
Newsletter Nr. 15 – 4. Oktober 2012

Schwerpunkt “Impulse für gelingendes Lernen”

Editorial

Judith Streb und Manfred Spitzer, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

In diesem Newsletter möchten wir Ihnen verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, Ihr pädagogisches Handeln einmal unter die Lupe zu nehmen.

Dies können Sie tun, wenn Sie sich in das Pädagogische Entwicklungsprofil, kurz PEP, vertiefen. Das PEP wurde gemeinsam mit dem Sächsischen Bildungsinstitut (SBI) entwickelt. Es ist ein Ergebnis des Projektes Fokus Kind, das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus zwischen 2009 und 2012 finanziert worden ist (Projektleitung am SBI: Dr. Patricia Liebscher-Schebiella und Kathrin Höfer; Projektleitung am ZNL: Dr. Zrinka Sosic-Vasic und Dr. Judith Streb).

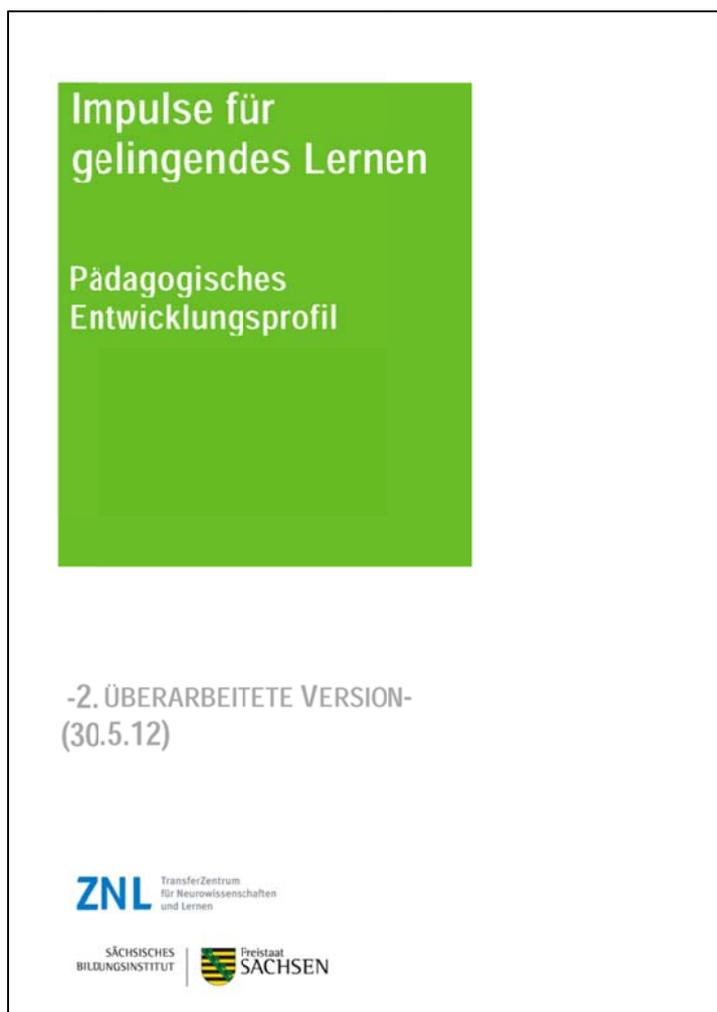


Abbildung 1: Deckblatt der Broschüre „Impulse für gelingendes Lernen – Pädagogisches Entwicklungsprofil“

Es ist geplant, das PEP in einem Verlag zu publizieren. Über eine gelungene Veröffentlichung und mögliche Bezugsquellen werden wir Sie im Rahmen eines der nächsten ZNL-Newsletter informieren. Das ZNL verwendet das PEP schon jetzt erfolgreich in Schulentwicklungsprojekten wie dem Aufbau von Gemeinschafts- und Sekundarschulen in Arnsberg / NRW, der Stadt Ulm und weiteren Begleitungen von Schulentwicklungsprozessen. Wenn Sie an einer Entwicklungsbegleitung durch das ZNL interessiert sind, wenden Sie sich bitte an michael.fritz@znl-ulm.de.

Im Beitrag *Worauf basieren die Empfehlungen im PEP?* erfahren Sie etwas über den lerntheoretischen und neurowissenschaftlichen Hintergrund. Wie wir diese theoretischen Erkenntnisse für die Praxis nutzbar gemacht haben, erfahren Sie im Beitrag *Von der Theorie in die Praxis...* Was folgt, ist eine *Kurze Einführung in die fünf Kategorien des PEP*: Auseinandersetzung, Interaktion, Zeit, Raum und Material. Wie man die eigene Arbeit mit dem PEP unter die Lupe nehmen und weiterentwickeln kann, erfahren Sie im Beitrag *Wie arbeite ich mit dem PEP?* Hier finden Sie auch Verweise auf unseren Methodenkoffer, in dem wir – abgestimmt auf das PEP – Hilfsmittel zur Begleitung innovativer Vorhaben zusammengestellt haben. Im Beitrag *Erste Erfahrungen mit dem PEP* berichten wir von unserer praktischen Erprobung. In sechs sächsischen Bildungs-Einrichtungen (zwei Kindergärten, einer Grund- und zwei Mittelschulen und einem Gymnasium) haben wir gemeinsam mit 24 Erzieherinnen, Lehrern und Lehrern die Alltagstauglichkeit des PEP überprüft. Hierzu liegen nun erste Ergebnisse vor.

Anstatt Ihr pädagogisches Handeln selbst unter die Lupe zu nehmen, können Sie es aber auch von anderen „unter die Lupe nehmen lassen“, wie es unter der Überschrift *Lehrerweiterbildung, individuell, eins zu eins im Klassenzimmer* von Frau Ursula Locher beschrieben wird. Frau Locher ist ausgebildete Primarlehrerin an der PHZH in Zürich sowie Fachlehrerin für Biologie und Geographie in den Klassen 7 bis 12 an Waldorfschulen. Seit 1989 arbeitet sie als Gastdozentin in der Lehrerbildung sowohl in Südamerika und Mexiko, wie in Russland und der Ukraine. Im Rahmen Ihrer Masterarbeit im Studiengang Master of Arts: Education der University of Plymouth hat sie ein Konzept zur individuellen Weiterbildung für Lehrer entwickelt und an Schulen in Ulm, der Schweiz und Russland getestet.

Worauf basieren die Empfehlungen im PEP?

Judith Streb, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Das PEP wurde aus lerntheoretischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleitet und berücksichtigt folgende zentrale Faktoren:

- Lernen braucht *Motivation*
- Lernen braucht *emotionale Beteiligung*
- Lernen braucht *Selbstregulation*
- Lernen braucht *sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung*
- Lernen braucht *Zeit zur Verankerung im Gedächtnis*

Was sich hinter den einzelnen Faktoren verbirgt, soll im Folgenden kurz erläutert werden:

Lernen braucht *Motivation*

Das Wort Motivation leitet sich aus dem lateinischen Wort *motio* (= Bewegung) ab. Motivation bezeichnet das auf einem inneren Antrieb beruhende Streben nach Zielen oder wünschenswerten Zielobjekten. Welche inneren Antriebe oder Bedürfnisse haben Menschen? Psychologen unterscheiden physiologische und psychologische Bedürfnisse (siehe Abbildung 2). Die Bedürfnisse sind in einer Pyramide abgebildet, da Wissenschaftler davon ausgehen, dass sich erst dann, wenn die physiologischen Bedürfnisse erfüllt sind, auch die sogenannten Wachstumsbedürfnissen (=psychologischen Bedürfnisse) entwickeln können.

Zu den psychologischen Bedürfnissen zählen die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Selbstbestimmung ^{1,2}.



Abbildung 2: Die Bedürfnispyramide ^{1,3}.

Das Gefühl sozialer Eingebundenheit ist die gefühlsmäßig verankerte Beziehung zu anderen Menschen (also das Bedürfnis nach Freundschaft und nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe) und schließt Wertschätzung, Sicherheit und Verbundenheit ein. Kompetenzerleben umfasst die individuell wahrgenommene Wirksamkeit im Handeln, das Gefühl effektiv oder erfolgreich zu sein. Autonomie bedeutet nicht, jeder tut, was er will, sondern bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen ⁴.

Zahlreiche Studien zeigen, dass Lernen dann besonders gut gelingt, wenn die soziale Umwelt diese Bedürfnisse der Lernenden unterstützt⁵⁻¹⁸.

