**Information**

Die folgenden Bezeichnungen und Beschreibungen der Kriterien für das Feedback zum Prozessportfolio und deren unterschiedliche Ausprägung in den Komplexitätsstufen sind ein Ergebnis der Forschungsgruppe (Plaimauer, Kladnik, Steiner, Prammer-Semmler) zum hochschuldidaktischen Konzept Lerntagebuch/Prozessportfolio. Ein bedeutungsvolles Ereignis soll dazu von den Studierenden aus dem Lerntagebuch ausgewählt werden und in einem Prozessportfolio nach einem vorgegebenen Denk- und Reflexionsprozess behandelt werden. (siehe Kriterien) Nach den ersten zwei Jahren in der Pilotphase wurden nun auf Grundlage der Daten die Kriterien leicht verändert, die Komplexitätsstufen geschärft bzw. konkret beschrieben und mit Ankerbeispielen (s. Beilage) fundiert. Die Intercodereliabilität ist durchaus zufriedenstellend, es bedarf allerdings eines sehr genauen Lesens und Analysieren des Prozessportfolios.

**Kriterien und deren Komplexitätsstufen**

|  |  |
| --- | --- |
| **Beschreiben/Erzählen:** Das bedeutende Lernereignis (BELE) aus dem Lerntagebuch wurde klar ausgewiesen und in seiner Komplexität erzählt. | |
| **0** | **Man kann das BELE in der Chronologie der Ereignisse nicht erkennen. Es werden keine Emotionen/Gefühle beschrieben.** |
| **1** | **Das beschriebene BELE ist nur vage dokumentiert, das Setting ist nicht klar beschrieben, es fehlen wichtige beteiligte Personen. Neben Beobachtungen werden auch eigene Emotionen und die von Dritten dargestellt, ohne diese als solche auszuweisen.** |
| **2** | **Das BELE ist in seiner zeitlichen Abfolge nachvollziehbar, das Setting ist nicht vollständig beschrieben, die Aktivitäten der wichtigsten handelnden Personen sind dargestellt. Emotionen und Wertungen werden noch nicht vollständig als solche gekennzeichnet.** |
| **3** | **Das Setting/der Kontext wird vollständig beschrieben, die Ereignisse sind chronologisch nachvollziehbar. Gedanken/Gefühle/Emotionen werden als eigene wahrgenommen, beschrieben und als solche ausgewiesen, Emotionen dritter Personen werden als Deutung definiert.** |

**Ad1: Beschreiben/Erzählen**: Entnehmen Sie aus Ihrem Lerntagebuch ein bedeutungsvolles Lernereignis. Dieses muss in der emotionalen Lage nicht unbedingt in den Bereich der „Unlust“ (oder Distress) fallen (siehe Stresstheorien aus BWG2), sondern kann ebenso auch in den Bereich der „Lust“ (oder Eustress) fallen. Ein bedeutungsvolles Lernereignis ist also ein Ereignis, bei dem Sie sich besonders herausgefordert oder wirksam fühlen, sich freuen, Erfolg erleben, etwas Zentrales in ihrem Handeln oder in dem einer anderen Person erkennen oder sich eine Haltung verändert. Beispielsweise wenn ein Kind durch ein bestimmtes Ereignis (einen Auftrag, eine Aussage, einen Verstärker) von einer eher wenig motivierten oder gar ablehnenden Haltung in einen deutlich erkennbaren Zustand der Motivation wechselt, oder ein Lehrinhalt an der Pädagogischen Hochschule eine Veränderung einer Sichtweise generiert.   
Versuchen Sie das Ereignis sehr genau und konkret zu beschreiben. Dazu gehören auch die Gestaltung des Settings in der Klasse, Ereignisse sowie verbale oder nonverbale Interventionen vor, während und nach dem Erlebnis. Beschreiben Sie entsprechend dazu auch Ihre Gedanken und Emotionen in der Entwicklung des Falles sowie beobachtbare Emotionen relevanter Personen. Machen Sie den Unterschied zwischen Beobachtungen, Emotionen und Wertungen deutlich.

|  |  |
| --- | --- |
| **Denken:** Der Erzählung des Ereignisses folgen kritisch-reflexive Fragen, die den Denkprozess darüber nachvollziehbar machen bzw. dokumentieren. | |
| **0** | **Es wurden keine Fragen an das BELE gestellt.** |
| **1** | **Es wird nur eine Frage gestellt, die im Wesentlichen nur eine Dimension der gesamten Komplexität bedient.** |
| **2** | **Es werden unterschiedliche Fragen an das Ereignis gestellt. Diese berücksichtigen aber nicht mehrere Perspektiven oder bedienen nur eine Dimension der gesamten Komplexität und/oder werden nicht in einen expliziten Zusammenhang mit dem Fall gebracht.** |
| **3** | **Es werden unterschiedliche Fragen/Annahmen/Gründe im Zusammenhang mit der Situation miteinander verknüpft und mit der Situation in Verbindung gebracht.** |

**Ad 2: Denken:** Stellen Sie sich selbst kritisch-reflexive Fragen in Anlehnung an das beschriebene Ereignis. Versuchen Sie mehrere Fragen zu formulieren. „Was könnten auslösende/hemmende Faktoren gewesen sein?“, „Habe ich ein ähnliches Verhalten bei mir oder anderen Menschen schon einmal beobachtet?“... Versuchen Sie möglichst viele Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven zu finden und dadurch der Vielschichtigkeit der Situation gerecht zu werden. Wählen Sie aus der Vielfalt Fragestellungen aus, die Sie für wichtig genug und bedeutend halten, sich damit weiter zu beschäftigen, und begründen Sie Ihre Wahl.

|  |  |
| --- | --- |
| **Deuten:** Vermutungen/Erklärungen werden formuliert. | |
| **0** | **Es sind keine Vermutungen/Deutungen formuliert.** |
| **1** | **Es ist zumindest eine Vermutung/Deutung, allerdings ohne Begründung, formuliert.** |
| **2** | **Die Vermutung(en)/Deutung(en) werden durch einzelne Aussagen in Zusammenhang mit dem Ereignis begründet.** |
| **3** | **Die Vermutung/(en)/Deutung(en) sind durch aufeinander bezogene Aussagen mit nachvollziehbaren Denkprozessen begründet.** |

