung». In Kompetenzorientiert Beurteilen, hrsg. v. Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 4-8.	6
Abbildung 3: Nüesch, Helene, Monika Bodenmann und Thomas Birri, Hrsg. 2008. «fördern und fordern: Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule». Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen.	7
Abbildung 4: Modul LB A121 bei S.L. und L.D. 2017. «Formative und summative Beurteilung im Verhältnis». Zürich.	8
Abbildung 5: Modul EN P220 bei S.F. 2017. «Darstellung der summativen (links) und formativen (rechts) Beurteilung». Zürich.	9
Abbildung 6: Phillipsen, Hannah. 2018. «Lernevaluation mit Zielscheibe». Dielsdorf.	12
Abbildung 7: Phillipsen, Hannah. 2018. «Fachliches Lernziel». Dielsdorf.	12
Abbildung 8: Phillipsen, Hannah. 2018. «Wechselwirkung zwischen Lernprozessbegleitung und formativer Beurteilung». Baden.	14
Abbildung 9: Mentorat bei E. Thürig-Hofstetter. 2017. «Übersicht der Lernprozessbegleitung». Zürich.	15
Abbildung 10: Phillipsen, Hannah. 2018. «Feedback anhand einer konkreten Aufgabe». Dielsdorf.	16
Abbildung 11: Phillipsen, Hannah. 2018. «Erste Versuche der Form (links), Ergebnis durch die Lernprozessbegleitung (mitte und rechts)». Dielsdorf.	17
Abbildung 12: Phillipsen, Hannah. 2018. «Geometrische Figuren am Sternenhimmel (rechts)». Dielsdorf.	17
Abbildung 13: Phillipsen, Hannah. 2016. «Auf den Zetteln schrieben die Kinder auf, was sie gelernt haben». Regensdorf.	19
Abbildung 14: Phillipsen, Hannah. 2016. «Moschee als Wandbild». Regensdorf.	19
Abbildung 15: Phillipsen, Hannah. 2017. «Lernzielevaluation in Form von "Stimmzettel"». Dällikon.	20
Abbildung 16: Phillipsen, Hannah. 2017. «Einige Bilder für die Nacherzählung (Bilder aus dem Buch "Glitzerkatze und Stinkmaus", Steinhöfel 2014)». Dällikon.	21
Abbildung 17: Phillipsen, Hannah. 2017. «Lernziel auf dem Arbeitsblatt festgehalten». Dällikon.	22
Abbildung 18: Phillipsen, Hannah. 2017. «Arbeitsliste, in welcher die Lernergebnisse der Kinder festgehalten wurden». Baden.	22
Abbildung 19: Phillipsen, Hannah. 2017. «Leere Farbpunkte für die Lernzielevaluation». Dällikon.	23

Abbildung 20: Phillipsen, Hannah. 2017. «Ausgemalte Farbpunkte der Kinder». Dällikon.	23
Abbildung 21: Phillipsen, Hannah. 2017. «Zielscheibe als Lernzielevaluation, aus dem Unterricht von S. H.». Dällikon.	24
Abbildung 22: Phillipsen, Hannah. 2018. «Tafelbild zu den Merkmalen des Quaders, erstellt von M. W.». Dielsdorf.	25
Abbildung 23: Phillipsen, Hannah. 2018. «Geformte Quader der Schülerinnen und Schüler». Dielsdorf.	26
Abbildung 24a und 24b: Phillipsen, Hannah. 2018. «Unterschiedliche Lernergebnisse von verschiedenen Kindern». Dielsdorf.	26
Abbildung 25: Phillipsen, Hannah. 2018. «Bewertungskärtchen für die Quader». Dielsdorf.	27

7.2. Tabellen

Tabelle 1: Hollenweger, Judith, Susanne Leibundgut, Harry Koch. 2017. «Beurteilung und Kompetenzorientierung». In <i>Kompetenzorientiert Beurteilen</i> , hrsg. v. Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 4-8.	6
Tabelle 2: Modul EN P220 bei S.F. 2017. «Auswahl an Formen der formativen Beurteilung». Zürich.	11
Tabelle 3: Fraefel, Urban. 2014. «Lernprozesse begleiten» In <i>Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen</i> , hrsg. v. Hans Berner, Urban Fraefel, Barbara Zumsteg, 180-185. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.	14
Tabelle 4: Nüesch, Helene, Monika Bodenmann und Thomas Birri, Hrsg. 2008. «fördern und fordern: Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule». Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen.	18

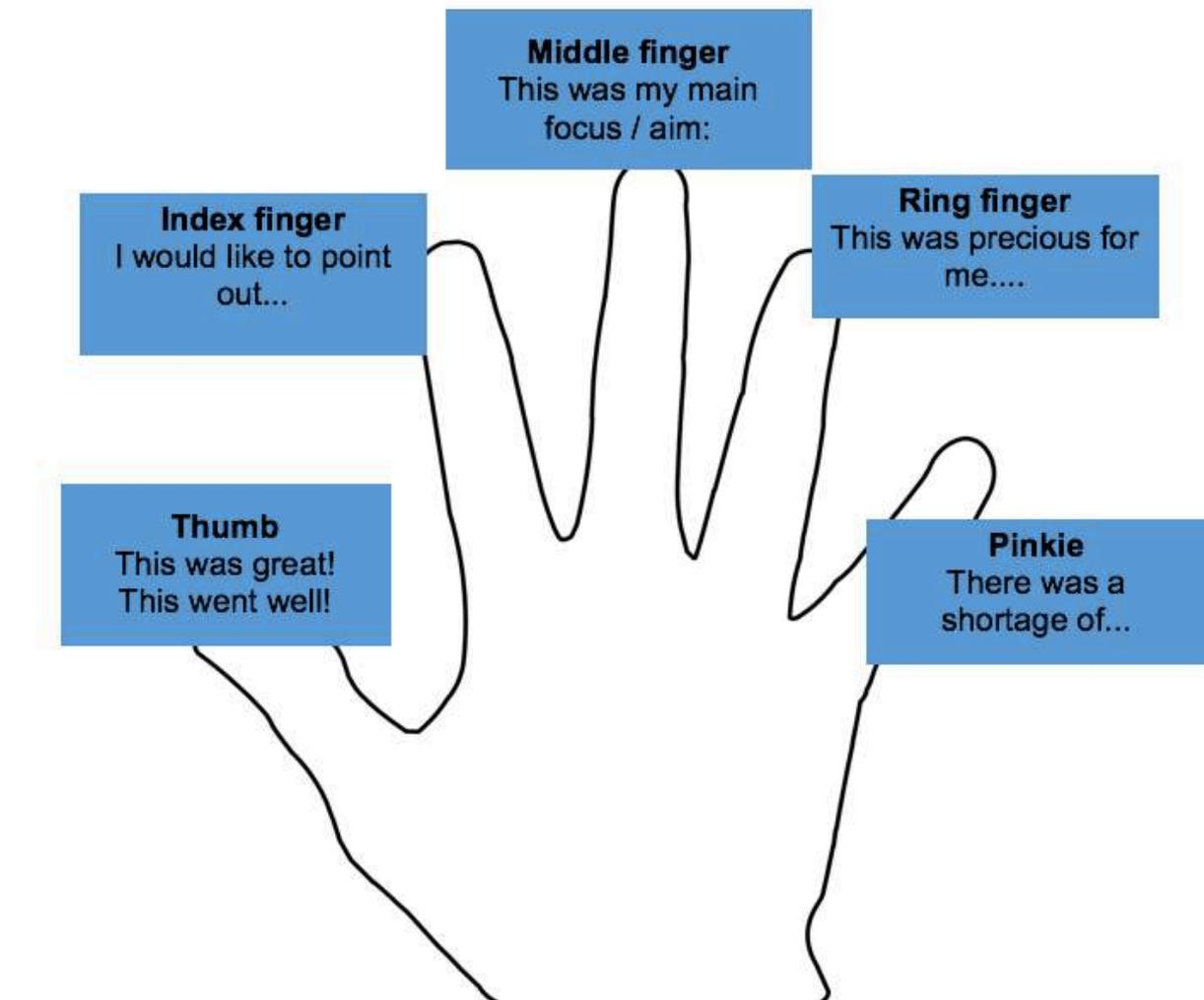
8. ANHANG

Übersicht

Anhang 1: Hand-Feedback Vorlage	33
Anhang 2: Arbeitsblatt zur Verbesserung der Leseflüssigkeit	34
Anhang 3: Lernzielkontrolle Körper	36

Anhang 1: Hand-Feedback Vorlage

Das Bild stammt von einem Merkblatt des Moduls EN P220 bei S.F., Pädagogische Hochschule Zürich 2017.

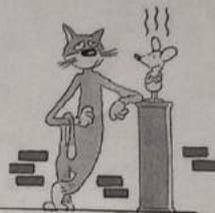


Anhang 2: Arbeitsblatt zur Verbesserung der Leseflüssigkeit

Selbst erstelltes Arbeitsblatt zur Klassenlektüre zum Thema Lesetraining (Quartalspraktikum, Mai 2017)

Name: _____

** Lesetraining



Lernziele:

- Du trainierst deine Leseflüssigkeit und wirst einige Sekunden schneller im Lesen.
- Du liest genau und betonst die Punkte.

»Hey«, rief Odoretta.
 Pellegrine war klatschnass. Sie fror erbärmlich. Sie fand die Welt doof und jetzt wurde sie auch noch von dieser Maus angequatscht.
 »Ich heiße Pellegrine und nicht >Hey<«, schrie sie die Maus an. Die Maus konnte zwar für gar nichts was, aber sonst war niemand zum Anschreien da und immerhin war Pellegrine wütend und ihr war kalt und womöglich würde sie die Grippe kriegen.
 »Ich heiße Odoretta«, sagte Odoretta und dann fragte sie: »Frierst du?«
 »Ich friere mich tot«, sagte Pellegrine und das meinte sie ganz im Ernst.
 »Ich kenne ein trockenes Plätzchen«, sagte Odoretta. »Wenn du willst, dann nehme ich dich dahin mit.«
 »Warum?«, fragte Pellegrine.

Gestoppte Zeit



Erster Durchgang: _____

Zweiter Durchgang: _____

So gehst du vor:

Lies den Text jemandem vor. Dein/e Partner/in stoppt die Zeit.

Lies den Text zuerst einmal für dich einmal halblaut durch.

Lies den Text nun halblaut durch. Male deine Stolperwörter orange an.

Lies deine Stolperwörter nun 5 mal durch oder solange, bis du sie lesen kannst.

Lies den Text nun noch einige Male durch und übe das Lesen, bis du den Text flüssig lesen kannst.

Finde deinen Lernpartner an der Wandtafel. Er/Sie stoppt die Zeit, während du gelesen hast.

Lernziele

Wie habe ich das Lernziel erreicht?

So hast du das Lernziel erreicht:

Zusatz Auftrag

Du hast einen Text über Pellegrine und Odoretta gelesen. Welche drei Stellen findest du am wichtigsten? Zeichne sie als Comic in die Felder:

--	--	--

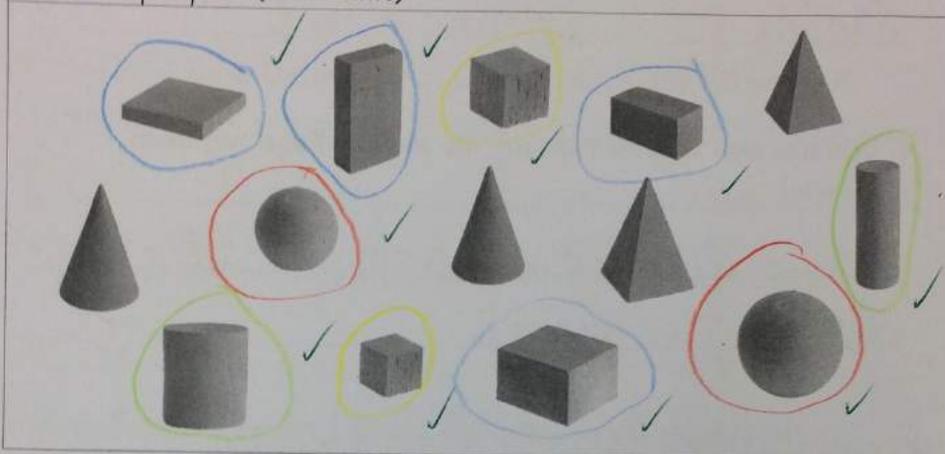
Anhang 3: Lernzielkontrolle Körper

Lernzielkontrolle zum Thema «Körper» (Lernvikariat, Januar 2018)

Name:

Körper

1. Umkreise alle Quader blau, alle Kugeln rot, alle Zylinder grün und alle Würfel gelb. (10 Punkte)



10P.

2. Woran erkennt man Quader? Nenne fünf Eigenschaften. (5 Punkte)

8 Ecken, 6 Flächen, zwei Flächen sind immer gleich, 4 Kanten sind immer gleich lang, 12 Kanten

5P.

15P.

3. Schreibe zwei Gegenstände auf, die wie ein **Quader** aussehen.
(2 Punkte)

Das Ravensburger Puzzle ✓
Meine Schachschachtel ✓

2P.

4. Schreibe zwei Gegenstände auf, die wie eine **Kugel** aussehen.
(2 Punkte)

Der grüne grösse Ball ✓
Mein Gummi ✓

2P.

5. Schreibe zwei Gegenstände auf, die wie ein **Zylinder** aussehen.
(2 Punkte)

Die Knete ✓
Das Rohr ✓ Rohr

2P.

6. Schreibe zwei Gegenstände auf, die wie ein **Würfel** aussehen.
(2 Punkte)

Die grüne Schachtel ✓
Das Puzzle Ball ✓

2P.

8P.

7. Schreibe **zwei** Körper auf die rollen können. (2 Punkte)

Die Kugel ✓
Der Zylinder ✓

2 P.

8. Schreiben **einen Unterschied** zwischen Formen und Körpern auf. (1 Punkt)

Die Formen sind flach ✓
Die Körper kommen raus ✓

1 P.

- Kann Körper (Quader, Würfel, Zylinder, Kugel) voneinander unterscheiden. 😊 😐 😞

- Kann fünf Eigenschaften von einem Quader aufzählen. 😊 😐 😞

- Erkennt Gegenstände, die wie die gesuchten Körper (Kugel, Quader, Zylinder und Würfel) aussehen. 😊 😐 😞

26 von 26 Punkten

Bravo



Unterschrift: _____

3 P.

PRÄVENTIVE KLASSENFÜHRUNG



STANDARD 6 KOMMUNIKATION

Die Lehrperson kennt die Grundlagen von Kommunikation und kommunikativem Handeln. Sie verwendet ihr Wissen über Sprache und kommunikatives Handeln, um Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
2. STANDARDBEZUG	4
2.1. Wissen	4
2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft	4
2.3. Können als wissensbasiertes Handeln	4
2.4. Persönlicher Bezug	5
3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE	5
3. 1. Antinomische Disziplin	5
3. 2. Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern	6
3. 3. Präventive Massnahmen	8
3. 4. Vorausplanendes Handeln	14
4. ERFAHRUNGEN AUS DER BERUFSPRAXIS	15
4.1. Quartalspraktikum: Dimensionen der präventiven Klassenführung	15
4.2. Lernvikariat: Breite Aktivierung	23
4.3. Vertiefungsmodul: Breite Aktivierung	24
5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE	25
5. 1. Persönliche Haltung	25
5. 2. Ziele	27
6. LITERATURVERZEICHNIS	27
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	28
8. ANHANG	29
Anhang 1: Unterrichtsplanung aus dem Quartalspraktikum	29

1. EINLEITUNG

Das Bienenvolk besteht aus tausenden von Bienen und einer Königin. Die Königin bildet das Zentrum der Bienen, denn sie ist für ihren Fortbestand verantwortlich. Die übrigen Bienen haben alle eine bestimmte Aufgabe und Tätigkeit, welche sie selbstständig ausführen. Nur wenn alle Bienen mitarbeiten und sich an die Regeln halten, können sie im Bienenstock zusammenleben, ohne dass ein Chaos entsteht. Das Bild der fleissigen Bienen lässt sich auf eine Schulklasse übertragen: Zwanzig Kinder und eine Lehrperson bilden zusammen eine Schulklasse. Die Lehrperson ist für die Kinder verantwortlich, denn durch ihre Lenkung, Wertschätzung und Organisation wird der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler gesichert. Jedes Kind ist dafür verantwortlich, die ihm aufgetragenen Arbeiten mehr oder weniger selbstständig zu erledigen und sich an bestimmte Regeln zu halten. Nur wenn die Lehrperson und die Kinder zusammenarbeiten, ist eine harmonische und lernförderliche Atmosphäre möglich.

Dieser Vergleich bildet den Einstieg in diesen Portfolioeintrag, denn in anderen Worten beschreibt er die Auswirkungen einer gelungenen Klassenführung. Dem Thema Klassenführung messe ich eine grosse Bedeutung im Schulalltag bei, denn ich bin der Meinung, dass zielorientiertes Arbeiten, guter Unterricht und eine wertschätzende Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern vor allem von dieser abhängen.

Im Quartalspraktikum konnte ich viel über das Thema Klassenführung lernen, neue Methoden kennenlernen und meine Ansichten formen. Dies war mir einerseits durch die reflektierenden Gespräche mit der Praxislehrperson möglich, andererseits durch das Lesen verschiedener Literatur. Das Thema interessiert mich, da die Klassenführung von verschiedenen Faktoren und Massnahmen abhängt, die von der Lehrperson beeinflusst werden können. Diese Faktoren sollen eine Rolle spielen, bevor Unterrichtsstörungen eintreten können. Aus diesem Grund möchte ich in dieser Arbeit der folgenden Frage nachgehen:

Welche präventiven Handlungsmöglichkeiten hat eine Lehrperson, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen und eine geeignete Lernatmosphäre für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen?

Die Klassenführung macht einen kleinen Teil der Tätigkeit als Lehrperson aus, wenn sie gut läuft. Gibt es Probleme bei der Klassenführung, so macht diese einen Grossteil der Tätigkeit einer Lehrperson aus. Aus diesem Grund ist das Thema für Lehrpersonen entscheidend. Ich denke, dass eine gelungene Klassenführung aus vielen Details besteht, die für ein ungeübtes Auge oft nicht sichtbar sind. Es steckt mehr dahinter, als blosse Regeln einzuführen und darauf zu bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler ruhig arbeiten. In diesem Portfolioeintrag möchte ich mich diesem wichtigen Thema annehmen.

Wie die Fragestellung bereits zu erkennen gibt, geht es in diesem Eintrag um präventive Massnahmen und Handlungsmöglichkeiten. Es werden Aspekte diskutiert, welche vor einer Unterrichtsstörung ausgeführt werden können, damit diese vermieden werden kann. Dadurch separiert sich dieser Eintrag von der Intervention bei einer Unterrichtsstörung. Ich denke, dass sich die Prävention und Intervention ergänzen, allerdings zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Themen Klassenführung und Störungen sind, welche in der Diskussion getrennt werden sollen.

Wie bereits erwähnt, habe ich mich während dem Quartalspraktikum in Literatur vertieft. Dabei spielte vor allem ein Werk von Hans-Peter Nolting eine Rolle, welches auch in dieser Arbeit bedeutend ist. Des Weiteren diskutiere ich Erkenntnisse von Christoph Eichhorn und Jürg Rüedi, welche Noltings Erkenntnisse ergänzen und dessen Gedankengänge fortführen. Ferner ergänze ich diese Standpunkte mit Feststellungen von Andreas Helmke.

Nach der Beschreibung des Standardbezugs werde ich auf theoretische Aspekte der oben erwähnten Literatur eingehen. Danach werde ich eine praktische Erfahrung aus dem Quartalspraktikum beschreiben, welche ich mit Bezug auf die zuvor erörterte Literatur reflektieren werde. Abschliessend beschreibe ich meine persönliche Haltung sowie Ziele für meine berufliche Zukunft als Lehrerin.

2. STANDARDBEZUG

In diesem Portfolioeintrag beziehe ich mich auf den Standard 6 «Kommunikation». Der Standard lautet wie folgt:

«Die Lehrperson kennt die Grundlagen von Kommunikation und kommunikativem Handeln. Sie verwendet ihr Wissen über Sprache und kommunikatives Handeln, um Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern.»¹

Die Stichworte Wissen, Lern- und Umsetzungsbereitschaft sowie Können als wissensbasiertes Handeln werden in den nächsten Absätzen in Bezug auf das Thema Klassenführung genauer beschrieben. Des Weiteren stelle ich einen persönlichen Bezug zum Standard 6 her.

2.1. Wissen

«Die Lehrperson kennt Möglichkeiten der Prävention und der Intervention im Zusammenhang mit Kommunikationsstörungen und schwierigen Kommunikationssituationen.»

Eine Lehrperson soll verschiedene theoretische Grundlagen des kommunikativen Handelns kennen, welche im Schulalltag umgesetzt werden können und eine gelungene Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht. Wissen um Möglichkeiten und Massnahmen zur Klassenführung ermöglichen der Lehrperson, präventiv zu arbeiten und schwierige Kommunikationssituationen und Unterrichtsstörungen zu bewältigen. Eine Lehrperson muss folglich wissen, wie sie eine Klasse lenken kann, damit die Kinder in einer ruhigen und fröhlichen Lernatmosphäre lernen können.

2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft

«Die Lehrperson ist bereit, Kommunikation und kommunikatives Handeln in unterschiedlichen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.»²

Eine Lehrperson kann sich im Unterricht situationsadäquat verhalten und auf die Störung oder Situation reagieren. Eine Lehrperson soll ferner Möglichkeiten kennen, um diesen Störungen vorzubeugen, denn damit werden schwierige Situationen oder Störungen im Keim erstickt. Die Lehrperson soll ausserdem bereit sein, die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen der Lehrperson und den Kindern zu fördern. Dieser Aspekt fällt unter die zwischenmenschlichen Beziehungen, welche für die Klassenführung bedeutend sind und von der Lehrperson gefördert werden sollen.

2.3. Können als wissensbasiertes Handeln

«Die Lehrperson bewältigt schwierige Kommunikationssituationen konstruktiv und setzt Lösungen zielorientiert durch.»³

Eine Lehrperson soll theoretische Konzepte kennen und diese in der Praxis umsetzen können, um schwierigen Kommunikationssituationen effizient vorzubeugen oder diese zu lösen. Die Lehrperson soll bei der Klassenführung darauf achten, dass Unterrichtssituationen lernförderlich gestaltet werden. Gelingt der Lehrperson die Klassenführung, so erhalten die Schülerinnen und Schülern viel aktive Lernzeit, wodurch Lernziele eher erreicht werden können. Eine lösungsorientierte und positive

¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 12.

² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 13.

³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 13.

Handhabung von Unterrichtsstörungen zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass sie wertgeschätzt werden. Die Lehrperson dient damit als gutes Vorbild und schafft eine gute Beziehung zu den Kindern.

2.4. Persönlicher Bezug

Dieser Standard und dieses Thema sind mir wichtig, weil ich die Klassenführung als Fundament eines guten Unterrichts sehe. In verschiedenen Praktika konnte ich die Bedeutung der Klassenführung erleben. Die Schülerinnen und Schüler können nur dann lernen, wenn gute Bedingungen für das Lernen geschaffen werden. Dazu gehört meiner Ansicht nach auch viel aktive Lernzeit. Ich denke, dass diese nur gewährleistet werden kann, wenn die Lehrperson die Klasse klar und unaufgeregt führen kann. Aus diesen Gründen ist es mir wichtig, das Thema aufzuarbeiten. Ich denke, dass dabei vor allem präventive Massnahmen wichtig sind. Sind diese der Lehrperson bewusst, dann können diese im Unterricht beachtet werden.

Im Folgenden wird die theoretische Perspektive besprochen, wobei auf die Themen der Disziplin, Beziehung und präventiver Massnahmen eingegangen wird.

3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE

Eine effiziente Klassenführung ist für den Unterricht von grosser Bedeutung. Helmke beschreibt die Bedeutsamkeit sowie das Ziel einer wirksamen Klassenführung wie folgt:

«Eine effiziente Klassenführung ist kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts, indem sie einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten schafft und insbesondere die aktive Lernzeit steuert, das heisst diejenige Zeit, in der sich die Schüler mit den zu lernenden Inhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzen können.»⁴

Damit die Voraussetzung für gehaltvolle Lernaktivitäten und einem möglichst grossen Anteil aktiver Lernzeit geschaffen werden können, müssen Unterrichtsstörungen vermieden werden. Um Unterrichtsstörungen vorzubeugen, bieten sich vor allem präventive Massnahmen an. Im Folgenden wird eine mögliche Definition von Disziplin beschrieben, denn diese stellt ein Ziel der präventiven Massnahmen dar.

3. 1. Antinomische Disziplin

Jürg Rüedi beschreibt in seinem Werk «Disziplin und Selbstdisziplin» wie eine zeitgemässe Disziplin aussehen und wie diese legitimiert werden kann. Dabei beschreibt und entwickelt er ein Verständnis einer «antinomischen Disziplin» und stellt sich damit gegen autoritäre Führungsstile.

Antinomisch bedeutet, dass Widersprüche in Handlungen erkannt und disziplinarische Forderungen situationsgemäss gestellt werden. Die Lehrperson erkennt, dass gewisse Regeln eingehalten werden müssen. Das Einhalten dieser Regeln sollte aber nicht bedingungslos erzwungen werden. Die Disziplin sollte nicht Selbstzweck sein, sondern der Lehrperson und den Kindern die Möglichkeit geben, Lernziele zu erreichen und Kompetenzen aufzubauen. Ein antinomisches Denken soll die Lehrperson befähigen, disziplinarischen Forderungen und Schwierigkeiten mit einer gelasseneren Haltung zu begegnen.⁵

Rüedi umschreibt eine zeitgemässe, antinomische Disziplin basierend auf dem erläuterten Verständnis wie folgt:

«Jenseits von zwanghafter Ordnung und unentwirrbarem Chaos Lernen, freundschaftliches Miteinander-Umgehen und Einander-Zuhören stattfinden zu lassen und dementsprechende Bedingungen in der Schulklasse zu schaffen.»⁶

Dieses Verständnis lässt auf eine Lehrperson schliessen, welche die Bedeutung von Regeln erkennt, klar und konsequent handelt und eine Lernumgebung für die Schülerinnen und Schüler schaffen kann, in welcher Lernerfolge erzielt werden können. Das Wohlbefinden der Kinder steht dabei im Mittelpunkt.

⁴ Helmke 2015, S. 173.

⁵ Rüedi 2013, S. 22ff.

⁶ Rüedi 2013, S. 36.

Damit diese Aspekte umgesetzt werden können, ist die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zentral. Auf dieses Thema wird im nachfolgenden Abschnitt eingegangen.

