

Et en pratique ?

Nico Eich  
Mile Jovanovic  
Arlette Schroeder-Hansen

# Team-teaching

## 2003-2005

### Frisange



LE GOUVERNEMENT  
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG  
Ministère de l'Éducation nationale  
et de la Formation professionnelle

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2007

ISBN: 978-2-495-03556-9

[www.men.lu](http://www.men.lu)

Concept & Layout: Polygraphic Communication S.A.

Nico Eich  
Mile Jovanovic  
Arlette Schroeder-Hansen

# Team-teaching 2003-2005 Frisange

Ein Erfahrungsbericht

Vorbemerkung	4
Einleitung: Alles Quatsch – oder?	5
1. Kontext, Konzept und Umsetzung	7
1.1. Gesellschaft	7
1.2. Warum Team-teaching?	9
1.2.1. Vorgedanken: In welchem Kontext bewegen wir uns?	9
1.2.2. Überlegungen zum Erstellen eines Konzepts	10
1.2.3. Unsere Ziele	11
1.2.4. Vorteile der Teamarbeit	12
1.3. Umsetzung	14
1.3.1. Unser Projekt	14
1.3.2. Probleme und Schwierigkeiten	18
1.3.3. Klima im Team	19
1.3.4. Evaluation	20
1.3.5. Coaching	22
2. Logbuch und Fallbeispiele	25
2.1. Logbuch	25
2.2. Fallbeispiele	37
2.2.1. André (Name geändert)	37
2.2.2. Norbert (Name geändert)	38
2.2.3. Timo (Name geändert)	39
2.2.4. Timo (Name geändert)	41
3. Evaluation des Projektes:	43
3.1. durch Schüler	43
3.2. durch Eltern	47
3.3. durch Kollegen	52
3.4. durch das Team	54
4. Epilog: Doch kein Quatsch – oder?	56
5. Allegorie: « Etoiles de Mer »	60
6. Anhang	
7. Dank	65
8. Bibliografie	66

## Von der Lehrschule zur Lernschule

Unterrichten war selten so anspruchsvoll wie heute. Gestiegene Ansprüche der Gesellschaft bedrängen die Schule, verstricken sie in teilweise unauflösbare Widersprüche, etwa, für die zum Lernen unabdingbare Ruhe, Hingabe und Gelassenheit zu sorgen und gleichzeitig der allgegenwärtigen Hektik, dem Zeitdruck, der Unbeständigkeit und existentiellen Unsicherheit zu begegnen.

Wie kann man diesem Teufelskreis unbeschadet entkommen und dabei nach der Hentigschen Devise „Die Sache klären, den Menschen stärken“ ?

Hierfür kann es kein Einheitsrezept geben, käme dabei doch bloß ein standardisierter und homogener Einheitsbrei zustande der die je individuellen Stärken und Schwächen der Schüler zu neutralisieren versuchte.

Reinhardt Kahl, Mitbegründer des deutschen ADZ-Netzwerkes der Schulerneuerer ([www.adz-netzwerk.de](http://www.adz-netzwerk.de)), glaubt an die Intelligenz der Praxis: „Das stärkste Gegengift zu Freudlosigkeit und Lernschwäche vieler Schulen sind Geschichten vom Gelingen. Es wird Zeit, dass sich die Intelligenz der Praxis selbstbewusst und in Würde zu Wort meldet. Sollen Schulen gelingen, dürfen sie keine geklonten Exemplare eines „richtigen“ Modells sein. Jede lebendige Schule ist anders und doch sind sie alle verwandt.“

Aus dem freudlosen Einerlei darf selbstverständlich kein kunterbuntes, beliebiges Allerlei werden: die Vorgaben und Ziele einer jeden Schule müssen Allgemeingültigkeit besitzen, klar und verbindlich sein.

Dabei sind die Vorgaben einer jeden Schule nicht nur das so genannte Programm, die Schulbücher oder die Vorschriften. Der Schulverbund „Blick über den Zaun“ meint: „Die wichtigsten Vorgaben sind die ihr anvertrauten Kinder, so wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Indivi-

den mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.“

Die Ziele müssen für alle Kinder anspruchsvoll und realistisch zugleich sein - es gilt diese zu gebildeten, starken Persönlichkeiten heranreifen zu lassen, die ein Verständnis für die sie umgebende Welt entwickeln und sich im Dickicht des Informations- und Desinformationszeitalters zurechtfinden.

Dies klingt leider wie die Quadratur des Kreises. Wie gelingen nun aber gute Schulen? Wie gelingen erfolgreiche Geschichten vom Lernen?

Patentrezepte gibt es nicht. „Die“ gute Schule vermutlich auch nicht. Schulen können aber viel voneinander lernen, über das, welches gelingt, aber auch über Fehlschläge, Irrwege, Sackgassen, sowie von gemeinsamen Hoffnungen und Erwartungen.

Die neue Reihe „...et en pratique?“ versucht, diesem Anspruch zu genügen indem sie an Beispielen aus der Praxis aufzeigt, wie Schulen oder Klassen versuchen, aus dem schulischen Alltagstrott auszubrechen und neue Möglichkeiten zu suchen um den schwierigen Weg von der Lehrschule zur Lernschule zu bewältigen.

Wenn diese Beispiele zum Nachdenken anregen, zum Hinterfragen der gängigen Praxis, zum Ändern alteingesessener Gewohnheiten, oder etwa Kritik hervorrufen, wenn sie irritieren, Diskussionen provozieren oder ganz einfach nur interessieren, dann haben sie ihren Zweck erfüllt.

Claude Sevenig, *Lehrerin*  
Robi Brachmond, *Lehrer*

## Vorbemerkung

Im Sinne der Lesbarkeit des folgenden Textes wollen wir ausdrücklich darauf hinweisen, dass wir bewusst darauf verzichtet haben, systematisch die männliche wie weibliche Form der Nomen wie Schüler/in, Lehrer/in sowie die nötigen Anpassungen bei den diesbezüglichen Pronomen zu gebrauchen. Selbstverständlich gelten die jeweils in ihrer männlichen Form gebrauchten Ausdrücke für beide Geschlechter.

Aus Gründen des Datenschutzes verwenden wir keine oder geänderte Schülernamen; sie werden durch zufällig gewählte Buchstaben ersetzt und ausnahmslos in männlicher Form gebraucht. Auf Dokumenten werden sie unkenntlich gemacht.

## Alles Quatsch – oder?

„Maacht Dir och sou e Quatsch?“, lautete die provokante Frage einer Kollegin, als sie von unserem Team-teaching-Projekt im fünften Schuljahr erfuhr. Es sollte nicht bei dieser einen kritischen Bemerkung seitens der Kollegen, Eltern oder Unbeteiligten zu diesem Thema bleiben. Wenn man die Anfänge unseres Team-Teachings (TT) betrachtet, scheint unser Vorgehen eher auf Intuition und Improvisation als auf Reflexion und Planung zu beruhen. Dass das nicht so ist, versuchen wir in dieser Publikation zu belegen.

Angefangen hat das TT in der Gemeinde Frisange damit, dass die zwei zahlenmäßig starken Klassen des vierten Schuljahrs eigentlich hätten aufgeteilt werden müssen, dafür aber kein Raum zur Verfügung stand. TT schien eine adäquate Lösung für dieses Problem zu sein. So beschloss man, den beiden betroffenen Lehrern eine dritte Kraft zur Verfügung zu stellen. So schnell war das TT in unserer Gemeinde eingeführt.

Ist TT aber nicht mehr als nur ein Ersatz für einen fehlenden Klassensaal? Wozu sollte man eigentlich als Team unterrichten, früher gab es diese Unterrichtsform ja auch nicht? Ist TT ein Allheilmittel für schulische Schwierigkeiten? Vermeidet ein Unterricht mit TT jeden schulischen Misserfolg? Ist TT besser als der bisherige Förderunterricht (appui)? Ist TT eine bessere Form für differenziertes Lernen? Verschwinden mit TT die Schwierigkeiten verschiedenster Natur und verschiedenster Kinder? Ist TT ein „schulisches Antibiotikum“ mit absoluter Wirkungsgarantie? Kommt ein Kind mit/trotz TT ins klassische Lyzeum und wie viel TT braucht man, um dorthin zu kommen?

Provokante Fragen, auf die wir mit Beispielen aus unserem Alltag Antwort zu geben versuchen. Diese Beispiele werden wir mit unseren Überlegungen untermalen, um unsere Handlungsweise und den Weg, den wir zurückgelegt haben, zu dokumentieren und zu reflektieren.

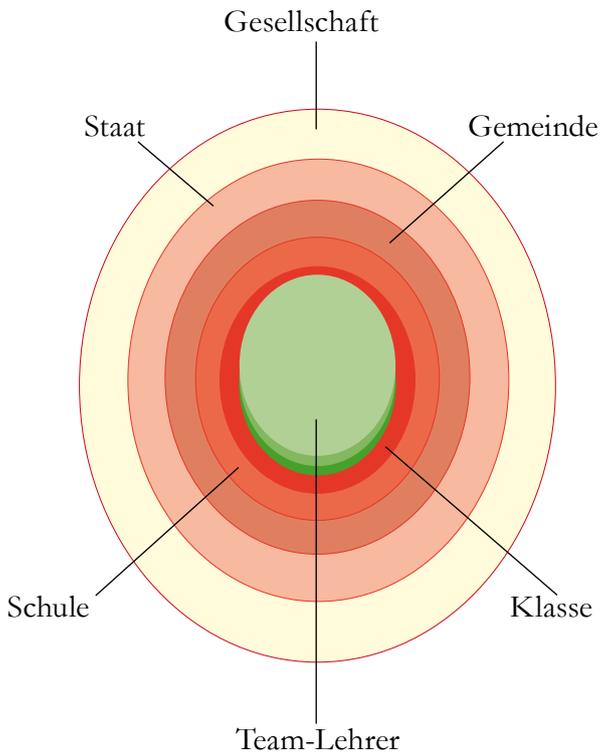
Unser Modell kann natürlich weder kopiert noch eins zu eins übernommen werden, ein Denkanstoß und authentischer Erfahrungsbericht für alle interessierten und zukünftigen Teams kann es aber allemal sein.

„Es gibt große Unterschiede hinsichtlich Zielsetzung und Organisation. Deshalb ist es geradezu unmöglich, ein Projekt als das typische Modell von TT heranzuziehen.“

(Shaplin, in Hoffelner, 2005, S. 12)



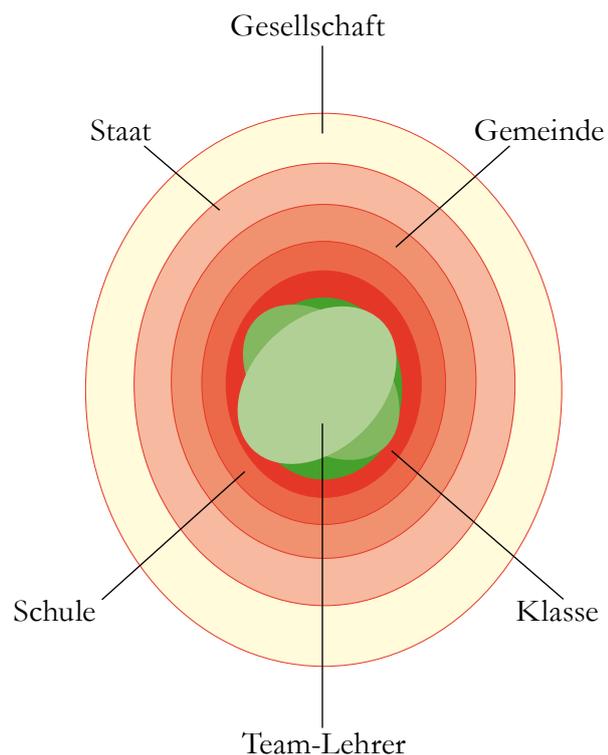
#### 1.1.1.



rigen Gesetze zu reformieren, zeigt die Tatsache, dass sich unser Schulgesetz seit mehr als 90 Jahren kaum verändert hat. Die Gemeinden, als ausführendes Organ, was die Organisation anbelangt, sowie die Lehrer bewegen sich in überwältigender Mehrheit innerhalb dieses Rahmens.

#### 1.1.2.

Das, was wir in unserem Projekt aber schon bewirkt haben, ist in folgender Grafik dargestellt.



**Gesellschaft:** die Erwartungen der Eltern, der Wirtschaft, der Interessensverbände, der Kirche, der Schüler ...

**Staat:** Gesetze, Schulgesetz, Verordnungen, Richtlinien, Lehrplan ...

**Gemeinde:** Schulorganisation, Infrastruktur, Lehrkörper, Personal ...

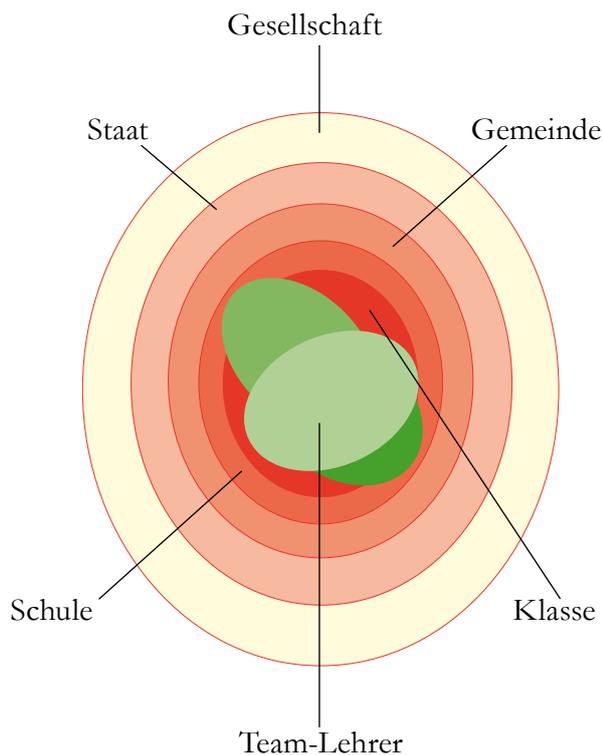
**Lehrer:** Gilt sowohl für Klassenlehrer als auch für alle andern, die in der Klasse unterrichten

In unserem Land besteht seit Generationen ein festes Bild von Schule. Die Erwartungen an die Schule haben sich in den vergangenen Jahrzehnten kaum verändert. Die Rolle der Schule ist fest verankert in unserem Denken, in den Erwartungen der Menschen, der Politiker, der Wirtschaft, der Eltern und der Lehrer. Diese Erwartungen spiegeln sich in den Gesetzen wider, die das Schulleben regeln. Wie schwer es ist, diese Erwartungen und die dazugehörigen

Die einzelnen Teammitglieder arbeiten nicht mehr auf die gleiche Art und Weise. Das, was vorher noch fast identisch war, bekommt durch die verschiedenen Auffassungen, Interpretationen, Ausrichtungen ein anderes Gesicht. Ein Fehler in einer

Schülerproduktion hat bei einer Lehrperson eine andere Bedeutung als bei einer anderen; ein Aufsatz, eine Produktion oder ein Fortschritt bei einem Lernprozess wird von jedem Teammitglied anders bewertet. In diesem Fall allerdings bewegt sich das Team immer noch in den vorgegebenen Strukturen.

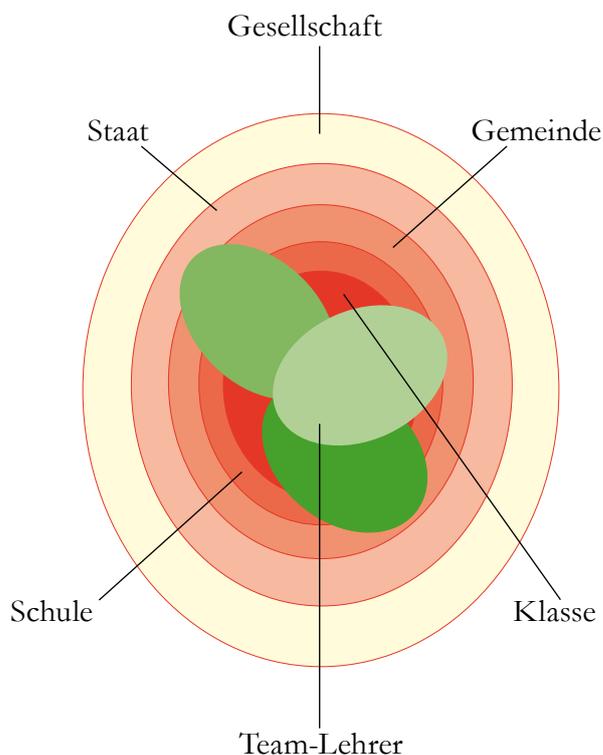
### 1.1.3.



Hier greifen die Teammitglieder bereits in verschiedene Schulstrukturen ein. Gewisse Vorgaben (z. B. Pausenzeiten, Klassensäle, hausinterne Regeln) werden nicht mehr als unantastbar angesehen und dem Unterricht angepasst. Dass dies mit anderen, nicht zum Team gehörenden Lehrern zu Diskussionen führen kann, bleibt nicht aus und ist sogar erwünscht.

### 1.1.4.

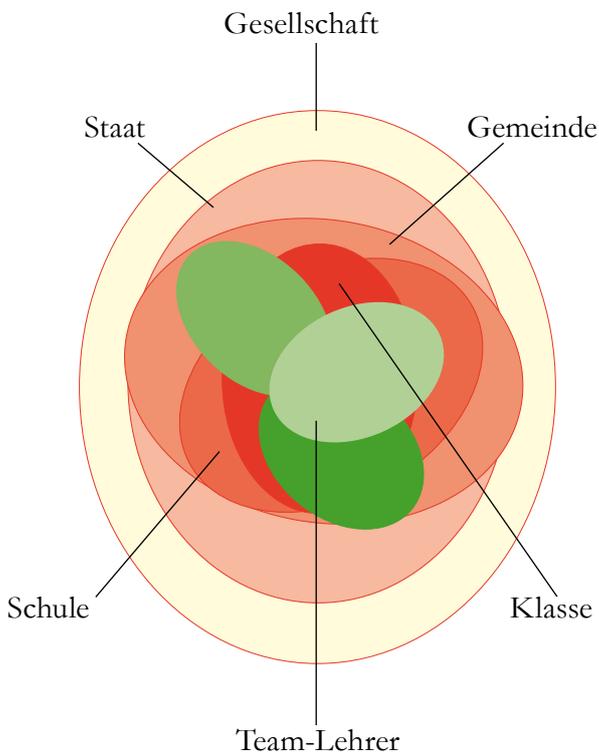
Die Gewichtung innerhalb des Teams verlagert sich. Der Einfluss des Teams geht über die Schul-



grenzen hinaus und stößt an die Organisationskompetenz der Gemeinde. Team-teaching muss/soll in einer Schulorganisation vorgesehen werden. Wer ist der genannte Klassenlehrer, wer unterschreibt die Zeugnisse, wer ist verantwortlich für die Kinder? Sind Schulstunden außerhalb des von der Schulorganisation vorgesehenen Zeitraums, in der Schule oder an anderen Orten, zulässig? Hier fängt nicht nur das pädagogische Problem an, sondern es kommen organisatorische, formale, ja sogar rechtliche Probleme hinzu. Inwieweit ist eine Gemeindeverwaltung bereit, diesen Weg mitzugehen? Wenn dies der Fall ist, muss dann die Abbildung nicht folgende Form haben?

### 1.1.5.

Inwieweit ist die althergebrachte Ordnung jetzt zerstört? Inwieweit darf/kann/soll eine Gemeindeverwaltung, eine Schule, ein Klassenverband die Sicherheit unseres ersten Schemas verlassen? Oder anders gefragt: Inwieweit ist das erste Schema noch zeitgemäß? Dürfen die Gemeinde, die Schule, eine Klasse und ihr Lehrerteam dieses Schema auf den Kopf stellen, weil die Lehrer davon überzeugt sind,



dass sich die Welt seit dem Schulgesetz von 1912 doch erheblich gewandelt hat? Der Einfluss, dies zeigt unser Bild ganz deutlich, reicht über die Grenzen der vom Staat vorgegebenen Gesetze bis in den Kulturkreis, in dem wir uns bewegen, hinein. Ist dies nicht etwas zu hoch gegriffen für ein Dorfschulteam? Wie viel kann/soll/darf unser Team verändern, ohne die Grenzen des Schemas zu durchbrechen? Und wie viel Veränderung ist notwendig?

#### 1.2.1. Vorgesandten: In welchem Kontext bewegen wir uns?

Seit längerer Zeit schon macht man sich auf höchster Ebene Gedanken darüber, wie man den spezifischen Gegebenheiten des Luxemburger Primärschulunterrichts - hoher Ausländeranteil, Alphabetisierung auf Deutsch, Mehrsprachigkeit - begegnen könnte. Schon in der „circulaire de printemps“ von 1977 legte der damalige Schulminister der Lehrerschaft nahe, sich mit dem Modell des Team-Teachings zu befassen und bei Bedarf nach Lernzyklen zu arbei-

ten. Anfangs befürwortete das Ministerium diese Arbeitsweise aber nur für den Untergrad.

Wir aber stellten uns die Frage: Warum lassen wir nicht auch die Kinder aus dem Obergrad von dieser flexibleren Lernstruktur profitieren?

Für das Schuljahr 2003/2004 stand es von Anfang an fest, dass wir in zwei mittelgroßen Klassen Kindern mit sehr heterogenem Wissensstand begegnen würden. Das bedeutete eine große Zahl von sogenannten Stütz- oder Förderkursen im traditionellen Unterricht. Wir hatten aber die Erfahrung gemacht, dass Kurse, welche außerhalb der Klasse abgehalten werden, zum einen sehr rigide in der Organisationsform (feste Stunden, feste Gruppen) sind, zum anderen für die Schüler wie auch für die Lehrpersonen eher frustrierend als fördernd sind.

Bis dahin verlief ein solcher Förderkurs meist folgendermaßen:

1) Die Schüler mit Lernschwierigkeiten werden zu festgesetzten Zeiten aus dem Klassenverband herausgenommen, unabhängig davon, was gerade dort auf dem Programm steht. Sie fühlen sich oft ausgegrenzt und erleben das Ganze als unangenehm und demotivierend: „Ich verstehe ja sowieso nichts.“

>> Kinder, welche im Laufe des Jahres aus verschiedensten Ursachen heraus Förderkurse benötigen, können aus organisatorischen Gründen nur schlecht in die bestehenden Stützgruppen aufgenommen werden.  
>> Für begabte und hochbegabte Kinder sind keine Förderkurse vorgesehen.

2) Für den Förderlehrer sind die klassischen Stütz-kurse frustrierend, da er die Kinder nur von ihrer schwachen Seite kennenlernt. Sie werden nicht als ganze Persönlichkeit wahrgenommen und es besteht die Gefahr, dass nur auf schriftliche oder gramma-

tikalische Schwächen gepocht wird, das Kind aber keine Chance hat, seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Ein störender Faktor ist oft auch die wegen fehlender räumlicher Nähe mangelnde Kommunikationsmöglichkeit zwischen Klassenlehrer und Förderlehrer. Dies kann dann dazu führen, dass sie mittels Notizzettel im Telegrammstil, welche sie den Kindern mitgeben, miteinander Kontakt aufnehmen müssen.

3) Meist wurde in den Stützkursen versucht, dem Kind das ganze vorgesehene Programm des jeweiligen Schuljahres in der irrigen Annahme, seine Wissenslücken beheben zu wollen, einzupauken. Wir mussten oft feststellen, dass ein Schüler mit einer Teilleistungsschwäche Gefahr lief, von diesem Pensum erdrückt zu werden, und es förderlicher wäre, nur den Teil des Lernprogramms zu erarbeiten, den er bewältigen kann.

Viele weitere Fragen beschäftigten uns vor der Umsetzung unseres Team-teaching-Projektes, z. B.:

>> Werden die Eltern unseren Gedankengang verstehen und annehmen oder wird der Druck auf die Lehrpersonen noch stärker? „Ihr seid ja jetzt zu dritt, da muss mein Kind es doch schaffen.“

>> Wie können wir den Eltern erklären, dass wir die Verantwortung für ihre Kinder im Team nicht teilweise abgeben, sondern dass wir sie zusammen übernehmen?

>> Wie werden wir die Klassenorganisation, die aus der neuen Lernstruktur hervorgeht, in den Griff bekommen?

>> Wie werden die Kollegen, Vorgesetzten und Gemeindeverantwortlichen diese Neuerung auffassen?

Wir versuchten, diese Fragen teils aus eigener Kraft, teils mithilfe einer von außen hinzugezogenen fachlichen Begleitung erstens zu benennen und zweitens zu lösen.

Zuerst hieß es, für uns relevante Voraussetzungen und Gegebenheiten festzuhalten.

Die beiden Klassen bestanden

>> aus Ausländerkindern, welche zum Teil erst im Laufe ihrer Schulzeit nach Luxemburg gekommen waren,

>> aus Kindern, welche aus einem schwachen sozialen Umfeld stammten,

>> aus Kindern mit Lernschwierigkeiten,  
>> aus Kindern, die mit ihrer Motivation zu kämpfen hatten,  
>> aus Schülern, welche ziemlich unselbstständig und unsicher waren,  
>> aus Kindern mit normaler Schullaufbahn,  
>> aus einigen wenigen Kindern, welche durchaus imstande waren, mehr zu leisten, als im Programm vorgesehen war,  
>> sowie aus Kombinationen der angeführten Fälle.

Aufgrund der schulischen Infrastrukturen stießen wir gleich zu Anfang unserer Überlegungen auf verschiedene weitere Probleme.

Wir verfügten über zwei Klassensäle, welche räumlich weit auseinanderlagen und es gab auch keine kleinen Räume, um in Gruppen zu unterrichten.

In der vorgesehenen Schulorganisation wurde uns für den Förderunterricht nur ein Halbtagsposten genehmigt, was größere Einschränkungen im Stundenplan nach sich zog.