**Ad. 3: Deuten:** Sie versuchen, zu Ihren Fragestellungen begründete erste Vermutungen/Erklärungen zu formulieren bzw. das beschriebene Ereignis zu deuten. Dazu können Sie auf Ihre bisherigen Erfahrungen / Ihr Wissen zurückgreifen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Erkennen:** Die Vermutungen/Hypothesen zum Fall wurden mit Hilfe von gut ausgewählter wissenschaftlicher Literatur oder Expertise (= Meinung von Expertinnen und Experten) diskutiert und führen zu begründeten Erkenntnissen. | |
| **0** | **Die Deutungsversuche werden nicht aufgegriffen, oder es wird nur Literatur/Expertise verwendet, die nicht im Bezug zu den Deutungsversuchen steht.** |
| **1** | **Es wird Literatur/Expertise verwendet, die in Bezug zu den Deutungen steht, es sind jedoch kein roter Faden bzw. keine Gedankengänge erkennbar, die zu einer Erkenntnis zum Ereignis führt.** |
| **2** | **Eine Erkenntnis oder auch mehrere Erkenntnisse werden literatur-, bzw. expertisengestützt in Bezug zu den Deutungen formuliert, und es ist eine Argumentationslinie erkennbar.** |
| **3** | **Es werden mehrere wissenschaftliche Quellen vergleichend und auf das Ereignis bezogen dargestellt, und es werden argumentativ Grundannahmen relativiert, widerlegt, bestätigt. Darauf aufbauend (!) werden neue Erkenntnisse formuliert.** |

**Ad 5: Erkennen:** Ihre Deutungen werden einer kritischen Betrachtung unter Anwendung wissenschaftlicher Literatur, belegten Befunden aus der Forschung und fundierten Theorien unterzogen. Bitte achten Sie darauf, dass Sie nicht eine beliebige Quelle, die in irgendeiner Form dazu passen könnte, einfach nur anführen. RecherchierenSie sehr spezifisch zum beschriebenen Phänomen. Kontaktieren Sie dazu auch Lehrende bzw. holen Sie dazu deren Expertise ein. Stellen Sie durch eine gute Argumentationskette einen direkten Zusammenhang zum beschriebenen Ereignis (**das ist eigentlich der zentralste Teil des „Prozesses“ im Portfolio)** her.

|  |  |
| --- | --- |
| **Entwickeln:** Aus dem Nachdenkprozess wurden konkrete Optionen für ähnliche Phänomene formuliert. | |
| **0** | **Es werden keine Optionen formuliert, die dem Ereignis entsprechen.** |
| **1** | **Es werden Optionen benannt, die im Zusammenhang mit dem bisher Erkannten stehen (z.B. in Form von pauschalen Vorsätzen).** |
| **2** | **Optionen werden entwickelt und Bedingungen, an die die Ausführung geknüpft ist, werden benannt. Kriterien für eine erfolgreiche Umsetzung werden angeführt.** |
| **3** | **Aus der Entwicklung des Falles werden zusätzlich verallgemeinerbare Schlussfolgerungen für ähnliche Phänomen hergeleitet.** |

**Ad 6: Entwickeln:** Aus dem Nachdenkprozess werden konkrete Handlungsoptionen für reflektierte/weitergedachte oder auch ähnliche Phänomene formuliert, diese dokumentieren Ihren Professionalisierungsprozess. Sie denken und handeln nun nicht mehr aus einem subjektiven Zugang zum bedeutungsvollen Ereignis, zum beschriebenen Phänomen, sondern wählen einen professionellen Zugang. Beschreiben Sie auch, wie Sie die gewonnenen Erkenntnisse umsetzen werden und welche konkreten Schritte Sie dazu unternehmen werden. Folgende Fragen könnten für Sie leitend sein: Was habe ich erkannt? Wie hätten die handelnden Personen anders agieren können? Was mache ich nun anders? Wann mache ich es anders? Was kann ich tun, damit ich es anders mache? Welche weiteren Lerngelegenheiten bräuchte es dazu? Wie komme ich zu diesen Lerngelegenheiten? Was aus dieser speziellen Situation ist auf andere übertragbar?