Lernen braucht emotionale Beteiligung

Welche Art emotionaler Beteiligung ist lernförderlich? Angst oder Freude? Die Antwort: Freude. Das kennen Sie vermutlich aus eigener Erfahrung: wenn Sie Angst haben, dann sind Sie blockiert. Unter Angst können nur noch einfache, gut gelernte Routinen ausgeführt werden. Um Inhalte dauerhaft im Gedächtnis abzuspeichern, kreativ Probleme zu lösen oder aufmerksam zuzuhören brauchen Lernende positive Gefühle. Positive Gefühle, das zeigen zahlreiche Studien, optimieren alle für das Lernen relevanten kognitiven Prozesse¹⁹⁻²².

Lernen braucht Selbstregulation

Forschungsergebnisse zeigen, dass Schulleistungen mehr noch als von der Intelligenz von der Fähigkeit zur Selbststeuerung beeinflusst werden. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung umfasst drei Mechanismen: Damit ein Mensch sich selbst erfolgreich steuern kann, muss er (1) automatische Reaktionen hemmen, also etwas (z. B. „die Antwort einsagen“) trotz bestehender Impulse nicht tun, (2) Informationen im Arbeitsgedächtnis präsent halten, also die eigenen Ziele im Blick behalten (z. B. das Vorhaben, die Klassenregeln einzuhalten), und (3) geistig flexibel sein (z. B. die Handlungsalternative „sich melden“ zu wählen). Die Fähigkeit zur Selbststeuerung kann anders als die Intelligenz trainiert werden²³⁻²⁵. Dazu braucht es besondere Lernarrangements, wie z. B. Routinen und Rituale für den täglichen Beginn/ das tägliche Ende, explizite, klare und konsequent eingeforderte Klassenregeln, überschaubare Organisationssysteme für Materialien, klare Zielvereinbarungen und regelmäßige Rückmeldungen, die die Schüler auf dem Weg zum „Organisator ihres eigenen Lernens“ unterstützen.

Lernen braucht sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung

Der englische Philosoph John Locke (1632-1704) sagt: „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war.“ Die heutige Neurowissenschaft gibt ihm recht. Studien zur sogenannten Embodiment-Theorie zeigen, dass wir die Dinge so abspeichern, wie wir sie wahrnehmen. Wenn wir z. B. Wörter mit Geräuschbezug lesen (Telefon), dann ist gleichzeitig auch unser Hörkortex aktiv, d. h. es *klingselt im Kopf*²⁶. Der Mensch denkt also nicht abstrakt, sondern immer im Netz seiner Erfahrungen. Hieraus leitet sich ganz konkret ab, dass Schüler dann am besten lernen, wenn sie die Möglichkeit haben, sich aktiv und mit allen Sinnen mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen – auch wenn es sich um abstrakte Konstrukte handelt²⁷⁻³⁰.

Lernen braucht Zeit zur Verankerung im Gedächtnis

Hat man nun z. B. eine halbe Stunde lang Vokabeln gelernt, so ist der Lernprozess zwar abgeschlossen, der Prozess der Abspeicherung läuft jedoch noch. Studien zeigen, dass der erneute Abruf des Gelernten ganz entscheidend davon abhängt, was nach dem Lernen passiert. Der Abruf des Gelernten profitiert dann, wenn der Lernende nach dem Lernen schläft oder entspannt³¹. Vorteile ergeben sich auch, wenn man etwa sechs bis zehn Minuten wartet, bevor man sich einer anderen Aufgabe zuwendet³². Auch der Grad der Ähnlichkeit zwischen der alten und der neuen Aufgabe ist von großer Bedeutung. Nachteile zeigen sich, wenn beim Lernen ähnliche Inhalte direkt aufeinander folgen (z. B. erst Englisch-Vokabeln, dann Französisch-Vokabeln;³³.

1. Deci, E. L. & Ryan, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. (Plenum, 1985).
2. Deci, E. L. & Ryan, R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238 (1993).
3. Maslow, A. *Motivation and Personality*. (Harper, New York, 1954).
4. DeCharms, R. *Personal causation*. (Academic Press, 1968).
5. Harter, S. Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Annual human resources development report* 21, 36-64 (1978).
6. Danner, F. W. & Lonky, E. A cognitive-developmental approach to the effects of rewardson intrinsic motivation. *Child Development* 52, 1043-1052 (1981).
7. Vallerand, R. J. & Reid, G. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology* 6, 94-102 (1984).
8. Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology* 100, 460-472 (2008).
9. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction* 15, 397-413 (2005).
10. Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. Providing a rationale in an autonomysupportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion* 26, 183-207 (2002).
11. Boggiano, A. K., Main, D. S. & Katz, P. A. Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 134-141 (1988).
12. Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology* 20, 257-274 (1995).
13. Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology* 83, 508-517 (1991).
14. Guay, F. & Vallerand, R. J. Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education* 1, 211-233 (1997).
15. Benware, C. & Deci, E. L. Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal* 21, 755-765 (1984).
16. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology* 87, 246-260 (2004).
17. Amabile, T. M. Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology* 48, 393-399 (1985).
18. Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology* 72, 1161-1176 (1997).
19. Basso, M. R., Schefft, B. K., Ris, M. D. & Dember, W. N. Mood and global-local visual processing. *Journal of the International Neuropsychological Society* 2, 249-255 (1996).
20. Derryberry, D. & Tucker, D. M. in *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (eds P. M. Neidenthal & S. Kitayama) 167-196 (Academic Press, 1994).
21. Isen, A. M. Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology* 20, 203-253 (1987).

22. Kiefer, M., Schuch, S., Schenck, W. & Fiedler, K. Emotion and memory: Event-related potential indices predictive for subsequent successful memory depend on the emotional mood state. *Advances in Cognitive Psychology* 3, 363-373 (2007).
23. Dawson, P. & Guare, R. *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and interventions.* (Guilford, 2004).
24. Diamond, A., Barnett, S., Thomas, J. & Munro, S. Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science* 318, 1387-1388 (2007).
25. Diamond, A. & Lee, K. Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. *Science* 333, 959-964 (2011).
26. Kiefer, M., Sim, E.-J., Herrnberger, B., Grothe, J. & Hoenig, K. The sound of concepts for markers for a link between auditory and conceptual brain systems. *The Journal of Neuroscience* 28, 12224-12230 (2008).
27. Kiefer, M. & Barsalou, L. W. in *Tutorials in action science* (eds W. Prinz, M. Beisert, & A. Herwig) (MIT Press, 2011).
28. DeLoache, J. S. et al. Do babies learn from baby media? *Psychological Science* 21 (2010).
29. O'Loughlin, M. *Embodiment and education.* (Springer-Verlag, 2006).
30. Domahs, F., Moeller, K., Huber, S., Willmes, K. & Nuerk, H. C. Embodied numerosity: implicit hand-based representations influence symbolic number processing across cultures. *Cognition* 116, 251-266 (2010).
31. Walker, M. P. & Stickgold, R. Sleep-dependent learning and memory consolidation. *Neuron* 44, 121-133 (2004).
32. Lechner, H. A., Squire, L. R. & Byrne, J. H. 100 years of consolidation-remembering Müller and Pilzecker. *Learning and Memory* 6, 77-87 (1999).
33. Anderson, J. R. *Learning and memory: An integrated approach.* (John Wiley & Sons, 2000).

Von der Theorie in die Praxis...

Judith Streb, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Das PEP basiert auf lerntheoretischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen (*Lernen braucht Motivation; Lernen braucht emotionale Beteiligung; Lernen braucht Selbstregulation; Lernen braucht sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung; Lernen braucht Zeit zur Verankerung im Gedächtnis*). Doch eine Schule oder ein Kindergarten ist kein Forschungslabor. Wie können diese wissenschaftlichen Erkenntnisse in der praktischen Arbeit umgesetzt werden? Und welche Lupen brauchen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, um Ihren Alltag mit Blick auf diese Faktoren zu durchleuchten?