Es ist durchaus nicht selbstverständlich für Lehrer, die es gewohnt sind, allein in ihrer jeweiligen Klasse zu lehren und zu handeln, eigene Gewohnheiten, Überzeugungen und Sichtweisen aufzugeben und mit anderen Kollegen zusammenzuarbeiten. Das gute Verhältnis der einzelnen Teammitglieder untereinander ist unseres Erachtens eine wichtige Bedingung, damit pädagogische Ideen dauerhaft und gewinnbringend umgesetzt werden können.

Jeder muss bereit sein, partnerschaftlich zu arbeiten, denn ein Team ist mehr als nur ein zufälliges Zusammenarbeiten von mehreren Leuten.

### 1.2.2. Überlegungen zum Erstellen eines Konzepts

Arbeiten im Team bedeutet, an einem gemeinsamen Projekt zusammenzuarbeiten. Es bedingt die tägliche Infragestellung der eigenen Vorgehensweise durch die Kollegen, heißt aber auch das Ergänzen von Kompetenzen sowie die Planung und Aufgliederung der Arbeit zwischen den Teammitgliedern. Somit wird es eine Bereicherung der Arbeitsweise des Einzelnen.

Man sollte jederzeit dazu bereit sein, sich selbst und althergebrachte, liebgezeichnete Gewohnheiten infrage zu stellen. Konstruktive Kritik seitens der Team-Kollegen, Arbeitskollegen, Eltern sollte man als Ansporn nehmen.

**„Ein Zeichen von gegenseitiger Akzeptanz und Vertrauen ist es, wenn man bereit ist, ehrliche Feedbacks nicht nur zu erhalten, sondern auch zu geben.“**

(Was bremst mein Team, Will, F. (2002), S. 8)

Auch sollte jeder offen sein für Mehrstunden, Planung, Weiterbildung und Diskussionen. Besonders die Inhalte und die Differenzierungsaktivitäten müssen sehr sorgfältig durchdacht und strukturiert werden, da sie ja meist für jeden einzelnen Schüler aufgestellt werden.

Man sollte bereit sein, die Tür zu seinem Klassensaal zu öffnen, im tatsächlichen und übertragenen Sinne des Wortes.

**„Ein wirkliches Team muss zwei sich widersprechende Aufgaben lösen;  
- einerseits muss jedem Teammitglied ausreichend Raum für Emotionen und Kreativität zugestanden werden,  
- andererseits muss sich jeder Kollege dem Gesamtinteresse zuordnen.“**

(ibid., S. 12)

**„Erfolgreiche Teams verstehen es, aus allen vorhandenen Präferenzen die Stärken auszunutzen, und zwar situationsgerecht.“**

(Besser im Team, Stöger, G. (2000), S. 72)

Neben all diesen Bedingungen, welche man am besten erfüllen kann, wenn sich die Teampartner selbst wählen, *„da ihr Unterrichts- und Erziehungsstil sich entweder ähnlich ist, sich ergänzt oder wenigstens wechselseitig akzeptierbar ist“* (in Anlehnung an Halfhide, Th

et al. (2004)), stehen noch weitere Überlegungen:

- Aufbrechen der klassischen Klassenstruktur,
- räumliche Nähe der Klassensäle,
- Harmonisierung des Stundenplans,
- Begrenzung des Frontalunterrichts,
- Einführung des Wochenplans.

Für uns war es wichtig, all dies in kleinen Schritten umzusetzen, damit man die einzelnen Etappen verarbeiten und bewusst erfahren konnte.

### 1.2.3. Unsere Ziele

Wie schon eingangs bemerkt, standen wir vor der großen Herausforderung, Kinder mit sehr unterschiedlichem Wissensstand im Obergrad auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten sowie ihnen Lernstrategien mit auf den Weg zu geben. Von Anfang an war uns klar, dass wir die Orientierung der Kinder in die nächste Schulstufe, welche am Ende des 6. Schuljahrs stattfindet, nicht außer Acht lassen konnten.

Die Gesellschaft im Allgemeinen und die Eltern im Besonderen fordern, dass die Schule den Kindern eine optimale Vorbereitung auf ihr späteres Leben ermöglicht.

Dieser Forderung müssen wir uns stellen.

J. Magy und V. Piron vergleichen in ihrem Buch „L'enseignement en cycles“ (Namur, Erasme p. 67) den Lehrer mit einem Bergführer, welcher vor der Aufgabe steht, eine Gruppe von verschieden sportlich begabten Bergsteigern zur Spitze eines Berges zu geleiten. Er hat dazu zwei Möglichkeiten:

- alle Bergsteiger auf eine Mindesthöhe zu bringen, welche alle zu erreichen imstande sind, oder
- jeden so hoch zu bringen, wie er kann.

Hätte der Bergführer unbegrenzt Zeit, sein Vorhaben durchzuführen, würde es ihm wahrscheinlich gelingen, alle zur Spitze zu bringen. Je enger aber der Zeitraum ist, welcher ihm zur Verfügung steht,

desto mehr muss er sich entscheiden: Entweder er investiert all seine Energie, um die Langsamsten auf eine Mindesthöhe zu bringen, oder er überlässt sie ihrem Schicksal und bringt die Besten dazu, sich selbst zu übertreffen ...

Unserer Ansicht nach

- >> sollte jeder Schüler dort abgeholt werden, wo er steht,
- >> sollten die persönlichen Kompetenzen jedes Schülers berücksichtigt werden,
- >> sollten Frust und Entmutigung bei Schülern und Lehrern abgebaut werden,
- >> sollte die Lernmotivation bei schwachen, misserfolgsgeschädigten Schülern gefördert werden,
- >> sollten die Kompetenzen jedes Schülers gestärkt und seine Schwächen oder Wissenslücken behoben werden,
- >> sollten der persönliche Rhythmus und die Fähigkeiten jedes Schülers berücksichtigt und im Klassenverband gefördert werden, ohne ihn durch Kurse außerhalb der Klasse als Außenseiter abzustempeln,
- >> sollten Schüler nicht vorrangig mehr Wissen erhalten, sondern sich eine andere, ihren Fähigkeiten angepasste Art von Wissen zu Eigen machen,
- >> sollten Schüler zudem verschiedene Arbeitsmethoden kennenlernen, die ihnen ermöglichen, sich das ihnen fehlende Wissen anzueignen.

Für den Klassenlehrer ist es organisatorisch schwer durchführbar, sich einem oder mehreren Kindern persönlich über eine größere Zeitspanne hinaus zu widmen, wenn er nach dem Modell des klassischen Frontalunterrichts arbeitet. Somit drängt sich die Einführung des Arbeitens nach Wochenplan auf. Die Vorteile des Förderns von Kindern innerhalb

#### **1.2.4. Vorteile der Teamarbeit Vorteile für die Kinder**

des Klassenverbandes haben wir schon beleuchtet und möchten daher nicht noch einmal darauf eingehen.

Normalerweise haben die Kinder nur einen Ansprechpartner, nämlich den Klassenlehrer. Beim

Team-teaching haben die Kinder die Möglichkeit, sich ihren Ansprechpartner - je nach menschlicher Vorliebe oder Verfügbarkeit - auszusuchen. Dadurch fällt es ihnen oft leichter nachzufragen. Des Weiteren kann ein gleicher Inhalt auf verschiedene Art und Weise erklärt werden.

Die einzelne Lehrperson des Teams kann sich mehr Zeit nehmen, die Kinder in ihrem sozialen und schulischen Verhalten zu beobachten. Durch den individuelleren und näheren Kontakt mit dem einzelnen Schüler kann sie ihn besser verstehen.

Um die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern, arbeiten sie öfters allein, in Partnerarbeit oder in Gruppen. Die Gruppen oder Partner werden selbst gewählt oder vom Lehrer vorgegeben.

Teilweise stellen die Schüler sich selbst ihren Wochenplan im vorgegebenen Rahmen zusammen. So müssen sie ihre Zeiteinteilung selbst vornehmen und den Zeitaufwand für die verschiedenen Aufgaben selbst einschätzen und selbstständig verwalten. *«Apprendre devient un processus où l'élève doit être impliqué et doit être acteur. Le rôle de l'élève ne se cantonne plus à 'subir' un programme, l'élève devient par contre l'élément central à partir duquel l'enseignant construit 'des dispositifs' qui vont favoriser, voire optimiser les apprentissages.»* (MENFP/SCRIPT,(2004), p. 48)

Da die schwächeren Kinder fast dauernd Hilfe beim Lehrer suchten und die Tendenz hatten, ihn zu sehr in Anspruch zu nehmen, haben wir, nachdem wir während eines Weiterbildungstages bei Jacqueline Caron von „Dyades“ gehört hatten, diese auch bei uns eingeführt.

Wir haben jedem Schüler einen anderen Schüler als Paten zugeteilt. Begegnet ein Kind nun einem Problem, welches es selbst nicht lösen kann, so fragt es zuerst seinen Paten um Hilfe. Erst wenn dieser ihm nicht helfen kann, wendet es sich an den Lehrer. Hiermit geben wir dem Kind noch eine weitere Möglichkeit, dass ihm ein Gleichaltriger auf seine Weise, mit Kinderworten, etwas erklärt. Der Pate muss Zusammenhänge, welche für ihn eventuell selbstverständlich sind, in beschreibende Sätze fassen. Er wird sich so dieser Zusammenhänge bewusst oder merkt, dass er den Stoff entweder selbst nicht so richtig verstanden hat oder aber ihn nicht verständlich formulieren kann. Dies ergibt einen

nicht zu unterschätzenden wechselseitigen Vorteil und Lerneffekt für beide Partner.

Da jedes Kind seinen Aufgabenplan hat und so nicht darauf angewiesen ist, permanent im Rahmen der ganzen Gruppe zu arbeiten, kann die Lehrperson sich mehr Zeit nehmen, um mit kleinen Schülergruppen oder sogar individuell, regelmäßig und öfter Aufgaben durchzuführen und so die Kompetenzen systematischer zu fördern und zu bewerten. Die Prüfungen und sonstige Tests werden turnusmäßig von einem Teammitglied vorbereitet und im Team abgesprochen. Dann bewertet jeweils derjenige, welcher sie ausgearbeitet hat, die Arbeiten aller Kinder. Dies erlaubt uns eine möglichst gleichwertige Einschätzung der Arbeiten der Kinder. Bei Aufsätzen oder sonstigen Arbeiten, bei denen keine fest vorgegebenen Kriterien eine objektive Verbesserung zulassen, korrigieren mehrere Teammitglieder die Aufgaben. Damit kann jeder seine Erwartungen und Bewertungen mit denen der Kollegen vergleichen und die Endnote besteht nachher aus dem Mittelwert der Noten.

Es wurde uns bewusst, dass das alte Zeugnis unseren Erwartungen an eine differenzierte Evaluation nur bedingt gerecht wurden. Nach Absprache mit der Inspektorin entschlossen wir uns, als ersten Schritt eine Beilage zu diesem Zeugnis zu verfassen. Auch das geschieht in gemeinsamer Absprache, sodass jedes Teammitglied seine Sicht vom jeweiligen Kind einbringt und es somit zu einer ausgewogeneren Bewertung kommt. Infolgedessen unterschreiben wir die Zeugnisse auch zu dritt.

Ganz nebenbei entsteht ein weiterer Vorteil für die Kinder. Sie erleben tagtäglich, wie ihre Lehrer zusammen arbeiten, planen, diskutieren. Dies ist für sie ein wichtiges Beispiel von sozialer Verhaltensweise.

## Vorteile für die Teamlehrer

Die Teamlehrer müssen, wie schon bemerkt, vor allem bereit sein, sich und ihren Klassensaal zu öffnen und offen sein für Innovationen, gegenseitige Anregungen und Erfahrungsaustausch.

Dafür erleben sie jeden Tag neuen Ansporn durch das gemeinschaftliche Planen ihres Unterrichts. Jedes Teammitglied hat eine ihm eigene Art, ein Thema anzugehen, durchzuführen oder zu erklären.

Kompetenzen werden aufgeteilt, das heißt nicht, dass jeder weniger tun muss, sondern dass man sich intensiver und systematischer mit seinem jeweiligen Fach befassen kann, besonders im Hinblick auf die Differenzierung. Jeder hat dabei die Kinder vor Augen, welche in dem jeweiligen Fach Hilfe brauchen oder mehr gefördert werden können. In unseren wöchentlichen oder auch spontanen Besprechungen legen wir unsere Beobachtungen und Erkenntnisse zusammen. Aus den drei Sichtweisen ergibt sich ein kompletteres Bild eines Schülers, den wir so besser verstehen und auf den wir besser eingehen können. Bei Problemen oder Zweifeln des einzelnen Teammitglieds kann dieses sich auf die Hilfe und die Unterstützung seiner Kollegen verlassen. Jeder zieht einen Nutzen aus den Kompetenzen des anderen. Hieraus ergibt sich, dass wir auch eine gemeinsame Verantwortung für die Kinder tragen. Dies ist unter anderem im Rahmen der Elternberatung und der Orientierungsgespräche wichtig.

### 1.3.1. Unser Projekt

Im September 2003 starteten wir unser Projekt in kleinen Schritten. Wir glichen zuerst die Stundenpläne der beiden Klassen an. So wurden nur noch die Stunden des Religionsunterrichts, des Turnens und des Schwimmens festgelegt.

Für die Kinder fertigten wir jede zweite Woche einen Plan an, in welchem sie nachlesen konnten, welche Aufgaben in diesem Zeitraum zu erledigen waren.

Zur eigenen Orientierung erstellten wir einen Plan über den Unterricht, den jede einzelne Lehrperson im Laufe der zwei Wochen jeweils mit der ganzen Klasse durchführen wollte. Im Laufe des ersten Trimesters äußerten die Kinder den Wunsch, diesen Plan doch für sie zugänglich an die Klassentür zu heften, damit sie sich ihre eigene Arbeit besser einteilen könnten.

Nach und nach verschmolzen dann die beiden Klassen immer mehr zu einer Einheit mit drei gleichberechtigten Lehrpersonen.

Ab dem Schuljahr 2004/2005 wurde uns der halbe

Posten für die Förderkurse als ganzer Posten zuerkannt (18 Stunden Förderkurs + sechs Vertretungsstunden). Somit kommen außer den Religions- bzw. Morallehrern keine weiteren Lehrer in die Klasse.

Um kein Kind aus den Augen zu verlieren und jeden Schüler mit seinen jeweiligen Stärken und Schwächen zu sehen, haben wir einerseits darauf verzichtet, die Kinder in Leistungsgruppen einzuteilen, für die eine Lehrperson während eines längeren Zeitraums zuständig wäre. Da wir aber andererseits auch nicht zu „Fachlehrern“ werden wollten, haben wir auch darauf verzichtet, untereinander die Fächer über einen längeren Zeitraum fest aufzuteilen. Daraus ergibt sich, dass wir in der Regel die Zuständigkeitsbereiche bei der Erarbeitung eines jeden Wochenplans neu aufteilen.

Zur Kontrolle und auch als Ansporn werden die einzelnen Wochenpläne zu je sechs (pro Trimester sind es sechs Wochenpläne) mal zehn Punkten pro Fach benotet. Diese Note fließt in die jeweilige Trimesternote ein. Jede Lehrperson führt ein

	Lundi			Mardi			Mercredi			Jeudi			Vendredi		
	Arlette	Mile	Nico	Arlette	Mile	Nico	Arlette	Mile	Nico	Arlette	Mile	Nico	Arlette	Mile	Nico
07h50 – 08h45			D1/D2	MATH		CHANT		DICTEE FR	---			AUFSATZ SCHREIBEN/ D4 VERB.	SC	---	
08h45 – 09h35			D3/ D4	MATH				DICTEE FR	---				SC		
09h35 – 09h55															
10h10 – 11h05			D5			CHANT		GYM	GYM		HIST				
11h05 – 11h55								GYM	GYM		HIST				
14h00 – 14h55	---							---	GEO						---
15h05 – 16h00	---							---	GEO						---

(Abb. 1: Plan d'intervention directe)

Kontrollblatt, in welchem die Aufgaben aufgelistet sind und nach Fertigstellung und Verbesserung abgehakt werden. Diese Maßnahme führten wir aber erst ein, nachdem wir festgestellt hatten, dass es verschiedenen Kindern Schwierigkeiten bereite- te, sich selbst zeitlich zu organisieren und manche



(Abb. 2a: Fiches de correction)

Schüler sich an den Arbeiten vorbeizuschummeln versuchten.

## Der Wochenplan

Bevor wir uns näher mit der Durchführung unseres Projekts befassen, möchten wir noch einige Erläuterungen zum Wochenplan (Wp) anführen.

Unser Wochenplan bezieht sich auf einen Zeitraum von zwei Wochen. Generell ergibt sich aus der Arbeit mit dem Wp eine Reihe von organisatorischen Vorteilen, z. B.:

>> Das Lehrpersonal muss sich nur alle zwei Wochen mit dem Verfassen eines neuen Planes befassen und findet in der „Zwischenwoche“ Zeit, sich anderen Problemen zu widmen.

>> Das Führen eines „Journal de classe“ entfällt, da alle zu behandelnden Inhalte auf dem Wp vermerkt sind und die Hausaufgaben im Wp enthalten sind.

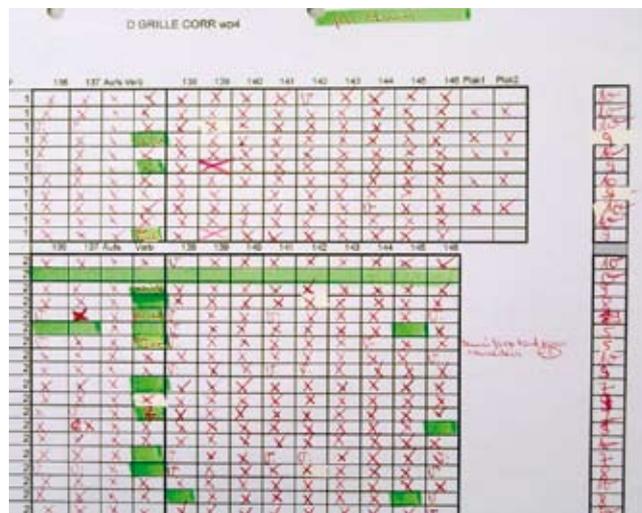
>> Der Wp erlaubt den Schülern eine größere Flexibilität in der Ausführung der Aufgaben.

>> Die Arbeit mit dem Wp schafft dem Lehrer mehr Freiräume für zusätzliche Erklärungen sowie mündliche Aufgaben.

Im Rahmen der Differenzierungsbestrebungen sind die Wochenpläne natürlich nicht für alle Schüler gleich und so haben sich zeitweise und je nach Bedarf bis zu 13 verschiedenartig gelagerte Pläne herauskristallisiert. Der Zeitaufwand scheint auf den ersten Blick sehr groß zu sein, wird aber durch den Einsatz des Computers stark reduziert.

Die Wochenpläne sind also unterschiedlich im Inhalt, im Volumen und im Zeitaufwand für jedes einzelne Fach.

Diese Aufteilungen und Anpassungen an den Wissensstand und die Kompetenzen des einzelnen Schülers erlauben es ihm, in den Fächern, in denen er keine oder weniger Probleme hat, schneller weiterzukommen, wogegen er mehr Zeit erhält, in an-



(Abb. 2b: Fiches de correction)

deren Fächern langsamer, dafür aber intensiver zu arbeiten.

Da jedes Kind seinen ihm angepassten Wochenplan hat, kann es den vorgegebenen Lernstoff nach seinem Rhythmus und nach seinen Vorlieben erarbeiten; außerdem steht es ihm frei, verschiedene Aufgaben des Wochenplans als Hausaufgabe zu erledigen. Spezifische Hausaufgaben geben wir keine mehr auf.

S:\mille-nico-arlette\6e 04-05\wp et annexes\wp9\wp9 - nat1.doc

Wochenplan 9 :  
 Name : \_\_\_\_\_  
 Bewertung : \_\_\_\_\_

Note : **FR** \_\_\_\_\_ / **Math** \_\_\_\_\_ / **All** \_\_\_\_\_

	Matière	Responsable	Commentaire
Fr	<ul style="list-style-type: none"> <li>p. 101 lis la leçon ; écris l'exercice</li> <li>p. 104 lis la leçon ; exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 105 lis la leçon ; exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 110 en classe : Ab 1 Quelles catastrophes ? oral</li> <li>écris une rédaction en te basant sur les images (après préparation en classe)</li> </ul> <p><b>Ces exercices sont à terminer pour le lundi, 24 janvier à 8h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>p. 106 lis la leçon ; ex. 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 107 exercice 2 au cahier</li> <li>p. 108 étudie le verbe „ouvrir“ ; exercice 2 au cahier</li> <li>p. 109 exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>lecture en classe</li> </ul>		
Math	<p>1. <b>1. WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lise die Aufgabe der Seite 93 in dein Heft</li> <li>Lerne die Regel S. 93 auswendig</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 1 (c, d, e), 2 (a, c, f), 3 (c, d, e), 4 (c, d) ins Heft</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 5, 6, 7 in Partnerarbeit (Plakat) in dein Heft</li> <li>Erkläre dem Lehrer die Regel S. 95 unten und lerne sie</li> <li>versuche, die Aufgaben 1, 2 und 3 S. 95 in dein Heft zu lösen. Besprich deine Schwierigkeiten mit dem Lehrer</li> <li>S. 96 Schreibe die Aufgaben 5, 6 und 7 in dein Heft</li> </ol> <p>2. <b>WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Höre den Erklärungen des Lehrers zur Seite 101 zu</li> <li>Lerne die Regel S. 101 auswendig</li> <li>Schreibe die Aufgaben 1, 2 und 3</li> <li>Schreibe die Aufgaben 4 bis 8 S. 102</li> </ol>		
All	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dat. S. 47 Ü. 58 (Heft), Ü. 59 (Buch)</li> <li>Dat. S. 48 Ü. 60 (Buch), Ü. 62 (Buch) und Ü. 63 (Heft)</li> <li>Dat. S. 49 Abschlussübung als Partnerdiktat ins Heft.</li> <li>Sämtliche Übungen sind vor dem Abgeben zu verbessern. Das Diktat ist vom jeweiligen Partner zu verbessern.</li> <li>Wiederhole die Liste der unregelmäßigen Verben. (2 Wochen Zeit)</li> <li>Der Konjunktiv I Aufgabe 1 S. 81</li> <li>Der Konjunktiv II Aufgaben 2 S. 84, Aufgabe 3 S. 85, Aufgabe 5 und 6 S. 87, Aufgabe 8 S. 88</li> <li>Die indirekte Rede Aufgabe 1 S. 91</li> </ol>		
Divers			

S:\mille-nico-arlette\6e 04-05\wp et annexes\wp9\wp9 - nat1.doc

Wochenplan 9 :  
 Name : \_\_\_\_\_  
 Bewertung : \_\_\_\_\_

Note : **FR** \_\_\_\_\_ / **Math** \_\_\_\_\_ / **All** \_\_\_\_\_

S:\mille-nico-arlette\6e 04-05\wp et annexes\wp9\wp9 - nat1.doc

	Matière	Responsable	Commentaire
Fr	<ul style="list-style-type: none"> <li>p. 101 lis la leçon ; écris l'exercice</li> <li>p. 104 lis la leçon ; exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 105 lis la leçon ; exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 110 en classe : Ab 1 Quelles catastrophes ? oral</li> <li>écris une rédaction en te basant sur les images (après préparation en classe)</li> </ul> <p><b>Ces exercices sont à terminer pour le lundi, 24 janvier à 8h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>p. 107 écoute « La montre » et réponds oralement aux questions</li> <li>p. 108 étudie le verbe „ouvrir“ ; exercice 2 au cahier</li> <li>p. 109 exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>lecture en classe</li> </ul>		
Math	<p>1. <b>1. WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lise die Aufgabe der Seite 93 in dein Heft</li> <li>Lerne die Regel S. 93 auswendig</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 1 (c, d, e), 2 (a, c, f), 3 (c, d, e), 4 (c, d) ins Heft</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 5, 6, 7 in Partnerarbeit (Plakat) in dein Heft</li> <li>Erkläre dem Lehrer die Regel S. 95 unten und lerne sie</li> <li>versuche, die Aufgaben 1, 2 und 3 S. 95 in dein Heft zu lösen. Besprich deine Schwierigkeiten mit dem Lehrer</li> <li>S. 96 Schreibe die Aufgaben 5, 6 und 7 in dein Heft</li> <li>In Partnerarbeit: ÜB 5, 97 bis 98 anschauen und vorbereiten</li> </ol> <p>2. <b>WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Höre den Erklärungen des Lehrers zur Seite 101 zu</li> <li>Lerne die Regel S. 101 auswendig</li> <li>Schreibe die Aufgaben 1, 2 und 3</li> <li>Schreibe die Aufgaben 4 bis 8 S. 102</li> <li>In Partnerarbeit: ÜB 5, 98 und 102</li> <li>In Partnerarbeit: S. 97 bis 98 anschauen und vorbereiten</li> </ol>		
All	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dat. S. 47 Ü. 58 (Heft), Ü. 59 (Buch)</li> <li>Dat. S. 48 Ü. 60 (Buch), Ü. 62 (Buch) und Ü. 63 (Heft)</li> <li>Dat. S. 49 Abschlussübung als Partnerdiktat ins Heft.</li> <li>Sämtliche Übungen sind vor dem Abgeben zu verbessern. Das Diktat ist vom jeweiligen Partner zu verbessern.</li> <li>Wiederhole die Liste der unregelmäßigen Verben. (2 Wochen Zeit)</li> <li>Der Konjunktiv I Aufgabe 1 S. 81</li> <li>Der Konjunktiv II Aufgaben 2 S. 84, Aufgabe 3 S. 85, Aufgabe 5 und 6 S. 87, Aufgabe 8 S. 88</li> <li>Die indirekte Rede Aufgabe 1 S. 91</li> <li>Schreib in Deiner Gruppe kurze Sätze für unser Karott. Damit sind in einer Linie Wurz gemalt, die man als kleine Sätze nachlesen kann. Der Sternchen muss in Ordnung sein</li> </ol>		
Divers			

(Abb. 3: Beispiel eines differenzierten Wochenplans)