**Ankerbeispiele**

|  |  |
| --- | --- |
| **Beschreiben, Erzählen** | |
| **1** | Im Zuge des Projektes Gesunde Schule wurden bei einem Elternabend der gemeinsame Obstkorb zur Jause und die Organisation der Geburtstagsfeiern präsentiert. Die Idee „Gesunde Jause zu den Geburtstagen“ wurde zu einer hitzigen Diskussion. Manche Eltern wollten lieber, wie immer, einen Kuchen backen, der schon am Vortag gemacht werden könnte. Zum Beispiel können belegte Brote, Joghurt mit Obst oder Obstsalat aus organisatorischen Gründen nicht vorbereitet werden. Manchen Eltern ist es offensichtlich lieber, einen Kuchen, den sie auch kaufen können, mitzubringen, als selber etwas zuzubereiten.  In diesem Moment musste ich an meine frühere Aufgabe als Leiterin zurückdenken, wie schwierig und herausfordernd die Arbeit mit den Eltern immer wieder war. Man muss an so viele Dinge denken, die für uns Pädagoginnen so selbstverständlich sind, für die Eltern jedoch eine große Hürde darstellen. Ideen, die für uns großartig erscheinen, werden von manchen Eltern kritisiert und ihre Unterstützung dafür wird abgelehnt. Oft ist man verleitet, in die Rechtfertigungsrolle zu fallen. |
| **2** | Freitag in der Praxis - „Wir entdecken Linz“ – Sachunterrichtsausflug nach Linz, wir sollen die Lehrkraft begleiten, unterstützen, und Schwierigkeiten eines solchen Ausfluges beobachten. Die Schülerinnen und Schüler sind großteils sehr angepasst und respektvoll, kennen die Regeln eines Ausfluges und benehmen sich auch dementsprechend.  Je länger der Ausflug dauert, desto müder werden die Schülerinnen und Schüler und vergessen so manche Regeln und werden übermütig oder leichtsinnig. Immer öfter muss ich der mir zugeteilten Gruppe in Erinnerung rufen, sich entsprechend zu verhalten. Meist ist der Thematik dann auch schon Genüge getan, doch manche scheinen wohl nicht hören zu wollen.  Vier Schülerinnen und Schüler balancieren, während wir auf den Bus warten, auf einem Geländer, ich ermahne sie, und bis auf Sebastian (Name geändert) folgen diesem Aufruf auch alle. Er sieht mich an und scheint kurz zu überlegen, dann ist es ihm scheinbar aber doch egal, was ich sage. Nachdem ich ihm mit Nachdruck von dem Geländer geholfen habe, versuche ich zu erklären, dass er auch von mir als Student Anweisungen zu befolgen hat. Er gibt mir zu verstehen, dass er es verstanden hat.  Später hat ein anderer Schüler ein offenes Schuhband, ich bitte ihm die Schuhe neu zu binden und wiederum scheint es egal zu sein, was ich sage. Erst nach mehrmaligem Ermahnen bindet er sich murrend die Schuhbänder. |
| **3** | Am ersten Tag in der Praxisklasse (3. Klasse) sollten wir in der ersten Stunde die Kinder beobachten, danach stellten wir uns in einem Kreis auf und starteten die Vorstellrunde. Alle Schüler/innen und auch wir Studentinnen und die Praxispädagogin sagten ihre Namen und dachte sich dazu ein Symbol aus, zum Beispiel eine typische Bewegung, die man regelmäßig macht und andere mit einem in Verbindung bringen. Dabei lachten die Kinder, ich merkte aber, dass nicht nur ich sehr nervös war, sondern auch einige der Schülerinnen und Schüler. Eine Schülerin (E.), sie stand nahe bei der Praxispädagogin, machte sich während dieser Vorstellrunde in die Hose. Einige Kinder fingen an laut zu schreien und die Praxispädagogin schnappte die weinende Schülerin und ging mit ihr vor die Klasse. In diesem Moment war ich wie versteinert, ich hatte auf keinen Fall damit gerechnet, dass sich ein Kind in die Hose macht. Die Lehrerin reagierte, sichtlich genervt von der Situation, sehr ruppig und wirkte auch überrumpelt. E. war mir beim ersten Betreten der Klasse schon aufgefallen, sie ist im Vergleich zu den anderen Kindern schon sehr groß und sie ist still und schüchtern. Die Praxispädagogin erfragte bei den anderen Schülerinnen, ob jemand eine lange Sporthose hätte, die sie E. leihen könnte. Diese Frage erledigte sich schnell, da E. eine sehr gute Freundin in der Klasse hat. Als die Lehrerin das Klassenzimmer wieder verlassen hatte, wurden die Kinder unruhig und fingen an, sich über E. und die Situation lustig zu machen, vor allem die Buben wurden laut und spotteten. Es war von Anfang an ersichtlich, dass es in der Klasse zwei Gruppen gibt, nämlich nach Geschlecht getrennt. Die Mädchen machten eher den Eindruck, als würden sie stiller werden. Nun standen wir noch immer im Kreis und die Urinpfütze war auch noch immer da, ich war so irritiert und wusste nicht was ich machen sollte. Soll ich die Pfütze wegwischen und einfach so tun als wäre nichts passiert? Meine Gedanken kreisten um die Tatsache, dass ich den Kindern vermitteln wollte, es wäre ja nichts Schlimmes und sie müsste sich nicht davor ekeln. Aber ich verspürte selbst einen Ekel, und natürlich wollte ich die Situation auch nicht herunterspielen, denn für E. war es bestimmt eine äußerst unangenehme Situation. Im Endeffekt stand ich nur da und sagte nichts. Als ein paar Schülerinnen und Schüler noch lauter wurden und weil wir Studentinnen alleine mit den Kindern im Klassenzimmer waren, stammelte ich leise ein paar Phrasen von Respekt und dass wir alle in dieser Situation stecken könnten. Wobei diese Worte, so leise wie ich sie flüsterte und so unsicher sie sich für mich anfühlten, natürlich niemanden erreichten. Die Praxispädagogin kam wieder in das Klassenzimmer und wischte die Pfütze weg, sie sprach das gerade Geschehene nicht an und führte die geplante Stunde weiter. E. kam auch wieder in das Klassenzimmer, sichtlich geknickt und beschämt. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler äußerten sich nicht zu dem Geschehen, aber ich bemerkte das Kichern und von einem Teil der Klasse etwas, das sich wie Mitleid oder Scham anfühlte. Man spürte die Angespanntheit, und ich verspürte auch das Bedürfnis, über diesen Vorfall zu sprechen, es aufzugreifen und ein wenig Zeit in soziales Lernen zu investieren. Trotzdem stehe ich diesem Gedanken sehr ambivalent gegenüber, denn ich wusste nicht, ob die Aufmerksamkeit für E. nicht noch unangenehmer gewesen wäre. Ich versuchte mich, in sie hineinzuversetzen, was mir sehr gut gelang, denn ich hatte in meiner Kindheit auch Ängste, meinen Harndrang zu übersehen und darauf nicht reagieren zu können. Mein Wunsch in solch einer Situation wäre gewesen, dass alle den Vorfall schnellstmöglich vergessen und nicht mehr darüber sprechen würden. Vieles daran liegt sicher an der Art und Weise, wie wir und andere sozialisiert sind. In unserer Gesellschaft werden solche intimen Themen tabuisiert und es wird vorausgesetzt, dass es nicht passiert, und dadurch wird es ignoriert. Wenn man als Pädagogin oder Pädagoge die eigenen Gefühle und auch die der anderen im Unterricht thematisiert, können Gefühle der Angst möglicherweise überwunden werden. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Denken** | |
| **1** | Warum war nun aber diese Situation so unangenehm für mich? |
| **2** | Warum ließ sie dann den Morgenkreis – obwohl die Kinder darum baten, ihn doch zu machen – aus? Hält sie nichts davon? Hätten sich die Kinder eher beruhigen lassen, wenn sie ihnen gesagt hätte, dass der Morgenkreis mit der zweiten Klassenlehrerin nachgeholt wird? |
| **3** | Ich habe darüber lange nachgedacht und es stellten sich mir einige Fragen, auf die ich eine Antwort suchte:  ·Stellt ein Verständigungsproblem eine so große Herausforderung dar, dass man auf eine Zusammenarbeit verzichtet?  ·Sind die sprachlichen Barrieren so groß, dass man selbst mit alternativen Verständigungsmöglichkeiten (Körpersprache, Zeichensprache, pantomimische Darstellungen, etc.) nicht kommunizieren kann?  · Spielt vielleicht die Angst vor einer anderen Sprache bzw. vor einer anderen Kultur eine Rolle? Ist es ein "Aus-dem-Weg-Gehen"?  · Gibt es andere banale Gründe, wie zum Beispiel Sympathie? Ist es lediglich kindisches Verhalten?  · Wie kommt Emanuela damit zurecht? Worin liegen ihre sprachlichen Schwierigkeiten?  · Wieso kümmert meine Praxispädagogin dieses Ereignis nicht? Sollte das nicht ihre Aufgabe sein? |

