

Pädagogische Hochschule St. Gallen PHSG
Studiengang Kindergarten und Primarschule

Chancen und Grenzen des Churermodells - eine literarische und empirische Analyse

Bachelorarbeit

im Rahmen der Ausbildung 2015 bis 2018
im Studienbereich Erziehungswissenschaft

von

Maria Rita Wenk
Cunzstrasse 32
9016 Gallen

10. Januar 2018

Begleitung und Begutachtung: Prof. Dr. Markus Schatzmann

Pädagogische Hochschule St. Gallen
Seminarstrasse 27
9400 Rorschach
Telefon +41 (0)71 844 18 18
info@phsg.ch
www.phsg.ch

Abstract

Der Lehrplan 21 beschreibt Selbständigkeit und Selbstreflexion als überfachliche Kompetenzen. In den Forschungen von John Hattie steht der Faktor „Selbsteinschätzung“ auf Rang 1. Lernen selbst gestalten zu können, ist ein aktuelles Thema. Das Unterrichtskonzept „Churermodell“ kommt dem selbständigen Lernen von Kindern entgegen. Die vorliegende Arbeit untersucht Chancen und Grenzen des Modells.

In einem literarischen Teil wird der Frage nachgegangen, welche Grundhaltung hinsichtlich des Lernens die Klassenführung unterstützen kann. Die Hirnforschung belegt, Lernen ist stets ein situativer, sozialer und emotionaler Prozess. Aus der Lernforschung sind Faktoren bekannt, welche eine sinnvolle und förderliche Klassenführung unterstützen. Diese Ergebnisse werden mit den Forschungen von John Hattie ergänzt. Auch die Raumwahrnehmung hat einen Einfluss auf das Lernen von Kindern und ist im Churermodell ein zentrales Element.

In einem empirischen Teil wird untersucht, welche Anforderungen im Churermodell an die Klassenführung gestellt werden. Dafür wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Drei Orte aus der Praxis wurden für eine Feldforschung ausgewählt und besucht. Mit den Lehrpersonen wurde ein halboffenes Interview geführt. Die Ergebnisse zeigen, dass gerade in einem offenen Unterrichtskonzept die Klassenführung grosse Bedeutung hat und regelmässig reflektiert werden sollte. Der unstrukturierte Raum bietet für Lernende neue Möglichkeiten und gleichzeitig muss von der Lehrperson mehr Struktur vorgegeben werden.

Keywords: Chancen und Grenzen des Churermodells, Klassenführung, Selbsteinschätzung im Lernen, Raumwahrnehmung

Quelle: Wenk, Maria Rita (2018). Chancen und Grenzen des Churermodells – eine literarische und empirische Analyse. PHSG Rorschach: Bachelorarbeit

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | EINLEITUNG | 4 |
| 2. | WICHTIGE FAKTOREN FÜR DIE QUALITÄT DES LERNENS | 5 |
| 2.1 | Hirnforschung | 5 |
| 2.1.1 | Lernen ist ein dynamischer Vorgang | 7 |
| 2.1.2 | Lernen heisst in Beziehung treten..... | 8 |
| 2.1.3 | Lernen, weil etwas von Bedeutung ist | 9 |
| 2.1.4 | Lernen baut auf Vorerfahrungen auf | 9 |
| 2.1.5 | Mit Freude lernen | 10 |
| 2.2 | Klassenführung | 12 |
| 2.2.1 | Definition Klassenführung | 12 |
| 2.2.2 | Merkmale für guten Unterricht..... | 13 |
| 2.2.3 | Der Einfluss der Lehrperson | 16 |
| 2.2.4 | Konsequenzen für die Klassenführung..... | 23 |
| 2.3 | Der Raum als dritter Pädagoge | 25 |
| 2.3.1 | Wirkungen der Raumgestaltung | 27 |
| 2.3.2 | Raumerleben während der Kindheit | 28 |
| 2.3.3 | Räume wirken, Räume erziehen, Räume beeinflussen | 29 |
| 2.3.4 | Schule als Lern- und Lebensraum..... | 30 |
| 3. | DAS CHURERMODELL IN DER PRAXIS | 32 |
| 3.1 | Beschreibung des Churermodells | 32 |
| 3.1.1 | Die vier Elemente des Churermodells | 33 |
| 3.1.2 | Merkmale des Churermodells | 35 |
| 3.1.3 | Der Raum und seine Wirkung | 39 |
| 3.1.4 | Bewertung im Churermodell..... | 39 |
| 3.2 | Interviewleitfaden und Inhaltsanalyse | 42 |
| 3.2.1 | Interviewleitfaden zum Thema „Chancen und Grenzen des Churermodells“ | 42 |
| 3.2.2 | Qualitative Inhaltsanalyse | 44 |
| 3.3 | Beobachtungsberichte | 47 |
| 3.3.1 | Ort 1 | 47 |
| 3.3.2 | Ort 2 | 49 |
| 3.3.3 | Ort 3 | 51 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4. | CHANCEN UND GRENZEN DES CHURERMODELLS..... | 54 |
| 5. | FAZIT | 58 |
| 6. | LITERATURVERZEICHNIS..... | 60 |
| 7. | ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 62 |
| 8. | ANHANG | 62 |
| 8.1 | Abschrift Interview 1 | 62 |
| 8.2 | Auswertung Interview 1..... | 76 |
| 8.3 | Abschrift Interview 2 | 79 |
| 8.4 | Auswertung Interview 2..... | 93 |
| 8.5 | Abschrift Interview 3 | 97 |
| 8.6 | Auswertung Interview 3..... | 106 |

1. Einleitung

„Ein Kind hat drei Lehrer: Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum.“ (Schwedisches Sprichwort)

Loris Malaguzzi, der Begründer der Reggio-Pädagogik, erwähnt dieses Zitat immer wieder. Er weist jedoch zusätzlich daraufhin, dass es das Kind selbst ist, welches von seinem Standpunkt aus lernt und auf seinen Erfahrungen aufbaut. Auch Gerald Hüther geht von dieser These aus und belegt sie durch Forschungen der Neurobiologie. In der vorliegenden Arbeit wird das Lernen von Kindern in der Reihenfolge des schwedischen Sprichworts beleuchtet und hinterfragt werden.

Wie lernt der Mensch und wie kann Lernen ein Leben lang mit Freude gelingen?

Willi Stadelmann und Gerald Hüther gehen davon aus, dass das menschliche Gehirn ein Leben lang lernfähig und formbar bleibt. Der Mensch lernt in erster Linie, weil er am Leben bleiben möchte. Er lernt immer durch andere, und er lernt am nachhaltigsten das, was ihn berührt und für ihn bedeutsam ist. So ist Lernen immer ein situativer, sozialer und emotionaler Prozess.

Welchen Einfluss haben dabei Lehrpersonen auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern? Lehrpersonen sollen eine heterogene Gruppe so führen, dass daraus eine Klasse werden kann, welche nach und nach fachliche und soziale Kompetenzen erreicht. John Hattie versucht mit umfassenden Forschungsergebnissen darzustellen, wie guter Unterricht aussehen kann und fordert dabei von Lehrpersonen, dass sie sich des Einflusses bewusst sein sollen, den sie durch ihr Verhalten auf das Lernen von Kindern ausüben.

Inwiefern kann auch der Raum als dritter Pädagoge im Lernen spürbar werden? Der deutsche Philosoph und Pädagoge Bollnow versteht Raum als Ausdruck eines menschlichen Selbstverständnisses und sieht ihn als Bedingung für die Bildung von Identität an. Raum beeinflusst für ihn das leibliche Empfinden des Menschen. Raumwahrnehmung ist individuell sehr verschieden und wird durch Sinne und Emotionen gelenkt.

Welche Grundhaltung hinsichtlich des Lernens kann also die Klassenführung unterstützen? Dieser Fragestellung wird im ersten Teil der Arbeit nachgegangen.

Im zweiten Teil wird das offene Unterrichtskonzept „Churermodell“ beschrieben und in der Praxis untersucht. Worin liegen die Chancen und Grenzen dieses Modells? Welche Anforderungen werden dabei an die Klassenführung gestellt?

Der Lehrplan 21 beschreibt in seinen Grundlagen Selbstreflexion, Selbständigkeit und die Fähigkeit, Aufgaben oder Probleme zu lösen als überfachliche Kompetenzen und teilt diesem Bereich somit besondere Bedeutung zu. In den Forschungsergebnissen von John Hattie steht der Faktor „Selbsteinschätzung“ auf Rang 1. Somit zeigt sich, selbständiges Lernen ist ein aktuelles Thema, welchem Raum gegeben werden soll. Kinder können und sollen zu Gestaltern ihres eigenen Lernens werden. Die Frage ist, wie Lehrpersonen diese dabei bestmöglich begleiten können und was deshalb bei der Klassenführung beachtet werden sollte.

2. Wichtige Faktoren für die Qualität des Lernens

Ergebnisse aus der Hirnforschung sowie wichtige Merkmale der Klassenführung und Raumwahrnehmung zeigen, wodurch und womit Qualität im Lernen entstehen kann. Die Auseinandersetzung mit diesen drei Bereichen kann zu einer allgemeinen Grundhaltung des Lernens führen. Eine solche Grundhaltung unterstützt Lehrpersonen in der Begleitung von Schülerinnen und Schülern.

2.1 Hirnforschung

Die neuesten Erkenntnisse der Hirnforschung zeigen, dass das menschliche Gehirn ein Leben lang lernfähig und formbar bleibt. Dank neurowissenschaftlicher Untersuchungen können Unterschiede in den Lernvorgängen im Gehirn von Kindern und Erwachsenen aufgezeigt werden. Dabei ist es möglich, strukturelle und funktionelle Veränderungen im Gehirn zu beobachten. Ein Mensch lernt umso mehr, je früher er vielfältige Wahrnehmungen in seiner Umwelt ganzheitlich erlebt und zum anderen, wenn er sein Leben lang neugierig und offen bleibt.

Der Hirnforscher und ehemalige Rektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Willi Stadelmann, ist überzeugt, dass sich der Mensch alles, was er lernt, durch Handlungen und Tätigkeiten aneignet. Deshalb sollten alle didaktischen Massnahmen das Ziel haben, Lernende

dabei zu unterstützen, aus eigenem Antrieb heraus aktiv zu werden. Lernenden müssen vielseitige und anregende Umgebungen zugänglich sein, die sie motivieren. Weil das menschliche Gehirn so plastisch ist, kann es sich durch Lernen immer wieder in seiner Struktur und Funktion verändern. Lernende bauen dabei ihre eigene Lernbiographie auf. Die Unterschiede zeigen sich in der Makro- und Mikrostruktur des Gehirns. Wissen und Verhalten wird konstruiert und zwar aufgrund von Vorerfahrungen. Deshalb verläuft dieser Vorgang bei jedem Menschen anders. Lernen zeichnet sich also durch Aktivität und Konstruktion aus und ist gleichzeitig ein situativer, sozialer und emotionaler Prozess. In dieser Hinsicht unterstützen die Ergebnisse der kognitiv-neuropsychologischen Forschungen die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften (vgl. Lanz, 2015).

Der Neurobiologe Gerald Hüther beschäftigt sich damit, wie Lernen funktioniert und dieses ein Leben lang Freude bereiten kann. Seine Aussagen erklären nachvollziehbar die Erkenntnisse der aktuellen Hirnforschung und sollen deshalb in dieser Arbeit zusammengefasst dargestellt werden, da sie prägend sein können für eine Grundhaltung hinsichtlich des Lernens im Allgemeinen.

„Aus biologischer Sicht heisst Lernen nichts anderes, als lebendig zu bleiben.

Wer nicht mehr lernen kann, ist tot.“ (Hüther, 2016, S. 7)

Dieser Satz gilt nach neurobiologischen Forschungen nicht nur für Menschen, sondern für alles Lebendige. Einzeller verfügen nicht einmal über ein Nervensystem. Und doch können sie etwas lernen. Küchenschaben zum Beispiel bewältigen Lernaufgaben auch noch, nachdem ihnen das Gehirn entfernt wurde. Es kann also festgestellt werden, dass es für das Lernen nützlich ist, ein funktionierendes Gehirn zu besitzen. Es ist jedoch nicht unbedingt nötig. Gerald Hüther stellt sich demzufolge die Frage, was Lernen also ausmacht.

Ein Gehirn kann niemals für sich allein existieren. Es ist nur im Zusammenhang mit einem Körper denkbar. Forscher fanden heraus, dass alles, was in einem menschlichen Gehirn geschieht, untrennbar damit verbunden ist, was ein Mensch in seinem Heranwachsen und Zusammenleben mit anderen Menschen erlebt hat. Es gibt Menschen, deren Lernerfahrungen ein Leben lang ihr Denken und Handeln beeinflussen. Dies müssen jedoch nicht unbedingt nur Lernerfahrungen sein, wie man sie im Allgemeinen im Rahmen schulischen Lernens versteht.

Hüther forscht seit langem über Vorgänge im menschlichen Gehirn. Er hat es sich zum Ziel gesetzt, die Vorstellung über das Lernen allgemein zu öffnen und diese nicht nur auf schulisches Lernen zu beziehen. Deshalb beleuchtet er das Lernen aus biologischer Perspektive und möchte aufzeigen, dass Lernen Ausdruck von etwas Lebendigem ist. Dieses Lebendige ist die Voraussetzung für das Lernen. Hüthers Fazit lautet:

„Wer das Lernen von aussen zu lenken versucht, unterdrückt damit genau das, was das Lernen erst lebendig macht: Die Freude am Lernen – oft sogar ein Leben lang.“ (Hüther, 2016, S. 11)

2.1.1 Lernen ist ein dynamischer Vorgang

Nichts Lebendiges existiert für sich selbst. Um zu überleben, braucht jedes Bakterium, jede Zelle, jede Alge, überhaupt alles, was lebendig ist, andere Lebewesen. Nur so kann sich Leben weiterentwickeln und Erfahrungen an Nachkommen weitergeben. Man kann also festhalten: Leben bedeutet, mit anderen verbunden und auch von ihnen abhängig zu sein. Immer wieder verbreiten sich Zellen auf Kosten anderer Organismen oder einzelne Arten sterben aus. Leben ist niemals ein stabiler Zustand. Lebendig bleiben kann nur, wer sich weiterentwickelt. Sobald ein System zusammenbricht, entstehen neue Freiräume. Neue Arten können sich entwickeln und ausbreiten.

Allem Lebendigen wohnt also eine Fähigkeit zur eigenen Veränderung inne. Formuliert man diese Fähigkeit auch als Lernen, so ist Lernen bereits auf der Ebene von Zellen kein individueller Prozess. Lernen ist ein Vorgang, der sich auf weitere Mitglieder eines lebenden Systems ausbreitet und sich immer wieder verändert. Letztlich erfasst er das gesamte lebende System. Heute weiss die Forschung, dass es das menschliche Nervensystem ist, welches die Innen- und Aussenwelt verbindet. Es leitet Informationen von innen nach aussen und von aussen nach innen. Es sorgt dafür, dass der Organismus auf innere oder äussere Störungen reagieren und so am Leben bleiben kann. Voraussetzung dafür ist vor allem die Herausbildung und Stabilisierung von möglichst vielfältigen Vernetzungen der Nervenzellen im Gehirn.

Diese Vernetzungen und Stabilisierungen entstehen massgeblich durch ein reichhaltiges Spektrum an Eindrücken, Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsmustern. Je intensiver und vielfältiger die Beziehungen sind, die ein Kind zu den Phänomenen seiner Lebenswelt oder zu anderen Menschen und Lebewesen aufbauen kann, desto komplexer werden die Verschaltungsmuster, wie sie Hüther nennt, die es in seinem Gehirn stabilisieren kann. Dazu tragen

alle Gelegenheiten bei, die ein Kind hat, wenn es selber entdecken und erkunden kann und so spielerisch seine eigenen Gestaltungsmöglichkeiten erprobt (vgl. Hüther, 2016, S. 16-25).

2.1.2 Lernen heisst in Beziehung treten

Gerald Hüther ist der Meinung, „*ein Lernprozess kann nur dann in Gang kommen, wenn es einen Auslöser gibt, der ihn aktiviert.*“ (Hüther, 2016, S. 34)

Allen Auslösern ist es gemeinsam, dass die innere Ordnung eines lebenden Systems gestört wird. Diese Störung kann von aussen kommen, wenn eine Gefahr für das System auftritt. Sie kann jedoch auch von innen her entstehen, wenn sich innerhalb des Organismus etwas inkohärent verhält. Geschieht dies, lenkt das Nervensystem seine Aufmerksamkeit auf das Phänomen und stellt eine Beziehung zu ihm her. Menschen öffnen sich dann für einen Lernprozess. Sinnliche Wahrnehmungen lösen Erregungen aus, die wiederum über Nervenbahnen zu speziellen Nervenzellgruppen geleitet werden und dort ein bestimmtes Erregungsmuster entstehen lassen.

Besonders interessant sind die Lernprozesse, die nachhaltig wirksam sind. Das geschieht, wenn ein neues Erregungsmuster im Gehirn auch strukturell als neues synaptisches Verknüpfungsmuster gesichert werden kann. So reicht später eine Wahrnehmung eines Teilaspekts aus, um dieses gesamte komplexe Netzwerk zu reaktivieren und sich diese Lernerfahrungen wieder in Erinnerung zu rufen.

Damit ein Lernprozess dieser Art entstehen und nachhaltig gesichert werden kann, ist es ausschlaggebend, eine Wahrnehmung zusätzlich mit einer emotionalen Erregung in den tiefer liegenden Strukturen des Gehirns zu verknüpfen. Das geschieht nur, wenn die Wahrnehmung für einen Menschen subjektiv bedeutsam ist. Gerald Hüther spricht dann davon, dass einem etwas unter die Haut geht.

Fast noch wichtiger als eine Inkohärenz, welche einen Lernprozess auslöst, sind Reaktionsmuster, die Störungen wieder ausgleichen. Findet ein Mensch eine Lösung, freut er sich darüber und begeistert sich. Das führt zusätzlich zu einer Aktivierung der emotionalen Zentren. Dort werden neuroplastische Botenstoffe freigesetzt und diese sichern eine Lernerfahrung strukturell im Gehirn. Eine Lernerfahrung entsteht also durch Denk-, Fühl- und Handlungsmuster. Wenn diese Netzwerkstrukturen immer wieder mit Begeisterung aktiviert werden, entstehen im Gehirn Pfade, die immer sicherer und stabiler werden. Schlussendlich werden sie automatisch abrufbar (vgl. Hüther, 2016, S. 34-40).

2.1.3 Lernen, weil etwas von Bedeutung ist

Lebewesen lernen das, was sie benötigen, um überleben zu können und Nachkommen zu sichern. Kein Lebewesen bleibt sein Leben lang so, wie es bei der Geburt war. Um zu überleben, bilden Lebewesen Fähigkeiten aus, die sie zu Beginn ihres Lebens noch nicht besaßen. All diese Fähigkeiten sind Ergebnisse von Lernprozessen. Schliesslich könnte ein Lebewesen nur dann genau so bleiben wie es ist, wenn sich auch seine Umwelt nicht verändern würde. Alles müsste also konstant bleiben. Dem ist jedoch nicht so. Ein Lebewesen kann nicht anders, als dazu zu lernen.

Aus diesen Überlegungen heraus stellt Gerald Hüther nun die interessante Frage:

„Wer oder was bestimmt darüber oder ist ausschlaggebend dafür, was von einem Lebewesen gelernt wird?“ (Hüther, 2016, S. 43)

Wenn es letztendlich darum geht, zu überleben, ist alles von Bedeutung, was ein Lebewesen daran hindert, so zu bleiben, wie es ist. Nicht Wahrnehmungen setzen einen Lernprozess in Gang, sondern die ausgelösten Wirkungen. Gelernt werden demzufolge nicht die Einflüsse oder Probleme, mit denen Lebewesen oder soziale Systeme konfrontiert werden. Das Wichtige bei einem Lernprozess sind die Lösungen, die ein lebendes System zur Wiederherstellung seiner inneren Ordnung findet.

Die gefundenen Lösungen sind also bedeutsam und gelten jeweils nur für das betreffende Lebewesen. Daraus ergibt sich eine subjektive Zuschreibung von Bedeutsamkeit für alle Lernprozesse und aus diesem Grund kann nichts gelernt werden, was für ein Lebewesen nicht wichtig ist (vgl. Hüther, 2016, S. 42-45).

2.1.4 Lernen baut auf Vorerfahrungen auf

Alle Lernprozesse, die durch die Herausbildung eines Nervensystems und eines Gehirns möglich werden, sind abhängig von vorangegangenen, erworbenen Reaktionsmustern. Das ist der Grund, warum auch mit der Hilfe eines Gehirns nicht etwas wirklich Neues gelernt werden kann. Mit einem Gehirn kann das durch Lernerfahrungen Erworbene erweitert oder auf eine neue Art kombiniert werden. Neue Lerninhalte müssen also anschlussfähig sein und an das bereits vorhandene Wissen anknüpfen können (vgl. Hüther, 2016, S. 48-52).

Alles, was ein Mensch weiss und kann, hat er durch andere gelernt. Zum Beispiel hätte ein Mensch allein weder sprechen noch laufen lernen können. Für diese Entwicklungen waren immer wieder Menschen nötig, die ihm zeigten, wie es geht. Im Zusammenleben mit anderen

Menschen konnten also Erfahrungen gemacht werden, die in einem Menschen die Lust zum Weiterlernen weckten. Auch die Menschen, die für sich beschlossen, dass sie nichts mehr lernen möchten, konnten laut Hüther diese Vorstellung nur deshalb entwickeln, weil ihnen von anderen Menschen ihre angeborene Lernlust verdorben wurde, indem sie frustrierende Lernerfahrungen machten.

Alle diese Lernerfahrungen wurden in der Beziehung zu anderen Menschen gemacht. Diese Erfahrungen sind im Gehirn jedes Menschen in Form von Beziehungs- und Verschaltungsmustern verankert. Um also das Wissen und Können von anderen Menschen übernehmen zu können, ist die Fähigkeit unabdingbar, mit anderen Menschen überhaupt in Beziehung treten zu können.

Der Mensch bringt von Geburt an eine sehr grosse Empathiefähigkeit mit und sucht zu seinen primären Bezugspersonen von Anfang an eine enge und verlässliche Beziehung. Dabei ist die Qualität der Beziehung von grosser Bedeutung und nicht die Anzahl der Personen. Wichtig ist, dass es eine Beziehung ist, bei der sich Subjekt und Subjekt begegnen. Das heisst zum Beispiel, dass ein Kind in seiner Einzigartigkeit gesehen wird und sich dabei wertgeschätzt fühlt. Ist dies der Fall, dann wird sich das Kind öffnen und Erfahrungen und Vorstellungen, Wissen und Können von diesem Menschen übernehmen. Wird ein Mensch zum Objekt von Absichten, Interessen, Erwartungen oder Bewertungen und auch dementsprechend behandelt, blockiert dies die Beziehung. Der so behandelte Mensch macht ungünstige Lernerfahrungen. Das führt dazu, dass zum Beispiel ein Kind unter solchen Bedingungen lernt, sich selbst zu schützen. Es macht die Menschen und deren Absichten oder das System ebenfalls zum Objekt seiner Aktivitäten oder es betrachtet sich selbst als Objekt und lernt, sich entsprechend zu verhalten.

Beide Möglichkeiten verschlechtern eine Beziehung und verhindern Austausch. Der kreative und evolutionäre Charakter eines Lernprozesses geht verloren (vgl. Hüther, 2016, S. 54-59).

2.1.5 Mit Freude lernen

Während der Kindheit sind Menschen besonders gut in der Lage, von anderen alles zu lernen, was diese wiederum von anderen gelernt haben. Der Mensch lernt es jedoch nur, wenn das Können und Wissen der anderen für ihn bedeutsam ist. Dann wird genau hingeschaut und hingehört. Laut Hüther muss deshalb der Lernstoff emotional aufgeladen sein.

Ein Lernprozess ist nachhaltig, wenn er mit Emotionen einhergeht. Emotionen sind immer dann im Spiel, wenn einen Menschen etwas berührt. Dies kann aus einer besonderen Begabung oder eigener Entdeckerfreude und Gestaltungslust entspringen.

Lernstoff kann aber auch eine emotionale Bedeutung erhalten, weil die betreffende Person, von der etwas gelernt wird, für einen Lernenden wichtig ist. Es besteht also eine emotionale Beziehung zu dieser Person.

Die aktuelle Hirnforschung hat herausgefunden, dass es etwas gibt, das wirklich nur Menschen lernen können und sich der Mensch darin vom Tier unterscheidet:

„Nur wir sind in der Lage zu lernen, die Lernfähigkeit anderer Lebewesen und vor allem die unserer eigenen Artgenossen, sogar die unserer Kinder, gezielt und bewusst zur Verfolgung eigener Absichten auszunutzen.“ (Hüther, 2016, S. 64)

Tiere abrichten und so dressieren, dass sie genau das machen, was man möchte, und sich so verhalten, wie man es von ihnen verlangt, dies kann nur der Mensch lernen. In der Lernforschung nennt man das Konditionierung. Der wichtige Punkt dabei ist folgender: Der Mensch kann andere Menschen oder Tiere erst dann für eine Konditionierung nutzen, wenn er sie als Objekt betrachtet.

Wenn also Menschen sich gegenseitig zu Objekten machen und einander benutzen, um eigene Absichten und Ziele zu verfolgen, dann begegnen sie einander nicht als Subjekte und lernen nicht voneinander (vgl. Hüther, 2016, S. 62-66).

Die Erkenntnis der Hirnforschung ist, dass das menschliche Gehirn ein Leben lang plastisch bleibt und deshalb durch neue Erfahrungen verändert werden kann. Hüther folgert daraus, dass Menschen sich ein Leben lang verändern können. Es ist möglich aufzuhören, andere Menschen zu Objekten von Absichten und Zielen, von Erwartungen und Bewertungen zu machen. Es ist möglich, sich von Mensch zu Mensch als Subjekt zu begegnen. Das geschieht, wenn Menschen sich gegenseitig inspirieren und ermutigen und so die Freude am miteinander Lernen wiederfinden. Das menschliche Gehirn verändert dann gebahnte Vernetzungsmuster von allein. Die Freude am Lernen bleibt lebenslang erhalten. Der Mensch muss dies jedoch wollen. Das kann er jedoch nur, wenn er sich als Subjekt versteht, als ein Mensch, der aktiv, selbstverantwortlich ist und daraus sein Zusammenleben mit allen anderen Lebewesen gestaltet (vgl. Hüther, 2016, S. 68-73).

2.2 Klassenführung

Aus den vorhergehenden Erläuterungen über das Lernen als dynamischen Prozess des Lebens kann eine Grundhaltung hinsichtlich des Lernens im Allgemeinen entstehen. Mit einer solchen Haltung wird eine effektive Klassenführung möglich. Im nächsten Kapitel soll deshalb der Fokus darauf gelegt werden, wie Klassenführung definiert wird, welchen Einfluss die Lehrperson auf Lernende nehmen kann und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

2.2.1 Definition Klassenführung

Jacob Kounin forschte in Amerika auf dem Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtspsychologie. Er prägte den Begriff Klassenführung beziehungsweise Classroom-Management. Kounin erklärt, dass sich innerhalb einer Klasse verschiedene Tätigkeiten finden lassen. Davon sind viele mit dem Inhalt des Unterrichts verbunden. Andere sollen den Unterricht entlasten. Dazu gehören Spiele, Pausen oder Ruhezeiten. Wieder andere Tätigkeiten sind bestimmte Abläufe, um den Unterricht zu organisieren. Dazu kommen Einflüsse von ausserhalb des Schulzimmers und klasseninterne Vorfälle, wie ein Streit zwischen Kindern oder Gegenstände, die vergessen wurden. Es wird eine Heterogenität zwischen Ereignissen, Personen, Handlungsstrukturen und Grössenordnungen sichtbar. Diese Heterogenität zeigt sich sowohl über einen gewissen Zeitraum hinweg als auch in einem beliebigen Ausschnitt von Zeit und Raum. Solche geplanten und ungeplanten Gegebenheiten innerhalb eines Schulzimmers fordern von einer Lehrperson Fertigkeiten. Diese gehen über den Umgang mit einzelnen Kindern und die eigentliche Unterrichtsplanung hinaus (vgl. Kounin, 1976, S. 9).

Deshalb definiert Kounin den Begriff Klassenführung als *„Fertigkeiten der Gruppenführung – der Planungen und Verfahrensweisen von Lehrern in Klassenzimmern, durch welche mehr als ein Kind angesprochen, mehr als ein Kind beeinflusst werden soll.“* (Kounin, 1976, S. 10)

Der Schulpsychologe Christoph Eichhorn definiert Classroom-Management als guten Unterricht mit Führungskompetenz. Eichhorn sieht die Herausforderungen einer Lehrperson darin, eine Gruppe von Kindern zu führen, die kulturell verschiedene Hintergründe haben und sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Aus dieser heterogenen Gruppe soll unter der Führung der Lehrperson eine Klasse entstehen, welche nach und nach sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen erlernen soll (vgl. Eichhorn, 2008, S. 12).

Auch der Erziehungswissenschaftler Andreas Helmke sieht effektives Classroom-Management als Hauptqualitätsmerkmal guten Unterrichts. Denn „*die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung. Die effiziente Führung einer Klasse ist eine Voraussetzung für anspruchsvollen Unterricht: Sie optimiert den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Fachunterricht.*“ (Helmke, 2003, S. 78)

Das in der Einleitung genannte schwedische Sprichwort bezeichnet die Lehrperson als zweiten Lehrer des Kindes. Dies wirft die Frage auf, was die Merkmale guten Unterrichts sind. Hierfür können verschiedene Bereiche des Unterrichts benannt werden. Die folgenden wurden in der Unterrichtsforschung von Helmke (vgl. Helmke, 2007, S. 8 ff.) behandelt und als bedeutsam befunden.

2.2.2 Merkmale für guten Unterricht

| Merkmale für guten Unterricht |
|---------------------------------|
| - Klassenführung |
| - Klarheit und Strukturiertheit |
| - Konsolidierung und Sicherung |
| - Aktivierung |
| - Motivierung |
| - Lernförderliches Klima |
| - Schülerorientierung |

Abbildung 1: (Helmke, 2007, S. 8 ff.)

Helmke beschreibt die einzelnen Merkmale guten Unterrichts folgendermassen:

- **Klassenführung**

Die Effizienz der Klassenführung enthält drei Aspekte:

Die Einführung und konsequente Durchsetzung von Normen und Regeln, welche sich auf das soziale Miteinander und die Leistung beziehen. So sollen Störungen und Zeitverluste präventiv vermieden werden.

Ein gutes Zeitmanagement, das sich auf den Unterricht bezieht und so langsame Übergänge, sinnlose Wartezeiten und einen hilflosen Umgang mit Technik und Medien vermeidet.

Ein wirksamer Umgang mit Störungen.

Diese drei Aspekte sollen eingeübt werden und können durch Rituale, Routinen und Prozeduren gefestigt werden.

- **Klarheit und Strukturiertheit**

Dies beinhaltet, dass die Lernziele einer Einheit transparent gemacht werden, z. B. in Form eines Advance Organizers. Diese bildliche und symbolische Form erleichtert besonders Schülerinnen und Schülern, die eher leistungsschwach sind und eine geringe Sprachkompetenz mitbringen, das Verstehen. Des Weiteren geht es bei diesem Punkt auch um die Verständlichkeit und Klarheit von Äusserungen durch die Lehrperson. Wie werden Aufgaben gestellt und durch anschauliche Beispiele geäussert? Wie wird Vorwissen aktiviert?