3. 2. Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern

Einem antinomischen Verständnis von Disziplin liegen zwischenmenschliche Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern zugrunde, wobei Lenkung und Beeinflussung sowie Wertschätzung und gegenseitige Anerkennung miteinander verbunden werden.⁷

Rüedi betont, dass eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern die Basis einer jeglichen Disziplin darstellt. Eine positive zwischenmenschliche Beziehung ist nicht ersetzbar, weshalb es von grosser Bedeutung ist, dass die Lehrperson eine Vertrauensbasis zu den Kindern aufbaut. Nur wenn diese vorhanden ist, lassen sich Kinder unterrichten, ermutigen oder motivieren. Wenn sich Schülerinnen und Schüler verstanden und geschätzt fühlen, lassen sie sich eher lenken und können Tadel eher verstehen und positiv umsetzen.⁸

Diesem Thema widmet auch Christoph Eichhorn in seinem Werk «Classroom Management» ein eigenes Kapitel. Eichhorn kommt zu den gleichen Erkenntnissen wie Rüedi: Damit eine gute Beziehung entstehen kann, muss sich ein Schüler oder eine Schülerin akzeptiert und angenommen fühlen. Der Unterricht ist demnach nicht nur Wissensvermittlung, sondern vor allem Beziehungsarbeit. Erst wenn die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern stimmt, können Unterrichtsinhalte gewinnbringend vermittelt werden.⁹

Eichhorn beschreibt Schritt für Schritt ein Vorgehen, um die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Die Lehrperson soll den individuellen Fortschritt der Kinder anerkennen, den Interessen der Kinder Bedeutung beimessen und Gelegenheiten für Kommunikation schaffen. Dabei spielen Höflichkeit und Respekt, Lob und Komplimente sowie Lerncoaching eine wichtige Rolle.¹⁰

Eichhorn erklärt, dass Lob und Komplimente in der Beziehungsarbeit von grosser Relevanz sind. Sie zeigen der Schülerin oder dem Schüler, dass die Lehrperson ihr Engagement würdigt. Wichtig ist dabei, dass sich das Lob auf die Anstrengung beziehen soll und nicht auf das Ergebnis. Es motiviert und bestärkt die Schülerinnen und Schüler, wenn sie merken, dass die Lehrperson an sie glaubt.¹¹

Eichhorn erkennt, dass es immer Schülerinnen und Schüler gibt, zu welchen der Aufbau einer Beziehung schwieriger ist. Gerade bei diesen Kindern ist es jedoch besonders wichtig, an der Beziehung zu arbeiten und sich auf eine «Entdeckungsreise ihrer guten Seiten» zu begeben.¹²

Ich stimme mit den in der Theorie beschriebenen Aspekten überein und denke, dass die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zentral ist. Diese soll von der Lehrperson aufgebaut und gepflegt werden. Dabei ergeben sich verschiedene Varianten und Möglichkeiten (vgl. Abbildung 1). Ich denke, dass sich zum Beispiel die Zeit vor und nach den Lektionen eignet, um die SuS in der Garderobe zu begleiten und dabei individuelle, kurze Gespräche mit einzelnen Kindern zu suchen. Diese Gespräche haben meiner Ansicht nach das Ziel, einem Kind Aufmerksamkeit zu schenken und ihm zu signalisieren, dass es wahrgenommen wird. Lob ist ein weiteres Element, das ich für die Beziehungsarbeit als zentral erachte. Durch Spiele und Erzählungen kann eine angenehme Atmosphäre in der Klasse geschaffen werden. Dafür ist es wichtig, dass ich mir als Lehrperson Zeit nehme, diese Aspekte in den Unterricht einzubauen. Oft denke ich, dass mir für ein Spiel keine Zeit mehr bleibt, weil zum Beispiel eine Übung in der Mathematik Priorität hat. Ich denke, dass dies aber nicht das richtige Vorgehen ist, denn gemeinsame Spiele fördern die Motivation und die Gemeinschaft der Kinder, was zu einem guten Lernklima beiträgt. Bei solchen Spielen oder Erzählphasen kann ich als Lehrperson den Kindern zuhören und dabei herausfinden, was sie interessiert und was sie gerne machen. Diese Aspekte kann ich je nach Gegebenheit in den Unterricht einbeziehen. Ich denke, dass es wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler merken, dass sie ernstgenommen und geschätzt werden. Für mich als Lehrperson bedeuten diese Überlegungen, dass ich mich den Kindern zuwende und ihnen mit einer offenen Haltung begegne.

⁷ Rüedi 2013, S. 33.

⁸ Rüedi 2013, S. 210.

⁹ Eichhorn 2017, S. 91-94.

¹⁰ Eichhorn 2017, S. 95ff.

¹¹ Eichhorn 2017, S. 97-99.

¹² Eichhorn 2017, S. 92.

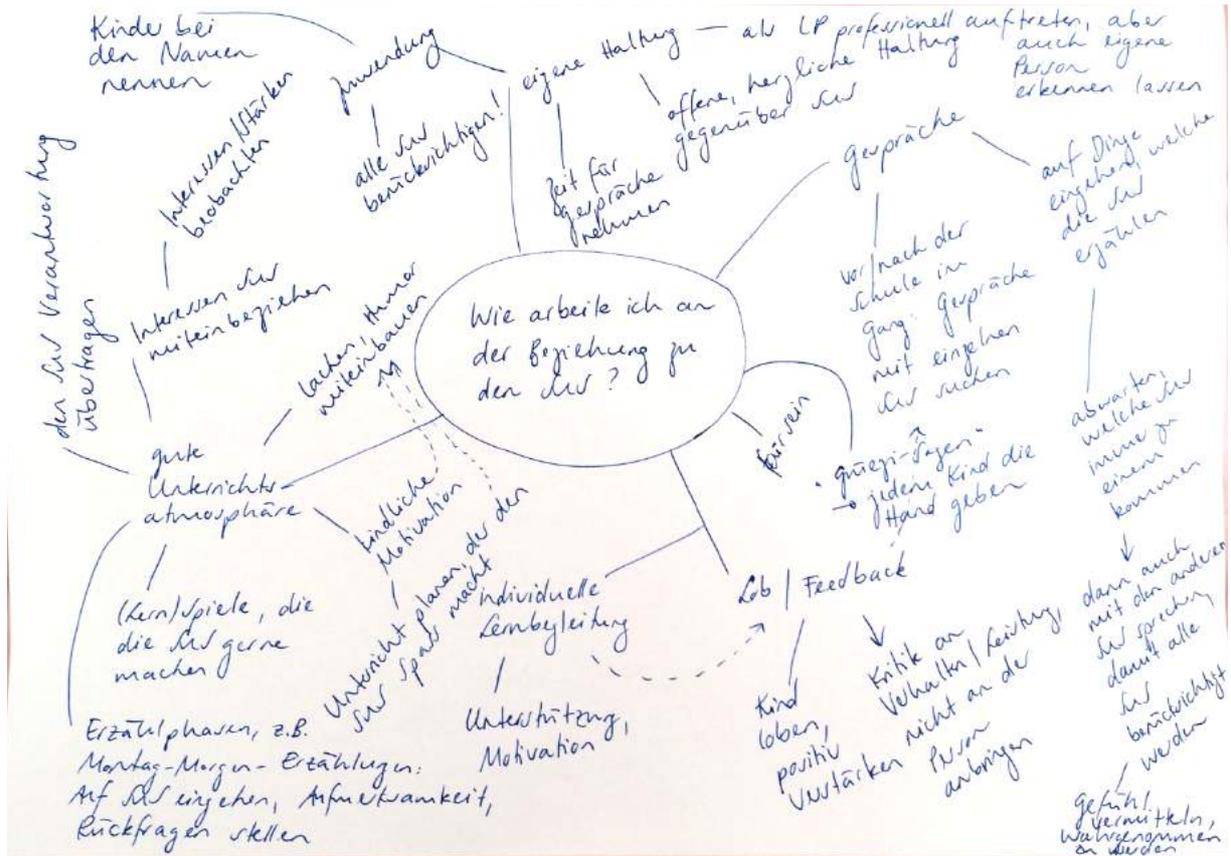


Abbildung 1: Minimap zu der Arbeit an der Beziehung zu den SuS (Phillipsen 2017)

Aus der Erfahrung in verschiedenen Praktika denke ich, dass dies allerdings nicht bei allen Kindern gleich gut gelingt. Einige Kinder kommen von selber zu mir und erzählen mir von ihrem Alltag. Mit anderen Kindern spreche ich zum Beispiel während Lernbegleitungen sehr viel. Dies bedeutet, dass ich im Unterricht oft mit den eher lauten Kindern und jenen Kindern spreche, die viel Unterstützung benötigen. Kinder, die den Unterricht stören, erhalten meine Aufmerksamkeit oft nur in Form von Zurechtweisungen. Schülerinnen und Schüler, die sich ruhig verhalten und gute Leistungen erbringen, können dabei etwas in Vergessenheit geraten.

Um diesen Entwicklungen entgegen zu wirken, ist die Arbeit an der Beziehung meiner Meinung nach umso wichtiger. Gerade Schülerinnen und Schüler, welche sich verhaltensauffällig zeigen, sollen meine Aufmerksamkeit in Situationen erhalten, in denen sie sich korrekt verhalten (vgl. dazu den nächsten Portfolioeintrag «Lösungsorientierte Interventionen»). Damit einzelne Schülerinnen und Schüler nicht in Vergessenheit geraten, habe ich in vergangenen Praktika zwei Formen angewendet. Erstens habe ich mir immer wieder überlegt, mit welchen Kindern ich in den letzten Tagen noch nicht viel gesprochen habe. Mit diesen Kindern habe ich dann verstärkt das Gespräch gesucht. Andererseits habe ich mir auch schon jeden Tag zwei Kinder herausgeschrieben, denen ich während diesem Tag verstärkt meine Aufmerksamkeit gewidmet habe.

Eichhorn bringt einen weiteren Aspekt der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck, denn er erklärt, dass angespannte Lehrer-Schüler-Beziehungen bedenklich sind. Die Lehrperson befände sich stets auf einer «öffentlichen Bühne». Auseinandersetzungen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern werden von der ganzen Klasse interessiert beobachtet. Entscheidet die Klasse, dass die Lehrperson den Mitschüler oder die Mitschülerin ungerecht behandelt, können Solidarisierungseffekte entstehen. Dadurch verschlechtert sich die Beziehung nicht nur zu dem betroffenen Kind, sondern zu vielen Kindern der Klasse. Anspruchsvolle Schülerinnen und Schüler

wissen dies intuitiv und fordern die Lehrperson heraus. Aus diesem Grund ist es von grosser Bedeutung, dass die Lehrperson zu keinem Kind eine angespannte Beziehung pflegt.¹³

Positive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern sind daher grundlegend für alle weiteren Massnahmen. Nur wenn diese bestehen ist eine effiziente Klassenführung möglich, durch welche die Schülerinnen und Schüler Lernziele erreichen und Kompetenzen erwerben können. Damit die Klassenführung wirksam ist und eine antinomische Disziplin sowie Lernerfolge erreicht werden können, sind die im Folgenden beschriebenen präventiven Massnahmen von grosser Bedeutung, denn Störungen können dadurch vorgebeugt werden.

3. 3. Präventive Massnahmen

Jacob Kounin hat untersucht, worin sich Lehrpersonen von Klassen mit hoher Disziplin von jenen mit einer schlechteren Disziplin unterscheiden und hat dabei den Schwerpunkt auf das Verhalten der Lehrperson gelegt. Dabei stellte er fest, dass nicht die Intervention bei einer Störung, sondern die präventiven Massnahmen entscheidend waren. Diese präventiven Massnahmen definierte er als Dimensionen, die er unter anderem als «Präsenz und Überlappung», «Reibungslosigkeit und Schwung», «Aufrechterhaltung des Gruppenfokus» und «programmierte Überdrussvermeidung».¹⁴

Basierend auf Jacob Kounins Forschungsergebnissen zu den Dimensionen der Disziplin und Klassenführung beschreibt Hanspeter Nolting präventive Massnahmen und Möglichkeiten zur Klassenführung. Dabei verdeutlicht er, dass nicht die Frage «Was tue ich, wenn...» sondern die Frage «Was tue ich, damit nicht...» entscheidend ist.¹⁵

Im Folgenden werden nun seine Schwerpunkte Regeln und Organisation, breite Aktivierung, Unterrichtsfluss sowie Präsenz- und Stoppsignale erläutert. Damit wird gleichzeitig ein Teilaspekt des Standards 6 beleuchtet:

«Die Lehrperson kennt Möglichkeiten der Prävention und der Intervention im Zusammenhang mit Kommunikationsstörungen und schwierigen Kommunikationssituationen.»

3. 3. 1. Regeln und Ordnung

Ordnungsstrukturen und eine gewissenhafte Vorbereitung der Lektionen stellen wichtige Aspekte der Prävention dar. Es ist wichtig, dass Regeln klar und positiv formuliert sind. Sie sollen andererseits das soziale Verhalten der Kinder regeln, andererseits wiederkehrende Abläufe festlegen. Zu beachten ist, dass die Anzahl der Regeln gut überschaubar und leicht zu behalten sind. Des Weiteren ist es bedeutend, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Mitbestimmung bei dem Festlegen der Regeln haben.¹⁶

Organisatorische Massnahmen zur Störungsprävention sind ebenfalls von Relevanz. Es wichtig, dass das Klassenzimmer für die Lehrperson überschaubar gestaltet und strukturiert ist und sie zu verschiedenen Bereichen einfachen Zugang findet. Ferner kann die Lehrperson Übergänge zwischen einzelnen Arbeitsphasen methodisch und organisatorisch planen, so dass diese reibungslos verlaufen. Die Organisation des Unterrichts ist nicht nur für den eigentlichen Unterricht, sondern vor allem für die Störungsprävention entscheidend.¹⁷

Bei einem Interview mit einer Heilpädagogin im Rahmen des Lernfeldes «System Schule» im Frühlingsemester 2018 konnten wir nach dem Interview das Schulhaus besichtigen. Bei diesem Rundgang ist mir eine Strukturhilfe ins Auge gesprungen, die vor dem Klassenzimmer einer Lehrperson der 1. Klasse gestanden ist. Auf einer Staffelei sind verschiedene Anweisungen für die Schülerinnen und Schüler festgehalten gewesen (Abbildung 2). Ich denke, dass ein solches System zur Dimension Regeln und Ordnung passt und zur Klassenführung beiträgt, weil die Schülerinnen und Schüler bereits

¹³ Eichhorn 2017, S. 101.

¹⁴ Nolting 2002, S. 29-37.

¹⁵ Nolting 2002, S. 29-75.

¹⁶ Nolting 2002, S. 43-47.

¹⁷ Nolting 2002, S. 49f.

beim Betreten des Klassenzimmers erfahren, was sie tun sollen. Dadurch werden die Begrüßung und der Einstieg in den Morgen strukturiert.



Abbildung 2: Dimension Regeln und Ordnung umgesetzt, aus dem Unterricht einer Lehrperson der Unterstufe (Phillipsen, April 2018)

Die Planung und die Vorbereitung der Lektion sind für mich zentrale Aspekte, denn dadurch kann ich meine Gedanken und den Unterricht strukturieren. Während der Lektion bin ich mir schliesslich bewusst, welche Ziele in dieser Lektion zentral sind. Dadurch kann ich mich auf den Unterricht und die Lernbegleitung konzentrieren, wodurch ich gut auf Situationen eingehen und reagieren kann. Ein geordnetes Klassenzimmer ist für mich selbstverständlich. Einerseits finde ich dadurch mein eigenes Material, andererseits bin ich dadurch ein Vorbild für die Schülerinnen und Schüler, denn auch von ihnen erwarte ich einen aufgeräumten Arbeitsplatz.

Damit die Unterrichtsplanung effizient ist, habe ich im Verlaufe meines Studiums eine Praxisbox erstellt. Darin sind Ideen aufgeschrieben, die ich in Modulen der Pädagogischen Hochschule, beim Hospitieren oder bei Praktika kennengelernt habe. Diese Ideen reichen über die einzelnen Fächer, die Klassenführung oder Einstiege. Diese kann ich bei der Planung hervorheben, wodurch ich den Unterricht auch abwechslungsreich gestalten kann (Abbildung 3).



Abbildung 3: Praxisbox als Ideensammlung für die Planung des Unterrichts (Phillipsen 2018)

3. 3. 2. Breite Aktivierung

Die breite Aktivierung hat das Ziel, bei möglichst allen Schülerinnen und Schülern eine Lernaktivität hervorzurufen und zu bewirken. Die Kinder sollen einerseits zum Lernen motiviert, andererseits sollen sie zum Mitmachen angeregt werden, wodurch störendes Verhalten verhindert werden soll.¹⁸

Nolting weist darauf hin, dass dieser Punkt von vielen Lehrpersonen als unwesentlich betrachtet wird. Tatsächlich könne eine gelungene Unterrichtsführung, welche möglichst alle Kinder motiviert und aktiviert, das Lernen fördern sowie für Disziplin sorgen. Entscheidend seien dabei jedoch nicht didaktisch-methodische Aspekte, sondern ein anregender Unterricht, welcher das nonverbale Ausdrucksverhalten wie die Stimme, Mimik, Gestik und Bewegung beinhaltet. Dadurch kann die Aufmerksamkeit der Klasse geweckt und gehalten werden.¹⁹

Des Weiteren ist das Frageverhalten entscheidend, denn jedes Kind muss sich angesprochen fühlen und es soll nicht vorhersehbar sein, welches Kind von der Lehrperson aufgerufen wird. Die Lehrperson soll geeignete Fragen stellen und den Kindern Zeit zum Nachdenken geben, denn so erhalten auch langsameren Kinder die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen.²⁰

Nicht zu vernachlässigen sind motivierende Rückmeldungen. Die Lehrperson sollte die Leistungen der Kinder registrieren und würdigen. Dazu können zum Beispiel symbolische Belohnungen vergeben, Kunstwerke ausgestellt oder Beiträge an die Tafel geschrieben werden. Lob kann an einzelne Kinder gerichtet werden, denn individuelle Massstäbe können dadurch berücksichtigt werden. Dabei ist zu beachten, dass der persönliche Fortschritt des Kindes berücksichtigt und das Lob präzise und ehrlich formuliert wird.²¹

Eine breite Aktivierung muss auch in Gruppenarbeiten sichergestellt werden. Gruppenarbeiten und kooperatives Lernen müssen geübt werden. Ein präziser Arbeitsauftrag ist genauso bedeutend wie das Engagement der Lernenden. Jedes Kind sollte eine Aufgabe haben und es muss klar sein, in welcher Weise die Lernenden den Ertrag ihrer Arbeit schlussendlich präsentieren müssen.²²

Ich denke, dass diese Beschreibungen von grosser Bedeutung sind. Für mich als Lehrperson bedeutet dies, dass ich mein eigenes Handeln regelmässig reflektiere und mir dadurch bewusst werde, wie ich meine Stimme, Mimik und Körperhaltung einsetze. Es wirkt anders, wenn ich vor ein Kind stehe und eine Anweisung gebe als wenn ich in die Knie gehe und dadurch dem Kind auf Augenhöhe begegne. Im Stehen nehme ich eher die Rolle der Leiterin ein. Gehe ich in die Knie, nehme ich eher die Rolle eines Coaches ein. Ich finde es wichtig, diese Aspekte und ihre Wirkung im Unterricht zu beachten.

Eine breite Aktivierung kommt zum Beispiel zustande, wenn ich den Kindern bei Gesprächen im Plenum genug Zeit lasse, um sich eine Antwort auf eine Frage zu überlegen. Nach einigen Sekunden melden sich mehr Kinder, denn durch die Zeit können nicht nur die schnellen Kinder eine Antwort parat machen. Dies hat zur Folge, dass mehrere Kinder eine Chance erhalten, sich im Unterricht zu melden. In Gruppenarbeiten erreiche ich eine breite Aktivierung, indem ich den Schülerinnen und Schülern Rollen zuweise. Dadurch hat jedes Kind der Gruppe eine Aufgabe, wodurch nicht nur die Aktivierung, sondern auch die Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder gestärkt werden soll (Abbildung 4).

¹⁸ Nolting 2002, S. 51f.

¹⁹ Nolting 2002, S. 52-54.

²⁰ Nolting 2002, S. 56-58.

²¹ Nolting 2002, S. 62f.

²² Nolting 2002, S. 60f.



Abbildung 4: Rollenkärtchen für eine Gruppenarbeit in der Mathematik im Quartalspraktikum. (Phillipsen, April 2017)

Wie Nolting beschreibt, gehören auch Lob und Feedback in die Dimension der breiten Aktivierung. Dies kann zum Beispiel erreicht werden, indem die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt und für die Weiterarbeit genutzt werden. Ich denke, dass es für ein Kind motivierend sein kann, wenn die geleistete Arbeit genutzt und geschätzt wird. Im Lernvikariat mussten die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Gedecke mit ihrem Lieblingsessen für das Fach Religion und Kultur zeichnen. Diese wurden für Gesprächsanlässe im Unterricht genutzt (Abbildung 5). Abwasser-Tipps, welche die Schülerinnen und Schüler im Quartalspraktikum verfasst haben, wurden im Gang aufgehängt. Dadurch konnten andere Kinder dieses Schulhauses die Tipps lesen (Abbildung 6).



Abbildung 5: Lieblingsessen (Phillipsen, Januar 2018)

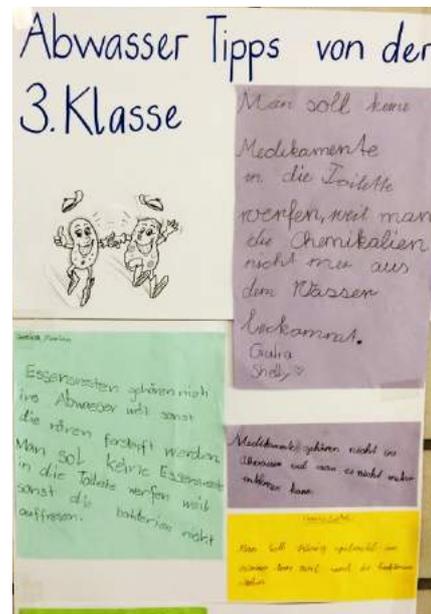


Abbildung 6: Abwasser-Tipps (Phillipsen, Mai 2017)

3. 3. 3. Unterrichtsfluss

Die Prävention durch Unterrichtsfluss stellt eine weitere wichtige Massnahme dar, denn mangelnder Fluss kann Disziplinprobleme hervorrufen. Die Lehrperson sollte vor allem beachten, dass Wartezeiten und Unterbrechungen des Unterrichts vermieden werden, das heisst die Materialien sollten bereitliegen,

Geräte aufgebaut sein und Ruhe vorherrschen. Ist die Lehrperson vorbereitet, so dass der Unterricht nach Beginn der Stunde starten kann, ist der Anteil der effektiven Lernzeit höher und damit tritt Fehlverhalten seltener auf. Das Verhalten der Lehrperson bedingt demnach das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.²³

Wartezeiten können vermieden werden, indem zwischen einzelnen Aktivitäten ein zügiger Wechsel stattfindet. Klare Instruktionen helfen dabei, denn sie verdeutlichen, welche Aufgaben zu erledigen sind. Diese können zum Beispiel gut sichtbar an der Tafel oder auf dem Arbeitsblatt gut verständlich sichtbar gemacht sein.²⁴

Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfluss ist ein weiterer Aspekt interessant, der sowohl von Nolting als auch von Rüedi kommentiert wird. Nolting weist darauf hin, dass die Lehrperson darauf achten sollte, dass sie ihren Unterricht nicht selber stört. Dabei bezieht er sich vor allem auf das Kommentieren und die Bekämpfung von Unterrichtsstörungen, durch welche aktive Lernzeit verloren geht und deshalb eher vermieden werden sollte.²⁵

Rüedi weist dagegen darauf hin, dass ständiger Schwung kontraproduktiv sein kann, wenn die Lehrperson durch ihre eigene Dynamik nicht auf Störungen in der Klasse eingehen kann, sondern zielstrebig den Unterricht voranbringen möchte. Das Klären von Störungen sollte gegenüber dem Vorankommen Vorrang haben. Rüedi ergänzt die Dimension des Unterrichtsflusses und beschreibt, dass schwungvolle und dynamische Lehrpersonen auf die entsprechenden Situationen eingehen sollen und dementsprechend auch Innehalten müssen.²⁶

Bei dieser Dimension ist meiner Ansicht nach bedeutend, dass die Lehrperson ihren eigenen Unterricht nicht selber stört. Wenn ein Kind zum Beispiel im Kreis schwatzt, während ein anderes Kind am Sprechen ist, warte ich den Beitrag ab und weise das Kind darauf hin, nicht zu schwatzen. Dabei achte ich mich darauf, einen ruhigen, aber klaren Tonfall zu behalten. Den Störungen soll einerseits Raum gegeben werden, das heisst sie sollen wahrgenommen und behandelt werden. Ich finde es aber wichtig, dass diese kurzangebunden behoben werden, damit durch meine Zurechtweisung nicht der ganze Unterrichtsfluss davon beeinträchtigt wird.

3. 3. 4. Präsenz- und Stoppsignale

Als letzte Dimension greift Nolting Präsenz- und Stoppsignale auf. Nolting definiert diese Stichworte als «Verhaltensweisen, die Störungen entweder ganz verhindern oder im Keim ersticken», wobei vor allem Störungen von Einzelnen unterdrückt werden sollen, welche sich auf die gesamte Klasse übertragen können.²⁷

Nolting weist dabei darauf hin, dass flüchtige Vorgänge, die keine weiteren Störungen verursachen, zum Beispiel ein kurzes Flüstern mit dem Banknachbar, von der Lehrperson ignoriert werden sollen. Nonverbale und verbale Signale sollen hingegen bewirken, dass kleine Störungen vermieden und ohne grosse Aufregung beendet werden können.²⁸

Nonverbale Signale zeigen die Präsenz einer Lehrperson, denn es sind Verhaltensweisen oder Zeichen der Lehrperson, die sich an die Klasse richten. In einem frühen Stadium der Störung können sie ausreichen, um die Störung zu unterbrechen. Entscheidend ist, dass das Verhalten der Lehrperson konsequent und vorhersehbar ist.²⁹

Verbale Signale sollten kurz und knapp ausfallen, damit diese nicht selbst zu einer Störung des Unterrichts führen. Nolting beschreibt, dass dabei eine konkrete Aufforderung auszusprechen sei, welche das erwünschte Verhalten beschreibt. Entscheidend sei die anschliessende positive Reaktion der Lehrperson. Wird das störende Verhalten nach der kurzen Aufforderung unterlassen, so soll dies von der Lehrperson positiv bekräftigt werden, wodurch das erwünschte Verhalten des Kindes gefördert wird.³⁰

²³ Nolting 2002, S. 65.

²⁴ Nolting 2002, S. 67.

²⁵ Nolting 2002, S. 67.

²⁶ Rüedi 2013, S. 121.

²⁷ Nolting 2002, S. 69.

²⁸ Nolting 2002, S. 70.

²⁹ Nolting 2002, S. 70f.

³⁰ Nolting 2002, S. 71f.

Ich denke, dass nonverbal Signale für den Unterricht entscheidend sind. Aufkommende Störungen können dadurch mit einem Blick oder Zeichen zu dem betreffenden Kind gestoppt werden. Für die ganze Klasse eignen sich meiner Meinung auch Signale, welche die Kinder an die betreffenden Regeln erinnern. Im Quartalspraktikum benutzte die Lehrperson ein Bild eines Fisches, wenn die Kinder ruhig arbeiten sollten. Das Bild einer Maus zeigte, dass nur geflüstert werden durfte. Der Papagei bedeutet, dass in normaler Sprechlautstärke gesprochen werden kann (Abbildung 7).

Hielten sich die Kinder zum Beispiel nicht an das Flüstern, konnte ich das Bild der Maus von der Tafel nehmen, zu den Kindern hinlaufen und ihnen dieses Bild zeigen. Dadurch sahen sie, was ich von ihnen erwartete. Ich musste allerdings keinen verbalen Hinweis geben, welcher wiederum den Unterrichtsfluss gestört und damit alle Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt hätte.



Abbildung 7: Fisch, Maus und Papagei als Präsenz- und Stoppsignale, aus dem Unterricht von S. H. (Phillipsen 2017)

Noltings Erkenntnisse für präventive Massnahmen der Klassenführung passen zu Rüedis antinomischem Verständnis der Disziplin. Die Lehrperson soll demnach für Disziplin sorgen und diese einfordern, allerdings sollen diese Forderungen der Situation angepasst sein. Zentral sind dabei die Lernerfolge und das Wohlbefinden der Kinder. Dieser Zustand der Disziplin kann durch die präventiven Massnahmen, die Nolting umreisst, erreicht werden. Die Lehrperson soll sich dabei die Frage stellen, welche Massnahmen sie treffen kann, die das erwünschte Verhalten der Kinder hervorruft und bekräftigt. Bedeutend scheint jedoch, dass dabei die Disziplin nicht um jeden Preis erzwungen werden soll. Das Ziel soll keine zwanghafte Ordnung sein, sondern eine freundliche und wohlwollende Atmosphäre, in welcher sich jedes Kind respektiert und geschätzt fühlt sowie gut und gerne Lernen kann. Diese Aspekte passen zum folgenden Teilaspekt des Standards 6:

«Die Lehrperson ist bereit, Kommunikation und kommunikatives Handeln in unterschiedlichen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.»³¹

Die folgende Abbildung stellt die Zusammenhänge der beschriebenen Aspekte dar. Es wird deutlich, dass eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern das Fundament darstellt, auf welchem aufgebaut werden kann. Die beschriebenen Aspekte und Massnahmen haben das Ziel, durch eine effiziente Klassenführung einen hohen Anteil aktiver Lernzeit zu erreichen.

³¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 13.