|  |  |
| --- | --- |
| **Deuten** | |
| **1** | Ich glaube, dass Charim nur eine kurze Aufmerksamkeitsspanne hat. *(Im Ereignis geht es nicht um Charim)* |
| **2** | Warum genau zu diesem Zeitpunkt die Aufmerksamkeit von immer mehr Schüler/-innen nachzulassen begann, kann viele Erklärungen haben. Wir hatten einen Wechsel, also von der Gruppenarbeit zur Präsentation und hier bekamen doch etliche Schüler/-innen Zeitprobleme, der zeitliche Druck oder eventuell der Stress „Nicht-fertig-zu-werden“ brachte Unruhe in die Klasse. |
| **3** | Durch die positive Auswirkung des Kräftespiels in der 4b, hatte sich ein förderndes Lernen entwickelt, das allen Schülerinnen und Schülern zu ihren persönlichen Lernerfolgen verhalf, unabhängig von ihren Lernfortschritten. Das eigenständige oder gemeinsame Lösen der Aufgaben vom Tagesplan unterstützte sowohl ein selbstgesteuertes Lernen als auch den Kommunikations- und Interaktionsprozess. Das sehr stark vorhandene Wir-Gefühl der Klasse, ließ sich wahrscheinlich auch auf die lang bestehende Klassenstruktur (1. bis 4. Schulstufe) zurückführen und auf die bereits besser ausgeprägten Fertigkeiten des Ausdrückens und Zuhörens, um mit Konflikten in der Klasse umgehen zu können.  Oder:  Bei der Nachbesprechung sagt die Klassenlehrerin zu uns, dass wir eine super Arbeit geleistet haben. “Genau so soll es sein ­ die Kinder haben vor lauter Freude gar nicht mitbekommen, dass sie heute sehr viel dazugelernt haben”. Ich bin mir da irgendwie nicht mehr so sicher. Wir sind zwar mit den Schülerinnen und Schülern noch einmal durchgegangen, was sie alles an diesem Tag gelernt hätten, aber sehr viel war es nicht. In diesem Zeitrahmen hätten sie weitaus mehr erlernen können.  Zu Haus finde ich schließlich zwei Zeitungsartikel über Frontalunterricht: “Frontalunterrricht macht klug” und “Warum Ihr Kind bald wieder Frontalunterricht hat”. Mir kommt vor, als würde ich hören, wie mein Traum zerplatzt. “Problemorientierter oder offener Unterricht ­ die ganze moderne Pädagogik stiftet wenig Nutzen. Am besten ist noch immer moderner Frontalunterricht, fanden Forscher heraus” (Kloepfer, 2012). In diesem Artikel steht auch, dass Schülerinnen und Schüler bei Frontalunterricht einen enormen Leistungsvorsprung zeigen, der dem Zuwachs an Wissen von bis zu zwei Monaten Schulbildung gleicht. Lehrer sollen aus diesem Grund mehr Zeit für frontales Unterrichten verwenden (vgl. Kloepfer, 2012). “Mehr zuhören, weniger diskutieren, üben, statt ständig experimentieren” (Kloepfer, 2012). Ich schlucke. Ich habe mich für die Ausbildung zur Primarstufen­Lehrerin entschieden, weil ich es liebte, mit Kindern zu forschen, zu experimentieren. Ich möchte Kindern zeigen, wie wichtig es ist, Dinge kritisch zu hinterfragen und nicht alles zu glauben, was andere vorbeten. Nun muss ich jedoch erkennen, dass vor allem Frontalunterricht gewinnbringend für Schülerinnen und Schüler sei und vor allem den schwachen Schülerinnen und Schülern aus eher benachteiligten Sozialschichten Wissen besser vermitteln soll. Ich bin mehr als irritiert, eigentlich fast schockiert.  Im zweiten Zeitungsartikel “Warum Ihr Kind bald wieder Frontalunterricht hat” lese ich, dass die erfolgreichste Lehrmethode das sogenannte “Direct Instruction”­Modell von Siegfried Engelmann sei. Bei dieser Lehrmethode wird jede Unterrichtsstunde bis ins kleinste Detail geplant und der Unterricht findet extrem Lehrer­zentriert statt. Vor allem für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Migranten, die schnell Deutsch lernen müssen, oder hoch motivierte Erwachsene, die sich schnell einen bestimmten Lernstoff aneignen wollen, ist dies anscheinend die beste Methode (vgl. Posener, 2015).  Wenn Frontalunterricht gut ist für schnelle Aneignung von viel Wissen, dann frage ich mich, als was Schule in der Öffentlichkeit angesehen wird. |
| **Erkennen** | |
| **1** | Um Störungen des Unterrichts zu vermeiden, ist es wichtig, im Vorfeld schon zu handeln. Dies kann durch verschiedene Maßnahmen umgesetzt werden. Zum Beispiel wenn ich eine positive Beziehung zu meinen Schülerinnen und Schülern aufbaue, durch Klassenregeln, durch einen gut vorbereiteten Unterricht, über Anerkennung und Wertschätzung, durch Präsenz und durch Rituale (vgl. Eichhorn, 2014, S. 4). Wenn die Klasse zum Beispiel von einem Sitzkreis zurück an ihre Arbeitsplätze kehrt, entsteht oft ein Tumult. Dies kann verhindert werden, indem ich noch, während die Schülerinnen und Schüler im Sitzkreis sind, überprüfe, ob auch alle meinen Arbeitsauftrag genau verstanden haben; zum Beispiel dadurch, dass ich ein oder zwei Schülerinnen oder Schüler bitte, die Anweisungen noch einmal kurz zu wiederholen. Nach einem speziellen Signal meinerseits, das vorher ausgemacht wurde, verlassen die Schülerinnen und Schüler den Sitzkreis und begeben sich auf direktem Weg an ihren Platz. Dort beginnt dann alle unverzüglich mit dem zu bearbeitenden Arbeitsauftrag. Sollte das nicht funktionieren, werde ich mit den Schülerinnen und Schülern besprechen, wie wir das in Zukunft anders gestalten möchten, und welche Vorteile es hat, wenn das in Zukunft klappen würde (zum Beispiel um Zeit zu sparen, die wir dann anders nutzen können). Anschließend prüfe ich noch einmal, ob alle Schülerinnen und Schüler auch verstanden haben wie das Ritual ablaufen soll, zum Beispiel lasse ich eine Schülerin oder einen Schüler das Ritual den Mitschülerinnen und Mitschülern erklären. Wenn es die nächsten Male nicht klappt, lobe ich die Schülerinnen und Schüler, dass es die meisten schon super geschafft haben, sich aber alle nochmals gut anstrengen sollen, dann schafft es die ganze Klasse bestimmt perfekt. Wichtig dabei ist, dass ich konsequent bleibe und bei Ausreißern, wenn es mal wieder nicht so gut klappt, nicht denke, dass das schon okay ist, sondern nochmals übe, wie es wirklich ablaufen sollte (vgl. Eichhorn, 2014, 4f).  Gewaltfreie Kommunikation  Die Gewaltfreie Kommunikation von Marshall B. Rosenberg ist eine Kommunikationsart, die eine friedliche Lösung von Konflikten anstrebt. Die gewaltfreie Kommunikation besteht aus vier Komponenten.  Die Beobachtung: Es wird beobachtet, was wirklich passiert und den anderen mitgeteilt. Jedoch muss sehr darauf aufgepasst werden, dass dies wertfrei passiert. Es wird beschrieben, was jemand macht. Gefühle: Es wird mitgeteilt, wie man sich fühlt, wenn man diese Handlung beobachtet. Bedürfnisse: Welche Bedürfnisse stehen hinter diesen Gefühlen? Die Bedürfnisse sollten mitgeteilt werden.  Bitten: An die Mitteilung über das Bedürfnis wird eine konkrete Bitte angehängt (vgl. Rosenberg, 2010, S. 25). |