S:\mille-nico-arlette\6e 04-05\wp et annexes\wp9\wp9 - nat1.doc

Wochenplan 9 :  
 Name : \_\_\_\_\_  
 Bewertung : \_\_\_\_\_

Note : **FR** \_\_\_\_\_ / **Math** \_\_\_\_\_ / **All** \_\_\_\_\_

	Matière	Responsable	Commentaire
Fr	<ul style="list-style-type: none"> <li>p. 103 lis la leçon ; écris l'exercice</li> <li>p. 104 lis la leçon ; exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 105 lis la leçon ; exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 110 en classe : Ab 1 Quelles catastrophes ? oral</li> <li>écris une rédaction en te basant sur les images (après préparation en classe)</li> </ul> <p><b>Ces exercices sont à terminer pour le lundi, 24 janvier à 8h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>p. 106 lis la leçon ; ex. 1 et 2 au cahier</li> <li>p. 107 exercice 2 au cahier</li> <li>p. 108 étudie le verbe „ouvrir“ ; exercice 2 au cahier</li> <li>p. 109 exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>lecture en classe</li> </ul>		
Math	<p>1. <b>1. WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lise die Aufgabe der Seite 93 in dein Heft</li> <li>Lerne die Regel S. 93 auswendig</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 1 (c, d, e), 2 (a, c, f), 3 (c, d, e), 4 (c, d) ins Heft</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 5, 6, 7 in Partnerarbeit (Plakat) in dein Heft</li> <li>Erkläre dem Lehrer die Regel S. 95 unten und lerne sie</li> <li>versuche, die Aufgaben 1, 2 und 3 S. 95 in dein Heft zu lösen. Besprich deine Schwierigkeiten mit dem Lehrer</li> <li>S. 96 Schreibe die Aufgaben 5, 6 und 7 in dein Heft</li> </ol> <p>2. <b>WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Höre den Erklärungen des Lehrers zur Seite 101 zu</li> <li>Lerne die Regel S. 101 auswendig</li> <li>Schreibe die Aufgaben 1, 2 und 3</li> <li>Schreibe die Aufgaben 4 bis 8 S. 102</li> </ol>		
All	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dat. S. 47 Ü. 58 (Heft), Ü. 59 (Buch)</li> <li>Dat. S. 48 Ü. 60 (Buch), Ü. 62 (Buch) und Ü. 63 (Heft)</li> <li>Dat. S. 49 Abschlussübung als Partnerdiktat ins Heft.</li> <li>Sämtliche Übungen sind vor dem Abgeben zu verbessern. Das Diktat ist vom jeweiligen Partner zu verbessern.</li> <li>Wiederhole die Liste der unregelmäßigen Verben. (2 Wochen Zeit)</li> <li>Der Konjunktiv I Aufgabe 1 S. 81</li> <li>Der Konjunktiv II Aufgaben 2 S. 84, Aufgabe 3 S. 85, Aufgabe 5 und 6 S. 87, Aufgabe 8 S. 88</li> <li>Die indirekte Rede Aufgabe 1 S. 91</li> </ol>		
Divers			

S:\mille-nico-arlette\6e 04-05\wp et annexes\wp9\wp9 - nat1.doc

Wochenplan 9 :  
 Name : \_\_\_\_\_  
 Bewertung : \_\_\_\_\_

Note : **FR** \_\_\_\_\_ / **Math** \_\_\_\_\_ / **All** \_\_\_\_\_

	Matière	Responsable	Commentaire
Fr	<ul style="list-style-type: none"> <li>p. 103 lis la leçon ; écris l'exercice</li> <li>p. 104 lis la leçon ; exercices 1 et 2 au cahier</li> </ul> <p><b>Ces exercices sont à terminer pour le lundi, 24 janvier à 8h00</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>p. 107 écoute « La montre » et réponds oralement aux questions</li> <li>p. 108 étudie le verbe „ouvrir“ ; exercice 2 au cahier</li> <li>p. 109 exercices 1 et 2 au cahier</li> <li>lecture en classe</li> </ul>		
Math	<p>1. <b>1. WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lise die Aufgabe der Seite 93 in dein Heft</li> <li>Lerne die Regel S. 93 auswendig</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 1 (c, d, e), 2 (a, c, f), 3 (c, d, e), 4 (c, d) ins Heft</li> <li>S. 94 Schreibe die Aufgaben 5, 6, 7 in Partnerarbeit (Plakat) in dein Heft</li> <li>Erkläre dem Lehrer die Regel S. 95 unten und lerne sie</li> <li>versuche, die Aufgaben 1, 2 und 3 S. 95 in dein Heft zu lösen. Besprich deine Schwierigkeiten mit dem Lehrer</li> <li>S. 96 Schreibe die Aufgaben 5, 6 und 7 in dein Heft</li> </ol> <p>2. <b>WOCHÉ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Höre den Erklärungen des Lehrers zur Seite 101 zu</li> <li>Lerne die Regel S. 101 auswendig</li> <li>Schreibe die Aufgaben 1, 2 und 3</li> <li>Schreibe die Aufgaben 4 bis 8 S. 102</li> </ol>		
All	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dat. S. 47 Ü. 58 (Heft), Ü. 59 (Buch)</li> <li>Dat. S. 48 Ü. 60 (Buch), Ü. 62 (Buch) und Ü. 63 (Heft)</li> <li>Dat. S. 49 Abschlussübung als Partnerdiktat ins Heft.</li> <li>Sämtliche Übungen sind vor dem Abgeben zu verbessern. Das Diktat ist vom jeweiligen Partner zu verbessern.</li> <li>Wiederhole die Liste der unregelmäßigen Verben. (2 Wochen Zeit)</li> <li>Der Konjunktiv I Aufgabe 1 S. 81</li> <li>Der Konjunktiv II Aufgaben 2 S. 84, Aufgabe 3 S. 85, Aufgabe 5 und 6 S. 87, Aufgabe 8 S. 88</li> <li>Die indirekte Rede Aufgabe 1 S. 91</li> </ol>		
Divers			





das Interesse in Grenzen. Es gab kaum Nachfragen zum Inhalt unseres Projektes. Sie zeigten jedoch Verständnis für unseren Wunsch, aus ihrem angestammten Klassensaal auszuziehen, damit wir zwei nebeneinanderliegende Säle zur Verfügung hätten. Wir stellten den Kollegen unser Projekt während einer Informationsversammlung vor. (siehe 3.3)

Seitens der Kinder gab es nach den anfänglichen Organisationsschwierigkeiten beim Arbeiten mit dem Wochenplan keine nennenswerten Probleme. Anfangs trauten sie sich nicht, den gewohnten Klassenverband zu verlassen und sie brauchten etwas Zeit, die zwei Klassen als eine einzige große Klasse zu sehen.

Im Laufe der Wochen waren es folgende Probleme, die es immer wieder zu lösen galt:

- >> trotz verschiedenster Beschäftigungen, ein Klima der Ruhe zu schaffen und zu erhalten,
- >> trotz Kontroll- und Verbesserungsstress nicht auf gedankliche, organisatorische und strukturelle Mehrarbeit und Disponibilität zu verzichten,
- >> sich nicht von den momentanen Beanspruchungen seitens der Kinder erdrücken zu lassen,
- >> den Überblick nicht zu verlieren,
- >> nicht der Versuchung zu erliegen, weil Freiräume für interessante Projekte entstanden sind, zu viele Projekte durchführen zu wollen,
- >> Zeit zur team-internen Kommunikation zu finden.

### 1.3.3. Klima im Team

Das Team besteht aus zwei ausgebildeten Lehrern, welche eine acht- beziehungsweise vierjährige Erfahrung im Obergrad gesammelt haben und einer „éducatrice diplômée“, welche schon einige Jahre als Kursusbeauftragte an der gleichen Schule sowohl für Nebenfächer als auch für Stützkurse in allen Graden zuständig war.

Die beiden Lehrer hatten während der Jahre in den Parallelklassen, in denen sie nach dem klassischen Unterrichtsprinzip arbeiteten, schon manche

Projekte zusammen ausgearbeitet und durchgeführt. Auch die Kursusbeauftragte hatte in den vorherigen Klassen der Kollegen mitgearbeitet.

Wir kannten uns also näher und nachdem feststand, welche Schüler wir die nächsten zwei Jahre begleiten sollten, beziehungsweise welchen Problemen wir dabei begegnen würden, war es nur eine logische Folge, dass wir, nachdem wir uns der vollen Unterstützung unserer Inspektorin sicher waren, das *Abenteuer* Team-teaching angehen wollten.

Dass wir mit unserer Entscheidung, zusammenzuarbeiten, richtig lagen, beweist uns die Tatsache, dass wir bis jetzt noch keinen zwischenmenschlichen Schwierigkeiten begegnet sind. Unsere Versammlungen verlaufen sehr harmonisch und wir müssen immer wieder feststellen, dass die Ängste oder Zweifel eines Teammitglieds oft auch von einem anderen Mitglied als ebenso wichtig empfunden und geteilt werden. So kommt es vor, dass, wenn einer das Bedürfnis hat, ein Problem anzusprechen, die beiden andern sich das Gleiche auch schon vorgenommen hatten.

In Bezug auf die Planung des Unterrichts, die Aufteilung der Kompetenzen, der Vorbereitungen oder Verbesserungen kennen wir keine langen und aufreibenden Diskussionen. Wir sind uns wohl bewusst, dass dies für den Leser wahrscheinlich unwirklich klingt, aber aus der Tatsache heraus, dass keiner von uns durch die Schulorganisation in die Teamarbeit gedrängt wurde, sondern sich sozusagen freundschaftlich und aus der gleichen Überzeugung heraus auf diesen Weg begab, blieben uns viele Probleme erspart.

Dies bedeutet aber nicht, dass wir uns auf diesen Erfolgen ausruhen könnten oder alles automatisch läuft. Im Gegenteil: Jeder von uns ist dauernd

gefordert, sich selbst zu hinterfragen. Niemand soll sich gezwungen fühlen, seine Selbstständigkeit im Namen der Gruppenansprüche aufgeben zu müssen. Unterschiedliche Auffassungen werden diskutiert und verglichen.

Durch den intensiven Austausch entsteht ein sogenannter positiver Stress, bei welchem

>> sich alle Kräfte auf ein Ziel konzentrieren,  
>> Prioritäten bestimmt werden und Klarheit geschaffen wird,  
>> Selbstzweifel und Ambivalenzen zuverlässig ausgegrenzt/vermieden werden können.

(in Anlehnung an Will, F. (2002), S. 89)

Um eine reibungslose Umsetzung des Projekts zu gewähren, schafften wir Werkzeuge (Pinnwand, Intranet, Karteikästen, Logbuch) an, mit denen wir sämtliche wichtigen Daten, Informationen, Verabredungen mit Vorgesetzten, Eltern, Versammlungen usw. verwalten.

### 1.3.4. Evaluation

Wochenpläne waren von Anfang an unser Mittel zum Differenzieren. Dieses Mittel war schon jeweils in den Jahren zuvor in anderen Klassen eingesetzt worden. Rasch entwickelten sich aus einem Wochenplan mehrere; über die zwei Jahre hinweg bis zu 13 Pläne für 36 Kinder.

Da eines unserer Hauptaugenmerke auf der Differenzierung lag, wäre das Festhalten an einem Plan absurd gewesen. Nun könnte man hier einwenden, bei 36 Kindern könnte man auch 36 Pläne entwerfen. Daran dachten wir auch schon, hielten dies aber nicht für notwendig und aus organisatorischen Gründen für kaum zu bewältigen. Dies schloss jedoch nicht aus, dass einzelne Schüler individuelle Pläne erhielten.

Schnell wurde uns klar, dass, wenn man Kinder differenziert betreut, man unmöglich allen den gleichen Prüfungsstoff abverlangen kann.

A. zum Beispiel konnte im fünften Schuljahr keinen kohärenten französischen Satz bilden, auch auf die

Frage – Comment t'appelles-tu ? – konnte er uns keine zufriedenstellende Antwort geben. K. hingegen schrieb ein recht gutes Französisch – dass er in korrekten Sätzen antworten konnte, brauchen wir hier wohl nicht zu erwähnen.

Es machte wenig Sinn, A. mit dem Buch, welches im fünften Schuljahr vorgesehen ist, zu konfrontieren. Beim Erwerb einer Fremdsprache sollte das Mündliche stets mit dem Schriftlichen einhergehen. In diesem Fall würde A. nur stupide schriftliche Aufgaben niederschreiben, ohne deren Sinn zu erfassen. Nein, wir mussten uns dazu entschließen, mit ihm einen völlig anderen Weg zu gehen als mit den anderen Kindern. Mit ihm arbeiteten wir also verstärkt im mündlichen Bereich, was sich auch in der Gestaltung seines Wochenplanes niederschlug. Bei K. stellten wir natürlich einen anderen Plan auf, der seine Kenntnisse berücksichtigte. Anfangs erhielt jedoch noch jedes Kind die gleiche Prüfung, gemäß der Tradition unseres Bewertungssystems. Auch wenn die Prüfung für A. vereinfacht und verkürzt worden wäre, hätte er nie eine halbwegs annehmbare Note schreiben können. Wir hätten A. auf einen Lernstoff hin geprüft, den er nie hätte bewältigen können.

Die Absurdität unseres Handelns wurde uns schnell bewusst. Wir können und sollen nur das prüfen, was wir den Kindern an Lernstoff zumuten können. Verschiedene Wochenpläne bedingen verschiedene Prüfungen. So klar das erscheinen mag, haben wir uns anfangs nicht bewusst dem Ausmaß dieser Problematik gestellt. Wir behielten unter anderem die Ziffernnoten bei, versuchten jedoch, auch andere Aspekte zu berücksichtigen.

So wurden die Kinder individuell zu ausgewählten Büchern befragt, was in den Sprachen zur mündlichen Note führte. Sie erarbeiteten Projekte, in Gruppen oder individuell. Einige Kinder führten neue Stoffe ein, zum Beispiel in der Mathematik die Darstellung von Brüchen auf dem Zahlenstrahl. Die Ausführung der Wochenpläne wurde auch bewertet.

Den Pfeiler unserer Bewertung aber bildeten die Noten. Alle Prüfungen, so verschieden sie auch wa-

ren, wurden weiterhin mit maximal sechzig Punkten bewertet, verteilt auf die zu lösenden Aufgaben. Dies brachte mit einem Male mit sich, dass A. nun Noten erhielt, die nicht mehr im Bereich zwischen null und zehn pendelten, sondern sich auf 40 oder mehr beliefen.

Natürlich wird dem Leser jetzt klar, dass wir uns dem Reich „Absurdistan“ mit großen Schritten näherten. Noten sind stets vergleichend und sagen im Nachhinein trotz landläufiger Meinung nicht sehr viel aus. Doch was sagt jetzt A.s 40 gegenüber K.s 40 aus? Beide haben die gleiche Note, Schwierigkeitsgrad und Anzahl der Prüfungsaufgaben klaffen jedoch meilenweit auseinander. Hier verbietet sich jeglicher Vergleich.

Die Differenzierung der Wochenpläne bedingte also auch eine Differenzierung der Prüfungen. Dies schien uns der einzig vernünftige Weg. Hatten wir während einer Periode acht verschiedene Wochenpläne, arbeiteten wir acht Prüfungen aus. Auch versuchten wir, wie schon erwähnt, die Prüfungen zu analysieren und die erkannten Schwächen mit den Kindern aufzuarbeiten (siehe S. 21: Cliniques).

Jedoch hatten wir nicht erwartet, dass wir den Eltern damit, was die Evaluation, oder in diesem Falle, die Noten betrifft, den Boden unter ihren Füßen wegziehen würden.

Dies wurde uns erst so richtig bewusst, als eine Mutter sich beschwerte, sie könne mit der erreichten Punktzahl ihres Kindes so recht nichts anfangen. Als noch alle Kinder über einen Kamm geschoren wurden, da sagte die Note 50 für sie etwas aus. Wenn der Notendurchschnitt noch dazu bekannt war und er sich beispielsweise auf 50 belief, so konnte sie ihr Kind als gut einstufen. Hätte das Kind unter Durchschnitt abgeschnitten, so hätte die Mutter es als erfolglos eingestuft. Wir hatten also den Eltern die Möglichkeit zum Vergleich entzogen. Man konnte de facto das Kind nur mit einer reduzierten Gruppe (die durch den Wochenplan definiert wurde) und vor allem mit sich selbst vergleichen. Dies ist für die Eltern eine völlig neue Situation und ihre Reaktion ist durchaus verständlich.

Alle Eltern waren einmal Schüler und so haben alle

Eltern ihre persönlichen Schulerfahrungen (positive/negative) und halten an Vorstellungen über richtigen Unterricht fest:

Gleichaltrige Kinder bekommen im gleichen Klassensaal den gleichen Stoff zur gleichen Zeit vom gleichen Lehrer vermittelt. Dieser Stoff wird dann durch gleiche Tests für jeden überprüft. Prüfungen sind stets objektiv, da das Ergebnis sich in Nummern ausdrückt. Da alle Schüler im Gleichschritt an gleichen Aufgaben arbeiten, hat der Lehrer auch alles unter Kontrolle.

Solche und ähnliche Vorstellungen wurden und werden selten hinterfragt und behalten so ihre Allgemeingültigkeit und Aussagekraft.

Nun stehen diese Aussagen im Widerspruch zu unserer Vorgehensweise: Akzeptieren wir Heterogenität in unserer Klasse, so beinhaltet dies auch eine Differenzierung der Lerninhalte, der Methoden und der Evaluation.

Dass wir den Begriff des Durchschnittsschülers ablehnen, heißt noch lange nicht, dass wir keine Leistung verlangen.

Im Gegenteil: Wir versuchen, die Leistung aller Schüler zu steigern, versuchen aber gleichzeitig, die individuellen Möglichkeiten zu berücksichtigen.

Die Anforderungen an die einzelnen Schüler bewegen sich also im Rahmen der Möglichkeiten eines jeden. Jedem unserer Schüler steht es zu, dass seine Anstrengungen anerkannt, seine Fortschritte wahrgenommen und bewertet werden.

Fortschritte wahrnehmen heißt in dem Fall den Schüler mit sich selbst vergleichen, mit sich selbst, aber auch mit vorgegebenen Kriterien, Normen.

Die Schule kann und darf sich normativen Fragen nicht entziehen. Kinder und Lehrer bewegen sich in einem abgesteckten Rahmen. Erwähnt seien

hier der Lehrplan, die Schulbücher und die Erwartungen der Eltern und der weiterführenden Schulen. Der Luxemburger Lehrplan gibt für jedes Fach genaue Vorgaben. Er orientiert sich hier an dem Durchschnittsschüler, den es so nicht gibt. Es werden Lerngrößen vorgegeben, die nicht von jedem Schüler erfüllt werden können.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die großen Linien des Curriculums sollen und werden unseren Handlungsrahmen bestimmen. Wir erlauben es uns jedoch, unser Hauptaugenmerk auf den einzelnen Schüler, auf seine Fähigkeiten und auf das Messen seines tatsächlich erworbenen Wissens zu werfen.

Diese Sicht generierte Unsicherheit seitens der Elternschaft (und wird es weiterhin tun). Diese Unsicherheit wird nur im Dialog mit den Eltern zu beseitigen sein. Hier wartet noch viel Arbeit auf uns.

### 1.3.5. Coaching

Wir begannen unser Projekt im September 2003 in kleinen Schritten, stellten aber bald fest, dass unsere tägliche Arbeit uns vor eine Reihe von Fragen stellte, die allein zu beantworten uns schwierig erschien.

Um unsere eigenen Ängste und Unsicherheiten besser zu erklären, bewusster zu artikulieren und auf Erfahrungen im Team-teaching zurückzugreifen, empfanden wir es sehr bald als hilfreich, uns durch externe Berater begleiten zu lassen. Es war uns durchaus bewusst, dass ein Coaching nur fruchtbar sein konnte, wenn wir die drei Bedingungen, welche R. Hoffelner in ihrem Buch „Team-teaching“ auflistet, erfüllen würden, und zwar:

- Teamfähigkeit,
- Bereitschaft zur Kommunikation,
- Bereitschaft zur Transparentmachung des eigenen Unterrichts.





Zuerst galt es, sich über die Rahmenbedingungen (den Kontext) im Klaren zu sein:

>> Welche Gründe veranlassten uns, das TT einzuführen?

>> Wo liegen die Probleme unserer Schüler?

>> Welchen schulischen Gegebenheiten müssen wir Rechnung tragen?

>> Wie stehen wir als Team nach außen da?

>> Welches sind unsere Ängste und Grenzen?

Dann beschäftigten wir uns mit dem Konzept des Projekts: Hier erarbeiteten wir die pädagogischen, gesellschaftlichen und persönlichen Aspekte, welche sich aus der neuen Arbeitsmethode ergaben.

Schließlich befassten wir uns mit der Durchführung, d.h., wie sollten wir die neu gewonnenen Einsichten in unserer täglichen Arbeit mit den Schülern und untereinander umsetzen?

In einem zweiten Schritt halfen die Begleiter uns, Dokumente zu erstellen, anhand derer wir unsere Arbeit der nationalen Unterrichtskommission, den Eltern, der Elternvereinigung, den Kollegen im eigenen Schulgebäude, aber auch weiteren interessierten Lehrpersonen vorstellen konnten.

In einem nächsten Schritt (Zyklus 2005 – 2007) drängen sich Fragen zu folgenden Überlegungen auf:

a) Die herkömmlichen Benotungen können dem differenzierten Unterricht innerhalb einer Klasse nicht mehr gerecht werden.

>> Welche Aussagekraft hat eine Note?

>> Wie kann man die mannigfaltigen Kompetenzen eines Kindes bewerten?

>> Was müsste in einem differenzierten Zeugnis stehen?

b) Wie können wir die Elternarbeit effektiver gestalten?

Da das Team-teaching, besonders zu Beginn, grundsätzliche Absprachen erfordert, sind neben dem externen Coaching unsere wöchentlichen Zusammenkünfte (mittwochs von 12.30 bis 14.00 Uhr) in denen wir Probleme, Ideen und Anregungen, sowie den Wochenplan und die Differenzierungsaufgaben besprechen, in unserem Arbeitsalltag sehr wichtig. Auch gibt es immer wieder kurze Ad-hoc-

Besprechungen, in denen wir akute Probleme lösen oder uns über Erfolge freuen.

„Einerseits haben wir im Team die Chance, uns selbst zu steuern, dafür müssen wir aber die Last der internen Abstimmung und Verantwortung auf uns nehmen.“

(Will, F. (2002) S. 95)

Schließlich geben uns die vom SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques) regelmäßig organisierten Teamaustauschnachmittage unter der Leitung von Séphora Boucenna und Annette Remy der Universität Namur (FUNDP) weitere wertvolle Hilfen und Anregungen. Durch das Kennenlernen anderer Teams sowie beim Erfahrungsaustausch erweitern wir unsere eigenen Perspektiven und erhalten die Möglichkeit zur permanenten Selbstreflexion.

## 2.1. Logbuch

Während einer Arbeitssitzung bei EducDesign kam uns die Idee, dass eines der Teammitglieder unser Projekt durch das Führen eines Logbuches begleiten sollte. Gedanken und Themen, die wichtig und/oder erwähnenswert erschienen, wurden so, über ein Jahr verteilt, in unregelmäßigen Abständen niedergeschrieben. Es handelt sich also um persönliche Gedanken eines der Teammitglieder, welche die beiden anderen Mitglieder aber voll unterstützen.