- **Konsolidierung und Sicherung**

Aus der Lernforschung ist bekannt, dass Wissensinhalte erst dann dauerhaft gelernt werden, wenn etwas oft geübt, wiederholt, vertieft und so gefestigt wird. Dies kann sowohl im Unterricht geschehen als auch bei den Hausaufgaben.

- **Aktivierung**

Damit sind alle Impulse gemeint, welche das autonome Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern. Dazu gehören die Ermutigung, eigene Lösungswege zu finden und die eigene Meinung zu äussern, die Aufforderung über Fragen nachzudenken und Begründungen einzufordern sowie das Bemühen, alle Kinder zu Wort kommen oder etwas tun zu lassen. Kinästhetische Aktivitäten wie Bewegung oder Motorik gehören natürlich ebenfalls zur Aktivierung.

- **Motivierung**

Dieser Bereich kommt in gutem Unterricht vielfältig zum Tragen: So soll die Bereitschaft, zu lernen und sich anzustrengen, durch hohe Leistungserwartungen gefördert werden. Die Auswahl von Themen und die Gestaltung des Unterrichts sollen das Interesse wecken. Die Bedeutung und der Nutzen des zu lernenden Inhalts für andere Fächer, den Alltag und das Leben im Allgemeinen sollen verdeutlicht werden. Und letztlich kommt es besonders auf die Fähigkeit der Lehrperson an, andere für den Unterrichtsstoff zu begeistern. Dabei wirkt sie vor allem durch ihr eigenes Vorbild motivierend.

- **Lernförderliches Klima**

Gutes Klima des Unterrichts zeichnet sich dadurch aus, wie mit Fehlern umgegangen wird. Werden Fehler als Lernchance gesehen? Arbeiten Schülerinnen und Schüler kooperativ zusammen und unterstützen sie sich gegenseitig? Dies gilt nämlich als besonders lernförderlich und hilft bei der Entwicklung von Kompetenzen. Ein zusätzlicher Aspekt für gutes Lernklima ist eine entspannte Lernatmosphäre. Dabei werden Schülerinnen und Schüler respektiert, dürfen ausreden und es ist ein humorvolles Miteinander spürbar.

- **Schülerorientierung**

Das meint den affektiven Bereich von Beziehungen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Gute Beziehungen sind Voraussetzung dafür, dass sich Lernbereitschaft und Selbstvertrauen entwickeln können. Sowohl aus der Angst- und Stressforschung als auch aus der Hirnforschung ist bekannt, dass eine positive Atmosphäre beim Lernen hilfreich ist und Lernprozesse erleichtert. Kinder sollen sich ernst genommen fühlen und wissen, dass die Lehrperson sich für ihre Schwächen und Stärken interessiert.

- **Wirkungsorientierung**

Hier geht es um alle Handlungen der Lehrperson, welche die Wirkungen ihres Unterrichts überprüfen. Dies kann durch das Einholen von unterrichtsbezogenen Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern geschehen oder indem Leistungsergebnisse einer Klasse genutzt werden, um den eigenen Unterricht zu evaluieren. Es bezieht auch die Bereitschaft mit ein, innovative und vielfältige Lehr- und Lernmethoden praktisch auszuprobieren und so die Wirkung des Unterrichts zu erhöhen.

- **Umgang mit Heterogenität**

Schülerinnen und Schüler bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Geschlecht, Können und kulturelle Herkunft mit. Guter Unterricht versucht, mit verschiedenen Aufgaben, Themen, Niveaus und Fragen dieser Heterogenität gerecht zu werden. Dabei soll mit dem Tempo und den Anforderungen des Unterrichts ein gesundes Mass zwischen Unter- und Überforderung angestrebt werden.

- **Methodenvielfalt**

Es ist empirisch belegt, dass es für guten Unterricht sinnvoll ist, weder einen lehrerzentrierten Frontalunterricht zu praktizieren, noch eine zu grosse Auswahl unterschiedlicher Methoden umzusetzen. Methodenvielfalt gilt für Quantität und Qualität. Der quantitative Aspekt fordert Abwechslung in den Lehr-Lern-Formen. Werden auch Kleingruppenaktivitäten, selbständiges Lernen und entdeckend-problemlösendes Lernen ermöglicht? Gibt es Phasen der Bewegung, von gemeinsamem Singen und Entspannung im Unterricht?

Der qualitative Aspekt zeigt, wie gut Lehr-Lern-Formen umgesetzt werden. Dabei geht es vor allem um Kriterien wie Vorbereitung, Klarheit der Regeln, Fairness untereinander, Arbeitshaltung und Sicherung der Ergebnisse.

2.2.3 Der Einfluss der Lehrperson

Neben Helmke haben sich auch andere Autorinnen und Autoren mit den Qualitätskriterien für den Unterricht auseinandergesetzt und sind dabei zu ähnlichen Ergebnissen gekommen (vgl.

Lipowsky, 2007). Die oben aufgeführten Merkmale sind wichtig. John Hattie, der neuseeländische Bildungsforscher und Professor an der University of Melbourne, hat sich intensiv mit den Wirkungen von Unterricht befasst. Seine Ergebnisse werden in der Bildungslandschaft ausführlich diskutiert, da sie sich auf ein breites Fundament von empirischen Belegen abstützen und deshalb die Bildungsdebatte vorantreiben. Wenn man sich also die Frage stellt, welche Haltung hinsichtlich des Lernens die Klassenführung unterstützt und welchen Einfluss man als Lehrperson auf Schülerinnen und Schüler hat, dann ist es sinnvoll, sich auch mit den Forschungsergebnissen von Hattie auseinander zu setzen.

2008 veröffentlichte er das Buch „Visible Learning“. Es enthält 800 Metaanalysen, welche 50 000 Einzelstudien zusammenfassen. Insgesamt waren an diesen Studien 250 Millionen Schülerinnen und Schüler beteiligt. 138 Einflussgrößen (mittlerweile sind es 150 da sie laufend ergänzt werden) geben an, welche Faktoren das Lernen fördern und welche es hemmen. Der Begriff Effektstärke taucht dabei regelmässig auf und ist für das Verständnis von Bedeutung. Effektstärke (= d) bezeichnet die Grösse eines statistischen Effekts. Sie zeigt die Wirkung eines Faktors, wie zum Beispiel Feedback, auf die Verteilung einer anderen Variablen, zum Beispiel die Lernleistung von Kindern, an. Bei Hattie zeigt jeder Effekt grösser als $d = 0,00$ an, dass Lernleistungs-Outcomes gesteigert werden konnten. Hattie legte eine durchschnittliche Effektstärke bei $d = 0,40$ fest, um zeigen zu können, welche Faktoren deutlich effizienter sind und welche nicht. Einflüsse oberhalb von $d = 0,40$ haben also grössere Auswirkungen aus Lernleistungs-Outcomes (vgl. Hattie, 2013, S. 2).

Hatties Buch ist der Versuch, die Wirkung von gutem Unterricht umfassend darzustellen. Die grössten Unterschiede lassen sich nach „Visible Learning“ zwischen einzelnen Klassen finden und nicht so sehr zwischen einzelnen Schulen. Daraus lässt sich folgern, dass den Unterschied die Lehrpersonen bewirken. Sie beeinflussen die Lernleistung von Kindern nicht nur durch ihr Dasein, sondern mit einem bestimmten Verhalten. Es ist also die Qualität des Unterrichts, die einen Unterschied ausmacht und auf die es ankommt.

Mit den Studien von Hattie liegt eine grosse Fülle an Ergebnissen vor, die sich nicht in knapper Form zusammenfassen lassen. Letztlich ist Unterricht dann gut, wenn er hohe Wirkungen zeigt. Die Frage bleibt, welche Faktoren lösen hohe Wirkungen aus? Welches sind die wich-

tigsten fachübergreifenden unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche? Um darauf eine Antwort zu finden, sollen die Hauptgedanken von Hatties Forschungen die Ergebnisse von Helmke ergänzen und vertiefen. 2012 erschien das Buch „Visible Learning for Teachers“, ebenfalls verfasst von John Hattie. Darin unterstreicht Hattie die Bedeutung der Lehrperson und fordert: *„Kenne deinen Einfluss!“* (Hattie, 2013, S. 17)

Seiner Meinung nach soll eine Lehrperson sich nicht nur als Lernbegleitung sehen, sondern die Funktion eines Regisseurs wahrnehmen. Sie soll aktiv den Unterricht gestalten, im Sinne einer direktiven Instruktion. Allerdings ist damit nicht ein lehrerzentrierter Frontalunterricht gemeint. Hattie verbindet direktive Instruktion mit einem breiten Verhaltensrepertoire. Die Lehrperson soll eine Vielfalt an Lernstrategien kennen, um einerseits das Oberflächenwissen und andererseits das Tiefenwissen und letztlich das konzeptuelle Verstehen von Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Dabei ist es wichtig, in allen Lernprozessen Präsenz zu zeigen. Es geht jedoch keineswegs um einen fragegeleiteten Frontalunterricht. Unterricht, wie Hattie ihn fordert, ist anspruchsvoll und eröffnet den Lernenden vielfältige Lerngelegenheiten. Dabei überprüft die Lehrperson regelmässig sowohl die Zweckmässigkeit des Lernangebots als auch seine Nutzung. Sie übernimmt Verantwortung für das Lernen auf allen Ebenen. Somit erhält nun auch die gesamte Struktur des Unterrichts grosse Bedeutung (vgl. Hattie, 2013, S. 20).

Direktive Instruktion besteht für Hattie vor allem darin, dass Lernziele und Erfolgskriterien den Schülerinnen und Schülern verständlich und klar sind und sie aktiv in ihre Lernprozesse einbezogen werden. Die Lehrperson hat sich gründlich vorbereitet und weiss, wie sie die Lerninhalte vermitteln und zugänglich machen möchte. Dabei überprüft sie während des Unterrichts regelmässig, ob die Schülerinnen und Schüler den Inhalt verstanden haben. Sie versucht also, den Unterricht aus den Augen der Lernenden zu sehen, bevor der nächste Schritt gemacht wird. Wichtig ist dabei bewusstes und angeleitetes Üben, welches die Lehrperson immer wieder kontrolliert. Regelmässig reflektiert sie mit den Lernenden ihren Lernprozess, so dass diese verstehen, ob und wie sie den Erfolgskriterien nähergekommen sind und sie so ihr Lernen in einem übergeordneten Zusammenhang sehen können. Letztlich soll das, was gelernt wurde, anschliessend immer wieder in verschiedenen Kontexten wiederkehren und praktisch angewendet werden (vgl. Höfer, D., Steffens, U., Institut für Qualitätsentwicklung, 2014, S. 22).

Wenn also für Hattie direkte Instruktion verbunden mit einer bestimmten Haltung hinsichtlich des Lernens die Grundlage für guten Unterricht bildet, was genau sind dann die wichtigen Faktoren, die es zu beachten gilt?

Die wichtigsten Faktoren in der Klassenführung sind für Hattie die Förderung der Selbsteinschätzung verbunden mit einem Zutrauen in die Fähigkeiten der Lernenden, eine Feedback- und Fehlerkultur, ein breites Repertoire an Lernstrategien und eine hohe Verantwortung für Verstehens- und Lernprozesse. Das grundlegende Fundament dafür bilden jedoch ein wohlwollendes Klima in der Klasse und eine positive Beziehungspflege.

Es geht darum, immer wieder neue herausfordernde Lernaufgaben zur Verfügung zu stellen, denn für Hattie besteht eine zentrale Verbindung zwischen Herausforderung und Feedback. Er sieht darin zwei entscheidende Faktoren, um lernen zu können. Je mehr ein Mensch herausgefordert ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass er ein Feedback als hilfreich empfindet. Für diesen Lernprozess ist es ausschlaggebend, dass eine Lehrperson präsent ist und sicherstellt, dass eine Richtung eingeschlagen wurde, die dem Lernenden hilft, die Herausforderung erfolgreich zu meistern. Dabei sind Fehler willkommen, denn es sind Gelegenheiten, aus denen man lernen kann (vgl. Hattie, 2013, S. 21).

Der Faktor Feedback hat bei Hattie eine Effektstärke von $d = 0,75$ (vgl. Hattie, 2013, S. 276). Hattie meint damit nicht Lob oder Tadel. Rückmeldungen sollten stets neutral erfolgen und sich auf die jeweilige Aufgabe beziehen. Fehler sind erwünscht und ausdrücklich willkommen, denn sie werden als Motivation für das Lernen verstanden (vgl. Hattie, 2013, S. 155).

Das, was ein Lernender bereits weiss, lenkt das Lernen am meisten. Aus diesem Grund ist es nötig, diesen Wissensstand zu kennen, um anschliessend darauf aufbauen zu können (vgl. Hattie, 2013, S. 41).

Zielgerichtetes Lernen besteht aus zwei Teilen: Klarheit über das, was gelernt werden soll. Dies nennt Hattie Lernintentionen. Und Wissen darüber, ob das, was gelernt werden sollte, auch erreicht wurde. Das sind die Erfolgskriterien (vgl. Hattie, 2013, S. 52). Zu den Lernintentionen gehört die formative Bewertung. Es ist wichtig, die Lernabsichten zu kennen, damit man die Lernziele versteht.

Nun ist es so, dass Kinder unterschiedlich schnell arbeiten und von verschiedenen Standpunkten aus starten. Deshalb ist es sinnvoll, die Lernintentionen immer wieder neu anzupassen.

Wird eine Unterrichtsstunde damit abgeschlossen, nochmals die Lernabsichten vor Augen zu führen, so können die Schülerinnen und Schüler verstehen, ob und wieviel sie den Erfolgskriterien näher gekommen sind (vgl. Hattie, 2013, S. 53).

Lehrpersonen sind oft der Meinung, die Herausforderung bestehe bereits darin, eine Aufgabe überhaupt zu beginnen. Für Kinder liegt hingegen die Schwierigkeit eher darin, dass sie diese Aufgabe auch zu Ende bringen. Solange in eine Aufgabe nicht etwas eingebracht wird und man sich dafür einsetzt, kann sie auch nicht herausfordernd sein, selbst wenn sie eine anspruchsvolle Anlage hat. Aus diesem Grund liegt das Geschick des Lehrens darin, eine Herausforderung so zu anzuordnen, dass sie für Schülerinnen und Schüler geeignet ist. Das verdeutlicht einmal mehr, warum Aufgaben an das Vorwissen anknüpfen sollen (vgl. Hattie, 2013, S. 58).

Zur Bedeutung des Vorwissens kommt der Faktor Selbstvertrauen. Die Überzeugung, selbstwirksam zu sein, verbessert sich, wenn man bei etwas erfolgreich ist, was als schwierig eingestuft wurde. Dies ist mit Selbstvertrauen verbunden. Ohne Selbstvertrauen können Lernziele wesentlich schwerer erreicht werden. Von daher ist Selbstvertrauen sehr bedeutsam für das Lernen. Lernende können dieses Vertrauen in sich tragen, es kann jedoch auch durch Lehrpersonen, Lernaufgaben oder Peers entwickelt werden. Selbstvertrauen führt zu Resilienz und lässt das eigene Lernen Wirklichkeit werden (vgl. Hattie, 2013, S. 60).

Selbstvertrauen entwickeln, das eigene Wissen einschätzen können, durch Herausforderung und Feedback im Lernen vorankommen und Fehler machen zu dürfen, dies alles bedingt ein wohlwollendes Klima innerhalb einer Klasse und die Beziehungspflege der Lehrperson zu den einzelnen Kindern. Damit es für Lernende normal ist, Fehler machen zu dürfen, brauchen sie Vertrauen. Dieses Vertrauen kann sich durch gegenseitigen Respekt, Kompetenz, Achtung der einzelnen Persönlichkeiten und Integrität, also der Übereinstimmung zwischen Äusserung und Handlung, entwickeln (vgl. Hattie, 2013, S. 80 ff.).

Lehrpersonen können viel für die Beziehung zu Lernenden tun und etwas über deren Lernen erfahren, wenn sie ihnen zuhören. Dafür ist es wichtig, dass sie offene Fragen stellen und den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern suchen. Eine solche Haltung während des Unterrichtens zeigt sich darin, wenn miteinander Lernaufgaben durchgeführt werden, man einander zuhört, daraufhin Alternativen in Betracht zieht und der Unterricht zweckgerichtet ist.

Die Effektstärken bestätigen diese Haltung (vgl. Hattie, 2013, S. 84 ff.)

- Offene Fragen $d = 0,40$
- Peer-Einflüsse $d = 0,53$
- Peer-Tutoring $d = 0,55$
- Kooperatives Lernen $d = 0,59$
- Teacher-Students-Relationships $d = 0,72$

Hat eine Lehrperson eine genaue Kenntnis über ihre Beziehung zu Lernenden und kennt deren Wissensstand, kann sie ihren Unterricht auch dementsprechend anpassen. Häufig brauchen Lernende eine andere Lernstrategie, wenn sie nicht mehr weiterkommen. Es sind dann nicht die Schülerinnen und Schüler, die sich ändern müssen, sondern die Lehrpersonen (vgl. Hattie, 2013, S. 97).

Piaget spricht davon, dass es Spannung braucht, damit eine Motivation für das Lernen ausgelöst wird. Die Motivation entsteht, indem jemand erkennt, dass er etwas nicht weiss und dies ändern möchte. Hattie zieht daraus die Dringlichkeit, das Lernen durch die Augen der Schülerinnen und Schüler zu sehen. Erst daraufhin kann eine Entscheidung getroffen werden, wie unterrichtet werden soll (vgl. Hattie, 2013, S. 104).

Laut verschiedenen Studien wünschen sich Kinder, dass ihre Lehrpersonen verstehen, wie sie lernen. Demnach sind sie auch darüber froh, wenn ihnen beim Lernen jemand konstruktiv zur Seite steht. Sie wünschen sich sinnvolle Erklärungen, die Akzeptanz, dass in unterschiedlichem Tempo gelernt wird, Lernaufgaben, bei denen Unbekanntes und bereits Gelerntes verknüpft werden kann und eine grössere Eigenständigkeit des Lernens innerhalb einer Klasse (vgl. Hattie, 2013, S. 37).

Wenn Lehrpersonen diese Wünsche umsetzen, so bleibt für sie dennoch das Ziel, mit einem Kind auf dem Stand zu arbeiten, auf dem es momentan steht und es dann einen Schritt weiter zu bringen. Dies kann geschehen, indem sie das Kind kognitiv zu aktivieren versuchen und es herausfordern.

Hattie hat dafür drei Feedback-Fragen formuliert (vgl. Hattie, 2013, S. 132):

- Wohin gehe ich?
- Wie komme ich voran?
- Wohin geht es als nächstes?

Er verwendet für dieses Voranschreiten im Lernen die Vorstellung, dass jemand zu Beginn des Lernprozesses Novize ist, dann ein Geübter und schliesslich Experte wird.

Dafür ist es in diesem Prozess nötig, dass Lernende sich aktiv beteiligen. Lernen ist etwas Soziales, da man stets von oder durch jemanden lernt. Auf der Grundlage von dem, was schon verstanden worden ist, wird neues Wissen aufgebaut, verknüpft und erweitert. Das Lernen entfaltet sich durch flexible und effektive Strategien, die dabei unterstützen, Probleme zu lösen. Um Lernende also einen Schritt über ihren aktuellen Wissensstand zu bringen, muss ihnen beigebracht werden, wie ein Lernprozess geplant und kontrolliert werden kann und wie man Lernziele setzen und korrigieren kann. Dies führt Lernende zu Selbstregulierung und kompetenter Selbsteinschätzung (vgl. Hattie, 2013, S. 109).

Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zeigt in den Analysen von Hattie die grösste Effektstärke $d = 1,44$ (vgl. Hattie, 2013, S. 276).

Wenn Lernen so verstanden wird, dass man weiss, an welchem Punkt sich jedes Kind befindet und es von dort aus einen Schritt weiterbringt, dann ist das Lernen in der Gesamtklasse nicht optimal, um eine Unterrichtsstunde bestmöglich für alle Schülerinnen und Schüler auszurichten. Man muss also differenzieren. Doch wie kann das praktisch geschehen?

Hattie ruft dazu auf, Gemeinsamkeiten in der Verschiedenartigkeit zu entdecken und Peers innerhalb der Klasse dazu zu bringen, miteinander zu arbeiten. Für ihn bezieht sich Differenzierung auf die einzelnen Ebenen des Lernens, also über die drei Stufen Novize, Geübter und Experte, und nicht darauf, verschiedene Lernaufgaben für einzelne Gruppen von Lernenden anzubieten (vgl. Hattie, 2013, S. 110 ff.)

Mit den Forschungen von Tomlinson zeigt Hattie folgende Aspekte von effektiver Differenzierung auf:

- Alle Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die wichtigen Konzepte eines Lernstoffes zu erforschen und auszuprobieren.
- Dabei erhalten sie regelmässige, formative Bewertungen seitens der Lehrperson, um sicher zu stellen, dass sie sich auf dem Weg zu den Erfolgskriterien befinden.
- Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler sich während des Lernprozesses flexibel gruppieren. Das heisst, sie arbeiten für sich allein, in verschiedenen Gruppen oder als gesamte Klasse an dem Lernstoff. Auf diese Weise

können Lerngelegenheiten, die aus Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Lerngruppe bestehen, am besten genutzt werden.

Hier bedarf es grösster Aufmerksamkeit durch die Lehrperson. In der flexiblen Gruppierung liegt eine grosse Ressource für das Lernen des jeweiligen Kindes. Doch muss immer wieder überprüft werden, ob in den jeweiligen Gruppen wirklich gelernt wird. Denn nur, weil Kinder in Gruppen sitzen, bedeutet dies nicht, dass sie auch miteinander lernen.

Lehrpersonen müssen dementsprechend adaptive Lernexperten sein. Sie sollen viele verschiedene effektive Strategien kennen und benutzen und gleichzeitig grosse Flexibilität mitbringen, um innovativ sein zu können, wenn Routinen nicht gelingen.

Doch was bedeutet das konkret? Hattie empfiehlt, im Schulalltag mehr Zeit für das Einüben von Lernstrategien vorzusehen. Vor allem lernschwache Schülerinnen und Schüler können davon stark profitieren. Kinder brauchen Unterstützung dabei, sich an eine Lernumgebung und andere Lernende anzupassen und sich Herausforderungen anzuschliessen. Sie müssen wissen, was sie machen können, wenn sie nicht mehr weiterkommen. Schliesslich geht es auch darum, dran zu bleiben, sich zu konzentrieren und zu üben. Bei all diesen Strategien brauchen die Schülerinnen und Schüler Begleitung seitens der Lehrperson, welche mit ihnen Abläufe trainiert, bewusst übt, ihnen die Ziele transparent macht und auf dem Weg zum Ziel formatives Feedback gibt (vgl. Hattie, 2013, S. 127 ff.). Gleichzeitig soll die Lehrperson regelmässig ihre Wirkung auf die Lernenden reflektieren und überprüfen, indem sie sich ebenfalls Feedback einholt. So bleibt der Unterricht im Fluss und ermöglicht gutes Vorwärtsgen.

2.2.4 Konsequenzen für die Klassenführung

Zusammenfassend kann also bestätigt werden, dass ein entscheidender Teil von gutem Unterricht davon abhängt, wie Lehrpersonen denken und welche Haltung sie hinsichtlich des Lernens für die Klassenführung mitbringen.

Hattie nennt aus seinen Forschungsergebnissen folgende Merkmale für eine effektive Klassenführung (vgl. Hattie, 2013, S. 195):

- Die Lehrperson beteiligt sich präsent an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und lernt selbst gerne mit.
- Sie zeigt Leidenschaft für ihr Fach, das Unterrichten und Lernen an sich.

- Sie bietet den Schülerinnen und Schülern viele unterschiedliche Lerngelegenheiten auf der Basis von Oberflächen- und Tiefenverständnis.
- Sie kennt die Lernintentionen und Erfolgskriterien des jeweiligen Unterrichts und teilt diese den Lernenden mit.
- Die Lehrperson sorgt für ein wohlwollendes und hilfsbereites Klima in der Klasse, so dass sich eine angenehme Fehlerkultur entwickelt.
- Sie holt sich Rückmeldungen bezüglich des Unterrichts von den Lernenden und diese können über ihr Lernen Auskunft geben und es bewerten.
- Die Lehrperson kann feststellen, wo die Schülerinnen und Schüler sich in ihrem Wissensstand befinden und kann Fortschritte aufzeigen.
- Sie kennt viele verschiedene Unterrichtsstrategien, die sie auch im Alltag anwendet. Die Lehrperson nutzt empirische Belege, anhand derer sie die folgenden Lernschritte plant und so die Lernprozesse auch vom Ende her denkt.

Trotz der Fülle an empirischen Belegen warnt der Oldenburger Schulforscher und Mitübersetzer von „Visible learning for teachers“, Klaus Zierer, vor einer Art „Fast-Food-Hattie“ (vgl. Spiewak, 2013, S. 7).

Es ist wichtig, den von Hattie angegebenen Einflussfaktor auf das Lernen genau zu überprüfen und sich nicht allein auf den numerischen Wirkungsfaktor zu verlassen. So liegt beispielsweise der Faktor für offenes Lernen bei einer Effektstärke von $d = 0,01$ (vgl. Hattie, 2013, S. 282). Laut Zierer kann offener Unterricht jedoch durchaus sinnvoll sein, wenn die Schülerinnen und Schüler mit dem eigenständigen Lernen vertraut sind und von einer gründlich vorbereiteten Lehrperson sorgfältig begleitet werden. Betrachtet man Hatties Forschungsergebnisse, so kommt beides zusammen nicht sehr häufig vor. Liest man jedoch Hatties Merkmale für eine effektive Klassenführung, zeigt sich, dass nichts gegen offene Unterrichtsformen spricht.

Desweiteren führt Zierer an, dass Schule noch etwas anderes erreichen möchte als kognitive Bestleistungen, zum Beispiel Sinn für Ästhetik, Kreativität, soziales Miteinander und Demokratiefähigkeit. Solche Fähigkeiten werden in den Analysen von Hattie nicht erwähnt. Es sind die kognitiven Fachleistungen, welche ausgewertet werden können.

Dennoch haben Hatties Forschungen seit ihrem Erscheinen die Bildungsdebatte verändert. Wer sich ernsthaft Gedanken über die Wirksamkeit von gutem Unterricht macht, stösst unweigerlich auf Hatties Faktoren. Dies ist auch richtig, denn dadurch wird die Lehrperson wieder dorthin gestellt, wo sie sein sollte: Ins Zentrum des Unterrichts (vgl. Spiewak, 2013, S. 8).

Prof. Dr. Lipowsky macht deutlich, dass das Verhalten davon beeinflusst wird, wie die jeweilige Person sich Lernen und Lehren vorstellt. Die Forschung zeigt, dass diese Überzeugungen sehr beständig sind und durch Gewohnheiten geprägt werden. Es braucht demzufolge umfassende Auseinandersetzungen und bewusste Reflexion, um solche Routinen zu verändern und anzupassen (vgl. Steffens, 2011, S. 13).

Auch wenn die Qualität der Methoden und Inhalte der einzelnen Studien von Hattie sehr verschieden ist und die Ergebnisse sich über einen Erfassungszeitraum von mehreren Jahrzehnten erstrecken, so werden dennoch zwei Aussagen deutlich:

- Für den Lernerfolg sind das Vorwissen und die kognitiven Grundfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern bedeutsam.
- Unter den wirksamen Einflussfaktoren lassen sich viele Variablen herauslesen, die sich auf das Verhalten und den Unterricht der Lehrperson beziehen. Nur wenige Faktoren lassen sich auf Organisation und Struktur zurückführen. Deshalb wird klar, dass die Lehrperson grossen Einfluss auf den Unterricht hat (vgl. Steffens, 2011, S. 25 ff.)

2.3 Der Raum als dritter Pädagoge

An der Hattie Studie wird ebenso deutlich, wie sehr die Bildungslandschaft die Frage nach der Wirksamkeit von Lernen und gutem Unterricht in Bezug auf Methodik und Didaktik beschäftigt. Was bisher allerdings noch kaum untersucht wurde, sind die Einflüsse von Schulräumen auf das Lernen. Was ist daran förderlich und was behindert das Lernen?

Dabei ist nicht nur ausschlaggebend, was Schülerinnen und Schüler interessiert, welche Fähigkeiten sie mitbringen oder wie gut sich das Unterrichtsmaterial eignet. Auch die Lehrperson, die zwar mit ihrer Haltung und ihrem Können einen grossen Einfluss auf die Lernenden hat, genügt nicht. Lernen hat ebenfalls etwas mit der Qualität des Raumes zu tun (vgl. Kahlert, 2013, S. 7, 8).

Das schwedische Sprichwort „*Ein Kind hat drei Lehrer: Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum.*“ bestimmt vor allem in der Elementarpädagogik und der Frühkindlichen Bildung den Diskurs.

Loris Malaguzzi, der Begründer der Reggio-Pädagogik, misst dem Raum eine grundlegende Wirkung bei. Die Raumgestaltung gibt den Kindern die Gelegenheit, aus eigener Motivation tätig zu sein. Die Kinder können dadurch Potentiale ihrer Selbstbildung entwickeln und sich selbst regulieren, indem sie Zeitdauer und Ort, sowie Materialien und Spiel- bzw. Arbeitspartner frei wählen dürfen (vgl. Nugel, 2014, S. 138).

Der deutsche Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow versteht den Raum als eine der zentralen pädagogischen Grundkategorien. Für ihn stellt der Raum nicht nur einen gebauten Ausdruck von einem jeweiligen menschlichen Selbstverständnis dar, sondern er ist sogar das Medium, die Form und die Bedingung der menschlichen Existenz. Aus diesem Grund ist der Raum auch eine Bedingung dafür, dass Identität gebildet werden kann, weil damit das leibliche Empfinden des Menschen beeinflusst wird. Wenn also in dem schwedischen Sprichwort von dem Raum als dritten Lehrer gesprochen wird, bezieht sich dies einerseits auf reale förderliche oder hemmende Faktoren, welche durch die gebaute menschliche Umwelt auferlegt werden. Dabei lassen sich verschiedene Parameter feststellen:

- Raumgröße
- Gegebene Farben und Formen
- Lichtführung
- Akustik
- Möblierung
- Ansprechende Schulumgebung, welche sich positiv auf Vandalismus auswirkt

Abbildung 2: (Kahlert, 2013, S. 8)

Andererseits spricht Bollnow in seinem Raumdiskurs von einem sozial-leiblichen Effekt der Architektur. Räume können ein angenehmes Raumgefühl wecken oder eben auch ein negatives. Aus diesem Grund können Räume ganz allgemein das Lernen unterstützen oder hemmen (vgl. Nugel, 2014, S. 138, 139).

Auch im Churermodell wird davon ausgegangen, dass der Raum Auswirkungen auf das Lernen der Kinder hat. Deshalb soll nun die Frage nach der Wirkung eines Raumes genauer beleuchtet werden, um später Konsequenzen für die Raumqualität im Churermodell ziehen zu können. Die Lehrperson selbst hat einen gewissen Einfluss darauf, wie sie einen Schulraum einrichtet und so für die Lernenden eine Lernlandschaft gestaltet. Deshalb ist die Beschäftigung mit der Raumwirkung stets auch mit der Haltung einer Lehrperson bezüglich des Lernens verbunden.