In PEP haben wir, gemeinsam mit Praktikern, Schulentwicklern und Fortbildnern versucht die Theorie in die Praxis zu übersetzen (Unser besonderer Dank gilt Andreas Müller; Learning Factory/ Institut Beatenberg, dessen innovatives Verständnis von Schule das PEP maßgeblich prägte). Mit den fünf Kategorien *Auseinandersetzung, Interaktion, Zeit, Raum* und *Material* sollte es gelingen, den institutionellen Bildungstag zu umfassen. Auseinandersetzung bezieht sich auf die Art und Weise wie die Lernenden sich mit dem Lerngegenstand befassen, Interaktion meint die Art und Weise wie alle Beteiligten miteinander agieren, Zeit bezieht sich auf den zeitlichen Verlauf des Bildungstages, Raum umfasst die Lernumgebung und Material bezieht sich auf das Material, das dem Lernenden zur Verfügung steht. Für alle fünf Kategorien wurden sogenannte Indikatoren benannt, die noch einmal einzelne Aspekte widerspiegeln. Z. B. enthält die Kategorie *Interaktion* die Indikatoren *Stärken-Fokus, Wertschätzung und Umgang mit Emotionen, Lösungsorientierung, Rückmelde(=)Feedback-Kultur, Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen, Kooperatives Lernen der Lernbegleiter und Vorbildfunktion*.

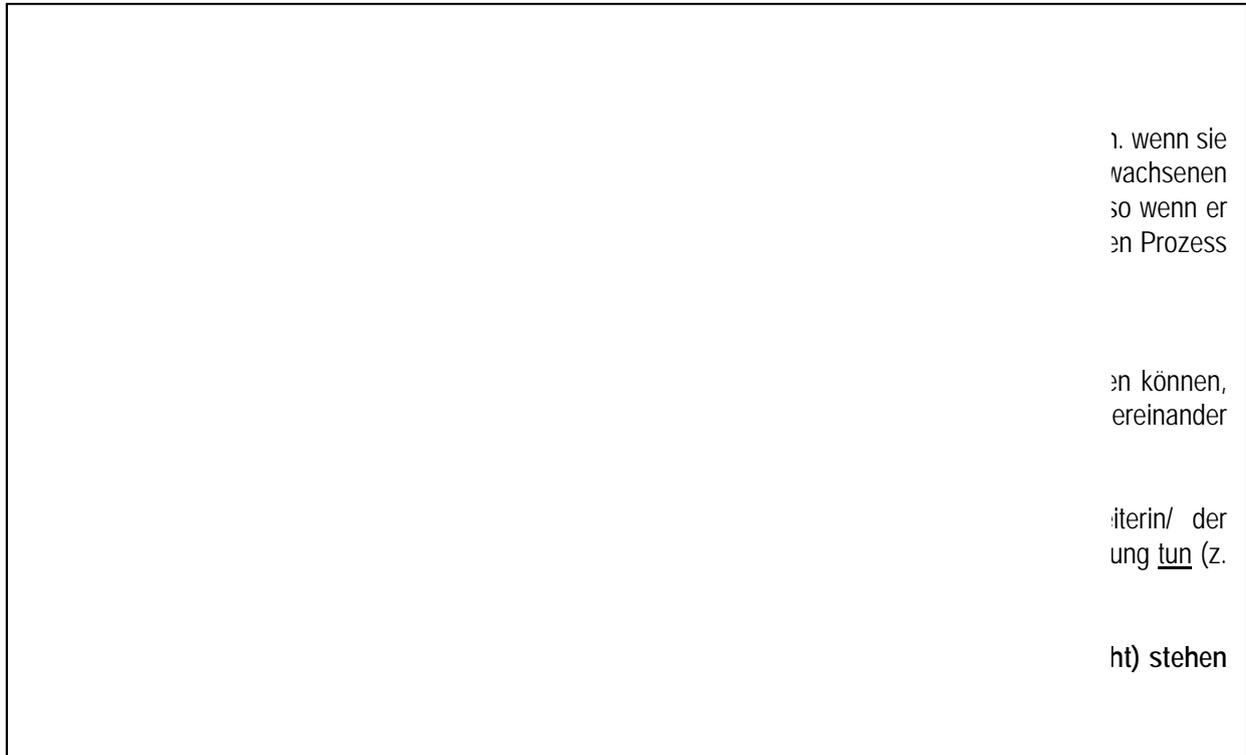
Wie Abbildung 3 zeigt, finden sich die wissenschaftlichen Faktoren gelingenden Lernens in den Kategorien und Indikatoren wieder.



Abbildung 3: Zusammenhang der Faktoren gelingenden Lernens und der Kategorien und Indikatoren des PEP.

Möchte man z. B. den Faktor *Lernen braucht sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung* im Alltag verstärkt beachten, findet man Möglichkeiten der Umsetzung z. B. im Indikator *Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Kind* (aber auch in den Indikatoren *Aufgabenbezogene Zeit, Lebensweltliche Bezüge* und *Welt begreifen*).

Der Indikator *Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Kind* beschreibt wie wichtig es ist, dass Lernende sich das Thema selbst aktiv erarbeitet (siehe Abbildung 4).



1. wenn sie
wachsenen
so wenn er
en Prozess

en können,
ereinander

iterin/ der
ung tun (z.

ht) stehen

Abbildung 4: Ausschnitt aus dem PEP: der Indikator *Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Kind* der Kategorie Auseinandersetzung.

Kurze Einführung in die fünf Kategorien des PEP

Oliver Keis, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Auseinandersetzung

Was verstehen wir unter *Auseinandersetzung*? Warum ist diese Kategorie wichtig für die Beschreibung gelingender Bildungstage? Soll Lernen nachhaltig sein, dürfen Aufgaben oder Sachverhalte nicht einfach „abgearbeitet“ werden. Tieferes Verständnis gelingt nur durch die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten, indem Lernende z. B. Fragen stellen, neugierig sind und schließlich einer Spur folgen. Dadurch entstehen neue Erkenntnisse und Erfahrungen und der zu Beginn der Auseinandersetzung als fremd empfundene Lerngegenstand wird schließlich zu etwas Eigenem.

Zur gelingenden Auseinandersetzung der Lernenden mit Inhalten und Aufgaben tragen folgende Indikatoren bei, welche im PEP jeweils einzeln erläutert und mit Beispielen aus dem pädagogischen Alltag unterlegt werden:

- Orientierung schaffen
- Kompetenzerlebnisse ermöglichen
- Bedeutsamkeit durch eigene Ziele,
- Hilfe zur Selbsthilfe,
- Aktivitätsschwerpunkt beim Kind/Jugendlichen,
- Lernnachweise und
- Reflexion und Weiterführung.

Sehen wir uns beispielhaft den Indikator *Orientierung schaffen* genauer an: Wofür steht er und wie sieht dessen Umsetzung in die Praxis aus? Orientierung schaffen bedeutet, Transparenz im Hinblick auf mögliche und/oder vorgegebene Ziele und Inhalte herzustellen und somit Hilfestellung bei der Standortbestimmung der Lernenden zu geben. Im Schulalltag ist es in der Regel so, dass Lehr- und Bildungspläne Ziele und Inhalte des Lernens vorgeben. Sie sind meist im Besitz der erwachsenen Lehrpersonen. Damit Lernende sich ebenfalls orientieren können, welche Ziele erreichbar sind und was von ihnen erwartet wird, sollten Lehrpläne zu Lernplänen werden, die allen offen stehen und so als Wegweiser und Kompass fürs tägliche Lernen dienen. In der Praxis könnte die erfolgreiche Umsetzung dieses Indikators beispielsweise so aussehen, dass die Ziele in den verschiedenen Fach- und Bildungsbereichen z. B. in Form von Kompetenzrastern, Indikatorenlisten, Jahres- oder Entwicklungsplänen offen und transparent vorliegen.

Interaktion

Ein gelingender Bildungstag profitiert maßgeblich davon, dass alle Beteiligten zusammenarbeiten und einander zum Erfolg anstiften, Kinder wie Erwachsene. Denn Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess. Daher ist es sinnvoll, die verschiedenen institutionellen Interaktionsebenen (Lernbegleiter – Kind, Kind – Kind, Lernbegleiter – Lernbegleiter) und ihre Auswirkungen auf Lernprozesse genauer zu betrachten.