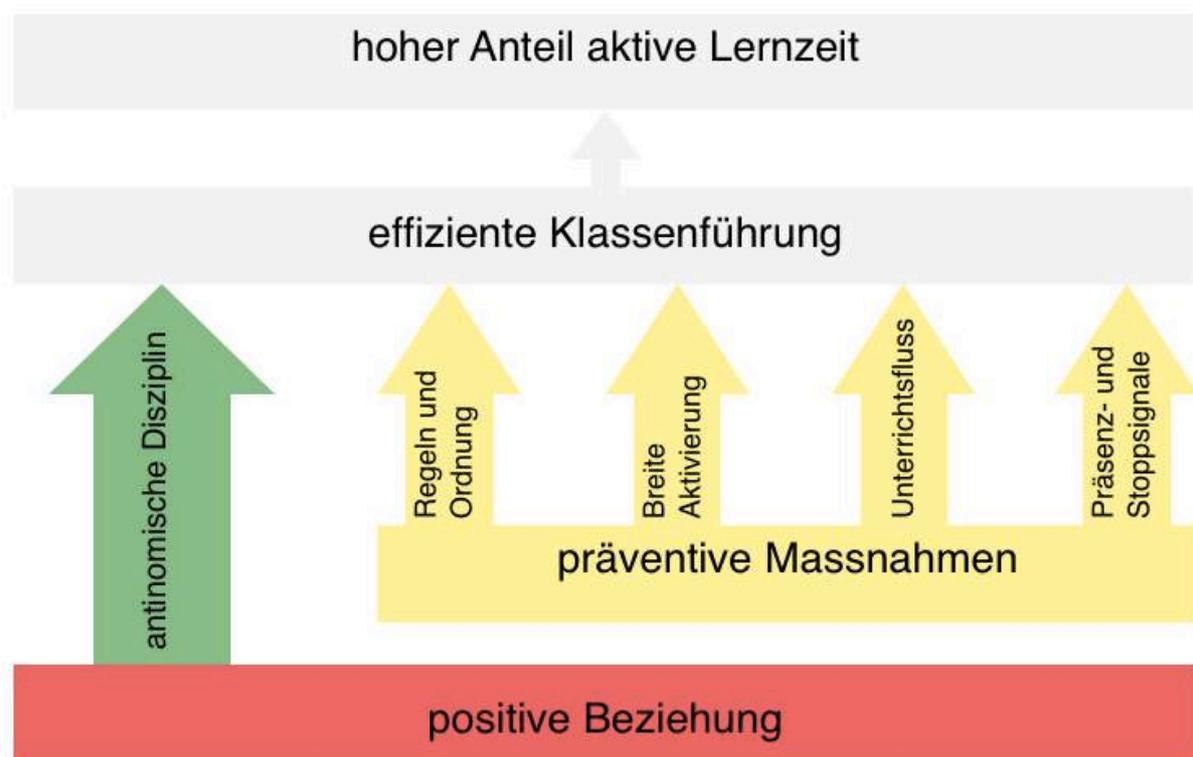


Abbildung 8: Zusammenhänge zwischen Beziehung, Disziplin und präventiver Massnahmen (Phillipsen 2017)

3. 4. Vorausplanendes Handeln

Die von Nolting beschriebenen präventiven Massnahmen können bei der Planung vom Unterricht berücksichtigt werden. Auch Andreas Helmke greift Aspekte der Regeln und Organisation auf (z.B. Klassenzimmer übersichtlich gestalten, präzise Regeln mit den Kindern entwickeln, Regeln mitteilen). Helmke greift weitere Punkte auf, welche Klassenmanagement als vorausplanendes Handeln beschreiben.³²

Neben dem Festlegen und Umsetzen der Regeln beschreibt er, dass auch Konsequenzen festgelegt sein müssen, welche auf angemessenes sowie unangemessenes Verhalten folgen. Gemeinsame Aktivitäten zum Schulbeginn fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl. Des Weiteren soll der Unterricht vorbereitet werden, sodass unterschiedliche Niveaus und Lernaktivitäten zur Verfügung stehen. Gerade zu Beginn eines neuen Auftrages soll die Lehrperson das Verhalten der Kinder aufmerksam beobachten, damit sie Missverständnisse oder Fragen bezüglich des Arbeitsauftrages entdecken und beheben kann. Die Informationen sollten klar und strukturiert vermittelt werden. Bedeutend ist auch die Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler, denn Erkennen sie ihre eigene Verantwortung für eine Arbeit wird auch ihre Selbstwirksamkeit gefördert.³³

Fasst man die Erkenntnisse von Rüedi, Nolting, Eichhorn und Helmke zusammen so wird ersichtlich, dass präventive Massnahmen von grosser Bedeutung für eine effiziente Klassenführung sind, denn nur dadurch wird ein hoher Anteil an aktiver Lernzeit ermöglicht. Entscheidend dabei sind das Verhalten der Lehrperson sowie die Beziehung der Lehrperson zu einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie der gesamten Klasse. Die Lehrperson muss der Beziehungsarbeit eine grosse Bedeutung beimessen und vor allem an der Beziehung mit den anspruchsvollen Kindern arbeiten. Erst wenn sich die Schülerinnen und Schüler respektiert und geschätzt fühlen, können Unterrichtsinhalte vermittelt werden. Nur wenn sich die Kinder angenommen fühlen können präventive Massnahmen zur Klassenführung umgesetzt werden. Diese präventiven Massnahmen können gelernt und verinnerlicht sowie bereits bei der Planung berücksichtigt und überlegt werden.

³² Helmke 2015, S. 184.

³³ Helmke 2015, S. 184.

Das nächste Kapitel beschreibt eine Erfahrung aus der Berufspraxis, welche aus einer Mensch Umwelt Lektion zu Beginn des Quartalspraktikums bestand. Diese Lektion wird beschrieben und mit Bezug auf die diskutierte Theorie beschrieben.

4. ERFAHRUNGEN AUS DER BERUFSPRAXIS

Dem Thema der Klassenführung bin ich während meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule in verschiedenen Situationen begegnet. Zum ersten Mal besprochen wurden diese Aspekte im Zusammenhang mit dem DHD1 und Praktikum 1, wo wir zum Beispiel gelernt haben, wie man Aufmerksamkeit herstellt. Bei der Praxislehrperson des Praktikum 1 habe ich viele Aspekte in Bezug auf die Wirkung der Lehrperson gelernt. Im Modul «Auftrittskompetenz» im ersten Semester haben wir grundlegende Aspekte besprochen, die bei der Klassenführung helfen können, besonders in Bezug auf die verbale und nonverbale Kommunikation. Im Modul Unterrichtsqualität 1 habe ich theoretische Hintergründe der Klassenführung kennengelernt und erfahren, wie die Klassenführung mit der Unterrichtsqualität zusammenhängt. In Vorbereitung auf das Quartalspraktikum habe ich in den Mentoratstreffen mehr über die präventiven Massnahmen der Klassenführung gelernt und das Buch «Störungen in Schulklassen» von Nolting gelesen. Schliesslich habe ich vor allem bei der Praxislehrperson im Quartalspraktikum gelernt, wie ich den Unterricht und die Klassenführung gestalten kann, damit mein Auftreten und meine Klassenführung klar wird. Visualisierungs- und Strukturierungshilfen für die Schülerinnen und Schüler spielen dabei eine entscheidende Rolle. Die folgenden Beispiele sollen einen Einblick in diese verschiedenen Situationen geben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer Situation aus dem Quartalspraktikum. Ergänzend werden eine Situation aus dem Lernvikariat sowie eine Lernsituation aus einem Vertiefungsmodul behandelt.

4.1. Quartalspraktikum: Dimensionen der präventiven Klassenführung

Die folgende Praxiserfahrung fand an einem Freitagmorgen in der zweiten Woche des Quartalspraktikums 2017 statt. Die Praxislehrperson war an diesem Morgen an einer Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule, weshalb meine Tandempartnerin und ich mit der Klasse alleine waren. Ich unterrichtete diese Lektion nach der grossen Pause, die ich im Vergleich zu anderen Lektionen als sehr hektisch und unruhig empfand. Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder die Abwesenheit ihrer Klassenlehrperson ausnützten, um die Grenzen meiner Tandempartnerin und mir etwas auszutesten. Obwohl ich dies erwartet hatte, war ich dennoch nicht darauf vorbereitet. Da ich mit dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler, aber auch mit meinem eigenen Verhalten in Bezug auf die Unterrichtsqualität und die Klassenführung nicht zufrieden war, bin ich am Nachmittag meine Verlaufsplanung mit dem Gedanken an die vorhergehenden Lektionen am Morgen durchgegangen und habe mir die unruhigen Stellen markiert sowie Notizen zum Verhalten der Kinder sowie meiner Klassenführung gemacht (siehe Anhang 1).

Bei dieser Reflexion des Unterrichts sind mir einige Aspekte bewusstgeworden, denn mir sind bereits bei der Verlaufsplanung Unstimmigkeiten aufgefallen, welche zu dieser hektischen Lektion führen mussten. Diese Reflexion habe ich danach mit der Praxislehrperson besprochen, wobei sie mir einige Tipps für weitere Lektionen gegeben hat. Des Weiteren habe ich Literatur über Klassenführung gelesen, woraus ich auch einige Erkenntnisse für weitere Lektionen ziehen konnte. Auch diese Erkenntnisse sollen Teil dieser Reflexion sein.

Im Folgenden werde ich nun die Situation genauer beschreiben. Ich werde die Situationen der Lektion mit Bezug auf Noltings präventiven Dimensionen reflektieren. Anschliessend stelle ich zwei Möglichkeiten vor, auf welche ich in weiteren Lektionen geachtet habe. Abschliessend stelle ich Bezüge zur zuvor erläuterten Theorie zur Disziplin und Beziehung her und beschreibe, welche Aspekte ich ferner hätte beachten können.

4. 1. 1. Reflexion der Planung in Bezug auf die vier Dimensionen

Lernziele

- Die SuS können die 4 Schichten benennen, die ein Regentropfen auf dem Weg ins Grundwasser durchdringt.
- *** Erweitert: Die SuS können begründen, weshalb Wasser durch Erde und Kies durchdringen kann, nicht aber durch Lehm.
- Die SuS können den Weg eines Regentropfens vom Meer bis ins Grundwasser in eigenen Worten beschreiben, indem sie 7 Stichwörter benutzen (***) ohne Stichwörter).

Übersicht über die Lektion

Einstieg:

10.20 Uhr: Repetition Wasserkreislauf mit Tafelbild (PL)

Hauptteil:

10.25 Uhr: Laufdiktat und individuelle Erklärungen zum Wasserkreislauf (EA)

10.30 Uhr: Geschichte von Karl dem Wassertropfen vorlesen (PL)

10.35 Uhr: Input zu den Bodenschichten. Bodenschichten durch originale Begegnung kennenlernen und benennen. Experiment zu den Bodenschichten durchführen (PL)

10.40 Uhr: Arbeitsblatt zu den Bodenschichten bearbeiten (PA)

Abschluss:

10.55 Uhr: Wohin geht das Wasser, wenn es regnet? Frage im PL beantworten.

Detaillierte Beschreibung der Lektion

Beschreibung der Situation

Schon in der zweiten Lektion am Morgen haben vier Jungen miteinander gestritten. Auf diesen Streit möchte ich jedoch nicht weiter eingehen, da der Fokus auf den präventiven Massnahmen und nicht auf Interventionen und Konfliktlösungsstrategien liegen soll.

10. 20 Uhr

PL: Repetition Wasserkreislauf. Die SuS sitzen im Kreis vor der Tafel. Begriffe werden dem Tafelbild zugeordnet.

Beschreibung der Situation

Nach der grossen Pause berichteten drei der Knaben, dass sie erneut miteinander gestritten haben. Ich habe ihnen versprochen, dies in der kleinen Pause zu regeln. Die Kinder kommen unruhig von der grossen Pause zurück und sind etwas aufgewühlt. Da die Klassenlehrperson nicht anwesend ist, fällt der Klassenrat aus. Dieser Umstand scheint die Kinder aufzuwühlen, denn sie fragen mehrmals danach.

Die Kinder sitzen unruhig im Kreis. Es ist schwierig für mich, sie zu beruhigen. Ich führe ein zuvor eingeführtes Klatsch-Zeichen aus, um die Lektion beginnen zu können. Dieses muss ich zweimal ausführen, bis alle Kinder ruhig sind.

David (Name geändert) verhält sich zu Beginn dieser Lektion besonders auffällig. Er schwatzt, läuft laut an den Wasserhahn um Wasser zu trinken. Diese Handlungen erzeugen Hektik und Unruhe. Ich interveniere, indem ich ihn bitte, sich an den Platz zu setzen. Widerwillig führt er die Aufforderung aus.

Reflexion

Regeln und Ordnung:

Die Regeln waren klar, denn die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie nach der Pause in den Sitzkreis kommen sollen, wobei sie ruhig sein sollen. Da dies nicht funktionierte, intervenierte ich mit einem Klatsch-Signal.

Breite Aktivierung:

Da es sich um den Lektionsbeginn handelte, spielt dieser Punkt eine geringere Rolle. Helmke beschreibt, dass eine gemeinsame Aktivität zu Schulbeginn ein Gemeinschaftsgefühl erzeugen kann. Ein kurzes Spiel, Rätsel oder ein Lied hätten jedoch helfen können. Die Kinder hätten so mehr Zeit gehabt, um in der Lektion anzukommen und sich von der Pause zu beruhigen.

Unterrichtsfluss:

Der Übergang von der Pause zum Lektionsbeginn war hektisch, da viele Kinder aufgewühlt waren. Das benötigte Material hatte ich bereitgelegt, doch die Interventionen für die gesamte Klasse sowie jene, welche nur David betrafen, haben den Unterrichtsfluss gestört.

Hier möchte ich auf das Argument von Nolting und Rüedi verweisen: Einerseits, dass manche Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht stören, andererseits dass zu viel Schwung kontraproduktiv sein kann, wenn dadurch nicht auf Störungen eingegangen werden kann. Ich denke, dass ich in dieser Situation durch die Interventionen meinen eigenen Unterricht etwas gestört habe: Die Unruhe wollte ich schnell beenden, da ich auf einen dynamischen Unterricht bedacht war und die Störungen schnell beenden wollte. Ich denke es wäre jedoch besser gewesen, der Unruhe ihren Raum zu geben und in Ruhe darauf einzugehen. Die Intervention hätte nicht länger ausfallen sollen, aber differenzierter. Ich denke, dass es geholfen hätte, mit ruhigen Anweisungen Ruhe zu erzeugen.

Präsenz- und Stoppsignale:

Nonverbale Signale haben in dieser Situation nicht ausgereicht. Aus diesem Grund griff ich auf verbale Signale zurück. Nolting erklärt, dass dabei konkrete Aufforderungen auszusprechen seien, welche das erwünschte Verhalten beschrieben. In dieser Situation hätte es helfen können, meine Erwartungen an die Klasse in positiver Weise klar zu formulieren und den Kindern mitzuteilen.

10.25 Uhr

- EA: Laufdiktat: Schwierige Begriffe des Wasserkreislaufes schreiben üben. Zu den Wörtern hinlaufen, die im Schulzimmer aufgehängt sind und ins MU-Heft abschreiben. Heft liegt auf Tisch bereit.
- Während dem Laufdiktat schaue ich mit fünf Kindern den Wasserkreislauf an, denn diese waren in der letzten Lektion im DaZ.

Beschreibung der Situation

Während dem Laufdiktat entstand eine unruhige Atmosphäre und Hektik. Viele Kinder schwatzten dabei. Ich unterbrach mein Coachinggespräch mit fünf Kindern und intervenierte, indem ich ein Klatsch-Zeichen verwendete und die Kinder aufforderte, leise zu arbeiten. Ginge das nicht, müssten sie nach draussen gehen. Einige Kinder waren sehr schnell mit dem Laufdiktat fertig. Das Zusatzmaterial lag nicht im Kreis bereit, die Kinder wussten nicht, was sie tun sollten.

David schwatze viel und liess die Bank, auf der er sass, an den Boden knallen. Ich schickte ihn nach draussen. Weil viele Kinder schon fertig waren, rief ich alle in den Kreis. Ich hatte keine Möglichkeit, den fünf Kindern den Wasserkreislauf zu erklären.

Reflexion**Regeln und Ordnung**

Die Regeln für das Verhalten während der Einzelarbeit war den Kindern bekannt. Vermutlich wollten sie ihre Grenzen etwas austesten. Da präventive Massnahmen hier nicht mehr möglich waren, hätte ich die Kinder in den Kreis zurückrufen können, ihnen meine Erwartungen für die folgende kurze Arbeitsphase mitteilen.

Ich denke jedoch, dass die Art der Übung die Ursache des Problems darstellte. Das Laufdiktat war eine Fehlüberlegung. Ich habe mir nicht überlegt, dass die Kinder durch das Herumlaufen Hektik erzeugen würden, denn die Wörter waren auf eher engem Raum an den Wänden aufgehängt. Des Weiteren war die Übung mehr ein Zeitpuffer als eine gehaltvolle Übung, bei welcher die Kinder mehr zum Inhalt lernen würden.

Breite Aktivierung:

Für viele Kinder war diese Übung sehr einfach. Die Übung ist wenig geeignet, weil ich sie nicht differenziert habe. So entstand eine Schlange am Pult, denn einige Kinder waren schnell fertig. Die schnellen Kinder hatten kein zusätzliches Material zur Verfügung und wussten nicht, was sie tun sollten.

Unterrichtsfluss:

Der Übergang vom Plenum in die Einzelarbeit bereitete keine Unruhe, sondern der darauffolgende Einstieg. Die Kinder schwatzten dabei, was Unruhe erzeugte. Beim Arbeitseinstieg konnte ich die Kinder nicht beobachten und Präsenz zeigen, weil ich sofort mit den fünf Kindern beschäftigt war. Helmke beschreibt, dass dieser Schritt wichtig ist, um auch Missverständnisse bezüglich des Arbeitsauftrages zu erkennen und diese zu beheben. Wäre mir dies aufgrund der Planung möglich gewesen, hätte ich die Fehlüberlegung der Übung erkannt und entsprechend reagiert.

Des Weiteren kommt hinzu, dass kein fließender Übergang stattfinden konnte, da das zusätzliche Material nicht bereitgelegt und der Ablauf nicht visualisiert war. Ich wurde dadurch in meinem Coachinggespräch unterbrochen, denn ich musste den Schülerinnen und Schülern erklären, was sie als nächstes tun sollten.

Präsenz- und Stoppsignale:

Weil ich mit den fünf Kindern im Kreis beschäftigt war, hatte ich die anderen Schülerinnen und Schüler nicht im Blick. Sie schwatzten und tuschelten und merkten vermutlich, dass ich wenig präsent war. Hier hätte es geholfen, mich so zu setzen, dass die Klasse merkte, dass ich sie im Blick habe. Herumschweifende Blicke und gegebenenfalls nonverbale Signale hätten dazu beitragen können.

10.30 Uhr

- Die SuS versammeln sich mit ihrem Heft im Kreis
- PL: LP liest den SuS die Geschichte von Karl vor (S. 28-33).

Beschreibung der Situation

Die Geschichte habe ich nicht vorgelesen, weil die Zeit schon weiter fortgeschritten war als geplant.

10.34 Uhr

- PL: Lernziel bekannt geben: Du kennst die vier Schichten, durch die das Wasser in den Boden fließt.
- PL: Erklärender Input zu den Bodenschichten, durch welches das Wasser fließt. Begriffe dabei dem Tafelbild zuordnen.
- PL: Erde, Sand, Kies, Ton in Behältern sammeln und den SuS als Visualisierung zeigen.
- PL: Die Bodenschichten wurden in einer Pet-Flasche geschichtet. Diese wird den SuS gezeigt. Die SuS benennen die Bodenschichten.
- PL: Experiment durchführen: Wasser wird in die Pet-Flasche geleert. SuS beobachten und beschreiben, was passiert (→ Wasser sammelt sich auf der Tonschicht).

Beschreibung der Situation

Zuerst waren die Kinder relativ ruhig im Sitzkreis. Anhand von nonverbalen Zeichen konnte ich zwei Kindern zeigen, dass sie das Schwatzen beenden mussten. Nach einigen Minuten beginnen jedoch drei Schüler, mit Bewegungen ihren Nachbarn zu stören und mit ihm zu tuscheln. Sie erhalten eine Ermahnung. Bei der zweiten Ermahnung habe ich sie aus dem Sitzkreis an ihren Platz zurückgeschickt. Danach verhielten sich die Kinder ruhig, die Stimmung war konzentriert und aufgeweckt. Die Schülerinnen und Schüler waren überrascht und erstaunt, wie die Schichten des Bodens aussahen, als ich sie ihnen gezeigt habe. Es waren viele «Oohh...» und «Ahaaa...» zu hören, was ich jedoch im ersten Moment als Unruhe auffasste.

Nach dem theoretischen Input zeigte ich den Schülerinnen und Schülern, wie die Schichten aussehen. Dafür habe ich Steine, Sand und Kies in eine Flasche geschichtet. Viele Kinder waren erstaunt darüber, wie diese Materialien in echt aussehen. Mit dem Ton ging ich im Kreis herum, sodass die Kinder ihn berühren konnten. Die Kinder machten einen begeisterten und motivierten Eindruck. Mithilfe von nonverbalen Signalen konnte ich verhindern, dass die aufgeweckte Stimmung in Hektik überschwappte.

Während dem Experiment verhielten sich die Kinder ruhig, sie waren gespannt und aufgeregt. Die Stimmung war aufgeweckt.

Reflexion

Regeln und Organisation:

Die Regeln waren bekannt, die meisten Kinder verhielten sich ruhig. Da sich die Schülerinnen und Schüler hier im Sitzkreis befanden, hatte ich sie nahe bei mir und konnte rasch auf aufkommende Störungen reagieren.

Breite Aktivierung:

Die Schülerinnen und Schüler waren überrascht und interessiert an diesem Unterrichtsinhalt, was sich durch die ruhige, aber aufgeweckte Atmosphäre bemerkbar machte. Ich habe versucht, den Unterricht durch die Stimme, aber auch durch ein Tafelbild und Naturmaterial anregend zu gestalten (siehe Abbildung 9). Die mitgebrachten Steine, der Sand, die Erde und der Ton haben die Kinder begeistert und ihre Neugier geweckt. Die Kinder hatten dadurch auditive und visuelle Reize als Darbietung. Meldungen und Fragen habe ich aufgenommen und kommentiert, wodurch ihr Interesse wuchs und erhalten blieb. Bei Fragen war nicht klar, welches Kind ich aufrufen würde und ich habe versucht, den Kindern ein wenig Zeit zum Nachdenken zu geben.

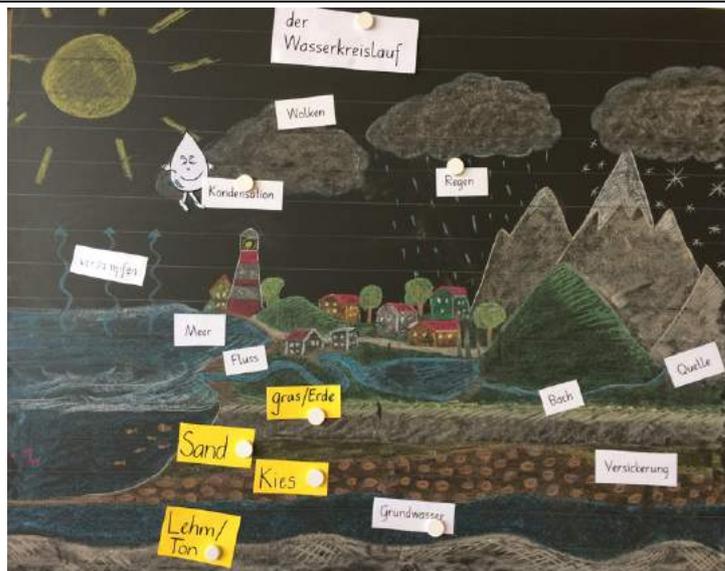


Abbildung 9: Tafelbild zum Wasserkreislauf und den Bodenschichten Gras/Erde, Sand, Kies und Lehm/Ton (Phillipsen, April 2017)

Unterrichtsfluss:

Die Kärtchen für das Tafelbild sowie das weitere benötigte Material habe ich bereitgelegt. Ich habe langsam und deutlich gesprochen und versucht, die Informationen klar zu vermitteln.

Präsenz- und Stoppsignale:

Da eine aufgeweckte Stimmung herrschte musste ich darauf achten, dass die Kinder nicht laut wurden und die konzentrierte Atmosphäre erhalten blieb. Dies erreichte ich durch kurze «schh...» Geräusche oder indem ich einen Finger vor den Mund hielt.

10. 40 Uhr

EA: Die SuS bearbeiten ein Arbeitsblatt zu den Bodenschichten. An der umgeklappten Tafel stehen Satzanfänge in einer Wortwolke, welche die SuS benutzen können. Tafelbild mit Bodenschichten ist sichtbar. Zusatz liegt in der Mitte des Kreises bereit und wurde erklärt.

Beschreibung der Situation

Dieses Arbeitsblatt habe ich unklar erklärt, denn im Anschluss wusste etwa die Hälfte der Klasse nicht, was zu tun war. Dies führte zu Unruhe, da viele Kinder mit dem Banknachbar schwatzten. Zwei Jungen habe ich zwei Mal ermahnt, beim zweiten Mal schickte ich einen Jungen in den Gruppenraum, wo er für sich arbeiten sollte. Dies funktionierte gut. Aufgrund der Unruhe habe ich interveniert, indem ich ein eingeführtes Klatschzeichen verwendete. Danach wurde die Situation ruhiger. Den Kindern habe ich im Flüsterton individuell geholfen, wobei mich die Tandempartnerin unterstützte.

Regeln und Organisation

Der Übergang gestaltete sich als ruhig, denn die Kinder verliessen den Kreis gestaffelt.

Breite Aktivierung

Es handelte sich um eine Einzelarbeit. Die Tafel habe ich so gedreht, dass das Tafelbild nicht mehr frontal zu sehen war. Benötigte ein Kind Hilfe, konnte es nach vorne gehen und sich einen Tipp holen. Ich denke jedoch, dass nicht die Schwierigkeit das Problem darstellte, sondern die Instruktion sowie der Aufbau des Arbeitsblattes.

Unterrichtsfluss

Die Instruktion des Arbeitsblattes war unklar, weshalb viele Fragen auftauchten. Es hätte vermutlich geholfen, das Blatt ausführlicher zu erklären oder ein Beispiel mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu lösen.

Das Zusatzmaterial habe ich im Kreis bereitgelegt. Die Instruktion dazu habe ich jedoch ausgelassen und nicht visualisiert. Ich denke, es hätte zum Unterrichtsfluss beigetragen, wenn der Ablauf an der Tafel visualisiert gewesen wäre und die Kinder eine kurze Instruktion dazu erhalten hätten.

Präsenz- und Stoppsignale

Flüchtige Vorgänge wie ein kurzes Flüstern habe ich in dieser Situation ignoriert. Eingegriffen habe ich bei anhaltendem Schwatzen. Da nonverbale und verbale Aufforderungen bei zwei Jungen nicht genutzt hatten, habe ich einen Jungen in den Gruppenraum geschickt.

10.55 Uhr

PL: Abschluss mit Tafelbild. Die SuS beschreiben, wohin das Wasser geht, wenn es regnet.

Beschreibung der Situation

Die Kinder kommen nun ruhig in den Kreis und verhalten sich ruhig. Auf die abschliessende Frage strecken viele Kinder energisch auf, woraus ich schloss, dass die meisten Kinder das basale Lernziel erreicht hatten.

Ich habe bei der Reflexion festgestellt, dass es für eine gelungene Klassenführung alle vier Dimensionen benötigt. Gibt es aufgrund einer fehlenden Dimension eine Unterrichtsstörung, so kann diese durch eine rasche Reflexion und Anpassung der Situation behoben werden. Sind jedoch mehrere Dimensionen als Ursache der Störung betroffen, so ist eine passende Intervention schwieriger. Ich denke, dass die Dimensionen zusammenhängen und einander beeinflussen: Sind die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel wenig aktiviert und ist kein Unterrichtsfluss vorhanden, so können auch die Regeln davon beeinträchtigt werden, wodurch nonverbale Signale der Lehrperson die Störung nicht mehr beheben können.