2.3.1 Wirkungen der Raumgestaltung

Räume spiegeln seit jeher den Menschen als Individuum wieder und sollen das Bedürfnis nach Obdach erfüllen. Menschen können ohne Bekleidung und einem Dach über dem Kopf kaum überleben. Es ist dem Menschen bereits in der frühen Kindheit ein Bedürfnis, für sich einen Raum zu gestalten. Dies zeigt sich darin, dass schon kleine Kinder gerne Höhlen und Nester bauen, sich darin verstecken und behütet fühlen. Räume können ein Gefühl von Geborgenheit vermitteln und gleichzeitig anregen. Dasselbe gilt für Lernräume. Sie lösen Stimulierung aus, wenn Kreativität spürbar ist, wenn persönlicher Rückzug und gemeinsames Erleben und Arbeiten möglich wird und wenn der Raum veränderbar ist. Lernräume sollen anregen, neugierig machen, Begeisterung und Forscherdrang auslösen (vgl. Stadler-Altman, 2016, S. 115).

Die Wahrnehmung und das Erleben in und von Räumen ist individuell verschieden, aus diesem Grund gibt es kein allgemein gültiges Konzept für Schulräume. Nichts desto trotz sollte die Qualität von Räumen in Schulen Beachtung finden (vgl. Kahlert, 2013, S. 11).

Wie im vorhergehenden Kapitel zur Klassenführung aufgezeigt, setzen sich viele Forschungen im Bereich der Unterrichtsqualität mit den Wirkungen von Unterricht auseinander und stellen verschiedene Faktoren als bedeutsam heraus. Darunter finden sich einige Merkmale, die sich auch auf den Raum beziehen lassen (vgl. Lipowsky, 2007, S. 26-30).

Erwähnt werden soll hier die Vorbereitung einer Lernumgebung. Das heisst, dass ein Raum sinnvoll und geschickt genutzt werden kann und sich so Anregung finden und gleichzeitig Ordnung halten lässt. Ein solcher Raum bietet Gelegenheit, sich sowohl zu bewegen als auch ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten auszuprobieren. Ein weiterer Punkt ist der, dass Schülerinnen und Schüler sinnvoll üben und arbeiten sollen. Dafür sind geeignete und vielfältige

Übungsformen nötig. Eine Lernumgebung, die sich individuell durch Lernnischen, Gruppentische oder Bewegungsecken anpassen lässt, ermöglicht variantenreiches Lernen. Hierfür sollte der Schulraum gut strukturiert werden können (vgl. Kahlert, 2013, S. 13).

Es ist nicht nur die Gestaltung eines Raumes, die sich auf das Lernen auswirkt, es ist auch die Wirkung auf die jeweilige Person, wie zu Beginn durch Bollnow eingeführt wurde. Dieses Empfinden ist individuell sehr verschieden.

Das Klima in einem Raum kann schwerlich als lernförderlich erlebt werden, wenn die Akustik beispielsweise schlecht ist und das Sprachverständnis erschwert. Das Klima leidet auch, wenn ein Raum Geräusche verstärkt, die durch motorische Unruhe, wie Stühle schieben oder Flüstern, ausgelöst werden. Wenn ein Raum sehr eng ist und durch ungeeignete Möblierung, sterile Formen oder nicht passende Farben unangenehm wirkt, schlägt sich dies auf die lernförderliche Atmosphäre nieder. Eine Lehrperson kann noch so klar kommunizieren, wenn die Akustik des Raumes ungünstig ist oder die Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler sich nicht eignet, dann führt dies zu einer Beeinträchtigung des Klimas. Soll eine Lernumgebung gut vorbereitet werden, dann ist es wichtig, dass die Lernmaterialien zugänglich sind und während des Arbeitsverlaufes genutzt werden können. Ebenso sollen in einem Schulraum Ablagemöglichkeiten und Platz für Zwischenlagerungen vorhanden sein. Sollen in den Unterricht Phasen des bewussten Übens von Strategien und Methoden eingebaut werden und sowohl Einzelarbeit als auch kooperative Lernformen möglich sein, dann sollte ein Raum eine entsprechende Grösse haben und flexibles Mobiliar verfügbar sein, um es den individuellen Anforderungen entsprechend anordnen zu können (vgl. Kahlert, 2013, S. 15).

2.3.2 Raumerleben während der Kindheit

Zwischen Mensch und Raum bestehen viele Wechselwirkungen. Diese werden besonders während der Kindheit deutlich. Kinder erleben ihre Umwelt vor allem über die Sinne. Raumwahrnehmung und -erleben entwickeln sich, indem Kinder sich mit dem Raum handelnd auseinandersetzen. Sie sind neugierig auf die Welt und wollen sie erforschen und entdecken. Diese prozesshafte Raumerkundung geschieht nicht nur kognitiv, sondern sehr stark über die Einbringung aller Sinne. So wird ein Raum gesehen, gerochen, gehört, ertastet, empfunden. Es werden Erfahrungen gesammelt. Alle diese Eindrücke und Erlebnisse verfestigen sich dann zu ei-

ner individuellen Raumerfahrung. Kinder versuchen auf diese Weise, ihre Umwelt zu verstehen und für sich greifbar zu machen. Deshalb sind solche Vorgänge Prozesse der Bildung und der Erkenntnis, die für die Entwicklung eines Kindes bedeutsam sind.

Raumerfahrungen sind vielschichtig und für jeden Menschen verschieden. Räume werden auf sehr persönliche und unterschiedliche Weise wahrgenommen. Einen Raumeindruck, der für alle Menschen gleich ist, gibt es nicht. Immer ist das eigene Bewusstsein mit Gegebenheiten des Raumes verbunden. Räumliche Wahrnehmung wird von Lebensalter, aktuellen Befindlichkeiten, kulturellen Lebenserfahrungen oder Zufälligkeiten beeinflusst und führt zu ganz individuellen Raumeindrücken.

Nicht nur die Sinne tragen einen wesentlichen Teil zu der Wahrnehmung von Räumen bei, auch die Emotionen spielen eine grosse Rolle. Räume können berühren und emotional bewegen. In der frühen Kindheit gemachte Raumerfahrungen sind deshalb tief im Bewusstsein verankert und Menschen können sich lange und intensiv daran erinnern (vgl. Bort, 2007).

Demnach spielen für Kinder die Bezugspersonen bzw. Lehrpersonen bei dem Erleben von Räumen ebenfalls eine grosse Rolle. Kinder übertragen die Qualität dieser Beziehungen auf die Raumwahrnehmung. Der Zusammenhang zwischen Bezugsperson und Raum lässt sich in der Erinnerung an die Kindheit nicht trennen. Deshalb haben die Erfahrungen der ersten Lebensjahre stets auch sinnlich-räumliche Aspekte. Nach den ersten Raumerfahrungen über die Bezugspersonen geht dieser Prozess weiter, wenn ein Kind in den Kindergarten und später in die Schule kommt. Auch diese Räume wirken über und durch die Lehrpersonen und weitere Menschen (vgl. Kahlert, 2013, S. 26, 27).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass lebenslang ein Zusammenwirken von Raum und Mensch existiert und es deshalb einen Unterschied macht, welche Haltung hinsichtlich des Lernens eine Lehrperson mitbringt.

2.3.3 Räume wirken, Räume erziehen, Räume beeinflussen

Menschen wirken also auf Räume, indem sie darin arbeiten, leben und sie einrichten. Umgekehrt wirken auch Räume auf das Wohlbefinden und die Bereitschaft zu lernen. Dieses Wissen kann bei der Gestaltung von Lernlandschaften und Schulräumen nutzbar gemacht werden.

In Räumen, die man zu einem gewissen Grad selbst mitgestalten und so Teilhabe ermöglichen kann, fühlt man sich mehr zu Hause. Menschen identifizieren sich mit solchen Räumen und verweilen gerne darin. Wer sich in einem Raum wohl fühlt, entspannt sich eher und kann dort

besser lernen. Sind Räume zu viel dekoriert oder übermöbliert, kann dies auch zu einer Reizüberflutung führen. Konzentriertes Lernen ist dann nicht mehr möglich (Becker-Textor, 2007). Räume können demnach so eingerichtet werden, dass sie eine anregende Wirkung auf die Lernenden entfalten und deren Lernbereitschaft erhöhen. Zum Beispiel sollte das Arbeits- und Lernmaterial für alle zugänglich sein. Themenecken sollten mit genügend Material ausgestattet werden und so zum Entdecken einladen und auffordern. Lernumgebungen können Lust wecken und die Motivation fördern, sich auf das Lernen einzulassen.

Raumgestaltung kann sich also auf selbständiges und selbstdisziplinierendes Handeln auswirken und somit auch Organisationsfähigkeit und Selbstbewusstsein fördern (vgl. Kahlert, 2013, S. 28) (vgl. Nugel, 2014, S. 138).

Natürlich gilt dies auch für das Sozialverhalten. Ein Raum, der für eine gewisse Anzahl Kinder zu klein ist oder ihre Bedürfnisse nicht abdeckt, kann Unruhe hervorrufen bis hin zu Streitigkeiten. Wenn Kinder Schränke nicht selbständig öffnen können oder wenn es in einem Raum zu wenig Platz gibt, führt dies häufig zu Konflikten im Nähe-Distanz-Verhalten (vgl. Kahlert, 2013, S. 29).

Schulräume sollten zu Lernlandschaften werden, in denen Schülerinnen und Schüler sich wohlfühlen und so zu selbständigen Entdeckern und Gestaltern ihres eigenen Lernens werden können. Lehrpersonen und Lernende verbringen einen Grossteil ihres Alltags in Schulräumen. Aus den vorhergehenden Überlegungen kann der Schluss gezogen werden, dass eine Schule dann zu einem Lebensort wird, wenn man sich mit ihr verbunden fühlt. Mit den Jahren werden die Räume für die Schülerinnen und Schüler immer vertrauter. Wenn Kinder Schulräume mit eigenen Produkten mitgestalten dürfen, so fühlen sie sich persönlich verbunden und dieser Raum kann zu einem Teil ihrer Lebenswelt werden (vgl. Kahlert, 2013, S. 31).

2.3.4 Schule als Lern- und Lebensraum

Schularchitektur sollte also das Ziel verfolgen, pädagogischen Konzepten baugestalterisch behilflich zu sein. Aus der Erfahrung hat sich dabei die Bildung von halboffenen Clustern bewährt. Diese Form entspricht einer Art Wohngemeinschaft und ermöglicht verschiedenen Jahrgangsstufen Räume für ihren Unterricht, individuelles Arbeiten, kooperative Arbeitsformen, Präsentation von Ergebnissen oder auch Ruhe und Spiel zu nutzen. Dabei gruppiert man Schulräume, die multifunktional eingerichtet sind, rund um Räume, die vielfältig und durchlässig sind und kreativ genutzt werden können. Diese Räume entsprechen einer Art Marktplatz. Zu jedem

Cluster gehört auch ein separater Raum für die Lehrpersonen. Garderoben- und Stauraumlösungen müssen ebenfalls gut durchdacht sein. Wenn ein Cluster eine verlässliche Grundordnung besitzt, sind schnelle Sozialformenwechsel möglich und die Lehrpersonen können auf verschiedene pädagogische Erfordernisse flexibel reagieren. Wie bereits erwähnt, wird die Lernbereitschaft maßgeblich durch die Akustik bestimmt. Es ist deshalb notwendig, ein Akustikkonzept gut zu durchdenken, denn es hat eine positive Auswirkung auf den Spracherwerb, die Konzentration und nicht zuletzt auf die Gesundheit von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (vgl. Bucher, 2015, S. 5).

In der internationalen Forschung wird die Auseinandersetzung mit Lernumgebung „Learning Environment“ genannt. Dieser Diskurs beleuchtet einerseits architekturwissenschaftliche und andererseits erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Bis jetzt sind die jeweiligen Forschungsergebnisse sehr heterogen und stehen wenig zueinander in Beziehung. Häufig finden sich Architektur und Design im Vordergrund und erst danach wird der Zusammenhang zwischen Schulraum, Lehren und Lernen betrachtet (vgl. Stadler-Altman, 2016, S. 61).

Interessant ist die Untersuchung von Sandra Horne Martin. Dort wird ein Zusammenwirken zwischen der Gestaltung des Schulraumes sowie den pädagogischen Haltungen und Handlungen der Lehrperson beschrieben. In den Ergebnissen von Sandra Horne Martin wird klar, dass es nicht nur auf die Grundhaltung hinsichtlich des Lernens einer Lehrperson ankommt, sondern der Unterricht auch von der gebauten Umgebung eines Raumes beeinflusst wird und davon, wie eine Lehrperson mit diesen räumlichen Bedingungen umgeht. Es besteht also eine Verbindung zwischen pädagogischen Haltungen und Raumnutzungen (vgl. Stadler-Altman, 2016, S. 8). Der jeweilige Raum und seine Gestaltung bringen neben der Wahrnehmung durch die ganz persönlichen Perspektive, sei es als Lehrperson oder als Schülerin oder Schüler, eine weitere und nicht unwesentliche Perspektive in die Diskussion ein, wenn es um Lehren und Lernen geht (vgl. Stadler-Altman, 2016, S. 65).

3. Das Churermodell in der Praxis

3.1 Beschreibung des Churermodells

Das Churermodell ist eine offene Unterrichtsform und mit der Möglichkeit, den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten. Dabei sind Struktur und Haltung der Lehrperson wichtige Aspekte.

Die Beschreibung des Modells erfolgt in Anlehnung an die Erklärungen auf der Homepage www.churermodell.ch. Das Modell besticht durch seine einfache Erläuterung und kurzen Anleitungen zur Umsetzung. Um anschliessend den Interviewleitfaden und die Beobachtungsberichte aus der Praxis nachvollziehen zu können, ist es von Bedeutung, das Modell zu beschreiben und visuell darzustellen. Dazu wurde eine Graphik auf der Grundlage von Evertson, Emmer und Worsham erstellt, welche die wichtigsten Eckpunkte und Parameter des Modells visualisiert (vgl. Wannack, 2009/2010, S. 5).

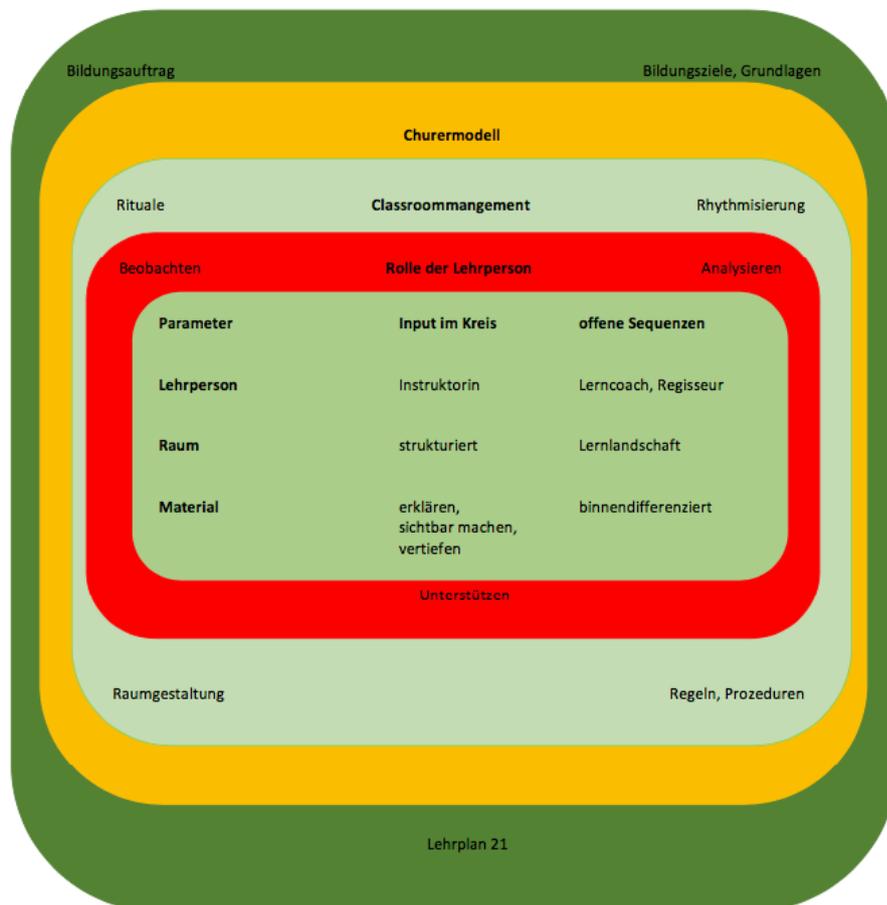


Abbildung 2: Darstellung des Churermodells (Wenk, M. 2017)

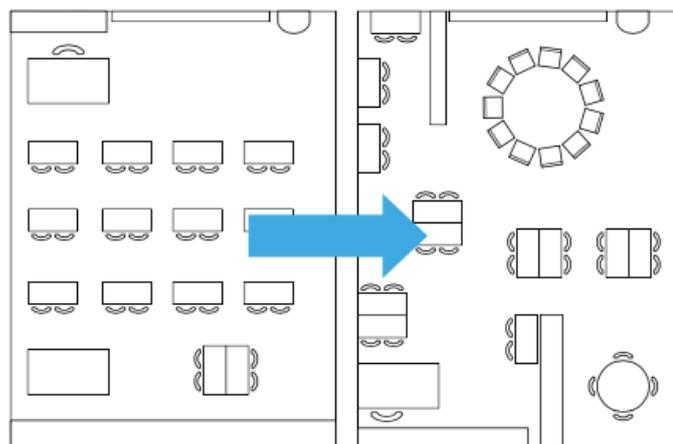
Das Churermodell wurde in Chur an der öffentlichen Volksschule entwickelt und konnte 2010 gestartet werden. Inzwischen werden mehr als 40 Klassen nach diesem Modell unterrichtet. Es gibt in der Schweiz viele Lehrpersonen, die sich von der Idee anstecken und inspirieren liessen und nach dem Churermodell arbeiten. Wenn man die heutige Lernforschung betrachtet, wird sichtbar, dass sich im Churermodell essentielle Entwicklungen der Schule von heute finden lassen. Inhalte wie Inklusion, integrative Begabungs- und Begabtenförderung und individuelle Lernförderung werden miteinander verbunden.

In 10 Schritten soll erklärt werden, wie der Unterricht binnendifferenziert aufgebaut werden kann. Der Vollständigkeit halber wird auch die Bewertung im Churermodell beschrieben, obwohl sie für die Fragestellung dieser Arbeit nicht von Bedeutung ist.

3.1.1 Die vier Elemente des Churermodells

Im Wesentlichen besteht das Churermodell aus vier Elementen:

- Schulzimmer umstellen



Schulzimmer

Abbildung 3: neue Raumgestaltung (Thöny, o. A.)



- Inputphase im Kreis



- Lernen mit Lernaufgaben allein oder mit anderen



- Arbeitsplatz und Lernpartner selbst wählen



3.1.2 Merkmale des Churermodells

Das Churermodell orientiert sich an 10 Punkten:

- **Schulzimmer umstellen**

Das Schulzimmer gestaltet sich als Lernlandschaft und bietet verschiedene Arbeitsplätze an. Im Gegensatz zum Frontalunterricht ist die Wandtafel nicht mehr der zentrale Ort im Schulzimmer. Das wichtigste Element ist nun der Sitzkreis. Der Arbeitsplatz ist für die Schülerinnen und Schüler frei wählbar. Gemeinsame Aktivitäten und Individualisierung wechseln sich ab und gleichen sich so aus. Neu ist, dass die Schulbänke nicht mehr in Ausrichtung zur Wandtafel stehen. Im Raum finden sich verschiedene Arbeitsplätze, welche sich durch unterschiedliche Qualitäten auszeichnen. Es gibt Gruppenarbeitsplätze, Partnerarbeits- und Einzelarbeitsplätze. Es finden sich Plätze, an denen man den Raum im Überblick hat und andere, wo man für sich allein, eher nach aussen gerichtet, wenig abgelenkt arbeiten kann. Andere Tische eignen sich gut für eine Gruppenarbeit. Die Schülerinnen und Schüler wählen den Lernpartner und Lernort frei, können jedoch auch von der Lehrperson zugeteilt werden. Erfolgreiches Lernen ist das Hauptkriterium, nach dem die Auswahl getroffen werden soll. Die Ausgangsidee für das Churermodell kommt aus dem Kindergarten. Dort sind die Kinder an den Sitzkreis gewöhnt und kennen ebenfalls die verschiedenen Plätze für freies Arbeiten. Die Intention, dieses Modell zu entwickeln, war, den Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern, indem sie dieselbe Raumstruktur vorfinden. Der Raum soll als dritter Pädagoge erfahrbar werden. So wie man sich die Qualität der einzelnen Arbeitsplätze überlegt, sollen auch die Verkehrswege im Raum bedacht werden. Es muss möglich sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich störungsfrei bewegen und reibungslose Abläufe trainieren.

Das Schulmaterial wird in den Boxen im Inputkreis und in Ablagen aufbewahrt. Dabei ist es wichtig, dass der Zugang zum Lernmaterial ungehindert zugänglich ist. Deshalb ist es sinnvoll, die Ablagen an mehreren Stellen im Schulraum zu verteilen. Sie können auch als Raumtrenner benutzt werden oder dazu, Lernangebote abzulegen.

Wenn Abläufe ritualisiert werden, ermöglicht dies bereits einen grossen Anteil von störungsfreiem Lernen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass Material stets am gleichen Ort zu finden ist.

- **Inputs - Arbeit an Lernaufgaben - Reflexion**

Inputs mit der Klasse oder einzelnen Lerngruppen werden im Sitzkreis durchgeführt und dauern nicht länger als zehn bis zwölf Minuten. So gewinnt man Lernzeit für die Schülerinnen und Schüler und die Lernbegleitung und -beratung durch die Lehrperson. Eine Lektion startet normalerweise mit einer direkten Instruktion im Kreis. Die Lernenden werden von Anfang an darauf konditioniert, dass diese Inputphasen wichtig sind und ihre Präsenz erfordern. Danach arbeiten sie selbständig an einzelnen Aufgaben. Demzufolge besteht eine Lektion aus einem Drittel Lehrzeit und zwei Dritteln Erarbeitungszeit. Die Lernzeit kann also im Vergleich zum herkömmlichen Unterrichten verdoppelt werden.

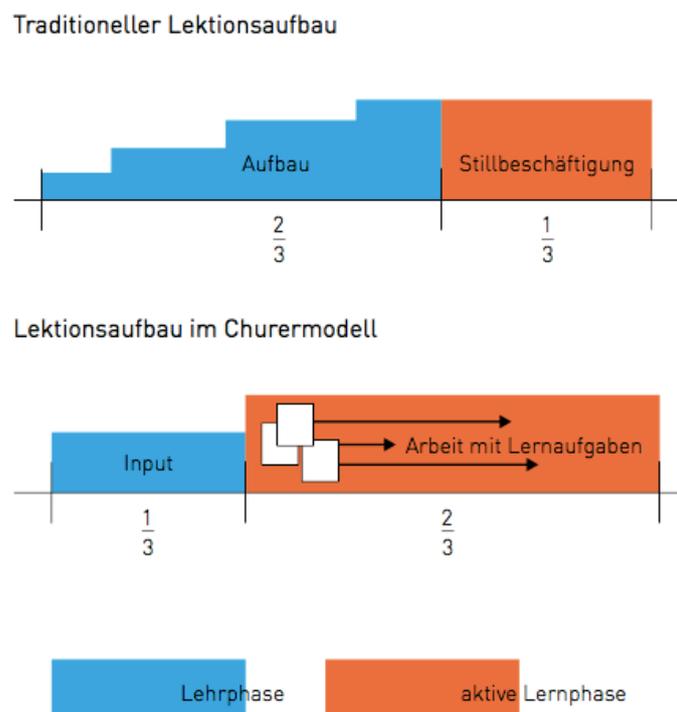


Abbildung 4: Verdopplung der Lernzeit (Thöny, 2017, S. 3)

- **Transparente Leistungserwartung**

Die Lehrperson muss die Grundanforderungen (Lernintentionen) des Inhalts klar bedenken und den Lernenden veranschaulichen. Wenn diese die Lernerwartungen kennen, können sie sich Ziele stecken. Die Lernaufgaben ergänzen und vertiefen den Input im Kreis und bestehen aus unterschiedlichen Anforderungen. Während der Planung wird von der Lehrperson der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben eingeschätzt und dementsprechend werden die zu erreichenden Lernintentionen festgelegt. Es ist dabei sinnvoll, ein Planungsraster zu erstellen, anhand dessen später der Lernverlauf des jeweiligen Kindes sichtbar wird. Zu Beginn eines Unterrichtsthemas kann anhand eines Einstiegstests festgestellt werden, welchen Wissensstand die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben. Unter Binnendifferenzierung wird verstanden, dass die Lehrperson eine Lernumgebung mit mehreren Anspruchsniveaus zur Verfügung stellt. Ein Kind lernt dann am besten, wenn eine Aufgabe seinem aktuellen Wissensstand entspricht. Dies erzeugt Motivation für das Lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, die Aufgabe aus einem Angebot zu wählen, die für sie eine Herausforderung darstellt und dennoch erreicht werden kann. In der Regel ist die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern gut. Es gibt jedoch immer Kinder, die damit überfordert sind und deshalb Begleitung seitens der Lehrperson benötigen. Dies zielt darauf ab, gutes Lernen für alle Kinder zu ermöglichen.

- **Verantwortung übertragen**

Die Lehrperson erstellt eine Lernumgebung aus unterschiedlichen Niveaus. Daraus wählen die Kinder aus. Die Aufgabe der Lehrperson besteht in der Beobachtung und Unterstützung während dieses Prozesses. Die Kinder sollen zunehmend Selbstverantwortung für ihr Lernen übernehmen.

- **Klassenführung**

Die Lehrperson achtet darauf, dass Regeln eingehalten werden. Durch die Ritualisierung und Rhythmisierung von Abläufen entwickelt sich ein lernförderliches Klima in der Klasse. Damit Abläufe reibungslos verlaufen können, ist es wichtig, dass Materialien stets am gleichen Ort zu finden sind. Die Selbstbestimmung bei der Platzwahl hat auch in schwierigen Klassen eine positive Wirkung. Die Konzentration verbessert sich. Verhaltensauffälligkeiten bei einzelnen Kindern können sich nicht so stark entwickeln. Es ist möglich, einzelnen Schülerinnen und

Schülern für eine begrenzte Zeit einen festen Arbeitsplatz zu geben. Diese neue Dynamik innerhalb einer Klasse braucht Zeit für ihre Entwicklung. Die Lehrperson kann diesen Prozess beeinflussen, indem sie ihn immer wieder steuert. Die Schülerinnen und Schüler sind mehr und mehr bereit, mit allen zusammen zu arbeiten, aber auch für sich allein zu lernen. Soziale Strukturen, wie Aussenseiter- Probleme, können schneller erkannt und in der Gruppe besprochen werden. Über die freie Platzwahl kann mit den Kindern auch das Arbeitsverhalten reflektiert werden. Die Lernenden sind dabei stets auf der Suche nach einem guten Lernweg.

- **Lernreflexion**

Regelmässig wird mit den Schülerinnen und Schülern über ihr eigenes Lernen nachgedacht. Auch mit der ganzen Gruppe werden Lernreflexionen durchgeführt. Die Lernenden werden dabei zu lautem Denken aufgefordert. Sie sollen lernen, ihre Gedanken zu begründen.

- **Vielfalt und Unterschiede akzeptieren**

Im binnendifferenzierten Unterricht bildet die Akzeptanz der individuellen Unterschiede die Ausgangslage. Sie baut auf das Vorwissen der Lernenden auf. Unterschiede in Lernvoraussetzungen, Strategien und Potentialen werden somit in das Lernen einbezogen.

- **Schülerinnen und Schüler lernen miteinander und voneinander**

Kooperatives Arbeiten ist ein wesentliches Element. Die Einführung und Etablierung von Helfersystemen gehört deshalb von Anfang an zum Unterricht. Die Lernenden helfen sich gegenseitig. Dies hat eine erzieherische Wirkung und trägt zum fachlichen Austausch bei. Eine der wichtigsten Strategien ist zu lernen, wie man einen Schritt weiterkommt und wo man sich Unterstützung holen kann, wenn sie nötig ist. Das Ziel soll sein, sich gegenseitig zu helfen und nicht sofort auf die Lehrperson zuzugehen. Wenn die Lehrperson Hilfe anbietet, dann indem sie dabei unterstützt, die Lernstrategien zu verbessern und einen eigenen Lösungsweg zu finden. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich selbst zu regulieren und selbstwirksame Erfahrungen zu machen. Dies fördert die Selbständigkeit.

- **Geisteshaltung: Ich traue meinen Schülerinnen und Schülern etwas zu**

Das gegenseitige Vertrauen wird zentral. Kontrolle der Lernenden ist nicht das oberste Ziel. Die Lehrperson nimmt in verschiedenen Abschnitten des Unterrichts unterschiedliche Rollen

ein. Der Kreis ist der Ort, um zu erklären, einzuführen, zu wiederholen und zu vertiefen. Dabei ist der Unterricht lehrpersonenzentriert. Hingegen wird während der Arbeitsphase die Lehrperson zur Beobachterin und Begleiterin. Sie kann auch immer wieder Wahrnehmungen, die während dieser Zeit des Unterrichts gemacht werden, im Kreis oder im Austausch mit einzelnen Lernenden thematisieren. Wenn die Lehrperson eine gute Beobachterin ist, weiss sie um den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler. Dabei trifft sie anhand der Situationen Entscheidungen, wieviel Begleitung und Lernberatung einzelne Kinder benötigen. Es werden Gespräche über das Lernen geführt und Feedbacks gegeben. Dieses hat einen klaren Bezug auf die Aufgaben und den Lernprozess. Die Lehrperson führt und steuert wie ein Regisseur, damit erfolgreiches Lernen möglich wird. Dafür sind schriftliche Lernaufträge und Aufgaben mit unterschiedlichen Niveaus nicht ausreichend. Im Churermodell zu unterrichten bedingt, präsent und nahe an den Lernenden zu sein. Begleitung und Beziehungsarbeit sind von grosser Bedeutung.

- **Lehrpersonen tragen zu sich selber Sorge**

Diese Art zu unterrichten, braucht Zeit für Entwicklung. Dabei ist es wichtig, sich immer wieder zu reflektieren. Wenn eine Situation unüberschaubar wird, ist es sinnvoll, wieder einen Schritt zurück zu gehen und die Komplexität sowohl für sich als auch für die Lernenden zu reduzieren.

3.1.3 Der Raum und seine Wirkung

Es ist offensichtlich, dass die Raumgestaltung im Churermodell ein zentrales Element darstellt. Das Besondere ist dabei, dass nicht Neues in eine alte Form gezwängt wird, sondern dass Bekanntes und Bewährtes in eine neue Form übertragen wird. Deshalb ist es von grundlegender Bedeutung, das Schulzimmer umzustellen. Die Erfahrung zeigt, dass mit dem Unterricht im Churermodell am besten in einem Schritt gestartet werden kann. So finden sich alle Beteiligten in einer neuen Situation wieder. Der umgestaltete Schulraum soll verhindern, in das alte Unterrichtsschema zurück zu fallen.