Zur gewinnbringenden Arbeit mit der Kategorie *Interaktion* tragen folgende Indikatoren bei, welche im PEP jeweils einzeln erläutert und mit Beispielen aus dem pädagogischen Alltag unterlegt werden:

- Stärken-Fokus
- Wertschätzung und Umgang mit Emotionen
- Lösungsorientierung
- Rückmelde(=)Feedback-Kultur
- Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen sowie der Lernbegleiter untereinander und
- Vorbildfunktion

Sehen wir uns den Indikator Stärken-Fokus genauer an: Wofür steht er und wie sieht dessen Umsetzung in die Praxis aus? Der Indikator Stärken-Fokus beschreibt die Fähigkeit von Erzieher/innen und Lehrer/innen, Begabungen und Ressourcen der einzelnen Kinder/ Jugendlichen zu entdecken und zu stärken, sie demnach beim Gut sein zu erwischen. Denn wer erfolgreich ist in seinem Tun, bekommt Lust weiterzumachen und die nächsten Schritte zu gehen. Dabei ist vor allem die Haltung entscheidend: Die Lernbegleiter glauben daran, dass die Kinder/ Jugendlichen etwas leisten wollen und können. Sie bieten ihnen Gelegenheit, ihre Stärken als Fundament für ihren Bildungsprozess zu nutzen und an dem anzuknüpfen, was sie schon können. Wichtig: Fehler und Umwege gelten als Chance, sie werden gemeinsam reflektiert und zum Ausbau vorhandener Potentiale genutzt. In der Praxis könnte die erfolgreiche Umsetzung dieses Indikators beispielsweise so aussehen, dass in einer korrigierten Klassenarbeit nicht nur Fehler angestrichen werden, sondern bewusst auch alle Teile, in denen Stärken erkennbar sind oder dass Elterngespräche zusammen mit den Kindern/ Jugendlichen stattfinden und diese dabei ihre Lernerfolge vorstellen können, z. B. anhand der direkten Leistungsvorlage (Portfolio, Lern-Logbuch, Lernspuren, etc.).

Zeit

Die in einem Bildungstag verfügbare Zeit bewusst und bedürfnisgerecht zu gestalten, um so zu gelingendem Lernen beizutragen, stellt eine große Herausforderung für Lernende und Lehrende gleichermaßen dar.

Um mit der Kategorie Zeit gewinnbringend zu arbeiten, bedarf es der Berücksichtigung folgender Indikatoren, welche im PEP jeweils einzeln erläutert und mit Beispielen aus dem pädagogischen Alltag unterlegt werden:

- Aufgabenbezogene Zeit
- Zeit zum Entspannen und Bewegen
- Freie Zeiteinteilung
- Zeit für informelle Gespräche und
- Kollegiale Teamzeit

Sehen wir uns den Indikator *Aufgabenbezogene Zeit* genauer an: Warum ist er wichtig und wie sieht dessen Umsetzung in die Praxis aus? *Aufgabenbezogene Zeit* beschreibt jene Dauer, die Kinder/ Jugendliche aktiv mit einer Fragestellung verbringen und diese verarbeiten können. Denn nur bei ausreichend Zeit ist es möglich, nachhaltig zu lernen. In der Praxis könnte die erfolgreiche Umsetzung dieses Indikators beispielsweise so aussehen, dass Kinder/ Jugendliche bei der Bearbeitung einer naturwissenschaftlichen Fragestellung (z. B. beim Erkunden der Schwerkraft) genug Zeit haben, um aktiv und forschend verschiedene Lösungswege auszuprobieren, indem sie eigene Experimente planen und durchführen. Da man in der Praxis nicht einfach so „mehr Zeit für ein Fach oder ein Thema“ bekommt, könnte man Zeit gewinnen, wenn man die Nicht-

Aufgabenbezogene Zeit (also z. B. das Warten bis auch die Nachbarn den Versuch aufgebaut haben, das Warten bis der Lehrer kontrolliert hat, etc.) möglichst gering hält, vielleicht indem Kinder mehr Freiraum bekommen, ihre Zeit selbst einzuteilen und zu gestalten?

Ein weiteres Beispiel für *Aufgabenbezogene Zeit*: Die Lernbegleiter lesen den Kindern/ Jugendlichen Bücher nicht einfach nur vor, sondern lassen sie gestaltend mitlesen (und fördern damit z. B. sprachliche Interaktionen).

Raum

Räumen kommt beim Lernen eine wichtige Rolle zu, denn neben der sozialen ist es vor allem auch die gegenständliche Umwelt, die durch ihre Beschaffenheit und Ausstattung die Kinder/Jugendlichen mal mehr, mal weniger zu unterschiedlichen Lernaktivitäten anregt. Räume können, wenn sie entsprechend arrangiert und gestaltet sind, die Neugier der Lernenden wecken und sie zum Erproben ihrer Fähigkeiten anhalten. Daher kommt der bewussten Beschäftigung mit der Kategorie Raum eine bedeutsame Aufgabe im PEP zu.

Zur gewinnbringenden Arbeit mit der Kategorie *Raum* tragen folgende Indikatoren bei, welche im PEP jeweils einzeln erläutert und mit Beispielen aus dem pädagogischen Alltag unterlegt werden:

- Räume als Ausdruck von Wertschätzung
- Funktionalität und Flexibilität
- lebensweltliche Bezüge und
- Raum für Individualität und Gemeinschaft

Sehen wir uns den Indikator *lebensweltliche Bezüge* genauer an: Warum ist er wichtig und wie sieht dessen Umsetzung in die Praxis aus? Für einen gelingenden Bildungstag bedeuten *lebensweltliche Bezüge*, dass Lernräume auch außerhalb von Einrichtungsgrenzen für Kinder/ Jugendliche und Lernbegleiterin/ Lernbegleiter erleb- und erfahrbar sind. Denn sinnhaftes Lernen ergibt sich, wenn Lernende den Gegenstand ihrer Auseinandersetzung aus dem Kontext Schule/ Kindergarten heraus mit Gegebenheiten „ihrer“ Lebenswelt in Verbindung bringen können. Dadurch wird Wissen als bedeutsam empfunden und nachhaltiger im Gehirn abgespeichert. In der Praxis könnte die erfolgreiche Umsetzung dieses Indikators beispielsweise so aussehen, dass zahlreiche Ausflüge ins „alltägliche Leben“ (z. B. Besuch von Bäckerei, Gärtnerei, Museen, Theater, Industriebetriebe) unternommen werden, um den Kindern/ Jugendlichen Sachverhalte bedeutsam, anschaulich und anregend anzubieten. Oder die Einrichtung wird regelmäßig von Expertinnen und Experten besucht, die den Kindern/ Jugendlichen aus ihrer Position heraus Sachverhalte erklären, z. B. Feuerwehrleute beschreiben richtiges Verhalten bei Brand und zeigen eine Löschübung, Musikerinnen und Musiker zeigen den Kindern/Jugendlichen ihr Instrument und spielen ihnen vor.

Material

Erfolgreiches Lernen braucht die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen und Materialien. Diese Kategorie in einem Bildungstag bewusst und bedürfnisgerecht zu gestalten, stellt für Lehrende mitunter eine große Herausforderung dar.

Um mit der Kategorie *Material* gewinnbringend zu arbeiten, bedarf es der Berücksichtigung folgender Indikatoren, welche im PEP jeweils einzeln erläutert und mit Beispielen aus dem pädagogischen Alltag unterlegt werden:

- Lern- und Gestaltungsmaterial
- Spiel-Material
- die Welt „begreifen“
- sich orientieren.

Was fällt alles unter den Indikator *Lern- und Gestaltungsmaterial*? Warum ist er wichtig und wurde deshalb im PEP berücksichtigt? *Lern- und Gestaltungsmaterial* umfasst Lern- und Arbeitsunterlagen, die sich an verschiedenen Kompetenzen der Lernenden orientieren sowie Material, das zum eigenständigen kreativen Gestalten einlädt. Nicht alle Kinder/ Jugendlichen arbeiten gleichermaßen erfolgreich mit denselben Lern- und Arbeitsmaterialien. Der Erfolg hängt unter anderem davon ab, inwieweit sich die zur Verfügung gestellten Materialien an den verschiedenen Kompetenzen und Vorlieben der Lernenden orientieren. Manche Kinder bearbeiten Lernaufgaben lieber graphisch als schriftlich, andere verarbeiten Lernimpulse wiederum lieber szenisch. Hierfür braucht es entsprechende Materialien für die Umsetzung. Ferner können Erzieher/innen und Lehrer/innen Lernende auch ermutigen, Erkenntnisse und Erfahrungen auf kreative Art und Weise festzuhalten. Solche anderen Lernnachweise helfen, Lerninhalte nachhaltig zu festigen. In der Praxis könnte die erfolgreiche Umsetzung dieses Indikators beispielsweise so aussehen, dass im jeweiligen Klassenzimmer oder Lernraum zu einzelnen Themen Lern- und Arbeitsmaterialien vorhanden sind, die verschiedene Zugänge ermöglichen, z. B. in Form von Experimentier-Boxen, Bücher-, Medien- oder Materialien-Regalen, Karteikästen oder Sammelordnern. Oder die Lernenden werden immer wieder von den Pädagoginnen und Pädagogen aufgefordert, zu ausgewählten Themen eigene Materialien mitzubringen, die für ihre Lernvorhaben nützlich sind.