Diese vier Stichworte können meiner Meinung nach helfen, den Unterricht zu planen und mögliche Störungen zu verhindern, da die Lehrperson durch die Anwendung der vier Dimensionen eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre herstellen kann. Ich denke, dass es wichtig ist, ein Bewusstsein für dieses Zusammenspiel zu haben, da dies bei Störungen Aufschluss für die Ursache der Störung geben kann.

4.1.2. Zwischenreflexion antinomische Disziplin

Während der Unterrichtseinheit zu den Bodenschichten an der Tafel herrschte, wie bereits beschrieben, eine konzentrierte aber aufgeweckte Atmosphäre. Ich habe diese einerseits als angenehm empfunden, andererseits befürchtete ich auch, dass die aufgeweckte Stimmung in Unruhe überschwappen könnte. Ich hatte dabei das Bild vor Augen, dass die Kinder ruhig auf ihrem Platz sitzen sollten und zuhören müssten. Ich habe jedoch schnell erkannt, dass dies ein langweiliger Unterricht wäre – für die Schülerinnen und Schüler als auch für mich als Lehrperson. Des Weiteren denke ich, dass Ruhe nicht immer mit Konzentration und Lernen gleichgesetzt werden kann.

Rüedis Theorie zur antinomischen Disziplin finde ich aus diesem Grund sehr aufschlussreich. Disziplinarische Forderungen sollen der Situation angepasst werden, denn anstatt Regeln zwanghaft einzuhalten ist es wichtiger, freundlich und wohlwollend mit den Kindern umzugehen und eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher sie gerne lernen.

Rückblickend wurde diese Definition für mich vor allem in der beschriebenen Unterrichtseinheit im Kreis deutlich: Die Kinder verhielten sich ruhig und konzentriert, zeigten aber ihre Begeisterung und ihre Freude durch «Oooh...» und «Aaahaa...». Diese kindliche Freude finde ich schön zu sehen, wodurch mir auch das Unterrichten viel Spass bereitet. Ich denke, dass es wichtig ist, diese Freude zuzulassen, damit gemeinsam gelernt werden und einander zugehört werden kann.

Ich bin der Ansicht, dass eine antinomische Disziplin Hand in Hand geht mit den vier beschriebenen Dimensionen. Ich habe festgestellt, dass mir das Unterrichten mehr Spass macht, wenn die Kinder Freude haben am Lernen oder eine Atmosphäre herrscht, in welcher die Kinder lernen können. Es fällt mir in einer solchen Situation einfacher, die vier Dimensionen umzusetzen. Herrscht allerdings Unruhe und Hektik, so fühle ich mich schnell genervt.

In der oben beschriebenen Lektion verliefen einige Dinge anders, als ich sie geplant hatte. Dabei nervte ich mich einerseits über mich selber, weil es mir nicht immer gelang, Ruhe herzustellen. Dadurch konnte ich vielen Kindern nicht gerecht werden, denn es herrschte keine lernförderliche Atmosphäre. Des Weiteren nervte ich mich über das Verhalten einiger Kinder, wodurch mir ein freundlicher Umgang schwieriger fiel. Ihr Verhalten verwirrte mich und ich wusste in diesem Moment nicht, was ich tun könnte.

Ich denke, dass Rüedis Definition einer antinomischen Disziplin hier ansetzen kann: Als ersten Schritt die Situation beobachten sowie abschätzen und anschliessend erkennen, dass einige Regeln zwingend eingehalten werden müssen, andere im beobachteten Moment jedoch eine geringere Bedeutung haben.

Die Disziplin der Kinder muss nicht immer perfekt sein und darf Raum für Spass und spielerische Situationen geben. Ich denke es ist jedoch wichtig, dass die Lehrperson sich dabei in jedem Moment wohl fühlt, denn nur so kann die Klasse nach ihrem Verständnis klar geführt werden.

4.1.3. Zwischenreflexion Beziehung

Ein weiterer Punkt, den ich im theoretischen Teil beschrieben habe und welchem ich eine grosse Bedeutung beimesse, ist die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Die beschriebene Lektion fand in der zweiten Woche des Quartalpraktikums statt, das heisst ich konnte die Kinder schon ein wenig kennenlernen. Zu den meisten Kindern hatte ich eine gute Beziehung, denn sie haben sich sehr über uns Praktikantinnen gefreut, wodurch ich einfach Zugang zu ihnen fand. Es handelte sich zudem um eine aufgestellte und soziale Klasse. In dieser Lektion gab es jedoch vor allem drei Schüler, die sich nicht an die Regeln hielten oder Blödsinn machten. Ich denke, dass sie ihre Grenzen austesten wollten, da die Praxislehrperson nicht anwesend war.

Neben David fiel mir besonders bei einem Jungen der Zugang schwer, denn er störte mehrmals in dieser Lektion. Abgemachte Regeln und Konsequenzen schienen keine Wirkung zu zeigen, irgendwann blockte er vollkommen ab. Auf die Interventionsmassnahmen dieses Jungen möchte ich hier nicht eingehen, da diese nicht Teil der präventiven Massnahmen sind und im nachfolgenden Portfolioeintrag «Lösungsorientierte Interventionen» beschrieben werden. Vielmehr denke ich, dass sein Verhalten auch jenes der anderen Schüler beeinflusste, wodurch Hektik und Unruhe entstand. Die Schüler schwatzen zum Beispiel drein, warfen Material herum oder beteiligten sich nicht an Aufgaben, was einer passiven Unterrichtsstörung gleichkommt. Ferner versuchten sie, mit mir über Regeln zu diskutieren.

Eichhorn und Rüedi beschreiben, wie wichtig eine gute Beziehung für die Disziplin und Klassenführung ist, denn nur dadurch lassen sich Schülerinnen und Schüler lenken. Die Beziehung zu diesen störenden Schülern war vor allem in diesem Moment nicht positiv, denn ihr Verhalten hat mich gestört. Dadurch fühlte ich mich genervt und konnte diesen Kindern weniger positiv gegenüberreten. Besonders bei dem einen erwähnten Schüler war dies schwierig, denn eine Kommunikation fand nur statt, wenn ich ihn ermahnen musste. Dadurch schuf ich keine positive zwischenmenschliche Beziehung.

Eichhorn beschreibt, dass vor allem an der Beziehung zu anspruchsvollen Schülerinnen und Schülern gearbeitet werden muss. Dies nahm ich mir in den darauffolgenden Wochen zu Herzen. Die Beziehung zu den Kindern wurde besser, die Klassenführung dadurch einfacher.

Die reflektierte Lektion bot viel Raum für Verbesserungen. Einige Anpassungen habe ich in den nächsten Tagen und Wochen vorgenommen. Diese Möglichkeiten, welche ebenfalls im Bereich der Prävention ansetzen, werden in den nächsten Absätzen beschrieben. Es soll erkennbar werden, dass Klassenführung nicht nur im Unterricht, sondern bereits in der Planung des Unterrichts ansetzen kann.

4.1.4. Dimensionen, die bei der Planung berücksichtigt werden können

Bei den Planungen habe ich mich bemüht, mir Gedanken zu Übergängen und Strukturierungsmöglichkeiten zu machen. In der oben beschriebenen Lektion gibt es meiner Meinung nach jedoch vor allem zwei kritische Momente: Die Kinder führen eine zu einfache Aufgabe aus (Laudiktat), stehen am Lehrerpult an und wissen nicht, was sie als nächstes tun müssen, worauf ich mein Coachinggespräch unterbrechen musste.

Diese Situationen hätten durch die Planung vermieden werden können, indem ich die Dimensionen «Regeln und Organisation» und «Unterrichtsfluss» genauer durchdacht hätte. Im Folgenden möchte ich nun zwei Möglichkeiten zur Strukturierung des Unterrichts beschreiben, die ich aufgrund der oben beschriebenen Lektion in die Planung und Umsetzung des Unterrichts hinzugefügt habe.

4.1.4.1. Strukturierung des Ablaufes

Den Ablauf der Lektion habe ich oft mit Kreide an die Tafel geschrieben. Mithilfe der Praxislehrperson habe ich dies reflektiert und sie hat mir Tipps gegeben, wie dieser Ablauf effizienter gestaltet werden könnte. Der Ablauf wird auf Papierkärtchen geschrieben oder gedruckt (Abbildung 11). Die Kärtchen werden der Reihenfolge nach an die Tafel gehängt und nummeriert. Im Kreis liegt das zusätzliche Material für jede Nummer bereit und ist ebenfalls mit dieser Nummer versehen. Des Weiteren liegt ein

Fächli bereit, in welches fertige Arbeitsblätter gelegt werden können (Abbildung 10). Neben dem ersten Schild hängen ferner die Namensmagnete der Kinder. Ist ein Kind fertig mit einem Arbeitsblatt oder Teilschritt, so kann es nach vorne an die Tafel gehen und sein Magnet zum nächsten Kärtchen hängen. Die Schülerinnen und Schüler haben dadurch einen guten Überblick darüber, welche Aufgaben oder Teilschritte zu erledigen sind. Dadurch können sie selbstständig arbeiten. Das Verschieben des Magnetes gibt ihnen eine Strukturierungshilfe, da sie eine Aufgabe im Kopf sowie auch physisch «abhaken» und abschliessen können.

Als Lehrperson gebe ich den Kindern dadurch die Möglichkeit, selbstständig zu arbeiten. Dadurch ist es mir möglich, Coachinggespräche zu führen. Gleichzeitig sehe ich jedoch auch, welches Kind bei welcher Aufgabe steht und kann die folgenden Lektionen basierend auf diesem Standpunkt präziser planen.

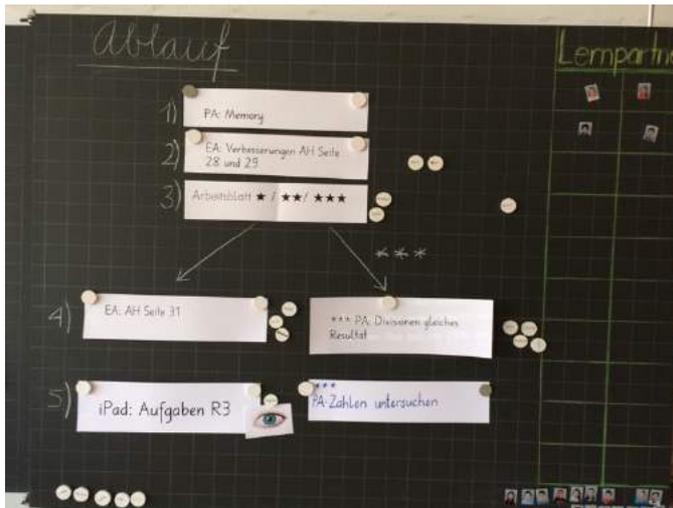


Abbildung 11: Ablauf an der Tafel visualisiert (Phillipsen, Mai 2017)



Abbildung 10: Fächli für fertige Arbeitsblätter (Phillipsen, April 2017)

4.1.4.2. Strukturierung des Wartens

Nicht nur in dieser Lektion kam es vor, dass vier bis fünf Kinder gleichzeitig am Lehrerpult warteten, um mir ein Arbeitsblatt zu zeigen, etwas korrigieren zu lassen oder etwas zu fragen. Diese Zeit des Wartens mussten die Kinder der aktiven Lernzeit abziehen. Aus diesem Grund habe ich mir ein System überlegt, wie ich das Warten in passenden Situationen strukturieren könnte.

Die Idee für diese Strukturierung ist mir beim Einkaufen gekommen, als ich mich selber in einer Warteschlange befand. Die Warteschlange habe ich darauf hin visualisiert, um diese Strukturierung ansprechend für das Niveau und Alter der Kinder zu gestalten (Abbildung 12).

Die Schlange hängt an der Tafel, um die Schlange herum sind die Magnete der Kinder verteilt. Möchte mir ein Kind etwas zeigen oder korrigieren lassen, kann es nach vorne kommen. Wenn allerdings schon zwei Kinder am Lehrerpult stehen, soll das Kind sein Magnet auf die Warteschlange setzen und an seinen Platz zurückgehen, um in der Wartezeit an einer anderen Aufgabe weiterzuarbeiten. Die übrigen Kinder gehen in dieser Zeit gleich vor. Bin ich mit einem Kind fertig, soll dieses das eigene Magnet von der Schlange auf die Tafel zurücksetzen, zu dem entsprechenden Kind gehen und es anstupsen. Dieses Kind kann dann als nächstes zu mir nach vorne kommen.

Das Beispiel soll diesen Vorgang verdeutlichen: Maria und Tim stehen am Pult und warten, um der Lehrperson eine Aufgabe zu zeigen. Auf der Warteschlange sind die Magnete von Maria und Lukas. Als Maria fertig ist bei der Lehrperson geht sie an die Tafel, hängt ihr Magnet an die Tafel zurück und sieht, dass Lukas als nächstes drankommt. Maria geht zu seinem Platz und stups ihn an. Lukas kann nun mit dem entsprechenden Material nach vorne kommen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch dieses System eine Übersicht, denn das Anstehen wird strukturiert und sie erkennen, wann sie drankommen. Das Benutzen der Schlange und der Namensmagnete ist kindgerecht und lustvoll, was den Schülerinnen und Schülern Spass bereitet hat.

Als Lehrperson weiss ich, welche Kinder mir etwas zeigen möchten, kann mir aber gleichzeitig auch Zeit nehmen für jene Kinder, die am Lehrerpult sind. Ich weiss dadurch, dass die Kinder am Arbeiten



Abbildung 14: Tafelbild zum Thema «Tiere im Winter» (Phillipsen, Januar 2018)

Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse waren kaum mit kooperativen Lernformen vertraut. Aus diesem Grund führte ich oft die Lernform des «Think-Pair-Share» durch, denn diese erfolgt strukturiert und von der Lehrperson geleitet. Die Kinder saßen dabei immer im Sitzkreis. Ich habe dabei den Kindern Fragen gezeigt, die beantwortet werden sollten. Sie erhielten eine Minute Zeit, um sich über diese Fragen in Einzelarbeit Gedanken zu machen (=Think). Die Zeit visualisierte ich mithilfe einer Sanduhr. Anschließend habe ich den Kindern ihren Lernpartner zugeordnet, mit dem sie dann die Fragen besprochen haben (=Pair). Während dieser Phase bietet es sich an, zu den Kindern hinzuknien und ihren Gesprächen zuzuhören. Dabei kann ich ihnen Inputs geben, wenn sie bei einer Frage keine Antwort wissen. Dadurch stelle ich sicher, dass alle Kinder eine Antwort für die anschließende Phase parat haben. Abschliessend werden die Antworten der Kinder im Plenum besprochen (=Share). Dabei können die Kinder einerseits selber aufstrecken. Andererseits kann die Lehrperson hier auch Kinder drannehmen, die sie gerne hören möchte, denn alle Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, sich auf diese Phase vorzubereiten.

Durch diese Form der breiten Aktivierung waren alle Kinder im Plenum beteiligt und aktiv. Während der Hospitation im Vertiefungsmodul konnte ich eine andere Form der breiten Aktivierung beobachten. Diese wird nachfolgend beschrieben.

4.3. Vertiefungsmodul: Breite Aktivierung

Für das Vertiefungsmodul «Deutsch in mehrsprachigen Klassen» wurden wir einem Kind zugeteilt, mit welchem wir jede Woche ein zweistündiges Förderprogramm absolvieren sollten. Um das Kind und die Klasse kennenzulernen, haben wir im Unterricht des Kindes hospitiert. Bei dieser Hospitation in einer 1. Klasse bin ich der Methode des strukturierten Sprechens begegnet, welche mich sehr beeindruckt hat. Das Ziel besteht dabei darin, dass die Erstklässler lernen, strukturiert von ihrer Pause zu erzählen.

Die Kinder versammeln sich dafür in einem Halbkreis vor der Tafel. Jedes Kind kennt den Ablauf und überlegt sich einen Kurzbericht. Bei diesem Kurzbericht sollen sie erzählen, wo sie die Pause mit wem verbracht haben, was sie dabei gemacht haben. Sie benennen ihr Gefühl und begründen dieses. Diese Abfolge wurde mit Plakaten an der Tafel visualisiert. Die Kinder haben eine Minute Zeit, welche mit

einer Sanduhr visualisiert wird. Danach dürfen sich die Kinder melden, um ihren Bericht zu erzählen. Die Lehrperson weist aber auch einige Schülerinnen und Schüler gezielt an, sich für die nächste Runde etwas zu überlegen. Ein Kind steht vor die Tafel und zeigt mit einem Stock auf das jeweilige Plakat, das gerade in seinem Kurzbericht behandelt wird. Nachdem ein Kind seinen Kurzbericht erzählt hat, spiegelt ein anderes Kind diesen Bericht und erzählt ihn nach (Abbildung 15).



Abbildung 15: Monologisches Sprechen durch einen Kurzbericht. Aus dem Unterricht von G. B..

Während dieser Kreissequenz waren alle Kinder dabei, sie haben sich ruhig verhalten und gespannt zugehört. Die Kinder schienen motiviert und aktiviert zu sein. Dies hatte zur Folge, dass alle Schülerinnen und Schüler mitarbeiteten, sich meldeten und konzentriert bei der Sache waren. Ich denke, dass die aktive Lernzeit dabei sehr hoch war. Die Dimension der breiten Aktivierung wurde dabei erfüllt. Ich bin der Ansicht, dass solche Kreissequenzen nicht nur das Gemeinschaftsgefühl stärken, sondern auch die Sprache fördern. Durch diese Berichte kann die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler gezielt korrigieren, wodurch der sprachliche Input verarbeitet und umgesetzt werden kann.

Ich denke, dass ich während meiner Ausbildung und den verschiedenen Praktika viel über die Klassenführung gelernt habe, wodurch ich meine eigene Klassenführung optimieren konnte. Im Folgenden beschreibe ich abschliessend, welche persönliche Haltung ich daraus entwickelt habe und welche Ziele ich mir für meine weitere Entwicklung setzen möchte.

5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE

5. 1. Persönliche Haltung

Ausgehend von der theoretischen Perspektive und den verschiedenen Beispielen aus der Praxis kann die Fragestellung nach den präventiven Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Klassenführung beantwortet werden. Mir ist ein geregelter und strukturierter Unterricht wichtig, denn in diesem Setting fühle ich mich wohl. Ich habe erkannt, dass die Kommunikation für die Klassenführung wichtig ist. Ich weiss, dass ich dadurch eine Klasse klar führen und somit eine Lernatmosphäre erzielen kann, in welcher die Schülerinnen und Schüler viel aktive Lernzeit erhalten und die gesetzten Lernziele erreichen können.

Meiner Ansicht nach sind präventive Massnahmen für eine gelungene Klassenführung entscheidend. Die vier Dimensionen Regeln und Ordnung, breite Aktivierung, Unterrichtsfluss und Präsenz- und Stoppsignale haben mir im Unterricht während dem Quartalspraktikum geholfen, da ich ein Bewusstsein für diese Dimensionen entwickeln konnte. Dieses Bewusstsein nehme ich mit für meine zukünftige Berufspraxis, denn meiner Meinung nach ist die Prävention gewinnbringender als eine Intervention. Die Prävention gibt der Lehrperson die Möglichkeit, die Klasse freundlich und mit einer gewissen Lockerheit zu führen. Dadurch konzentriert man sich auf die positiven Aspekte der Kinder und des Unterrichts und kann zielorientiert arbeiten. Mir ist aus diesem Grund eine klare, aber herzliche Klassenführung wichtig. Diese Aspekte sind demnach für den Teilaspekt des Standards 6 aus dem Bereich «Wissen» von Bedeutung:

«Die Lehrperson kennt Möglichkeiten der Prävention und der Intervention im Zusammenhang mit Kommunikationsstörungen und schwierigen Kommunikationssituationen.»

Eine gute Disziplin sowie eine positive Beziehung sind meiner Meinung nach die Voraussetzung für die Umsetzung der präventiven Massnahmen. Ich habe gelernt, dass die vier präventiven Dimensionen bereits bei der Planung berücksichtigt werden können. Diese Dimensionen gehen meiner Meinung nach Hand in Hand und beeinflussen einander. Werden diese Dimensionen berücksichtigt und gelungen umgesetzt, können Unterrichtsstörungen vermieden werden, wodurch eine Klasse geführt werden kann. Mit einem antinomischen Verständnis von Disziplin, einer guten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und präventiven Massnahmen gelingt eine Klassenführung, die Störungen minimiert und aktive Lernzeit sowie die Freude am Lernen maximiert. Die beschriebenen Aspekte stellen meiner Ansicht nach eine Art Rezept dar. In einem Rezept ergänzen sich Zutaten, einige Zutaten sind im fertigen Gericht vorherrschender als andere. Ich denke, dass dies auch für die Klassenführung gilt. Eine gelungene Klassenführung ist im Detail und Verhalten der Lehrperson erkennbar, denn dieses beeinflusst und spiegelt auf die Schülerinnen und Schüler. Damit werden verschiedene Aspekte beleuchtet, die im Teilaspekt des Bereichs «Lern- und Umsetzungsbereitschaft» von Bedeutung sind:

«Die Lehrperson ist bereit, Kommunikation und kommunikatives Handeln in unterschiedlichen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.»³⁵

Die Beziehung spielt für die Klassenführung und Disziplin eine grosse Rolle. Aus diesem Grund finde ich es wichtig, der Beziehungsarbeit Raum zu geben und diese zu fördern. Auch wenn dies bei anspruchsvollen Kindern schwieriger ist, so ist es bei ihnen besonders wichtig.

Für mich bedeutet Disziplin, dass die Schülerinnen und Schüler sich an die abgemachten Regeln halten. Ist dies nicht der Fall, folgen entsprechende Konsequenzen, zum Beispiel in Form eines kurzen Gespräches, eines verbalen oder nonverbalen Hinweises. Es ist mir allerdings wichtig, dass im Unterricht auch gelacht werden kann. Meiner Meinung nach sollen Regeln als Richtlinien gelten, die allerdings nicht um jeden Preis erzwungen werden sollen. Ich habe gelernt, dass Schülerinnen und Schüler auch arbeiten können, wenn eine lautere Lernatmosphäre herrscht und die Kinder angeregt miteinander diskutieren. In solchen Fällen ist mir der Austausch zum Beispiel wichtiger als die Einhaltung eines Flüstertones. Diese Beschreibungen stellen meiner Ansicht nach die Voraussetzung dar, dass Lösungen konstruktiv umgesetzt werden können. Der Teilaspekt aus dem Bereich «Können als wissensbasiertes Handeln» ist dabei wichtig:

«Die Lehrperson bewältigt schwierige Kommunikationssituationen konstruktiv und setzt Lösungen zielorientiert durch.»³⁶

³⁵ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 13.

³⁶ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 13.

Die folgenden Sätze fassen die oben beschriebenen Kernpunkte als Merksätze zusammen:

- ✓ Regeln und Strukturen tragen zu einem zielgerichteten Unterricht bei.
- ✓ Präventive Massnahmen tragen zu einer freundlichen Unterrichtsatmosphäre bei und ermöglichen Zielorientiertes Arbeiten.
- ✓ Beziehung vor allem zu anspruchsvollen Schülerinnen und Schülern fördern.
- ✓ Eine antinomische Disziplin ermöglicht die Umsetzung der präventiven Massnahmen und kann eine wohlwollende Lernatmosphäre schaffen.

5. 2. Ziele

In den beschriebenen Situationen aus der Berufspraxis konnte ich viel in Bezug auf die Klassenführung lernen. Ich habe gelernt, mich auf die beschriebenen Dimensionen zu achten und konnte erfahren, wie ich an der Beziehung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern arbeiten kann. Es gibt jedoch nach wie vor Dinge, die ich verbessern möchte und mir als Ziel setze.

Dabei spielen für mich vor allem disziplinarische Fragen eine Rolle. Die Vertiefung in Rüedis Beschreibungen zur antinomischen Disziplin haben mir aus verschiedenen Gründen zugesagt. Eine wohlwollende Atmosphäre, ein freundliches Miteinander, zielorientiertes Arbeiten, Beziehungsarbeit, Wertschätzung und Lenkung sind Stichworte, die meiner Meinung nach eine zentrale Rolle unter diesem Begriff spielen.

Wie bereits beschrieben, fühlte ich mich in der diskutierten Lektion des Quartalspraktikums schnell genervt. Dies ist der Punkt, an dem ich in Zukunft ansetzen möchte. Ich denke, dass es wichtig ist, dass ich weniger schnell genervt bin, von mir selber als auch von den Schülerinnen und Schülern. Ich habe oft das Gefühl und den Anspruch an mich selber, dass alles perfekt laufen müsse und beim ersten Mal funktionieren sollte. Ich bin der Ansicht, dass es wichtig ist, mich von diesem Anspruch etwas zu distanzieren und den Fehlern, Missgeschicken, Abweichungen oder Regelbrüchen mehr Raum zu geben. Raum, in welchem diese Abweichungen verbessert und geklärt werden können, in welchem ich gegebenenfalls gelassen intervenieren kann. Dies liegt mir am Herzen, da ich den Schülerinnen und Schülern einerseits ein Vorbild sein möchte, andererseits weil ich mich dadurch entspannen kann, wenn der Unterricht meinen Vorstellungen entsprechend läuft. Ich finde es wichtig, streng und konsequent zu sein, wenn die Situation danach verlangt. Genauso wichtig ist mir ein fröhlicher Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Diese Gegensätze – humorvoll und konsequent – ergänzen sich meiner Meinung nach und bilden mein Verständnis von antinomischer Disziplin, an welchem ich in Zukunft arbeiten möchte.

Mein Ziel für meine berufliche Zukunft habe ich als Merksatz zusammengefasst:

Ich möchte konsequentes und herzliches Verhalten vereinen, um eine Disziplin und Klassenführung zu schaffen, die nicht stur ist, sondern der Situation angepasst werden kann.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Eichhorn, Christoph. 2017. «Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten». 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Helmke, Andreas. 2015. «Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung von Unterricht». 6. Aufl. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer.

Nolting, Hanspeter. 2002. «Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung». Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Pädagogische Hochschule Zürich. 2017. «Kompetenzstrukturmodell». Online verfügbar unter: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf [eingesehen 16.3.18].

Rüedi, Jürg. 2013. «Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule: Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Selbstdisziplin». 4. Aufl. Bern: Haupt.