3.1.4 Bewertung im Churermodell

In einem binnendifferenzierenden Unterricht wird versucht, lernförderlich mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einer Gruppe umzugehen. Dabei stellt sich die Frage nach

einer angemessenen Leistungsbeurteilung. Das Churermodell ermöglicht eine gute Einschätzung der Leistungspotentiale von Schülerinnen und Schülern. Die Grundlage dafür ist die Beobachtung der Lehrperson. Oft werden Potentiale erst in den offenen Aufgabestellungen sichtbar.



Abbildung 5: Aufbau der offenen Lernaufgaben (Thöny, o. A.)

Den Referenzwert für eine Bewertung bilden die Grundanforderungen. Diese sind für jede Lektion vorgegeben und werden den Schülerinnen und Schülern bekannt gegeben. Indem die Kinder die Lernintentionen kennen, können sie eine Vorstellung davon entwickeln, welche Aufgaben sie lösen müssen, um Minimalziele zu erreichen. Ebenso wird ihnen klar, mit welchen Aufgaben sie höhere Lernziele erreichen können. Eine gute Unterstützung für die Lehrperson bietet dazu die Homepage www.planungsraster.ch.

Die Schülerinnen und Schüler wählen Aufgaben auf ihrem Niveau. Die Beobachtungen der Lehrperson geben Aufschluss darüber, wie die Kinder sich entscheiden und sich mit den Aufgaben auseinandersetzen. Einigen Kindern fällt die Selbsteinschätzung schwer, und sie benötigen bei diesem Prozess die Unterstützung der Lehrperson.

Auf der einen Seite sollen die Kinder Selbsteinschätzung aus ihren Erfahrungen lernen, auf der anderen Seite trägt die Lehrperson dafür Verantwortung, dass die Kinder Lernerfolg erfahren. Deshalb sind Lernreflexionen in Einzel- oder Gruppengesprächen immer wieder notwendig. Besonders Kindern mit einem schwachen Selbstwertgefühl sollten durch eine geeignete Passung Lernerfolge ermöglicht werden.

Die Beobachtung des Lernverhaltens der Lernenden ist für eine gute Begleitung grundlegend. Dabei können folgende Fragen leitend sein: Wie ist das Verhalten des Kindes? Löst es vor allem Aufgaben innerhalb der Grundanforderungen oder auch darüber? Kann es die Minimalziele

ohne Unterstützung erreichen? Arbeitet das Kind mehrheitlich mit den erweiterten Lernaufgaben? Wie ist sein Interesse an offenen Aufgaben?

Die Transparenz der Ziele ergibt eine stabile Grundlage für Feedback-Gespräche und Lernreflexionen. Durch Lernnachweise und Lernkontrollen erhalten die Schülerinnen und Schüler Hinweise darauf, wo sie sich im Lernprozess befinden. Gleichzeitig kann die Lehrperson erkennen, ob sie ein Kind richtig eingeschätzt hat. Lernkontrollen sollten zu circa 60% aus Aufgaben aus dem Bereich der Grundanforderungen bestehen. In der Schweiz entspricht somit die Note 4 der Aussage, dass die Grundanforderungen erreicht wurden.

Zusätzlich machen sich auch Eltern Vorstellungen darüber, welche Leistung ihr Kind bringen kann oder soll. Wenn es Differenzen zwischen der Einschätzung der Lehrperson und der Eltern gibt, ist es sinnvoll das Gespräch zu suchen. So kann die Lehrperson mit ausgewählten Leistungsnachweisen den Eltern erklären, wo ihr Kind steht und wie es zu Lernerfolgen kommen kann. Es ist auch sinnvoll, das Kind in ein solches Gespräch mit einzubeziehen, da es in der Regel recht gut Aussagen darüber machen kann, welche Aufgaben es auf welchem Niveau auswählt, wo es sich wohlfühlt und was es noch bräuchte, um gut lernen zu können.

Leistungsbewertung in einem binnendifferenzierten Unterricht

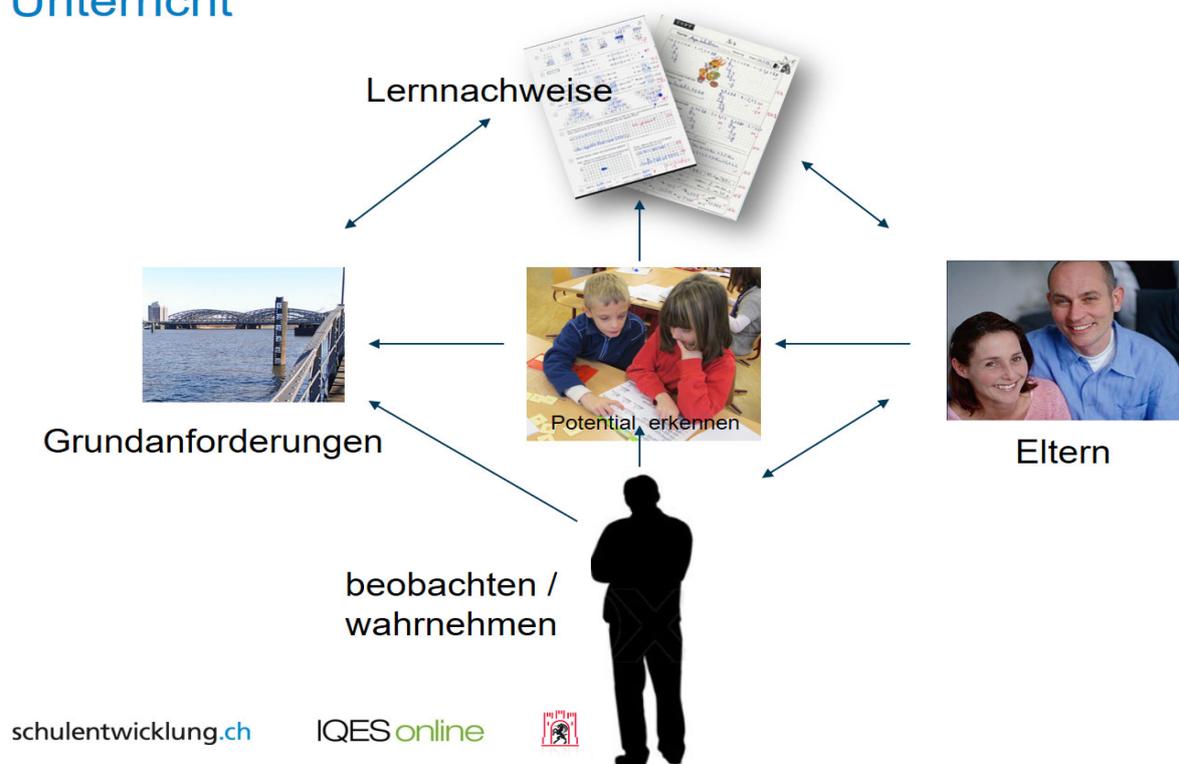


Abbildung 6: Leistungsbewertung im Churermodell (Thöny, o. A.)

3.2 Interviewleitfaden und Inhaltsanalyse

Um zu verstehen, wie das Churermodell in der Praxis umgesetzt wird und welche Konsequenzen dabei für die Klassenführung erwachsen, wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser Leitfaden bildet die Grundlage für drei halboffene Interviews. Dabei soll der Fokus auf die beiden Hauptthemen „Churermodell“ und „Klassenführung“ gelegt werden. Die Interviews sind halboffen angelegt und wurden nach dem Unterrichtsbesuch mit den jeweiligen Lehrpersonen geführt.

Die einzelnen Fragen des Leitfadens entstanden in der Auseinandersetzung mit der Theorie der Klassenführung und der Beschreibung des Churermodells. Der Fragenkatalog wurde mit Experten besprochen und in einer vertieften Vorbereitung auf die Gespräche angepasst. Für die Feldforschung wurden drei verschiedene Klassen und Altersstufen ausgewählt, um möglichst heterogene Situationen anzutreffen.

3.2.1 Interviewleitfaden zum Thema „Chancen und Grenzen des Churermodells“

Ausgangslage

1. Wie kam es zum Churermodell?
2. Wie wird es konkret umgesetzt?

Churermodell

3. Ist es machbar, einfach mit dem Modell zu beginnen und ermöglicht es eine andere Adaptivität/Binnendifferenzierung?
4. Wie können die Kinder dort lernen, wo sie stehen?
5. Wieviel Gemeinschaft ist nötig?
6. Wie lang kann eine intensive Selbstlernzeit andauern?
7. Wie finden die SuS in ihre persönliche Lernzeit?
8. Wie gelingt die Entwicklung differenzierter Lernaufgaben?
9. Wieviel Selbstdifferenzierung und Mitbestimmungsmöglichkeiten seitens der Kinder sind möglich und nötig?
10. Wo wirkt die Binnendifferenzierung motivierend?
11. Sind die SuS selbständiger?
12. Können sie die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und sich besser organisieren?

13. Entsteht eine höhere Konzentrationsfähigkeit und Motivation?
14. Wie kann man mit heterogenen Lerngruppen eine gute Lernqualität herstellen?
15. Anders gefragt: Wie viele kooperative Lernmethode sind nötig?
16. Wieviel individuelle Begleitung ist möglich?
17. Kann das Modell von einer Lehrperson im Unterricht umgesetzt werden und alle kantonalen Vorgaben erfüllt werden?
18. Inwiefern wird der Raum als dritter Pädagoge spürbar?

Klassenführung

19. Was erfordert das Churermodell bezüglich der Klassenführung?
20. Welchen Unterschied gibt es in der Klassenführung zum herkömmlichen System?
21. Können Sie eine gezielte Lernprozessbegleitung machen?
22. Worauf ist bei der Planung der Inputphasen zu achten?
23. Welche Konsequenzen hat das Churermodell auf das Prüfen und Bewerten?
24. Wie können Sie Vertrauen in die Lernfähigkeit der SuS haben?
25. Wie gestalten Sie reibungslose Übergänge und halten den Schwung im Unterrichtsverlauf aufrecht?
26. Haben Sie mehr Beobachtungszeit?
27. Wissen Sie, wo jedes Kind in seinem Lernprozess steht?

Ausblick

28. Wie gut passt das Churermodell zum Lehrplan 21?
29. Welche Zukunft hat das Modell?

Ort 1:

1./2. Klasse

Datum: 29.06.2017

M&U, Mathematik, 2 Lektionen „mein Projekt“

Ort 2:

3.Klasse

Datum: 01.09.2017

Mathematik, Deutsch, Englisch, Unterstufensingen

Ort 3:

6. Klasse

Datum: 05.10.17

2 Lektionen Mathematik, Deutsch, Test schreiben und Mittelstufensingen

3.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Nachdem dargestellt wurde, wie der Interviewleitfaden für die Feldforschungen entstand, sollen Grundsätze des qualitativen Denkens eingeführt werden, bevor die einzelnen Berichte folgen. Philipp Mayring fasst die Grundsätze für qualitatives Denken zusammen:

Es geht darum, die Forschung stärker auf ein Subjekt zu beziehen, dabei einen Fokus auf die Beschreibung und Interpretation zu legen, die zu erforschenden Subjekte oder Abläufe in deren alltäglichen Umgebung zu untersuchen und in der Auswertung einen Verallgemeinerungsprozess anzustreben.

Diese Art zu forschen, hat nicht das Ziel, quantitative Forschung zu ersetzen. Sie stellt eine zusätzliche Möglichkeit dar, welche bisher weniger angewendet wurde (vgl. Mayring, 2002, S. 19). Als Ziel gilt eine hermeneutische Grundhaltung. Es geht um Fragestellungen, ein phänomenologisches Vorgehen und darum, die Wirklichkeit mehrperspektivisch und vorsichtig zu beschreiben.

Dazu gehört, dass immer Menschen oder Subjekte erforscht werden. Im vorliegenden Fall handelt es sich um die praktische Umsetzung des Churermodells mit besonderem Augenmerk auf die Klassenführung der jeweiligen Lehrperson.

Zu Beginn einer Analyse soll eine grundlegende Beschreibung stehen. Dies wurde hier in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse des Datenmaterials durchgeführt. Der Gegenstand der Untersuchung liegt allerdings nie ganz offen liegt. Er muss deshalb durch vorsichtiges Fragen und Interpretieren ermittelt werden.

Die Gegenstände oder Phänomene sollen im Alltag untersucht werden. Deshalb wurden für diese Arbeit drei verschiedene Orte ausgewählt, der Unterricht besucht und anschliessend ein Interview mit der Lehrperson geführt. Dabei war es nicht das Ziel, mehrmals die gleiche Altersstufe zu untersuchen. Es wurden eine 1./2. Klasse, eine 3. Klasse und eine 6. Klasse ausgewählt. Wichtig ist bei der vorliegenden Fragestellung nicht das Alter oder die Entwicklung der Kinder, sondern welche Anforderungen der Unterricht im Churermodell an die Klassenführung stellt.

Die daraus resultierenden Ergebnisse müssen argumentativ begründet werden (vgl. Mayring, 2002, S. 20-25). Dies wird in Kapitel 4 geschehen.

| Kategorien | Codierregel | Ankerbeispiel |
|--------------------------------------|--|--|
| Churermodell | Aussagen darüber, wie das Churermodell umgesetzt wird. | Das Churermodell war für mich erst einmal der Sitzkreis und ein bisschen mehr individuelle Aufträge machen. |
| Binnendifferenzierung | Aussagen darüber, dass die Kinder dort lernen können, wo sie gerade stehen und das Lernen deshalb kindsgemässer ist. | Die Kinder erreichen ihre Lernziele, weil sie genau dort arbeiten können, wo sie noch Schwierigkeiten haben und nicht nur den Stoff durcharbeiten müssen. So können sie sich wirklich vertiefen. |
| Verantwortung und Selbsteinschätzung | Aussagen darüber, an welchen Stellen die SuS Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können, sich selbst einschätzen und daher selbstständiger werden. | Es kommt den schwächeren Kindern zugute, wenn sie auf ihrem Niveau und noch dazu selbstbestimmter arbeiten können. Sie merken dann, dass sie ein Mitspracherecht haben. |
| Motivation | Aussagen darüber, ob und wo die SuS im Churermodell Motivation zeigen. | Es ist motivierender, wenn die Aufgabe offen ist. |
| Raum | Aussagen darüber, ob der Raum gross genug ist, um eine Lernlandschaft zu gestalten, und wie er wirkt. | Von meiner Seite aus war es nötig, dass ich mir überlege, wie ich den Raum einrichte, damit das mit dem Kreis funktioniert. |
| Material | Aussagen darüber, ob die SuS wissen, wo sie welches Material finden und ob dieses brauchbar ist. | Die Kinder finden ihr Material nicht. Ist es nun im Sitzhocker oder im Thek? Das ist oft nicht klar. |
| Klassenführung | Aussagen darüber, was es seitens der LP braucht, damit der Unterricht funktioniert. | Du musst als LP voll da sein. Das ist das A und O. |
| Haltung | Aussagen darüber, wie sich die LP sieht und welche Rolle sie einnimmt. | Ich habe mich schon immer als Coach gesehen. |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Planung/ Organisation | Aussagen darüber, wie der Unterricht geplant und organisiert wird. | Übergänge gestalten, den Schwung im Unterricht behalten: Ich weiss nicht, es läuft einfach. Einmal mehr, muss ich präsent sein und wissen, wer gerade an was arbeitet. |
| Vertrauen | Aussagen darüber, ob die LP den SuS bezüglich ihres Lernens vertraut. | Naja, also ich bin schon ein Kontrollfreak. Was machen die, was macht der dort? Gell, und sie sind in einem Alter, in dem sie noch nicht so eigenverantwortlich sind. |
| Beobachtungszeit | Aussagen darüber, ob die LP während der offenen Sequenzen Gelegenheit hat, die SuS zu beobachten. | Beobachtungen zu machen wird auch einfacher durch die Erfahrung, die man hat. |
| Kommunikation | Aussagen darüber, wie die LP mit den SuS kommuniziert. | Wenn ich zu einem Kind gehe, flüstere ich mit ihm und achte auch darauf, dass, wenn man etwas mit einer Gruppe macht, es im Flüsterton geschieht. |
| Individuelle Begleitung | Aussagen darüber, ob die LP weiss, wo jedes Kind steht und ob sie die Kapazität hat, Kinder individuell zu begleiten und mit ihnen ihr Lernen zu reflektieren. | Wenn es einmal läuft, dann kann ich mich zurücknehmen und mehr bei den Schwächeren sein oder bei einer Postenauswahl helfen und bei „mein Projekt“ kann ich eine gezielte Lernprozessbegleitung machen. |
| Persönliche Lernzeit | Aussagen darüber, wie Kinder in ihr eigenes Lernen finden. | Es gibt Tage, da macht es mir nichts aus, wenn es länger dauert, bis sie mit ihrer Arbeit beginnen. Und dann gibt es Tage, da sage ich „in zehn Sekunden seid ihr an eurem Platz“. Das hilft ihnen dann auch. |
| Gemeinschaft | Aussagen darüber, wo Beziehung gepflegt wird und die Klasse Gemeinschaft spüren kann. | Der Kreis ist unser Mittelpunkt. Dort sind wir miteinander und nachher wieder separat oder in Gruppen. |

3.3 Beobachtungsberichte

In den drei Berichten der Feldforschung wurden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse und situative Eindrücke verdichtet formuliert. Sie dienen einem vertieften Verständnis der jeweiligen Situation und bilden die Grundlage für einen anschliessenden Verallgemeinerungsprozess.

3.3.1 Ort 1

Es wird laut im Gang vor dem Schulzimmer dieser Erst- und Zweitklässler. Die Lehrperson steht an der Tür und begrüsst jedes Kind mit Handschlag. Die Kinder strömen ins Schulzimmer, sie füllen ihre Trinkflasche, stellen sie vor die Wandtafel und nehmen im Sitzkreis Platz. In der Mitte des Kreises liegen verschieden gestaltete Platzsets. Nach einer kurzen Begrüssung nimmt jedes Kind sein Set und wählt seinen Platz für diesen Tag, holt das Etui aus seiner Schublade und bereitet so seinen Platz vor. Geschäftig sind alle Kinder dabei, wissen genau, was zu tun ist, und kehren dann wieder in den Sitzkreis zurück.

Die Lehrperson dieser Klasse besuchte eine Weiterbildung zum Churermodell und stellte dabei fest, dass sie viele Dinge schon so praktiziert. Sie hatte die freie Platzwahl, die freie Tätigkeit und die Arbeit mit Werkstätten bereits vor längerem eingeführt. Aus der Erfahrung weiss sie, dass es am Anfang Zeit braucht, bis alle Kinder einen guten Platz für sich wählen. Sie ist überzeugt, dass es den Kindern entgegenkommt, wenn sie verschiedene Plätze frei wählen dürfen. Auch sonst ist sie der Meinung, dass sich von 23 Kindern 20 gut selbst einschätzen können und dementsprechend Aufgaben in ihrem Niveau wählen. Zwei, drei Kinder gibt es immer, die mehr Begleitung brauchen und stärker unterstützt werden müssen. Das Schöne am Churermodell ist jedoch, dass man nicht so schnell merkt, wenn jemand schwächer ist. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht so ausgestellt. Jedes Kind arbeitet von dem Punkt aus, an dem es steht. Das wirkt motivierend.

Bevor die Lehrperson den Unterricht nach dem Churermodell begann, stellte sie das Schulzimmer um. Sie hatte vorher schon mehrere Nischen, nun unterteilte sie den Raum noch deutlicher mit einigen Raumteilern. Zusätzlich ist es möglich, einen direkt angeschlossenen Gruppenraum und den Gang vor dem Schulzimmer zu nutzen. Aus diesem Grund wirkt der Raum grosszügig und einladend. Es ist aufgeräumt und an vielen Stellen findet sich direkt zugängliches Material, wie verschiedene Rechenspiele, Wecker, ein Gestell mit Kisten, in denen die verschiedenen Posten für eine Werkstatt in NMG sind und weiteres Material für das Lernen.

Die Lehrperson stellt die Lernumgebungen aus mehreren Lehrmitteln und selbst gestaltetem Material zusammen. Für die Planung des Unterrichts braucht es Zeit, Ideen und Material. Sie ist der Überzeugung, dass man für den Unterricht im Churermodell den Überblick behalten muss und dafür Klarheit und Struktur braucht. Doch guter Unterricht ist für diese Lehrperson ohnehin personen- und nicht modellabhängig. Als Lehrperson muss man voll da sein, das ist das A und O, so ihre Meinung. Bis das Modell richtig läuft, braucht es extreme Präsenz. Ganz loslassen, das sollte man nie. Je offener der Unterricht, desto grössere Konsequenz ist nötig. Sie hat sich immer als Coach gesehen. Dabei ist es ihre Haltung, gemeinsam mit den Kindern den Stoff zu erarbeiten, Vorwissen zu aktivieren und sie in ihrem Lernen zu begleiten. Klare Instruktionen gibt sie im Kreis. Für den Unterricht setzt sie quartalsmässig Schwerpunkte. Bei einer 100% Anstellung ist es für sie nicht möglich, in allen Fächern immer 100% zu geben. So trägt sie sich selbst Sorge.

Diese Lehrperson vertraut darauf, dass die Kinder Lernbereitschaft mitbringen und motiviert sind. Gegenseitiges Vertrauen wächst mit der Zeit. So ist es möglich, darauf zu vertrauen, dass die Kinder in der Lernlandschaft selbständig arbeiten und die Lehrperson nicht ständig kontrollieren muss. Sie zieht sich mehr zurück und nutzt diese Zeit, um schwächeren Kindern zu helfen. Ganz los lässt sie dabei nicht, ihre Präsenz ist während des Unterrichts deutlich spürbar.

Diese Haltung wird an zwei Punkten sichtbar: Zum einen fasst sich die Lehrperson im Kreis kurz und kommt schnell auf den Punkt, dennoch bleibt Zeit für Fragen. Zum anderen hat sie in der Klasse eine Flüsterkultur etabliert. Das heisst, wenn sie zu einem Kind geht, spricht sie im Flüsterton. Dies wird auch bei Gruppenarbeiten so gemacht. Mit dem Resultat, dass der Geräuschpegel in dieser Klasse angenehm ist und konzentriertes Arbeiten möglich macht.

Während dieses Vormittages sitzt die Lehrperson nie an ihrem Pult, sondern bewegt sich viel im Raum, ohne dass es störend wirkt. Beziehungen werden gepflegt, indem sie zu den Kindern geht und mit ihnen im Gespräch ist.

In dieser Klasse ist der Kreis ganz eindeutig der Mittelpunkt. Dort wird gemeinsam gearbeitet, gelacht und Gemeinschaft ist spürbar. Anschliessend arbeiten die Kinder wieder separat oder in Gruppen.

3.3.2 Ort 2

An der Tür des Schulzimmers ist ein grosses Plakat mit einer Pilzcollage befestigt. Jeder Pilz sieht anders aus. Es ist ein Gemeinschaftswerk der dritten Klasse. An einer Wand im Raum hängen verschiedene A3 Bilder, sie beschreiben jeweils, was ein bestimmtes Kind der Klasse gut kann und die anderen an ihm schätzen. Das Schulzimmer an sich ist in einem älteren Gebäude untergebracht. Der Boden ist aus Parkett, alte Holzbalken sind sichtbar, der Raum ist nicht besonders gross. Links vor der Wandtafel steht das Lehrerpult, rechts davon befindet sich der für das Churermodell typische Sitzkreis aus mit schwarzem Stoff bezogenen Hockern. Durch die verschieden zusammengestellten Tische wirkt der Raum beengt. Im hinteren Teil des Raumes wurden durch Regale einige Arbeitsplätze abgeschirmt. Dazwischen befinden sich noch der Drucker und ein Tisch mit Laptops. Darüber wurden an den Wandschränken Ablagen für Arbeitsblätter der Kinder befestigt.

Als die Kinder in das Schulzimmer kommen, stellen sie vor diesen Schränken ihre Theks ab. Nun ist fast kein Durchkommen mehr möglich. Die Lehrperson versammelt die Kinder im Sitzkreis und stimmt mit der Geige das Lied „Summer ade“ an. Fröhlich stimmen die Kinder ein. Einige Lehrkräfte dieser Schule besuchten mit ihrer Schulleitung eine Weiterbildung bei Reto Thöny in Winterthur. Danach stellte die gesamte Mittelstufe auf das Churermodell um. Nach und nach passten auch die anderen Lehrkräfte an der Schule ihren Unterricht an. Die Lehrperson dieser 3. Klasse wartete länger ab, und nachdem alle anderen Lehrpersonen bereits nach dem Churermodell unterrichteten, befasste auch sie sich damit. Für sie war das zentrale Element zu Beginn der Sitzkreis und das Anbieten individueller Aufgaben. Ganz konkret setzt sie das Modell vor allem im Mathematikunterricht um. Dort bietet sie relativ viele verschiedene Aufgabentypen an.

Ob die Kinder im Churermodell besser lernen können, weiss sie nicht. Sie ist sich nicht sicher, ob manche Kinder etwas besser verstehen oder arbeiten, weil sie sich mit offenen Aufgaben auseinandersetzen konnten oder weil sie einen Entwicklungsschritt machten.

Die Lehrperson sieht das Churermodell als etwas Prozesshaftes. Für sie gibt es darin eine grosse Spannweite. Einige unterrichten nun statt frontal im Kreis und der Rest bleibt gleich. Für andere ändert sich wirklich etwas. Das alles sollte möglich sein.

Die Idee für dieses Unterrichtskonzept kommt aus dem Kindergarten, wo die Kinder auch die geführte Sequenz im Kreis kennen und im freien Spiel an verschiedenen Orten lernen. Für die

Lehrperson ist Schule dennoch etwas Anderes. Unruhige Kinder nutzen ihrer Meinung nach den Sitzkreis auch als Bühne, um auffallen zu können.

Die freie Platzwahl war zu Beginn nicht einfach. Wenn die Kinder nicht die Offenheit mitbringen, neben jedem Kind sitzen zu können, dann ist es schwierig. Doch die Bewegung, die in den Unterricht einfließt, da die Kinder vom Kreis an ihren Platz wechseln und zurück, kommt ihnen sicherlich entgegen, ebenso wie die differenzierten Aufträge. Es ist nicht mehr so wie früher möglich, allen die gleiche Aufgabe zu erteilen. Die Lehrperson hatte selten in einer Klasse ein so breites Spektrum wie in dieser. Einige Kinder werden richtig angespornt durch die offene Aufgabenstellung.

Schwierig findet es die Lehrperson, wenn Kinder nicht mit ihrer Arbeit beginnen. Doch dies war bereits im herkömmlichen System so. Manchmal aber sind Kinder tatsächlich motivierter, weil sie selbst mitbestimmen können. In jeder Klasse gibt es ungefähr zwei Kinder, die sich nicht einschätzen können. Aber sie sind ja auch noch klein und können noch nicht so eigenverantwortlich sein.

Oft entsteht Unruhe auch dadurch, dass die Kinder das Material nicht finden. Ist es nun im Hocker oder im Thek oder in der Ablage?

Für die Klassenführung findet es die Lehrperson am wichtigsten, Flexibilität mitzubringen und für Neues offen zu bleiben. Ihre Lebenserfahrung hat ihr gezeigt, dass man immer wieder seinen Weg anpassen muss, da sich Schule und Gesellschaft verändern.

Sie bezeichnet sich als Generalist und genießt an dem Beruf, dass er so vielseitig ist. Schon früher war die Lehrperson in der Pfadi aktiv und hat das Zusammensein mit Kindern geschätzt. Beziehungen zu den Kindern pflegt die Lehrperson vor allem in den Pausen, aber auch im Sport oder beim Singen.

In jeder Klasse muss man herausfinden, was passt und was es eher schwierig macht. Oft überlegt sich die Lehrperson etwas und merkt dann während des Unterrichtens, dass es so nicht funktioniert. Dann gibt es zum Beispiel zu wenige Blätter von einer bestimmten Aufgabe oder eine Gruppeneinteilung geht nicht auf.

Anfangs war es für einige Kinder schwierig, einen geeigneten Platz für sich zu finden. Die Lehrperson hatte deshalb auch feste Plätze und erst, wenn es so lief, wie sie es sich vorstellte, konnten diese Plätze wechseln. Sie hat sich deshalb aufgeschrieben, wer nicht zusammensitzen darf.

Immer wieder merkt die Lehrperson, dass sie in bestimmten Situationen mehr strukturieren und mit den Kindern üben sollte. Das ist mühsam. Auch meint sie, dass sie häufig vorher an vieles denken sollte. Natürlich könnte sie die Kinder mehr disziplinieren, aber wenn ein Kind eine Bühne sucht, dann findet es sie auch. Jede Lehrperson hat eine gewisse Energie, die man geben kann, und irgendwann merkt sie, dass man jetzt einfach stoppen muss. Deshalb lässt sich die Lehrperson auch nicht vom Churermodell stressen.

Sie versucht schon zu überlegen, wo sie individuelle Lernangebote schaffen kann. Doch sie muss auch schauen, wo sie für die Vorbereitung freie Kapazitäten hat.

Da die Lehrperson während des Unterrichts ständig von allen Seiten verlangt wird, kommt sie nur selten dazu, mit einzelnen Kindern deren Lernen zu reflektieren. Aber weil sie viel am Erklären ist, weiss sie, wo jedes Kind steht. Mit einem grossen Teil hat sie natürlich nicht so viel zu tun, da sie die Schwächeren sehr unterstützen muss.

Dennoch bezeichnet sie sich eher als jemand, der die Kontrolle haben möchte. Besonders da die Kinder noch nicht so eigenverantwortlich sein können. Deshalb kann sie sich auch nicht mehr und mehr zurückziehen. Immer wieder ruft sie die Kinder während der Stunde in den Kreis zurück. Die vorhandene Unruhe versucht die Lehrperson durch Ermahnen zu beseitigen. Der Lärmpegel steigt immer wieder deutlich an, die Lernzeiten während der offenen Sequenzen sind eher kurz.

3.3.3 Ort 3

An diesem Vormittag haben die Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse in der 1. Lektion Sport. Den Nachmittag werden sie im Wald verbringen und gemeinsam grillieren. Es ist kurz vor den Herbstferien. Als die Kinder in das Schulzimmer kommen, setzen sie sich auf ihren Hocker im Sitzkreis und nehmen ein Buch hervor. In Zwischenzeiten kann man immer lesen, bis dann schliesslich alle bereit sind. Zum Zeichen dafür, dass der Unterricht beginnt, lässt die Lehrperson einen Triangel erklingen. Die Kinder versorgen ihr Buch. Es folgt eine kurze Information zu der anschliessenden Mathematikstunde. Die Lehrperson endet mit der Frage, ob jemand noch Hilfe bräuchte. Ein Junge meldet sich, ein anderer teilt mit, dass er diesem die Aufgabe nochmals erklären könne. In dieser Klasse wurden Helfersysteme etabliert. Es gibt Expertenkinder, die zusätzlich zur Lehrperson angesprochen werden können, wenn man nicht mehr weiterkommt.