Wie arbeite ich mit dem PEP?

Judith Streb, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Mit dem PEP möchten wir Pädagoginnen und Pädagogen motivieren, ihr alltägliches pädagogisches Handeln zu analysieren. Dazu gibt es die Möglichkeit, die eigene Arbeit mit Blick auf die jeweiligen Indikatoren auf einer Skala zu beurteilen. Abbildung 5 zeigt eine solche Standortbestimmung mit den vorhergehenden reflexiven Aussagen beispielhaft für den Indikator *Sich orientieren* der Kategorie Material.

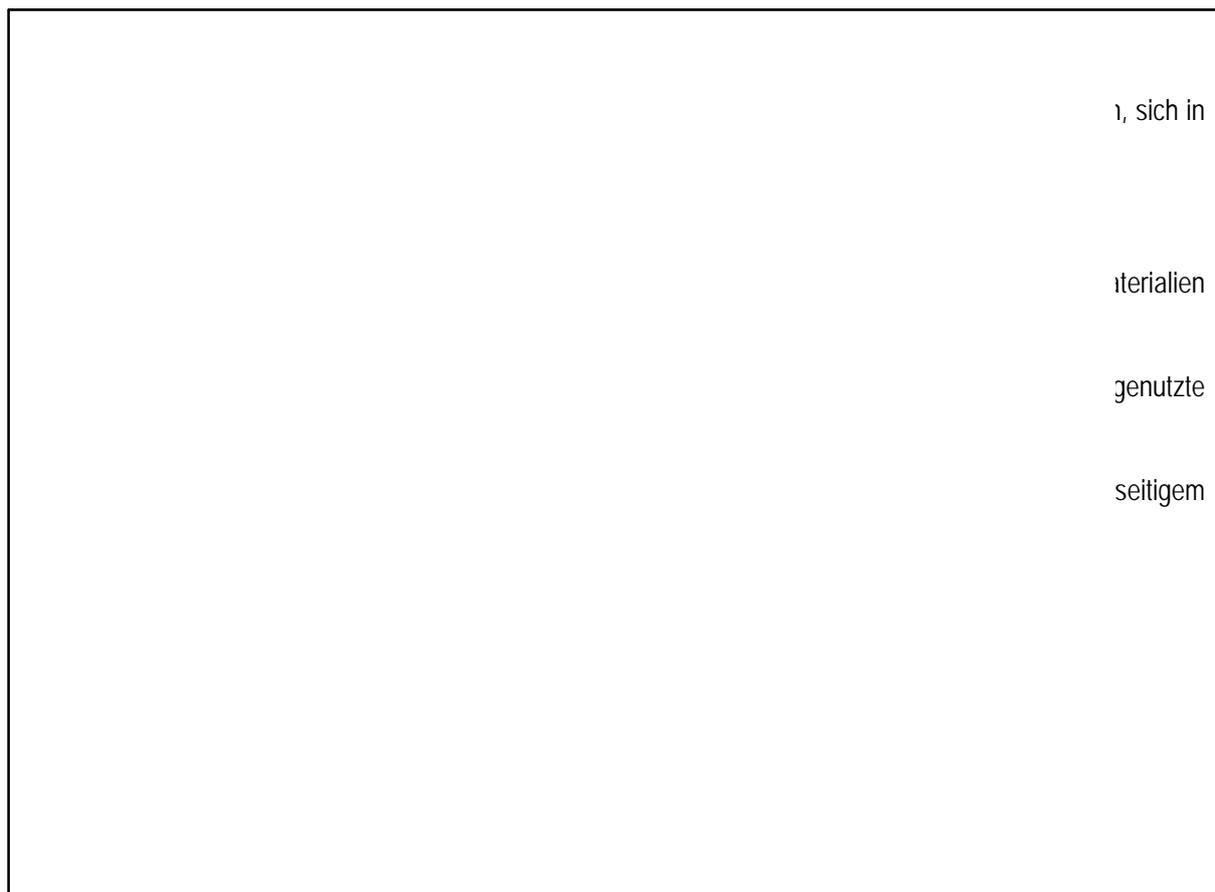


Abbildung 5: Reflexive Aussagen und Standortbestimmung zum Indikator „Sich orientieren“.

Wenn man sich in allen 27 Kategorien verortet hat, kann man sich anhand eines Puzzles einen Überblick über die individuellen Stärken verschaffen (siehe Abbildung 6).

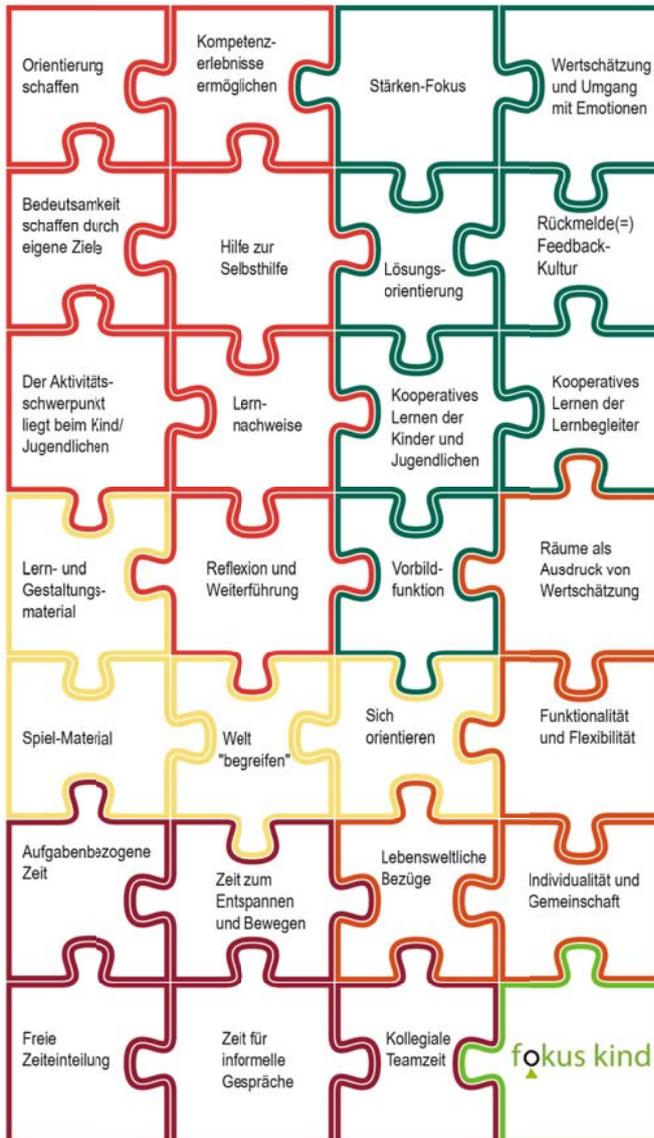


Abbildung 6: Das Stärken-Puzzle. Hier können die Indikatoren farbig ausgemalt werden, die bereits vorhandene Stärken darstellen.

Nachdem Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter ihre pädagogische Arbeit anhand der Standortbestimmung und des Puzzles analysiert haben, entsteht vielleicht die Motivation, hier und da etwas Neues auszuprobieren. Da der Schritt von der Idee zur Ausführung kein leichter ist, bieten wir verschiedene Unterstützungselemente. Zunächst finden sich bei jedem Indikator zahlreiche Beispiele zur praktischen Umsetzung und auch Literaturtipps zum inhaltlichen Vertiefen.

Ist der Wissensdrang gestillt und möchte man zur Tat schreiten, ist der Methodenkoffer ein hilfreiches Instrument. Der Methodenkoffer ist ein Begleitbuch zum PEP. Im Methodenkoffer befinden sich Hilfsmittel zur Unterstützung innovativer Vorhaben, angefangen bei der Zielsetzung, der Planung und Organisation über den Umgang mit

Stolpersteinen und die Aktivierung von Ressourcen bis hin zum Fazit und der Beschreibung von Erfolgserlebnissen.