| **2** | Dass Anna (Name geändert) nicht am Unterricht teilnahm, diesen aber auch nicht störte, kann vielerlei Ursachen haben und diese betreffen unterschiedliche Ebenen (den Unterricht, die Persönlichkeit des Kindes bzw. etwaige Krisen, das Klassenklima aber auch die Lehrkraft (Meyer, S 18) an sich. Im Falle von Anna vermute ich, dass das Kind doch unter erschwerten Lebensverhältnissen lebt. Sie ist erst vor fünf Monaten mit ihrer großen Schwester nach Österreich geflüchtet und lebt in einem Heim. Gerade für Kinder in Krisensituationen ist eine „sichere Bindung“ (vgl. Bowlby, S 77) sehr wichtig. In Anna´s Fall denke ich, braucht es von Seiten des Lehrer/-innenteams besonders viel Behutsamkeit und auch Zeit. Interessant finde ich auch sogenannte Buddy- oder Tandemkonzepte (Ramm, 2009) wo ein/e Schüler/-in oder auch eine andere Person ähnlich wie ein/e Mentor/-in fungiert. Damit wäre auch ein wichtiges Basismotiv, nämlich Anschluss (vgl. Kohl, S 51), erfüllt. In Sinne der Erfüllung der Basismotive wäre auch „Leistung“ vor allem hinsichtlich des Unterrichtes interessant. Anna sollte in der Schule immer wieder gute Erfolgserlebnisse haben, denn diese stärken das Vertrauen in ihre Fähigkeiten. |
| **3** | Im Verlauf des Semesters ist mir eine weitere Situation aufgefallen, die mit meinem Fall in Verbindung steht. Einige Kinder wollten sich bei Gruppenarbeiten oder bei Sitzkreisen nicht neben E. setzen und deuteten an, dass sie finden, sie stinkt. Ich kann nicht beurteilen, ob es solch eine Haltung schon vorher gab und es einen anderen Grund wie Neid, Missgunst oder diffuse Aggressivität dafür gibt, aber ich habe es sofort mit dem „In-die Hose-Machen“ in Verbindung gebracht. Die Schülerinnen und Schüler, die sich nicht neben E. setzen wollten, konnten sich nicht in sie hineinfühlen. Laut Dambach (vgl. 2005, S. 31) gibt es neben der Empathie auch das Ertragen des Andersseins, die sogenannte **Ambiguitätstoleranz**. Kinder und Jugendliche, aber natürlich auch Erwachsene können lernen, andere Menschen so zu akzeptieren, wie sie sind, obwohl sie sich nicht in sie hineinfühlen können. Banale Dinge wie Körpergeruch oder eine, für unsere Gesellschaft, nicht angemessene Reaktion können dazu führen, dass sich die Mehrheit nicht mit dieser Person identifizieren kann. Wenn keine Empathie möglich ist, werden oft Ablehnung, Herabsetzung und Ausgrenzung als probates Mittel gesehen. Nicht nur bei Kindern und Jugendlichen sieht man diese Herangehensweise, Erwachsene leben es täglich vor und ziehen über „etwas eigenartige“ Menschen her (vgl. Dambach, 2005, S.31).  Ich habe E. im Laufe des Semesters immer wieder intensiver beobachtet. Sie hat in der Schule Schwierigkeiten und ist sehr unsicher, nicht nur wenn sie Aufgaben in den typischen Schulfächern erledigen soll, sondern auch beim Vortragen von kurzen Texten, bei Vorstellrunden oder gegenüber anderen Mitschülerinnen und Mitschülern. Die emotionale Sicherheit, meinen Beobachtungen zufolge, fehlt bei E., was Rückschlüsse auf ihr Lernverhalten, aber auch auf das Verhalten gegenüber anderen schließen lässt. Hart & Kindle Hodson (vgl. 2010, S. 19f) thematisieren in ihrem Buch, einen auf Beziehung gegründeten Unterricht, in dem die Anliegen der Schülerin/ des Schülers und die der Pädagogin/ des Pädagogen respektiert werden. Dabei geht es hauptsächlich um Sicherheit und Vertrauen, diese sind die Voraussetzungen für lebendige zwischenmenschliche Kontakte und engagiertes Lernen.  Ob es das Vertrauen in die Pädagogin von E. gestärkt hätte, wenn man über die Situation gesprochen hätte entweder vor der ganzen Klasse oder zuerst (welches für mich die angemessenere Art damit umzugehen wäre) unter vier Augen, kann ich nicht sagen. Im Nachhinein betrachtet wäre es auch möglich gewesen, dass ich als Studentin auf E. zugegangen wäre und noch einmal mit ihr gesprochen hätte, um ihr zu vermitteln, dass ihre Lage durchaus ernst genommen wird und nicht totgeschwiegen wird. Dadurch wird das Bild vermittelt, als wäre sich in die Hose zu machen ein Tabu und etwas völlig Abnormales. Doch meine eigene Angst und meine Scham haben mich daran gehindert. Bei der Reflexionsrunde unter uns Studentinnen und der Praxispädagogin haben wir den Vorfall noch besprochen, dabei hat die Lehrerin darauf hingewiesen, dass E. öfters Probleme mit der Blase aber auch mit ihrem Bauch hat. Aus dem Gespräch ging allerdings nicht hervor, ob es schon Gespräche mit der Schülerin zu diesem Thema gab.  Oder:  “Problemorientierter oder offener Unterricht ­ die ganze moderne Pädagogik stiftet wenig Nutzen. Am besten ist noch immer moderner Frontalunterricht, fanden Forscher heraus” (Kloepfer, 2012). In diesem Artikel steht auch, dass Schülerinnen und Schüler bei Frontalunterricht einen enormen Leistungsvorsprung zeigen, der dem Zuwachs an Wissen von bis zu zwei Monaten Schulbildung gleicht. Lehrer sollen aus diesem Grund mehr Zeit für frontales Unterrichten verwenden (vgl. Kloepfer, 2012). “Mehr zuhören, weniger diskutieren, üben, statt ständig experimentieren” (Kloepfer, 2012). Ich schlucke. Ich habe mich für die Ausbildung zur Primarstufen­Lehrerin entschieden, weil ich es liebte, mit Kindern zu forschen, zu experimentieren. Ich möchte Kindern zeigen, wie wichtig es ist, Dinge kritisch zu hinterfragen und nicht alles zu glauben, was andere vorbeten. Nun muss ich jedoch erkennen, dass vor allem Frontalunterricht gewinnbringend für Schülerinnen und Schüler sein und vor allem den schwachen Schülerinnen und Schülern aus eher benachteiligten Sozialschichten Wissen besser vermitteln soll. Ich bin mehr als irritiert, eigentlich fast schockiert.  