Seit ungefähr zwei Jahren wird hier nach dem Churermodell unterrichtet. Häufig beginnt eine Lektion mit dem gemeinsamen Einstieg im Kreis. Die Lehrperson verwendet die Wandtafel trotzdem immer wieder. Es ist für sie nach wie vor herausfordernd, das Thema anschaulich im Kreis zu präsentieren. Deshalb kommt es vor, dass die Kinder für eine Einführung an ihren Tischen sitzen und sie etwas an der Wandtafel erklärt. Auch bei Übergängen vom Input im Kreis zu den offenen Lernsequenzen gerät die Lehrperson immer wieder an ihre Grenzen. Hier entstehen häufig Reibungen, die Kinder reden miteinander. Manchmal dauert es lange, bis sie mit der eigenen Arbeit beginnen. Früher sassen sie eben schon an ihrem Arbeitsplatz. Es gibt Tage, an denen macht es der Lehrperson weniger aus, wenn es länger dauert. Dann gibt es aber Tage, an denen sie verlangt, dass in zehn Sekunden konzentriert mit der Arbeit begonnen wird. Sie hat das Gefühl, dass dies dann den Schülerinnen und Schülern hilft. Dennoch würde die Lehrperson nicht mehr zum herkömmlichen System zurückkehren.

Die Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler im Churermodell besser lernen können, teilt die Lehrperson nicht. Sie ist überzeugt, dass dies mit der Person zusammenhängt, die den ganzen Unterricht vorbereitet, aufbaut und führt. Gleichzeitig bemerkt sie, dass die Kinder ihre Lernziele nun gut erreichen, vielleicht weil sie genau dort arbeiten können, wo sie noch Schwierigkeiten haben und nicht nur den Stoff durcharbeiten müssen. So können sie sich wirklich vertiefen. Auch gerade schwächeren Kindern kommt diese Form zugute, da sie auf ihrem Niveau selbstbestimmter arbeiten und merken, dass sie ein Mitspracherecht haben. Die Lehrperson möchte den Kindern verdeutlichen, dass sie eine gewisse Selbstverantwortung ihrem Lernen gegenüber haben.

Das Schulzimmer ist beengt, die Verkehrswege häufig nicht frei. Gerne hätte die Lehrperson einen grösseren Raum zur Verfügung, um noch mehr Nischen gestalten zu können oder Einzelarbeitsplätze abzuschirmen. Sich zurückzuziehen ist in diesem Raum nicht möglich.

Unter jedem Arbeitsplatz finden sich Unterlagen, die alle Kinder täglich brauchen. Weiteres Material ist im Hocker oder Schulthek. Viel Material ist irgendwo im Schulzimmer untergebracht, auch die Lehrperson selbst sucht immer wieder nach Dingen, die sie gerade benötigt. Besonders deutlich wurde der Lehrperson bei dieser Unterrichtsform, dass sie im Churermodell nicht mehr die zentrale Figur ist. Sie muss sich mehr zurücknehmen und dennoch braucht es von ihrer Seite eine klare Führung und eindeutige Regeln. Häufig tauscht sie sich darüber in ihrem Team aus, denn sie selbst sieht sich nicht als der Striche-Typ oder Polizist, sondern

mehr als Coach. Sie möchte auch keine Diktatur im Schulzimmer. Dennoch ist spürbar, dass bei dieser Unterrichtsform Präsenz und Klarheit sehr wichtig sind.

Auch die Vor- und Nachbereitung wurde mehr. Es braucht andere Vorüberlegungen, damit Aufgaben in verschiedenen Niveaus angeboten werden können. Nicht alle Lehrmittel sind dafür geeignet. Die Lehrperson erklärt, ihr Unterricht habe sich aber nicht grundlegend verändert, Differenzierung habe sie vorher auch schon praktiziert.

Dabei spielt es bei 20 Kindern keine Rolle, wo diese sitzen oder nach welchem Modell unterrichtet wird. Die Lehrperson ist überzeugt, dass sie immer zu wenig Zeit hat, um einzeln zu fördern. Das hat sich für sie im Churermodell nicht verändert. Zu wissen, wo jedes Kind steht, ist eine grosse Herausforderung und braucht Planung. So macht sie zu Beginn einer Unterrichtsreihe beispielsweise ein Planungsraster und teilt den Kindern mit, an was sie arbeiten sollen. So sieht sie genau, wo jedes Kind steht. Während des Lernprozesses versucht sie dann, den groben Überblick zu behalten. Meistens ist der Blick ohnehin stärker auf den drei bis vier Starken und den fünf Schwächeren. So arbeitet sie häufig mit einigen Kindern am Gruppentisch, während der Rest der Klasse allein, zu zweit oder in Kleingruppen lernt. Der Geräuschpegel steigt immer wieder an, aufkommende Unruhe wird mit einem „Schsch“ der Lehrperson zu regulieren versucht. Ein Mädchen ermahnt zwei Kinder, still zu sein. Eine Flüsterkultur ist hier nicht eingeführt worden. Die Kinder sind gefordert, einen gemeinsamen Umgang zu finden.

Die Lehrperson bringt von sich aus ein Grundvertrauen in jedes Kind mit. Das gegenseitige Vertrauen baut sich von der 4. Klasse an auf. Der Lehrperson ist es wichtig, mit den Kindern im Gespräch zu bleiben und sich dabei nicht aus den Augen zu verlieren. Das ist anspruchsvoll, und es gibt immer wieder Kinder, die man stärker begleiten muss. Deshalb pflegt die Lehrperson Formen wie den Klassenrat und fördert gemeinsame Erlebnisse. Man ist miteinander auf dem Weg. Ein freundschaftlicher Umgang wird gelebt.

4. Chancen und Grenzen des Churermodells

Nun liegen die Auswertung des Datenmaterials, die qualitative Inhaltsanalyse und die dazu gehörigen Beobachtungsberichte vor. In diesem Kapitel steht nun die Schlussfolgerung im Zentrum, welche die Resultate aus der Praxis strukturiert und Zusammenhänge mit Ergebnissen der Forschung herstellt. Ziel soll sein, durch vorsichtiges Fragen und Interpretieren, eine Antwort darauf zu finden, welche Anforderungen das Churermodell an die Klassenführung stellt und welche Haltung hinsichtlich des Lernens dabei unterstützend wirken kann.

An allen drei Orten wurde ganz bewusst mit dem Churermodell gestartet, nachdem das Schulzimmer erstmals oder noch mehr umgestellt worden war. Dies verdeutlichte den Lehrpersonen, dass von nun an gezielte Instruktionen und geführte Sequenzen im Kreis stattfinden würden. Bei einigen Lehrpersonen erforderte dies ein Umdenken und ist bis heute ein Prozess hinsichtlich der Präsentation des Themas und der Regeln im Kreis (vgl. S. 98). Ein weiteres zentrales Element, welches den Unterricht veränderte, ist die freie Platzwahl. Alle Lehrpersonen machten die Erfahrung, dass die Kinder am Anfang Zeit brauchen, einen geeigneten Platz für sich zu finden (vgl. S. 67, 75, 82, 97). Bereits hier zeigt sich, dass vereinzelte Kinder dabei mehr Unterstützung benötigen als andere. Das Gleiche gilt für die Auswahl der passenden Lernaufgabe. Ein Grossteil der Kinder kann sich gut einschätzen. Circa zwei bis drei Kinder pro Klasse brauchen vertiefte Begleitung (vgl. S. 67, 104). Dies kann nur dann gewährleistet werden, wenn die Lehrperson sich während der offenen Lernsequenzen zurückziehen kann und nicht permanent von allen Seiten gebraucht wird (vgl. S. 70).

Was hilft dabei? Klarheit und Struktur seitens der Lehrperson. Voll und ganz präsent sein. Verständliche Regeln und Konsequenz, besonders am Anfang (vgl. S. 70).

In welcher Rolle sehen sich die Lehrpersonen? Vielmehr als Begleitung, als Coach. Das Ziel soll sein, sich zurückzunehmen und dennoch die Führung zu behalten (vgl. S. 68, 71, 97). Dies zeigen auch deutlich der Input im Kreis, bei dem klare Instruktion gefordert ist und die Begleitung während der offenen Lernsequenzen, bei denen beobachtet, analysiert und unterstützt werden soll.

Sichtbar wurde bei den Feldforschungen, dass es die Übergänge sind, die häufig nicht reibungslos verlaufen. Es ist der Moment, wenn die Kinder vom Kreis zu den verschiedenen Arbeitsplätzen wechseln, wenn die Verkehrswege im Schulzimmer verstellt sind, wenn nicht klar

ist, wo sich welches Material befindet, bis hin zu der Schwierigkeit, ins persönliche Lernen zu finden (vgl. S. 85, 100).

Hier kommen die zentralen Elemente der Klassenführung ins Spiel. Raumgestaltung, Rituale, Rhythmisierung und Regeln. Sie sind in der graphischen Darstellung der Unterrichtsgestaltung im Churermodell visualisiert worden (vgl. S. 32).

Es sind die Abläufe und Übergänge, die trainiert und konsequent eingehalten werden müssen. Dabei wollen sich jedoch einige Lehrpersonen nicht als Polizisten oder Striche-Typen sehen (vgl. S. 100). Das ist mühsam und man will es nicht immer machen müssen (vgl. S. 85). Bei Lehrpersonen, die von Anfang an klare Regeln kommunizieren und Abläufe trainieren, taucht die Schwierigkeit der Übergänge nicht auf. Dann läuft es einfach (vgl. S. 74), nicht jedoch ohne zu Beginn des Schuljahres den Kindern Zeit einzuräumen, mit dem Unterrichtsmodell vertraut zu werden, Lernstrategien zu erwerben, eine Flüsterkultur und Helfersysteme zu etablieren. Selbstbestimmung kann nicht von Anfang an stattfinden, Selbsteinschätzung braucht Begleitung und muss gelernt werden.

Dabei wird von einigen Lehrpersonen erwähnt, wie wichtig das gegenseitige Vertrauen ist (vgl. S. 69). Dieses Vertrauen wächst mit der Zeit und deshalb kann sich die Lehrperson auch während der offenen Lernsequenz zurückziehen. Das heisst nicht, dass sie ganz loslässt (vgl. S. 70). Die Führung behält sie immer. Eine Lehrperson betonte, wie wichtig für sie die Kontrolle sei, da die Kinder noch jung seien und deshalb nicht so eigenverantwortlich sein könnten (vgl. S. 83, 86). Dies widerspricht der Forderung von Hattie, den Schülerinnen und Schülern Lernstrategien beizubringen und sie auf dem Weg zur Selbsteinschätzung zu begleiten (vgl. S. 19, 22). Wenn also keine Klarheit in der Führung spürbar ist, fehlt die Möglichkeit zu beobachten, zu analysieren und zu unterstützen. Somit ist Classroom-Management die Voraussetzung für reibungslosen Unterricht.

Auch bei Hattie fällt die Forderung auf, dass direkte Instruktion, was nicht mit lehrerzentriertem Frontalunterricht verwechselt werden darf, und schülerorientierte Lernstrategien und -prozesse ein Gleichgewicht finden sollen. Das geschieht, wenn offene Lehr- und Lernformen in den Unterricht gut eingebettet werden und der Unterricht einer klaren Struktur folgt (vgl. 23) (vgl. Steffens, 2011, S. 27).

Ulrich Steffens verdeutlicht in einem Hintergrundartikel zur Hattie-Studie die Schwierigkeit, welche gerade lernschwächere Schülerinnen und Schüler in lernoffenen Settings haben. Zu leicht könnten diese Lernenden überfordert sein, weil sie zu wenig Hilfestellung erhalten, die

ihnen Orientierung bieten kann. Sie benötigen engere Begleitung, kürzere Anleitungsintervalle und eine vorgegebene Richtung, damit sie innerhalb dieser Struktur selbständig lernen können. Es kann also festgehalten werden, dass offene Lernformen einige Voraussetzungen erfordern (vgl. Höfer, D., Steffens, U., Institut für Qualitätsentwicklung, 2014, S. 13).

Diese Aussage bestätigt sich bei den Feldforschungen. Alle Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die Kinder anfangs Begleitung brauchen und es in jeder Klasse einige Kinder gibt, denen die mit dem Modell verbundenen Strukturen, wie zum Beispiel die Platzwahl oder die Wahl der geeigneten Lernaufgabe, schwerfällt (vgl. S. 66, 71). Die gesellschaftlichen Entwicklungen und die bestehende Heterogenität innerhalb der Klassen fordern jedoch ein Umdenken.

Die Förderung der Selbständigkeit und das Erkennen der eigenen Interessen sowie Kooperation und die Entwicklung sozialer Kompetenzen kommen in offenen Lernformen stark zum Tragen. Dies entspricht den Aussagen der Lehrpersonen, dass es für die Kinder ein Lernprozess ist, mit allen zusammen arbeiten zu können. Auch zeigt sich in der Praxis, dass die Kinder ihre Lernziele gut erreichen, weil sie aufgrund der Binnendifferenzierung dort lernen können, wo sie gerade stehen (vgl. S. 102).

Offene Lernformen knüpfen wesentlich stärker an Vorwissen an und wirken damit motivierender. Dies wurde ebenfalls von den Lehrpersonen bestätigt. Kinder werden mit offenen Aufgaben richtiggehend angespornt (vgl. S. 84).

Dies lässt sich jedoch in Metaanalysen nicht abbilden. Dort werden Faktoren des Lernens einzeln untersucht und nicht im Zusammenspiel mit anderen betrachtet.

Wenn also nach Chancen und Grenzen von offenen Lernformen, in diesem Fall dem Churermodell, gefragt wird, könnte der Eindruck entstehen, dass es um ein entweder – oder von verschiedenen Unterrichtsmethoden geht. Bei der Untersuchung im Alltag wird jedoch deutlich, dass es das Sowohl-Als auch ist, auf das es ankommt, damit Unterricht gelingen kann (vgl. Höfer, D., Steffens, U., Institut für Qualitätsentwicklung, 2014, S. 14). Direkte Instruktion verbunden mit Klarheit und Konsequenz und das Begleiten, Unterstützen und der Rückzug der Lehrperson sind die tragenden Elemente des offenen Unterrichts. Auch Hattie stellt diese Punkte in das Zentrum eines qualitativen Unterrichts (vgl. S.18).

Die Aussagen der Lehrpersonen und die Ergebnisse zur Unterrichtsforschung machen sichtbar, dass Classroom-Management in offenen Unterrichtssettings sehr anspruchsvoll ist. Die Bedin-

gungen sind komplexer als in lehrerzentrierten Phasen. Überträgt man die wichtigsten Merkmale der Klassenführung von Kounin (vgl. Kounin, 1976, S. 148) auf offenen Unterricht, dann lässt sich folgendes feststellen:

- Allgegenwärtigkeit und Überlappung:
Hier geht es darum, ständig den Überblick über das Geschehen im Unterricht zu behalten und verschiedene Vorgänge gleichzeitig wahrnehmen zu können. Im offenen Unterricht ist es für die Lehrperson wesentlich schwieriger, alles im Blick zu haben und bei Problemen rechtzeitig und unterstützend zu reagieren. Nun werden präventive, individuelle und nachträgliche Massnahmen bedeutsam.
- Reibungslosigkeit und Schwung:
Gemeint sind hier im Besonderen, die Übergänge von einer Lernsituation in die nächste fließend zu gestalten. Dies sollte im offenen Unterricht durch die Lernumgebung geschehen, zum Beispiel durch Anregungen, die ansprechen, Regeln, die vereinbart wurden oder ein reichhaltiges Lernangebot. Hier erfordert Classroom-Management von der Lehrperson nicht eine andere Rolle, wie zum Beispiel Regisseur, Coach oder Lernbegleiter. Entscheidend ist die Präsenz der Lehrperson und ihr Verhalten. Dieses ist grundlegend und kann dazu beitragen, Störungen zu verringern (vgl. Bohl, 2009, S. 2, 3).

Vergleicht man die Merkmale von Kounin mit den Aussagen der Lehrpersonen in der Praxis, so werden dort genau diese Punkte sicht- und spürbar. Das Churermodell stellt demzufolge hohe Anforderungen an die Klassenführung. Doch wo die Widerstände der Schülerinnen und Schüler zunehmen oder Heterogenität einen grossen Raum einnimmt, muss über andere Unterrichtsformen nachgedacht werden. Die Forschung zu offenen Unterrichtsformen zeigt, dass die Lernenden die Vermittlung von Lernstrategien, kognitive Herausforderung, die differenzierte Unterstützung im Lernen und die Anpassung der Lernaufgaben positiv wahrnehmen und dies, ohne dass die Leistungen sinken. Qualität im offenen Unterricht ist also sehr wohl möglich. Doch es setzt Reflexion und Entwicklungsarbeit voraus (vgl. Bohl, 2009, S. 5).

Überträgt man diese Aussagen abschliessend auf die Feldforschungen, zeigen sich im Churermodell Chancen und Grenzen. Ist sich eine Lehrperson den Anforderungen in der Klassenführung bewusst und übernimmt mit Klarheit und Struktur die Führung, so kann sich der Unterricht im Churermodell sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrperson positiv

entwickeln und vertiefen. Da der Raum einer Lernlandschaft gleich und weniger Strukturen vorgibt, fällt diese Aufgabe umso mehr der Lehrperson zu. Fällt es einer Lehrperson schwerer, für die genannten Anforderungen Verantwortung zu übernehmen, so hat sie es leichter, wenn der Raum eine stärkere Struktur vorgibt.

Wenn die Chancen des Churermodells also darin liegen, den Unterricht durch Öffnung und Binnendifferenzierung zum Wohle der Schülerinnen und Schüler weiter zu entwickeln, so könnten die Grenzen darin liegen, dass die Lehrpersonen sich stark mit ihren Führungsqualitäten auseinandersetzen müssen und dabei Begleitung haben sollten.

Das Churermodell besticht durch seine einfache Umsetzung. Doch ist diese Einfachheit trügerisch. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht darzulegen, dass es auf die Haltung der Lehrperson hinsichtlich des Lernens ankommt. Demzufolge ist das Churermodell dem selbständigen Lernen der Kinder zuträglich und entspricht ihrem Bedürfnis nach Partizipation und dem Gestalten ihres eigenen Lernens.

Es wurde jedoch auch klar, welchen Einfluss die Lehrperson auf das Lernen eines Kindes und auch auf die Gestaltung eines Raumes hat. Deshalb sollte es jeder Lehrperson ein Anliegen sein, regelmässig ihre Haltung und ihre Wirkung zu reflektieren und weiter zu entwickeln.

5. Fazit

In meiner mehrjährigen Tätigkeit als Naturpädagogin und Erwachsenenbildnerin in der Natur habe ich gelernt, den natürlichen Raum in seiner Weite anzunehmen und zu nutzen. Die Natur ist ein lebendiger und unstrukturierter Raum und erzeugt eine Fülle von Möglichkeiten. Wenn ich einer Gruppe von Menschen einen Erfahrungs- und Gestaltungsraum für das eigene Lernen ermöglichen möchte, muss ich mit grosser Klarheit, Präsenz und Authentizität innerhalb dieser naturgegebenen Offenheit eine Struktur aufbauen. Meine Aufgabe ist es, in dem Erlebnisraum Natur Lernfelder zu gestalten, in denen sich Kinder oder Erwachsene frei bewegen können. Dabei komme ich einer Haltung hinsichtlich des Lernens, wie sie Gerald Hüther erklärt, sehr nahe.

Wie bei Hattie beschrieben und im Churermodell veranschaulicht, wechseln sich klare Instruktion und Begleitung meinerseits mit offenen Lernsequenzen ab. Die Auseinandersetzung mit

den Themen Klassenführung und Churermodell bestätigten mich darin, dass sowohl im künstlichen als auch im natürlichen Raum dieselben Anforderungen an eine Lehrperson bestehen. Jedoch wird die Natur als Raum wesentlich stärker in ihrer Wirkung sichtbar und fordert mich in meiner Führungsqualität heraus. Noch dazu verändert sich der Raum Natur beständig und stellt andere Anforderungen.

Der künstliche Raum, sprich der Innenraum, kann wesentlich mehr von mir als Lehrperson gestaltet werden. Je mehr ich ihn strukturiere, desto weniger Klarheit ist von mir gefordert. Je offener der Raum, zum Beispiel in Form einer Lernlandschaft, desto ähnlicher wird er den Bedingungen im natürlichen Raum. Mich fasziniert dieses Wechselspiel und die Möglichkeiten, die sich für Lernende daraus ergeben. Gerne möchte ich als zukünftige Primarlehrerin das Churermodell erproben und mich gemeinsam mit Kindern auf den Weg des Lernens machen. Denn *„aus biologischer Sicht heisst Lernen nichts anderes, als lebendig zu bleiben. Wer nichts mehr lernen kann, ist tot.“* (Hüther, 2016, S. 7)

6. Literaturverzeichnis

- Becker-Textor, I. (2007). *Raumgestaltung und pädagogische Wirkung*. (M. Textor, Hrsg.)
Abgerufen am 5. 11. 2017 von Kindergartenpädagogik Online-Handbuch:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1674.html>
- Bohl, T. (06. 2009). *Weiterentwicklung des offenen Unterrichts*. Abgerufen am 30. 10. 2017
von Aufgelesen: [http://www.ganztaegig-
lernen.de/media/Aktuell/Offener_Unterricht.pdf](http://www.ganztaegig-lernen.de/media/Aktuell/Offener_Unterricht.pdf)
- Bort, W. (2007). *Orte der Kindheit - Orte für Kinder?* (M. Textor, Hrsg.) Abgerufen am 5. 11.
2017 von Kindergartenpädagogik - Online Handbuch:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/759.html>
- Bucher, K. D. & Doberer, K. (11. 2015). *Lernlandschaften, Freiräume für Schulentwicklung*.
Abgerufen am 30. 10. 2017 von Begegnung & Gespräch: [http://lbib.de/Begegnung-
und-Gespraech-173-2015-LernLandSchaften-91478](http://lbib.de/Begegnung-und-Gespraech-173-2015-LernLandSchaften-91478)
- Eichhorn, C. (2008). *Classroom Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht
gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Höfer, D. & Steffens, U., Institut für Qualitätsentwicklung. (2014). *Hintergrundartikel "Die
Hattie-Studie"*. Abgerufen am 1. 11. 2017 von [sqa.at](http://www.sqa.at):
http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. (Beywl, W. & Zierer, K., Übers.)
Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur
Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Abgerufen
am 02. 11. 2017 von www.bildung.koeln.de:
[http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content
/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pd f](http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf).
- Kahlert, J. N., Nitsche, K. & Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Räume zum Lernen und Lehren:
Perspektiven einer zeitgemässen Schulraumgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kounin, J. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.

- Lanz, C. (28. 1. 2015). *Hirnforschung und Pädagogik: Oder - wie Kinder lernen*. Abgerufen am 30. 10. 2017 von Der Landbote: <https://www.psychologie.uzh.ch/dam/jcr:00000000-0fff-14a1-0000-000024b89c78/Landbote280115.pdf>
- Lipowsky, F. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht?* (F. Jahresheft, Hrsg.) Abgerufen am 01. 11. 2017 von Uni Kassel: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010_-_Lipowsky_Unterricht.pdf
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik - eine kritische Analyse*. Bamberg: Springer VS.
- Spiewak, M. (02. 2013). *Ich bin superwichtig!* Abgerufen am 29. 10. 2017 von Zeit online: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning>
- Stadler-Altman, U. (Hrsg.) (2016). *Lernumgebungen, Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen: Barbara Budrich.
- Steffens, U. (06. 2011). *Visible Learning - Betrachtung zur Publikation von John Hattie*. Abgerufen am 30. 10. 2017 von Bildung_bewegt: <https://visible-learning.org/de/2012/03/mit-den-agen-der-lernenden-schwerpunkt-der-zeitschrift-bildung-bewegt-132011/>
- Steffens, U. (06. 2011). *Visible Learning - Betrachtungen zur Publikation von John Hattie*. Abgerufen am 30. 10. 2017 von Bildung_bewegt: <https://visible-learning.org/de/2012/03/mit-den-agen-der-lernenden-schwerpunkt-der-zeitschrift-bildung-bewegt-132011/>
- Thöny, R. (o. A. 06. 2017). *Churermodell - mit Struktur und Haltung zur Öffnung des Unterrichts*. Abgerufen am 08. 10. 2017 von Schule konkret: http://www.churermodell.ch/images/sampled_data/downloads/schulekonkret.pdf
- Thöny, R. (o. A.). *Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung*. Abgerufen am 10. 10. 2017 von Churermodell: www.churermodell.ch
- Wannack, E. (2009/ 2010). *Überlegungen zur Didaktik des Kindergartens*. (B. Schulverlag plus AG, Hrsg.) Abgerufen am 15. 10. 2017 von 4bis8.ch: www.4bis8.ch/_file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf

7. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: (Helmke, 2007, S. 8 ff.)..... | 13 |
| Abbildung 3: Darstellung des Churermodells (Wenk, M. 2017) | 32 |
| Abbildung 4: neue Raumgestaltung (Thöny, o. A.)..... | 33 |
| Abbildung 5: Verdopplung der Lernzeit (Thöny, 2017, S. 3)..... | 36 |
| Abbildung 6: Aufbau der offenen Lernaufgaben (Thöny, o. A.) | 40 |
| Abbildung 7: Leistungsbewertung im Churermodell (Thöny, o. A.) | 41 |
| Fotografien auf S. 34, 35: Wenk, M. (2017) | |