25. 11. 2004	<p>- WOHLFÜHLMOMENTE, WENN MAN SIEHT, DASS DIE KINDER, MANCHE FÜR SICH ALLEIN, ANDERE IN GRUPPEN, BESCHÄFTIGT SIND, IM SINNE VON SCHAFFEN, ARBEITEN. KEINE MAHNUNGEN, WENIGER DROHUNGEN, ES HERRSCHT BISWEILEN EINE ARBEITSATMOSPHÄRE!</p> <p>- VIELE IDEEN, BEGRIFFE (TAG DER OFFENEN TÜR, WOCHENBUCH ...) DIE IM KOPF HERUMSPUKEN.</p>
07. 12. 2004	<p>- "IHR ARBEITET DOCH SO INTENSIV MIT DEN KINDERN, WIESO SCHNEIDEN MANCHE DENN SO SCHLECHT IN DEN PRÜFUNGEN AB?" BERECHTIGTE FRAGE EINES ELTERNPAARES NACH EINEM ELTERNABEND.</p> <p>- JA, WIESO NUR?</p> <p>WIR ARBEITEN DOCH INTENSIVER MIT DEN KINDERN! SETZEN WIR AN DEN RICHTIGEN STELLEN AN? TUN WIR DAS NÖTIGE? STEHT DIE SCHRIFTLICHE PRÜFUNG IN BEZUG ZUM GELERNTEN?</p> <p>VERBESSERN DES STANDARDISIERTEN TEXTES: FRANZÖSISCH, TEXTANALYSE. DIE ERGEBNISSE SIND MEINER MEINUNG NACH ERSCHRECKEND!</p> <p>WIR HABEN SIE DOCH VIELE BÜCHER LESEN LASSEN, SIE ZUM INHALT BEFRAGT, BEI DER VERGABE VON BÜCHERN DIFFERENZIERT UND DOCH ...</p> <p>HIER BEDARF ES EINER KLAREN ANALYSE! DOCH WO ANSETZEN? VERUNSICHERUNG!</p> <p>ENERGIE- UND ZEITINVESTITION SIND INTENSIV!</p> <p>KÜMMERN WIR UNS ZU SEHR UM DEFIZITE, UM DEFIZITÄRE SCHÜLER (MUSS WOHL EIN SCHLIMMER AUSDRUCK SEIN!)?</p> <p>- ETHISCHE FRAGE: SCHÜLER, BEI DENEN MAN ERKENNEN KANN, DASS SICH DER</p>

	ARBEITSAUFWAND LOHNT!
	MÜSSEN ZEIT UND ENERGIE, DIE MAN IN SCHWACHE SCHÜLER STECKT, BESCHRÄNKT WERDEN?
	DIE MEISTEN SIND WOHL DOCH NICHT SO SELBSTSTÄNDIG, WIE WIR DACHTEN!
15.12.2004	
	- ZU VIELE TESTS (*) WÄHREND DER LETZTEN WOCHEN! WURDE HIER NUR ZUM SCHEIN GETESTET? MAN KANN WOHL NACHVOLLZIEHEN, WIE DIE BEWERTUNG ZUSTANDE KAM, DOCH WO WAR DER LERNEFFEKT?
	WOBEI WIR WIEDER BEIM THEMA EVALUATION WÄREN! DOCH KOMMEN WIR UM PRÜFUNGEN UMHIN?
	SIND SIE NICHT HAUPTBESTANDTEIL BEI DER ORIENTIERUNG (CONSEIL D'ORIENTATION)?
	* ZU DIESER ZEIT FÜHRTEN WIR DIE VOM MINISTERIUM VORGEgebenEN FAKULTATIVEN STANDARDISIERTEN TESTS IM HINBLICK AUF DIE ORIENTIERUNG DURCH.
20.12.2004	
	- UNSER TEAM-TEACHING IST NOCH IMMER KEINE "RUNDE" SACHE. NOCH ZU VIELE KANTEN UND ECKEN. ICH VERMISSE ZEIT ZUR WEITERBILDENDEN LEKTÜRE. WIR KÄMPFEN NOCH IMMER MIT DISZIPLIN IN DER KLASSE. EINIGE SCHÜLER SIND KAUM ZU BÄNDIGEN. ES IST UNGLAUBLICH, WIE VIEL ZEIT UND ENERGIE WIR AUFWENDEN MÜSSEN, UM DIESE SCHWIERIGKEITEN IN DEN GRIFF ZU BEKOMMEN.
	LOHNT SICH DER GANZE AUFWAND?
	ICH FINDE KEINE KLARE ANTWORT (EINE EVALUATION UNSERER ARBEIT WÄRE HILFREICH), DOCH EINES WEISS ICH GENAU: ZURÜCK WILL ICH NICHT MEHR! MAN MERKT JETZT GENAU, DASS DIE UNTERSCHIEDE, WAS DIE KINDER BETRIFFT, IN JEDER KLASSE VORHANDEN SIND, NUR TRETEN SIE UNTER DIESER FORM (WOCHENPLAN) KLAR ZUM VORSCHIN.
	DER SAND, DER DEN LEUTEN BEIM TRADITIONELLEN, FRONTALEN UNTERRICHT IN DIE AUGEN GESTREUT WIRD, IST BEI UNS WENIGER, DIE SICHT KLÄRT AUF!
	MANCHMAL HABE ICH JEDOCH DEN EINDRUCK, GENAU DIE KLARE SICHT VERSTÖRT MANCHE LEUTE.
05.01.2005	
	- NUR DIE STÄRKEN BESCHREIBEN, NUR DEN FORTSCHRITT HERAUSSCHÄLEN: DIES ERSCHEINT

#### 2.1. Logbuch

	<p>MIR JEDOCH EINSEITIG. MAN MUSS MIT DEN SCHÜ- LERN AUCH ÜBER IHRE SCHWÄCHEN REDEN KÖNNEN, MUSS SIE DARAUFG AUFMERKSAM MACHEN KÖNNEN, DASS IHRE LEISTUNG DEN ANFORDERUNGEN NICHT ENTSPRICHT. WERDEN DEFIZITE NICHT ANGE- SPROCHEN, SO KANN MAN AUCH NICHT AUF SIE EINGEHEN UND ABHILFE SCHAFFEN. ICH BIN MIR WOHL BEWUSST, DASS DAS WORT "DEFIZIT" EIN REIZWORT IST UND MANCHE KUSCHELPÄDAGOGEN WERDEN NICHT MÜDE, DEN BEGRIFF ZU RELATIVIEREN UND DEFIZITE MIT VERMEINTLICHEN STÄRKEN DES SCHÜLERS ZU VERDECKEN. ANALPHABETISMUS KANN ABER SEHR WOHL ALS GESELLSCHAFTLICHES DEFIZIT ANGESEHEN WERDEN. ZIFFERNNOTEN SIND ABSURD. WÄHREND UNSERER ÜBLICHEN BESPRECHUNGSEINHEIT AM MITTWOCH SETZTEN WIR UNS MIT DEN VERBENPRÜFUNGEN AUSEINANDER, DIE AM NÄCHSTEN TAG STATTFINDEN SOLLTEN. WEGEN DER VERSCHIEDENEN LEISTUNGSSTUFEN STELLE ARLETTE UNS VIER ENTWÜRFE VOR. BEI DEN LEISTUNGSSTARKEN SCHÜLERN WURDEN WIR UNS SCHNELL EINIG. BEI A.S PRÜFUNGSSTOFF HATTEN WIR MÜHE BEI DER BEWERTUNG DER EINZELNEN FRAGEN. ES GELANG UNS FAST NICHT, 30 PUNKTE ZUSAMMENZUBEKOMMEN. NACH EINIGER ZEIT WURDE UNS DIE ABSURDITÄT UNSERES TUNS BEWUSST: DIE EINZEL- NEN TESTS HATTEN ALLEINE SCHON VOM SCHWIERIGKEITSGRAD WENIG MITEINANDER ZU TUN, MAN KONNTE SIE IN KEINERLEI BEZUG ZUEINANDER SETZEN.</p>
13. 01. 2005	<p>- WIR MÜHTEN UNS ALSO AB, DIE EINZELNEN FRAGEN ZU BENOTEN, WOHL WISSEND, DASS DAS RESULTAT, IN NOTEN AUSGEDRÜCKT, NICHTSSAGEND SEIN WÜRDE. WENIG INITIATIVE SEITENS DER KINDER ODER DOCH NUR SCHWER VON BEGRIFF? MAN HAT DAS GEFÜHL, JEDEN SCHON EINGEFÜHRTE STOFF IMMER WIEDER NEU ZU PRÄSENTIE- REN, ALS HÄTTE MAN NOCH NIE DARÜBER GEREDET. VON WEGEN - SPIRALFÖRMIGER AUFBAU! DA MÜSSEN FUNDAMENTE JEDES MAL AUF NEUE ANGELEGT WERDEN. WIR HABEN DEN KONTEXT WEITGEHEND VERÄNDERT, SIE ARBEITEN AUTONOMER, AM INHALT WURDE NOCH WENIG VERÄNDERT. ABER HABEN WIR EINE WAHL? NICHT WIRKLICH? ODER DOCH NUR ANGST VOR NOCH MEHR VERÄNDERUNG?</p>

NOCH MEHR IN PROJEKTEN ARBEITEN? DOCH SIND UNSERE KINDER DAZU GEEIGNET?

WO STECKT DAS SANDKORN IM GETRIEBE? VIELLEICHT WIR, ICH?

20. 01. 2005

- UNSERE/MEINE ALTHERGEBRACHTE MEINUNG VOM LERNEN? DER DRUCK VON AUSSEN?

NUR EIN SAUBER VOM SCHÜLER WIE VOM LEHRER VERBESSERTES HEFT ZEUGT VON

EINER SAUBEREN ARBEIT! DAS IST NOCH IMMER DAS NACH AUSSEN VERBREITETE BILD

VOM LERNEN. KLAR, DAS IST AUCH FÜR JEDEN FASSBAR! DOCH WAS HAT DER SCHÜLER

GELERNT? NOCH IMMER HABE ICH KEINE KLARE VORSTELLUNG/THEORIE VOM LERNEN.

KONSEQUENTER HANDELN! TEMPO RAUSNEHMEN, NICHT AM PROGRAMM KLEBEN! ANALYSE  
DER PRÜFUNG!

NACH DEN TESTS WIRD DER DRUCK MERKLIICH ABFALLEN. WIESO EIGENTLICH? BRAUCHT

MAN DEN KINDERN DANN NICHTS MEHR BEIZUBRINGEN? KANN MAN IHNEN DANN NICHTS

MEHR BEIBRINGEN? NUN JA, UNS JEDENFALLS WERDEN DAMIT FREIRÄUME GESCHAFFEN,

AUF JEDEN FALL AUF PÄDAGOGISCHER EBENE. WIR KÖNNEN DEN STOFF DAMIT FORMA-

TIVER EVALUIEREN, WEG VON DEN ZIFFERNOTEN. DAMIT WIRD DAS EVALUIEREN AUCH

INDIVIDUELLER, NICHT MEHR SO VERGLEICHEND.

DIE RECHENPRÜFUNG VON S. HAT GEZEIGT: ER HAT DEN STOFF NICHT ASSIMILIERT, ER

BEHERRSCHT IHN NICHT. AUCH BEIM VERBESSERN SEINER ARBEITEN KONNTE ICH DAS

HEUTE FESTSTELLEN. WAS TUN?

WIE WICHTIG IST GEOMETRIE? WICHTIGER ALS BRÜCHE/GLEICHUNGEN? SOLL MAN SO

LANGE MIT IHM GEOMETRISCHE AUFGABEN ERARBEITEN, BIS ER ALLES VERSTANDEN

HAT? SOLL MAN IHM ALLES WEITERE VORENTHALTEN? ODER MACHT MAN WEITER? VIEL-

LEICHT HAT MAN ZEIT UND KANN DARAUF ZURÜCKKOMMEN. DOCH WIE FÜHLT ER SICH? ER

MERKT DOCH, DASS ICH MIT SEINER LEISTUNG NICHT ZUFRIEDEN BIN!

ER MERKT DOCH, DASS DIE HEFTE VON ROTEN STRICHEN NUR SO STROTZEN. UND DOCH

WEITER IM PROGRAMM? WELCHE BOTSCHAFT WIRD IHM DAMIT VERMITTELT?

WIR MÜSSEN UNS GEDANKEN MACHEN, WAS WIR DEM JUNGEN VERMITTELN WOLLEN.

24. 01. 2005

- WIEDER GEDANKEN ZUR BEWERTUNG UNSERES UNTERRICHTS. KANN MAN DIE QUALITÄT

## 2.1. Logbuch

	EINES UNTERRICHTS AN DEN NOTEN DER KINDER MESS- SEN? DAVON BIN ICH TEILWEISE AM BEGINN UNSERES PROJEKTES AUSGEGANGEN! SICHERLICH NICHT! ABER WORAN DANN?
27. 01. 2005	- WIR WERDEN UNS HIERZU BEI DER AUSWERTUNG DES PROJEKTES NOCH VIELE GEDAN- KEN MACHEN MÜSSEN. "DIESES WAHRNEHMEN UND WÜRDIGEN (DER LEHRER) FINDET NICHT STATT, WENN EVALUATION BEDEUTET, IN NAIVEN SCHLUSSFOLGERUNGEN DIE LEISTUNGEN DER LEHRER AN DEN LEISTUNGEN DER SCHÜLER MESSEN ZU WOLLEN." (E. RIEGEL S. 235)  DIESEM GEDANKEN STIMME ICH MOMENTAN EHER ZU, ICH WEISS UM UNSERE ANSTREN- GUNG, UM UNSERE ARBEIT UND DOCH SPIEGELN SIE SICH NICHT UNBEDINGT IN DEN LEISTUNGEN UNSERER SCHÜLER WIDER. LEIDER KANN MAN NICHT SAGEN, WIE DIE LEIS- TUNGEN AUSSÄHEN, WÜRDEN WIR UNTERRICHT NACH ALTBEWÄHRTEM MUSTER DURCHFÜH- REN. UND DENNOCH, ICH HABE BEILEIBE KEIN SCHLECHTES GEWISSEN. DIE MATHEMATIK- PRÜFUNG (ODER BESSER: DIE RECHENPRÜFUNG, DENN VON MATHEMATIK KEINE GROSSE SPUR) WURDE AUSGEWERTET: WELCHER SCHÜLER BEHERRSCHT DAS KOPFRECHNEN, WELCHER DIE VERWANDLUNG VON MASSES, USW. EBENSO DIE AUFGABEN DES WOCHEN- PLANS: WER BEHERRSCHT DIE FORMELN ZUM BERECHNEN DES UMFANGS EINES DREI- ECKS, WER KANN SICH UNTER DER HÖHE EINES DREIECKS WENIG VORSTELLEN USW. ... DOCH WAS NUN? WIR MÜSSEN DIESE DATEN UNBEDINGT VERWERTEN, SONST FÜHREN WIR UNS MIT UNSEREM KONZEPT SELBST AN DER NASE HERUM. VORERST SIND WIR WEITER IM PROGRAMM. WIR MÜSSEN DIE AUSWERTUNG UNBEDINGT IN DEN NÄCHSTEN WOCHENPLAN EINFÜGEN.  DIES KÖNNTE AUCH EIN ENTSCHEIDENDER SCHRITT ZUR QUALITATIVEN DIFFERENZIE- RUNG SEIN.
03. 02. 2005	- WIR HABEN DIE ANALYSEN NICHT IM NÄCHSTEN WOCHENPLAN VERWERTET. DIES IST TEILWEISE DAMIT ZU ERKLÄREN, DASS DER STOFF IN MATHEMATIK FÜR DIE STANDARI- SIERTEN TESTS NOCH TEILWEISE ERARBEITET WERDEN MUSS. TEILWEISE MERKE ICH ABER AUCH, DASS MIR DIE ENERGIE DAZU FEHLT, MICH JETZT AUCH NOCH DAMIT AUS-

EINANDERZUSETZEN. ICH WERDE ABER NICHT LOCKER LASSEN UND VERTRAUE AUF DIE ZEIT NACH DEN STANDARISIERTEN TESTS. VOR EINIGEN TAGEN VERLANGTE Z., EINER UNSERER SCHÜLER, EINE ERKLÄRUNG ÜBER DIE AUFTEILUNG DER WOCHENPLÄNE UND DIE DIFFERENZIERUNG DER PRÜFUNGEN. ICH TEILTE IHM MIT, DASS ICH GLEICH ODER AM FOLGENDEN TAG MIT DER GANZEN KLASSE DARÜBER REDEN WÜRDTE. DIE UMSTÄNDE ERGABEN, DASS NICO SICH DER SACHE ANNAHM UND MIT DEN KINDERN DARÜBER SPRACH. FÜR MICH WAR DIE SACHE DAMIT ERLEDIGT.

HEUTE JEDOCH WURDE ICH WIEDERUM VON Z. ANGESPROCHEN. VERWUNDERT FRAGTE ICH IHN, OB ER DENN BEI NICOS AUSFÜHRUNGEN NICHT ANWESEND GEWESEN SEI.

DAS WAR ER WOHL, VERSICHERTE ER MIR, WOBEI SEIN GESICHT DIE FARBE EINER TOMATE ANNAHM. DIESE EWIGE UNSICHERHEIT. ER WOLLE ABER, DASS ICH IHM ALLES NOCH EINMAL ERKLÄRE. ICH KONNTE MIR SCHON DENKEN, WOHER DER WIND WEHTE. NACHDEM ICH IHM DANN ALLES NOCH MAL ERLÄUTERT HATTE, WAR IHM ALLES KLAR UND ER HATTE MIR NUR NOCH EINE EINZIGE, ALLERDINGS FÜR IHN SEHR WICHTIGE FRAGE ZU STELLEN:

"KOMMEN NUR KINDER MIT TUTTI+ INS KLASSISCHE LYZEUM?" (TUTTI+ IST UNSERE INTERNE BEZEICHNUNG FÜR DIE STÄRKSTE LEISTUNGSGRUPPE. DIES SIND DIE KINDER, DIE WÄHREND EINES WOCHENPLANS AUFGABEN ERHALTEN, DIE ÜBER DAS ÜBLICHE PROGRAMM HINAUSGEHEN.) DA WAR ES ALSO! DAS IST WICHTIG! ICH NEHME AN, DASS DIES AUCH EINE ENTSCHEIDENDE FRAGE DER ELTERN IST. DIE FINALITÄT EINES JEDEN UNTERRICHTS: DAS KLASSISCHE LYZEUM. UNSER ARBEITEN WIRD AUS DIESER SICHT NICHT WAHRGENOMMEN, UNSERE ANSTRENGUNG HERABGEWÜRDIGT. DAS KIND HAT DIE ERKLÄRUNGEN BEIM ERSTEN MAL SEHR WOHL VERSTANDEN, SEINE, ODER DIE ENTSCHEIDENDE FRAGE SEINER ELTERN WURDE DAMIT JEDOCH NICHT BEANTWORTET!

DIE ERWARTUNGEN AN DIE SCHULE SIND SEHR VERSCHIEDEN, SOWOHL WAS DIE KINDER ALS AUCH DIE ELTERN BETRIFFT. HIER FLIESSEN EIGENE ERFAHRUNGEN UND ERWARTUNGEN EIN, DIE SICH AUF DEN SOZIALEN HINTERGRUND EINES JEDEN STÜTZEN. KANN MAN HIER EIGENE WERTUNGEN ZULASSEN?

WIE GEHT MAN DAMIT UM? SIND DIE ERWARTUNGEN VON Z. UND SEINEN ELTERN LEGITIM? IN WELCHEM VERHÄLTNISS STEHEN SOLCHE ERWARTUNGEN IN BEZUG AUF MEINE/UNSERE EINSTELLUNG?

08.02.2005

#### 2.1. Logbuch

	- NICO UND ARLETTE FANDEN MEINE GRUND-EINSTELLUNG DOCH SEHR NEGATIV. SEHE ICH ALLES ZU SCHWARZ?
15. 02. 2005	- MAN HAT WOHL DIE TENDENZ, SICH ÜBER NEGATIV ERLEBTES ZU EREIFERN, MAN SCHREIBT ES SICH SOZUSAGEN VON DER SEELE. ÜBERSIEHT MAN VIELLEICHT ZU LEICHT POSITIVE ASPEKTE DES UNTERRICHTS? BIN ICH ZU STRENG MIT UNS, MIT MIR, WENN ICH BEOBACHTETES NIEDERSCHREIBE? FÄNDE MAN NICHT IN JEDEM UNTERRICHT NEGATIVE SEITEN? NATÜRLICH, DIE WAHRNEHMUNG DES UNTERRICHTS IST AN ERWARTUNGEN UND VORSTELLUNGEN GEBUNDEN, DIE NATÜRLICH VON FRÜHEREN, ABER AUCH AKTUELL EINFLIESSENDEN ERFAHRUNGEN GEPRÄGT SIND. MAN HAT SICH GEDANKEN GEMACHT, ALLES ORGANISIERT UND DOCH LÄUFT NICHT ALLES PLANGEMÄSS AB. DA IST NOCH IMMER DER UNBERECHENBARE FAKTOR MENSCH/SCHÜLER. MUSS MAN DA NICHT GEWISSE ABWEICHUNGEN VOM PLAN HINNEHMEN? KEINESFALLS SOLLTE MAN GLAUBEN EIN KONZEPT AUF EINE KLASSE AUFFPROPFEN ZU KÖNNEN. NEIN, DAS KONZEPT MUSS ANPASSUNGSFÄHIG SEIN, ES MUSS EINEM STETS EINEN REAKTIONSSPIELRAUM ERLAUBEN, ABER ES MUSS VORHANDEN SEIN. ZURÜCK ZU DER (SCHEINBAR!?) NEGATIVEN GRUNDSTIMMUNG MEINER GEDANKEN. ICH MUSSTE LETZTENS DARAN DENKEN, ALS WIR IN DER LEHRERKONFERENZ SASSEN. WIEDER EINMAL BESCHWERTEN WIR UNS ÜBER UNSERE KINDER UND DIES, WIEDER EINMAL, ZUR BELUSTIGUNG UNSERER KOLLEGEN. IN DIESEM AUGENBLICK ERINNERTE ICH MICH DARAN, DASS WIR UNSERE KOLLEGEN EINGELADEN HABEN, SICH NÄHER MIT UNSEREM PROJEKT ZU BEFASSEN. WIR WOLLEN SIE VON DEN VORTEILEN UNSERER ART UND WEISE ZU ARBEITEN ÜBERZEUGEN, EINE DISKUSSION ANREGEN ÜBER UNTERSCHIEDE IN DER KLASSE UND DAS ARBEITEN IM TEAM. DOCH WIE PASST DAS ZUSAMMEN? STÄNDIGES NÖRGELN UND ÜBERZEUGUNGSARBEIT!
22. 02. 2005	- "DIESE ARBEITSWEISE IST NICHT FÜR JEDES KIND GEEIGNET", SO DIE AUSSAGE EINES ELTERNTEILES MIR GEGENÜBER, ALS WIR UNS ZUFÄLLIG ÜBER DEN WEG LIEFEN, SOZUSAGEN ZWISCHEN TÜR UND ANGEL. ICH VERGASS DEN ZWISCHENFALL SCHNELL

UND MASS IHM AUCH KEINE GROSSE BEDEUTUNG BEI. BIS HEUTE. HEUTE BEOBACHTETE ICH EINE GRUPPE VON KINDERN ÜBER EINEM ARBEITSBLATT, DAS SICH AUF UNSERE REISE NACH PARIS BEZOG. ES HANDELT SICH HAUPTSÄCHLICH UM RECHENAUFGABEN, BEI DENEN DIE KINDER IHR WISSEN ÜBER PROZENTRECHNEN INVESTIEREN SOLLTEN. DOCH IST HIER DER INHALT NEBENSÄCHLICH. MEIN HAUPTAUGENMERK RICHTETE SICH AUF EINEN JUNGEN, DER ZUM GRÖSSTEN TEIL TEILNAHMSLOS NEBEN DEN BEIDEN ANDEREN DER GRUPPE SASS.

ICH FRAGTE MICH, WAS DIESES KIND WOHL VON DIESER AUFGABE MITNEHMEN WÜRD. NACH MEINEN BEOBACHTUNGEN WOHL NICHTS, ICH SAH IHM AN, DASS IHN DIE AUFGABEN NICHT INTERESSIERTEN, UND EIN BLINDER HÄTTE GEMERKT, DASS SEIN BEITRAG ZUR LÖSUNG DER AUFGABEN GLEICH NULL WAR. DA FIEL MIR DER SATZ WIEDER EIN: "DIESE ARBEITSWEISE ..."

GIBT ES KINDER, DIE NUR FUNKTIONIEREN, WENN MAN IHNEN ALLES VORGIBT? DENEN MAN DAS UMFELD GENAU ABSTECKEN MUSS, JEDEN SCHRITT VORGEHEN MUSS? SICHER GIBT ES SOLCHE KINDER. WÜRD MAN NICHT AUF U. ACHTEN, SO WÜRD DIESER WOCHENLANG NUR TEILNAHMSLOS DASITZEN. DIESER JUNGE ZEIGT, WAS SPRACHEN UND MATHEMATIK ANGEHT, NICHT DIE GERINGSTE INITIATIVE. DOCH STELLT DIES EINE ÖFFNUNG DES UNTERRICHTS IN FRAGE? IM GEGENTEIL! WIR WOLLEN JA AUF DIE BEDÜRFNISSE DER SCHÜLER VERSTÄRKT EINGEHEN. WENN U. IN EINEM ENGEN RAHMEN ARBEITEN WILL ODER KANN, BITTE SEHR!

DEM SOLL NICHTS IM WEGE STEHEN. GERADE EINE OFFENE KLASSENFÜHRUNG ERLAUBT ES UNS, AUF U.S BEDÜRFNISSE EINZUGEHEN. DEM TRUGSCHLUSS ABER, DASS WEIL EIN KIND EINEN ENGEN RAHMEN BRAUCHT, DIESEN AUCH ANDEREN KINDERN AUFZUZWINGEN, ODER UMGEDREHT, SOLLTE MAN NICHT AUF SITZEN.

10. 03. 2005

- DIE FRAGEN NACH DEM TUTTI+ MEHRTEN SICH IN LETZTER ZEIT. DER HINTERGRUND WAR GANZ KLAR JENER, DASS DIE KINDER (UND WOHL AUCH DIE ELTERN) DEM IRRGLAUBEN AUFSASSEN, DIESER TEIL DES WOCHENPLANS WÄRE NUR AUF DIE KINDER AUSGERICHTET, DIE IN ZUKUNFT DAS KLASSISCHE LYZEUM BESUCHEN SOLLTEN. UMGEKEHRT HIESSE DAS ALSO, DASS ALLEN ANDEREN DER ZUTRITT INS PARADIES DES WAHREN WISSENS VERWEHRT BLIEBE. HOMER, CICERO UND WEITERE GÖTTER DES KLASSIK-

## 2.1. Logbuch

HIMMELS RÜCKTEN IN WEITE FERNE. DOCH WORAUF BERUHT NUN DIESER IRRGLAUBE? ZUM EINEM TEIL GLAUBE ICH, DASS ES UNSEREM MODELL NOCH IMMER AN TRANSPARENZ FEHLT. KLAR, MEHRERE ELTERNABENDE FANDEN STATT. DOCH REICHT DIES, UM UNSER MODELL ZU ERFASSEN? EINIGE UNSERER ÜBERLEGUNGEN GINGEN IN DIE RICHTUNG "SCHULABENDE" DURCHZUFÜHREN. ES GEHT HIER DARUM, GELEGENHEITEN ZU SCHAFFEN, BEI DENEN ELTERN EINBLICKE IN DAS SCHULLEBEN IHRER KINDER ERHALTEN SOLLEN. DIES WÄRE EVENTUELL EIN WEG, DIE EINSICHT IN UNSER MODELL ZU VERTIEFEN. DOCH WIR SIND NUR EIN TEIL. DIE ELTERN MÜSSEN AUCH BEREIT SEIN, AUF DIESE SICHT DES LERNENS EINZUGEHEN, SICH OFFEN UND ARGUMENTATIV MIT UNS AUSEINANDERZUSETZEN. DIES BEDEUTET FÜR UNS WIE FÜR DIE ELTERN EINEN GROSSEN SCHRITT. DIES IST MIR BEWUSST. WO SIND DIE GRENZEN DER JEWEILIGEN PARTEIEN? (ICH SPRECHE HIER NOCH NICHT VON PARTNERSCHAFT.) WELCHE EINGESTÄNDNISSE IST MAN BEREIT EINZUGEHEN? ES GIBT WOHL AUCH ELTERN, BEI DENEN ES MIR SCHWERFÄLLT, EINE PARTNERSCHAFT EINZUGEHEN. SPÜRBARER ABFALL DER ARBEITSMORAL UNSERER KINDER. BEI FAST JEDEM. ES SCHEINT, ALS WÄRE ALLEN IRGENDWIE ALLES EGAL. ARBEITEN WERDEN TEILWEISE ÜBERHAUPT NICHT, UND WENN, DANN MIT SEHR WENIG SORGFALT AUSGEFÜHRT. VON EIGENSTÄNDIGKEIT UND VERANTWORTUNG GEGENÜBER DEM EIGENEN LERNEN KEINE SPUR. WAS IST PASSIERT?