7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung Titelblatt: Phillipsen, Hannah. 2017. Baden.	
Abbildung 1: Phillipsen, Hannah. 2017. «Mindmap zu der Arbeit an der Beziehung zu den SuS». Baden.	7
Abbildung 2: Phillipsen, Hannah. 2018. «Dimension Regeln und Ordnung umgesetzt, aus dem Unterricht einer Lehrperson der Unterstufe». Zürich.	9
Abbildung 3: Phillipsen, Hannah. 2018. «Praxisbox als Ideensammlung für die Planung des Unterrichts». Baden.	10
Abbildung 4: Phillipsen, Hannah. 2017. «Rollenkärtchen für eine Gruppenarbeit in der Mathematik im Quartalspraktikum». Baden.	11
Abbildung 5: Phillipsen, Hannah. 2018. «Lieblingsessen». Dielsdorf.	12
Abbildung 6: Phillipsen, Hannah. 2017. «Abwasser-Tipps». Dällikon.	12
Abbildung 7: Phillipsen, Hannah. 2017. «Fisch, Maus und Papagei als Präsenz- und Stoppsignale, aus dem Unterricht von S. H.». Dällikon.	14
Abbildung 8: Phillipsen, Hannah. 2017. «Zusammenhänge zwischen Beziehung, Disziplin und präventiver Massnahmen». Baden.	15
Abbildung 9: Phillipsen, Hannah. «Tafelbild zum Wasserkreislauf und den Bodenschichten Gras/Erde, Sand, Kies und Lehm/Ton». Dällikon.	20
Abbildung 10: Phillipsen, Hannah. 2017. «Ablauf an der Tafel visualisiert». Dällikon.	24
Abbildung 11: Phillipsen, Hannah. «Fächli für fertige Arbeitsblätter». Dällikon.	24
Abbildung 12: Phillipsen, Hannah. 2017. «Warteschlange mit Namensmagneten». Dällikon.	25
Abbildung 13: Phillipsen, Hannah. 2017. «Tafelbild zum Thema „Tiere im Winter“». Dielsdorf.	26
Abbildung 14: B, G. 2017. «Monologisches Sprechen durch einen Kurzbericht. Aus dem Unterricht von G. B.». Zürich.	27

8. ANHANG

Anhang 1: Unterrichtsplanung aus dem Quartalspraktikum

Bei den folgenden Abbildungen handelt es sich um meine Verlaufsplanungen aus der beschriebenen Unterrichtslektion des Quartalspraktikums. Die grün markierten Stellen erachtete ich bei der Reflexion nach der entsprechenden Lektion als ruhig, die rot markierten Stellen sind unruhig und hektisch gewesen (Quartalspraktikum, April 2017)

SuS fragen mehrmals nach Klassenrat

Verlaufsplanung		Stufe/Klasse	Ort/Schulhaus/Zimmer
Name der/des Studierenden	3. Klasse		
Hannah Phillipsen	Anz. Schüler/innen		
Datum/Uhrzeit	7.4.17		
10.20 - 11. Uhr	21		
Fach/Bildungsbereich	Thematik der Lektion		
Mensch/ Umwelt	Wasserkreislauf, Versickerung		
Lernziele für Schüler/innen			
Die SuS können die 4 Schichten benennen, die ein Regentropfen auf dem Weg ins Grundwasser durchdringt.			
*** Die SuS können begründen, weshalb Wasser durch Erde und Kies durchdringen kann, nicht aber durch Lehm.			
Die SuS können den Weg eines Regentropfens vom Meer bis ins Grundwasser in eigenen Worten beschreiben, indem sie 7 Stichwörter benutzen. (* ohne Stichwörter)			
Bemerkungen (Klasse, Schüler/innen, besondere Umstände, Vorwissen...), diverses			
Hefte an die Plätze verteilen			
Blätter für Laufkärtchen aufhängen			
Veranschaulichung Boden bereit stellen, Wasser			
Plakat Satzanfänge, ect.			
Uhrzeit	Phasen/Ziele	Aktivität LP	Lernprozesse begleiten
10.20	Repetition Wasserkreislauf Begriffe dem Tafelbild zuordnen	«Wir repetieren die Begriffe des Wasserkreislaufes. Wo gehört das Wort „Bach“ (...) hin?» «Was bedeutet das Wort?»	Plenum Begriffe dem Tafelbild zuordnen Begriff an die richtige Stelle im Tafelbild hängen
			Medien Tafelbild Begriffe

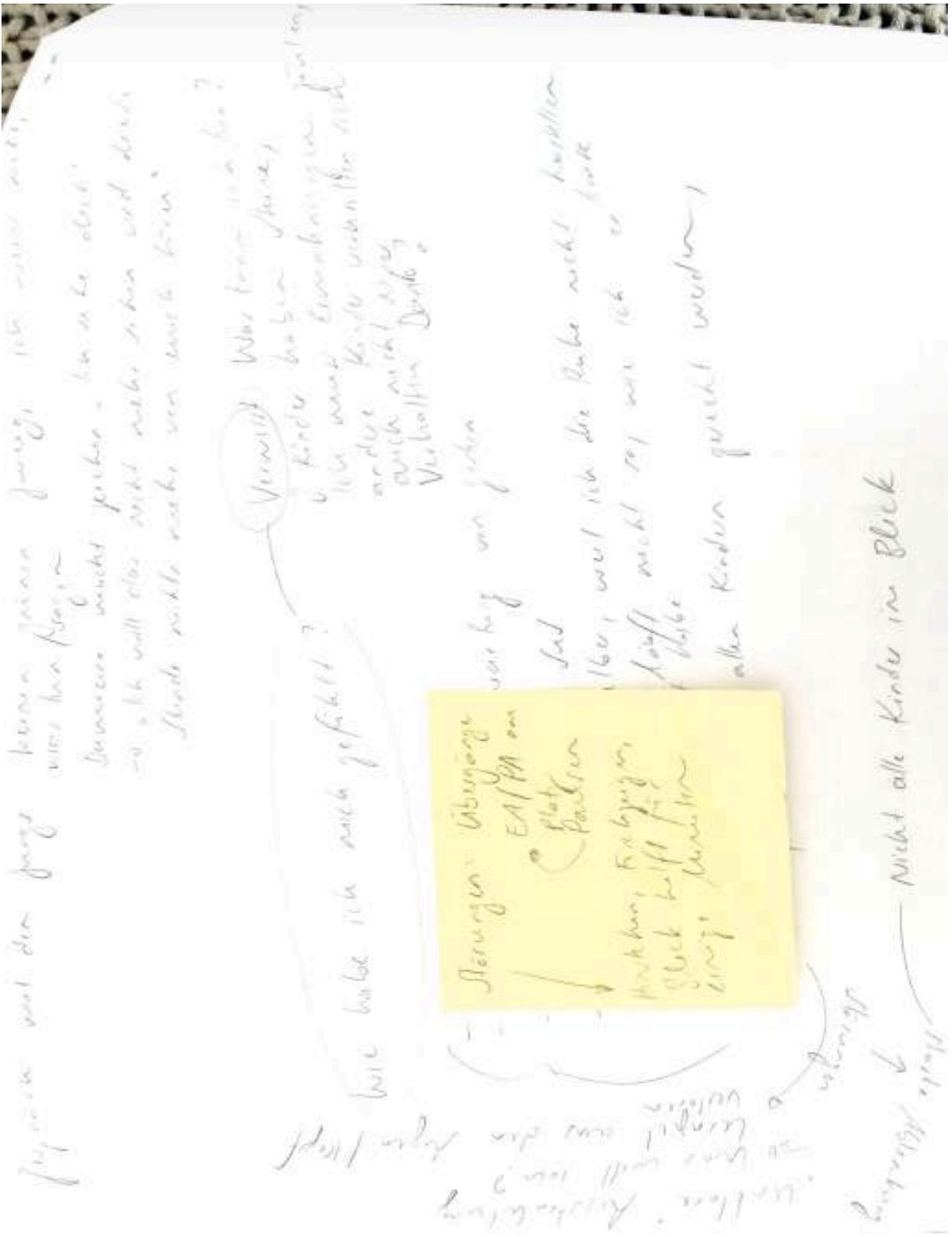
*Wichtig nach Pause, können nicht benutzt kommen, umgebung im Kreis
→ Hand-Piece geben, damit sich Lektion beginnen kann
→ Davie verhält sich auffällig, schmatzt, geht laut wackeln*

10.25	<p>Laufdiktat</p> <p><i>Manche → Interview von Leise, sind gehen Kinder aus ↳ manche ↓ Sind waren schnell fertig → Manche, weil ich nicht darauf gewohnt habe. Früh- Merkmal nicht bist Unabhängigkeit</i></p>	<p>«Einige von diesen Wörtern sind schwierig zu schreiben. Deshalb üben wir diese Wörter heute zuerst mit einem Laufdiktat. Die Wörter hängen auf verschiedenen farbigen Blättern. Ich weise euch eine Farbe zu. Merkt euch die Wörter und schreibt sie in euer MenschUmwelt Wasserheft. Es liegt bereits auf eurem Tisch.»</p> <p>Während ihr das macht, schaue ich mit einigen Kindern, den Wasserkreislauf nochmal an. Daamin, Ebrar, Staschu, Mafalda und Inés bleiben im Kreis.»</p> <p>Ich erwarte, dass ihr ruhig arbeitet.»</p> <p>Übergang Plenum – EA: Immer zwei Kinder nennen und die Farbe des Plakates, z.B. k. rot.»</p>	<p>Wörter auf verschiedenfarbige Blätter kopieren. Blätter den Kindern zuweisen. So sind nicht alle Kinder an einem Haufen versammelt.</p> <p>Mit den Kindern vom DaZ von Mittwoch und Inés (sehr viele Fehler in den HA) den Wasserkreislauf besprechen. Wasserkreislauf erklären.</p>	<p>An den Platz gehen Wörter abschreiben</p>	<p>Farbige Blätter im Zimmer aufhängen</p>
10.30	<p>Hand-Peace-Zeichen</p> <p><i>Karl vorlesen S. 28 - 33 ausgeben</i></p>	<p>«Kommt in den Kreis. Lasst das Heft am Platz.»</p> <p>«Wo ist Karl bisher durchgereist?»</p> <p>«Nun geht seine Reise weiter.....»</p>	<p>Vorwissen abfragen Tafelbild eingeblendet lassen</p>	<p>Im Kreis versammeln Plenum Reise von Karl zusammenfassen Zuhören</p>	

10.34	Lernziel bekannt geben <i>ausgelassen?</i>	«Darum geht es im heutigen Lernziel. Ziel ist es, dass du die vier Schichten kennst, durch die Wasser im Boden fließt.»	Lernziel an Tafel schreiben	Plenum Lernziel hören und sehen	
10.35	Aufbau des Bodens <i>Schilder an Tafelbild zeichnen</i>	«Auf dem Bild seht ihr, dass der Boden verschiedene Schichten hat. Die erste Schicht ist die Erde. Dort wächst das Gras, diese Schicht sehen wir auch auf einer Wiese. Die Zweite Schicht besteht aus Sand Die dritte Schicht aus Kies, das heisst kleinen Steinen. Die letzte Schicht ist aus Ton und Lehm. Das Wasser kann durch die Erde, den Sand und das Kies fließen. Danach kommt es aber nicht mehr weiter. Der Ton lässt kein Wasser durch. Deshalb sammelt sich dort das Wasser. Dieses Wasser nennt man Grundwasser. Hier siehst du, wie so ein Boden aufgebaut ist.»	Gelbe Schildchen auf das Tafelbild hängen mit den Begriffen Erde, Sand, Kies, Ton/Lehm Aufbau des Bodens in Wasserflasche veranschaulichen <i>Ton herausheben, gelb markieren</i>	Plenum Schichten benennen und repetieren Beobachten, wo sich das Wasser sammelt.	Wasserflasche Ton Erde Kies Sand
	Schichten des Bodens abfragen <i>Desert wasser begehrt, mehren</i>	«Wie heisst die oberste Schicht?» «Wie heisst diese Schicht?» «Wir leeren nun Wasser hinein. Was passiert?»	Wasser hineinleeren. Veranschaulichung, dass das Wasser sich auf dem Ton sammelt	Plenum	

<p>10.40</p> <p>Arbeit an AB Bodenschichten</p> <p><i>Auftrag unklar abklarung → alle die Klausur reicht, was bei → Anbahnung →</i></p> <p><i>Darunter ist die Klausur. In der Klausur sind in den Gruppen</i></p>	<p>«Schreibe diese Vorgänge auf dieses Arbeitsblatt. Schreibe ganze Sätze. Auf der Tafel stehen Satzanfänge in der Wortwolke, die du benutzen kannst.»</p> <p>Übergang: Kinder pro Bank aufrufen. An den Platz schicken.</p>	<p>Herumgehen, für Ruhe sorgen</p> <p>Beobachten: Schreiben die SuS ganze Sätze?</p>	<p>EA</p> <p>Blatt lösen</p> <p>Differenzierung: Wortwolke an Tafel Tafelbild mit Schichten eingeblendet</p> <p>Zusatz 1 (erweitert): Arbeitsblatt: Weshalb kann Wasser nicht durch Lehm fließen?</p> <p>Zusatz 2 Weg Wassertropfen (* und ***)</p> <p>Zusatz 3 Maria behauptet....</p> <p>Zusatz 4 Wasserrätsel</p> <p>Differenziert Antworten: - Bodenschichten nennen - Grundwasser</p>	<p>Plakat Satzanfänge, ect.</p> <p><i>Charakter: Text dem Bild passen</i></p>
<p>10.55</p> <p>Abschluss mit Tafelbild</p> <p><i>Im Kreis waren die SuS dann relaxte unter</i></p>	<p>«Wohin geht das Wasser, wenn es regnet?»</p>	<p>Viele SuS strecken auf</p> <p><i>die meisten erweihen das Zeit</i></p>	<p>Tafelbild</p>	<p>Tafelbild</p>

*kleine Pause:
Kleiner Vortrag, zusammenfassen
Kilby in der Luft nur 1. Erwähnung / Diskussion
Anfänger: Schreibe die Kapitel in die Karte.
2. Erwähnung, Diskussion: bei Frau ... die für wir...*



LÖSUNGSORIENTIERTE INTERVENTIONEN



STANDARD 5

KOOPERATION, PARTIZIPATION UND SOZIALES UMFELD

Die Lehrperson kooperiert mit ihrer Schulklasse, den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, vorgesetzten Instanzen und allen weiteren am Schulfeld Beteiligten und partizipiert an der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben. Sie trägt dazu bei, ein unterstützendes soziales Umfeld zu schaffen, in dem eine von Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
2. STANDARDBEZUG	4
2.1. Wissen	4
2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft	4
2.3. Können als wissensbasiertes Handeln	4
2.4. Persönlicher Bezug	5
3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE	5
3.1. Von Problemen zu Lösungen	5
3.2. Die Schule als Ökosystem	7
3.3. Positive Verstärkung	10
4. ERFAHRUNG AUS DER BERUFSPRAXIS	13
4.1. Stellvertretung: Intervention durch Bestrafung	13
4.2. Quartalspraktikum: Intervention durch Lösungen	15
4.3. Lernvikariat: Intervention durch Kombination aus Belohnung und Bestrafung	19
5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE	21
5.1. Persönliche Haltung	21
5.2. Ziele	23
7. LITERATURVERZEICHNIS	24
8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	24
9. ANHANG	25
Anhang 1: Verstärkerpyramide aus dem Quartalspraktikum	25

1. EINLEITUNG

Vor einigen Jahren musste ich regelmässig Fahrstunden nehmen, um das Autofahren zu lernen. Neben der Schaltung und dem Steuern lernte ich als erstes, dass man immer dort hinfährt wo man hinschaut. Der Blick sollte daher immer auf die Strasse und in die Ferne gerichtet sein. Bei einem Unfall wird dieser Zusammenhang deutlich, wenn ein Auto zum Beispiel in einen Baum oder gegen ein Gebäude gefahren ist. Der Autofahrer hat dann vermutlich auf den Baum anstatt auf die Strasse gesehen. Ich denke, dass dies als Metapher für Interventionen im Schulalltag gesehen werden kann. Wenn man sich auf das Problem konzentriert, werden mehr Probleme verursacht. Schaut man auf die positiven Aspekte, wird die Situation positiv beeinflusst.

In einer Schulklasse gibt es unterschiedliche Schülerinnen und Schüler, die alle ein individuelles Verhalten zeigen. Einige Kinder zeigen in gewissen Situationen ein problematisches Verhalten oder befolgen die Klassenregeln nicht. Häufig ist in diesen Situationen eine Strafe der Fall, sei dies in Form von gelben und roten Karten, Einträgen, Strafarbeiten oder ähnlichen Massnahmen. Bestrafungen stellen dabei Interventionen dar. Von diesen Interventionen bin ich allerdings nicht überzeugt. Aus diesem Grund möchte ich mich in diesem Portfolioeintrag mit der folgenden Frage beschäftigen:

Wie sehen Interventionen bei einzelnen Schülerinnen oder Schüler aus, die sich an lösungs- und ressourcenorientierten Ansätzen orientieren?

Schwierige Situationen und Konflikte gehören zum Schulalltag. Nicht alle Kinder zeigen von Beginn an ein erwünschtes Verhalten. Wie oben bereits erwähnt, werden im Schulalltag oft Bestrafungssysteme angewandt, um dieses unerwünschte Verhalten zu beheben. Durch die Bearbeitung dieser Fragestellung soll aufgezeigt werden, dass es andere Möglichkeiten gibt. Der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz soll als Grundlage dienen, damit problematische Situationen gelöst und gleichzeitig eine gute Arbeits- und Lebenskultur im Klassenzimmer gestaltet werden kann.

Im vorhergehenden Portfolioeintrag zum Standard 6 «Präventive Klassenführung» habe ich mich mit Massnahmen befasst, die eine Lehrperson treffen kann, damit schwierigen Situationen vorgebeugt werden kann. Eine klare Klassenführung bildet meiner Ansicht nach auch bei Interventionen den Rahmen. In diesem Portfolioeintrag möchte ich mich allerdings mit einem konkreten Ansatz befassen, der als Grundlage für Interventionen dienen soll. Der Fokus liegt dabei auf Interventionen bei einem störenden Verhalten von einzelnen Schülerinnen und Schülern. Es werden keine Systeme für die gesamte Klasse besprochen, weil dies den Rahmen dieses Eintrages sprengen würde. Des Weiteren werde ich Themen wie die Konfliktlösung oder Konfliktprävention nicht behandeln.

Der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz wird von verschiedenen Autoren beschrieben. Alex Molnar und Barbara Linqvist beschreiben die Schule als Ökosystem, worauf sich die weiteren Autoren in ihren Argumentationen beziehen. So werden in diesem Eintrag der WOWW Ansatz von Insoo Kim Berg und Lee Shilts erörtert und mit Gedanken und Beschreibungen von Markus Grindat sowie von Alexander Wettstein und Marion Scherziger ergänzt. Viele dieser Ansätze und Ideen wurden als Modelle für Therapien in der Sozialpädagogik entwickelt. Mit einigen Anpassungen können sie jedoch auch im schulischen Feld angewendet werden, denn die Grundgedanken und Annahmen lassen sich auf die Arbeit mit Kindern übertragen.

Nach der Beschreibung des Standards wird die theoretische Perspektive in Bezug auf die beschriebene Fragestellung diskutiert. Danach werden verschiedene Beispiele aus der Berufspraxis beschrieben und anhand der erörterten theoretischen Ansätze reflektiert. Es folgt die Beschreibung der persönlichen Haltung und Ziele, wobei die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst werden.

2. STANDARDBEZUG

In diesem Portfolioeintrag beziehe ich mich auf den Standard 5 «Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld». Der Standard lautet wie folgt:

«Die Lehrperson kooperiert mit ihrer Schulklasse, den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, vorgesetzten Instanzen und allen weiteren am Schulfeld Beteiligten und partizipiert an der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben. Sie trägt dazu bei, ein unterstützendes soziales Umfeld zu schaffen, in dem eine von Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.»¹

Die Stichworte Wissen, Lern- und Umsetzungsbereitschaft sowie Können als wissensbasiertes Handeln werden in den nächsten Absätzen in Bezug auf das Thema lösungsorientierte Interventionen genauer beschrieben, wobei ich mich auf die zitierten Teilaspekte des Standards 5 aus dem Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule beziehe. Des Weiteren wird ein persönlicher Bezug zu diesem Standard hergestellt.

2.1. Wissen

«Die Lehrperson kennt Prinzipien und Strategien, die dazu beitragen, dass ein unterstützendes soziales Umfeld, eine von Vertrauen und gegenseitigem Respekt geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.»²

Die Lehrperson soll aufgrund ihrer Grundhaltung und ihres Wissens eine angenehme Lernatmosphäre schaffen, in welcher alle Schülerinnen und Schüler sich wohlfühlen und lernen können. Der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz ist dabei wichtig, weil er den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Zusammenarbeit mit ihnen setzt, wobei auch an der Beziehung gearbeitet wird. Diese Aspekte sind meiner Ansicht nach zentral, um eine wertschätzende und unterstützende Lern- und Lebenskultur zu gestalten.

2.2. Lern- und Umsetzungsbereitschaft

«Die Lehrperson ist bereit, Verantwortung wahrzunehmen und sie zu teilen, um eine positive, von gegenseitiger Wertschätzung getragene Arbeits-, Lern- und Lebenskultur zu schaffen.»³

Die Lehrperson soll den Schülerinnen und Schüler Verantwortung übertragen und ihnen das dafür benötigte Vertrauen entgegenbringen. Dieser Aspekt ist im lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz von grosser Bedeutung, denn die Schülerinnen und Schüler werden als Expertinnen und Experten ihrer Probleme und Lösungen gesehen. Aufgrund eines positiven Menschenbildes sollen diese Aspekte umgesetzt werden, woraus wiederum eine gute Lebenskultur in der Klasse entstehen kann.

2.3. Können als wissensbasiertes Handeln

«Die Lehrperson geht Konflikte lösungsorientiert und rollenbewusst an und hinterfragt dabei eigene Interessen.»⁴

Eine Lehrperson soll Konflikte lösungsorientiert angehen. Dieser Aspekt unterscheidet sich von einem defizitorientierten Ansatz, durch welchen im Unterricht Strafen oder Bestrafungen angewendet werden. Der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz bildet eine Grundhaltung der Lehrperson, wodurch Interventionen entsprechend gestaltet werden können. Dabei kann die Lehrperson ihre eigenen

¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 10.

² Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 10.

³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 11.

⁴ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 11.

Interessen hinterfragen, was für mich bedeutet, dass ich die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stelle und versuche, ihre Vorschläge und Ideen für Lösungen in den Unterricht miteinzubeziehen.

2.4. Persönlicher Bezug

Dieser Standard ist mir aufgrund verschiedener Erfahrungen aus der Berufspraxis ein Anliegen. Zu Beginn meiner Ausbildung habe ich nur Interventionen erlebt, die auf der Grundlage von Bestrafungssystemen funktionierten. Von diesen Systemen war ich allerdings nie überzeugt, weil sie meiner Ansicht nach keine ausreichende Wirkung zeigten oder einen negativen Einfluss auf das soziale Lernen und die gegenseitige Wertschätzung in der Klasse hatten. Im Quartalspraktikum habe ich diesen lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz durch die Praxislehrperson kennengelernt, die diesen Ansatz in ihrem Unterricht umsetzt. Ich denke, dass dieser Ansatz ihrer Grundhaltung entsprach und sie diesen deshalb in jeder Situation umsetzen konnte. Dieses Vorgehen und diese Haltung haben mich sehr beeindruckt, denn damit war sie ein gutes Vorbild für das soziale Lernen und das Miteinander in der Klasse. Aus diesem Grund war es mir wichtig, mich vertieft mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Ausgehend von diesen Bezügen zum Standard 5 werde ich die theoretische Perspektive in Hinblick auf den lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz beschreiben. Die zitierten Teilaspekte werde ich dabei in die Argumentation miteinbeziehen, um auf den Standard 5 zu verweisen und dessen Bedeutung zu verdeutlichen.

3. THEORETISCHE PERSPEKTIVE

3.1. Von Problemen zu Lösungen

3.1.1. Beschreibung des defizit- und lösungsorientierten Ansatzes

Im schulischen Kontext wird der Fokus oft auf das Problem gelegt. Die Lösung des Problems besteht oft in einer Bestrafung. Strafen scheinen im schulischen Kontext allerdings wenig effektiv zu sein, denn Bestrafungen zeigen den Kindern, was sie nicht mehr tun sollen. Dabei zeigen sie den Kindern allerdings nicht, welches Verhalten sie anstelle des Unerwünschten zeigen sollen. Des Weiteren können Bestrafungen die Beziehung zwischen dem Bestrafer und dem Bestraften, im schulischen Kontext zwischen der Lehrperson und dem Kind, stören. Strafen haben ferner die Folge, dass der Bestrafte an die Konsequenzen der Strafe für sich selbst denkt und dadurch kein Mitgefühl oder Einfühlvermögen für andere entwickelt.⁵

In der Schule sind Bestrafungssysteme oft ähnlich aufgebaut. Abbildung 1 zeigt ein Bestrafungssystem, welchem ich beispielsweise in einem Vikariat in der Unterstufe begegnet bin. Dabei gibt es drei Stufen, wobei ein Kind einen Eintrag erhält, wenn es die oberste Stufe erreicht hat. Die Position der Namensmagnete ist stets für alle Kinder der Klasse sichtbar.

⁵ Woolfolk 2014, S. 260.

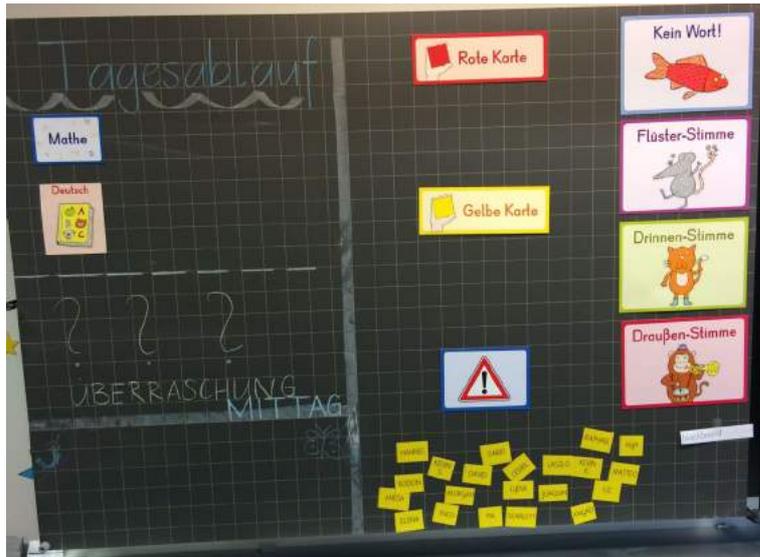


Abbildung 1: Bestrafungssystem an der Wandtafel, aus dem Unterricht einer Lehrperson der Unterstufe (Phillipsen, Januar 2017)

Der lösungsorientierte Ansatz unterscheidet sich von diesem problem- oder defizitorientierten Ansatz. Der defizitorientierte Ansatz geht davon aus, dass es zwischen dem Problem und der Lösung immer einen logischen Zusammenhang gibt. Beim lösungsorientierten Ansatz ist allerdings nicht die Analyse des Problems zentral, sondern die Anpassung der Interpretation. Durch diese neue Sichtweise sollen Lösungen gefunden und problematische Situationen positiv verändert werden können.⁶

3.1.2. Menschenbild als Grundlage

Der lösungsorientierte Ansatz basiert auf einem konstruktivistischen Lernverständnis. Jeder Mensch konstruiert seine eigene Wirklichkeit, wobei das individuelle Weltbild eine entscheidende Rolle spielt. Aus diesem Grund sind die Menschenbilder bei der Arbeit mit diesem Ansatz zentral. Das Menschenbild entspricht der Haltung der Lehrperson und dieses ist entscheidend für den Einsatz von Interventionen und Massnahmen.⁷

Im lösungsorientierten Ansatz wird von Lehrpersonen angenommen, dass sie Kinder optimal fördern möchten, bestmögliche Lerngelegenheiten schaffen, einen positiven Einfluss auf Kinder ausüben wollen und die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind als zentral betrachten. Des Weiteren wird angenommen, dass sie die Selbstwirksamkeit der Kinder fördern und gute Lehrpersonen sein möchten.⁸ Von Kindern wird angenommen, dass sie ihre Lehrpersonen und Eltern stolz machen möchten, dass sie neues Lernen wollen und es genießen, wenn sie neue Fertigkeiten und Wissen erlangt haben. Kinder möchten akzeptiert werden und bei Aktivitäten mit anderen beteiligt sein.⁹

Von Eltern wird im lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz angenommen, dass sie stolz auf ihr Kind sein und einen positiven Einfluss ausüben möchten, ihrem Kind die beste Möglichkeit für seine Ausbildung und seinen Erfolg geben, erfahren möchten, was ihr Kind gut kann und Hoffnung für das Kind haben wollen. Sie möchten das Gefühl haben, gute Eltern zu sein.¹⁰

3.1.3. Mach mehr von dem, das funktioniert!

Diese Annahmen sind für die Arbeit mit dem lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz zentral, denn die Menschen, die Situation und das Problem sollen mit einer positiven Grundhaltung betrachtet werden können. Der lösungsorientierte Ansatz geht ferner davon aus, dass jeder Mensch Ressourcen besitzt, um sein Leben zu gestalten. Schülerinnen und Schüler sind deshalb «Expertinnen und Experten ihrer

⁶ Vgl. Molnar und Linqvist 1992, S. 32-34.

⁷ Berg und Shilts 2005, S. 15.

⁸ Berg und Shilts 2005, S. 15

⁹ Berg und Shilts 2005, S.16.