Im zweiten Zeitungsartikel “Warum Ihr Kind bald wieder Frontalunterricht hat” lese ich, dass die erfolgreichste Lehrmethode das sogenannte “Direct Instruction”­Modell von Siegfried Engelmann sei. Bei dieser Lehrmethode wird jede Unterrichtsstunde bis ins kleinste Detail geplant und der Unterricht findet extrem Lehrer­zentriert statt. Vor allem für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Migranten, die schnell Deutsch lernen müssen, oder hoch motivierte Erwachsene, die sich schnell einen bestimmten Lernstoff aneignen wollen, ist die anscheinend die beste Methode (vgl. Posener, 2015).  Wenn Frontalunterricht gut ist für schnelle Aneignung von viel Wissen, dann frage ich mich, als was Schule in der Öffentlichkeit angesehen wird. Für mich ist Schule kein reiner Aufenthaltsort für Schülerinnen und Schüler oder Lernort zur Wissensanreicherung. Schule sollte viel mehr sein!  Schule ist für mich ein Lebensort, an dem man Erfahrungen sammeln, ausprobieren und erforschen darf ­ genau so, wie es Hartmut von Hentig in seinem Buch “Die Schule neu denken” beschreibt: “Erfahrung anstatt Belehrung” (vgl. Hentig, 1997, S. 226).  Ich möchte meinen Schülerinnen und Schülern die Chance geben, selbst Lebenserfahrungen machen zu dürfen mit allen Schwierigkeiten und Versprechen, die das Leben bietet. Die Kinder müssen in der Schule leben dürfen und können träumen, sich bewegen, zuhören, lernen, besprechen, sich zurückziehen, kochen, gärtnern, spielen, Feuer machen, Wasser aufstauen, beobachten, feiern und singen, neben schreiben, rechnen, lesen oder aufräumen (vgl. Hentig, 1997, S. 190­191 und  S. 215­216). Leben und Denken ist viel wichtiger anstatt viel Wissen und Können (vgl. Hentig, 1997, S. 250­251). Die Grenzen zwischen Lernen in der Schule und Lernen am Leben sollen wieder verwischt werden, meint Hartmut von Hentig (Hentig, 1997, S. 218) und ich teile seine Meinung!  Klar müssen die Schüler jederzeit wissen, was die Lehrerin oder der Lehrer von ihnen will (vgl. Kloepfer, 2012), aber dies schließt weder problemorientierten noch offenen oder handlungsorientierten Unterricht aus. Denn auch bei offenem Unterricht sind Phasen mit Instruktionen und Feedbacks durch die Lehrerin oder den Lehrer notwendig. Des Weiteren ist “Integrierter Frontalunterricht” durchaus sinnvoll und unverzichtbar, wenn er modern und professionell gestaltet und von Phasen mit anderen Grundformen des Unterrichts umhüllt wird. Denn gerade durch “Modernen Frontalunterricht” kann Unterricht effektiv und zeitökonomisch gestaltet werden, Feedback ist auch non­verbal möglich, die Schülerinnen und Schüler können sich auch einmal zurücklehnen, eine Gesprächskultur kann aufgebaut werden und die Lösung eines Problems kann der ganzen Klasse zuteil werden (vgl. Gudjons, 2013 S. 65­68). Vor allem ist Frontalunterricht nützlich, wenn man ein neues Sachgebiet einführen, zusammenfassen oder ordnen, vergleichen oder diskutieren, nicht erkannte Zusammenhänge verdeutlichen oder verknüpfen, fehlende Sachkenntnisse erarbeiten oder falsche Lösungswege rechtzeitig korrigieren möchte (vgl. Gudjons, 2013, S 69­70). Jedoch plädiert Gudjons (2013), dass eine Vertiefung durch andere Unterrichtsformen nötig ist, sodass nur frontal dargebotene Sachgebiete nicht wieder schnell vergessen werden (vgl. S. 69). Laut Meyer & Meyer (2013) sind mehrere Grundformen des Unterrichts essentiell, um guten Unterricht zu leiten: “Individualisierender Unterricht” mit kognitiv aktivierendem Lernmaterial und Freiarbeit zur Stärkung der Personen­bezogenen Lernziele, “Lehrgangsförmiger Unterricht” oder auch “Moderner Frontalunterricht” oder “Integrierter Frontalunterricht” mit direkten Instruktionen durch die Lehrerin oder den Lehrer zur gemeinsamen Erarbeitung von fachlichem und überfachlichem Wissen und Können, “Kooperativer Unterricht” mit Projektarbeiten und Kooperation und gegenseitige Unterstützung in Kleingruppen und Teams, und “Gemeinsamer Unterricht” für Klassenkonferenzen und Organisieren von Unterricht sollten ausgewogen sein und jede Unterrichtsform sollte denselben Anteil (ca. 25%) im Unterreicht einnehmen (S. 37­41). Obwohl mittlerweile in empirischen Untersuchungen in den USA und in Deutschland gezeigt werden konnte, dass “Kooperatives Lernen” eine hohe Effektivität aufweist, konnte für die Sekundarstufe I in Deutschland noch immer ein Anteil von durchschnittlich 75% Frontalunterricht errechnet werden (vgl. Meyer & Meyer, 2013, S. 41) ­ in Österreich sieht die Verteilung der Unterrichtsformen vermutlich ähnlich aus. Des Weiteren wird in Meyer und Meyer (2013) die bekannte Hattie­Studie vorgestellt (S. 42­44). Wer die Ergebnisse und Tabellen der Effektstärken von Oberflächen­Variablen und Tiefenstruktur­Variablen ohne Nachzudenken und ohne kritisches Hinterfragen übernimmt, wird schnell zu der Aussage kommen: “Die Ergebnisse für die offenen Unterrichtsformen sind enttäuschend ­ zurück zum Frontalunterricht!” (Meyer & Meyer, 2013, S. 44). Letztlich zählt beim Unterrichten jedoch viel mehr als nur die Sozialform von Unterricht, das Niveau der Selbstregulation des Lernens oder die Rollen, welche Lehrerinnen oder Lehrer und Schülerinnen oder Schüler einnehmen (vgl. Meyer & Meyer, 2013, S. 37). Viel wichtiger ist die Lehrerpersönlichkeit (z.B. Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und eine klar verständliche Lehrersprache), ein lernförderliches Klima und kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen, sowie Lernprozess­begleitendes Üben und regelmäßiges Feedback (vgl. Meyer & Meyer, 203, S. 45­46). |