22. 03. 2006

- ICH GLAUBE, ICH MUSS MEINE OBIGEN ANGABEN DOCH REVIDIEREN. DIE AUSSAGE ERSCHEINT MIR NUN DOCH ETWAS PAUSCHAL. EINE GRÜNDLICHE ANALYSE WÄRE WOHL ETWAS AUSSAGEKRÄFTIGER. DAZU MÜSSTEN UNS DIE KINDER EHRliche AUSSAGEN ÜBER IHR LERNVERHALTEN LIEFERN. WIR HABEN DIE KINDER HIERZU NOCH ÜBERHAUPT NICHT BEFRAGT. DARÜBER MÜSSTEN WIR UNS IN ZUKUNFT WOHL GEDANKEN MACHEN. ÜBER DIE ROLLE DER ELTERN IM LERNPROZESS HABEN WIR UNS AUCH WENIGE BIS GAR KEINE GEDANKEN GEMACHT.

ERST VORGESTERN WURDE MIR DIES WIEDER BEWUSST, ALS WIR UNS MIT T.S MUTTER UNTERHIELTEN. SIE VERSUCHTE UNS KLARZUMACHEN, DASS SIE ZU HAUSE FAST JEDEN SCHRITT IHRES KINDES KONTROLLIEREN WILL. WIR VERSUCHTEN IHR KLARZUMACHEN, DASS IHR KIND AUF DIESE WEISE NIE SEINEN WEG ZUM EIGENSTÄNDIGEN, SELBSTBESTIMMTEN LERNEN FINDEN WÜRDE. WIR REDETEN ZU ZWEIT HÄNDERINGEND WÄHREND EINER STUNDE AUF DIE FRAU EIN - OB WIR IHR WOHL ÜBUNGSBLÄTTER GEBEN KÖNNTEN, DIE SIE DANN WÄHREND DER FERIEEN EINSETZEN WÜRDE, WAR DARAUF IHR SCHLUSSWORT. HIER WIRD DER EINFLUSS DER MUTTER AUF DAS LERNVERHALTEN DES KINDES DEUTLICH. T. ERWARTET, DASS SEINE MUTTER IHM JEDEN SCHRITT VORGIBT. WIR VERSUCHEN TRANSPARENZ ZU ERWIRKEN, EINEN GLÄSERNEN KLASSENRAUM ZU SCHAFFEN. TRANSPARENZ WIRD VON ELTERNHÄUSERN NICHT ERWARTET. MIT RECHT? SCHULEN SIND "ÖFFENTLICH". DARIN STECKT DAS WORT OFFEN, DA MUSS MAN DOCH WOHL TRANSPARENZ ERWARTEN KÖNNEN. SICHER. DOCH STEHEN ELTERLICHEN FORDERUNGEN NACH "ÖFFNUNG VON SCHULEN" NICHT AUCH PFLICHTEN GEGENÜBER, PFLICHTEN, SICH AUCH DEN SCHULEN ZU ÖFFNEN?

13. 04. 2005

- NACH DEN OSTERFERIEN SCHEINEN DIE MEISTEN SCHÜLER KONZENTRIERTER ZU ARBEITEN. IN DEN LETZTEN TAGEN TATEN SICH FREIRÄUME AUF, DIE ES MIR ERMÖGLICHEN, DEN KINDERN WÄHREND IHRER ARBEIT ÜBER DIE SCHULTER ZU SCHAUEN. WIR HABEN, WIE GEPLANT, ANGEFANGEN UNS MIT DER METAKOGNITION (NACHDENKEN ÜBER DAS LERNEN) ALS ZU FÖRDERNDE KOMPETENZ BEI DEN SCHÜLERN AUSEINANDERZUSETZEN. MITTELS FRAGEBOGEN (SIEHE ANHANG) SOLLEN DIE SCHÜLER ANGEREGT WERDEN, ÜBER IHR LERNEN, IHREN WISSENSERWERB, IHRE KOMPETENZEN NACHZUDENKEN. AUCH DIES EIN WEITERER SCHRITT IN RICHTUNG SELBSTSTÄNDIGES LERNEN. MAN MUSS DIES KLAR ALS LERNPROZESS BEGREIFEN, SOWOHL BEI UNS, DEN LEHRERN, ALS AUCH BEI DEN SCHÜLERN. DASS WIR DAS INNERHALB EINES TRIMESTERS NICHT ERREICHEN KÖNNEN, IST UNS KLAR. WENN WIR JETZT FRAGEBÖGEN EINSETZEN, DANN TUN WIR DAS AUCH, UM ERFAHRUNGEN IN DIESE RICHTUNG ZU SAMMELN, ERFAHRUNGEN, DIE UNS IN DEN FOLGENDEN JAHREN ZUGUTE KOMMEN SOLLEN.

20. 04. 2005

#### 2.1. Logbuch

- FREISETZEN VON ENERGIE UND ZEIT/ENTLASTUNG

IM UNTERRICHT. KANN ICH MITTLERWEILE DAVON

SPRECHEN? WERDEN

WIR UNS SELBST GERECHT? WERDEN DURCH UNSERE ARBEITSWEISE ENERGIE

UND ZEIT FREIGESSETZT, DIE WIR DANN ZUR INDIVIDUALBETREUUNG EINSETZEN?

IN LETZTER ZEIT ENTSTEHEN TATSÄCHLICH SOLCHE ZEITINSELN. ICH HATTE MEHRMALS

DIE GELEGENHEIT, MICH IN ALLER RUHE IN DEN KLASSENSÄLEN UMZUSEHEN, DEN SCHÜ-

LERN ÜBER DIE SCHULTER ZU SCHAUEN, MICH MIT EINZELNEN KINDERN ZU UNTERHALTEN.

WIR SIND NICHT MEHR DIE HAUPTPERSON IM SAAL, WOHL BEZUGSPERSON, OHNE JEDOCH

DAS AUFMERKSAMKEITSMONOPOL ZU BEANSPRUCHEN. DIE MEISTE ZEIT BEWEGEN WIR

UNS NICHT ANDERS ALS UNSERE SCHÜLER. FÜR MICH PERSÖNLICH IST DIESE SITUATION

ENTSPANNEND. DER PROZESS, DER ZU DIESER SITUATION GEFÜHRT HAT, HAT ALLERDINGS

SEHR LANGE GEDAURT. DIE VON UNS ANGESTREBTE SELBSTSTÄNDIGKEIT WERDEN WIR

MIT DIESER KLASSE NICHT ERREICHEN, DENNOCH KÖNNEN WIR IN DIESER RICHTUNG EI-

NEN FORTSCHRITT VERBUCHEN.

14.05.2005

- METAKOGNITIV LERNEN. NACHDENKEN ÜBER DAS EIGENE LERNEN. DIES SOLL AB NÄCHS-

TEM SCHULJAHR EIN PFEILER UNSERES UNTERRICHTS WERDEN, AUCH DIES EIN WEITERER

SCHRITT IN RICHTUNG UNABHÄNGIGES LERNEN. WIR MÜSSEN DIE KINDER ALSO DAZU

BRINGEN, IHR EIGENES LERNEN ZU BEOBACHTEN UND ÜBER IHRE ARBEIT NACHZUDENKEN.

JETZT, IM 3. TRIMESTER, SCHIEN UNS EIN GUTER AUGENBLICK, DAMIT ANZUFANGEN, DIE

KINDER DAZU ZU BRINGEN, IHRE ARBEIT UNTER DIE LUPE ZU NEHMEN. (WÄHREND ICH HIER

SCHREIBE, SITZE ICH AUF EINER BANK INMITTEN DER KINDER. ES HERRSCHT HEKTIK UND

UNRUHE, WAS MICH DOCH SEHR STÖRT.) DIE SCHÜLER HABEN SICH ENTWÖHNT, SICH EINE

GEWISSE ZEIT AUF EINE ARBEIT ZU KONZENTRIEREN. DIES FÜHRT WIEDERUM DAZU, DASS

WIR SIE UNENTWEGT ZUM RUHIGEN ARBEITEN AUFFORDERN MÜSSEN. DASS DAS EIN LANG-

WIERIGER PROZESS WERDEN WÜRD, WAR MIR KLAR. DASS EIN TRIMESTER VIEL ZU KURZ

IST, UM DIE SCHÜLER ZUR METAKOGNITION ZU FÜHREN, IST JETZT DEUTLICH. DAS BEDARF

FORTWÄHRENDER ARBEIT ÜBER EINEN LÄNGEREN ZEITRAUM, IN DEM DIE KINDER LAUFEND

RÜCKMELDUNG ÜBER IHRE ARBEIT BEKOMMEN.

16.06.2005

- DIE STÄNDIGE UNRUHE IM KLASSENSAAL MUSS IN DEN FOLGENDEN JAHREN VERMIEDEN WERDEN. TEILWEISE IST DAS HIN UND HER WOHL AUF VERSCHIEDENE GRUPPENARBEITEN ZURÜCKZUFÜHREN. MAN SUCHT SEINEN PARTNER AUF, MAN BESPRICHT EINE ARBEIT MIT EINEM ANDEREN SCHÜLER, USW. ... TROTZ ALLEDDEM SOLLTEN WIR BEI DER PLANUNG DER PROJEKTE IHRE AUSFÜHRUNG BESSER ÜBERDENKEN. ZUM ANDEREN TEIL FÜHRTE DIE ARBEIT AM KABARETT EIN (ÜBER EIN JAHR HIN ERARBEITETES KLASSENPROJEKT) AUCH ZU EINER WOHL UNVERMEIDBAREN UNRUHE, BEDINGT DURCH PROBEN VERSCHIEDENER GRUPPEN, OFTMALS PROBLEME BEIDER BESETZUNGEN AN EINEM TAG.

20.06.2005

- GLEICHZEITIG AN MEHREREN PROJEKTEN ZU ARBEITEN BRINGT DIESES EWIGE HIN UND HER DER SCHÜLER MIT SICH. STÄNDIG SUCHT IRGEND EIN KIND SEINEN PARTNER AUF, UM MIT IHM EIN PROJEKT ZU BESPRECHEN. IRGENDWER IST IMMER IN BEWEGUNG. DAS STÖRT MICH DOCH SEHR. ES HAT WOHL AUCH DAMIT ZU TUN, DASS DIE ANSICHT, LERNEN FINDET NUR DANN STATT, WENN JEDER RUHIG AN SEINEM PLATZ SITZT, NOCH IMMER IN MIR VERANKERT IST. MAN HAT DIE SCHÜLER VOR SICH, WIE SIE VERMEINTLICH ARBEITEN. DIESE SICHT WURDE UND WIRD WEITERHIN NICHT INFRAGE GESTELLT. IN UNSEREN KLASSEN SIEHT MAN STÄNDIG ZWEI ODER DREI KINDER, DIE ETWAS MITEINANDER BEREDEN. SOLANGE SIE ÜBER IHRE ARBEIT SPRECHEN, IST DIES AUCH VERTRETBAR. BEI DER ARBEITSDISZIPLIN, DIE BEI UNSEREN KINDERN VORHERRSCHT, MUSS MAN STÄNDIG AUF DER HUT SEIN, DAMIT DIE KINDER WIRKLICH BEI DER SACHE BLEIBEN UND NICHT DIE ZEIT DAZU NUTZEN, SICH DIE BEINE ZU VERTRETEN UND VERABREDUNGEN FÜR DEN NACHMITTAG ZU BESPRECHEN.

## 2.2. Fallbeispiele

2.2.1. André – Fallbeispiel 1:  
Französisch

Ziel: *Hinführung zum Gebrauch der französischen Sprache*

Situation:

André ist einer der sehr schwachen Schüler der Klasse. Die zweite Klasse hat er zweimal besucht, was aber im Französischen zu keinerlei Verbesserung seiner Situation beigetragen hat. Die einfachsten Formen (*je m'appelle André; voilà un crayon; ...*) kann er im allerhöchsten Fall nachsagen. Allein kann er diese Strukturen nicht aufbauen, da ihm sowohl das Vokabular als auch das grammatische Wissen dazu fehlen.

Da er aber schon ein Jahr älter ist als seine Mitschüler und wir ihn nicht mehr mit dem Stoff vorhergehender Klassen *plagen* wollten, mussten wir uns eine andere Lösung einfallen lassen.

Aktivität:

Wir erarbeiten für ihn einen speziellen Wochenplan, welcher fast ganz vom Buch und vom normalen Programm losgelöst ist. Basis seines Lernens ist ein mündliches Programm (*Electre Vincent: activités d'écoute – Bordas*), an dem er allein (mit Kopfhörer) in der Klasse oder in einem Nebenraum arbeiten kann. Die Kontrolle übernimmt abwechselnd (je nach Verfügbarkeit) ein Mitglied des Teams. Die Aufgaben des Programms werden kontrolliert, gegebenenfalls erweitert und anschließend auch (mündlich oder schriftlich) getestet.

Ziele:

Unsere Hauptziele für André waren das Wiederholen und Einüben eines lebensbezogenen Vokabulars (Einkaufen, elektrische Geräte ...) sowie der einfachsten grammatikalischen Strukturen, ohne ihn aber mit dem gleichen Programm wie in den letzten Jahren zu langweilen oder zu überfordern.

Durchführung:

Nach einer kurzen Erklärung durch den Lehrer zieht sich André mit seinem Programm zurück und arbeitet selbstständig. Die Teammitglieder stehen

ihm aber jederzeit zur Verfügung. Er selbst kann sein Arbeitstempo bestimmen, wobei er allerdings ein Minimum in einer gewissen Zeit abliefern soll. Außerdem arbeitet er, diesmal allerdings mit gezielter Hilfe eines Lehrers, auch an der Verbesserung von Texten, wobei wir uns jeweils auf die Verbesserung einiger weniger, jeweils zurückkehrender, Fehler beschränken (*il à, il être, fehlendes „s“ bei der Mehrzahl der Nomen, ils son ...*).

Devoir en classe II,2  
Nom : André

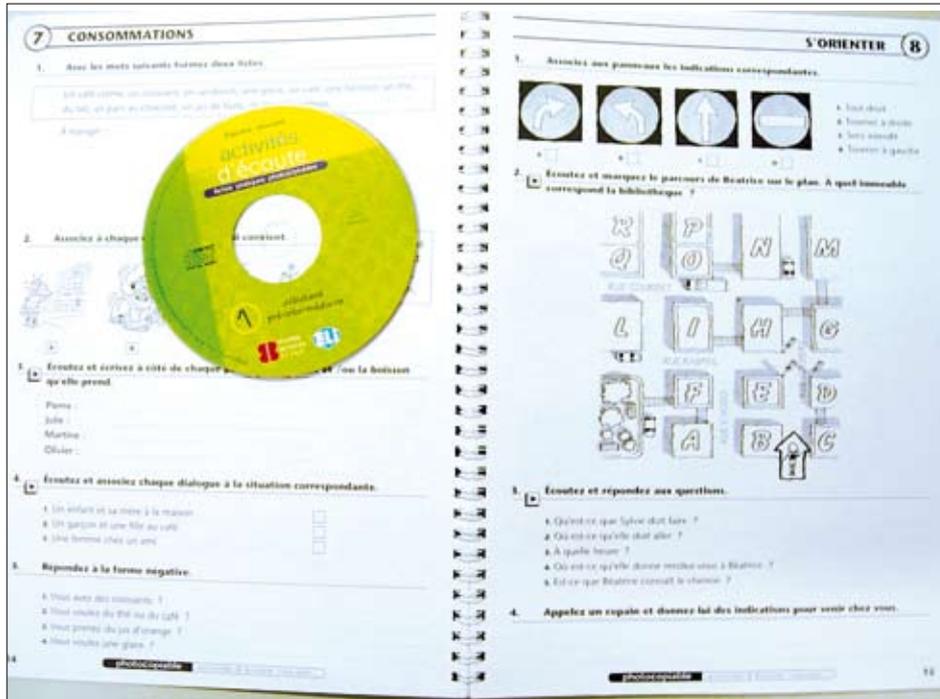
- Dictée (les parties de la voiture) (10)**
- Les nombres (12)**  

quatre _____	neuf _____	quinze _____
cinq _____	cent _____	quarante-six _____
- O tout droit      O à droite      O à gauche (6)**  

1	2	3
↗	↖	↑
- Copie les phrases correctement dans ton cahier (8)**  

La Tour Eiffel	se trouve à New York
Miss Liberty	se trouve aux Etats-Unis.
Le Mont-Blanc	se trouve à Paris.
Le Grand Canyon	se trouve en France.
- Ecris la traduction des mots suivants (12)**  
le four / le rasoir électrique / le sèche-cheveux / der Mixer / der Rasenmäher / le réfrigérateur
- Emploie 3 de ces mots dans une phrase (p.ex. L'aspirateur sert à aspirer la poussière) (12)**

(Abb. 7: Beispiel einer Prüfung)



(Abb. 8: Material: CD und Buch)

möglichst, seine drei Jahre im Obergrad als Zyklus anzusehen.

Aktivität:

Um den Schüler nicht ganz aus dem Klassenverband herauszunehmen, folgt er sowohl dem Programm der fünften als auch der sechsten Klasse. Allerdings wird sein Wochenplan seinen Fähigkeiten sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht angepasst. Gegen Ende des zweiten Jahres war es schwierig ihm verschiedene Inhalte des Programms des sechsten

Methodik:

- >> Loslösung vom offiziellen Programm;
- >> Differenzierung durch Reduzierung und Vereinfachung;
- >> Einsetzen der Medien im Unterricht;
- >> Wiederholung unter Verwendung anderer Materialien;
- >> Begrenzung auf das Wesentliche und Machbare.

Dadurch:

Motivierung des Schülers durch Erfolge.

### 2.2.2. Norbert – Fallbeispiel 2:

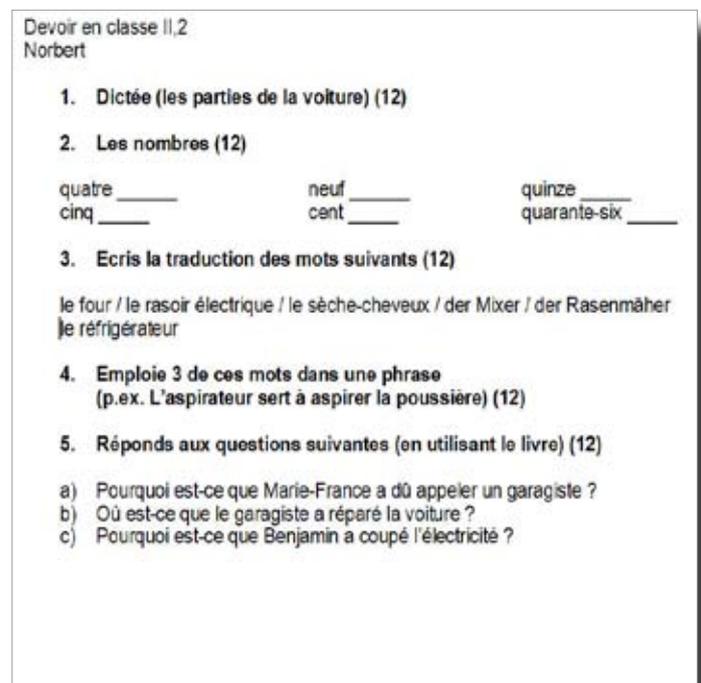
Ziel:

Ziel war es, Norbert in drei Jahren auf das Niveau eines „Technique“-Schülers zu bringen und ihm somit eine Orientierung in das „Régime préparatoire“ zu ersparen.

Situation:

Norbert ist ein schwacher Schüler, der neben gesundheitlichen Problemen auch noch wenig motiviert ist. Zu Hause hat er kaum Hilfe, da die Eltern der deutschen Sprache überhaupt nicht mächtig sind und das Französische auch nur mündlich beherrschen. Das soziale Umfeld ist wenig schulfreundlich. Er ist einer der jüngsten Schüler der Klasse und hat noch keine Klasse wiederholt, was uns er-

Schuljahrs zu vermitteln. Im dritten Jahr des Zyklus werden wir einen erneuten Versuch starten, ihm auch verschiedene dieser Inhalte beizubringen. Ziel ist es, in den drei Hauptfächern das im Lehrplan festgelegte Programm in der einfachsten Version durchzuführen.



(Abb. 9: Beispiel einer Prüfung)

## 2.2. Fallbeispiele

Durchführung:

Um dies durchzuführen, mussten wir dem Schüler einen eigenen Wochenplan ausarbeiten. Dieser basierte auf dem seiner Kameraden, wurde aber „zurechtgestutzt“, vereinfacht, gekürzt und angepasst. Zum Ende des zweiten Jahres mussten wir auf Alternativen zurückgreifen: im Französischen auf ein „Programme d'écoutes“ (*Electre Vincent: activités d'écoute – Bordas*), im Deutschen auf spezielle

### 2.2.3. Timo – Fallbeispiel 3: Spezialprogramm im Deutschen

*Ziel:*

*Ziel war es, Timo auf ein Niveau im Deutschen zu bringen, das ihm ermöglicht, ins klassische Lyzeum orientiert zu werden.*

*Situation:*

Timo ist ein guter Schüler. Er ist ein Jahr älter als die andern, da seine Eltern aus Portugal eingewandert sind. Er schaffte es, in relativ kurzer Zeit das Programm im Französischen nachzuholen und gehört in diesem Fach zu den besten Schülern der Klasse. In der Mathematik beherrschte er das Programm des sechsten Schul-

jahres schon am Anfang des Jahres. Dies erlaubte uns, weniger Zeit in die Mathematik zu investieren, um ihn gezielt im Deutschen zu fördern (siehe Fallbeispiel 4).

*Aktivität:*

Zusätzlich zu seinen Aufgaben im Wochenplan muss er ein Spezialprogramm (*Deutsch mit Grips/ Lehrwerk für Jugendliche, Klett-Verlag*) im Deutschen absolvieren. Er erhielt schon während der Sommerferien das Kursbuch 1, das Arbeitsbuch 1 sowie die Audio-CD 1. Zu jedem Wochenplan muss er ausgewählte Übungen erledigen (schreiben, hören, erzählen, aufsagen), mit dem Ziel, am Ende des Schuljahres den zweiten und dritten Band dieser Reihe durchgenommen zu haben.



(Abb. 10: Differenzierendes Schulmaterial)

Aufgaben aus verschiedensten Büchern, Zeitschriften und Prospekten, in der Mathematik vor allem auf Wiederholungsübungen der Basisrechnungen.

Methodik:

- >> Loslösung vom offiziellen Programm;
- >> Differenzierung nach „unten“ (Reduzierung und Vereinfachung);
- >> Einsetzen der Medien im Unterricht;
- >> Wiederholung unter Verwendung anderer Materialien;
- >> Begrenzung auf das Wesentliche und Machbare.

*Dadurch:*

*Motivierung des Schülers durch Erfolge.*

Welches sind die Ziele dieser Aktivität?

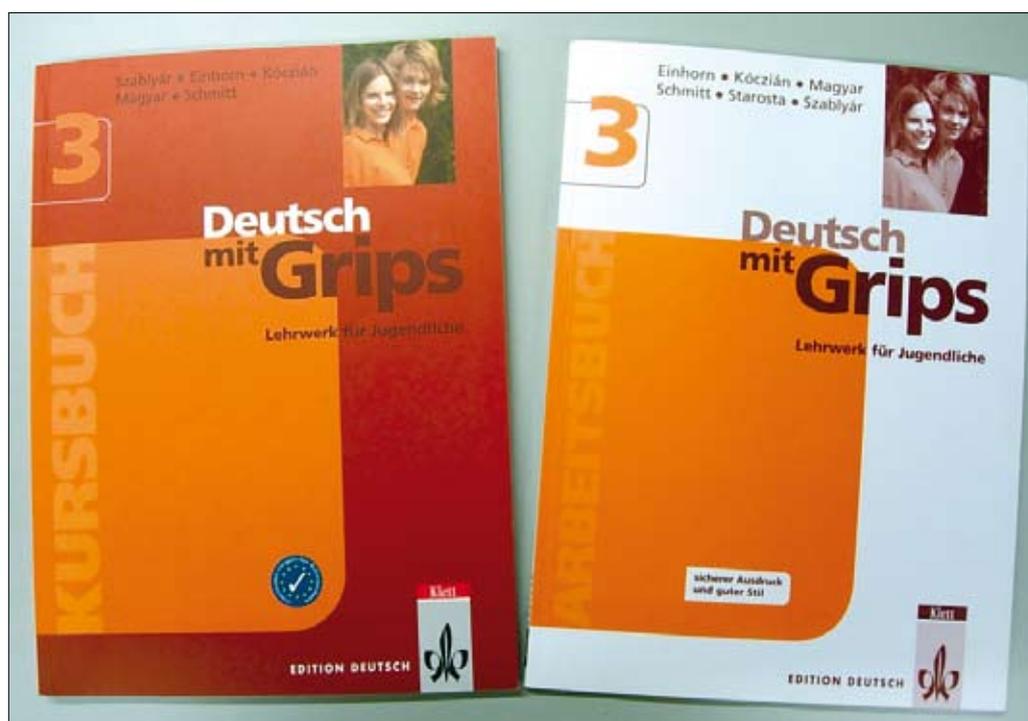
- Er soll sich mehr als andere Schüler mit der deutschen Sprache beschäftigen.
- Die Auswahl dieses Programms speziell für Jugendliche soll ihm mittels jugendorientierter Themen der seiner Altersgruppe benutzte Vokabular näherbringen.
- Er soll Deutsch nicht nur lesen, sondern auch hörend verstehen.