¹⁰ Berg und Shilts 2005, S. 16.

eigenen Probleme». Damit stehen die Kinder als Verantwortliche für Lösungen im Zentrum. Für Lehrpersonen gilt der Grundsatz «Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon!». Lehrpersonen sollen die Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfragen und dadurch entdecken, wie deren Ressourcen genutzt werden können. Aus diesen Erkenntnissen können Lösungen fokussiert und entwickelt werden.¹¹

Auf diesen Aspekten basiert auch die Idee des WOWW, welcher «Working On What Works» bedeutet. Die Autoren Insoo Kim Berg und Lee Shilts beschreiben dabei, dass die Lehrperson jene Dinge bemerken soll, die bereits gut funktionieren. Von diesen Dingen soll das Kind dann mehr tun. Damit die Kinder Lösungen finden können, muss man mit ihnen über Lösungen sprechen. Dadurch steht eine handlungsorientierte Sprache im Vordergrund, bei welcher deutlich werden soll, dass das Kind selbst für die Lösung verantwortlich ist. Passende Fragen implizieren, dass ein Kind die Antwort in sich trägt und eigenes Denken angeregt wird. Das Vereinbaren von passenden Zielen ist dabei unabdingbar, denn die Kinder müssen wissen, was sie in Zukunft tun sollen (nicht, was sie nicht tun sollen).¹²

Ich denke, dass vor allem die positiven Annahmen und Menschenbilder zentral sind. Meiner Meinung nach wollen Kinder Neues lernen und Gutes tun. Aus diesem Grund finde ich es wichtig, die Kinder darin zu unterstützen und ihnen dieses Vertrauen entgegenzubringen. Dadurch wird nicht nur die Arbeit mit dem lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz möglich, sondern es wird zusätzlich eine wohlwollende Lernatmosphäre geschaffen. Damit sind Vertrauen und Respekt für diesen Ansatz zentral. Diese Aspekte werden auch im folgenden Teilaspekt des Standards 5 beschrieben:

«Die Lehrperson kennt Prinzipien und Strategien, die dazu beitragen, dass ein unterstützendes soziales Umfeld, eine von Vertrauen und gegenseitigem Respekt geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.»¹³

Diese Erörterungen bilden die Grundlage des lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes, denn das Menschenbild sowie der Fokus auf die positiven Aspekte sind zentral. Allerdings sind nicht nur die Schülerinnen und Schüler für die Lösung verantwortlich. Auf diesen Aspekt wird nachfolgend eingegangen.

3.2. Die Schule als Ökosystem

Alex Molnar und Barbara Linquist beschreiben einen lösungsorientierten Ansatz, der die Schule als Ökosystem sieht und daher als «ökosystemischer Ansatz» beschrieben wird. Wird die Schule als Ökosystem betrachtet, dann ist jeder Anwesende Teil des Ökosystems und damit Teil des Problems. Aus diesem Grund hat jeder Anwesende die Möglichkeit, die als problematisch beschriebene Situation positiv zu beeinflussen. Ändert sich ein Aspekt des Ökosystems, so wird sich durch dessen Auswirkung etwas im Ökosystem verändern. Das Ziel dieses Ansatzes ist eine positive Wechselwirkung zwischen den Schülerinnen und Schüler und der Lehrperson, wodurch sichere und gute Bindungen erzielt werden sollen.¹⁴

Diese Sichtweise eröffnet gleichzeitig einen neuen Blickwinkel auf Interventionen, die im Rahmen von Unterrichtsstörungen getroffen werden. Mit dem Fokus auf Veränderung und Lösung soll eine positive Lernatmosphäre geschaffen werden, die von Wertschätzung geprägt ist. Dieser Fokus ist im Teilaspekt des Standards 5 zentral:

«Die Lehrperson ist bereit, Verantwortung wahrzunehmen und sie zu teilen, um eine positive, von gegenseitiger Wertschätzung getragene Arbeits-, Lern- und Lebenskultur zu schaffen.»¹⁵

Die bedeutenden Aspekte des lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes werden im Folgenden beschrieben. Abbildung 2 stellt diese in einer Übersicht dar, wodurch die gegenseitige Abhängigkeit des Ökosystems erkennbar werden soll.

¹¹ Grindat 2016, S. 35.

¹² Berg und Shilts 2005, S. 24-28.

¹³ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 10.

¹⁴ Vgl. Molnar und Linquist 1992, S. 12-14 und Grindat 2016, S. 15.

¹⁵ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 11.

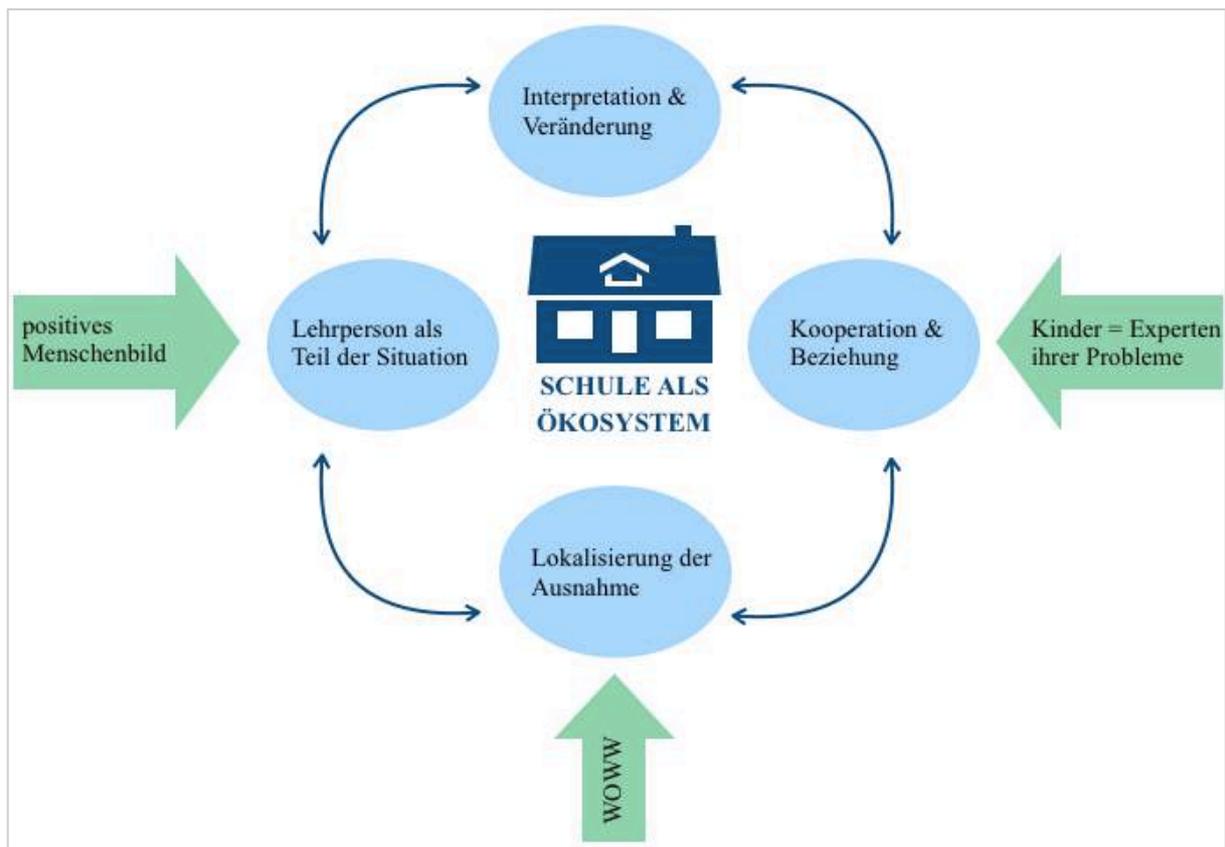


Abbildung 2: Ökosystem Schule, auf Grundlage des lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes (Phillipsen 2018)

3.2.1. Interpretation und Veränderung

Wird eine lösungsorientierte Interventionsstrategie angewendet so ist es entscheidend, wie die Situation wahrgenommen wird. Beobachtungen müssen dabei von den Interpretationen getrennt werden. Objektive Beschreibungen stellen demnach den Ausgangspunkt für die Problemlösung dar. Ausgehend davon kann entschieden werden, welche Fragen und Möglichkeiten zum Problem und der Lösung passen. Für die Entwicklung einer passenden Lösung ist es wichtig, «situationsbezogen und verhaltensnah zu beobachten und [zu] differenzieren».¹⁶

Die Interpretation wird dadurch als wichtiger Teil des Lösungsprozesses eines Problems ins Zentrum gestellt. Soll eine problematische Situation und damit das Ökosystem verändert werden, so kann man sich entweder anders verhalten oder eine neue Interpretation sowie Deutung für die problematische Situation finden und sich entsprechend dieser verhalten.¹⁷

Anknüpfend an die veränderte Interpretation ist die Veränderung an sich entscheidend. Es ist wichtig, die Veränderungen in der problematischen Situation wahrzunehmen. Dadurch können konstruktive Lösungen erarbeitet werden, denn im Anblick der positiven Veränderung erscheint die problematische Situation und das daran beteiligte Kind in einem neuen Licht. Die positiven Veränderungen implizieren ferner kleine Erfolge. Es ist sinnvoller, seine Aufmerksamkeit auf Momente zu richten, in welchen ein Kind nicht stört, anstatt sich auf das störende Verhalten zu konzentrieren und durch Zurechtweisungen das Verhalten des Kindes ändern zu wollen.¹⁸

¹⁶ Wettstein und Scherziger 2016, S. 54-55.

¹⁷ Molnar und Linqvist 1992, S. 32-34.

¹⁸ Vgl. Berg und Shilts 2005, S. 20-22 und Molnar und Linqvist 1992, S. 45-56.

3.2.1. Kooperation und Beziehung

Anknüpfend an die veränderte Interpretation spielt die Kooperation eine bedeutende Rolle. Es kann helfen, sich auf die Sicht eines Kindes einzulassen, denn für das Kind ist seine Sicht auf die Dinge selbstverständlich. Dadurch kann erkannt werden, dass es für jedes Verhalten mehrere Bedeutungen und Funktionen gibt. Die Kooperation stellt eine positive Alternative zum Widerstand dar, denn Widerstand erfolgt aus dem Konzept, dass eine negative Erklärung für ein problematisches Verhalten keine Veränderung bewirkt.¹⁹

Die Lehrperson und ihre Schülerinnen und Schüler müssen demnach miteinander kooperieren, um erfolgreich zu sein. Kinder sind zudem eher motiviert, ihr Verhalten zu ändern, wenn sie eine positive Beziehung zu der Lehrperson haben.²⁰

Um die Beziehung und die Kooperation zu stärken, spielen Komplimente und Lob eine wichtige Rolle. Arbeitet eine Lehrperson mit einem Kind daran, eine problematische Situation zu verändern, so soll die Lehrperson unentwegt nach kleinen Erfolgen suchen und dem Kind dafür Komplimente machen. Kleine Erfolge tauchen wie Veränderungen ständig auf, wenn sie wahrgenommen werden. Komplimente und Lob motivieren das Kind und zeigen ihm auf, dass es seinen Zielen näherkommt.²¹

3.2.3. Lokalisierung der Ausnahme

Die Lehrperson soll nach kleinen Erfolgen suchen und das Verhalten eines Kindes anders interpretieren. Wie bereits erwähnt, kann eine Lehrperson sich auf jene Bereiche fokussieren, die bereits gut funktionieren. Dabei soll das Kind dabei erwischt werden, dass es etwas Gutes tun. Erkennt man, zu welchen Zeitpunkten ein Kind nicht stört, kann es dazu veranlasst werden, das gleiche Verhalten wiederholt zu zeigen.²²

Durch diese Fokussierung auf das positive Verhalten kann das problematische Verhalten ersetzt werden. Die Lokalisierung von Ausnahmen ist bedeutend, weil ein Mensch nicht ständig aggressiv, unruhig oder frech ist. Um die problematische Situation zu lösen und eine Stigmatisierung des Kindes durch eine negative Beschreibung zu vermeiden, können Fragen wie «Wann tritt das problematische Verhalten nicht auf?», «Wo liegen die Stärken?» oder «Was klappt bereits gut?» helfen.²³

3.2.4. Lehrperson als Teil der Situation

Wird die Schule als Ökosystem betrachtet, so ist nicht nur das betreffende Kind, sondern auch die Lehrperson Teil der problematischen Situation. Wenn die Lehrperson auf eine Situation reagiert und diese Intervention zu keiner Veränderung beiträgt, dann wird die Situation aufrechterhalten. Die Intervention trägt damit dazu bei, diese Situation zu verstärken. Ein Problem wird dabei oft mit einem gewissen Mass an Ernsthaftigkeit gesehen. Diese Ernsthaftigkeit hindert allerdings die gedankliche Flexibilität und Kreativität daran, Situationen zu verändern. Das Problem und die Ernsthaftigkeit sind dann wie ein Knoten, der fester wird, je stärker man daran zieht. Gelöst wird der Knoten durch Humor sowie der beschriebenen Flexibilität und Kreativität, denn dadurch können neue Interpretationen und Lösungen erkannt werden.²⁴

Diese Eigenschaften sind allerdings kein Rezept für eine erfolgreiche Intervention. Die Interventionsstrategien müssen auf die situativen Gegebenheiten angepasst werden. Die Lehrperson sollte dabei immer bedenken, dass Interventionen nicht sofort erfolgreich sind und man als Lehrperson herausfinden müsse, was für die Schülerinnen und Schüler funktioniert.²⁵

Ich denke, dass diese beschriebenen Aspekte für die Umsetzung von lösungs- und ressourcenorientierten Ansätzen bei Interventionen eine bedeutende Rolle spielen. Der Kern dieser Aspekte besteht in der Wahrnehmung von Veränderungen sowie der Ausnahmen, welche durch Lob und Komplimente positiv

¹⁹ Molnar und Linqvist 1992, S. 39-42.

²⁰ Berg und Shilts 2005, S. 22-23.

²¹ Berg und Shilts 2005, S. 32-38.

²² Berg und Shilts 2005, S. 21.

²³ Wettstein und Scherziger 2016, S. 54.

²⁴ Vgl. Molar und Linqvist 1992, S. 57 und Wettstein und Scherziger 2016, S. 63

²⁵ Wettstein und Scherziger 2016, S. 51.

verstärkt werden sollen. Es wird klar, dass dieser Ansatz auf der Beziehung und Kooperation zwischen der Lehrperson und dem Kind liegt. Durch die Zusammenarbeit zwischen dem Kind und der Lehrperson kann an einem unerwünschten Verhalten eines Kindes gearbeitet werden. Die Lehrperson trägt mit ihrer Interpretation dieser problematischen Situation zur Aufrechterhaltung oder Verbesserung dieser Situation bei. Ich denke, dass diese Aspekte vor allem zu einer veränderten Grundhaltung einer Lehrperson führen. Ich finde es jedoch herausfordernd, diese Aspekte im Schulalltag umzusetzen. Aus diesem Grund denke ich, dass entsprechende didaktische Mittel eine grosse Hilfe sein können.

Verstärkerpläne basieren zum Beispiel auf der Grundlage dieses lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes und nutzen die zentralen Aspekte, um Instrumente für den Schulalltag zu erarbeiten. Exemplarisch wird im folgenden Abschnitt deshalb die Theorie der Verstärker erörtert.

3.3. Positive Verstärkung

3.3.1. Theorie der Verstärkung

Markus Grindat bezieht sich mit seinen Überlegungen auf die Theorie der Verstärker. Diese werden von Anita Woolfolk wie folgt definiert:

«Ein Verstärker ist jede Art von Konsequenz, die das Verhalten, auf das sie folgt, festigt. Verstärktes Verhalten tritt deshalb häufiger auf oder hält länger an.»²⁶

Durch die Verstärkung kann Verhalten demnach gefestigt werden. Grindat beschreibt, dass erwünschtes Verhalten durch Aufmerksamkeit verstärkt werden soll. Negatives Verhalten hingegen soll minimiert werden, einerseits durch ausgelassene Aufmerksamkeit oder durch den Einsatz von Stopp-Signalen. Wichtig ist, dass alle Verhaltensweisen wahrgenommen werden. Wird eine positive Handlung nicht wahrgenommen und dadurch nicht positiv verstärkt, kann dies dazu führen, dass negative Verhaltensmuster etabliert werden.²⁷

Woolfolk definiert die von Grindat beschriebene Methode als differenzierte Verstärkung: Unerwünschtes Verhalten wird ignoriert, erwünschtes Verhalten wird verstärkt. Einige Untersuchungen zeigen jedoch, dass diese «Loben-und-Ignorieren-Methode» nicht immer erfolgreich ist, denn das unerwünschte Verhalten kann trotz Lob der Lehrperson bestehen bleiben, wenn das Kind dennoch Aufmerksamkeit von den Mitschülerinnen und Mitschülern bekommt.²⁸

Durch die positive Verstärkung soll das gewünschte Verhalten verstärkt werden. In Bezug auf den lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz weist diese Methode Ähnlichkeiten mit der Lokalisierung der Ausnahme auf, denn auch dort wird der Fokus auf das gewünschte Verhalten eines Kindes gelegt. Durch diesen Fokus und/oder eine neue Interpretation soll das Kind sein problematisches Verhalten verbessern. Durch Verstärker kann erwünschtes Verhalten trainiert und unerwünschtes Verhalten unterbunden werden. An diesem Ziel knüpfen auch Verstärkerpläne an, welche Thema des folgenden Abschnitts sind.

3.3.2. Verstärkerpläne als lösungsorientierte Intervention

Verstärkerpläne sind Pläne, die auf einem Vertrag zwischen der Lehrperson, dem betreffenden Kind und manchmal dessen Eltern beruhen und ein bestimmtes Ziel verfolgen, das mit Hilfe von positiven Verstärkern erreicht werden soll. Durch diese Methode soll den betreffenden Schülerinnen und Schülern Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle ermöglicht werden. Verstärkerpläne werden bei Schülerinnen und Schülern eingesetzt, welche motivationale Lern-, Leistungs- oder Verhaltensschwierigkeiten zeigen. Das Ziel besteht darin, erwünschte Verhaltensweisen aufzubauen und die Aufmerksamkeit auf das positive Verhalten des Kindes zu richten. Durch den Verstärkerplan werden ferner realistische Ziele gefördert sowie ein Gefäss für eine Kommunikationskultur geschaffen. Dabei steht das lösungsorientierte Arbeiten im Zentrum, denn die Zusammenarbeit mit dem Kind soll wertschätzend und respektvoll erfolgen.²⁹

²⁶ Woolfolk 2014, S. 247.

²⁷ Grindat 2016, S. 16.

²⁸ Woolfolk 2014, S. 254.

²⁹ Regionale Schulberatungsstelle 2014, S. 7-15.

Bei der Arbeit mit Verstärkerplänen müssen einige Punkte beachtet werden. Diese werden im Folgenden beschrieben.

Inhaltliche Kriterien

Es gibt einige inhaltliche Kriterien, die einen Verstärkerplan und dessen Vertrag auszeichnen. So soll der Vertrag einen Zeitraum beschreiben, welcher mit einem Datum festgelegt wird. Der Vertrag soll ausserdem die Vereinbarung über die passenden Verstärker beinhalten. Wichtig ist, dass diese Verstärker alltäglich sind und das Kind reizen. Dies soll mit den Eltern des Kindes besprochen werden, denn es ist wichtig, dass die Eltern, das Kind und die Lehrperson zusammenarbeiten. Der Vertrag wird von den beteiligten Personen unterzeichnet.³⁰

Ziele

Das erwünschte Verhalten des Kindes soll positiv beschrieben und als Ziel formuliert werden. Das Ziel soll erreichbar, spezifisch und prozesshaft sein. Das Ziel soll mit dem Kind zusammen besprochen und formuliert werden.³¹

Wird der Verstärkerplan im Rahmen eines lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes eingesetzt, dann sind die positiven Annahmen und das Vertrauen in das Kind zentral. Aus diesem Grund sind gute Ziele wichtig, damit das Kind Fortschritt und Erfolg erreichen und erkennen kann. Gute Ziele helfen den Kindern zu erkennen, wie sie sich dem Ziel nähern und welche Erfolge sie zu diesem Ziel führen. Da die Kinder auch bei diesem Ansatz für ihr Verhalten verantwortlich sind, müssen sie bei der Erarbeitung der Ziele mitbestimmen können.³²

Token

Im schulischen Kontext werden oft Token als Verstärker eingesetzt. Ein Token ist ein Objekt mit Tauschwert und kann zum Beispiel ein Punkt oder Smiley darstellen. Der Token stellt materielle Verstärker dar, wie sie auch ein grösseres Objekt sein können, das von den Eltern eingesetzt wird (z.B. ein Legoauto). Positive Verstärker können auch soziale Verstärker (zum Beispiel ein verbales Lob, Nicken oder Lächeln) oder Aktivitätsverstärker (z.B. Spielen, Basteln) sein.³³

Grindat beschreibt, dass die Belohnung im Idealfall ein sozialer Verstärker sein soll. Bevor der Token verteilt wird, soll mit dem Kind besprochen werden, weshalb sein Verhalten positiv war. Dieser Punkt ist in Grindats Ausführungen zentral.³⁴

Austeilung von Verstärkung

Bei der Austeilung von Verstärkern gibt es verschiedene Muster, welche im Vorneherein festgelegt werden sollten. «Immerverstärkung» bedeutet, dass ein erwünschtes Verhalten jedes Mal verstärkt wird, wenn es auftritt. Vor allem beim Aufbau von neuen Verhaltensweisen kann dies nützlich sein. «Quotenpläne» definieren eine bestimmte Anzahl von erwarteten und erwünschten Reaktionen, bevor Verstärker verteilt werden. Dem «Intervallplan» liegt ein festgelegter Zeitraum zugrunde, nach welchem ein Verstärker verteilt wird. Dies kann je nach Ermessen eine Schulstunde oder ein Schultag sein.³⁵

Ich denke, dass Verstärkerpläne ein Arbeitsinstrument darstellen, mit welchem die Lehrperson mit dem betreffenden Kind an seinem problematischen Verhalten arbeiten kann. Dadurch kann sich das gewünschte Verhalten zeigen und gefestigt werden. Diese Kooperation sowie dem Fokus auf die positiven Aspekte und die Stärken des Kindes sind im lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz von grosser Bedeutung. Des Weiteren spielen diese Aspekte im Teilaspekt des Standards 5 eine Rolle:

³⁰ Regionale Schulberatungsstelle 2014, S. 15-17.

³¹ Regionale Schulberatungsstelle 2014, S. 15-17.

³² Berg und Shilts 2005, S. 28-29.

³³ Regionale Schulberatungsstelle 2014, S. 12.

³⁴ Grindat 2016, S. 30-31.

³⁵ Regionale Schulberatungsstelle 2014, S. 11.

«Die Lehrperson geht Konflikte lösungsorientiert und rollenbewusst an und hinterfragt dabei eigene Interessen.»³⁶

Ich denke, dass Verstärkerpläne eine geeignete Interventionsmassnahme sind, weil man dadurch intensiv mit einem Kind an seinem Verhalten arbeiten kann. Sie stellen ein didaktisches Mittel dar, mit welchem der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz umgesetzt werden kann. Anstatt einer Strafe, welche das unerwünschte Verhalten versucht abzustellen, wird mit Verstärkerplänen ein neues Verhalten eingeübt. Damit kann dem Kind gezeigt werden, wie es sich verhalten soll. Die Lehrperson unterstützt das Kind dadurch, bringt ihm Vertrauen entgegen und überträgt dem Kind Verantwortung.

Einer weiteren Möglichkeit für ein solches didaktisches System bin ich im Fachpraktikum Englisch im Herbstsemester 2017 begegnet. Jedes Kind dieser 2. Klasse hatte einen Schmetterling gestaltet. Diese Schmetterlinge hingen neben einer Sonne und verschiedenen Wettersituationen (Abbildung 3 und 4). Hielt ein Kind sich nicht an die Regeln oder zeigte es ein auffälliges Verhalten, dann ist es zum bewölkten Wetter heruntergerutscht. Zeigte es jedoch wieder ein positives Verhalten, konnte es wieder zur Sonne hochrutschen. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Ende Woche ihren Schmetterling bei der Sonne hatten, durften auf einem entsprechenden Blatt ein Tier ausmalen. Hatte ein Kind fünf Tiere ausgemalt, durfte es sich eine Belohnung in Form eines materiellen Gegenstandes aussuchen.



Abbildung 3 und 4: Schmetterlinge als positive Verstärkung, aus dem Unterricht von R. C. (Phillipsen, Oktober 2017)

Ich denke, dass dieses System für die Unterstufe eine schöne Visualisierung ist. Die Kinder können verstehen, dass der Schmetterling am liebsten die Sonne hat und der Regen ihm nicht gut tut. Ich finde es positiv, dass die Kinder wieder zur Sonne hochrutschen können. Des Weiteren finde ich es schön, dass jedes Kind einen Schmetterling gestaltet hat und der Name darauf nur sehr klein vermerkt ist (Abbildung 4). So ist der Name nicht gleich für alle Kinder sichtbar. Ich finde materielle Belohnungen allerdings nicht geeignet. Sozialverstärker oder Aktivverstärker halte ich für eine bessere Möglichkeit, denn schlussendlich ist die angenehme Lernatmosphäre, die durch die Arbeit mit solchen Systemen erreicht wird, auch eine Belohnung für die Schülerinnen und Schüler. Dadurch können sie in einer von gegenseitiger Wertschätzung und Unterstützung geprägten Lebenskultur lernen. Damit ist ein weiterer Teilaspekt des Standards 5 zentral:

«Die Lehrperson kennt Prinzipien und Strategien, die dazu beitragen, dass ein unterstützendes soziales Umfeld, eine von Vertrauen und gegenseitigem Respekt geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.»³⁷

³⁶ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 11.

³⁷ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 10.

Diese Aspekte konnte ich in Praktika kennenlernen und erfahren. Positive sowie negative Erfahrungen in Bezug auf Interventionen in der Berufspraxis sind Thema des folgenden Kapitels.

4. ERFAHRUNG AUS DER BERUFSPRAXIS

Dem Thema Interventionsmöglichkeiten bin ich im Verlaufe meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich vor allem in den Praktika und den dazugehörigen Mentoratstreffen begegnet. Dabei lernte ich allerdings vor allem Bestrafungssysteme kennen. Lösungs- und ressourcenorientierte Massnahmen waren nie ein Thema. Aus diesem Grund lernte ich diesen Ansatz erst im Rahmen des Quartalspraktikums kennen. Die Praxislehrperson arbeitete mit diesem Grundsatz, was vor allem in der Hospitation ihres Unterrichts oder den Reflexionsgesprächen ersichtlich wurde. Des Weiteren habe ich mich mit einer guten Freundin unterhalten, die sich im Rahmen ihrer Vertiefungsarbeit mit diesem Ansatz in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder auseinandergesetzt hat. Diese Gespräche im inoffiziellen Rahmen der Pädagogischen Hochschule fand ich sehr spannend und bereichernd. Im Folgenden werde ich auf verschiedene Erfahrungen in diversen Praktika und Vikariaten eingehen, die meine Ansichten in Bezug auf defizit- und lösungsorientierte Massnahmen beeinflusst haben.

4.1. Stellvertretung: Intervention durch Bestrafung

4.1.1. Beschreibung der Situation

Das erste Beispiel habe ich im Rahmen eines Vikariates erlebt, das ich nach dem dritten Semester an der Pädagogischen Hochschule übernommen habe. Es handelte sich dabei um vier Lektionen, die ich an einer altersdurchmischten 1./2. Klasse unterrichtet hatte.

Die Klassenlehrperson, die Lehrpersonen sowie die Heilpädagogin haben mir im Voraus erzählt, dass es sich um die «schwierigste Klasse» der Schule handle, da drei Schüler sehr anspruchsvoll seien. Ich habe ihre Warnungen zur Kenntnis genommen, ging jedoch trotzdem mit einer positiven Haltung in das Schulzimmer, da ich mich auf das Vikariat freute.

Die Klassenlehrperson hatte mir zuvor ihr Bestrafungssystem erklärt (Abbildung 5). An der Tafel hing eine Pyramide, die in drei Felder eingeteilt war. Das unterste Feld war grün, das mittlere gelb und das oberste Feld rot. Alle Namensmagnete der Schülerinnen und Schüler befanden sich zu Schulbeginn im grünen Feld. Zeigte ein Kind ein unerwünschtes Verhalten, erhielt es eine Ermahnung. Wiederholte sich das Verhalten, wurde sein Namensmagnet in das gelbe Feld gesetzt. Nach erneutem Fehlverhalten rutschte das Namensmagnet in das rote Feld und das Kind erhielt einen Eintrag. Bei fünf Einträgen musste das Kind diese zuhause unterschreiben lassen.