|  |  |
| --- | --- |
| **Entwickeln** | |
| **1** | Dabei könnten wir uns viel Mühe und Ärger ersparen, wenn wir unsere Wahrnehmung dahingehend trainieren, die vielen kleinen positiven Entwicklungsschritte zu sehen, die in allen schwierigen und anstrengenden Phasen mit den Schülerinnen und Schülern immer auch passieren. |
| **2** | Die Art, wie die Lehrerin mit der Schülerin in meinem Fall gesprochen hat, fand ich nicht sehr passend. Ich habe mir deswegen das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation angeeignet. Im privaten Bereich hilft es mir sehr, Dinge die andere Personen betreffen, besser zu verstehen und zeitgleich auch meine Gefühle besser zu verstehen. Ich werde sie in meinem zukünftigen Beruf auch dort anwenden, da ich finde, es ist eine sehr wertschätzende Art Kindern zu begegnen und sie zu verstehen. Denn wie ich selber oft schon erlebt habe, sind zum Beispiel Wutausbrüche oft nur Anzeichen von Frustration und einfach auch notwendig. Im konkreten Beispiel meines Falls wäre mein Vorschlag, zuerst einmal mit dem Kind zu reden, um mehr über die Umstände des Zu-spät-Kommens zu erfahren und dem Kind zu erklären, warum es mir wichtig ist, dass alle Kinder pünktlich zur Schule kommen. Ein Beispielsatz wäre vielleicht: „Belkisa, ich ärgere mich, wenn du zu spät kommst, weil wir gemeinsam beginnen möchten und ich das für eine Ordnung in der Klasse brauche, um unsere Lernzeiten gut nützen zu können. Bitte sei pünktlich.“ Mir hat dieses Ereignis sehr geholfen, darüber nachzudenken, wie oft man Kinder nicht verstehen will und sie aus diesem Grund absolut nicht wertschätzend behandelt. Ich möchte versuchen, meine Schülerinnen und Schüler in ihrem Handeln zu verstehen, denn ich bin nun überzeugt, dass dies meine Arbeit leichter macht und für gute Stimmung in der Klasse sorgt. |
| **3** | Insbesondere in kooperativen Problemlöseaufgaben greifen zwei- oder mehrsprachige Kinder zum Teil noch häufig auf erstsprachliche Fähigkeiten zurück. In der Sprachlehrforschung wechseln Griesshaber, Özel und Rehbein (1996) in dieser Beziehung zwischen Denk- und Arbeitssprache im Unterrichtsdiskurs. Für den mehrsprachigen Unterrichtskontext bedeutet dies, die Erst- bzw. Zeitsprache einzusetzen und anzuwenden, um sich selbst und anderen Sachverhalte verständlich zu machen. (...) Unterschieden werden dabei verschiedene Absichten, die jeweiligen Sprachen einzusetzen:  a) zum Zwecke der Organisation und Kooperation (im jeweiligen Arbeitskontext)  b) zum Zwecke der sprachlichen Repräsentanz von Aufgaben und Lösungsansätzen (auch hier bleibt die Erstsprache häufig die Basissprache)  c) zum Zwecke der sprachlichen Repräsentanz von einzelnen bearbeiteten Objekten bzgl. der Aufgabenstellung.  (Fuoß-Bühler & Bühler, 2012, S. 36)  Wenn man diesen Input auf den Fall von R. ummünzt, würde ich sagen, dass sich der Denkprozess im Unterricht in rumänischer Sprache abspielt. Da jedoch die Zweitsprache bei R. nicht ausgereift ist, wäre es umso besser, wenn sie einen Partner oder eine Partnerin beim Stationenbetrieb gehabt hätte, der mit ihr den Denkprozess auch in Deutsch durchführt. Sie erlernte zwar den Unterrichtsinhalt in ihrer Erstsprache, jedoch braucht insbesondere R. eine Förderung in der deutschen Sprache, da sie sich sonst nicht weiterentwickelt. Ich als Lehrkraft hätte sie nicht alleine arbeiten lassen, nicht, da sie den Unterrichtsstoff nicht versteht, sondern, weil ein Training und eine Auseinandersetzung in bzw. mit deutscher Sprache gerade für sie unbedingt notwendig wäre.  An und für sich finde ich, dass die Unterrichtsform, nämlich Partnerarbeit, eine sehr gute Idee ist. Die Schüler und Schülerinnen wenden viele soziale Kompetenzen an bzw. erwerben sie dadurch. Soziale Kompetenzen sind vor allem für die Entwicklung wichtig, da diese für das weitere gesellschaftliche Zusammenleben nötig sind. Diese Fertigkeiten, die in Gruppenarbeiten angewandt werden müssen, sind zum Beispiel:  Kommunikationsfähigkeit  Die Kinder müssen miteinander kommunizieren, um einen Austausch von Informationen zu ermöglichen. Dies schließt sowohl verbale als auch nonverbale Fähigkeiten ein.  Kontaktfähigkeit  Kinder müssen bereit sein, Kontakt aufzunehmen bzw. Kontaktangebote zu machen. Dies ist notwendig, um überhaupt miteinander arbeiten und kommunizieren zu können.  Perspektivenübernahme (Sichtweisen/Perspektiven anderer einnehmen)  Bei Gruppenarbeiten ist es wichtig, Perspektiven anderer einnehmen und andere Sichtweisen auch akzeptieren zu können. Perspektivenübernahme und Empathie sind Schlüsselkompetenzen, um sich einvernehmlich auf einen Lösungsweg zu einigen.  Kooperationsfähigkeit  Die Kinder müssen kooperativ handeln, um als Team Aufgaben lösen zu können.  Konfliktfähigkeit  Bei auftretenden Konflikten sollten Kinder konstruktive Lösungsvorschläge machen und gegebenenfalls Kompromisse eingehen.  (vgl. Petillon, 2015, S. 346) |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Rückmeldeformular** | **0** | **1** | **2** | **3** |