Durchführung:

Schon während der Sommerferien zwischen der fünften und sechsten Klasse bekam er den ersten Band des Spezialprogramms mit der Auflage, während der Ferien auf eigene Faust soviel wie möglich an diesem Programm zu arbeiten, um im September in der Lage zu sein, mit dem zweiten und im Laufe des Jahres mit dem dritten Band fortzufahren. Da er keinen Urlaub machte, schien uns dies eine zumutbare Aufgabe zu sein. Allerdings

legte er nicht die nötige Motivation an den Tag, um diesen Zeitplan einzuhalten. Trotzdem verbesserten sich nicht nur sein Wortschatz, sondern auch seine Aussprache, sein Satzbau und, dank der Audio-CD, auch sein Verständnis der deutschen Sprache. Regelmäßig musste er einem Lehrer Bericht darüber ablegen, was er in den vergangenen Tagen in seinem Spezialprogramm geleistet hatte. Der Lehrer besprach seine Aufgaben, Fehler und Schwierigkeiten individuell mit ihm, machte ihn auf einige Fehler aufmerksam und stand ihm, wenn nötig, hilfreich zur Seite. Was diesen Aspekt der Förderung anbelangte, so verzichteten wir auf Peer-Hilfe, da seine Mitschüler sein Spezialprogramm nicht kannten und somit zu viel Zeit verloren hätten, um sich in

die Materie einzuarbeiten. Nicht alle Aufgaben des Lehrwerks waren zu lösen, der Lehrer markierte die jeweils obligatorischen Übungen. Einige der Aufgaben waren einfach nur zu lesen, andere ins Buch, wieder andere ins Heft zu schreiben. Selbstdiktat, Selbstkorrektur, Nachschlagen und Dokumentieren gehörten dazu, genauso wie normales Erlernen von Wörtern und Sätzen. Da er der einzige Schüler der Klasse war, der an diesem Programm arbeitete, entfielen Frage- und Antwortspiele sowie Diskussionen und ähnliche mündliche Aktivitäten.



(Abb. 11: differenzierendes Schulmaterial)

Methodik:

- >> individuelle Betreuung durch eine Lehrperson;
- >> Auswahl der Aufgaben;
- >> Auswertung der Aufgaben;
- >> Selbstkorrektur;
- >> Selbstdiktat;
- >> Nachschlagen;
- >> Dokumentieren;
- >> Hörübungen anhand einer CD.

## 2.2. Fallbeispiele

**2.2.4. Fallbeispiel 4:  
Timos Mathematikstunde**

Ziel: „*Activité d'enrichissement – Bereicherung*“

Situation:

Siehe Beispiel 3 (2.2.3.)

Aktivität:

Da Timo aber während einer längeren Zeit überhaupt nicht mit der Materie in Mathematik zu tun hatte, bekam er als Aufgabe, die Seite 40 im Mathematikbuch (Darstellung der Brüche auf dem Zahlenstrahl) für die Einführung in der Klasse vorzubereiten.

Ziele:

Welches waren die Ziele dieser Aufgabe für den Schüler?

- Er sollte sich (als Wiederholung sozusagen) noch einmal eingehend mit dem Lernstoff beschäftigen.
- Er sollte sich Gedanken machen, wie man den Lernstoff strukturiert, in kleinen Schritten angeht.
- Er sollte sich Gedanken machen, wie man diesen Lernstoff Mitschülern erklären kann.
- Er sollte sich Gedanken machen, welche Schwierigkeiten bei den Mitschülern auftreten könnten.
- Er sollte sich Gedanken machen, welches Material er für „seinen“ Unterricht benutzen sollte.
- Er sollte sich die ganze Zeit auf Deutsch ausdrücken.

Durchführung:

Während mehrerer Tage sah man ihn über dem Buch grübeln. Er beschaffte sich Pappe, Klebeband und Bindfaden und fing an, die Kleiderhaken im Schulkorridor als Zahlenstrahl herzurichten. Was dann folgte, waren zwei herrliche Stunden, in denen die Kinder aktiv waren und er hervorragendes Deutsch sprach. Für uns war dies eine gute Gelegenheit, seine mündlichen Deutschkenntnisse zu

bewerten. Als Bonbon gab es von ihm eine Analyse, die wir ohne Bedenken unterschreiben können: „Die erste Gruppe war nicht so brav, aber verstand viel schneller; die zweite Gruppe dagegen verstand nicht so gut, war aber viel ruhiger.“

Methodik

- >> selbstständiges Erarbeiten des Lernstoffes;
- >> Vorbereitung und Durchführung einer Aktivität;
- >> bereichernde Aktivität;
- >> aktiver Unterricht;
- >> Differenzierung nach „oben“;
- >> aktive Einbindung eines Schülers in Vorbereitung und Durchführung einer Aktivität;
- >> Differenzierung (aktive – passive Beschäftigung mit dem Lernstoff).



(Abb. 12: Timo in Aktion)

„Dieses Wahrnehmen und Würdigen (der Lehrer) findet nicht statt, wenn ‚Evaluation‘ bedeutet, in naiven Schlussfolgerungen die Leistungen der Lehrer an den Leistungen der Schüler messen zu wollen.“

(Riegel, E. (2004), S. 235)

Dieses Zitat, an anderer Stelle dieses Buches schon einmal angeführt, berührt auch gleich einen der heikelsten Punkte unseres Projekts: seine Bewertung. War der Unterricht, den wir in den zwei letzten Jahren erteilt haben, besser als der, den wir in den zehn oder zwanzig Jahren vorher erteilt hatten?

Was bedeutet überhaupt „guter“ Unterricht? Ist Unterrichtsqualität proportional zu schulischem Erfolg oder nicht? Welche Rolle spielen soziale, strukturelle, finanzielle Gegebenheiten?

Kann man Unterrichtsqualität messen? Wenn ja, wie? Wenn nein, wie kann man dann bewerten, ob Unterricht qualitativ wertvoll war?

Und wer kann das bewerten? Wir, die Lehrer selbst? Die Eltern und/oder die Schüler? Unsere Vorgesetzten? Das Ministerium oder die Gemeindeverwaltung? Arbeitskollegen?

Die Literatur liefert zur qualitativen Bewertung des Unterrichts wohl interessante Kriterien; einen Bewertungsbogen, eine Methode, nach der zum Schluss eine Note, befriedigend, gut, sehr gut, mangelhaft o.Ä. herauskommt, findet man aber nicht. (vergl. Helmke, A. (2004), S. 151 ff.)

Wir haben uns bei der Bewertung unserer Arbeit auf vier Datenlieferanten, d.h. Schüler, Eltern, Arbeitskollegen (Peers) und Teammitglieder beschränkt (ibid., S. 155) und zu jedem dieser Teilbereiche einen Fragebogen verfasst. (Diese Fragebögen beziehen sich auf Modelle des „IFS-Schulbarometers“ – Institut für Schulentwicklungsforschung). Es versteht sich von selbst, dass die jeweiligen Fragebögen an unser Schulsystem angepasst wurden. Obschon die Selbstbeurteilung des Unterrichts nicht intuitiv, sondern systematisch, von überragender Bedeutung ist (ibid., S. 157), schien es uns nicht hilfreich, uns unsere eigenen Fragen zu beantworten. Daher baten wir unsere Inspektorin, Frau Francine Vanolst, den

Fragebogen für die Teammitglieder auszuarbeiten. Die Auswertungen der Fragebögen folgen auf den nächsten Seiten. Wir werden nicht jede Aussage kommentieren, dies soll jeder Leser für sich tun und seine eigenen Schlüsse ziehen. Nur bei den Bereichen, die entweder unserer Auffassung und/oder unserem Konzept widersprechen, werden wir einige Bemerkungen machen.

Es ist noch zu bemerken, dass es sich bei den Schülern, Eltern und Lehrerkollegen um recht kleine Gruppen handelt. Die Auswertung liefert also kein Material, das sich auf eine größere Schülerzahl hochrechnen lässt und ist somit nur bedingt aussagekräftig. Uns liefern die Zahlen allemal wertvolle Hinweise.

Anmerkungen: es befindet sich ein unausgefüllter Fragebogen im Anhang.

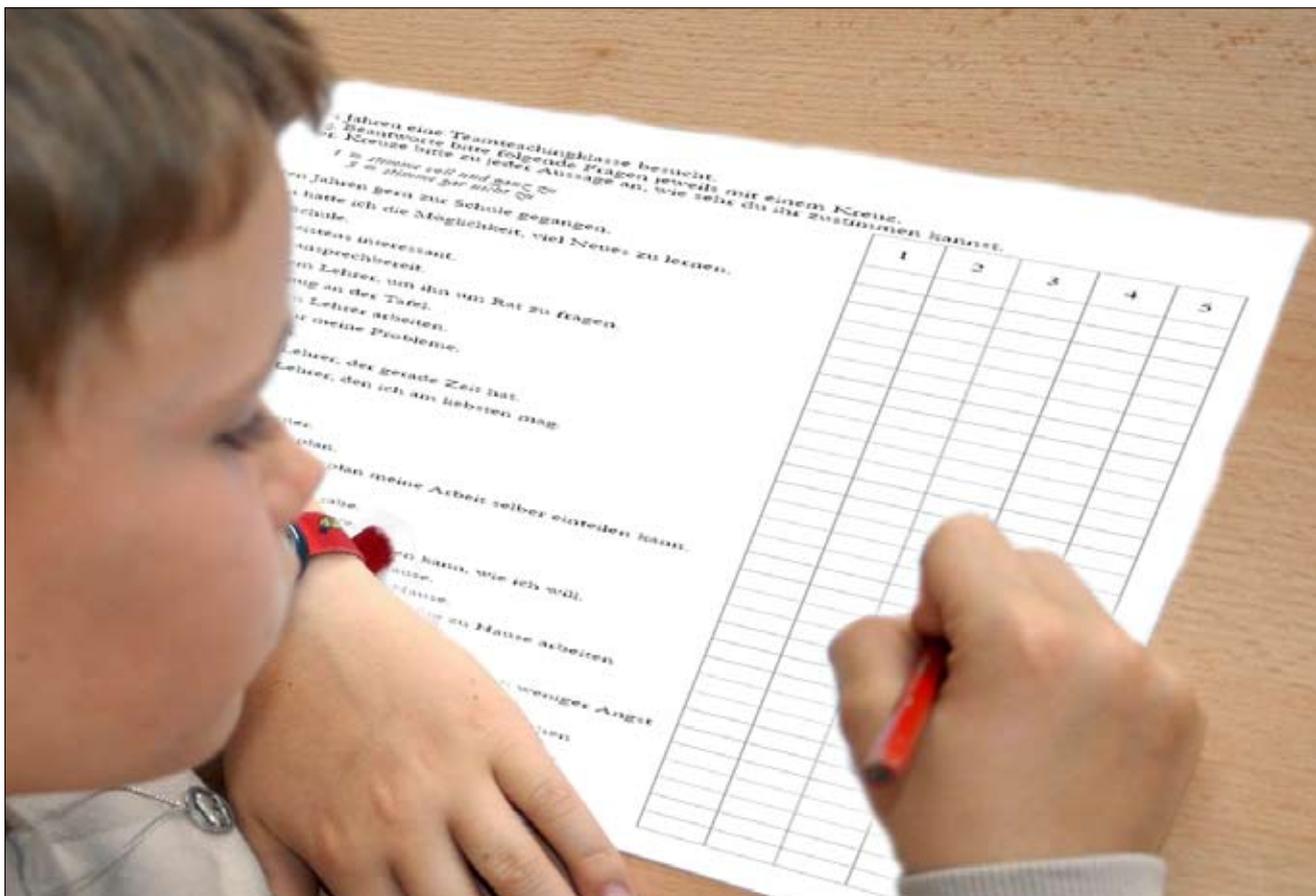
#### 3.1. Evaluation durch die Schüler

#### 3.1. Evaluation durch die Schüler

1. Alle 36 Schüler mussten den Fragebogen gleichzeitig und anonym ausfüllen.
2. Die einzelnen Angaben wurden laut vorgelesen und erklärt. Bei jedem Vorlesen wurde die Bedeutung der Zahlen (1–5) noch einmal erklärt.
3. Die Kinder hatten keine Möglichkeit, beim Nachbarn abzuschauen.
4. Den Kindern wurde erklärt, dass, der Fragebogen anonym war und keine „Bestrafung“ bei einer negativen Einschätzung erfolgen könnte.
5. Der Zeitpunkt der Befragung war so gewählt, dass die Schüler keinerlei „Repressionen“ im Falle einer negativen Beurteilung zu befürchten hatten (Absage des Schulausflugs, „schlechtere“ Orientierung nach der sechsten Klasse o.Ä.).
6. Die Schüler hatten die Möglichkeit, einzelne Angaben nicht zu beantworten.

Erklärungen zur Tabelle:

- Hinter den jeweiligen Behauptungen folgen die einzelnen Bewertungen (Schüler B – AK).
- Es folgt die Kolonne mit dem statistischen Mittelwert (Summe der Bewertungen, geteilt durch die Anzahl der Schüler, die eine Bewertung abgegeben haben).
- Es folgt die Anzahl der für unser Konzept positiven Bewertungen.
- Es folgt die Anzahl der für unser Konzept gleichgültigen Bewertungen.
- Es folgt die Anzahl der für unser Konzept negativen Bewertungen.
- Es folgt die Anzahl der nicht ausgefüllten Felder.



## Fragebogen Schüler-Auswertung

1. Ich bin in den zwei letzten Jahren gern zur Schule gegangen.
2. In den letzten zwei Jahren hatte ich die Möglichkeit, viel Neues zu lernen.
3. Ich langweile mich in der Schule.
4. Ich finde den Unterricht meistens interessant.
5. Die Lehrer sind fast immer ansprechbereit.
6. Ich gehe von mir aus zu einem Lehrer, um ihn um Rat zu fragen.
7. Die Lehrer erklären nicht genug an der Tafel.
8. Ich würde lieber mit nur einem Lehrer arbeiten.
9. Die Lehrer haben meist Zeit für meine Probleme.
10. Ich habe einen Lieblingslehrer.
11. Bei Problemen frage ich den Lehrer, der gerade Zeit hat.
12. Bei Problemen frage ich den Lehrer, den ich am liebsten mag.
13. Am liebsten arbeite ich allein.
14. Ich arbeite gerne in Gruppen.
15. Ich arbeite gerne mit einem Partner.
16. Ich arbeite gerne mit dem Wochenplan.
17. Ich bin froh, dass ich mit dem Wochenplan meine Arbeit selber einteilen kann.
18. Ich hätte lieber keinen Wochenplan.
19. Ich hätte lieber jeden Tag eine Hausaufgabe.
20. Ich schaffe meine Hausaufgaben ohne Hilfe.
21. Ich bin froh, dass ich meine Hausaufgaben einteilen kann, wie ich will.
22. Ich erledige die schwierigen Aufgaben lieber zu Hause.
23. Ich mache fast nie Aufgaben vom Wochenplan zu Hause.
24. Um den Wochenplan zu bewältigen, muss ich regelmäßig zu Hause arbeiten
25. Die Fragen und Aufgaben sind mir zu schwierig.
26. Ich habe Angst vor Prüfungen.
27. Ich glaube, meine Leistungen in der Schule wären besser, wenn ich weniger Angst vor Prüfungen und schriftlichen Arbeiten hätte.
28. Was ich in der Schule lernen soll, ist zu schwer für mich.
29. Ich finde es in Ordnung, wenn die Lehrer nicht allen Schülern die gleichen Aufgaben geben.
30. Ich bin froh, wenn mein Heft schnell verbessert wird.
31. Ich verbessere gern das Heft meines Kollegen.
32. Ich mag es, wenn ein Kollege meine Aufgabe verbessert.

4	4	2	1	3	5	1	5	3	3	2	2	1	4
2	4	1	1	1	3	2	3	3	1	4	1	1	3
1	2	3	5	3	2	5	4	4	5	3	4	3	2
4	3	1	3	4	4	2	5	3	5	3	2	2	4
3	2	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	1	2
4	2	2	1	2	2	3	1	3	1	2	1	3	2
1	3	3	4	3	5	4	5	5	5	1	5	5	4
2	1	3	5	1	4	5	1	5	1	1	5	5	5
2	2	1	1	3	4	1	1	2	2	2	5	3	3
3	4	1	3	1	1	1	5	1	1	1	5	5	1
1	5	2	1	1	2	2	1	5	1	2	1	3	5
1	5	1	4	3	1	3	1	1	4	3	5	5	1
4	3	5	2	5	5	1	5	3	5	2	5	3	3
3	1	1	3	1	1	5	1	4	1	2	2	1	2
1	1	1	4	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1
5	4	2	1	1	5	1	3	3	5	4	1	1	4
3	5	1	2	1	3	2	1	2	1	1	5	1	1
1	1	3	5	5	1	5	3	5	1	1	5	5	4
1	3	4	5	1	2	4	5	5	1	5	5	5	5
2	5	3	3	3	4	2	3	2	1	4	2	5	2
3	1	2	1	1	1	1	1	1	5	1	3	3	1
1	5	4	3	4	5	1	1	5	3	3	5	5	2
1	3	3	3	2	4	4	3	5	1	2	1	1	4
1	3	2	4	1	1	1	1	3	4	2	5	1	4
3	3	3	5	5	3	4	3	--	5	4	5	3	5
5	2	3	5	1	2	5	3	5	1	2	5	5	5
5	1	2	5	1	1	5	1	4	1	2	5	5	5
5	4	5	5	5	3	4	3	5	5	4	2	5	5
5	5	2	3	3	1	1	5	1	5	5	1	1	5
1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	5	1	3	1	1	3	1	5	3	5	1	1	2
5	5	1	4	1	1	3	1	5	4	5	3	3	3

4	4	3	2	3	4	5	3	3	2	3	3	4	3	2	3	2	2	3	1	2	2	2,861	14	12	10	0
3	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	1	4	2	3	1	2	2	1	1	2	2,028	25	8	3	0
2	3	3	4	4	1	4	4	3	5	4	3	1	2	4	5	3	--	3	3	4	3	3,257	15	12	8	1
3	4	2	2	2	5	4	2	4	3	1	3	4	4	3	3	5	1	4	3	3	3	3,139	10	12	14	0
3	2	1	2	2	4	2	1	2	2	2	2	3	5	3	1	1	2	1	2	2	2	1,917	29	5	2	0
2	1	4	2	2	5	5	1	1	2	3	2	5	1	2	2	2	1	2	1	1	3	2,194	26	5	5	0
2	4	5	3	4	1	4	5	5	4	5	5	4	1	3	5	3	2	4	2	5	3	3,667	22	7	7	0
2	5	1	4	2	2	3	4	5	5	1	5	5	1	4	5	5	5	1	4	4	4	3,361	21	2	13	0
1	2	1	1	1	3	3	2	3	2	2	2	1	3	2	2	2	1	5	3	3	2	2,194	24	9	3	0
5	1	1	4	1	4	1	2	1	4	5	2	1	1	2	5	1	1	5	2	1	2	2,361				
3	2	1	2	4	5	5	1	4	2	1	1	3	2	3	1	1	3	1	5	1	2	2,361	23	5	8	0
2	1	5	5	1	3	1	4	1	5	5	4	1	3	2	1	3	5	3	1	5	2	2,806				
1	4	5	4	3	5	4	4	1	5	3	4	5	4	3	3	5	4	3	4	5	5	3,75	22	10	4	0
5	2	1	2	3	3	2	1	5	1	2	2	1	5	2	3	1	1	1	2	1	1	2,083	26	5	5	0
5	1	1	2	1	1	4	1	5	1	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	1	1	1,583	31	1	4	0
4	2	5	3	3	5	5	3	4	2	5	1	2	5	2	1	2	1	3	1	3	2	2,889	16	7	13	0
2	2	1	2	1	3	2	1	3	2	3	1	1	3	2	1	2	1	1	1	2	1	1,861	28	6	2	0
1	4	3	4	2	1	1	4	1	5	1	5	4	1	4	5	3	5	4	5	3	2	3,139	18	5	13	0
3	5	5	5	5	1	5	5	1	3	1	4	5	3	4	5	1	5	3	1	5	3	3,583	21	6	9	0
3	4	3	2	3	2	3	4	1	2	2	2	3	1	2	4	3	2	3	4	4	2	2,778	16	11	9	0
1	1	1	3	1	1	1	2	4	1	3	1	1	1	3	1	1	1	2	1	2	1	1,639	28	6	2	0
2	2	1	3	5	3	1	2	1	1	1	3	5	2	3	3	5	3	1	1	2	1	2,722	9	10	17	0
3	3	1	4	4	4	2	4	3	4	1	4	1	5	4	5	4	4	1	5	4	3	3,056	17	8	11	0
2	3	1	2	2	2	1	4	3	1	5	4	5	1	3	2	2	5	2	3	5	1	2,556	20	6	10	0
3	4	3	3	3	4	4	3	2	4	5	5	1	2	3	3	3	5	3	4	4	3	3,571	16	16	3	1
2	4	2	5	3	5	1	1	4	5	4	3	1	1	4	5	1	5	3	1	5	1	3,194				0
3	4	1	5	1	5	3	3	5	5	2	3	1	3	3	3	1	5	2	2	5	1	3,028				0
3	5	5	2	4	4	2	4	4	5	5	5	1	5	4	5	4	5	4	5	5	2	4,111	28	3	5	0
3	5	1	4	2	3	5	5	5	1	5	5	1	5	3	5	5	1	5	5	5	5	3,528	11	5	20	0
1	2	1	2	1	1	4	2	3	2	2	2	5	1	3	3	1	3	1	1	3	1	1,694	28	6	2	0
5	5	1	4	2	2	4	5	5	3	5	4	2	1	2	3	1	4	3	5	4	2	2,917	16	6	14	0
5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	3	2	3	3	5	4	5	4	2	3,778	6	7	23	0

## Kommentar

- Es fällt auf, dass der Wert 3 (gleichgültig) oft angekreuzt wurde. Haben Schüler oft keine eindeutige Meinung? Oder fällt es ihnen schwer, sich zu entscheiden? Oft können Kinder ja nicht schnell wählen (bei der Auswahl von Geschenken, beim Menü im Restaurant, bei der Wahl von Spielpartnern). Spielt hier das gleiche Phänomen eine Rolle?

- Das häufige Ankreuzen des Werts 3 treibt natürlich den Mittelwert in die Höhe.

- Die Behauptungen 1 bis 12 behandeln vor allem die Beziehung der Schüler zur Schule und zu den Lehrern.

- Die Behauptungen 13 bis 15 beziehen sich auf soziale Arbeitsmethoden.

- Die Behauptungen 16 bis 18 beziehen sich auf eines der Kernelemente unseres Projekts, den Wochenplan. Allerdings fällt uns ein Widerspruch zwischen den drei Behauptungen auf. Einerseits sind die meisten Kinder froh, dass sie sich ihre Arbeit durch den Wochenplan selbst einteilen können, andererseits hätten viele Kinder lieber keinen Wochenplan.

- In den Behauptungen 19 bis 24 geht es um das Thema Hausaufgaben oder Arbeit zu Hause. Auch hier bemerkt der aufmerksame Leser einige Widersprüche, die wir uns nicht erklären können.

- Die Behauptungen 25 bis 28 beziehen sich auf die Arbeiten, Tests und Klassenarbeiten.

- Die Behauptung 29 bezieht sich auf die Differenzierung.

- Die Behauptungen 30 bis 32 beziehen sich auf das Verbessern durch den Lehrer bzw. das gegenseitige Verbessern der Hefte.

Es fällt allgemein auf, dass die Schüler nicht alle

Aspekte unseres Konzepts für richtig halten. An uns ist es, darüber nachzudenken, welche Schlussfolgerungen wir hier ziehen sollten.

Es folgen noch einige relevante Bemerkungen, die die Kinder im Anschluss an das Ausfüllen des Fragebogens aufschreiben konnten. Bemerkungen, die nicht relevant sind oder nicht in unserem Einflussbereich liegen (z. B. mehr Sport, längere Pausen usw.), haben wir nicht berücksichtigt.

K.: „*Schade, dass wir im Turnen nicht selbst wählen konnten, was wir machen*“.

L.: „*Ich wollte im Völkerball wie immer spielen und nicht wie jetzt*.“ (Das heißt: in den bestehenden Klassenstrukturen.)

O.: „*Dass wir Punkte für den Wochenplan bekommen, dass die Aufgaben einzeln vom Tutti+ bewertet werden, das mit dem Onkel und der Tante gefällt mir nicht*.“ (Dyades)

P.: „*Die Lehrer sind zu streng. Wir sollten einen Stunden- oder Tagesplan bekommen. Wir sollten weniger Projekte und mehr unterhaltsame Aufgaben bekommen*.“

S.: „*Das Team-teaching gefällt mir super*.“

T.: „*Ich finde das Team-teaching nicht so toll*.“

X.: „*Der Wochenplan ist meistens zu groß*.“

Z.: „*Ich mag den Wochenplan nicht sehr, ich habe die anderen Methoden lieber*.“

AB.: „*Ich rate den Wochenplan den anderen Klassen auch*.“

AC.: „*Ech fannen den Team-teaching net gutt, well dat si vill méi Kanner a si müsse méi Hefter verbessern*.“

AD.: „*Ich finde den Wochenplan gut, denn wenn man einmal keine Zeit hat, kann man das am nächsten Tag machen*.“

AE.: „*Kein tutti+ mehr! Alle Kinder denselben Wochenplan*.“

AG.: „*Die Lehrer müssten den Schülern mehr erklären*.“

AI.: „*Ich finde die Schule in Frisingen in Ordnung. Ich hoffe, es gelingt mir in den ‚Classique‘*.“

AJ.: „*Zusammensitzen, wie wir wollen*.“

**3.2. Evaluation durch die Eltern****3.2. Evaluation durch die Eltern**

Anmerkungen zum Fragebogen:

1. Alle Eltern konnten den Fragebogen anonym ausfüllen.
2. Die einzelnen Angaben wurden in Deutsch und Französisch angeboten.
3. Der Zeitpunkt der Befragung war so gewählt, dass die Eltern keinerlei „Repressionen“ für ihre Kinder im Falle einer negativen Beurteilung zu befürchten hatten (Absage des Schulausflug, „schlechtere“ Orientierung nach der sechsten Klasse o.Ä.). Der Befragungszeitpunkt lag zwischen dem endgültigen Urteil des „Avis d'orientation“, also dem Tag, an dem dieses Dokument unterschrieben wurde, und dem Tag, an dem es abgeschickt wurde. Etwaige Rache der Eltern wegen einer unvoreilhaften Orientierung ist also auszuschließen.
4. Die Eltern hatten die Möglichkeit, überhaupt nicht zu antworten oder einzelne Angaben nicht zu beantworten. Es wurde nicht kontrolliert, welche Eltern geantwortet haben oder nicht.