Abbildung 5: Bestrafungssystem in Form einer Pyramide, aus dem Unterricht einer Lehrperson der Unterstufe (Phillipsen, Dezember 2016)

Im Folgenden möchte ich vor allem auf das Verhalten von Elia (Name geändert) eingehen, denn sein Verhalten bereitete mir an diesem Morgen am meisten Mühe. Elia war ein Zweitklässler und war wie die anderen Kinder im Sommer neu in diese Klasse gekommen. Der Lehrperson zu Folge zeigte er schon seit einigen Wochen ein auffälliges und störendes Verhalten.

Im Laufe der ersten beiden Lektionen widersetzte er sich meinen Anweisungen, schwatze rein, warf Schulmaterial im Zimmer umher, sang zusammenhangslose Texte und rutschte am Boden herum. Ich setzte sein Magnet im Verlaufe dieser Lektionen in das rote Feld. Diese Intervention der Strafe zeigte allerdings keine Wirkung, denn sein Verhalten besserte sich nicht. Da er sich allerdings schon im roten Feld der Pyramide befand, hatte ich in Bezug auf dieses Bestrafungssystem keinen Handlungsspielraum mehr. Meine Aufforderungen nützen nur so lange wie ich neben ihm stand. Aus diesem Grund schickte ich ihn vor die Türe, denn dies schien mir in diesem Moment die einzige Lösung zu sein, um Ruhe ins Klassenzimmer zu bringen und sein störendes Verhalten zu stoppen. Auf diese Anweisung reagierte er allerdings mit «Nein». Diese Aufforderung wiederholte ich zwei weitere Male, wobei meine Stimme laut wurde. Als er diese Weisung immer noch ignorierte, holte ich die Heilpädagogin aus dem Nebenzimmer. Sie wollte Elias zu sich mitnehmen, doch auch ihr widersetzte er sich. Sie setzte ihm Lärmschutzkopfhörer auf, wodurch sein Verhalten ruhiger wurde.

In der dritten Lektion wurde die Klasse von der Zahnputzfrau besucht. Elia ging während der Partnerarbeit nach vorne zu der Pyramide und verschob sein Magnet in das grüne Feld. Dabei sagt er: «Ich will nicht auf Rot sein.» Ich versuchte ihm zu erklären, dass er meine Anweisungen nicht beachtet hatte und deshalb im roten Feld der Pyramide sei. Sein Magnet verschob ich wiederum in das rote Feld. Er ging allerdings wieder zur Tafel, schob sein Magnet in das grüne Feld und nannte dabei dieselbe genannte Begründung. Ich nahm ihn an der Hand und lief mit ihm nach draussen in den Gruppenraum. Ich suchte das Gespräch mit ihm und erklärte ihm, dass er den Unterricht störe und ich sein Verhalten nicht akzeptieren könne. Ich fragte ihn nach dem Grund für sein störendes Verhalten, worauf er erwiderte, dass er Hunger habe und sich nicht konzentrieren könne. Er habe nichts zum Frühstück und Znüni gegessen. Wir haben abgemacht, dass er den Apfel der Zahnputzfrau draussen essen darf und er hat mir versprochen, dass er sich an die Regeln halten wird. Dieses Versprechen brach er jedoch sofort wieder, als er wieder in der Klasse war.

Das Verhalten von Elia steckte auch andere Schüler an. Zwei weitere Schüler widersetzten sich meinen Anweisungen und zeigten mir, der Klassenassistentin und der Heilpädagogin gegenüber ein respektloses Verhalten. Sie schwatzen in Einzelarbeitsphasen und im Kreis, widersprachen Arbeitsanweisungen oder benutzten vulgäre Ausdrücke, welche im Unterricht keinen Platz haben. Auch ihr Magnet rutschte während den ersten zwei Lektionen in das rote Feld. Weitere Schüler erhielten eine gelbe Karte. Noch vor der grossen Pause hatten weitere vier Kinder eine rote Karte erhalten und fünf weitere Knaben eine gelbe Karte. Alle betroffenen Kinder schienen jedoch unbeeindruckt von dieser Intervention zu sein, denn ihr Verhalten verbesserte sich keineswegs.

4.1.2. Zwischenreflexion

Ich merkte schnell, dass die Bestrafungen keine Wirkung erzielten und nicht der richtige Weg waren. Den einen Schülern schien die Strafe gleichgültig zu sein, Elia wiederum reagierte stark darauf, als er sein Magnet mehrere Male in das grüne Feld zurücksetzte. Diese Handlung von ihm zeigte mir, dass er zwar verstand, dass er eine Strafe erhalten hatte, dies aber nicht verstehen konnte.

Während diesen Lektionen am Morgen fühlte ich mich hilflos und ich zweifelte an meinen Interventionen. Ich erkannte, dass diese keine Wirkung erzielten und kannte keine andere Lösung für diese problematische Situation. Ich fühlte mich unwohl, da ich viele Kinder bestrafen musste und laut wurde, als diese Strafen nichts nutzten. Ich sprach nicht mehr freundlich und respektvoll mit den betreffenden Kindern, sondern ermahnte sie. Durch das System der Strafen fühlte ich mich handlungsunfähig, da sie nicht die beabsichtigte Wirkung erzielten. Des Weiteren wusste ich, dass ich mehr als die Hälfte der Kinder dieser Klasse durch meine Interventionen vernachlässigt hatte. Diese Kinder hatten mitgearbeitet und ihre Aufträge erledigt, sie schienen motiviert und höflich zu sein. Durch die problematische Situation mit den betreffenden Knaben und meine erfolglosen Interventionen wurde diese Situation auch zu ihrem Problem.

Ich denke, dass die Bestrafungen in diesem Fall die falsche Herangehensweise an die problematische Situation waren. Dies zeigte sich mir dadurch, dass die betreffenden Kinder unbeeindruckt von den

Bestrafungen durch die gelben und roten Karten waren. Sie haben vermutlich die Konsequenz und deren Bedeutung nicht verstanden. Fraglich ist hierbei, wie die Klassenlehrerin dieses System eingeführt hatte und welche Bedeutung sie ihm bei der Umsetzung beimisst.

Des Weiteren hat Elias mehrmals sein Magnet in ein anderes Feld verschoben und gesagt «Ich will nicht auf Rot sein.» Diese Reaktion interpretiere ich positiv, nämlich dass er verstanden hat, was das rote Feld für ihn bedeutet. Das Probleme sehe ich darin, dass Elias nicht weiss, wie er sich verhalten muss, damit sein Magnet im grünen Feld der Pyramide bleibt. Dieses Problem stellt für mich eine Folge der Bestrafungen dar, denn sie sagen den Kindern nur, was sie nicht dürfen. Was sie stattdessen tun sollen, wird nicht besprochen. Zusätzlich finde ich den Kontakt und das Gespräch zu dem betreffenden Kind wichtig, denn ich bin der Meinung, dass durch eine positive Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern an Problemen gearbeitet werden kann. Ich finde es wichtig, dass man sich auf Lösungen konzentriert, über diese spricht und Ziele setzt. Diese Massnahmen können das Kind meiner Meinung nach bestärken und es zu besserem Verhalten motivieren.

Diese negative Erfahrung mit Bestrafungssystemen konnte ich im Quartalspraktikum durch eine positive Erfahrung mit lösungsorientierten Ansätzen ergänzen. Diese werde ich im folgenden Abschnitt beschreiben.

4.2. Quartalspraktikum: Intervention durch Lösungen

4.2.1. Beschreibung der Situation

Das Quartalspraktikum durfte ich in einer dritten Klasse absolvieren. Die Klassenlehrperson hatte eine enge Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und kommunizierte ihre Erwartungen klar, wobei sie bei Fehlverhalten auf die Klassenregeln verwies, das Kind fragte was es besser machen könne oder das Gespräch mit dem Kind suchte. Sie arbeitete ohne Bestrafungssysteme und begründete dies damit, dass sie ein solches System nicht benötigte.

Beispiel 1: Lösungsorientierte Kommunikation

Dieses Beispiel beschreibt ein Gespräch zwischen der Praxislehrperson, einem Schüler der Klasse und mir. In der Musikvorstellung am Morgen durften die Schülerinnen und Schüler verschiedene Instrumente ausprobieren. Ein Junge sass dabei für längere Zeit am Keyboard und liess die anderen Kinder, die ebenfalls anstanden, nicht an das Instrument. Das Beispiel habe ich mir in meiner Praxisdokumentation notiert, weil mich die Gesprächsführung der Praxislehrperson beeindruckt hat.

Gespräch mit D. (29.3.17)

D. war am Keyboard spielen (Musikvostellung). Ich sagte ihm ein paar Mal, dass er die anderen Kinder nun auch spielen lassen sollte. Er sagte mir, er wolle noch den Abschluss machen. Nachdem er diesen gemacht hatte, hörte er aber immer noch nicht auf. Schliesslich, nachdem ich es ihm nochmal gesagt habe, stand er auf. G. war nun an der Reihe. Als D. von seinem Platz weglief sagte er: «Der kann das doch eh nicht.» Daraufhin lief ich ihm nach, um mit ihm darüber zu reden. Ich sagte ihm, dass ich das nicht in Ordnung fände. Er meinte darauf nur «Chills mal!». Als ich nachhakte und fragte, ob er sein Verhalten in Ordnung fände, meinte er wiederum: «Ist doch egal, chills jetzt.» und lief weg.

Hannah Phillipsen, Praxisdokumentation, März 2017

Eine solche Wortwahl fand ich nicht angebracht und erzählte es der Praxislehrperson, um ihre Meinung darüber zu erfahren. Ich wusste, dass das Verhalten dieses Jungen manchmal etwas auffälliger war. Am Ende der zweitletzten Lektion sind die Praxislehrperson, D. und ich zusammengesessen und haben über die Situation am Morgen gesprochen.

PLP: Weißt du, weshalb wir mit dir sprechen möchten?

D.: Nein....

PLP: Es geht um den Vorfall in der Musikhalle heute. Frau Phillipsen sagt dir, was sie meint.

HP: Als du vom Keyboard weggelaufen bist hast du gesagt: De cha das doch eh ned! Ich habe dich dann darauf hingewiesen, dass ich dieses Verhalten nicht in Ordnung finde. Darauf hast du gemeint „Chills mal!“.

D.: Ja...

PLP: Welches Verhalten wäre besser gewesen? Was hättest du besser tun sollen?

Bei dem Gespräch fokussierte sich die PLP vorwiegend auf das Positive. Sie erklärte dem Jungen mit Humor, dass „Chills“ ein Wort ist, das man unter Freunden benutzen kann, nicht aber gegenüber der Lehrperson.

Der Junge schien das Anliegen zu verstehen.

Die Haltung der PLP hat mir gut gefallen. Anstatt mit dem Kind zu schimpfen ging sie auf das Kind ein und erklärte ihm ruhig, welches Verhalten nicht in Ordnung war.

Sie bezog das Kind in den Lösungsprozess mit ein, indem sie das Kind direkt fragte, was besser gewesen wäre. Dabei fragte sie nicht, was nicht gut war, sondern was besser gemacht hätte werden können.

Hannah Phillipsen, Praxisdokumentation, März 2017

Wie ich bereits in der Praxisdokumentation beschrieben habe, hat mir die Kommunikation der Praxislehrperson gefallen. Sie hat den Schüler nicht ermahnt oder gestraft, sondern ist ehrlich und verständnisvoll mit ihrem Anliegen und seiner Situation umgegangen. Der Fokus wurde nicht auf das Problem gelegt und die Situation wurde in dem Sinn nicht noch einmal besprochen. Stattdessen legte sie den Fokus auf die Lösung, welche der Schüler selber finden und aufgrund seiner Vorstellung konstruieren sollte.

Beispiel 2: Verstärkerpyramide

Als wir Studentinnen den Unterricht im Quartalspraktikum übernahmen, hat sich das Verhalten von einigen Kindern geändert. Im Folgenden möchte ich auf Stefan (Name geändert) eingehen, da er mich am meisten herausforderte und ich durch die Arbeit mit ihm am meisten gelernt habe.

Bereits am ersten Tag des Quartalpraktikums fiel mir das Verhalten von Stefan auf. Er schien Mühe damit zu haben, sich an uns Studentinnen als neue Lehrpersonen zu gewöhnen. Am dritten Tag des Quartalpraktikums fiel mir sein Verhalten zum ersten Mal sehr negativ auf. Er setzte sich zum Beispiel auf den Boden anstatt auf die Bank im Stuhlkreis, schwatzte im Stuhlkreis mit anderen Kindern, schnitt im Stuhlkreis Grimassen und erledigte Aufträge sehr langsam sowie ungenügend, wodurch er die gesetzten Lernziele nicht erreichte. Daraufhin bin ich während der Arbeitsphase zu ihm gegangen und habe ihn darauf hingewiesen, dass ich nach der Lektion mit ihm sprechen möchte. Nach der Lektion ist er auf Anweisung der Klassenlehrperson zu mir gekommen. Ich habe ihn zuerst dafür gelobt, dass er zu mir gekommen ist und ihm dann mitgeteilt, dass mir sein Verhalten aufgefallen ist, da er sich wiederholt nicht an die Regeln gehalten hätte und mich dies gestört hat. Ich habe ihn gefragt, weshalb dies so sei. Er antwortete, dass die anderen Kinder ihn nerven und stören würden und er sich deshalb so verhalten hätte. Ich dachte mir, dass dies eine Ausrede sei, liess seine Antwort jedoch so stehen und fragte ihn stattdessen, was er machen könne, damit die anderen Kinder ihn nicht mehr nerven und er sich wieder korrekt verhalten könne. Er meinte, er wolle die Kinder in Zukunft ignorieren. Danach fragte ich ihn, was ich tun könne damit er sich besser an die Regeln halten könne und was wir tun, wenn er sich nicht an die Regeln halten könne. In diesem Moment fiel ihm keine Antwort ein, weshalb ich ihm auftrag, sich bis am nächsten Tag etwas zu überlegen. Am nächsten Tag sprach ich ihn auf seine Überlegungen an und er meinte, er wolle bei Fehlverhalten keine kleine Pause mehr machen dürfen. Diese Massnahme fand ich jedoch etwas drastisch. Stefan schlug schliesslich vor, dass ich ihn darauf hinweisen solle, wenn sein Verhalten zu weit ginge.

Nach diesem Gespräch habe ich sein Verhalten mit der Praxislehrperson besprochen. Sie wies mich darauf hin, dass Stefan wisse, wie er sich verhalten müsse und er im Moment ein Verhalten zeige, welches er in der ersten Klasse schon erkennen liess.

Einige weitere Tage vergingen, doch Stefans Verhalten besserte sich nicht. Unsere Abmachung, dass ich ihn auf sein Verhalten hinweisen solle, schien nicht zu helfen. Ich sprach die nächsten Schritte mit

der Praxislehrperson ab und suchte erneut das Gespräch mit Stefan. In diesem Gespräch erklärte ich die zukünftigen Konsequenzen für sein Fehlverhalten. Stefan und zwei andere Schüler hatten seit der ersten Klasse eine Box mit drei farbigen Steinen unter dem Tisch. Diese führte ich für Stefan wieder ein. Nach zwei Verwarnungen, zu denen ein Blick, ein Zeichen oder auch eine mündliche Verwarnung gehört, muss der Schüler einen Stein abgeben. Er muss diesen nach vorne bringen und in den Gong auf dem Lehrerschreibtisch legen. Sind alle drei Steine abgegeben, werden dem Schüler die kleinen Pausen für eine Woche gestrichen. Diese Konsequenz haben sich die Kinder selber überlegt. Hält sich der Schüler gut an die Regeln und zeigt ein positives Verhalten, kann er seinen Stein wieder zurückgewinnen. Dadurch hat er es selber in der Hand, ob er eine Konsequenz bekommt oder diese ausbleibt.

Dieses System benutze ich mehrere Wochen, doch eine klare Besserung in Stefans Verhalten wurde nicht ersichtlich. Ich schickte ihn mehrmals aus dem Sitzkreis an seinen Platz zurück oder verwies ihn vor die Türe. Dabei gab ich ihm eine 3 Minuten Sanduhr mit und fragte ihn anschliessend ob er wisse, aus welchem Grund er vor die Türe musste. Er konnte mir den Grund nennen. Stefan musste mehrere Male seine Steine abgeben, schien davon jedoch wenig beeindruckt zu sein. Dadurch, dass er meinen Unterricht oft störte, war ich von seinem Verhalten genervt. Ich denke, er merkte dies auch. Dies zeigte sich mir, da er sich oft nicht von mir helfen lassen wollte bei Aufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit bearbeiten mussten. Stefans Verhalten wurde immer auffälliger. Er schwatzte oft im Stuhlkreis, befolgte Anweisungen nicht, spielte den Clown, indem er Grimassen schnitt oder Beiträge zu Gesprächen im Plenum teilte, welche nichts mit dem Thema zu tun hatten.

Die Praxislehrperson hat mir schliesslich vorgeschlagen, einen Verstärkerplan für ihn zu erstellen (Abbildung 6). Dieses System hatte sie bereits in der ersten Klasse erfolgreich bei ihm angewendet. Es handelt sich dabei um ein Belohnungssystem, welches auf einem Lernziel basierte. Für Stefan habe ich dies wie folgt gesetzt: «Ich melde mich, wenn ich etwas Passendes oder Wichtiges zum Unterricht beitragen kann. Ich lasse den Clown in der Pause». Der Verstärkerplan bestand aus einer Pyramide mit 15 Punkten (siehe Anhang 1). Stefan sollte dreimal täglich zu mir kommen: Vor der Zehnuhrpause, vor dem Mittag und nach den Nachmittagslektionen. Ich würde ihm ein Feedback über zwei Lektionen in Bezug auf sein Verhalten geben. Zeigte er das gewünschte Verhalten, das seinem Lernziel entsprach, bekam er einen Sticker, den er sich aussuchen konnte. Zeigte er ein unerwünschtes Verhalten, das heisst dass ich ihn mehr als einmal ermahnen musste, so bestand seine Bestrafung im Wegfallen der Belohnung. Sobald er für alle Punkte der Pyramide einen Sticker gesammelt hätte, dürfte er sich aus einer Auswahl ein Spiel für die ganze Klasse wünschen. Ich setzte dem Verstärkerplan ein Anfangs- und Enddatum.

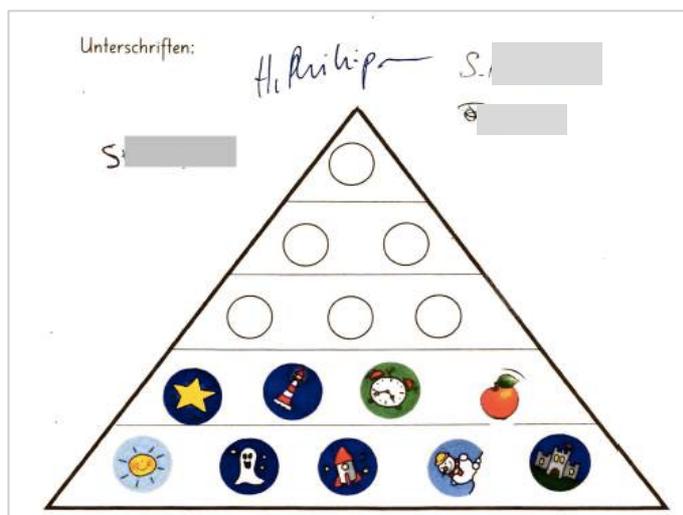


Abbildung 6: Verstärkerpyramide (Phillipsen, Mai 2017)

Am Besuchsmorgen bat ich Stefan schliesslich, mit mir nach draussen zu kommen. Die Praxislehrperson sowie Stefans Mutter, welche an diesem Morgen anwesend war, begleiteten uns. Ich habe Stefan dargelegt, welches Verhalten ich in Zukunft von ihm erwarte und habe ihm den Verstärkerplan erklärt. Stefan war einverstanden, zeigte sich in diesem Moment jedoch wenig begeistert. Er schaute während

dem Gespräch an den Boden, zuckte nur mit den Schultern oder gab ausweichende Antworten. Der Plan wurde schliesslich von Stefan, der Praxislehrperson, der Tandempartnerin und mir unterschrieben. In den folgenden Tagen kam Stefan jeweils dreimal zu mir. Zu Beginn musste ich ihn zu mir rufen, nach ein paar Tagen kam er selbstständig mit der Pyramide zu mir und schien sich auf diesen Moment zu freuen. Stefans Verhalten verbesserte sich stark. Er zeigte das gewünschte Verhalten, was ich ihm jeweils rückmelden und mit einem Sticker belohnen konnte. Einige Male kam es vor, dass sein Verhalten störend war. In diesem Fall habe ich ihm erklärt, warum er keinen Sticker bekommt. Er schien jeweils etwas enttäuscht zu sein, wusste aber vermutlich, aus welchem Grund er keinen Sticker bekommt. Leider konnten wir die Pyramide bis zum Ende des Quartalpraktikums nicht mit allen Stickern füllen. Die Praxislehrperson hat diesen Plan nach dem Praktikum jedoch weitergeführt.

4.2.2. Zwischenreflexion

Der Verstärkerplan von Stefan hat mich schliesslich aus mehreren Gründen überzeugt: Der Fortschritt ist für Stefan erkennbar, indem immer mehr Sticker dazu kommen. Wir fokussieren uns auf das positive und gewünschte Verhalten und besprechen dies zusammen. Dadurch habe ich mir ein bis zwei Minuten Zeit genommen und konnte Stefan spezifisch Lob aussprechen, wodurch auch die Beziehung zwischen dem Schüler und mir verbessert wurde. Des Weiteren hat der Plan ein klar definiertes Ziel, wodurch Stefan klar erkennt, wie er sich verhalten soll. Dadurch hat er es in der Hand, ob er eine positive oder negative Konsequenz erhalten möchte.

Der ökosystemische Ansatz kann auch in dieser Situation mögliche Lösungen für die problematische Situation aufzeigen. Ich denke, dass ich durch die ständigen Ermahnungen zu Stefans unerwünschtem Verhalten vor allem zur Verschlechterung der Beziehung zwischen dem Schüler und mir beigetragen habe. Der ökosystemische Ansatz besagt, dass jeder Anwesende zur Veränderung der Situation beitragen kann. Basierend auf diesem Gedanken hätte ich versuchen können, Stefans Verhalten auf eine andere Art als «störend» zu interpretieren. «Weshalb arbeitet er nicht mit? Welche Gründe hat er, um reinzureden?» sind Fragen, welche hätten helfen können, sein Verhalten zu verstehen und neu zu interpretieren. Durch diese neue Interpretation seines Verhaltens hätte ich neue Lösungen finden können oder die Situation weniger ernst sehen, wodurch sich mehr Freiheit und damit ebenfalls neue Lösungen ergeben hätten können.

Ein wichtiger Aspekt im lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz stellen die Kooperation und Beziehung dar. Ich habe oft das Gespräch mit einzelnen Kindern gesucht und versucht, ihnen ein positives, ernst gemeintes und präzises Feedback zu geben. Dadurch habe ich auch an der Beziehung zu diesem Kind gearbeitet.

Ich habe allerdings gemerkt, dass der Zugang nicht zu allen Kindern gleich einfach gelingt. Ich konnte feststellen, dass ich zu Stefan keine gute Beziehung hatte. Sein Verhalten hat meinen Unterricht gestört, wodurch ich mich genervt fühlte und oft nur mit ihm gesprochen habe, wenn ich ihn ermahnen musste. Mit anderen Kindern habe ich positivere Worte gewechselt. Ich denke, dass auch Stefan dies bemerkt hat und es daher nicht mochte, wenn ich ihm bei einer Aufgabe helfen wollte. Ich denke es wäre wichtig gewesen, neben der Arbeit an seinem Verhalten vor allem an der Beziehung zu arbeiten. Kurze Gespräche über Themen wie seine Hobbys, seine Arbeiten oder seine Interessen, welche den Fokus auf das Positive lenken, hätten ihren Teil zur Verbesserung der Beziehung beitragen können. Durch den Verstärkerplan konnte ich mit Stefan an seinem Verhalten und der Beziehung arbeiten. Es fiel mir in diesen Lektionen einfacher, Stefan zu loben und ihn bei Aufgaben zu unterstützen, denn er bemühte sich, den Unterricht nicht zu stören.

In Situationen, in welchen er nicht störte und sich gut an die Regeln hielt, hätten positive Verstärker wie ein angebrachtes, ehrliches Lob oder nonverbale Verstärkung wie ein Nicken oder Lächeln helfen können, dieses erwünschte Verhalten zu festigen und Stefan zu signalisieren, dieses Verhalten mehr zu zeigen. Auch kleine Erfolge und Veränderungen, welche jeder Tag mit sich bringt, hätten durch passende Komplimente in den Vordergrund rücken sollen. Damit würde nicht nur das erwünschte Verhalten verstärkt, sondern auch die Beziehung zwischen dem Schüler und mir positiv beeinflusst werden.

Die grösste Veränderung brachte in dieser beschriebenen problematischen Situation der Verstärkerplan. Positiv war, dass auch die Mutter von Stefan anwesend war, als ich den Plan mit ihm besprochen habe. Es ist denkbar, dass auch sie ihn auf sein Verhalten angesprochen und ihn zu besserem Verhalten motiviert hat. Bei diesem Verstärkerplan handelt es sich um den beschriebenen «Intervallplan», denn ich habe mit Stefan abgemacht, zu welchen Zeiten er für eine kurze Besprechung über das Erreichen des Zieles und seine Belohnung zu mir kommen solle. Das Ziel habe ich nicht mit Stefan gemeinsam besprochen, weil er sich gemäss der Klassenlehrperson eigentlich positiv verhalten kann. Aus diesem Grund habe ich ihm ein realistisches Ziel gesetzt und mit dem Intervallplan ein Gefäss für die Kommunikation geschaffen, durch welche ich mit ihm sprechen und damit an der Beziehung arbeiten konnte. Das Spiel, welches er sich bei Erfüllung des gesamten Planes wünschen dürfe, gleicht einem Sozialverstärker.

Während diesem Praktikum habe ich gelernt, dass ein lösungsorientierte Interventionen wie die Verstärkerpyramide eine erfolgreichere Wirkung zeigen als Bestrafungssysteme. Dadurch habe ich vor allem an diesem Teilaspekt des Standards 5 gearbeitet:

«Die Lehrperson geht Konflikte lösungsorientiert und rollenbewusst an und hinterfragt dabei eigene Interessen.»³⁸

Im Lernvikariat habe ich eine Kombination aus Belohnungs- und Bestrafungssystem erlebt, welche ich im Folgenden beschreiben werde.

4.3.Lernvikariat: Intervention durch Kombination aus Belohnung und Bestrafung

4.3.1. Beschreibung der Situation

Das Lernvikariat konnte ich in einer 2. Klasse absolvieren. Es handelte sich dabei eher um eine ruhig Klasse. Die Klassenlehrerin hat dabei eine Kombination aus Bestrafungs- und Belohnungssystem angewendet.

Beispiel 1: Belohnungs- und Bestrafungssystem

Im Mittelpunkt bei diesem Belohnungs- und Bestrafungssystem stand das Wetterheft (Abbildung 7 und 8), welches jedes Kind besass. Jedes Kind hatte ferner fünf farbige Steine bei sich auf dem Tisch. Wenn ein Kind gegen eine Regel versties, zu spät kam oder die Hausaufgaben nicht gemacht hat, musste es einen Stein abgeben. Am Ende der Woche durfte es das passende Wetter für sein Verhalten anmalen, was abhängig davon war, wie viele Steine es abgeben musste. Musste ein Kind keinen Stein abgeben, durfte es die Sonne anmalen und erhielt einen Stempel ins Heft. Das Wetterheft mussten die Schülerinnen und Schüler bis am Montag zuhause unterschreiben lassen. Des Weiteren durften die Kinder einen Sonnenstempel in der Klassentabelle machen. Wenn die Klasse 154 Sonnenstempel gesammelt hatte, durften sie einen Kino-Nachmittag veranstalten.

³⁸ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 11.