| **Beschreiben, Erzählen**  Das bedeutende Lernereignis (BELE) aus dem Lerntagebuch wurde klar ausgewiesen und in seiner Komplexität erzählt. | **Man kann das BELE in der Chronologie der Ereignisse nicht erkennen. Es werden keine Emotionen/Gefühle beschrieben.** | **Das beschriebene BELE ist nur vage dokumentiert, das Setting ist nicht klar beschrieben, es fehlen wichtige beteiligte Personen. Neben Beobachtungen werden auch eigene Emotionen und die von Dritten dargestellt, ohne diese als solche auszuweisen.** | **Das BELE ist in seiner zeitlichen Abfolge nachvollziehbar, das Setting ist nicht vollständig beschrieben, die Aktivitäten der wichtigsten handelnden Personen sind dargestellt. Emotionen und Wertungen werden noch nicht vollständig als solche gekennzeichnet.** | **Das Setting/der Kontext wird vollständig beschrieben, die Ereignisse sind chronologisch nachvollziehbar. Gedanken/Gefühle/Emotionen werden als eigene wahrgenommen, beschrieben und als solche ausgewiesen, Emotionen dritter Personen werden als Deutung definiert.** |
|  |  |  |  |
| **Denken**  Der Erzählung des Ereignisses folgen kritisch reflexive Fragen, die den Denkprozess darüber nachvollziehbar machen bzw. dokumentieren. | **Es wurden keine Fragen an das BELE gestellt.** | **Es wird nur eine Frage gestellt, die im Wesentlichen nur eine Dimension der gesamten Komplexität bedient.** | **Es werden unterschiedliche Fragen an das Ereignis gestellt, diese berücksichtigen aber nicht mehrere Perspektiven oder bedienen nur eine Dimen-sion der gesamten Komplexität und/oder werden nicht in einen expliziten Zusammen-hang mit dem Fall gebracht.** | **Es werden unterschiedliche Fragen/Annahmen/Gründe im Zusammenhang mit der Situation miteinander verknüpft und mit der Situation in Verbindung gebracht.** |
|  |  |  |  |
| **Deuten**  Vermutungen/Erklärungen werden formuliert. | **Es sind keine Vermutungen/Deutungen formuliert.** | **Es ist zumindest eine Vermutung/Deutung, allerdings ohne Begründung, formuliert.** | **Die Vermutung(en)/ Deutung(en) werden durch einzelne Aussagen in Zusammenhang mit dem Ereignis begründet.** | **Die Vermutung/(en)/ Deutung(en) sind durch aufeinander bezogene Aussagen mit nachvollziehbaren Denkprozessen begründet.** |
|  |  |  |  |
| **Erkennen**  Die Vermutungen/Hypothesen zum Fall wurden mit Hilfe von gut ausgewählter wissenschaftlicher Literatur oder Expertise (= Meinung von Expert/\_innen) diskutiert und führen zu begründeten Erkenntnissen. | **Die Deutungsversuche werden nicht aufgegriffen, oder es wird nur Literatur/Expertise verwendet, die nicht im Bezug zu den Deutungsversuchen steht.** | **Es wird Literatur/Expertise verwendet, die in Bezug zu den Deutungen steht, es sind jedoch kein roter Faden bzw. keine Gedankengänge erkennbar, die zu einer Erkenntnis zum Ereignis führt.** | **Eine Erkenntnis oder auch mehrere Erkenntnisse werden literatur-, bzw. expertisengestützt in Bezug zu den Deutungen formuliert, und es ist eine Argumentationslinie erkennbar.** | **Es werden mehrere wissenschaftliche Quellen vergleichend und auf das Ereignis bezogen dargestellt, und es werden argumentativ Grundannahmen relativiert, widerlegt, bestätigt. Darauf aufbauend (!) werden neue Erkenntnisse formuliert.** |
|  |  |  |  |
| **Entwickeln**  Aus dem Nachdenkprozess wurden konkrete Optionen für ähnliche Phänomene formuliert. | **Es werden keine Optionen formuliert, die dem Ereignis entsprechen.** | **Es werden Optionen benannt, die im Zusammenhang mit dem bisher Erkannten stehen (z.B. in Form von pauschalen Vorsätzen).** | **Optionen werden entwickelt und Bedingungen, an die die Ausführung geknüpft ist, werden benannt. Kriterien für eine erfolgreiche Umsetzung werden angeführt.** | **Aus der Entwicklung des Falles werden zusätzlich verallgemeinerbare Schlussfolgerungen für ähnliche Phänomen hergeleitet.** |
|  |  |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Formale Kriterien** | **ja** | **tw** | **nein**  **Verbale Rückmeldung** |
| Orthografie |  |  |  |
| Sprachliche Richtigkeit |  |  |  |
| Zitierweise |  |  |  |

Datum, Unterschrift Lehrende