8. Anhang

8.1 Abschrift Interview 1

| Fragen | Antworten |
|--|---|
| <p>Wie kam es bei dir zum Churer Modell?</p> | <p>Wir mussten eine Weiterbildung zu diesem Thema machen. Wir hatten ein Inputreferat und nachher haben wir uns mit dem auseinandergesetzt.</p> |
| <p>Du setzt das Modell nicht zu 100% um, sondern teilweise. Du hast das herausgenommen, was für dich stimmt. In welchen Bereichen setzt du das Churermodell um?</p> | <p>Ich habe bei dem Inputreferat gemerkt, dass ich schon ganz viele Sachen mache. Also freie Platzwahl hatte ich vorher schon. Sie hatten Sachen schon noch unter dem Pult, doch es war trotzdem freie Platzwahl. Sie konnten in den Gang hinaus oder auf dem Boden arbeiten, wenn sie das wollten. Das habe ich schon gemacht. Ich habe auch schon freie Tätigkeit gemacht und immer mit Werkstätten gearbeitet.</p> |
| <p>Das geht ja besonders gut im Bereich NMG und Mathe.</p> | <p>Ja.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Auch im Fach Deutsch?</p> | <p>Dort mache ich es weniger. Deshalb wäre ich dort noch nicht im Churermodell. In Deutsch und Mathe lebe ich das Modell nur je nachdem.</p> |
| <p>Was braucht es von deiner Seite aus für die Umsetzung des Modells?</p> | <p>Dass man den Überblick hat, eine sehr klare Klassenführung. Und gleichzeitig Strukturen haben. Also nicht das Gefühl haben, dass alles frei ist. Es muss Strukturen im Ablauf vom Tag haben. Ich glaube, das sind die wichtigsten Sachen.</p> |
| <p>Welche Veränderungen zeigen sich im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht bei den Kindern und dir als Lehrperson?</p> | <p>Ich habe mich schon immer als Coach gesehen und nicht als Lehrperson. Und darum wurde es für mich gar nicht zu einer so grossen Veränderung. Ich habe nach dem Referat gedacht, das mache ich schon und das und das auch. Und ich als Lehrperson schreibe eigentlich nie etwas an die Wandtafel. Ich arbeite immer im Kreis mit den Kindern. Aber das habe ich auch schon immer so gemacht. Also für mich hat es sich eher bestätigt, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Denn zum Beispiel die letzte Schulleiterin hat mir gesagt, ich sei zu wenig Lehrperson, ich würde den Kindern zu wenig vermitteln. Und ich fand, doch das mache ich schon. Aber ich halte kein Referat, stehe da und erzähle, sondern mache es mit den Kindern.</p> |
| <p>Und wenn Du zum Beispiel in ein neues Thema einführst, dann machst du das im Kreis und legst auch etwas in die Mitte?</p> | <p>Ja, genau. Oder wir sammeln Bilder, schauen, was wir zu dem Thema überhaupt schon wissen. Und klar, es gibt Mathesachen, die ich zeigen muss an der Wandtafel. Zum Beispiel wie man in die Häuschen schreiben muss. Oder wie gross ist jetzt ein Buchstabe. Aber das ist selten und wenig. Und für die Kinder hat sich, glaube ich, wenig verändert, weil ich schon so gearbeitet habe.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Man sagt dem Churermodell nach, es sei sehr adaptiv und somit auch sehr kindgerecht. Stimmt das und kann man einfach damit beginnen?</p> | <p>Ja. Ich habe einfach gewisse Teile daraus genommen. Zuerst einmal habe ich mein Schulzimmer umgestellt. Noch mehr. Also ich hatte vorher schon Nischen, aber jetzt noch mehr, eben auch mit den Raumteilern. Und ich habe dann vermehrt bei NMG daran gearbeitet, weil ich fand, dass man nicht von heute auf morgen den kompletten Unterricht wechseln kann. Und jetzt mache ich es immer mehr auch in Mathe oder Deutsch.</p> |
| <p>Kannst du dir vorstellen, dass es noch mehr kommt mit der zunehmenden Erfahrung und Sicherheit?</p> | <p>Ja schon, aber ich habe das Gefühl, man kann nicht plötzlich alles ändern. Denn da ist ja auch der normale Schulalltag, der einfach auch noch läuft. Und darum habe ich mir gesagt, ich setze einen Schwerpunkt in NMG. Aber das mache ich sowieso, so quartalsmässig. Zum Beispiel dieses Quartal schaue ich mehr auf Musik und im nächsten mehr aufs Turnen. Weil man einfach nicht überall schauen kann, das geht nicht.</p> |
| <p>Man sagt, im Churermodell können Kinder gerade dort lernen, wo sie in ihrer Entwicklung stehen. Bestätigt sich dies für dich?</p> | <p>Ja, aber dort besteht schon auch die Schwierigkeit, dass du einen gewissen Stoff bearbeiten musst. Dort denke ich, dass es nicht immer aufgeht. Dort kann man nicht sagen, du kannst in deinem Tempo weitermachen, denn manchmal muss man gewisse Kinder hetzen, damit sie schlussendlich den Stoff der 1. oder 2. Klasse haben.</p> |
| <p>Und arbeitest du mit Minimalzielen?</p> | <p>Ja, genau. Und die besseren Kinder, die können mehr machen. Ja, und wenn es Lernziel befreit wäre, dann wäre es ja nochmal eine andere Situation. Aber das hatte ich noch nie in der 1. und 2. Klasse.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Hast du das Gefühl, das könnte kommen?</p> | <p>Die Frage ist eben bei uns, wir haben ein Einschulungsjahr. Und wenn sie das abschaffen würden, dann wäre es möglich. Weil dann müssen alle in die Schule. So wie in der Stadt St. Gallen. Egal, ob parat oder nicht.</p> |
| <p>Du musst im Churermodell gewährleisten, dass du allein alle Kinder unterrichten kannst und gleichzeitig die kantonalen Vorgaben erfüllst. Funktioniert das für dich? Mir kam der Unterricht heute Morgen sehr fließend vor.</p> | <p>Also jetzt funktioniert es ganz sicher. Aber ich weiss nicht, ob es gehen würde, wenn ein Kind käme, das nicht für die Schule parat ist. Was dann passiert, weiss ich nicht. Ob dann dieses Kind in drei Jahren die zwei Jahre macht, zum Beispiel denn es kann ja nicht in zwei Schuljahren fertig sein. (...), dann hätte ich bald einmal drei Stufen.</p> |
| <p>Du bist jetzt heute Morgen allein in der Klasse gewesen. Ist das immer so, oder kommt manchmal auch die Heilpädagogin oder Logopädin dazu?</p> | <p>Die Logopädin nicht, aber die Heilpädagogin ist noch vier Lektionen da. Das geht gut.</p> |
| <p>In dem Modell kann sich gut eine weitere Lehrperson einfügen, es fällt weniger auf, oder?</p> | <p>Ja.</p> |
| <p>Wieviel Gemeinschaft ist nötig? Die Kinder waren heute ja immer wieder zu Lektionsbeginn im Kreis. Die Sequenzen dort waren</p> | <p>Ich glaube nicht, dass es für das Klassengefüge mehr Kreissequenzen braucht, denn ich glaube, das passiert so zwischendrin. So wie zum Beispiel bei „mein Projekt“. Da hat mal der eine dem anderen geholfen. Oder dann ist ja auch das Turnen. Oder die Musik, wo man mehr zusammen ist.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>sehr kurz. Sind diese manchmal länger? Entwickelt sich Gemeinschaft auch viel im kooperativen Arbeiten?</p> | <p>Aber das Churermodell sagt ja, man soll höchstens zehn Minuten im Kreis sein. Und das ist mir wichtig, denn nach zehn Minuten sind sie sowieso nicht mehr da mit den Gedanken.</p> |
| <p>Wie lange können die Zeiten der intensiven Selbstlernzeit sein? Heute Morgen habe ich bemerkt, dass das von Kind zu Kind sehr verschieden sein kann.</p> | <p>Da kannst du keine Zeit angeben. Denn manche sind wirklich dran und können 40 Minuten dran sein, wie heute bei „meinem Projekt“. Gewisse Kinder sind schon nach 10 Minuten mit den Gedanken weg. Das ist völlig individuell. Jedes Kind ist anders.</p> |
| <p>Wie finden Kinder in ihre persönliche Lernzeit? Heute ging das so spielerisch. Brauchen die Kinder anfangs 1. Klasse dort noch mehr Unterstützung?</p> | <p>Dort sind die Sequenzen kürzer. Dort schickst du sie für fünf Minuten an den Platz und dann kommen sie schon wieder in den Kreis. Dann gibt es wieder einen neuen Impuls und sie gehen wieder an den Platz. Und die Zweitklässler kennen das Modell und bleiben länger für sich. Aber natürlich muss ich bei einer Doppelklasse schauen, dass ich dann etwas bei den Zweitklässlern einführe, wenn die Erstklässler nicht da sind und umgekehrt. (...) Weil, wenn ich zum Beispiel den Zweitklässlern halbschriftliche Subtraktion erkläre, kann ich es nicht gebrauchen, dass immer wieder jemand von den Erstklässlern kommt und etwas fragt. (...)</p> |
| <p>Wieviel Selbst-differenzierung und Mitbestimmungsmöglichkeiten von den Kindern sind möglich und nötig?</p> | <p>Also bei der freien Arbeit „mein Projekt“ können sie eigentlich alles selber bestimmen, dort gebe ich keine Vorgaben. Bei den Werkstätten gebe ich Vorgaben, wenn ich das Gefühl habe, ein Kind nimmt immer die schwierigsten Posten und steht dann an. Dass ich dann sage, nein, jetzt musst du einen einfacheren nehmen. Oder aber auch umgekehrt, wenn ein guter Schüler immer die einfachsten Sachen</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Ist es deine Erfahrung, dass Kinder sich gut einschätzen können und dann auch ihrem Level entsprechend Aufgaben wählen?</p> <p>Es gibt die Kritik am Modell, dass die Kinder mit so viel Freiheit überfordert sind. (...) Wie schätzt du das ein?</p> <p>Und so kann ein Kind, das sich schwertut, eine Arbeitshaltung entwickeln?</p> | <p>nimmt. Dann sage ich, also du könntest jetzt mal etwas Schwierigeres nehmen. Ich lasse es auch frei zum Ausschauen. Ich habe einen Rechnungsturm. Dort können sie etwas im 10er, 20er oder 100er Bereich nehmen. Und dort gibt es wirklich auch schon Erstklässler, die schon in den 100er Bereich gehen oder Zweitklässler, die zurück zum 20er Bereich gehen. (...) Oder beim Ipad, dort lasse ich es auch frei.</p> <p>Also man muss immer die gleichen zwei, drei Kinder korrigieren. Es gibt immer solche, die sich immer überschätzen und solche, die meinen, ich mache das Einfache, dann habe ich es.</p> <p>Sie müssen das sicher lernen. Als wir anfangs Schuljahr das mit der freien Platzwahl machten, ist es natürlich nicht so reibungslos gelaufen, wie es jetzt läuft. (...) Und beim Sachen wählen: eben, ich mache es nicht überall, deshalb haben sie vor allem in NMG die Wahl. In Deutsch und Mathe gebe ich es vor. Oder ich gebe eben einem Grüppchen das, einem das und einem das. Dort bestimme mehr ich als die Kinder. Sie dürfen aber zum Beispiel in einem Rechnungsbüchlein auswählen, welche Blätter sie dazu machen.</p> <p>Ja, ich habe nicht das Gefühl, dass das für dieses Kind schwieriger ist. Es braucht mehr Unterstützung beim Ausschauen, mehr Begleitung. (...) Sagen wir mal von den 23 Kindern können es 20 gut, dann habe ich gut Zeit für die 3 drei, die es nicht so gut können. (...)</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Wirkt diese Art von Binnendifferenzierung für die Kinder motivierend?</p> | <p>Ich denke schon, vor allem merkt man so nicht, wenn jemand eher schlecht ist. Das ist dann nicht so ausgestellt. Also, man muss nicht warten, bis dieses Kind das dann gemacht hat, sondern es arbeitet jeder weiter. Und ob ein Kind auf Seite 1 und eines auf Seite 7 ist, das sehen sie voneinander, aber es ist gar nicht relevant.</p> |
| <p>Heute konnten sich die Kinder gut motivieren und waren konzentriert bei der Sache, oder? Hat das auch damit zu tun, dass sie im Unterrichtsverlauf viel Bewegung haben?</p> | <p>Ja. Ja, das hat sicher damit zu tun. Oder auch, dass wir eine Abmachung haben. Zum Beispiel, wenn wir an etwas zehn Minuten dran sind, dann probieren wir so viel wie möglich daran zu arbeiten und anschliessend wechseln wir. Und dann sind wir zehn Minuten wieder an dieser Sache dran.</p> |
| <p>Und hier kommt nun auch der Raum als dritter Pädagoge ins Spiel. Ist dieser für dich spürbar? Anders gefragt: Ist es wirklich Bedingung den Raum umzustellen, um nach dem Modell zu arbeiten?</p> | <p>Das ist schwierig zu sagen, weil ich die Tische ja schon immer so hatte. Ich habe nie Frontalunterricht gemacht.</p> |
| <p>Hast du das Gefühl, jedes Kind im Blick zu haben und zu spüren? (...)</p> | <p>Ja. Das habe ich. Man kann halt nicht das Gefühl haben, man kann nur am Lehrerpult sitzen. Man muss schon umherlaufen, denn sie können sich schon verkriechen oder etwas verstecken. Aber man weiss dann auch, welche Kinder sich solche Plätze gerne suchen. Oder wenn man den Gruppenraum wirklich als Raum nutzt, dann hat man einige Kinder dort und andere im Schulzimmer. Und dann muss man auch schauen gehen.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Und das gegenseitige Vertrauen baut sich das mit der Zeit auf? Dass du auch wirklich schauen kommst, wie es mir geht.</p> | <p>Ja, und auch umgekehrt, dass ich den Kindern sagen kann, hey, ich vertraue euch, dass ihr dort hinten arbeitet und nicht etwas anderes macht.</p> |
| <p>Wenn eine Klasse bei dir war und wechselt in die 3./4. Klasse und die Lehrerin dort unterrichtet im herkömmlichen Stil. Könnte das Probleme geben? Oder können sich Kinder schnell anpassen und umstellen?</p> | <p>Hmm. Ich denke, das ist abhängig von der Lehrperson. Einige können auch im herkömmlichen Modell einen spannenden Unterricht bieten, von dem die Kinder gefesselt sind. Und es kann jemand nach dem Churermodell unterrichten und es ist nicht faszinierend und die Kinder sind nicht bei der Sache. Ich glaube, es ist eher personen- als modellabhängig.</p> |
| <p>Die Frage bleibt: Auf der einen Seite wird viel Gewicht gelegt auf die individuelle Entwicklung und dann muss doch nach einer Norm bewertet werden.</p> | <p>Ja, das ist so.</p> |
| <p>Allerdings ist es ja schon so, dass der LP 21 Wert legt auf die Kompetenzen und es steht auch im Raum, ob es weiterhin Noten gibt oder ein Wortzeugnis.</p> | <p>Ja, und doch ist es so, ich sage ein simples Beispiel: Im Rechnen müssen die Kinder den 20er Raum in der 1. Klasse haben, sonst kann ich nicht zum 100er Raum gehen. Es gibt einfach gewisse Sachen, die musst du durchnehmen.</p> |
| <p>Machst du Prüfungen? (...) Oder machst du deine Bewertung aufgrund von dem,</p> | <p>Nein, ich mache Kontrollen. Das wissen die Kinder und kennen es auch. Und in der 2. Klasse ab dem 2. Semester gibt es Noten.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>die Reihe und sie sieht was, welches Kind kann.</p> | |
| <p>Du kannst das in diesem Sinn nicht machen, weil die Kinder an verschiedenen Orten arbeiten.</p> | <p>Wenn ich solche Sequenzen mache, dann hole ich die Kinder wieder in den Kreis. Der Kreis ist unser Mittelpunkt. Dort sind wir miteinander und nachher wieder separat oder in Gruppen. (...)</p> |
| <p>Und du vertraust darauf, dass das Kind zum Lernen motiviert ist? (...)</p> | <p>Ja, meistens ist das so.</p> |
| <p>Du hast erwähnt, wenn es einmal läuft, kannst du dich mehr zurücknehmen?</p> | <p>Ja, oder ich kann dann auch mehr bei den Schwächeren sein oder bei der Postenauswahl helfen. (...)</p> |
| <p>Und wann geschieht Beziehungsarbeit?</p> | <p>Immer eigentlich. Es beginnt schon am Morgen. Ich stehe immer am Gang draussen zum Grüezi sagen. Ich gehe zu ihnen und nicht sie zu mir. Dort kann ich sie besser abholen, als wenn ich irgendwo im Zimmer noch etwas am Machen bin. Ich bin wirklich immer dort. Und meistens machen wir am Morgen auch noch ein Kreisspiel oder am Schluss oder einmal dazwischen. Und ich glaube, Beziehung hat man immer wieder, wenn man zum Kind geht, mit ihm etwas anschaut.</p> |
| <p>Die Planung der Lernumgebungen, brauchen diese mehr Zeit, als wenn man ein Lehrmittel benutzt?</p> | <p>Ja, das braucht mehr Zeit.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Ist dafür im Gegensatz für dich der Schulalltag entspannter geworden?</p> | <p>Ja, wenn ich zurückschaue, dann hatte ich es schon immer während des Unterrichts entspannter, dafür während dem Vorbereiten intensiver. Ich behaupte auch, je besser man vorbereitet ist, umso mehr kann man sich während der Schulzeit zurückziehen, denn dann sollte es ja laufen. (...)</p> |
| <p>Wie organisierst du dich bei der Planung der Lernumgebungen?</p> | <p>Es braucht Zeit, Ideen und Material. Und nachher beim Organisieren arbeitet jeder wieder anders.</p> |
| <p>Gibt es in der Klassenführung einen Unterschied zum herkömmlichen System?</p> | <p>Ich denke, je offener der Raum und der Unterricht ist, desto konsequenter muss man sein. Und ich habe sehr viel das Gefühl, dass die Leute denken, dann muss man weniger machen. Manche haben Angst, dass man die Führung oder den Überblick nicht mehr hat. Aber man muss die Führung haben, egal nach welchem Modell man unterrichtet. Deshalb habe ich nicht das Gefühl, dass es anders ist.</p> |
| <p>Im Churermodell ist es sehr wichtig, die Leistungserwartungen transparent zu machen.</p> | <p>Das ist so ein Punkt, über den wir hier schon einige Male diskutiert haben. Vom Churermodell sagen sie ja, man soll den Kindern mitteilen, du bist Niveau 1, du Niveau 2 und du Niveau 3. Und das mache ich nicht. Ich sage nicht, du machst einfach, du mittel und du schwer. Sondern ich teile es aus und die Kinder wissen, es hat Markierungen auf dem Blatt, die das Level anzeigen. Aber ich schubladisiere niemanden und sage, was er machen soll. (...)</p> |
| <p>Ein anderer Punkt ist die Verantwortungsübertragung für das eigene Lernen.</p> | <p>Also ich finde, die meisten Kinder können sich super einschätzen. Aber es gibt vereinzelte Kinder, die es nicht können. Aber mit denen rede ich ja immer wieder. (...)</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Wieder ein anderer Punkt ist das grösser und weiter Denken und später erst ins Detail gehen. Du sagtest, du setzt jeweils quartalsmässig Schwerpunkte. Aber du hast den Jahres- oder Zweijahresstoff im Hinterkopf?</p> | <p>Ja, das schon. Ich setze für mich Ziele, denn ich sage, als Lehrperson kannst du nicht 100% arbeiten und für jede Lektion 100% geben. Das geht einfach nicht. Und aus diesem Grund setze ich mir solche Schwerpunkte, wie zum Beispiel auf Musik oder das Turnen. Aber das sind mehr die Nebenfächer, denn Deutsch und Mathe sind eigentlich gegeben.</p> |
| <p>Du erwähnst etwas Wichtiges: Das zu sich selber Sorge tragen.</p> | <p>Ja genau, sonst geht es nicht. Und das muss man auch lernen. Und ich habe einmal einen zweitägigen Kurs gemacht „Wie komme ich vom 24-Stunden-Job Lehrer los“. Und dort habe ich für mich rausgenommen, zu sagen: „So und nun ist das Arbeitsblatt genug schön.“ (...) That`s it! Denn man vergeudet Zeit mit Sachen, die die Kinder gar nicht wahrnehmen. (...)</p> |
| <p>(...) Kannst du trotz allem bestätigen, dass das Churermodell zum LP 21 passt?</p> | <p>Ja, definitiv!</p> |
| <p>Bringt das Modell mit, was der LP 21 fordert?</p> | <p>Ja, so ist es.</p> |
| <p>Ich sehe dort stark die Punkte „zu erreichende Grundkompetenz und rollende Planung“ vertreten. (...)</p> | <p>Ja.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Kannst du eine gezielte Lernprozessbegleitung machen?</p> | <p>Also zum Beispiel bei „mein Projekt“ sicher, weil ich dort sehe, wie sie starten und weitermachen und wenn sie fertig sind. Aber sonst... Ich denke, Beobachtungen kommen auch durch die Erfahrung, die man hat. Dass man weiss, was müssen die Kinder ungefähr können zu einer bestimmten Zeit. Und dann ist halt auch jede Klasse anders. Ich habe gerade mit den Erstklässlern ein Thema durchgenommen, da konnte ich viel schneller vorwärtsgehen als letztes Jahr bei den jetzigen Zweitklässlern. Dort waren wir kurz vor der Verzweiflung.</p> |
| <p>Bei den kurzen Sequenzen im Kreis gibt es dort etwas, das es besonders zu beachten gilt?</p> | <p>Schnell auf den Punkt kommen und nicht drum herumreden.</p> |
| <p>Wie gestaltest du reibungslose Übergänge und hältst den Unterricht in Schwung?</p> | <p>Ja, wie mache ich das? Es läuft einfach. Also einfach einmal mehr das Präsent sein. Und auch das Wissen, wer was gerade arbeitet. Oder bei gewissen Kindern im Gruppenraum einmal mehr schauen gehen. Und bei anderen musst du gar nicht schauen gehen, weil du weisst, dass es läuft. Ja, und wegen den Wegen: sie laufen ja viel umher, aber es ist nie ein Problem.</p> |
| <p>Wie schaffst du es, dass während dem Unterricht nur geflüstert wird? Bei dir war es heute Vormittag nie laut.</p> | <p>Wenn ich zu einem Kind gehe und mit ihm rede, dann flüstere ich automatisch. Und deshalb ist es wie klar. Und ich achte auch darauf, dass, wenn man etwas mit einer Gruppe macht, es im Flüsterton ist.</p> |

Mir ist auch aufgefallen, du gebrauchst keine Glocke oder Gong. Wenn du die Kinder zusammenrufen möchtest, erhebst du einmal die Stimme höher und sagst: Nun ist es Zeit zum Aufräumen. Das hören dann alle gleich.

Im Kindergarten sind sich die Kinder gewöhnt, dass sie wählen dürfen, wo sie spielen möchten. Sie bleiben dann auch eine Weile an diesem Ort. Und das ist ja im Prinzip dem Churermodell sehr nahe. Und deshalb: Wenn die Kinder das gewöhnt sind, warum nicht in der 1. und 2. Klasse weiterziehen?

Vielen Dank für Deine Bereitschaft! Es war ein spannender Vormittag mit Dir und Deiner Klasse! Alles Gute für Euch.

Ich habe mir einmal einen Gong gekauft, hatte ihn schön bei mir auf dem Pult und dachte, dass ich den dann gebrauche, doch ich habe ihn nie benutzt. Nur ab und zu und dann sind die Kinder fast erschrocken. Und nun ist er in einer Schublade.

Ja, ich denke, es kommt den Kindern entgegen. Vor allem auch die verschiedenen Plätze, die sie wählen dürfen. Einige gehen gerne für sich und suchen einen Platz aus, an dem sie für sich allein sein können. Andere sind lieber in der Nähe des Lehrerpults. Das ist eben sehr verschieden. Und ich glaube auch, dass die Kinder spüren, wohin sie gerne möchten. Ich merke das immer wieder in der ersten Woche. Dort ist es noch unruhig. Da merke ich sehr schnell, mit welchen Kindern ich gut überlegen muss, was ein guter Platz ist. Und wenn ich das gemacht habe, dann läuft es auch. Aber es braucht am Anfang Zeit, bis sie einen guten Platz selber wählen können. Die Kinder wählen einen Platz immer für einen ganzen Tag. (...) Und sie sind ja trotzdem immer wieder an einem anderen Ort, wenn sie Spiele machen oder Aufträge erfüllen.

8.2 Auswertung Interview 1

| | |
|---|---|
| Churermodell | <ul style="list-style-type: none"> - Weiterbildung zum Thema - Inputreferat erhalten - Ich mache schon ganz viele Sachen. - Freie Platzwahl hatte ich vorher schon. - freie Tätigkeit und Arbeit mit Werkstätten - In Deutsch und Mathe mache ich es weniger. - Die freie Platzwahl schätzen die Kinder sehr. Es gibt einige, die gehen gerne für sich und suchen einen Platz aus, an dem sie für sich allein sein können. Andere sind lieber in der Nähe des Lehrerpults. - Ich merke sehr schnell, mit welchen Kindern ich gut überlegen muss, was ein guter Platz ist. - Es braucht am Anfang Zeit, bis sie einen guten Platz selber wählen können. - Die Kinder wählen einen Platz immer für einen Tag. |
| Binnendifferenzierung | <ul style="list-style-type: none"> - Ich arbeite mit Minimalzielen, die besseren SuS können mehr machen. - Es kommt den Kindern entgegen, vor allem wegen den verschiedenen Plätzen, die sie wählen dürfen. |
| Verantwortung und Selbsteinschätzung | <ul style="list-style-type: none"> - Bei der freien Arbeit dürfen sie alles selbst bestimmen. - Ich gebe etwas vor, wenn ich das Gefühl habe, ein Kind steht an. - Ich sage, du könntest jetzt mal etwas Schwierigeres nehmen. Ich lasse es auch frei zum Aussuchen. - Man muss immer die gleichen zwei, drei Kinder korrigieren. - Die Kinder müssen den Umgang mit dem Modell lernen. - Anfangs brauchen sie Unterstützung bei der freien Platzwahl (ich mische mich je nach Kindern mehr oder weniger ein). - Von 23 Kindern können es 20 gut, dann habe ich gut Zeit für die drei, die es nicht so gut können. - Die meisten Kinder können sich super einschätzen, es gibt vereinzelt Kinder, die es nicht können. Aber mit denen rede ich ja immer wieder. |
| Motivation | <ul style="list-style-type: none"> - Man merkt nicht so schnell, wenn jemand nicht so gut ist (die SuS untereinander). Man ist nicht so ausgestellt. - Man muss nicht warten, bis dieses Kind es dann gemacht hat, sondern es arbeitet jeder weiter. - Ob man auf Seite 1 oder 7 ist, ist nicht relevant. - Wir haben Abmachungen: jetzt bleiben wir zehn Min. konzentriert dran und arbeiten so gut wie möglich, anschließend wechseln wir. - Motivation hat mit dem Erwerb von Lernstrategien zu tun. |
| Raum | <ul style="list-style-type: none"> - Ich habe zuerst mein Schulzimmer umgestellt. - Vorher schon Nischen, jetzt noch mehr Raumteiler - Ich habe nie Frontalunterricht gemacht. |

| | |
|------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Die Wandtafel nutze ich nur, um z.B. zu zeigen, wie man in die Häuschen schreibt oder wie gross ein Buchstabe sein soll. - Wenn man mehrere Räume zum Arbeiten nutzt, dann muss man auch schauen gehen, was die Kinder dort machen. |
| Material | <ul style="list-style-type: none"> - Erstellt vieles selber - Nutzt Angebote von Schubi - Entwickelt immer wieder neue Werkstätten - Bereitet jeden Tag zwei Stunden vor dem Unterricht vor - Ist sehr strukturiert |
| Klassenführung | <ul style="list-style-type: none"> - Überblick haben - Klarheit und Struktur - Einige können auch im herkömmlichen Modell einen spannenden Unterricht bieten, der die Kinder fesselt, und es kann jemand im Churermodell unterrichten und es ist nicht faszinierend und die Kinder sind nicht bei der Sache. Es ist nicht modell- sondern personenabhängig - Mit der Lehrperson entscheidet sich der Unterricht. - Du musst als LP voll da sein, das ist das A und O. - Bis es läuft, braucht es extreme Präsenz von der LP, aber loslassen, das kann man nie. - Je offener der Unterricht, desto konsequenter muss man sein. - Und ich habe sehr viel das Gefühl, dass die Leute denken, dann muss man weniger machen. Manche haben Angst, dass man die Führung oder den Überblick nicht mehr hat. Aber man muss die Führung haben, egal nach welchem Modell man unterrichtet. - Wenn ich zu einem Kind gehe und mit ihm rede, dann flüstere ich automatisch. |
| Haltung | <ul style="list-style-type: none"> - Ich habe mich schon immer als Coach gesehen. - Ich schreibe nichts an die Wandtafel, sondern arbeite immer im Kreis mit den Kindern zusammen. - Ich setze Schwerpunkte. Wenn du 100% arbeitest, kannst du nicht überall 100% geben. - Wie komme ich vom 24 Stunden Job Lehrer los: so und nun ist das Arbeitsblatt genug schön. Nicht Zeit mit Sachen vergeuden, die die Kinder nicht wahrnehmen. - Zu sich selber Sorge tragen. |
| Planung/ Organisation | <ul style="list-style-type: none"> - Es braucht Zeit, Ideen und Material. - Übergänge gestalten, Schwung im Unterricht behalten: ich weiss nicht, es läuft einfach. Einmal mehr, ich muss präsent sein und wissen, wer gerade was arbeitet. |
| Vertrauen | <ul style="list-style-type: none"> - Manchmal kann ich nicht nur vertrauen, sondern muss gewisse Kinder hetzen, damit sie schlussendlich den Stoff der 1. und 2. Klasse haben |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Vertrauen baut sich gegenseitig auf: und dann kann ich sagen, hey, ich vertraue euch, dass ihr dort hinten arbeitet und nicht etwas Anderes macht. - Loslassen nein, aber wenn es einmal läuft, dann kann ich mich wieder mehr zurückziehen. - Ich vertraue darauf, dass Kind zum Lernen motiviert ist, das hat aber nichts mit loslassen zu tun. |
| Beobachtungszeit | <ul style="list-style-type: none"> - Beobachtungen kommen auch durch die Erfahrung, die man hat. |
| Kommunikation | <ul style="list-style-type: none"> - Ich stehe nicht da und halte ein Referat, sondern ich mache es mit den Kindern zusammen. - Wir sammeln Bilder, schauen, was wir zu einem Thema schon wissen. - Im Kreis ist es wichtig, schnell auf den Punkt zu kommen und nicht drum herum zu reden. - Ich flüstere mit einem Kind und ich achte auch darauf, dass wenn man etwas mit einer Gruppe macht, es im Flüsterton ist. (Flüsterkultur) |
| Individuelle Begleitung | <ul style="list-style-type: none"> - Ich habe jedes Kind im Blick. - Man kann halt nicht nur am Lehrerpult sitzen. - Man muss umherlaufen, denn sie können sich verkriechen oder verstecken. - Ich weiss, welche Kinder sich gerne welche Plätze suchen. - Verschiedene Räume zum Arbeiten, dann auch schauen gehen, was die Kinder dort machen. - Wenn es einmal läuft, dann kann ich mich zurücknehmen und mehr bei den Schwächeren sein oder bei einer Postenauswahl helfen. - Bei „mein Projekt“ kann ich eine gezielte Lernprozessbegleitung machen. |
| Persönliche Lernzeit | <ul style="list-style-type: none"> - Anfang 1. Klasse kurze Sequenzen - Neue Themen in der Halbklassse einführen |
| Gemeinschaft | <ul style="list-style-type: none"> - Für die Gemeinschaft braucht es nicht mehr Kreissequenzen. - Beziehung passiert zwischendrin - Z.B. bei „Mein Projekt“ - Auch im Turnen, in Musik - Beziehung passiert immer - Ich stehe immer draussen im Gang zum Grüezi sagen. - Ich gehe zu ihnen und nicht sie zu mir, dort kann ich sie abholen. - Kreisspiel - Beziehung hat man immer wieder, wenn man zu einem Kind geht und mit ihm etwas anschaut. - Der Kreis ist unser Mittelpunkt. Dort sind wir miteinander und nachher wieder separat oder in Gruppen. |