Erklärungen zur Tabelle:

- Hinter den jeweiligen Behauptungen folgen die einzelnen Bewertungen (Eltern B – Z).
- Es folgt die Kolonne mit dem statistischen Mittelwert (Summe der Bewertungen geteilt durch die Anzahl der Eltern, die eine Bewertung abgegeben haben).
- Es folgt die Anzahl der für unser Konzept positiven Bewertungen.
- Es folgt die Anzahl der für unser Konzept gleichgültigen Bewertungen.
- Es folgt die Anzahl der für unser Konzept negativen Bewertungen.
- Es folgt die Anzahl der nicht ausgefüllten Felder.

Von 35 möglichen Fragebögen erhielten wir 25 zurück.



## Fragebogen Eltern-Auswertung

positiv	gleichgültig	negativ	nicht beantwort.
---------	--------------	---------	------------------

25 (von 35 möglichen) Fragebögen	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1. Mein Kind ist in den zwei letzten Jahren gern zur Schule gegangen. / Les deux années passées, mon enfant aimait aller à l'école.

2	2	1	4	3	1	2	3	2	--	1	2	2	1	1	3	2	2	2	1	3	1	2	1	4	1,8	4	2	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	---	---	---

2. Die Arbeit nach Wochenplan ist wertvoll. / Je pense que le travail avec le plan hebdomadaire est de valeur.

1	2	1	1	1	2	3	2	1	1	1	4	2	4	2	2	5	2	2	--	1	5	1	3	2,0	1	4	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	-----	---	---	---

3. Ich begrüße es, dass mein Kind mit dem Wochenplan seine Arbeit selber einteilen kann. / J'apprécie que mon enfant puisse organiser son travail à l'aide du plan hebdomadaire.

1	3	1	1	3	1	2	2	1	1	1	4	2	4	1	2	5	1	2	1	1	3	2	4	1,8	3	4	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	---	---	---

4. Die Kinder sollten jeden Tag eine Hausaufgabe haben. / Les enfants devraient avoir chaque jour un devoir à domicile.

2	1	4	2	1	3	4	4	2	2	4	5	1	1	3	4	4	1	2	3	4	1	1	3	2,4	8	4	13	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	---	---	----	---

5. Mein Kind schafft zu Hause seine Aufgaben ohne Hilfe. / Mon enfant fait ses devoirs sans aide à domicile.

1	1	4	1	1	2	2	4	2	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	1	2	4	2	4	1,9	20	1	4	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	---	---	---

6. Das Team-teaching ermöglichte es, dass sich die Lehrer intensiver mit den Problemen meines Kindes beschäftigen konnten. / Le travail en équipe permettait aux enseignants d'aborder les problèmes de mon enfant de façon plus intensive.

2	2	2	1	5	1	1	2	2	1	3	3	4	4	4	4	5	2	3	3	1	5	3	4	2,6	11	6	8	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	---	---	---

7. Es ist vorteilhaft, wenn die Lehrer die Wochenpläne je nach Stärken und Schwächen der Schüler differenzieren. / Il est avantageux de différencier les plans hebdomadaires selon les capacités des élèves.

1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	5	4	2	2	3	2	3	4	1	5	1	3	2,0	17	4	4	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	---	---	---

8. Es ist vorteilhaft ist, wenn die Lehrer die Prüfungen je nach Stärken und Schwächen der Schüler differenzieren. / Il est avantageux de différencier les devoirs en classe selon les capacités des élèves.

1	1	4	3	2	1	4	2	1	2	5	1	3	5	4	2	2	3	2	4	5	1	5	4	3	2,7	12	4	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	---	---	---

9. Ich hätte lieber die gleichen Aufgaben und Prüfungen für alle Kinder gehabt. / J'aurais préféré les mêmes travaux et devoirs pour tous les élèves.

5	1	1	3	4	4	1	1	5	--	1	5	3	1	2	5	4	2	2	1	1	4	3	2	2	2,5	8	3	13	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	---	---	----	---

10. Ich glaube, dass das Team-teaching mein Kind gut auf die Arbeit in der Sekundarschule vorbereitet. / Je pense que l'enseignement en équipe est une bonne préparation pour le travail scolaire au secondaire.

2	2	2	1	4	1	1	3	2	1	2	2	2	3	3	4	3	5	2	1	3	2	5	3	3	2,4	14	7	4	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	---	---	---

11. Ich habe den Eindruck, dass mein Kind (unabhängig von der Altersentwicklung) selbstständiger an die Probleme herangeht als vor zwei Jahren. / J'ai l'impression que mon enfant (sans considérer son évolution biologique) aborde les problèmes de façon plus autonome qu'il y a deux ans.

3	3	2	2	5	2	2	2	2	1	2	1	3	3	3	3	5	3	2	1	2	3	2	3	3	2,4	13	10	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	----	---	---

12. Ich hätte lieber die bisherige Form des Förderunterrichts (appui). / J'aurais préféré la forme „traditionnelle“ de l'appui.

5	1	2	5	5	5	5	5	--	4	4	2	2	5	3	3	2	3	1	5	4	1	3	3	3,3	12	5	7	1
---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	---	---	---

13. Gruppenarbeit finde ich wichtig. / Je pense que le travail en groupe est important.

1	2	1	4	3	2	3	3	1	1	1	1	3	2	1	1	3	2	2	1	2	3	2	4	1,9	17	6	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	----	---	---	---

14. Partnerarbeit finde ich wichtig. / Je pense que le travail avec partenaire est important.

1	2	2	4	4	2	3	1	1	1	1	3	2	2	1	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

15. Selbstständiges Arbeiten finde ich wichtig. / Je pense que le travail autonome est important.

1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	2	2	1	3	2	2	4	4	2	2	2	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

16. Die Leistungen in der Schule wären besser, wenn mein Kind nach traditionellen Methoden unterrichtet worden wäre. / Les résultats scolaires auraient été meilleurs si mon enfant avait été instruit selon des méthodes traditionnelles.

5	1	1	5	2	3	5	4	--	--	3	4	2	1	2	3	3	2	3	2	4	4	1	3	3	2
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

17. Mein Kind hat Angst vor Prüfungen. / Mon enfant a peur des devoirs en classe.

5	4	2	3	4	3	1	1	5	--	4	4	2	2	5	5	5	2	2	4	4	5	5	5	4	3
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

18. In dem oben erwähnten Teamteachingmodell wurden folgende Fächer nicht genug behandelt: / Dans le cadre de l'enseignement en équipe mentionné en haut, les branches suivantes n'ont pas été traitées assez:

- Musik / enseignement musical	1	2	3	3	4	4	5	5	4	--	2	5	2	2	5	--	4	4	1	2	--	5	--	4	3,2
- Mathematik / mathématiques	5	2	4	3	2	4	5	1	5	--	2	5	2	5	2	--	4	1	1	2	2	5	1	2	2,8
- Sport / sports	2	2	4	3	4	4	5	4	1	--	5	3	2	2	5	--	4	4	1	2	--	5	5	5	3,1
- Basteln / travaux manuels	1	2	4	3	4	4	4	5	4	--	5	4	2	2	5	--	4	4	3	2	--	5	5	4	3,5
- Malen und Zeichnen / peinture et dessin	1	2	5	3	4	4	5	5	--	--	5	4	2	2	5	--	4	4	3	2	--	5	5	4	3,6
- Deutsch / allemand	5	2	5	3	2	4	4	1	5	--	5	5	2	5	3	--	3	2	1	2	--	5	1	3	3,1
- Französisch / français	5	2	5	3	2	4	4	1	5	--	5	4	2	5	2	--	4	2	1	2	2	5	1	5	3,1
- Wissenschaft / sciences	5	2	5	3	3	4	5	1	4	--	3	4	2	2	5	1	3	2	4	2	--	5	3	3	3,1
- Luxemburgisch / luxembourgeois	5	2	5	3	3	4	3	3	3	--	5	3	2	2	5	--	4	4	4	2	--	5	3	5	3,4
- Geografie / géographie	5	2	5	3	3	4	5	1	4	--	3	3	2	5	4	1	2	4	2	2	2	5	1	5	3,0
- Geschichte / histoire	5	2	5	3	3	4	5	1	4	--	3	3	2	5	4	1	2	4	2	2	--	5	1	5	3,1

19. Durch das Team-teaching wurden folgende Kompetenzen bei meinem Kind gefördert: / A l'aide du travail en équipe, les compétences suivantes ont été développées auprès de mon enfant:

- Selbstständigkeit / autonomie	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	3	5	2	1	1	1	3	1	2	2	1,6
- Befähigung beim Umgang mit Computer / utilisation de l'ordinateur	2	1	1	2	4	3	4	3	2	1	4	2	3	2	4	2	3	3	2	1	2	5	3	2	2,4
- Fachwissen / connaissances spécifiques	1	1	2	3	4	2	2	3	2	--	4	2	3	3	4	3	5	3	2	1	2	3	3	4	2,5
- Allgemeinwissen / connaissances générales	1	1	1	2	3	2	2	3	1	--	4	2	2	2	3	5	4	3	2	1	1	3	3	3	2,3



## Kommentar

3.2. Evaluation  
durch die  
Eltern

- Die Behauptung 1 spiegelt die Sicht der Eltern gegenüber der Einstellung ihrer Kinder zur Institution Schule wider.
- Die Behauptungen 2 bis 5 beziehen sich auf die Arbeit mit dem Wochenplan und der daraus resultierenden Hausaufgabenproblematik.
- Die Behauptungen 6 bis 9 beziehen sich auf eines der Kernelemente unseres Projekts, die Differenzierung. Dies scheint der Bereich zu sein, der von den Eltern am meisten infrage gestellt wird. Besonders die Differenzierung bei den Prüfungen erlaubt ihnen keinen Vergleich mehr und nimmt ihnen so ein für sie wichtiges Element.
- In den Behauptungen 10 bis 16 geht es um schulische Arbeitsmethoden. Das Resultat der Behauptung 16 zeigt, dass viele Eltern mit unserem Modell nicht viel anzufangen wissen, da sie lieber auf die traditionellen Arbeitsmethoden zurückgreifen wollen. Uns scheint demnach, dass wir unser Modell besser durch verstärkte Elternarbeit erklären müssen.
- Die Behauptungen 18 und 19 beziehen sich auf die einzelnen Fächer und ihre Behandlung in einem Konzept, das nicht mehr von einem festen Stundenplan ausgeht.
- Der Punkt 20 behandelt die einzelnen Teilaspekte unseres Modells; hierbei fällt besonders auf, dass das gegenseitige Verbessern bei den Eltern eher auf Ablehnung stößt.
- Eine Mehrheit begrüßt es, dass ihr Kind eine TT-Klasse besuchen konnte, was denn auch einen Widerspruch zur Behauptung 16 darstellt.
- Scheint den Eltern genug Möglichkeit zur Kommunikation mit den Lehrern gegeben zu sein, so scheint uns das nicht so. Allerdings müssen wir aufpassen, dass wir die Eltern nicht durch zu viel Elternarbeit ver- oder abschrecken.

Es folgen noch einige relevante Bemerkungen der Eltern. Der Großbuchstabe vor jedem Zitat bezieht sich auf die Spalte in der Tabelle.

E.: „Ich finde, dass nicht genug Ruhe in der Klasse ist, bedingt durch zu viel Partnerarbeit und Klassenwechsel. Ein ruhiges Arbeiten scheint mir nach Berichten meines Kindes nicht oft möglich.“

G.: « Je suis d'avis que les enseignants se sont donnés beaucoup de mal à faire comprendre et à apprendre la matière de la 5e et 6e année primaire à leurs élèves. Ils ont investi beaucoup de patience et beaucoup de leur temps afin de motiver les élèves à faire des efforts et d'éviter des échecs. Les enseignants ont formé un groupe harmonieux, amical et sympathique qui a influencé agréablement le déroulement à l'école. Mon enfant a ressenti cela et quittait heureux et de bonne humeur la maison pour aller à l'école. Je souhaite que le TT, pratiqué de cette manière, soit reconnu et appliqué chez tous les enfants afin de les motiver à une longue période d'études. Merci. »

L.: « L'ensemble de l'enseignement primaire a remarquablement contribué à la créativité des élèves. »

P.: « A l'école, les instituteurs n'ont pas assez surveillé mon enfant, s'il/si elle travaille sérieusement sur son plan hebdomadaire. Trop de travail à la maison. On doit plus surveiller à l'école la quantité de travail de l'enfant avec le plan hebdomadaire, surtout la première année. »

Q.: „Grundsätzlich sehe ich TT positiv. Trotzdem gab es phasenweise Probleme, wenn Sachen nur halb verstanden wurden. Wenn vom Kind nichts erfragt wird, entstehen Lücken, die auch das Team nicht schließt.“

S.: „TT jo, aber net esou. Eist Kand ass net genuch préparéiert fir an de Lycée. Et ass leider keen op spezifesch Problemer vum Kand agaang!“

U.: „Jeder soll die gleichen Aufgaben bekommen.“

V.: „Es müssten mehr Diktate im Französischen gemacht und französische Aufsätze geübt werden und französisch sprechen in der Klasse. Im Rechnen könnten manchmal zusätzlich kleine Hausaufgaben gegeben werden, je nach Schüler!“

### 3.3. Evaluation durch die Kollegen

Vorbemerkung: Im März 2005 luden wir unsere Arbeitskollegen, unsere Schulinspektorin, den Vorstand der APEEP (Elternvereinigung) sowie die Mitglieder der Schulkommission zu einer Vorstellung unserer Arbeitsweise ein. Während dieser Versammlung wurde den Anwesenden ein Bewertungsbogen ausgeteilt, der sich sowohl auf die

Präsentation (Teil A), auf den Inhalt des Konzepts (Teil B) sowie auf eine etwaige Prospektion in die Zukunft unserer Schule (Teil C) bezog. Die Beantwortung der Fragen war natürlich auch hier absolut freiwillig und, wenn gewünscht, anonym. Die Zahl der ausgefüllten Fragebögen ist nicht sehr hoch. Statistisch gesehen ist das Material also kaum re-

positiv	gleichgültig	negativ	nicht beantwort.
---------	--------------	---------	------------------

#### Fragebogen Kollegen-Auswertung

##### A. Fragen zur Präsentation

1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht

B	C	D	E	F	G	H	I	J
---	---	---	---	---	---	---	---	---

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	positiv	gleichgültig	negativ	nicht beantwort.
1. Wie hat Ihnen die PP-Präsentation insgesamt gefallen?	2	1		1	1	1		1		1,17	6	0	3
- Aufmachung	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1,33	9	0	0
- Inhalt	2	2	3	1	1	1	1	2	1	1,56	8	1	0
- mündliche Erklärung	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1,33	8	1	0
2. War der Inhalt optisch													
- verständlich?	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1,22	9	0	0
- klar gegliedert?	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1,11	9	0	0
- komplett?	1	2	3		1	2	2	2	1	2,00	7	1	1
- ausreichend illustriert?	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1,78	9	0	0

##### B. Fragen zum Inhalt

1 = sehr wichtig, 5 = überhaupt nicht wichtig

1. Folgende Details scheinen mir wichtig:

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	positiv	gleichgültig	negativ	nicht beantwort.	
- teaminterne Diskussionen	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1,33	8	1	0
- verschiedenartige Behandlung eines Problems	1	1	4	2	2	1	2	2	2	2	1,89	8	1	0
- intensive Elternarbeit	1	2	2	2	4	2	2	2	3	3	2,22	8	1	0
- Reduzierung des Frontalunterrichts	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	1,89	8	1	0
- Selbst- und Partnerkontrolle	2	1	1	2	4	2	1	2	1	2	1,78	8	0	1
- Selbstevaluation der Schüler	2	1	1	2	2	2	1		2	2	1,57	7	0	2
- Wochenplan	2	2	1	3	2	2	3	1	3	3	2,11	7	2	0
- Gruppen- und Partnerarbeit	2	2	1	3	3	2	2	1	1	1	1,89	7	2	0
- unmittelbares, zeitnahes Korrigieren	2	1	2	2		1	1	1	2	2	1,50	8	0	1
- sofortiges Feedback	1	1	2	2		1	1	1	1	1	1,25	8	0	1
- mehrere Bezugspersonen für die Kinder	1	2	5	3		1	2	3	2	2	2,38	5	2	1
- keine Ausgliederung der Schwachen	2	1	1	1	3	1	1	2	2	2	1,56	8	1	0
- Förderung der starken Schüler	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1,11	9	0	0

### 3.3. Evaluation durch die Kollegen

präsentativ, gibt uns aber trotzdem Aufschluss und Anregungen über unsere Arbeitsweise.

Der Leser sollte selbst seine Schlüsse aus der Tabelle ziehen. Die Kommentare finden sich am Anschluss an die Tabelle.

*1= sehr gut, 5=sehr schlecht*

2. Generell finde ich das vorgestellte Konzept des TT ...	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1,67	8	1	0	0
3. Ich finde die vorgestellte Art der Differenzierung ...	1	2	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1,44	8	1	0	0
4. Ich finde die Umsetzung des Konzepts ...	1	3	2	1	3	1	2	2	2	2	2	1,89	7	2	0	0
5. Offen zu sein für neue Ideen / Methoden finde ich ...	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1,11	9	0	0	0

#### C. Prospektion

*1= stimme ich unbedingt zu, 5=stimme ich keinesfalls zu*

1. Ich kann mir vorstellen, ähnlich wie dieses Team zu arbeiten.	2	1	3	4	1	1	1	3	2,33	3	2	1	3
2. Ich kann mir vorstellen, dass einige Klassen in unserer Schule so funktionieren.	2	2	1	4	3	1	1	1	1,88	6	1	1	1
3. Ich kann mir vorstellen, dass dieses Konzept richtungweisend für unsere Schule ist.	2	1	4	3	3	3	4	2,86	3	3	2	2	2
4. Ich bin nicht an diesem Konzept interessiert.	5	2	1	5	2	3,33	3	3	3	3	0	3	3

5. Ich denke, dass ich für meinen Unterricht folgende Details des Konzepts übernehmen kann:

- Reduzierung des Frontalunterrichts	1	1	2	2	2	1	2	1,57	7	0	0	2	2
- Selbst- und Partnerkontrolle	3	1	2	1	2	1	2	1,67	5	1	0	3	3
- Selbstevaluation	3	1	1	1	2	2	3	2,00	4	2	0	3	3
- Wochenplan	3	1	4	4	2	1	4	2,71	3	1	3	2	2
- Gruppen- und Partnerarbeit	2	1	3	2	2	3	1	2,00	5	2	0	2	2
- unmittelbares, zeitnahes Korrigieren	2	1	2	3	1	2	2	1,86	6	1	0	2	2
- schnelles Feedback	2	1	2	4	1	1	1	1,83	5	0	1	3	3
- Dyades	1	1	1	2	1	1	2	1,25	4	0	0	5	5
- Cliniques	1	1	1	4	1	1	2	1,67	5	0	1	3	3
Ich wäre bereit, selbst mit Partnern ein Konzept auszuarbeiten	1	1	4	4	4	4	2	2,67	3	0	3	3	3

Es folgen die Bemerkungen der Kollegen.  
Der Großbuchstabe vor jedem Zitat bezieht sich auf die Spalte in der Tabelle.

B.: „Am Ënnergrad kann een dat net onbedéngt grad sou inwuerbuelen, z.B. Wocheplang, Selbstkontroll, Selbstevaluation.“

C.: « Mes réflexions: l'aménagement de l'environnement (classe) semble important (l'intégrer dans la nouvelle construction?? Ou bien solliciter commune / APEEP). - développer les échanges avec les parents. Sincères félicitations pour votre engagement, courage et motivation - ça me plaît! »

D.: „ a) (Inhalt / mündliche Erklärung) huert gefeelt: Wéi hunn ech vir dru Schoul gehal? Wat ass elo methodesch anescht ginn. Virwat huert Der gemengt, eppes änneren ze mussen, wat war vir dru net sou gutt?

b) (Teaminterne Diskussion) = besonnesch wichteg, éier ee sech decidéiert, fir e Projet ze lancéieren. Et muss ee sech vir dru inwert d'Methodik méi oder wéineger eens sinn.

c) (Dyades / Cliniques) geschitt bei mir an der Klass ganz selbstverständlich, dat heescht, d'Kanner hëllef sech souwiso géigesäiteg. Sou wéi ech et verstinn, huert dir (am bëjjen Alter) een Deel vun der Problematik erkannt: D'Kanner sollen hirem Niveau no Aarbechten ugebuede kréien, dat heescht, d'Kand steet am Mëttelpunkt an net de Programm. Eng zweet a genee sou wichteg Saach feelt awer nach: Wéi léiert d'Kand, d.h. wéi féieren ech eng nei Matière an? Do schengt et mir, wéi wann dir nach ëmmer vill erkläre musst. De Piaget huert awer schon erkannt: ‚Alles, wat een de Kanner erkläert, ass eng verluere Chance.‘ Dat heescht: Hätt ech gär, datt d'Kanner eppes Neies léieren, sichen ech hir nächst Aarbecht / Aufgab sou eraus, dass si selwer erkennen, datt hinne Wësse feelt. Si musse sech also selwer domatter auseruesetzen a probéieren, sech dat Neit selwer ze erschaffen. Klappert dat bei deem engen oder aneren net oder nëmme zum Deel, kann ech oder e Kand him Explikatiounen ginn. Duer no kommen eréischt Exercicer, fir dat Neit ze léieren.“

J.: „Meng Félicitatiounen fir är flott Präsentatioun a mäi Respekt fir är Aarbecht! Dir huert Iech déif an de ‚Quatsch‘ erageknéit a Villes geleescht.“

Ad C1: Ech perséinlech gesi mech zurzäit net gutt a sou engem Projet, well et vill ‚net regulär‘ Stonnen an Aarbecht a vill Energie erfuedert, wann een et gutt wëll machen. Béides kann (oder wëll) ech am Moment net opbréngen. Ech schléissen awer net aus, dass et an Zukunft (mat deene passende Partner) fir mech a Fro kennt. Och mir ass kloer, dass méi differenziéiert muss ginn, an äert Konzept gefällt mir relativ gutt. Ech géif mir trotzdem wënschen, dass déi ‚traditionnell‘ Form fir ze schaffen net verdäiwelt oder belächelt gëtt, zumools wou d'Iwwergäng jo kenne fléissend sinn. Ausdréck wéi ‚Unterrechtsformen, déi nach méi zeréck sinn (= rekestänneg)‘, ‚Titularen, déi schon e bëssche méi wäit sinn‘, etc. suggeréieren dat e bëssen. Dës Remarque ass net fir Iech perséinlech gemengt, mä fir d'Allgemengebeet (Medien, Ministère ...).“

### 3.4. Evaluation durch das Team

Folgende Fragen wurden von der Schulinspektorin, Frau Vanolst, an das Team gestellt\*:

#### 1. Welche Weiterbildung brauchen Sie nach zweijähriger Erfahrung?

(Lehrer)-Fortbildung sollte eine Selbstverständlichkeit für die ganze Laufbahn sein. Wir für unsern Teil können nicht sagen, dass nach zweijähriger Erfahrung im Team alle unsere Fragen beantwortet sind und wir nun im Besitz der einzig richtigen Rezeptur sind, was die Arbeit im Team betrifft.

Wir wurden und werden auch weiterhin mit Fragen und Schwierigkeiten konfrontiert, auf die wir spontan keine Lösung anbieten können. Wie bereits beschrieben, stellte uns zum Beispiel die Bewertung von Schulleistungen schon bald vor ein schwieriges Hindernis. Bei unseren teaminternen Diskussionen konnten wir uns auf nötige Änderungen verständigen, wollten uns aber auch beraten lassen, uns andere Meinungen einholen, um dann sinnvolle, durchdachte Veränderungen in unser Bewertungssystem einfließen zu lassen. Gleiches gilt für Elternarbeit.

Jedes Team muss sich an jenen Weiterbildungsangeboten orientieren, die ihm am nützlichsten erscheinen, wobei Hinweise zu themenbezogener Literatur hilfreich wären.

#### 2. Welche Risikofaktoren für das Team haben Sie nach zweijähriger Erfahrung kennengelernt?

Die Risiken menschlichen Zusammenlebens und in diesem Falle -arbeitens sind uns allen hinlänglich bekannt. Jedes Mitglied bringt seine Persönlichkeit ins Team, seine Stärken, aber auch seine Schwächen. Man muss Kritik ertragen können, Schwächen offen zugeben, seine Sicht auf eine bestimmte Thematik ändern und Weiteres mehr. Persönliche Divergenzen, Befindlichkeiten und Animositäten sollten die Zusammenarbeit nicht belasten. Das fällt nicht immer leicht.

Damit ein Team funktioniert und seine Arbeit im

### 3.4. Evaluation durch das Team

Alltag bewältigen kann, ist jedes Mitglied für sein Denken und Handeln verantwortlich. Konflikte müssen offen angesprochen werden, um sie zu lösen und Kompromisse muss man suchen und eingehen. In unserem Team hatten wir das Glück, unsere Zeit und Energie nicht mit teaminternen Konflikten zu verlieren. Jeder von uns ist offen für Kritik und konsensfähig. So konnten wir uns vollständig auf unsere Arbeit konzentrieren, was besonders während der Aufbauphase des Teams wichtig war. Schul- und Arbeitszeiten erschienen uns als zu kurz, um unsere Pläne umzusetzen. Der Arbeitsaufwand, bedingt durch Lesen von Fachliteratur, Fortbildung, Umsetzen, Überarbeiten und Weiterentwickeln unserer Konzepte in der Klasse, Coaching usw. wirkte manchmal entmutigend. Durch das gegenseitige Unterstützen konnten diese Phasen jedes Mal überwunden werden. Soviel zu teaminternen Risiken.