Erste Erfahrungen mit dem PEP

Judith Streb, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Im Rahmen des Projekts Fokus Kind haben wir das PEP nicht nur entwickelt, sondern auch praktisch erprobt. In sechs Projekteinrichtungen (zwei Kindertagesstätten, einer Grundschule mit Hort, zwei Mittelschulen und einem Gymnasium, alle im Freistaat Sachsen gelegen) arbeiten die dortigen Fokus Kind-Teams seit Herbst 2011 mit dem PEP. Inzwischen liegen erste Rückmeldungen vor, auf welche Weise die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer durch das PEP zu Veränderungsprozessen angeregt werden. Wir können auch schon erste Beispiele des Gelingens aufzählen. Im Rahmen des Projekts haben sich die Pädagoginnen und Pädagogen mittlerweile ein zweites Mal in der Standortbestimmung des PEP verortet, d. h. alle Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer des Projekts haben sich einmal zu Beginn des Projekts und nun nach der Hälfte der Laufzeit ein zweites Mal hinsichtlich der 27 Indikatoren des PEP beurteilt. Hat sich ihre Verortung im Vergleich zur 1. Standortbestimmung verändert, waren die Pädagoginnen und Pädagogen gebeten anzugeben, woran *andere dies erkennen würden*.

Die Auswertung der Daten zeigt, dass eine einzelne Pädagogin/ ein einzelner Pädagoge im Mittel für 10 von 27 Indikatoren eine im Vergleich zur ersten Standortbestimmung veränderte Verortung vorgenommen hat (Standardabweichung = 5,8; Minimum= 3; Maximum= 21). Wie sich diese auf die einzelnen Indikatoren verteilen, kann Abbildung 7 entnommen werden.

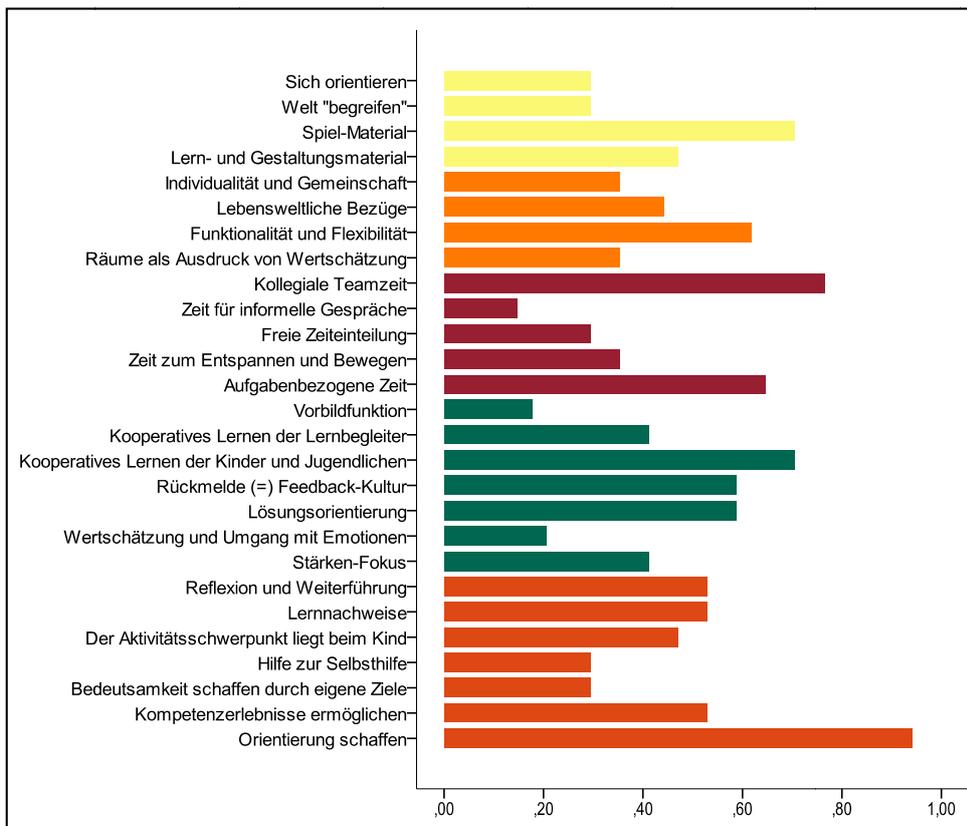


Abbildung 7: Mittlere Veränderungen von 1. zu 2. Standortbestimmung (n=24). Ein Zuwachs von 1 entspricht dabei einem mittleren Zuwachs um einen Skalenpunkt auf der achtstufigen Skala von „stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar“ (=0) hin zu „ist in mein alltägliches pädagogisches Handeln fest integriert“ (=8). Es finden sich von unten nach oben die Indikatoren folgender Kategorien *Auseinandersetzung* (dunkles orange), *Interaktion* (grün), *Zeit* (dunkelrot), *Raum* (helles orange) und *Material* (gelb).

Abbildung 7 zeigt, dass gemittelt über alle 24 beteiligten Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer ein **Zuwachs** in **allen** 27 Indikatoren beobachtet werden kann. D. h. zum einen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in der Zeit von der 1. bis zur 2. Standortbestimmung zunehmend mehr Ideen und Anregungen aus dem PEP in ihr alltägliches pädagogisches Handeln integriert haben und zum anderen, dass selbst in einer kleinen Stichprobe von nur 24 Pädagoginnen und Pädagogen alle Indikatoren gleichermaßen zu einem veränderten Handeln inspirieren. Dieses Ergebnis stellt noch einmal die Bedeutsamkeit aller 27 Indikatoren für den pädagogischen Alltag in Kindertagesstätte und Schule heraus.

Im Mittel erzielten die Indikatoren *Orientierung schaffen*, *Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen*, *Kollegiale Teamzeit* und *Spiel-Material* besonders große Zuwächse. Betrachtet man die Kommentare der Pädagoginnen und Pädagogen erfährt man, worauf diese Entwicklungen zurückzuführen sind. Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator *Orientierung schaffen*: „ich erstelle Monatspläne“, „gezieltere Dokumentation in Form von Fotos und Videos“, „in Quasselrunden werden Wochenaktivitäten und Ausblicke auf die nächsten Tage besprochen“, „Lernziele jetzt mit Terminangabe“. Diese Kommentare zeigen, dass Pädagoginnen und Pädagogen auf unterschiedliche Weisen Transparenz und Orientierung für die Kinder und Jugendlichen herstellen und das dieser Indikator mit wenig zeitlichem und materiellem Aufwand leicht umgesetzt werden kann.

Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator *Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen*: „ich achte darauf, dass das Gruppengefühl gestärkt wird“, „ich achte darauf, dass die Kinder Lösungswege gemeinsam finden und realisieren“, „verstärkte Partner- und Gruppenarbeit bei der Eigenerarbeitung von Unterrichtsstoff“, „Kinder kennen Regeln kooperativer Lernformen“. Die Kommentare zeigen, dass viele Pädagoginnen und Pädagogen nun verstärkt darauf achten, dass die Kinder/ Jugendlichen Aufgaben gemeinsam erarbeiten, aber in nur zwei Kommentaren war zu erkennen, dass den Kindern auch tatsächlich die Regeln des kooperativen Lernens (nach Green & Green) erläutert wurden bzw. den Pädagoginnen und Pädagogen bekannt sind. Da es uns wichtig ist, dass die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter die Kinder/ Jugendlichen nicht einfach nur „mehr miteinander arbeiten lassen“, sondern dass das Miteinander Strukturen und Regeln braucht, damit es für alle zum Erfolg wird, werden wir in der nächsten Überarbeitung des PEP noch einmal explizit auf konkrete Links und Literaturtips zum Kooperatives Lernen verweisen und deutlich machen, dass nicht jede beliebige Form der Zusammenarbeit auch zum Erfolg führt.

Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator *Kollegiale Teamzeit*: „im Team wurde Zeit für Arbeitstreffen und Reflexion geschaffen“, „regelmäßigere Teamsitzungen“, „mehr Struktur in Dienstberatungen (z. B. Zeitwächter)“, „Fallbesprechungen wurden eingeführt“ „spreche mich mehr mit Kollegen ab“ „Team Fokus Kind trifft sich regelmäßig und spricht sich ab“. Der Indikator *Kollegiale Teamzeit* war zum Zeitpunkt der 1. Standortbestimmung ein besonders gering in den Alltag integrierter Indikator des PEP und inspirierte viele Einrichtungsteams sich diesem Punkt besonders zu widmen. Dies wurde umgesetzt, wenn auch in einzelnen Einrichtungen die bessere Vernetzung bisher nur bezogen auf die Projektgruppe zu funktionieren scheint.

Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator *Spielmaterial*: „es gibt mehr *Spielmaterial*“, Möglichkeiten des Spiels mit in den Unterricht eingebaut“, „neue

Pausenspielgeräte“. Der Indikator *Spiel-Material* hat einen enormen Zuwachs erfahren, da im Rahmen des Projekts Fokus Kind auch Gelder für Spiele bereitgestellt werden konnten.

Fazit: Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer haben sich entsprechend der zweiten Standortbestimmung im Mittel in allen Indikatoren höher bewertet als in der ersten. Die Erfolge waren kleinschrittig (mittlerer Zuwachs: 1,24 Punkte; Minimum: 1, Maximum: 5), bezogen sich aber in der Summe auf alle Indikatoren des PEP. D. h. Entwicklungsschritte sind in allen Kategorien möglich, keiner der Indikatoren ist zu anspruchsvoll in der praktischen Umsetzung, so dass hier keine Fortschritte verzeichnet würden und keiner der Indikatoren ist so trivial, dass er bereits vollständig in den Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer integriert wäre.

Zudem zeigt die vorliegende Auswertung, dass Entwicklungsprozesse nicht immer mit einer großen Umgestaltung oder einer völligen Neuorientierung einhergehen müssen. Die Kommentare der Pädagoginnen und Pädagogen weisen darauf hin, dass es oftmals nur Kleinigkeiten sind, die ohne großen Aufwand im Alltag umgesetzt werden können und doch zu einem verbesserten Lernen bedeutsam beitragen. Entscheidend war, dass den Pädagoginnen und Pädagogen beim Arbeiten mit dem PEP diese Kleinigkeiten als Faktor für gelingendes Lernen bewusst gemacht wurden.

Als ein Beispiel lässt sich hier der Indikator *Orientierung schaffen* anführen. Den Pädagoginnen und Pädagogen sind die Lernziele/ Arbeitspläne klar, was fehlte war, Transparenz herzustellen, so dass auch die Kinder/ Jugendlichen Einblick in die Planung erhalten. Dies erfolgt z. B. in der Kindertagesstätte im Rahmen der morgendlichen Quasselrunde, in der die anstehenden Aktivitäten des Tages oder der Woche bekannt gegeben werden und in der Schule werden zur besseren Orientierung der Schülerinnen und Schüler Lernziele mit Terminen versehen oder Wochenpläne ausgehängt.

Lehrerweiterbildung, individuell, eins zu eins im Klassenzimmer

Ursula Locher, Zürich (e-mail: urlocher@gmail.com)

Einführung

Im Rahmen meiner Masterarbeit in Praxisforschung mit dem Titel individuelle Lernbegleitung und Lernentwicklung an Waldorfschulen untersuchte ich individuelle Lernprozesse von Schülern der 7. – 9. Klasse. Waldorfschulen sind integrative Schulen und es werden grundsätzlich Schüler mit unterschiedlichen Lernniveaus gemeinsam unterrichtet.

Die Projektentwicklungsgruppe der Unterstufe der Waldorfschule Ulm Illerblick wurde auf meine Arbeit aufmerksam, da sie unter anderem neue Formen für ihre Unterstufe entwickeln wollen, in welchen Binnendifferenzierung eines der Schwerpunkte ihres neuen Konzepts darstellt. Ich wurde eingeladen meine Arbeit mit Schülern an einer Rudolf Steiner Schule in der Schweiz vorzustellen. Darauf erhielt ich den Auftrag mit einzelnen Lehrern, die dies wünschten eine individuelle Weiterbildung in Form von Hospitationen und anschliessendem Gespräch durchzuführen mit dem Ziel, differenzierter auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler einzugehen.

1. Auftrag in Ulm an der Waldorfschule Illerblick 2010/11

Ich entwickelte ein Konzept um die Hospitationen möglichst effizient zu gestalten. Ich schlug den Lehrern auch vor, wenn möglich in derselben Klasse Hospitation in verschiedenen Fächern einzurichten, damit ich die Schüler differenzierter erleben konnte. Jeder Lehrer gab mir im Vorfeld Hinweise, welches der Schwerpunkt meiner Beobachtung sein sollte. Ich protokollierte den Ablauf der Lektion und markierte, was der Input des Lehrers war, was die Schüler ausführten und was mir dabei auffiel. Eine ausführliche Nachbesprechung anhand des Protokolls fand jeweils am selben oder am nächsten Tag statt. Wir besprachen den Ablauf der Stunde und ich machte auf Grund meiner Beobachtungen Vertiefungsvorschläge. Aus diesen Vorschlägen wählte die Lehrperson ein bis zwei Schwerpunkte, auf welche sie in der nächsten Zeit ihre Aufmerksamkeit richten wollte. Vorgesehen war, dieselbe Lehrperson dreimal in einem Intervall von je zwei Monaten zu besuchen.

Da mehrmals neue Lehrer eine Hospitation wünschten und andere, aus der momentanen Situation der Klasse heraus, nicht mehr dafür bereit waren, fand im ersten Jahr nur bei drei Lehrpersonen eine mehrmalige Hospitation statt. Nach dem letzten Besuch im Mai 2011 erfolgte ein Rechenschaftsbericht in der allgemeinen Lehrerkonferenz. Die Rückmeldungen der besuchten Lehrpersonen fielen fast durchwegs positiv aus. Sie konnten die Schüler differenzierter wahrnehmen und mit entsprechendem Methodenwechsel auch individueller fördern. Die Schule beschloss für das Schuljahr 2011/12 diese Form der Weiterbildung nochmals anzubieten, sie aber systematischer zu evaluieren. Ich erarbeitete ein Formular, das die Hospitationsresultate etwas standardisierte und stellte dies der Projektgruppe vor.

Weiterführung der individuellen Lehrerweiterbildung an der Waldorfschule Illerblick 2011/12

Vier Lehrerinnen wünschten an dem Projekt teilzunehmen, wobei ich drei davon schon im Schuljahr 2010/11 ein bis zweimal besucht hatte. Jede Lehrerin hatte sich bereits auf einen Schwerpunkt konzentriert, den ich als Forschungsfrage in mein Protokollblatt aufnahm. Ein Schwerpunkt betraf die Frage der Binnendifferenzierung und ein zweiter die Weiterentwicklung eines Rückblickheftes am Ende einer Epoche (Blockunterricht zu einem Thema von 3-4 Wochen je zwei Stunden täglich von 7.45 – 9.30). In der letzten Lektion eines Themenblocks schreiben

die Schüler zu einem frei gewählten Thema aus dem abgeschlossenen Unterrichtsblock, was sie am meisten interessiert hatte in ihr Rückblickheft in Form eines Portfolieintrags. Der dritte Schwerpunkt war, wie kann ich einen gesunden Rhythmus finden zwischen Führen und Loslassen und der vierte lautete, wie kann ich die letzte Stunde der Woche gestalten, wenn ich als Klassenlehrerin nur die halbe Klasse in einer Übungsstunde unterrichte, sodass weniger Hektik und mehr Ruhe für den Wochenabschluss entsteht. Diese vier Lehrerinnen besuchte ich im Abstand von 2-3 Monaten dreimal, machte Vertiefungsvorschläge und sie wählten daraus ein Vorhaben um etwas an ihrem Unterricht zu verändern. Beim zweiten Mal schauten wir nach der Hospitation auf die Forschungsfrage zurück, prüften aber auch, was sich auf Grund des gewählten Vorhabens entwickelt hatte. Die Vertiefungsvorschläge wurden von den einzelnen Lehrerinnen unterschiedlich bewusst beobachtet. Das veranlasste mich den Lehrerinnen ein kleines Notizheft ab zu geben, um in regelmässigen Abständen Notizen über ihre Erfahrungen zu machen. Im März 2012 fand die dritte Hospitation statt. Wie jedesmal Mal besuchte ich erst den Unterricht. Ich selbst beobachtete, dass die Lehrerinnen entspannter mit meinem Besuch umgingen und vor allem die Schüler zu mir Vertrauen gefasst hatten. Anschliessend fand ein ausführliches Gespräch statt, in welchem wir auch die Erfahrungen für den Rechenschaftsbericht in der allgemeinen Lehrerkonferenz vorbereiteten. Die Notizhefte im Sinne eines Forschungstagebuchs wurden jedoch kaum benutzt.