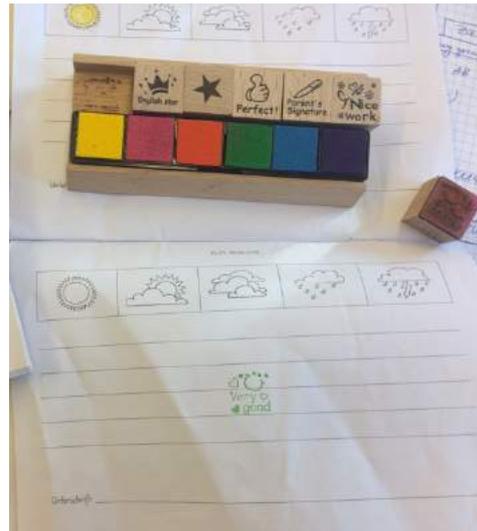
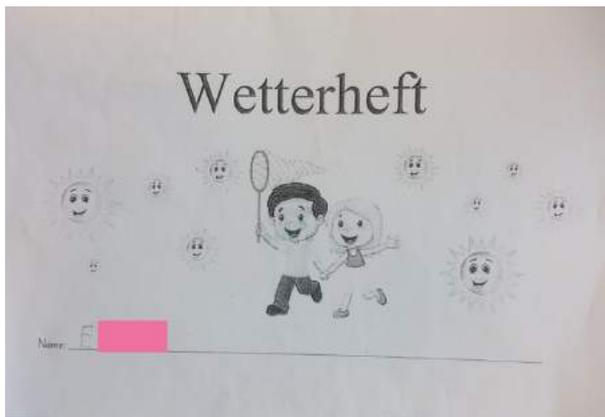


Abbildung 7 und 8: Wetterheft, aus dem Unterricht von M. G. (Phillipsen, Januar 2018)

Das Wetterheft habe ich vor allem dann genutzt, wenn die Schülerinnen und Schüler etwas vergessen haben. In Bezug auf Interventionsmassnahmen war dies nur zweimal nötig. Ich denke, dass dies einerseits an der Klasse lag, die eher ruhig und brav arbeitete. Andererseits haben wir versucht, an der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Hierbei möchte ich ein weiteres Beispiel beschreiben, die ich mir so in meiner Praxisdokumentation des Lernvikariates notiert habe.

Beispiel 2: Kooperation und Beziehung

Am zweiten Tag des Lernvikariates hat mein Tandempartner Englisch unterrichtet. Ich habe die Lektion sowie die Schülerinnen und Schüler dabei beobachten können. Mir ist aufgefallen, dass sich drei Schüler im Kreis auffällig benahmen. Sie haben den Clown gespielt, Bewegungen übertrieben gemacht, miteinander getuschelt oder einander Bewegungen und Grimassen zugemacht. Diese Beobachtungen habe ich mir notiert. Am Ende der Lektion waren es pro Kind mehr als drei Notizen, weshalb ich sie zu mir gerufen habe. Die Kinder reagierten etwas erschrocken und haben mich mit grossen Augen angesehen.

Das folgende Gespräch habe ich mir in meiner Praxisdokumentation des Lernvikariates notiert:

Gespräch mit J., U. und C. (12.1.18)

HP: Ich finde es toll, dass ihr so fleissig und motiviert mitgemacht habt. Etwas hat mich aber nicht so gut gefallen. Wisst ihr was?

U: Wir haben nicht aufgestreckt.

J: Und wir haben reingeredet.

H: Genau. Ich habe beobachtet, dass ihr etwas den Clown gespielt habt im Kreis. Das möchte ich nicht mehr sehen. Was könnt ihr nächste Lektion besser machen, damit ich zufrieden bin mit euch?

J: Aufstrecken und ruhig arbeiten.

U: Nicht mehr Blödsinn machen.

HP: Genau. Geht in die Pause, lasst den Clown da. Nächste Stunde zeigt ihr mir euer gutes Verhalten.

Hannah Phillipsen, Praxisdokumentation, Januar 2018

In der nachfolgenden Lektion nach der Pause verhielten sich die Schüler ruhig. Ich musste nur einen Jungen kurz verwarnen. Beim Ade-Sagen habe ich den drei Schülern jeweils individuell gesagt, dass ich ihre Arbeitsweise toll gefunden hätte und mir ein solches Verhalten immer von ihnen wünsche.

4.3.2. Zwischenreflexion

In dieser Klasse musste ich wenige Interventionen einsetzen, denn die Klasse hatte gut auf eine klare Klassenführung reagiert. Neben der oben beschriebenen Situation kamen nur Kleinigkeiten vor, die durch konkrete Aufforderungen behoben werden konnten. Ich denke, dass das System des Wetterhefts eine geeignete Möglichkeit ist, am Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, weil dabei auch die Eltern über ihr Kind informiert werden und kooperieren können. Verbessert werden könnte dieses System meiner Ansicht nach, wenn die Kinder den Stein durch positives Verhalten wieder zurückgewinnen könnten. So wird der Fokus verstärkt auf das erwünschte Verhalten des Kindes gelenkt. Auf der anderen Seite denke ich, dass dieses Wetterheft in dieser Klasse eigentlich nicht nötig gewesen wäre. Die Schülerinnen und Schüler zeigten ein gutes Verhalten, das aufgrund der Klassenführung aufrechterhalten werden konnte. Ich denke, dass die Klassenführung immer den Rahmen bilden sollte. Fallen einige Kinder dann immer noch negativ auf, können Belohnungssysteme wie das Wetterheft angewendet werden.

Ich denke, dass der Grundsatz «So wenig wie möglich, so viel wie nötig» für die Arbeit mit Systemen geeignet sind. Dort, wo sie nötig sind, können sie eine gute Wirkung erzielen. Ich denke, dass solche Systeme aber nicht präventiv eingesetzt werden sollten, denn damit macht man sich selber und den Schülerinnen und Schülern nur zusätzliche Arbeit.

5. PERSÖNLICHE HALTUNG UND ZIELE

5.1. Persönliche Haltung

Durch die Erarbeitung der theoretischen Perspektive sowie der Erfahrungen aus der Berufspraxis kann die Fragestellung in Bezug auf Interventionen nach dem lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz beantwortet werden.

Beim lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz, der die Schule oder die Klasse als Ökosystem sieht, ist die Annahme zentral, dass alle Beteiligten des Ökosystems eine Veränderung herbeiführen können, da ein Ökosystem aus den Wechselwirkungen und dem Zusammenspiel von allen beteiligten Menschen und Faktoren besteht, ändert es sich, sobald sich ein Faktor ändert. Für Lehrpersonen stellt dies eine vielversprechende Möglichkeit dar, denn dieser Ansatz suggeriert, dass sie mit ihren Interventionen Veränderungen bewirken können.

Ich denke, dass ich während meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich viel in Hinsicht auf defizit- und lösungsorientierte Interventionen gelernt habe. Ich bin der Ansicht, dass mich diese Erfahrungen vor allem in Bezug auf Bestrafungen sensibilisiert und meine Ansichten geprägt haben. Ich denke, dass Strafen eher ungeeignet sind, denn die Kinder wissen dann nicht, was die Strafen bedeuten. Erkennen sie die Konsequenzen, gewöhnen sie sich irgendwann daran, bestraft zu werden. Strafen erzielen auch dann das Ziel der Disziplinierung nicht. Des Weiteren denke ich, dass eine Strafe und ihre Konsequenz bei einem Kind nicht zu einem besseren Verhalten führen. Ich bin der Meinung, dass Strafen nicht motivieren und kein Ziel für eine Veränderung beschreiben. Ich denke, dass Strafen einen kontraproduktiven und demotivierenden Einfluss auf diesen Lernprozess haben. Des Weiteren sind Strafen für alle Kinder gleich. Da unerwünschtes Verhalten aber sehr individuell ist, kann eine solche Strafe nicht viel bewirken.

Ich denke, dass Kinder, welche ein unerwünschtes Verhalten zeigen, lernen müssen, welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Als Lehrperson sehe ich es als meine Aufgabe, dem Kind diese Erwartungen mitzuteilen und mit dem Kind zusammen an seinem Verhalten zu arbeiten. Diese Erwartungen können je nach Lehrperson verschieden sein, da dies immer mit individuellem Ermessen zusammenhängt.

Wird ein Kind wahrgenommen, wertgeschätzt und mit ihm gearbeitet, kann das ein unterstützendes soziales Umfeld schaffen. Ausgehend davon kann eine gute Lern- und Lebenskultur entstehen. Diese Beschreibungen sind für den Teilaspekt des Standards 5 im Bereich Wissen zentral:

«Die Lehrperson kennt Prinzipien und Strategien, die dazu beitragen, dass ein unterstützendes soziales Umfeld, eine von Vertrauen und gegenseitigem Respekt geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.»³⁹

Ich bin der Ansicht, dass Kinder lernen wollen und eine positive Beziehung zur Lehrperson anstreben. Des Weiteren denke ich, dass Kinder sich als selbstwirksam erleben wollen und sie sich wünschen, dass erwachsene Personen stolz sind auf sie. Strafen verhindern diese Wünsche der Kinder, da sie nicht an der problematischen Situation oder der Beziehung arbeiten. Ich denke, dass diese Wünsche von der Lehrperson berücksichtigt und wahrgenommen werden sollen. Lernprozesse eines Kindes zu unterstützen, seien dies Lernprozesse im sozialen, emotionalen oder kognitiven Bereich, stellt für mich eine zentrale Aufgabe der Lehrperson dar.

Lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze bedeuten für mich auch, dass Ziele, Lösungen und Interventionen auf jedes Kind individuell angepasst werden können. Ich denke, dass dies für mich als Lehrperson kurzfristig zu mehr Aufwand führt, denn damit muss ich mir, je nach Situation, für mehrere Kinder Zeit nehmen, mit ihnen Einzelgespräche führen, Ziele setzen, Lösungen besprechen und Interventionsmassnahmen festlegen. Langfristig sehe ich jedoch eine positive Wirkung, denn jedes Kind kann so in seinem Lernprozess unterstützt werden, was meiner Ansicht nach am erfolgversprechendsten ist. Wird der Lernprozess eines Kindes unterstützt und dem Kind Verantwortung für sein Lernen und Verhalten übertragen, so kann eine von gegenseitiger Wertschätzung geprägte Lernkultur entstehen. Dieser Aspekt ist auch im Teilaspekt des Standards 5 im Bereich Lern- und Umsetzungsbereitschaft von Bedeutung:

«Die Lehrperson ist bereit, Verantwortung wahrzunehmen und sie zu teilen, um eine positive, von gegenseitiger Wertschätzung getragene Arbeits-, Lern- und Lebenskultur zu schaffen.»⁴⁰

Die oben beschriebenen lösungsorientierten Ansätze finde ich in Bezug auf die Arbeit zur Verbesserung eines unerwünschten Verhaltens vielversprechend. Der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz, welcher allen Anwesenden die Möglichkeit zur Veränderung einer problematischen Situation zuschreibt, stellt die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund. Aufgrund dieses Ansatzes denke ich, dass die Lehrperson genauso an einer Veränderung des problematischen Verhaltens eines Kindes beteiligt ist wie das Kind selbst. Des Weiteren bin ich überzeugt, dass viele Situationen mit den richtigen Strategien positiv beeinflusst werden können. Ferner stellen lösungsorientierte Ansätze das Kind in den Mittelpunkt. Ziele, welche das Kind mitbestimmen kann, stehen im Zentrum. Durch zielorientiertes Arbeiten wird über mögliche Lösungen, über Erfolge und Veränderungen gesprochen. Ich denke, dass all diese Aspekte den Fokus auf das positive Verhalten lenken. Damit der Lernprozess des Kindes erfolgreich ist und es seine Ziele bezüglich seines Verhaltens erreichen kann, sehe ich es als meine Aufgabe, das Kind dabei zu unterstützen, ihm Feedback zu geben und das Kind zu motivieren. Aufbauend auf dieser Grundhaltung kann ich im Schulalltag didaktische Mittel einzusetzen, um die beschriebenen Ansätze und Anliegen zu erreichen. Der lösungsorientierte Ansatz wird im Teilaspekt des Standards 5 im Bereich Können als wissensbasiertes Handeln beschrieben:

«Die Lehrperson geht Konflikte lösungsorientiert und rollenbewusst an und hinterfragt dabei eigene Interessen.»⁴¹

Ich denke, dass der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz vor allem durch eine entsprechende Grundhaltung der Lehrperson umgesetzt werden kann. Auch wenn Lösungen fokussiert werden sollen, so sind Konsequenzen meiner Ansicht nach genau so zentral. Die Arbeit mit lösungs- und ressourcenorientierten Ansätzen bedeutet für mich nicht, dass jedes Verhalten der Schülerinnen und Schüler akzeptiert werden soll und sich eine Situation entwickeln soll, welche überspitzt formuliert als «Kuschelpädagogik» definiert werden kann. Ich denke, dass gerade in lösungsorientierten Ansätzen eine klare Führung sowie das Besprechen von Konsequenzen von grosser Bedeutung sind. Nur wenn die

³⁹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 10.

⁴⁰ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 11.

⁴¹ Pädagogische Hochschule Zürich 2017, S. 11.

Lehrperson klare Anweisungen gibt und ihre Erwartungen klar kommuniziert, können Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten danach ausrichten und wissen, was von ihnen erwartet wird. Konsequenzen finde ich wichtig, damit diese Erwartungen und deren Einhaltung unterstützt werden können.

Die folgenden Punkte fassen die wichtigsten Aspekte für mich zusammen:

- ✓ Aus einer ökosystemischen Perspektive gesehen hat jeder Anwesende die Möglichkeit, eine problematische Situation positiv zu verändern.
- ✓ Beobachtungen und Interpretationen sind Ausgangspunkt für Lösungen.
- ✓ Die Beziehung bildet die Grundlage des lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes.
- ✓ Das Sprechen über Ziele und Lösungen ist motivierend und trägt zu erfolgsversprechenden Ergebnissen bei.
- ✓ Kinder sind Experten und Expertinnen für eigene Lösungen!
- ✓ Mache mehr von dem, was funktioniert. Verändere nichts, das bereits funktioniert.
- ✓ Verstärker lenken die Aufmerksamkeit auf das erwünschte Verhalten. Unerwünschtes Verhalten kann damit unterbunden werden.

5.2. Ziele

Wie in der persönlichen Erfahrung, deren Reflexion und meiner Haltung beschrieben, sehe ich lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze als vielversprechende Möglichkeit, Interventionen in problematischen Situationen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu gestalten.

Ich denke, dass dieser Ansatz neben der persönlichen Grundhaltung vor allem etwas Übung benötigt. Diese Interventionen nach lösungsorientierten Grundgedanken umzusetzen erfordert meiner Meinung nach ein Bewusstsein, welches man sich erarbeiten kann, indem man auf die entsprechenden Aspekte sensibilisiert wird. Ich denke, dass dies ein Lernprozess ist, der bei mir durch die Erfahrung im Quartalspraktikum sowie durch die Erarbeitung dieses Portfolios in Gang gesetzt wurde. Auf diesen ersten Schritten und meiner entwickelten Haltung möchte ich in Zukunft aufbauen.

Mein Ziel ist es, auf negative Bestrafungssysteme zu verzichten und durch verschiedene Belohnungssysteme eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und damit ein positives Verhalten aufzubauen.

Mein Ziel für meine berufliche Zukunft habe ich als Merksatz formuliert:

Bei nötigen Interventionen in problematischen Situationen, in welchen Schülerinnen und Schüler ein problematisches Verhalten zeigen, möchte ich mich auf positive Aspekte, Ziele und Lösungen konzentrieren, um einen Lernprozess bei dem betreffenden Kind in Gang zu setzen und die Situation zu verändern.

Offen bleiben Fragen in Bezug auf Konfliktlösungsstrategien. Die beschriebenen lösungs- und ressourcenorientierten Ansätze gehen davon aus, dass sich eine schwierige Situation nach einer gewissen Zeitspanne verändert und zum Positiven wendet. Es ist jedoch möglich, dass ein Kind nicht auf diese Strategien anspricht. Hier sind Fragestellungen nach der Lösung von Konflikten oder der Konfliktprävention von Bedeutung. Ferner könnte erörtert werden, welche weiteren Strategien und Ansätze es gibt, um mit Kindern zu kooperieren, die Widerstand leisten und Anweisungen widersprechen.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Berg, Insoo Kim und Lee Shilts. 2005. «Der WOWW Ansatz: Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht». Schriftreihe «Einfach, aber nicht leicht», Band 3. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Grindat, Markus. 2016. «Mein Programm „Eine Klasse führen“: Wirksame Interventionen in Klassen» In: „*Jetzt reicht's endgültig!*“: *Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen*, hrsg. v. Markus Grindat, 13-42. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Molnar, Alex, Barbara Linqvist. 1992. «Verhaltensprobleme in der Schule: Lösungsstrategien für die Praxis». Dortmund: borgmann publishing.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2017. «Kompetenzstrukturmodell». Online verfügbar unter: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf [eingesehen 16.3.18].
- Regionale Schulberatungsstelle, Hrsg. 2014. «Verstärkerpläne wirkungsvoll einsetzen». Kreis Borken. Online verfügbar unter: <http://www.rsb-borken.de/fileadmin/Ressourcen/Veroeffentlichungen/Verstaerkerplaene/VerstaerkerplaeneFinal.pdf> [eingesehen am 1.10.17].
- Wettstein, Alexander und Marion Scherziger. 2016. «Interventionsstrategien bei Unterrichtsstörungen: Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht». In: „*Jetzt reicht's endgültig!*“: *Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen*, hrsg. v. Markus Grindat, 43-68. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Woolfolk, Anita. 2014. «Pädagogische Psychologie». 12. Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abbildung Titelblatt: Phillipsen, Hannah. 2017. Baden.
- Abbildung 1: Phillipsen, Hannah. 2017. «Bestrafungssystem an der Wandtafel visualisiert, aus dem Unterricht einer Lehrperson der Unterstufe». Zürich. 6
- Abbildung 2: Phillipsen, Hannah. 2018. «Ökosystem Schule, auf der Grundlage des lösungs- und ressourcenorientierten Ansatzes». Baden. 8
- Abbildung 3 und 4: Phillipsen, Hannah. 2017. «Schmetterlinge als positive Verstärkung, aus dem Unterricht von R. C.». Urdorf. 12
- Abbildung 5: Phillipsen, Hannah. 2016. «Bestrafungssystem in Form einer Pyramide, aus dem Unterricht einer Lehrperson der Unterstufe». Zürich. 14
- Abbildung 6: Phillipsen, Hannah. 2017. «Verstärkerpyramide». Dällikon. 18
- Abbildung 7 und 8: Phillipsen, Hannah. 2018. «Wetterheft, aus dem Unterricht von M. G.». Dielsdorf. 20

9. ANHANG

Anahng 1: Verstärkerpyramide aus dem Quartalspraktikum

Das folgende Dokument zeigt eine Abbildung der im Quartalspraktikum verwendeten Verstärkerpyramide (Quartalspraktikum, Mai 2017).

Smileys sammeln



Ziel:

Ich melde mich, wenn ich etwas Passendes oder Wichtiges zum Unterricht beitragen kann. Ich lasse den Clown in der Pause.

Die Pyramide gilt vom 15. Mai – 23. Mai 2017.

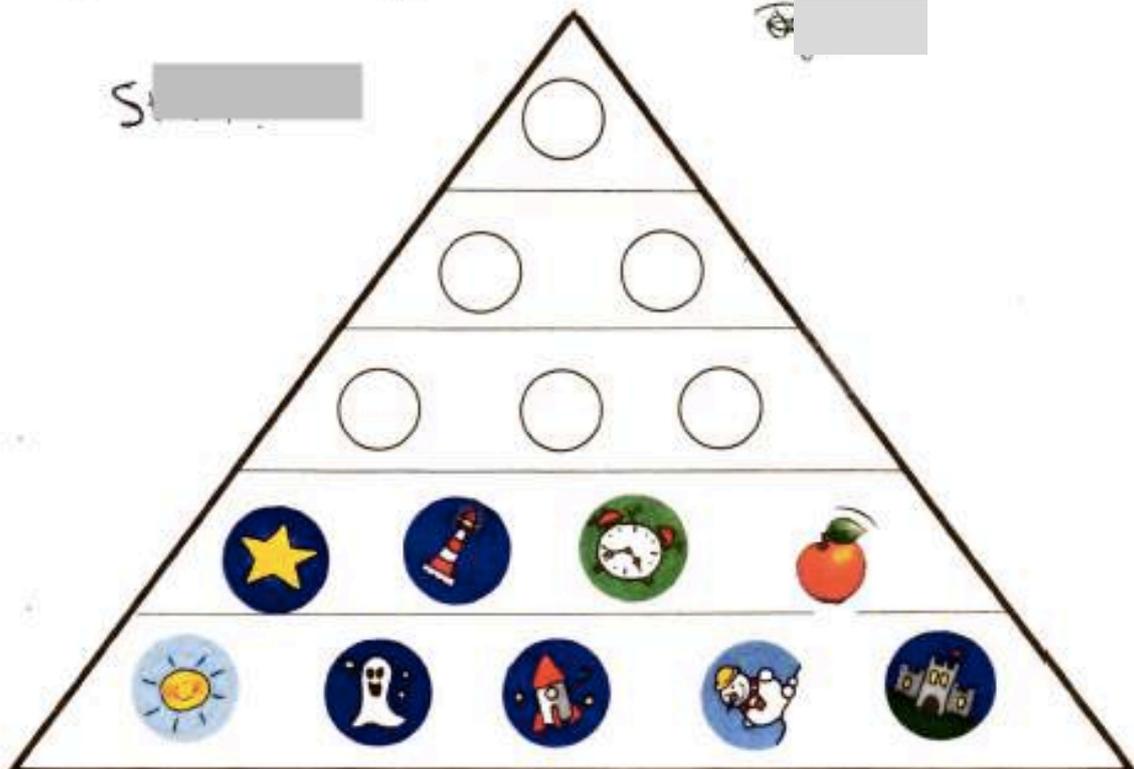
Unterschriften:

H. Phillipsen

S. A. [redacted]

[redacted]

S. [redacted]



Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

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

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

Ich nehme zur Kenntnis,

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

Phillipsen, Hannah

Name, Vorname

16. 4. 18, Rütihof, fph

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.

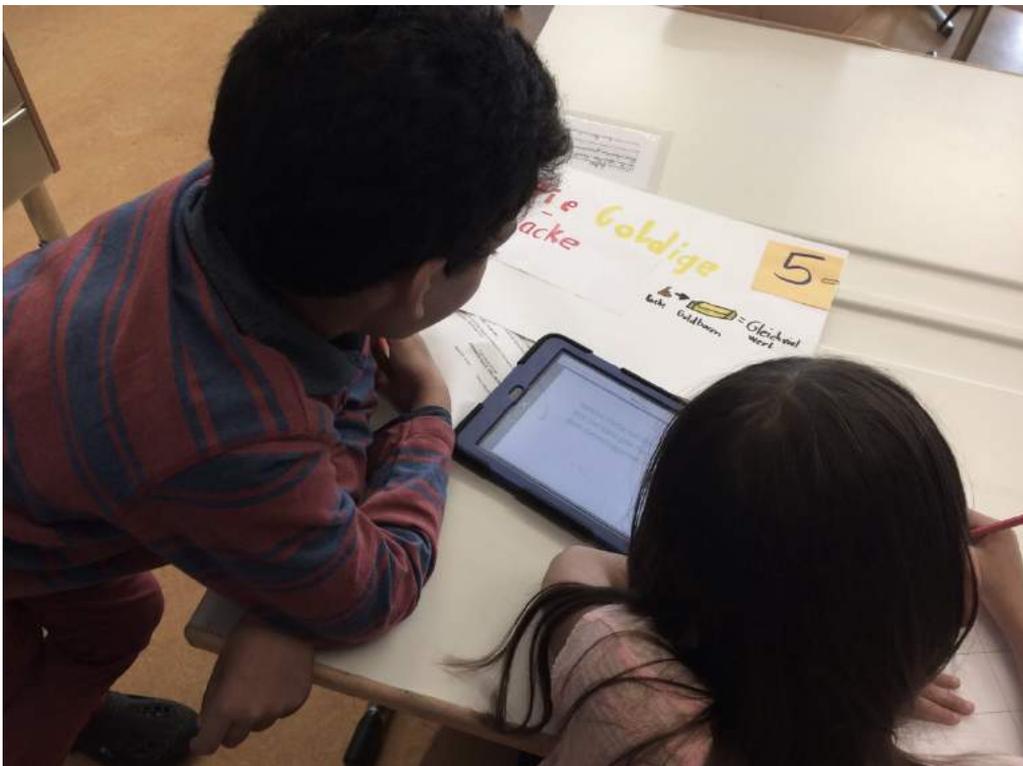
Phillipsen, Hannah

Name Vorname

16. 4. 18, Rütihof, fph

Ort, Datum, Unterschrift

SCHREIBEN UND DIGITALE MEDIEN IN DER UNTERSTUFE



Vertiefungsarbeit zu Standard 1
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Deutsch
vorgelegt von Hannah Phillipsen
eingereicht bei Dr. Saskia Waibel
Zürich, April 2018

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	4
1. EINLEITUNG	7
2. EINFLUSS DIGITALER MEDIEN AUF DIE SCHULE	12
2.1. Der Leitmedienwechsel	12
2.2. Digitale Infrastruktur	12
3. MEDIEN IN DER LEBENSWELT VON KINDERN	13
3.1. Studie zum Mediennutzungsverhalten von Kindern in der Primarschule	13
3.2. Mediennutzung im ausserschulischen Umfeld	15
4. ZIELE UND KOMPETENZEN DES LEHRPLANS 21	17
4.1. Kompetenzen zu digitalen Medien im Lehrplan 21	17
4.2. Anwendungskompetenzen im Teilbereich Schreiben	18
4.3. Kompetenzen im Bereich Medien	20
5. DIGITALE MEDIEN IN DER UNTERSTUFE	21
5.1. Mediendidaktische Überlegungen zum Unterricht	21
5.2. Computer und iPad im Unterricht	23
5.3. Studien zum Schreiben mit dem Computer	25
5.4. Schreiben und digitale Medien	27
5.5. Digitale Medien und vielfältige Erfahrungen	29
6. TEILBEREICH SCHREIBEN IN DER UNTERSTUFE	30
6.1. Definition Schreibkompetenz	30
6.2. Entwicklung der Schreibkompetenz in der Primarschule	31
6.3. Der Schreibprozess	32
6.4. Überarbeitungsverfahren	34
6.5. Schreibprozess und digitalen Medien	35
7. ENTWICKLUNGSTEIL	38
7.1. Erfahrungen aus der Praxis: Beschreibung der Unterrichtseinheit	38
7.2. Erfahrung aus der Berufspraxis: Reflexion	40
7.3. Beschreibung der Entwicklungsmethode	41
7.4. Die Ideensammlung	42
8. ERGEBNISSE	43
9. SCHLUSSTEIL	46
9. LITERATURVERZEICHNIS	48

10. ANHANG	50
Anhang 1: Vorderseite des Arbeitsblattes zur Ideenfindung,	50
Anhang 2: Rückseite des Arbeitsblattes zur Ideenfindung	51
Anhang 3: Entwurf einer Geschichte	52
Anhang 4: Kriterienraster für die Schreibkonferenz	53
Anhang 5: Reinschrift eines Textes	55
Anhang 6: Arbeitsblatt für die Leseflüssigkeit	57
Anhang 7: Lösungsformulare zu den Fragen	58
Anhang 8: Die Ideensammlung	59
11. BEILAGEN	60

ABSTRACT

Diese Arbeit beschreibt, welche Rolle digitale Medien in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern der Unterstufe spielen. Bei Kindern der Unterstufe ist vor allem das Fernsehen ein wichtiges digitales Medium. Im Lehrplan 21 spielen digitale Medien wie der Computer oder das iPad allerdings ebenfalls eine wichtige Rolle. Medien sollen im Unterricht eingesetzt werden, um die Medienkompetenzen sowie die Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird aufgezeigt, wie digitale Medien im Deutschunterricht im Teilbereich Schreiben eingesetzt werden können. Dabei wird der Schwerpunkt vor allem auf Computer und Tablets gesetzt. Erörterungen zur Schreibentwicklung und dem Schreibprozess ergänzen die mediendidaktische Perspektive. Neben der theoretischen Diskussion wird der Einsatz digitaler Medien auch durch eine Ideensammlung aufgezeigt, die aufgrund des Lehrplans 21 und der offiziellen Lehrmittel des Kantons Zürichs erarbeitet wurde.