8.3 Abschrift Interview 2

| Fragen | Antworten |
|---|---|
| <p>Wie kam es bei euch an der Schule dazu, dass ihr nun nach dem Churer Modell unterrichtet?</p> | <p>Bei uns sind drei Lehrpersonen von der Mittelstufe und die Schulleiterin zu einer Weiterbildung nach Winterthur gegangen. Bis dahin hatte ich noch nichts von dieser Weiterbildung bei Reto Thöny gehört. Es hiess, wer will kann kommen und da ich nicht wusste, was es ist, hat es mich nicht näher interessiert. Nachher haben alle in den höchsten Tönen von der Weiterbildung geschwärmt und sagten dann kurz darauf, dass sie in der Mittelstufe ihr Unterrichtssystem auf das Churermodell umstellen würden. (...) So kam es ins Rollen. Und dann plötzlich fingen andere von der Unterstufe auch damit an. Und ich dachte mir, naja gut, mal schauen. Und nachher hatte ich dann einen Velounfall, das war im letzten Herbst, ich war dann sieben Wochen nicht in der Schule und als ich zurückkam, dachte ich, nun ja, es sind da ja auch noch einige andere, die auch nicht nach dem Churermodell arbeiten. Aber dann sagte die Schulleiterin, nein, auch die andere ältere Lehrperson hat nun umgestellt. Naja, als dann dachte ich, komm jetzt, dann stelle ich jetzt auch um. Ich könnte es mir ja schon noch vorstellen.</p> |
| <p>Hatte ihr dann nachher nochmals eine schulinterne Weiterbildung?</p> | <p>Ja, nachher. Das war dann im Frühling. Gell, das Churermodell war für mich einfach mal der Sitzkreis. Aber das ist es ja dann noch nicht. Es bedeutet dann, dass du ein bisschen mehr individuelle Aufträge machst, dass du dem entgegenkommst. Und ich meine, in meiner Klasse ist das schon ein bisschen extrem. In der Mathe sind die einen wirklich super gut, die können jetzt locker 4. und 5. Klasse Aufgaben machen. Also in etwa sind das vier oder fünf Kinder. Und dann habe ich auf der anderen Seite zwei, drei Kinder, die sehr</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Heute Vormittag habe ich gesehen, wie du in der Mathe den Kindern offene Aufgaben gestellt hast. In welchen Fächern setzt du das Churermodell um?</p> | <p>schwach sind. Die haben den 1. Klasse Stoff noch nicht wirklich drin. Und das musst du dann unter einen Hut bringen. Früher hast du eben allen die gleiche Aufgabe gegeben. Im Mathebuch früher, da hast du einfach Stöcklaufgaben gelöst. Also heute musst du automatisch etwas ändern. Du kannst nicht einfach so weiterfahren, wie du es früher gemacht hast.</p> <p>Ja, in der Mathe ist es halt einfach umzusetzen. In der Sprache, wenn die Kinder etwas schreiben, ist es automatisch so. Jeder schreibt dann auf seinem Niveau. Aber wenn ich mit dem Lehrmittel „Die Sprachstarken“ arbeite, dann gibt es diese Differenzierung eigentlich nicht. Es hat eine Seite und es hat Aufgaben und die sind gegeben. Ich meine, ich könnte die Aufgaben nun einfacher formulieren. Aber das machst du in der Regel dann doch nicht, denn die Aufgabe steht ja schon da und alle haben das Buch. Das ist dort einfach schwieriger, ausser bei einem Schreibauftrag, dann ist es wieder klar.</p> |
| <p>Und die Sprachstarken sind bei euch ein verpflichtendes Lehrmittel?</p> | <p>Das haben wir einfach begonnen. Nein, verpflichtend ist es nicht, aber es arbeiten alle damit. Und das Sprachfenster finde ich nicht besonders gut. (...) Und bei den Sprachstarken hat es einfach Sachen drin, die die Kinder spannend finden. Es regt an zum Lesen. (...)</p> |
| <p>Wie wird der Unterricht individuell geplant und wie wird gefördert? Brauchst du mehr Zeit als vorher, um zu planen und Lernumgebungen zu erstellen?</p> | <p>Ja, ich will natürlich nicht einfach nur heute irgendein Angebot machen, dann machen wir das und lösen das Blatt. Im Englisch war es zum Beispiel am Schluss so. Ein paar konnten es gut lösen und für einige war es eine Überforderung. Ich versuche dann zu überlegen, wo gibt es eine Möglichkeit, um individuelle Lernangebote zu schaffen. Und dann</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Ist das nicht auch Teil des Churermodells, sich selber Sorge zu tragen?</p> | <p>muss ich natürlich auch schauen, wo habe ich Kapazität, um das umzusetzen. Weil, eben, wenn du dann 8 Lektionen vorbereiten musst auf den nächsten Tag, dann kannst du nicht immer alles so machen. Dann machst du es in einem Fach und in einem anderen machst du es weniger. Du hast eine gewisse Energie, die du geben kannst und irgendwann merkst du, jetzt muss ich einfach aufhören. Das ist in der Schule einfach Realität.</p> <p>Ja, ich lasse ich auch nicht total stressen. Diese Weiterbildung war sehr interessant und der Reto Thöny ist darin nun ein Spezialist, sich zu fragen: Wo könnte ich noch eine andere Aufgabe stellen, wo könnte ich etwas abändern und verschiedene Typen von Aufgaben zu stellen? Ich mache das so, wie es für mich möglich ist. In der Mathe mache ich es relativ viel, dass ich die verschiedenen Aufgabentypen anwende. Da können die Kinder dann selber auswählen. Heute ging es leider etwas in die Hose mit Niveau 1, 2, 3, wenn dann alle die schwere Aufgabe 3 haben wollen und ich nicht genug Blätter dazu habe. Es war aber diesmal natürlich auch nicht so schwierig. (...) Meine Idee war, diejenigen, welche die Aufgabe 3 wählen, machen dann nachher noch die offene Aufgabe mit den Geldnoten. Und dann habe ich gemerkt, das kann ich so nun nicht machen. Und deshalb habe ich dann noch die guten Schüler vom Lernclub genommen und noch zwei andere dazu und habe mit ihnen etwas gemacht. Ja eben, aber manchmal macht man sich die Gedanken im Kopf und denkt „soundso ist es“ und dann merkst du in der Praxis, so funktioniert das nicht.</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>Was braucht es von deiner Seite, damit du das Modell umsetzen kannst?</p> | <p>Flexibilität. Eben, ich nun als alter Lehrer, dass du nicht im gleichen Tram weiterfahren kannst und denkst, du weisst, wie es geht. Dass du flexibel bist und auch offen für Neues und deinen Weg ändern kannst.</p> |
| <p>Wenn du an die Veränderung im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht denkst, was kommt dir da spontan in den Sinn? Was ist anders, was ist einfacher, was schwieriger?</p> | <p>Also, ich finde, im Kreis das Zuhören, da sind die Kinder ganz klar konzentrierter, sie sind mehr fassbar. Und grundsätzlich finde ich es besser, wenn sie im Kreis sitzen, als früher wenn man sie in den Kreis holte und sie dann im Schneidersitz auf dem Boden sassen. Am Schluss liegen die einen dann. So finde ich es einfacher. (...) Es bewährt sich, dass die Kinder sich ihren Platz suchen, das war am Anfang etwas schwierig. Viele Kinder sind etwas fixiert, neben wem sie sitzen möchten. Und wenn die Kinder das nicht mitbringen, die Offenheit, neben wem sie sitzen können, dann wird es schwierig. Dann sind sie vorgespurt. Aber im Grossen und Ganzen finde ich das mit der Platzwahl geht gut. Sie finden ihren Platz, an dem sie gut arbeiten. (...) Sie fragen dann schon mal, ob sie einen Platz für fest haben dürfen.</p> |
| <p>Wie lange haben die Kinder einen Platz?</p> | <p>Eigentlich immer für einen Tag. Sie haben natürlich ihre Lieblingsplätze. Ich hatte da so zwei Vierertische und die habe ich nun extra verschoben, weil ich bemerkte, das gibt so einen Vierertisch, an dem gerne geplaudert wird. (...) Ich habe eher eine unruhige Klasse und das fördert es sonst noch eher. Aber die Schulleiterin zum Beispiel hat eben gesagt bei der Kollegin, die hat die Vierertische ganz aufgehoben und hat auch eine sehr schwierige Klasse, dass sie Vierertische machen muss. Ich finde, sie hat sich eingemischt, das ist überhaupt nicht ihre Sache. Man muss selber herausfinden, was passt zur Klasse und was macht es eher schwieriger. Aber ich habe auch gemerkt, zum Beispiel der</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Hast du dir bei der Umstellung Zeit genommen, die Kinder einzuführen und mit ihnen zu besprechen, was ein guter Platz ist?</p> | <p>J., dem habe ich einen festen Platz gegeben. Der braucht seine Ruhe, aber gleichzeitig will er wissen, was hinter seinem Rücken passiert. Deshalb hat er sich immer umgedreht. Das war auch nicht gut. Jetzt ist er wieder frei und kann selber einen Platz wählen. Und er hat nun gerne Plätze, von denen er in den Raum hineinsehen kann.</p> <p>Also anfangs sagte ich, ein paar Plätze sind fest. Und wenn es so läuft, wie ich es mir vorstelle, dann können die Plätze wechseln. Eben um zu überlegen, was brauche ich, damit ich gut arbeiten kann. Neben welchem Kind kann ich gut arbeiten? Oder neben wem bin ich zwar gerne, aber dort kann ich nicht gut arbeiten. Aber diese Einsicht ist natürlich bei vielen Kinder nicht unbedingt da. Darum habe ich eine Liste und darauf steht, wer nicht zusammensitzen darf. Ja, und sie sind ja auch noch klein und deshalb manchmal damit überfordert. Es gibt auch ein paar, die können überall gut arbeiten.</p> |
| <p>Im Gegensatz zu vorher ist der Unterricht nun bewegter als vorher. Kam das den Kindern entgegen? Hat sich etwas verändert? Hast du früher Bewegungspausen gemacht?</p> | <p>Ja, gell, ich hatte natürlich kleine Schüler. Und ich habe so Bewegungskärtchen. (...) Und das mache ich in der 1. und 2. Klasse relativ häufig. Das musst du auch machen, denn ein vierstündiger Morgen ohne Turnen oder ohne Singen, das ist sonst wahnsinnig happig. Aber die Bewegung, das kommt den Kindern sicher entgegen. (...)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Man spricht dem Churermodell eine grössere Adaptivität zu. War es für dich einfach, damit zu beginnen und findest du es kindgerechter? Passt diese Form besser zu der heutigen Gesellschaft und den Kindern?</p> | <p>(...) Also so ein breites Spektrum wie bei dieser Klasse hatte ich selten. Und da merkst du, ohne das kommst du an den Anschlag. Oder wirst vielen nicht gerecht. Am Schluss hilfst du immer den Schwachen und auch den Mittleren und die anderen machen einfach ihre Arbeit oder sind schnell. Und ihnen kannst du nichts bieten.</p> |
| <p>Stellst du jetzt mehr offene Aufgaben als vorher?</p> | <p>Ja.</p> |
| <p>Und können die Kinder damit umgehen? Steigen sie dort ein, wo sie stehen und beginnen von dort aus zu lernen?</p> | <p>Ja, auf jeden Fall. Es gibt natürlich auch Kinder, die werden richtig angespornt, gute Aufgaben zu machen. Ein Mädchen zum Beispiel war eher unteres Mittelfeld. Und seit sie in der 2. Klasse ist, hat sie bei den offenen Aufgaben eher schwierigere, herausfordernde Aufgaben gelöst. Also einigen Kindern kommt das sehr entgegen. Es ist motivierender, wenn die Aufgabe offen ist. Und es gibt auch diejenigen, die sich immer überfordern. (...)</p> |
| <p>Wie viele Kinder sind das, die sich eher überfordern?</p> | <p>Das sind wenige, in der Regel ungefähr zwei.</p> |
| <p>Schätzen Kinder sich selbst gut ein?</p> | <p>Ja schon. (...) Es gibt auch die Kinder, die es sich einfach machen und einen Rechentrick anwenden. Das ist dann etwas einfach.</p> |
| <p>Bleibt dir Zeit, so etwas mit einem Kind zu reflektieren?</p> | <p>Wenig. Ab und zu komme ich da dazu oder dort. Wenn der Teachingpartner da ist, habe ich eher die Gelegenheit. Aber wenn ich allein bin, helfe ich denen, die Mühe haben.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Gibt es Kinder, die schwerer in die persönliche Lernzeit finden? Früher hat man vielleicht gesagt, „so nun arbeitet jeder für sich allein und es ist ruhig.“</p> | <p>Also so richtig Frontalunterricht, das war es vorher ja auch nicht. Aber ich hatte damals auch Kinder, die da sassen und nichts machten. Und das ist auch jetzt noch so. Dann kommt ihnen in den Sinn, „Kann ich auf`s WC?“ Dann sage ich, „Nein, löse zuerst eine Aufgabe!“ und bis das Kind sich dann platziert hat und einen Bleistift hat, geht es dann relativ lange. Auch im Englisch, bei der Aufgabe gibt es Kinder, die haben schon das eine und das andere gemacht und sind am Partner suchen und andere haben sogar schon in der nächsten Aufgabe Kreuzchen gemacht.</p> |
| <p>Ins Lernen zu finden, ist also im Churermodell schwieriger?</p> | <p>Nein, es ist nicht schwieriger als vorher. Ich denke, da gibt es keinen Unterschied.</p> |
| <p>Ist jetzt für die Kinder mehr Selbstdifferenzierung und Selbstbestimmung möglich?</p> | <p>Auf jeden Fall.</p> |
| <p>Du hast gesagt, im Sitzkreis sind die Kinder nun konzentrierter. Bemerkest du dies auch sonst im Tagesablauf? Übernehmen die Kinder mehr Verantwortung?</p> | <p>Ja, das weiss ich nun nicht. Ob ich sagen könnte, das ist im Vergleich zu vorher mehr. Das hat vielleicht mit meiner Klasse zu tun. (...) Gut, ich merke dann viel, gewisse Sachen könnte ich mehr strukturieren. Ich könnte sagen gut, dann gehen zuerst die Mädchen an den Platz, fangen an zu arbeiten oder nehmen diese oder jenes hervor. Und jetzt geht ihr oder ihr. Aber wenn ich sage, jetzt geht an den Platz. Dann gehen sie an den Platz und beginnen, miteinander zu reden. Also das musst du wirklich eigentlich üben. Und dann musst du wirklich mal wieder eine Phase machen, da sagst du: „Und jetzt gehen alle an den Platz und niemand schwätzt ein Wort.“ Aber so will ich es auch nicht immer machen müssen. Das ist mühsam.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Gab es solche Situationen vorher weniger?</p> | <p>Naja, vielfach sassen sie schon am Platz und ich habe es dann so gesagt. Und nicht vorne im Kreis. Und dann hatten sie ihre Sachen schon dabei und mussten unter der Bank das Buch hervor nehmen, das sie dann vielleicht auch nicht gefunden haben. Jetzt finden sie es im Sitzhocker nicht. Vorhin wollten K. und A. das Englischheft aus dem Hocker holen und sie fanden nur das Deutschheft. Sie hatten es natürlich noch im Schulthek, weil sie das letzte Woche als Hausaufgabe hatten und dann haben sie es nicht in den Hocker zurückgelegt.</p> |
| <p>Braucht es dann von deiner Seite aus noch viel mehr Klarheit? Wo sind deine Materialien und wie gehst du an deinen Platz?</p> | <p>Ja genau. Eigentlich hätte ich beim Englisch daran denken müssen für die paar, die mirror und bedside table noch nicht kennen, dass diese Kinder das Heft nehmen könnten und das ist im Schulthek. Also ja.</p> |
| <p>Das braucht noch mehr Präsenz und „an was muss ich alles denken.“</p> | <p>Ja, und das merke ich natürlich auch erst, wenn ich es am Machen bin. Ich für mich habe jetzt gedacht, diese Aufgabe ist nicht so schwierig, denn wir haben in der letzten Englischstunde schon über das geredet und im Allgemeinen konnten sie die Wörter gut. Und sie haben das Heft dann nachher nach Hause genommen und ihr Zimmer gezeichnet. Und dann haben sie das zu Hause nochmal angeschaut. (...)</p> |
| <p>Nochmal zurück zur Klassenführung. Wir haben von der Präsenz gesprochen, die es nun mehr braucht. Und dann sind da noch die Abläufe und Verkehrswege,</p> | <p>Naja, also ich bin schon noch ein Kontrollfreak. Was machen die, was macht der dort? Gell, und sie sind in einem Alter, in dem sie noch nicht so eigenverantwortlich sind. Die einen vielleicht schon. Ich meine gestern zum Beispiel da haben sie super gearbeitet beim Geschichte Schreiben. Ich fand es</p> |

| | |
|---|---|
| <p>die nun anders sind. Merkst du auch, dass du mehr Loslassen musst? Du siehst ja zum Beispiel die beiden Jungen, die hinter dem Regal sitzen nicht. Muss man die Kontrolle mehr aufgeben als vorher?</p> | <p>wirklich toll, wie alle gearbeitet haben und alle ein gutes Ergebnis hatten am Ende der eineinhalb Lektionen. (...) Aber bei einigen Sachen da merke ich, gerade zum Beispiel im Englisch mit dem Fragen stellen. Das hat nicht so geklappt, wie ich mir das vorgestellt habe.</p> |
| <p>Und dann braucht es dich von allen Seiten und du weisst gar nicht, wohin zuerst gehen?</p> | <p>Ja, ja. Die einen kennen das Wort nicht und die anderen müssen sich zuerst einrichten. Wie fange ich an? Und wer...</p> |
| <p>Ich habe beobachtet, sie kommen dann zu dir, doch eigentlich sollten sie sich melden und am Platz warten. Und man kann ja nicht überall gleichzeitig sein.</p> | <p>Ja, und ich will eigentlich nicht, wenn ich jemandem etwas erkläre, dass einer zu mir kommt.</p> |
| <p>Musst du nun mehr auf die Lernbereitschaft der Kinder vertrauen, wenn du sie in der Lernzeit loslässt?</p> | <p>Das ist eine etwas theoretische Frage. Wahrscheinlich müsste ich das. Aber ich kann das noch nicht, weil ich weiss, dass es noch nicht so läuft, dass ich weiss, okay, sie nehmen den Auftrag und gehen an den Platz arbeiten und ich habe dann Zeit, jemandem, der Mühe hat, etwas zu erklären. Das wäre das Ziel, aber das ist noch nicht so der Fall.</p> |
| <p>In dem Fall kannst du dich auch noch nicht zurücknehmen, um mehr beobachten</p> | <p>Genau, so ist es. Ich finde eben, diese Klasse braucht einen schon sehr, so an Präsenz und ...</p> |

| | |
|---|---|
| <p>zu können? Es braucht dich überall gleichzeitig?</p> | |
| <p>Präsenz, Nähe, Begleitung, Beziehungsaufbau</p> | <p>Ja, ja...</p> |
| <p>In welchen Momenten passiert für dich Beziehungsaufbau mit den Kindern?</p> | <p>Ja natürlich immer in Lernsituationen. (...) Und vieles passiert natürlich auch in den Pausen draussen, im Turnen, wo es anders ist. Da machen wir ein Fangis und dann fangen sie mich auch. Und dann ist es wieder ganz anders. (...)</p> |
| <p>Wichtig im Churermodell ist auch der Punkt „Leistungstransparenz“. Also dass man dem Kind klarer sagt, was erwartet wird und das Kind sollte dann die Verantwortung für sich übernehmen. Man sollte vom Kind aus denken und gleichzeitig auch sich selber Sorge tragen. Kannst du das in diesem neuen Gefüge? Oder ist es noch so anstrengend, dass es eher mehr Energie braucht?</p> | <p>Ja nein, das finde ich nicht unbedingt. Ich finde ja auch, dass sie viel zu zweit machen. Und sie können oft auch gut zu zweit arbeiten. Aber, dass ich loslassen könnte, das ist noch nicht so der Fall.</p> |
| <p>Hast du das Gefühl, dass du bei jedem Kind weisst, wo es steht?</p> | <p>Ja, ziemlich.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Gelingt dies auch dadurch, dass sie Arbeitsblätter bei dir abgeben und du sie korrigieren kannst oder auch schon währenddessen? Und da denkst du so im grossen Bogen? Du weisst, dorthin willst du und dann lässt du die guten Schüler laufen? Und gehst nachher ins Detail?</p> | <p>Also ich arbeite ja doch auch relativ viel mit einem Kind allein. Und klar, es gibt einen Teil vom Mittelfeld, wo man relativ wenig zu tun hat. Wo man einfach mal kurz schaut, „Ah läuft gut.“ Da merke ich natürlich nicht, wenn etwas noch nicht so ganz sitzt. (...) Also, so den groben Überblick, den hat man.</p> <p>Gewisse Kinder brauchen einfach ganz klar die Unterstützung von jemandem, vom Teachingpartner oder von mir.</p> |
| <p>Und nachher kommt dann das Bewerten?</p> | <p>Ja, das muss halt auch gehen, dass sie eine Prüfung schreiben können und mit dem Druck umgehen können.</p> |
| <p>Passt dies für dich noch zu dem System?</p> | <p>Manchmal finde ich zum Beispiel die Kockpits, die würde ich lieber nicht mehr machen. Es ist ein recht schwieriger Test und für die schwachen Kinder ist das eine rechte Überforderung. Und dann dürfte ich eigentlich gar nichts erklären und es wäre alles selbsterklärend mit einem kleinen Beispiel oben. Das ist, würde ich sagen, für einen knappen Drittel der Klasse eine Überforderung. Und ich mache eigentlich lieber Tests, wo der obere Teil wirklich einfach und verständlich ist und nachher dann 1, 2, 3-Stern Aufgaben, die 3-Stern Aufgaben sind dann die schwierigsten. (...) Ja, gell, wir müssen ja auch ein Zeugnis machen und ich finde, wenn ich ein Zeugnis mache, dann muss es auch stimmen. (...) Die Leistung muss am Schluss schon stimmen. Ja das Spannungsfeld. Das Gleiche ist es mit den Hausaufgaben. Gibst du welche oder nicht? Ich finde nicht, dass man als einzelne Schule sagen kann, wir geben keine Hausaufgaben mehr.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Wie handhabt ihr das bei euch?</p> | <p>Das müsste dann schon kantonal oder eidgenössisch abgestützt sein. (...)</p> <p>Wir haben einfach die Hausaufgabenstunde, wo die Kinder hingehen können, wenn sie sich dafür anmelden. Ich gebe in der Regel einfache Hausaufgaben.</p> |
| <p>Ist das offene Lernen für schwächere Kinder also fast schwieriger?</p> | <p>Naja, es gibt natürlich auch Kinder, die tendieren dazu, okay ich nehme es einfacher. Und so kommen sie gar nicht an ihre Grenzen. Jetzt in der 3. Klasse bin ich recht zuversichtlich. (...) Auch B. und F., die vorhin zu gelangweilt da sassen, zweimal hat F. bei der offenen Aufgabe eine ganze Seite geschafft und nicht wie sonst nur zwei Aufgaben. Es ist für mich halt noch schwierig abzuschätzen, hat er das geschafft wegen den offenen Aufgaben oder weil er wieder etwas reifer geworden ist. Hat sich da etwas geändert?</p> |
| <p>Wie wichtig ist das Durchbringen des Stoffes?</p> | <p>Wie wichtig?</p> |
| <p>Klar, es ist sehr wichtig. Doch im Churermodell steht es ja im Vordergrund, dass man jedem Kind auch die Zeit geben sollte, die es braucht.</p> | <p>Ja, dann macht es einen natürlich auch wahnsinnig, oder!</p> |
| <p>Ja, und man weiss, man steht unter Druck.</p> | <p>Ja, und man hat die Verantwortung gegenüber der Eltern. Dass das Kind hier auch etwas lernt.</p> |
| <p>Und wie zukunftsfähig ist dann in deinen Augen das</p> | <p>Ja, in diesem Spannungsfeld stehen wir als Schule, dem können wir nicht ausweichen. Ja, und auch innerhalb des</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Modell? Also einerseits die Ansprüche der Eltern, andererseits die grosse Heterogenität und dann noch der Stoff, den man durchbringen muss.</p> | <p>Churermodells gibt es wahrscheinlich eine grosse Spannweite. Bei den einen ist es einfach statt frontal im Kreis erklärt. Der Rest ist gleich. Und für die anderen ändert sich auch wirklich etwas.</p> |
| <p>Das Churermodell ist ja sehr einfach erklärt und das ist auch das Schöne daran, diese bestechende Einfachheit, dass man es gerade umsetzen kann, und auf der anderen Seite ist das vielleicht auch eine Grenze, dass es eben doch mehr Erklärungen bräuchte. So damit die Umsetzung nicht nur ein bisschen anders ist, doch eigentlich ist die Qualität noch nicht vorhanden.</p> | <p>Ja, ja. Vielfach wird auch gesagt, es ist etwas, das vom Kindergarten übernommen wurde. Der Kreis und dann so ein bisschen individuell, die einen machen das Spiel und die anderen etwas anderes. Aber Schule ist ja schon noch etwas anderes.</p> |
| <p>Hast du das Gefühl, dass Kinder die im herkömmlichen Sinn etwas schneller als Unruhestifter auffallen, im Churermodell besser aufgefangen werden können?</p> | <p>Also grundsätzlich finde ich das schon. Aber es gibt natürlich auch immer Kinder, die die Bühne des Sitzkreise nutzen, um da aufzufallen. Ich meine B., die macht das immer wieder so. Da denke ich, ja, das wäre am besten, ich würde gar nicht reagieren. Doch grundsätzlich muss ich ja reagieren, sonst sagen die anderen Kinder, wenn B. das kann, dann darf ich das auch. Und so bist du immer ein bisschen im Zwiespalt. Manchmal sage ich dann auch, jetzt sitzen wir hinter den Hocker und legen das Buch darauf. Und manchmal sitzen wir auf dem Hocker und dann ist es so, dass</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Besteht innerhalb des Schulteam ein Austausch über solche Themen und Situationen? Es geht ja vielleicht noch anderen so?</p> <p>Was machst du in solchen Kreissituationen?</p> <p>Ich möchte noch zwei abschliessende Fragen stellen:</p> | <p>plötzlich jemand hinter den Hocker geht. Das stört mich eigentlich nicht, dann sage ich, ja ist gut. Aber dann nicht irgendwie hinlummeln, sondern aufrecht. Und nachher, wenn ich sage, man kann hinter dem Hocker sitzen oder auf dem Hocker sitzen, dann gibt es wieder zwei die es irgendwie lümmelig anders machen. Und gut, so ist es auch nicht gemeint gewesen. Aber grundsätzlich wird es im Churermodell schon besser aufgefangen als vorher. Aber es sind eben Kinder. Und Kinder sind mal so und mal so. Klar könntest du Kinder disziplinieren, aber zum Beispiel der V., der ist einfach so, wie der V. ist. Und am ersten Besuchsmorgen, das war witzig: da kam der Vater und sagte: „Ich schäme mich für meinen Sohn, wie der sich benimmt.“ Tja, wenn der eine Bühne hat, dann nutzt er die. Und an dem Vormittag hat er doof getan, wie sonst nie. So auffällig und immer im Mittelpunkt gestanden, immer reingerufen. Aber die einen haben das gern, wenn sie im Mittelpunkt stehen, und dann gibt es andere. Eben: so mit Zurechtweisen und nicht Zurechtweisen. Bei B. denke ich, die findet es fast noch lustig, wenn ich sie zurechtweise. Und dann gibt es wieder andere, die sensibel reagieren.</p> <p>Das konkret haben wir noch nie angeschaut. Aber im pädagogischen Team kommen wir zusammen und dann besprechen wir schon auch solche Fragen. Ja, zum Beispiel auch der L., der das Englisch offensichtlich nie angeschaut hat. Wie gehe ich mit ihm um? Ich kann jetzt sagen, hast du gut gemacht. Einmal war es halb fertig, aber er hat es sicher nie angeschaut. Ja, ja.</p> <p>Ich war früher in der Pfadi, auch als Leiter, und hatte viel mit Kindern zu tun und fand das cool. Und ich bin jemand, der so alles macht. Mit der heutigen Ausbildung wirst du ja</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>Was war für dich der Antrieb, Lehrer zu werden?</p> <p>Welches Menschenbild hast du mitgebracht? Und wie schaffst du es, dass du immer noch die Energie hast, diesen herausfordernden Beruf leben zu können?</p> | <p>Spezialist. Da kannst du nur das unterrichten und Zeichen darfst du nicht unterrichten, Musik darfst du auch nicht geben. Das finde ich total daneben. (...) Und ich bin noch ein Generalist von früher, der alles gemacht hat. Und du musst auch immer etwas dafür tun, im Sport oder im Zeichnen, im Singen oder was auch immer, dass du dem gerecht wirst. Und ich mache in meiner Freizeit viel Sport. Und dort kann ich mich gut erholen und regenerieren, das gibt mir viel. Das ist mir wichtig. Vor allem auch wenn etwas Negatives passiert ist, mit den Eltern vielleicht, dann gehe ich eine Stunde im Wald Joggen. So Sachen dürfen einfach nicht den Kopf besetzen. Und das hat ja jeder, dass die Eltern mal dieses oder jenes sagen.</p> <p>Und dann finde ich auch, du musst bereit sein, immer wieder mal alles anders zu probieren. Und wenn du findest, ich bin aber so und ich mache das so und weiss wie es geht, dann finde ich, du kannst nicht 40 Jahre Lehrer sein. Im Verlaufe dieser Zeit als Lehrer habe ich mich immer wieder verändert. Das anders gemacht oder das. Klar, gewisse Sachen bleiben, ich mache sehr gerne Theater. Das ist in der 3. Klasse bei mir immer ein grosses Projekt. Ja, und die letzten vier Jahre werde ich nun auch noch machen. (...)</p> |
|---|--|

8.4 Auswertung Interview 2

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Churermodell</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Drei LP und Schulleiterin bei Weiterbildung Reto Thöny - Mittelstufe hat umgestellt - Dachte, es gibt noch einige, die nicht danach arbeiten. Plötzlich haben alle umgestellt. Dachte: naja, dann mache ich es halt auch. - Reto Thöny ist Spezialist darin, Aufgaben zu erfinden und anzupassen. - Churermodell war für mich der Sitzkreis und ein bisschen mehr individuelle Aufträge machen. |
|----------------------------|---|

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - In Mathe ist es leicht umzusetzen, da biete ich relativ viele verschiedene Aufgabentypen an. - In Deutsch nur, wenn sie Texte schreiben - Platzwahl geht jetzt gut, Kinder wählen Platz für einen Tag, haben natürlich Lieblingsplätze. - Ob offenes Lernen für schwächere Kinder schwieriger ist? Es gibt Kinder, die wollen es sich einfach machen. Und so kommen sie nicht an ihre Grenzen. Es ist für mich schwierig abzuschätzen, hat er das geschafft, wegen den offenen Aufgaben oder weil er wieder etwas reifer geworden ist. - Wahrscheinlich gibt es innerhalb des Modells eine grosse Spannweite. Bei den einen ist einfach statt frontal im Kreis erklärt und der Rest ist gleich. Für die Anderen ändert sich auch wirklich etwas. - Vielfach wird gesagt, dass es vom Kindergarten übernommen wurde, aber Schule ist ja schon noch etwas Anderes. - Werden Unruhestifter im Churermodell besser aufgefangen? Grundsätzlich schon, aber es gibt immer Kinder, die den Sitzkreis als Bühne nutzen, um aufzufallen. |
| Binnendifferenzierung | <ul style="list-style-type: none"> - Es bewährt sich, dass die Kinder sich ihren Platz suchen. - Am Anfang war es schwierig, viele Kinder sind darauf fixiert, neben wem sie sitzen möchten. - Wenn die Kinder nicht Offenheit mitbringen, neben wem sie sitzen können, dann wird es schwierig. - Bewegung kommt den Kindern sicher entgegen (Bewegung durch die Wege, die entstehen) - Mehr individuelle Aufträge kommen den Bedürfnissen der Kinder entgegen. Früher hast du eben allen die gleiche Aufgabe gegeben. - Heute musst du automatisch etwas ändern, du kannst nicht so weiterfahren, wie du es früher gemacht hast. - So ein breites Spektrum wie bei dieser Klasse hatte ich selten. Und da merkst du, ohne Differenzierung kommst du an den Anschlag und wirst vielen nicht gerecht. Am Schluss hilfst du immer den Schwachen und den Mittleren. Den Guten kannst du nichts bieten. - Es gibt auch Kinder, die werden richtig angespornt mit den offenen Aufgaben. |
| Verantwortung und Selbsteinschätzung | <ul style="list-style-type: none"> - In der Regel überschätzen sich ungefähr zwei Kinder - Es gibt auch Kinder, die es sich immer einfacher machen - Aber nun ist schon mehr Selbstbestimmung möglich. - Gell, sie sind ja auch noch klein und können noch nicht so eigenverantwortlich sein. |
| Motivation | <ul style="list-style-type: none"> - Es ist motivierender, wenn die Aufgabe offen ist. - Im Kreis sind die Kinder beim Zuhören ganz klar konzentrierter und mehr fassbar. |

| | |
|-----------------------|--|
| Raum | <ul style="list-style-type: none"> - Keinerlei Aussagen über den Raum. Nur einmal über die Raumteiler und Vierertische, aber da flüstern die Kinder mehr, deshalb wurden diese auseinander genommen. |
| Material | <ul style="list-style-type: none"> - Die Sprachstarken sind nicht geeignet, dort sind die Aufgaben vorgeschrieben. Klar könnte ich sie ändern, aber alle haben ja das Buch und da steht es schon drin. - Die Kinder finden ihr Material nicht. Ist es nun im Sitzhocker oder im Thek? Das ist oft nicht klar. |
| Klassenführung | <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilität, das ist wichtig. - Offen bleiben für Neues und seinen Weg ändern können. - Heute ging es leider etwas in die Hose mit Niveau 1, 2 und 3. Wenn dann alle Niveau 3 haben wollen und ich nicht genug Blätter habe. Aber vielleicht waren die Aufgaben dann zu einfach. - Manchmal macht man sich im Kopf Gedanken und denkt es sich soundso und dann merkst du in der Praxis, dass es so nicht funktioniert. - Am Schluss liegen die einen dann im Kreis. - Man muss selber herausfinden, was passt zur Klasse und was macht es eher schwierig. - Ich gebe Kindern auch feste Plätze. - Anfangs sage ich, es gibt ein paar Plätze, die sind fest, und wenn es so läuft, wie ich es mir vorstelle, dann können die Plätze auch wechseln. - Neben welchem Kind kann ich gut arbeiten und neben wem bin ich zwar gerne, aber dort kann ich nicht gut arbeiten? Diese Einsicht ist bei vielen Kindern nicht unbedingt da. Darum habe ich eine Liste und darauf steht, wer nicht zusammensitzen darf. Ja, und sie sind ja auch noch klein und deshalb manchmal damit überfordert. - Ich merke dann, gewisse Sachen könnte ich mehr strukturieren. Also einiges, das muss man wirklich eigentlich üben mit den Kindern. Aber so will ich es auch nicht immer machen müssen. Das ist mühsam. - Es bräuchte von meiner Seite noch mehr Klarheit. - Ich sollte an vieles vorher denken. Vieles merke ich erst, wenn ich es am Machen bin. Ich für mich habe jetzt gedacht, diese Aufgabe ist nicht schwierig, weil wir es in der letzten Stunde schon geübt haben. - Das hat nicht so geklappt, wie ich es mir vorgestellt habe. - Dann braucht es mich von allen Seiten und ich weiss gar nicht, wo zuerst anfangen. Ich kann nicht überall gleichzeitig sein. Und ich will eigentlich nicht, dass einer zu mir kommt, wenn ich jemandem etwas erkläre - Klar könnte ich die Kinder mehr disziplinieren, aber wenn einer eine Bühne hat, dann nutzt er die. Wie soll ich damit umgehen? |

| | |
|--------------------------------|--|
| Haltung | <ul style="list-style-type: none"> - Du hast eine gewisse Energie, die du geben kannst und irgendwann merkst du, jetzt muss ich einfach aufhören. Das ist in der Schule Realität. - Und ich lasse mich auch nicht total stressen von dem Churermodell. - Ich war früher in der Pfadi, auch als Leiter. Hatte viel mit Kindern zu tun und fand das cool. - Bin ein Generalist. - Erhole mich beim Sport. - Ich finde, du musst bereit sein, immer wieder mal alles anders zu probieren. |
| Planung/ Organisation | <ul style="list-style-type: none"> - Ich versuche, zu überlegen, wo es Möglichkeiten gibt, um individuelle Lernangebote zu schaffen. - Ich muss auch schauen, wo ich überhaupt Kapazität habe. Weil, eben, dann musst du acht Lektionen vorbereiten auf den nächsten Tag und das geht nicht immer alles so. |
| Vertrauen | <ul style="list-style-type: none"> - Naja, also ich bin schon ein Kontrollfreak. Was machen die, was macht der dort? Gell, und sie sind in einem Alter, in dem sie noch nicht so eigenverantwortlich sind. - Wahrscheinlich müsste ich mehr loslassen, aber das kann ich nicht. |
| Beobachtungszeit | <ul style="list-style-type: none"> - Wurde nichts dazu gesagt. |
| Kommunikation | <ul style="list-style-type: none"> - Eine Flüsterkultur war nicht vorhanden. - Die Kinder wurden mehrmals in der Stunde zurück in den Kreis gerufen. - Signal: Klapperkrokodil - Ständig erneutes Ermahnen |
| Individuelle Begleitung | <ul style="list-style-type: none"> - Zum Reflektieren mit einem Kind komme ich wenig. Nur ab und zu. - Lernbereitschaft der Kinder und Begleitung: Sie nehmen den Auftrag und gehen damit an den Platz. Jetzt sollte ich Zeit haben, denen die Mühe haben, etwas zu erklären. Das wäre das Ziel, aber das ist noch nicht so der Fall. - Ich weiss so ziemlich, wo jedes Kind steht, denn ich arbeite ja noch relativ viel mit einem Kind allein. Mit Teilen vom Mittelfeld hat man nicht so viel zu tun. Aber so den groben Überblick, den hat man. - Gewisse Kinder brauchen einfach Unterstützung. |
| Persönliche Lernzeit | <ul style="list-style-type: none"> - Es gibt Kinder, die sitzen da und machen nichts. Das war vorher auch schon so. Dann wollen sie aufs WC, ich sage „Nein, löse zuerst eine Aufgabe.“ Bis sich das Kind dann platziert hat und einen Bleistift hat, geht es relativ lange - Ist es im Churermodell schwieriger? Nein, da gibt es keinen Unterschied. |
| Gemeinschaft | <ul style="list-style-type: none"> - Beziehung passiert in Lernsituationen - In den Pausen, beim Turnen, in der Musik |