Rückblick in der allgemeinen Lehrerkonferenz

Die Lehrerin mit der Frage zur Binnendifferenzierung konnte ich nicht besuchen, da sie abwesend war. Die übrigen drei Lehrerinnen berichten:

- Die Arbeit an den Rückblickheften hat sich nach den letzten Themenblöcken deutlich individualisiert. Nicht nur die Themen der Eintragungen zeigen, was den Schüler am meisten interessierte, durch Zeichnungen oder persönlichen Schreibstil wurde das gewählte Thema zunehmend zum Ausdruck des Eigenen. Am Anfang der 5. Klasse schauten die Schüler noch oft nach links und rechts, was die Nachbarn oder Freunde machten, statt ihr eigenes Thema zu verfolgen.
- Durch meine Aufmerksamkeit auf den Wechsel zwischen Führen und Loslassen kann ich Erreichtes besser wahrnehmen und zu Gunsten der Schüler besser ausschöpfen. Meine innere Ungeduld, gleich alles perfekt zu machen, lässt nach.
- Ich notierte mir während eines Quartals den Verlauf der letzten Stunde der Woche und stellte auf Grund meiner Notizen fest, dass sie in der vorgesehenen Form mit der halben Klasse kaum statt fand, sondern dass ich oft wegen Ausfällen die ganze Klasse übernehmen musste und ich dadurch den Wochenabschluss spontan gestalten konnte. Ich konnte somit entspannter ins Wochenende gehen.

Ich stellte fest, wie individuell die Forschungsfragen auch waren, es konnte jede am Projekt beteiligte Lehrerin nach dieser individuellen Weiterbildung eine Entwicklung in ihrem Lehrverhalten feststellen, die noch unzählige Möglichkeiten weiterer Vertiefung offen lässt.

2. Auftrag Römerstrasse 2011/12

Für das Schuljahr 2011/12 entschloss sich eine weitere Waldorfschule in Ulm diese Form der Weiterbildung für ihre Lehrer anzubieten. Hier nahmen sieben Lehrpersonen an dem Projekt teil. Eine Lehrerin schied nach dem 2. Besuch aus, da sie ihren Lehrauftrag an der Schule beendete und ein Lehrer war beim 2. Besuch abwesend. Diesmal beteiligten sich auch zwei Lehrpersonen der siebten Klasse, so dass ich meine, in der Schweiz

gewonnen, Erfahrungen mit der zunehmenden Eigenverantwortung der Schüler nach dem 12. Lebensjahr mit einfließen lassen konnte. Das Vorgehen der Besuche war ähnlich wie bei der ersten Schule. Es ergaben sich folgende Forschungsfragen.

- Klassenlehrerin der 5. Klasse: Wie kann ich den Unterricht differenzierter gestalten?
- Französischlehrerin in der 5. Klasse: Wie wirkt sich ein ausgewogener Rhythmus von schriftlichem und mündlichem Unterricht auf das Lernverhalten der Schüler aus?
- Klassenlehrer einer 7. Klasse: Wie kann ich bewusster das Ziel jeder Lernsequenz, jeder Unterrichtsstunde jedes Themenbereichs gestalten.
- Klassenlehrer der zweiten 7. Klasse: Wie nehme ich mich als Akteur zurück und lasse die Schüler zunehmend zu Akteuren werden?
- Klassenlehrerin der 1. Klasse: Kann ich dem Unterricht angepasstes Material bereit halten, um gegebenenfalls eine Binnendifferenzierung durchzuführen; wie kann ich mehr Gelassenheit meinerseits entwickeln?

Nach drei Hospitationen führte ich mit den beteiligten Lehrpersonen ein rückblickendes Gespräch, das die Grundlage für einen Rechenschaftsbericht an der allgemeinen Lehrerkonferenz ergab.

Rückblick in der allgemeinen Lehrerkonferenz

Die Lehrpersonen berichten über ihre Erfahrung aus dem Unterricht:

- 5. Klasse: Ich achte jetzt viel bewusster auf die Arbeitsweise aller Schüler sowohl im Schriftlichen wie im Mündlichen und ich merke, dass jeder Schüler eine eigene Ausdrucksweise gefunden hat. Ich habe eine neue Form von Aufmerksamkeit entwickelt.
- Aus dem Fremdsprachunterricht: Ich setze einzelne Methoden viel gezielter ein; durch schriftliches Fixieren wird das Üben nachhaltiger und alle Schüler kommen zum Zug nicht nur die Schnellen. Ich habe bemerkt, dass durch konsequentes Durchführen einer kleinen Veränderung Grosses bewirkt wird.
- Ein Lehrer der 7. Klasse berichtet: Durch genaueres Fokussieren auf die Lernziele in der Vorbereitung bin ich locker im Unterricht, habe mehr Raum für Humor und bin näher bei den Schülern. Ich habe Standortgespräche mit jedem Schüler begonnen und werde diese zukünftig noch mehr nach Stärken und Schwächen differenzieren.
- Der zweite 7. Klassenlehrer setzt jetzt nach jedem Themenblock eine Selbsteinschätzung mit den Schülern ein. Er stellt fest: Ich merke, dass ich die Zeugnisform vereinfachen muss. Ich plane jede Handlung der Schüler in einer Unterrichtssequenz viel bewusster; z. B. was muss die Aussage einer Zeichnung sein?
- Die Unterstufenlehrerin berichtet: Durch die Rückblicke auf die Hospitation fühlte ich mich in meinen Ideen bestärkt und kann wie selbstverständlich im gegebenen Moment meine, von mir vorgesehenen Mittel für die Binnendifferenzierung einsetzen. Alle Ratschläge waren im durchführbaren Bereich.

Rückblick auf die Form der Hospitationen 2011/12 nach Abschluss des Projekts

Zu der Hospitationsform einige Äusserungen der Lehrpersonen:

- Beim ersten Besuch war ich unsicher, fühlte mich beobachtet und stellte mir eine Supervision vor.

- Vor dem zweiten Besuch dachte ich: Nein, schon wieder, ich habe meine Beobachtung nicht wirklich durchgeführt.
- Beim dritten Besuch hatte die Hospitation eine Selbstverständlichkeit erreicht; ich merkte, dass ich Hinweise vom letzten Mal bereits zu meiner Sache machen konnte.

Der Rhythmus von drei Hospitationen mit einem Intervall von zwei Monaten wurde durchgehend als richtig empfunden. Vor allem von der zweiten Schule möchten mehrere Lehrpersonen diese Form der Weiterbildung fortsetzen und ausbauen, da sie darinnen für sich noch unausgeschöpftes Entwicklungspotential sehen. Die externe Beratung hat Vorteile, die Lehrpersonen fühlen sich anschliessend freier mit der Umsetzung ihrer Vorhaben. Meine Beobachtung war auch an dieser Schule, dass die Lehrpersonen zunehmend gelassener auf meinen Besuch reagierten, das heisst es entwickelte sich allmählich eine Hospitationskultur. Es fiel mir auf, dass an beiden Schulen eine eigentliche Hospitationskultur weitgehend fehlte. Sie begann sich jedoch durch meine wiederholten Besuche langsam zu entwickeln und hat somit an beiden Schulen bereits eine Schulentwicklung in Gang gebracht (siehe Altrichter u. Posch 2007).

Durch die Auswertung der Protokolle und der Rückblicke an den allgemeinen Lehrerkonferenzen, komme ich zu folgendem Schluss: Jede Lehrperson sieht entsprechend ihrer Forschungsfrage auf eine positive Weiterentwicklung in ihrem Lehrverhalten zurück. Wichtig ist, dass das gewählte Vertiefungsvorhaben klein und machbar ist. Die erfolgreiche Umsetzung eines noch so kleinen Vorhabens wirkt sich positiv auf den gesamten Unterricht, wie auch auf das Verhältnis zwischen dem Lehrer und dem einzelnen Schülern aus.

Bei den älteren Schülern (ab der 7. Klasse) bemerkten die Lehrer, dass durch den bewussteren Umgang mit den Lernzielen und durch den Einsatz entsprechender Lehrmethoden die Stunden intensiver genutzt werden konnten. Also auch hier bewirkten kleine Veränderungen eine individuellere Beteiligung der Schüler und dadurch eine erhöhte Motivation. Einen wichtigen Anteil an der Vertiefung des Lernverhaltens haben auch die neu eingeführten Standortgespräche mit jedem Schüler, so wie die Selbstevaluation der Schüler nach abgeschlossenen Unterrichtseinheiten. Die Schüler werden zunehmend als Lernpartner in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.

Abschliessend konnte ich feststellen, dass diese Form der „individuellen Weiterbildung eins zu eins im Klassenzimmer“, so unscheinbar es anfänglich erscheint, bei jeder Lehrperson ihre ganz individuellen Fähigkeiten verstärkt und angeregt hat.