Ein anderes Risiko für ein Team besteht sicher in dessen Öffentlichkeitsarbeit. Ziele und Auffassungen eines Teams (zum Beispiel über Elternarbeit, Evaluation usw.) sollten schriftlich formuliert werden. Nur so kann man vermeiden, dass Divergenzen in Stresssituationen wie Elternabenden hervortreten, die die Arbeit eines Teams infrage stellen.

#### 3. Welche Aufgabe schreiben Sie dem Inspektor in der Teambegleitung zu?

Haben sich zwei oder mehrere Lehrer zu einem Team zusammengefunden und ihre Ziele und Aufgaben klar vor Augen, so sollte ein Inspektor dem Team beratend und unterstützend zur Seite stehen. Beratend im Hinblick auf pädagogische, schulrechtliche, organisatorische und zwischenmenschliche Fragen und Probleme, unterstützend im Hinblick auf die schulischen Partner: Eltern, Gemeinde, Kollegen, Schüler, Gewerkschaften und nicht zuletzt das Ministerium. Dazu gehört sicher auch das Hinweisen auf für das Team-teaching wichtige Weiterbildungskurse.

In diesem Kontext sollte der Inspektor darauf hinwirken, dass ein Konzept der Differenzierung,

wenn schon nicht im Team, so eben individuell (ein Lehrer pro Klasse) für die ganze Schule eingeführt wird und die Evaluation der Schüler daran angepasst wird (z. B. um „Sitzenbleiben“ zu vermeiden oder wenigstens eine einheitliche Linie für das „Sitzenbleiben“ einzuführen oder um in „cycles d'apprentissage“ zu arbeiten oder ...), nach dem Motto: Ein Team allein macht noch keinen schulischen Frühling.

#### 4. Wie schätzen Sie die Orientationsprozedur der Schüler nach Ende des sechsten Schuljahres im Team im Vergleich zu der traditionellen Klasse ein?

Ein klarer Vorteil in der Teamarbeit ist sicher, dass mehrere Sichtweisen aufeinandertreffen und so manches Urteil dadurch relativiert wird. In unserem Fall ist es auch so, dass wir im Laufe unserer Zusammenarbeit noch andere Evaluationsmodelle ausgearbeitet und angewandt haben und auch weiterhin anwenden, deren Aussagen in die Prozedur einfließen.

\*) Diese Fragen sind nur eine Auswahl aus einem größeren Fragenkatalog. Die hier nicht berücksichtigten Fragen wurden an anderer Stelle beantwortet.



## 4. Epilog: Doch kein Quatsch – oder?

„So ein Quatsch“ – mit diesem spontanen Ausruf unserer Kollegin haben wir diese Bestandsaufnahme unseres Projektes angefangen und so lautete auch unser Arbeitstitel.

Damals wusste die Kollegin natürlich nicht, dass ihre Bemerkung in unserem Schulgebäude zum geflügelten Wort wurde und uns manchmal half, Schwierigkeiten und Probleme, Enttäuschungen oder Rückschläge mit Humor anzugehen oder zu lösen.

Neue Wege zu gehen, scheint in unserem Fach nicht so gern gesehen zu sein, die althergebrachten Methoden scheinen sich doch bewährt zu haben. Also warum etwas ändern, was doch läuft? Schließlich sind wir alle durch diese Schule gegangen und haben uns zurechtgefunden oder zumindest mit ihr „arrangiert“!

Aber sind diese Wege so neu und revolutionär wie mancher glaubt, wenn schon Mitte der 50er-Jahre in den USA die ersten Team-teaching-Versuche mit dem Lexington Programm (LTTP) gestartet wurden?

Auch Deutschland hatte mit dem Nürnberger Modell eine Vorreiterrolle auf diesem Gebiet. Der damalige Schuldezernent der Stadt Nürnberg, Dr. Hermann Glaser, initiierte ein Modell, nach dem der traditionelle Lehrer als Alleinherrscher abgeschafft wurde – zugunsten einer institutionalisierten Zusammenarbeit, um damit die pädagogische Effizienz zu erhöhen und die Rentabilität zu verbessern. Das Grundwissen wird zuerst im Verbandsunterricht vermittelt, dann exemplarisch im Gruppenunterricht verarbeitet und schließlich im Selbststudium vertieft. Dies alles erfordert eine flexible Raumordnung und nicht zuletzt flexible Zeitpläne. Die eingesparten Lehrerstunden wurden als Hospitationsstunden, für Vorbesprechungen und Vorbereitungen verwendet. (Hoffelner R. (1995), S. 42–44).

1974 entstand unter Hartmut von Hentig die Bielefelder Laborschule, ein Schulversuch in Teamun-

terricht und Differenzierung, welcher heute noch besteht. (ibd. S. 48–59)

1993 stellte die Pädagogin Annedore Prengel „die Heterogenität ihrer Schüler explizit in den Mittelpunkt ihrer theoretischen und praktischen Übungen: Sie forderte sogar, die homogene Jahrgangsklasse in der Regelschule aufzugeben, da deren heterogene Zusammensetzung obnebin kein gleichschrittiges Lernen zulasse“ (Halfhide, Th. et al. (2001), S. 7).

Wir wollten also das Rad nicht neu erfinden und die Überlegungen und Fragen, welche wir aus den Erfahrungen mit dem traditionellen, d.h. streng organisierten, Förderunterricht außerhalb der Klasse stellten, hatten schon vor uns zahlreiche namhafte Pädagogen beschäftigt.

Ist Team-teaching letztlich besser als andere Methoden? Ist es das Allheilmittel gegen schulische Schwierigkeiten?

Helmke schreibt in seinem Buch zur Unterrichtsqualität (Helmke, A. (2004), S. 18): „Methoden sind nicht Selbstzweck des Unterrichts, sondern Werkzeuge zur Erreichung bestimmter Ziele und nur als solche brauchbar oder unbrauchbar, gut oder schlecht.“ Weiter (ibd., S. 31) schreibt er: „Unterricht schafft lediglich die Basis für Lernprozesse und gibt Lernziele vor. Das Lernen selbst muss von den Schülern geleistet werden. Lernmethoden gewinnen ihre Existenzberechtigung ausschließlich von ihrer Funktion, Lernprozesse zu initiieren, zu steuern ggf. auch zu überwachen und zu unterstützen.“

Schon während der Vorbereitungsphase zu unserem Projekt, aber erst recht während des ersten Zweijahreszyklus, wurde uns bewusst, dass wir nicht alles auf einmal umkrempeln konnten. Wir mussten sozusagen „hineinwachsen“ und dazu war sehr viel Kraft und Energie vonnöten. Es war von Vorteil, dass wir keinen personellen Schwierigkeiten innerhalb unseres Teams begegneten; somit konnten wir uns ganz auf das Projekt selbst konzentrieren.

Wie schon früher erwähnt, bestand unser Ziel nicht darin, alle Bergsteiger zur Spitze des Berges zu geleiten, sondern wir wollten ihnen Strategien geben, damit keiner unterwegs aufgibt und alle zumindest einen kleinen Erfolg erleben könnten. Fee Czisch

#### 4. Doch kein Quatsch – oder?

sagt dazu (Czisch, F. (2005)): „Erfolgslebnisse sind Voraussetzungen für die nächste Anstrengung.“ ...

Rückblickend dürfen wir behaupten, dass wir zwar nicht alle Schwierigkeiten beheben konnten, es uns aber durchweg gelungen ist, verschiedene Kinder aus der Überforderung herauszunehmen, ihnen Mut zu machen, ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen zu stärken. Sicher werden sie immer noch Schul-schwierigkeiten haben und sie erhielten von uns auch nicht die Garantie für ein erfolgreiches Bestehen des klassischen Lyzeums, aber für uns war es wichtig, „dass jedes Kind das geübt hat, was es braucht, um weiterzukommen. Aber nicht alle Kinder müssen alle meine vorgesehenen Schritte gehen!“ (Czisch, F., (2005), S. 269)

Abschließend möchten wir festhalten, dass auch Team-teaching kein Wundermittel ist und dass es immer Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten geben wird. Wenn wir durch das Team-teaching erreichen, dass die Kinder ihre angeborene Neugierde nicht verlieren, dass wir „ihren Drang, selbstständig zu handeln, eigene Interessen und Vorlieben zu entwickeln, selbst zu entscheiden, Verantwortung zu übernehmen, die eigenen Arbeiten selbst zu kontrollieren, mit andern zusammen zu sein“ (Czisch, F., (2005), S. 224), nicht unterdrücken und ihnen erlauben, durch die Differenzierung und durch unsere persönliche Zuwendung ihre eigenen Wege zum Ziel zu finden, so lohnt sich die Mühe der zusätzlichen Arbeit allemal.

Der Leser könnte uns jetzt entgegenhalten, dass man zum differenzierten Arbeiten nicht unbedingt ein Team braucht, und gewiss gibt es viele engagierte Kollegen, die dies in ihren Klassen erfolgreich anwenden.

Wir aber sind überzeugt davon, dass die Arbeit im selbstgewählten Team einige nicht zu unterschätzende Vorteile zum so genannten Einzelkämpfertum mit sich bringt.

Der ganze Prozess, aus welchem vorliegende Broschüre hervorgeht, hätte sich ohne das Team wahrscheinlich nicht so konsequent entwickelt.

Sich und seinen Unterricht reflektieren, seine Praxis optimieren und prüfen, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden, Erfahrungen austauschen, Talente ergänzen und zusammenlegen, konstruktive Kritik in einem partnerschaftlichen Geist üben, die Last der Verantwortung, der Enttäuschungen aber auch die Freude der Erfolge teilen, seine Meinungen gemeinsam gegenüber der Hierarchie und den Eltern vertreten: Das alles wird so nur im Team möglich. Uns hat die Arbeit im Team jedenfalls regelrecht beflügelt. Wir fanden hier den gegenseitigen Ansporn, unsere Ideen im Sinne einer heterogenen Schule, welche Unterschiede als Chance ansieht, umzusetzen. Dies trotz Skepsis und Vorbehalten seitens der Gesellschaft.

Nach unserer zweijährigen Erfahrung ist dieser Prozess bei Weitem noch nicht abgeschlossen und es warten noch viele Fragen auf Lösungen.

Obwohl wir ständig an uns arbeiten und uns jeden Tag neuen Herausforderungen stellen müssen, möchten wir nicht mehr zurück, frei nach Mahatma Gandhi:

« C'est l'action et non le fruit de l'action qui importe. Vous devez faire ce qui est juste. Il n'est peut-être pas en votre pouvoir, peut-être pas en votre temps, qu'il y ait des fruits. Toutefois, cela ne signifie pas que vous deviez cesser de faire ce qui est juste. Vous ne saurez peut-être jamais ce qui résultera de votre geste, mais si vous ne faites rien, il n'en résultera rien. »

## 5. Allegorie: « Étoiles de Mer »

Deux amis se promenèrent sur une plage et trouvèrent de nombreuses étoiles de mer échouées sur le sable. Tout en discutant avec son ami, l'un d'eux se baissa et, une à une, les jeta à la mer.

Après un certain temps son ami remarqua:  
« Que fais-tu? »

« Je rejette ces étoiles à la mer » répondit calmement celui-ci, en continuant sa besogne.

« Il y a tant d'étoiles de mer échouées sur cette plage, que tu n'arriveras jamais à les ramasser toutes, alors quelle différence cela peut-il bien faire que tu les y rejettes ou non? »



#### « Étoiles de Mer »

« Pour toutes les étoiles de mer, non, mais pour celles que je viens de remettre à l'eau, la différence est bien de taille. »

(reproduction libre selon Jack Canfield)



## 6.1. Carte grise

Consultations	Date	Qui?	
Devoirs	Date	Branche	
Clinique	Date	Branche	
Discipline	Date		
Divers	Date		

## 6.2. Fragebögen

### 6.2.1. Fragebogen Schüler

Du hast jetzt während fast zwei Jahren eine Team-teaching-Klasse besucht. Uns interessiert deine Meinung. Beantworte bitte folgende Fragen jeweils mit einem Kreuz. Hier liegen einige Aussagen vor. Kreuze bitte zu jeder Aussage an, wie sehr du ihr zustimmen kannst.

1 = *stimme voll und ganz zu*  
5 = *stimme gar nicht zu*

	1	2	3	4	5
1. Ich bin in den zwei letzten Jahren gern zur Schule gegangen.					
2. In den letzten zwei Jahren hatte ich die Möglichkeit, viel Neues zu lernen.					
3. Ich langweile mich in der Schule.					
4. Ich finde den Unterricht meistens interessant.					
5. Die Lehrer sind fast immer ansprechbar.					
6. Ich gehe von mir aus zu einem Lehrer, um ihn um Rat zu fragen.					
7. Die Lehrer erklären nicht genug an der Tafel.					
8. Ich würde lieber mit nur einem Lehrer arbeiten.					
9. Die Lehrer haben meist Zeit für meine Probleme.					
10. Ich habe einen Lieblingslehrer.					
11. Bei Problemen frage ich den Lehrer, der gerade Zeit hat.					
12. Bei Problemen frage ich den Lehrer, den ich am liebsten mag.					
13. Am liebsten arbeite ich allein.					



## 6.2.2. Fragebogen für Eltern / Questionnaire pour parents

Ihr Kind hat jetzt während fast zwei Jahren eine Team-teaching-Klasse besucht. Uns interessiert Ihre Meinung. Beantworten Sie bitte folgende Fragen jeweils mit einem Kreuz und geben Sie uns Ihre Antwort anonym (im beiliegenden Briefumschlag) zurück. Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit.

**Votre enfant a fréquenté une classe dans laquelle les titulaires pratiquaient l'enseignement en équipe. Veuillez répondre aux questions suivantes en cochant une case et retourner le questionnaire (de façon anonyme dans l'enveloppe ci-jointe). Nous vous remercions de votre collaboration.**

1 = *stimme voll und ganz zu – je suis entièrement d'accord*  
5 = *stimme gar nicht zu – je ne suis absolument pas d'accord*

	1	2	3	4	5
1. Mein Kind ist in den zwei letzten Jahren gern zur Schule gegangen. <i>Les deux années passées, mon enfant aimait aller à l'école.</i>					
2. Die Arbeit nach Wochenplan ist wertvoll. <i>Je pense que le travail avec le plan hebdomadaire est de valeur.</i>					
3. Ich begrüße es, dass mein Kind mit dem Wochenplan seine Arbeit selber einteilen kann. <i>J'apprécie que mon enfant puisse lui-même organiser son travail à l'aide du plan hebdomadaire.</i>					
4. Die Kinder sollten jeden Tag eine Hausaufgabe haben. <i>Les enfants devraient avoir chaque jour un devoir à domicile.</i>					
5. Mein Kind schafft zu Hause seine Aufgaben ohne Hilfe. <i>Mon enfant fait ses devoirs sans aide à domicile.</i>					
6. Das Team-teaching ermöglichte es, dass sich die Lehrer intensiver mit den Problemen meines Kindes beschäftigen konnten. <i>Le travail en équipe permettait aux enseignants d'aborder les problèmes de mon enfant de façon plus intensive.</i>					
7. Es ist vorteilhaft, wenn die Lehrer die Wochenpläne je nach Stärken und Schwächen der Schüler differenzieren. <i>Il est avantageux de différencier les plans hebdomadaires selon les capacités des élèves.</i>					
8. Es ist vorteilhaft, wenn die Lehrer die Prüfungen je nach Stärken und Schwächen der Schüler differenzieren. <i>Il est avantageux de différencier les devoirs en classe selon les capacités des élèves.</i>					
9. Ich hätte lieber die gleichen Aufgaben und Prüfungen für alle Kinder gehabt. <i>J'aurais préféré les mêmes travaux et devoirs pour tous les élèves.</i>					
10. Ich glaube, dass das Team-teaching mein Kind gut auf die Arbeit in der Sekundarschule vorbereitet. <i>Je pense que l'enseignement en équipe est une bonne préparation pour le travail scolaire au secondaire.</i>					
11. Ich habe den Eindruck, dass mein Kind (unabhängig von der Altersentwicklung) selbstständiger an die Probleme herangeht als vor zwei Jahren. <i>J'ai l'impression que mon enfant (sans considérer son évolution biologique) aborde les problèmes de façon plus autonome qu'il y a deux ans.</i>					
12. Ich hätte lieber die bisherige Form des Förderunterrichts (appui). <i>J'aurais préféré la forme „traditionnelle“ de l'appui.</i>					
13. Gruppenarbeit finde ich wichtig. <i>Je pense que le travail en groupe est important.</i>					
14. Partnerarbeit finde ich wichtig. <i>Je pense que le travail avec partenaire est important.</i>					
15. Selbstständiges Arbeiten finde ich wichtig. <i>Je pense que le travail autonome est important.</i>					
16. Die Leistungen in der Schule wären besser, wenn mein Kind nach traditionellen Methoden unterrichtet worden wäre. <i>Les résultats scolaires auraient été meilleurs si mon enfant avait été instruit selon des méthodes traditionnelles.</i>					
17. Mein Kind hat Angst vor Prüfungen. <i>Mon enfant a peur des devoirs en classe.</i>					





## 7. Dank

Unser Dank für ihre Unterstützung bei der Realisation unseres Projektes sowie dieses Werkes gilt:

- Frau Francine Vanolst, Inspektorin, sie war uns von Anfang an eine wertvolle Stütze,
- dem MENFP (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle), welches unser Team-teaching-Projekt als Schulprojekt anerkannte und uns somit logistisch und finanziell unterstützte,
- Frau Mireille Thill vom SCRIPT (Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques) als Mittelsperson zum MENFP; sie stand uns jederzeit zur Verfügung,
- den Damen Séphora Boucenna und Annette Remy der « Faculté Universitaire Notre-Dame de la Paix » (FUNDP) Namur, (Département Education et Technologie); sie leiteten interessante Austauschnachmittage, an denen wir zusammen mit anderen Teams Probleme besprechen konnten und neue Impulse erhielten,
- den Gemeindeverantwortlichen der Gemeinde Frisingen; sie genehmigten uns, das Projekt mit drei Lehrpersonen zu starten,
- EducDesign mit den Herren Pino Fiermonte und Frank Trierweiler; sie halfen uns, unsere Gedanken zu ordnen und zu strukturieren, Vorbehalte und Ängste abzubauen und unseren Weg zu finden,
- den Kollegen in der Schule für ihr Entgegenkommen beim Klassensaaltausch und bei anderen Wünschen,
- der Schulkommission und der APEEP (Elternvereinigung); sie mussten nicht lange überzeugt werden,
- aber auch unseren Schülern, welche uns tagtäglich neue Impulse und Herausforderungen lieferten,
- und nicht zuletzt allen Eltern dafür, dass sie trotz verständlicher Bedenken und von uns gefordertem Umdenken den neuen Weg mit uns gingen,
- sowie unseren Familien und den Lektoren, welche sich die Zeit nahmen, unser Werk zu lesen und mit hilfreichen Kommentaren zu versehen, welche uns halfen, unsere Gedanken verständlicher auszudrücken.

## Bibliografie

### *Fachliteratur*

- Bostelmann, A. (Hrsg.) (2006), Das Portfolio-Konzept in der Grundschule, Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr
- Buschmann, R. / Buhren, Cl. G., (2004), Ouiss, Schülerkompetenz, Flensburg, Buschmann/Buhren
- Brunner, I. / Schmidinger E. (2004), Leistungsbeurteilung in der Praxis, Linz, Veritas Verlag
- Canfield, J. (1995), Premier Bouillon de Poulet pour l'âme tome, 1+2 Paris j'ai lu
- Caron, J. (2003), Apprivoiser les Différences, Montréal, Quebec, la Chenelière
- Circulaire de Printemps (05.2004), Courrier de l'Education Nationale
- Czisch, F. (2005), Kinder können mehr anders lernen in der Grundschule, München
- Farr R., Tone B., (1998), Le portfolio, Montréal, Toronto, Chenelière
- Halfhide, Th. / Frei., M/ Zingg, Cl. (2001), Team-teaching. Wege zum besseren Unterricht, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Helmke, A. (2004), Theorie und Konzept zur Unterrichtsqualität
- Henninger C. / Ehinger W. (2003), Das Elterngespräch in der Schule, Donauwörth, Auer Verlag
- Hoffelner, R. (1995), Team-teaching, Frankfurt am Main, Europäische Hochschulschriften, Peter Lang Verlag
- IFS- Schulbarometer
- Knapp, R (2005), Elternarbeit in der Grundschule, Berlin Cornelsen Scriptor
- MENFP/SCRIPT (2004), FUNDP, Cycles d'apprentissages et team-teaching
- Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group (1996), Team Teaching, Portland, Maine (USA), Stenhouse Publishers
- Perrenoud, O. (2005), Les cycles d'apprentissage / Vers une nouvelle organisation au service des élèves, Université de Genève / Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Perrenoud Ph. (1999), Dix nouvelles compétences pour enseigner, esf édition
- Philipp, E. (2000), Teamentwicklung in der

- Schule, Beltz Pädagogik Verlag, 3. Auflage
- Riegel, E. (2004), Schule kann gelingen, S. Fischer Verlag
- Schleicher, A. (Pisa Koordinator), (01.03.2005) Luxemburger Wort
- Stöger, G. (2000), Besser im Team, Beltz Taschenbuch
- Team-teaching-Projekt Roeser/Crauthem
- Wiedenhorn, Th.. (2006), Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe, Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr
- Will, F. (2002), Was bremst mein Team, Beltz Taschenbuch

### *Didaktisches Alternativmaterial*

### Mathematik

- Logisch 5, das Buch, (2006), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Logisch 5, das Heft, (2006), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Logisch 5, der Kommentar (2006), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Logisch 6, das Buch, (2006), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Logisch 6, das Heft, (2006), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Logisch 6, der Kommentar (2006), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Logico Maximo, Flächeninhalte, Finken Verlag
- Logico Maximo, Größen und Maße, Finken Verlag
- Mathematik 5 (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Mathematik 5 – Kopiervorlagen, (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Mathematik 6 (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Mathematik 6 – Kopiervorlagen, (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Mathe-Mobil 3-2 (Kopiervorlagen), Finken-Verlag
- Amelie & Co, Rechengeschichten (2003), Finken-Verlag
- Mathe Live (2007), Klett
- Pluspunkte Mathematik (2006), Cornelsen

## Deutsch

- Praxis Sprache 5 (2002), Westermann
- Praxis Sprache 5 – Arbeitsheft (2002), Westermann
- Praxis Sprache 6 (2002), Westermann
- Praxis Sprache 6 – Arbeitsheft (2002), Westermann
- Wörterzauber (Kopiervorlagen), Finken-Verlag
- Texte verstehen (Kopiervorlagen), Finken-Verlag
- Sprachkünstler (Kopiervorlagen), Finken-Verlag
- Mittendrin 5 (Sprachbuch) (1993), Klett
- Mittendrin 6 (Sprachbuch) (1993), Klett
- Unterwegs (Lesebuch) (2001), Klett
- Das Hirschgraben Sprachbuch 5 – 8 (2002), Cornelsen
- Das Hirschgraben Sprachbuch 5 – 8 (Arbeitsheft) (2002), Cornelsen
- Erlebte Sprache 1 (Sprechen, Schreiben, Sprachbetrachtung) (2003), öbv et hpt
- Erlebte Sprache 1 (Rechtschreibung, zusammenfassende Übungen) (2003), öbv et hpt
- Sprachbuch 1 (2003), öbv et hpt (mit Lehrerband)
- Durchstarten in Deutsch – Grammatik, Veritas
- Durchstarten in Deutsch – Rechtschreibtraining für die 6. Schulstufe, Veritas
- Durchstarten Deutsch für die 5. Schulstufe, Veritas
- Durchstarten Deutsch für die 5. Schulstufe – Übungsbuch, Veritas
- Durchstarten Deutsch für die 6. Schulstufe, Veritas
- Durchstarten Deutsch für die 6. Schulstufe – Übungsbuch, Veritas
- Logico Maximo,, Wörterbau und Satzbedeutung, Finken Verlag
- Logico Maximo, Satzglieder, Finken Verlag
- Logico Maximo, Wortarten, Finken Verlag

- Oh là là 1 – cahier d'exercices, (2003), Clé International
- Oh là là 2 – méthode de français, (2003), Clé International
- Oh là là 2 – cahier d'exercices, (2003), Clé International
- Envol 5 (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Envol 5 – cahier d'activités, (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Envol 6 (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Envol 6 – cahier d'activités, (2002), Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Tous ensemble, (2004), Klett

## Geografie

- Diercke Drei (2006), Westermann
- Diercke Drei – Universalatlas, (2006), Westermann
- Diercke Drei – Handbuch, (2006), Westermann
- Diercke Drei – Materialien, (2006), Westermann
- Praxis Geographie Extra, Kopiervorlagen, (2004), Westermann

## Französisch

- Belleville 1 – méthode de français, (2004), Clé International
- Belleville 1 – cahier d'exercices, (2004), Clé International
- Oh là là 1 – méthode de français, (2003), Clé International





v.l.n.r.

**Mile Jovanovic**, Grundschullehrer seit 1992, seit dieser Zeit in der Gemeinde Frisingen angestellt.

**Arlette Schroeder-Hansen**, diplomierte Erzieherin seit 1975, seit 1998 in der Gemeinde Frisingen angestellt.

**Nico Eich**, Grundschullehrer seit 1980, seit 1981 in der Gemeinde Frisingen angestellt und wie die beiden andern Kollegen auch seit drei Jahren im Team-Teaching tätig.



LE GOUVERNEMENT  
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG  
Ministère de l'Éducation nationale  
et de la Formation professionnelle

ISBN: 978-2-495-03556-9