8.5 Abschrift Interview 3

| Fragen | Antworten |
|--|---|
| <p>Wie setzt du konkret das Churermodell um?</p> | <p>Wir machen sehr häufig am Anfang im Kreis einen gemeinsamen Einstieg und nachher gehen die Schüler zum Arbeiten in ihren Niveaus an die Plätze, wo sie möchten. Die Plätze sind frei wählbar. Die Arbeitsplätze sind so ausgerüstet, dass unter jedem Pult Sachen sind, die jedes Kind braucht. Ein Dictionnaire, ein Duden, so Sachen eben. Sie dürfen am Morgen, wenn sie kommen, einen Arbeitsplatz auswählen, wo sie dann den ganzen Tag auch bleiben. Sonst gibt es mir ein zu grosses Gelaufe. Und die Bedingung ist, dass sie jeden Tag einen anderen Platz haben und auch jeden Tag neben jemand anderem sitzen.</p> |
| <p>War dies von Anfang an für die Kinder machbar oder haben sie Zeit gebraucht, um sie daran zu gewöhnen?</p> | <p>Ja, es hat schon Zeit gebraucht. Es ist anspruchsvoller. Ja schon nur der Gedanke, wo bin ich gestern gesessen, neben wem bin ich gesessen? Das hat schon auch von mir Hilfe gebraucht oder von meiner Stellenpartnerin. Jetzt läuft es super automatisch. Es gibt zwischendurch Kinder, die immer wieder neben den gleichen sitzen möchten, die muss ich dann wieder auseinandernehmen. Aber es geht sehr gut.</p> |
| <p>Und nach ein paar Tagen dürfen sie sich dann wieder neben das gleiche Kind setzen, wenn sie das möchten?</p> | <p>Theoretisch wäre das schon am übernächsten Tag möglich. Mir ist es einfach wichtig, dass sie auch neben Kindern sitzen, mit denen sie sonst nicht so viel Kontakt haben. Und wenn es sein muss, dann steuere ich das auch</p> |
| <p>Was braucht es von deiner Seite für die Umsetzung des Churermodells?</p> | <p>Einerseits habe ich einfach eine andere Rolle. Ich bin nicht mehr so eine zentrale Lehrperson, die vorne steht, sondern muss mich zurücknehmen und andererseits braucht es von meiner Seite eine klare Führung, klare Regeln. Vor allem bei Übergängen, damit es dort nicht zu so grossen Reibungen kommt. Ja, wenn es den Kindern klar ist, wie es läuft und</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Hast du das Gefühl, dass im Churermodell die Kinder einfacher dort anfangen können zu lernen, wo sie in ihrer Entwicklung stehen?</p> | <p>was die Klassenregeln sind, ich denke, dann funktioniert das eigentlich ganz gut. Es braucht von mir auch eine andere Überlegung beim Vorbereiten, weil ich nun beim Vorbereiten doch auch mehr versuche, in den verschiedenen Niveaus oder für verschiedene Niveaus etwas anzubieten, viel mehr als vorher. Und dazu kommt, dass ich es schwieriger finde, im Kreis etwas zu erklären und zu präsentieren als vorher an der Wandtafel. Vorher habe ich mehr an die Tafel geschrieben. Ja, und für die Kinder war vorher die Wandtafel ein zentrales Gebilde und alle konnten dort hinschauen. Und im Kreis sitzen die einen Kinder dann so, dass sie es verkehrt sehen. Und ich finde das recht anspruchsvoll, jetzt auch noch. Und ab und zu komme ich dann an den Punkt, dass ich doch wieder die Wandtafel verwende, und dann sitzen die Kinder wieder an den Plätzen und nicht im Kreis bei einer Erklärung. Und dann kommen die Wandtafel oder der Hellraumprojektor zum Einsatz.</p> <p>Dann war es sicher auch von meiner Seite nötig, dass ich mir überlege, wie ich das Schulzimmer einrichte, damit das mit dem Kreis geht.</p> <p>Also, wenn ich ehrlich bin, ich glaube nicht, dass es an dem Modell liegt. Ich denke es liegt daran, wie die Lehrperson Aufträge erteilt oder wie der ganze Unterricht aufgebaut ist. Ob da nun zuerst noch ein Stuhlkreis da ist oder ob die Kinder in Reihen sitzen. Ich glaube nicht, dass das wirklich eine Rolle spielt. Also im Gegenteil, manchmal habe ich das Gefühl, bis sie einmal anfangen vom Kreis mit einer Einführung, einer Erklärung geht es relativ lange. Klar, dann arbeiten sie auf ihrem Niveau, ...</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>Denkst du, es geht länger, weil sie den Weg vom Kreis zum Platz machen? Und das bringt wieder Unruhe?</p> | <p>Ja. Und vorher waren sie eben schon an ihrem Platz. Und meine Klasse ist eigentlich nicht eine unruhige Klasse oder so, aber es bietet sich an, schnell noch etwas zu schwätzen. Naja, das ist ja auch etwas Schönes, es fühlt sich gut an, man steht zusammen auf, man geht zusammen, ich will ja keine Diktatur. (...)</p> |
| <p>Liegt das vielleicht auch am Raum, der bei dir ja nicht so gross ist?</p> | <p>Ja, das ist gut möglich.</p> |
| <p>Braucht es einen grösseren Raum für die Umsetzung des Churermodells?</p> | <p>Also ich fände es natürlich super, wenn wir einen grösseren Raum hätten. Man könnte dann noch viel mehr... mir schweben noch so Ecken vor, zum Beispiel Forscherecken in Mathe. Im Moment haben sie ihr Schulmaterial wie vorher bei sich oder dann in der Box. Aber ob es dort unter der Box oder unter ihrem Pult ist, ist wie egal. Von dem her, ja, es wäre lässig, wenn wir mehr Platz hätten. Auch um noch mehr Abgrenzungen zu machen. Klar gibt es ein paar Einzelplätze, aber dort ist man nicht richtig für sich. Wir haben es versucht, mit den kleineren Regalen, aber es hat einfach keinen Platz, um noch irgendwo einen Sichtschutz zu machen. Dafür haben wir keinen Platz. Das würde vielleicht noch einiges mehr bringen.</p> |
| <p>Wieviel Gemeinschaft ist nötig? (...)</p> | <p>(...) Ich habe das Gefühl, das kommt darauf an, wie die Klassenzusammensetzung ist, wie man miteinander auf dem Weg ist. Es kommt wahrscheinlich auch darauf an, ist man anfangs 4. Klasse, wo der Prozess der Zusammenfindung nochmal passieren muss. Oder ist man schon Ende 6. Klasse, wo eh klar ist und jeder schon seinen Platz hat. Ich persönlich finde es wichtig, diese gemeinsamen Runden. Es gibt Tage, da gibt es zu jeder Lektion einen Sitzkreis oder</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Und das ist jetzt weniger als vorher, als man mehr geführte Lehrer-Schüler-Gespräche gemacht hat?</p> <p>Wie finden Kinder in ihre persönliche Lernzeit?</p> <p>Sind die Selbstbestimmungsmöglichkeiten und die Selbstdifferenzierung</p> | <p>Tage, wo man sich nur schnell trifft, aber eigentlich arbeiten die Kinder am gleichen weiter. Und ein Treffen kann ja auch sein, dass man miteinander ein kurzes Lied singt oder ein Austausch darüber, wo wir gerade stehen. Ich finde es wichtig, damit man sich nicht aus den Augen verliert und die Kinder auch untereinander hören, was haben wir gemacht oder einfach nur für die Gemeinschaft.</p> <p>Ja, das stimmt. Aber ich habe nicht das Gefühl, dass Gespräche jetzt fehlen.</p> <p>Ich denke, das ist wie bei vielem, es spielen verschiedene Sachen eine Rolle. Es gibt Tage da macht es mir nichts aus, wenn es länger dauert, bis sie mit ihrer Arbeit beginnen. Und dann gibt es Tage, an denen ich ganz klar sage: und in zehn Sekunden seid ihr am Platz. Dann hilft ihnen das auch. Aber ich bin nicht so der Striche-Typ. Das heisst, mir ist es auch wichtig, den Kindern beizubringen, dass es ihre Zeit ist. Und sie haben auch eine gewisse Selbstverantwortung sich und ihrem Lernen gegenüber und ich mag nicht vor jedem Wechsel die Polizistin spielen. Und das versuche ich immer wieder in Gesprächen oder einem Klassenrat zu thematisieren. Denn das ist wirklich unser Thema, dass ich finde, die Übergänge, die gehen einfach zu lange. (...) Ich hoffe, es wird immer besser klappen.</p> <p>Also, ich muss ganz ehrlich sagen: nein, ich unterrichte nicht viel anders als vorher. Bis auf den festen Sitzkreis und die freien Arbeitsplätze hat sich mein Unterricht nicht grundlegend verändert. Vielleicht eher, dass sie mal entscheiden</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>für die Kinder im diesem Modell gestiegen?</p> | <p>können, das habe ich schon verstanden, ich gehe schon mal arbeiten. So das Absprungprinzip. Und das wird im Kreis natürlich viel sichtbarer.</p> |
| <p>Können die Kinder eine andere Selbständigkeit lernen und übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen?</p> | <p>Der Unterricht ist nun schon nochmal einen Schritt offener. Die Kinder lernen noch selbstbestimmter und können selbständiger arbeiten. Aber vorher war mein Unterricht auch schon sehr offen.</p> |
| <p>Kann man mit dem Modell in einer sehr heterogenen Lerngruppe eine gute Lernqualität herstellen?</p> | <p>Bei 20 Kindern spielt es wie keine Rolle, wo die sitzen oder welches Modell es ist. Ich habe immer zu wenig Zeit, um noch einzeln zu fördern oder individuell etwas anzuschauen. Darum hat sich da bei mir nicht wirklich etwas verändert. (...) Was sich verändert hat ist, dass ich das Gefühl habe ich bin mehr der Coach. Es können sich mehr Gruppen bilden, auch Helfersysteme unter den Schülern. Das passiert mehr und das finde ich sehr schön und darum werde ich der Heterogenität vielleicht schon gerechter als vorher.</p> |
| <p>Weisst du, wo jedes Kind gerade steht?</p> | <p>Das ist eine riesige Herausforderung. Es braucht eine grosse Planung, wie man das machen soll. Aber zum Beispiel in der Mathe machen die Kinder Vortests. Und anhand von dem Vortest, mache ich ein Planungsraster und sage den Kindern, an was sie arbeiten können und sollen. Und dann sehe ich es wirklich schwarz auf weiss, wo sie gerade stehen. Und dann sehe ich es am Schluss wieder. Zwischendurch versuche ich, den Überblick zu behalten. Meistens ist ja der Blick auf den drei, vier super Starken und den fünf ganz Schwachen. Die Kinder im Mittelfeld gehen meistens etwas verloren. Ja, das ist mein Gefühl, wenn ich die anderen begleiten muss.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Kann man also sagen, dass man im herkömmlichen Unterrichtsstil die Kontrolle mehr hat, während man im Churermodell den Kindern mehr das Vertrauen schenkt, dass sie die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (gerade in der 6. Klasse, wenn es auf den Übertritt zugeht)? (...)</p> | <p>Ja, es braucht das Vertrauen. Aber hier denke ich, dass das ein Aufbau von der 4. Klasse an ist. In der 4. Klasse werden die Kinder noch enger geführt. Am Anfang hatten wir in der 4. Klasse manchmal auch noch feste Plätze, um langsam zu starten. Ich glaube, was auch wahnsinnig wichtig ist, ist mit den Kindern im Gespräch zu bleiben und ihnen aufzuzeigen, was ihre Verantwortung ist und wo sie auch mitbestimmen können. Ich meine, es ist auch sehr lässig, als Schüler nachher sagen zu können, ich mache das nun, wegen dem und dem. Und das ohne, dass die Lehrerin das im Vorherein vorgeben muss. Aber das ist anspruchsvoll für die Kinder und die Lehrperson.</p> |
| <p>Ist es in der 6. Klasse mit der Dichte des Stoffes noch möglich, Schwerpunkte zu setzen und zu individualisieren?</p> | <p>Ja doch, das finde ich schon. Jetzt zum Beispiel in Mathematik habe ich Kinder, die wirklich nur an den grundlegenden Anforderungen arbeiten und dann gibt es andere, die sich von Anfang an mit den weiterführenden Themen beschäftigen. Es gibt schon ab und zu noch Einführungen oder Themen, die ich anspreche, wenn ich merke, der grössere Teil hat es nicht verstanden. Aber das gibt es nicht mehr so klassisch in dem Sinn „Wir haben nun dieses Thema oder den Stoff“. Und trotzdem erreichen die Kinder ihre Lernziele. Vielleicht auch, weil sie genau dort arbeiten können, wo sie noch Schwierigkeiten haben und nicht nur den Stoff durcharbeiten müssen. Sie können sich dort wirklich vertiefen.</p> |
| <p>Kannst du deine Planung aufgrund der Lehrmittel machen oder musst du zusätzlich Material suchen?</p> | <p>Das ist verschieden. Es kommt darauf an, was für ein Lehrmittel es ist. Man muss sehr viel auch noch selber leisten, aber jetzt sind ja alle Lehrmittel in der Umstellung. Das Mathelehrmittel, zum Beispiel ist jetzt ganz neu und es ist wirklich brauchbar. Dort kann man schon viel so herausnehmen.</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Das neue Französischlehrmittel ist auch extra auf den Lehrplan 21 ausgerichtet, was super zum Churermodell passt. Was halt immer noch ist, ist Mensch und Umwelt und Deutsch. Das sind so die Sachen, die sehr anspruchsvoll sind.</p> |
| <p>Wie passt das Churermodell zum Lehrplan 21?</p> | <p>Es passt sehr gut zusammen. Man baut Kompetenzen auf, hat das Ganze im Blick und geht doch immer wieder zum Kind zurück.</p> |
| <p>Das Modell ist also auch zukunftsfähig?</p> | <p>Ja, ich denke auch... ja doch.</p> |
| <p>Wie geht es dir mit der Planung? Brauchst du mehr Zeit für die Vor- oder Nachbereitung? Kannst du dich während dem Unterricht mehr zurücknehmen und musst doch gleichzeitig sehr präsent und allgegenwärtig sein?</p> | <p>Ja, ich würde schon sagen, dass die Vor- und Nachbereitung etwas mehr wurde. Denn ich habe dann ja nicht nur ein Arbeitsblatt von allen, das ich korrigieren kann, sondern verschiedene. Dann ist man nicht so schnell drin. Bei der Vorbereitung, ja mit diesen Niveaus, was biete ich da Unterschiedliches an?</p> |
| <p>Habt ihr innerhalb eures Teams Unterstützung und Austausch bei der Vorbereitung von Planungen und Lernumgebungen?</p> | <p>Ja, das machen wir so. Wir haben einen guten Austausch, vor allem innerhalb der Stufe im Mittelstufenteam. Da tauschen wir uns über Ideen aus und besprechen auch Probleme.</p> |
| <p>Wie kannst du das Vertrauen in die Lernfähigkeit der Kinder haben?</p> | <p>Das sind wahrscheinlich unterschiedliche Aspekte. Einerseits schon einmal das Grundvertrauen, das man in ein Kind</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Funktioniert das im Churermodell für Kinder, die es schwerer haben und mehr Begleitung brauchen? Oder wäre es für diese Kinder im herkömmlichen Unterricht einfacher?</p> | <p>hat und dann durch die Zeit, die wir miteinander verbringen, sehe ich ja auch, ob das klappt. Klar, es gibt immer wieder Kinder, die das nicht können, die überfordert sind, die man viel stärker begleiten muss.</p> <p>Ich weiss nicht, ob es einfacher wäre, denn es hängt dann an Sachen wie Hausaufgaben einschreiben. Und das war vorher auch schon so. Oder es geht darum, die Schulsachen einzupacken und mit nach Hause zu nehmen für die Hausaufgaben, und das hat sich ja nicht verändert und ist immer noch Thema. Meistens ist es das, was diesen Kindern dann schwerer fällt. Sonst kommt es schwächeren Kindern auch zugute, wenn sie auf ihrem Niveau und noch etwas selbstbestimmter arbeiten können. Sie merken dann, dass sie auch ein Mitspracherecht haben.</p> |
| <p>Hast du das Gefühl, du bist innerhalb des Churermodells in einem Prozess und es lohnt sich, in dieser Richtung weiter zu gehen?</p> | <p>Ja klar. Also ich finde es super und lässig. Ich komme auch an meine Grenzen und bemerke Sachen, die noch nicht so reibungslos laufen, wo ich noch mal ran muss, wo ich schauen muss, wie ich es mache. Aber ich würde nicht mehr zurückgehen.</p> |
| <p>Noch zwei Fragen zum Schluss: Warum bist du Lehrerin geworden?</p> | <p>Für mich war es schon immer klar, dass ich Lehrerin werden möchte schon als Kind. Ich habe es nie als einen herausfordernden Beruf angeschaut, für mich war immer klar, es wird einmal so sein. Ich glaube, was ich an dem Beruf wahnsinnig schätze und warum ich Lehrerin geworden bin, ist die Arbeit mit Personen und zwar rundherum, nicht nur mit Kindern. Man kann in diese Arbeit so viel hineinbringen. Man kann kreativ sein, man kann sich nur auf Mathe konzentrieren, es sind so viele Bereiche, die abgedeckt werden. Und ich</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Und nun die letzte Frage: Wie schaffst du den Ausgleich, damit du wieder Ressourcen hast und mit den Kindern unterwegs sein kannst?</p> | <p>denke, ich bin auch eine vielfältige Person, es gibt viele Sachen, die mich interessieren. Und irgendwie hat das in diesem Beruf alles Platz. Und das finde ich wunderbar. Und man bleibt nie stehen, es geht immer weiter. Man entwickelt sich die ganze Zeit weiter als Mensch, und der Beruf eben auch. Ich glaube, das sind so die Gründe, warum ich Lehrerin werden wollte.</p> <p>Ach, das weiss ich nicht. Ich dachte immer, ich mache einen Klassenzug und jetzt bin ich den dritten da. Es ist anstrengend und es ist eine anspruchsvolle Arbeit und es gibt immer wieder Punkte, an denen ich denke, es muss sich echt jetzt dann mal etwas verändern im ganzen System. Aber ich kam noch nie an eine Grenze, so dass ich dachte, jetzt ist es zu viel oder jetzt ist Schluss, ich mag nicht mehr. Und ich glaube, wichtig ist, dass man noch ein Leben neben der Schule hat. Und es begleitet mich ganz viel auch ins Private, Geschichten oder auch Situationen, die passiert sind. Oder dass ich Einkaufen bin und denke, ah, das könnte ich ja noch dem Kind zeigen und so. Das darf auch passieren, aber es darf nicht überhandnehmen. Ja, und ich finde auch, durch das, dass ich ich selber bin als Lehrerin. Ich bin ich und ich bin authentisch. Und ich glaube, dass hilft auch, um den Alltag zu stemmen, dass es einem nicht zu anstrengend wird.</p> |
| <p>Danke!</p> | <p>Ja bitte.</p> |
| <p>Danke vielmal. Ich habe dir auch noch Konfi und Guetsli auch St. Gallen mitgebracht, denn ich schätze es</p> | <p>Sehr gerne, bei uns ist die Türe immer offen.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>sehr, dass du dich auf das Gespräch eingelassen hast und dass ich mal schauen durfte, wie das Churermodell hier in der 6. Klasse funktioniert.</p> | |
|---|--|

8.6 Auswertung Interview 3

| | |
|---|---|
| Churermodell | <ul style="list-style-type: none"> - Häufig am Anfang gemeinsamer Einstieg im Kreis - Freie Platzwahl - Arbeiten in den verschiedenen Niveaus - Jeden Tag ein anderer Sitzplatz und neben jemand anderem sitzen - Wandtafel wird immer wieder verwendet und dann sitzen die Kinder wieder an den Plätzen und nicht im Kreis - Helfersysteme eingeführt unter den Kindern, Heterogenität wird besser aufgefangen als vorher - LP kommt immer wieder an ihre Grenzen mit dem Modell, Übergänge laufen noch nicht so reibungslos. LP würde aber nicht mehr ins herkömmliche System wechseln. |
| Binnendifferenzierung | <ul style="list-style-type: none"> - LP meint Adaptivität liegt nicht am Modell, sondern daran, wie die LP die Aufträge erteilt und wie der ganze Unterricht aufgebaut ist (sie ist mehr der Meinung, dass es die Umstellung des Zimmers nicht unbedingt braucht, vielleicht eher teiloffener Unterricht, sie erteilt mehr die verschiedenen Aufträge, als dass die SuS selbst wählen). - In der Mathe findet viel Differenzierung statt. Einige Kinder arbeiten an den Grundanforderungen, andere beschäftigen sich mit den weiterführenden Themen. Es gibt nicht mehr klassisch „Wir haben nun dieses Thema“. - Die Kinder erreichen ihre Lernziele, weil sie genau dort arbeiten können, wo sie noch Schwierigkeiten haben und nicht nur den Stoff durcharbeiten müssen. So können sie sich wirklich vertiefen. |
| Verantwortung und Selbsteinschätzung | <ul style="list-style-type: none"> - Der Unterricht ist nun schon noch mal offener. - Kinder arbeiten noch selbständiger und selbstbestimmter. - Vorher war mein Unterricht auch schon offen. - SUs haben eine gewisse Selbstverantwortung sich und ihrem Lernen gegenüber. |

| | |
|-----------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Es kommt den schwächeren Kindern zugute, wenn sie auf ihrem Niveau und noch dazu selbstbestimmter arbeiten können. Sie merken dann, dass sie ein Mitspracherecht haben. |
| Motivation | <ul style="list-style-type: none"> - Hierzu wurde keine Aussage gemacht |
| Raum | <ul style="list-style-type: none"> - Von meiner Seite aus war es nötig, dass ich mir überlege, wie ich den Raum einrichte, damit das mit dem Kreis geht. - Die Kinder schwatzen viel, wenn sie vom Kreis an den Platz gehen. Die Wege sind eng. Vielleicht wäre es anders, wenn der Raum grösser wäre. - Wenn der Raum grösser wäre, dann könnte ich noch mehr Forscherecken einrichten. - Im Moment haben sie ihr Material bei sich im Thek oder in der Box. - Bei mehr Platz könnte ich auch noch mehr Abgrenzungen machen - Und Einzelplätze an denen man wirklich bei sich ist, wir haben es mit kleineren Regalen versucht, aber wir haben einfach keinen Platz, um einen Sichtschutz zu machen. |
| Material | <ul style="list-style-type: none"> - Es kommt sehr darauf an, wie das Lehrmittel ist, ob es im Churermodell brauchbar ist. - Neues Mathelehrmittel ist sehr gut - Französisch auch - NMG und Deutsch ist nach wie vor sehr herausfordernd, da müsste man sich vieles selber überlegen. |
| Klassenführung | <ul style="list-style-type: none"> - Es ist mir wichtig, den Kindern beizubringen, dass das in der Schule auch ihre Zeit ist. - Ich habe eine andere Rolle, bin nicht mehr so zentral, muss mich mehr zurücknehmen. - Dennoch braucht es von mir eine klare Führung und klare Regeln. - Vor allem bei den Übergängen, damit es nicht zu so grossen Reibungen kommt. - Ich finde es schwieriger, im Kreis zu erklären als vorher an der Tafel etwas zu präsentieren. - Manchmal denke ich, es geht so lange bis sie vom Kreis zum eigenen Arbeiten kommen. Vorher waren sie halt schon am Platz. Und meine Klasse ist eigentlich nicht so unruhig, aber... - Wir tauschen uns im Team aus und besprechen Probleme. |
| Haltung | <ul style="list-style-type: none"> - Ich bin nicht so der Striche-Typ. - Ich mag nicht die Polizistin spielen. - Ich will keine Diktatur. - Ich bin der Coach. |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Wollte schon als Kind Lehrerin werden - Schätzt die Arbeit mit Menschen - Ich bin sehr vielfältig und das hat in diesem Beruf alles Platz. - Man bleibt nie stehen, geht immer weiter. - Man entwickelt sich die ganze Zeit als Mensch und der Beruf eben auch. - Es ist anstrengend und anspruchsvoll. - Wichtig ist ein Leben neben der Schule. - Ich bin ich und bin authentisch. |
| Planung/ Organisation | <ul style="list-style-type: none"> - Es braucht eine andere Überlegung beim Vorbereiten, weil ich versuche, in verschiedenen Niveaus etwas anzubieten. - Vor- und Nachbereitung wurde mehr - Bis auf den festen Sitzkreis und die freien Arbeitsplätze hat sich mein Unterricht nicht grundlegend verändert. - Ich praktiziere mehr das Absprungprinzip, dies wird im Kreis sichtbar als vorher. |
| Vertrauen | <ul style="list-style-type: none"> - Ich habe ein Grundvertrauen in jedes Kind. - Es braucht Vertrauen, das ist ein Aufbau von der 4. Klasse weg. - Anfangs hatten wir feste Plätze, als wir starteten. - Mit den Kindern im Gespräch bleiben und ihnen aufzeigen, wo sie auch Verantwortung tragen und mitbestimmen können. - anspruchsvoll für die Kinder und die LP - Durch die Zeit, die wir miteinander verbringen, sehe ich, ob es klappt. - Es gibt immer wieder Kinder, wo es nicht so klappt und die man stärker begleiten muss. |
| Beobachtungszeit | <ul style="list-style-type: none"> - Hierzu wurde keine Aussage gemacht |
| Kommunikation | <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Gespräche - Klassenrat - Keine Flüsterkultur - Unklare Kommunikation bei Übergängen |
| Individuelle Begleitung | <ul style="list-style-type: none"> - Bei 20 Kindern spielt es keine Rolle, wo sie sitzen oder in welchem Modell unterrichtet wird. Ich habe immer zu wenig Zeit, um noch einzeln zu fördern oder individuell etwas anzuschauen. Darum hat sich da nicht wirklich etwas verändert. - Zu wissen, wo jedes Kind steht, ist eine riesige Herausforderung und braucht grosse Planung. - Ich mache ein Planungsraster und sage den Kindern, an was sie arbeiten können und sollen. Dann sehe ich schwarz auf weiss, wo sie stehen. Und dann sehe ich es wieder am Schluss. Dazwischen versuche ich, den Überblick zu behalten. |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Meistens ist der Blick auf den drei, vier super Starken und den fünf ganz Schwachen. |
| Persönliche Lernzeit | <ul style="list-style-type: none"> - Es gibt Tage, da macht es mir nichts aus, wenn es länger dauert, bis sie mit ihrer Arbeit beginnen. Und dann gibt es Tage, da sage ich: in zehn Sekunden seid ihr an eurem Platz, dann hilft ihnen das auch. |
| Gemeinschaft | <ul style="list-style-type: none"> - Es kommt darauf an, wie man miteinander auf dem Weg ist. Prozess, der in der 4. Klasse beginnt. - Gemeinsame Runden sind wichtig. - Immer wieder machen wir kurze Treffen, singen ein Lied oder haben einen Austausch darüber, wo wir gerade stehen. - Es ist wichtig, sich nicht aus den Augen zu verlieren. - Kinder sollen untereinander hören, was wir gemacht haben oder einfach die Gemeinschaft spüren. - Obwohl es nun weniger geführte Lehrer-Schüler-Gespräche gibt als vorher, habe ich nicht das Gefühl, dass wir weniger miteinander reden. |

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Bachelorarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, nicht anderweitig ganz oder in Teilen als Abschlussarbeit vorgelegt, keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benützt sowie wörtliche und sinngemässe Zitate als solche gekennzeichnet habe.

Respektierung von Urheberrechts- und Persönlichkeitsschutz

Ich bestätige hiermit, die Richtlinien zum Urheber- und Persönlichkeitsschutz an der PHSG (http://www.extranet.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/verwaltung/rechtsdienst/dokumente/Urheberrechts-_und_Persoenlichkeitsschutz.pdf) gelesen zu haben. Die in meiner Bachelorarbeit tangierten Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden wie folgt abgeklärt:

- x Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden vollständig abgeklärt. Zitate sind ausgewiesen. Vollständige Bild- und Tondokumente wurden vollständig abgeklärt. Empirische Daten sind anonymisiert.
- o Abklärungen bezüglich Urheber- und Persönlichkeitsrechten sind, soweit nötig, im Gange, aber noch nicht abgeschlossen. Informationen hierzu werden zu einem späteren Zeitpunkt an phiq@phsg.ch weitergeleitet. Sofern unten eine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt wird, kann diese erst erfolgen, wenn alle Rechte abgeklärt sind.
- o Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte konnten, wo dies nötig ist, nicht vollständig abgeklärt werden. In diesem Fall kann unten keine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt werden.

Zustimmung zur Veröffentlichung

- x Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit über das Repository der PHSG im Internet/Extranet zugänglich gemacht wird.
- o Meine Arbeit darf über das Repository der PHSG im Internet nicht zugänglich gemacht werden.

Ort: St. Gallen

Unterschrift:



Datum: 10. Januar 2018