



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)**

S8 „Deutsch“

Lesen in der Freiarbeit – ein Modell nach dem Daltonplan.

**Wie verändert eine neue Lernkultur die Lese-
kultur von Schülerinnen und Schülern und wie
können förderliche
LehrerInneninterventionen aussehen?**

**Elfriede Witschel
BRG-Klagenfurt-Viktring**

ID 1417

Klagenfurt, im Juli 2009

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
2	DAS ZUGRUNDE LIEGENDE KONZEPT: DER DALTONPLAN	5
2.1	Das Erziehungsziel und die grundlegenden Prinzipien	5
2.1.1	„Freedom“	5
2.1.2	„Cooperation“	5
2.1.3	„ Budgeting Time“	5
3	“UNTERRICHT MIT INTEGRIERTER FREIARBEIT“– DAS ADAPTIERTE MODELL	6
3.1	Die Ausgangssituation der Schule	6
3.2	Das adaptierte Modell	6
3.3	Die drei Prinzipien	7
3.4	Selbst-Motivation	7
3.5	Differenzierung und Individualisierung	8
3.6	Eigenverantwortlichkeit	9
3.7	Traditionelle Lehrkultur vs. neue Lernkultur	9
3.7.1	Selektionsdiagnostik vs. Förderdiagnostik	9
3.7.2	Die KlassenlehrerInnen als Team	9
3.8	Die Vorgeschichte: ein geglückter Versuch.....	10
4	WAS HEIßT LESEN IN DER FREIARBEIT?	11
4.1	Zielformulierung: Verständnis von Arbeitsanweisungen	11
4.2	Zwei Fallstudien	12
4.2.1	Begründung für die Wahl der Methode	12
4.2.2	Beschreibung der Fälle	12
4.2.3	Aufzeigen von durchgeführten Fördermaßnahmen.....	13
4.2.4	Die Beobachtungen im Einzelnen	14
4.3	Rückkoppelung mit den Fällen	15
4.4	Interpretation	15
4.5	Reflexion und Ausblick.....	16
5	ANHANG	17
	LITERATUR	21

ABSTRACT

Der folgende Text beschreibt zunächst anhand des pädagogischen Modells Daltonplan ein für die Sekundarstufe I adaptiertes Konzept, den „Unterricht mit integrierter Freiarbeit“.

Weiters wird der Frage nachgegangen, inwieweit eine neue Lernkultur, die von Differenzierung und Individualisierung geprägt wird, die Lesekultur von Schülerinnen und Schülern verändert. Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Lesen von Arbeitsanweisungen und der Effizienz möglicher Förder- und Unterstützungsmaßnahmen.

Schulstufe: 5.

Fächer: Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Musik, Geografie

Kontaktperson: Elfriede Witschel

Kontaktadresse: BRG-Klagenfurt-Viktring, Stift-Viktring-Straße, 9073 Viktring

1 EINLEITUNG

Wir sehen uns als LehrerInnen zunehmend gefordert, der Heterogenität in einer Klasse Rechnung zu tragen. Unterschiedliche Lerntypen gilt es dabei ebenso zu berücksichtigen wie individuelle Schwächen und besondere Fähigkeiten.

Unser nach dem Daltonplan entwickeltes und auf die Schule zugeschnittenes Konzept, so scheint uns, wird dem Anspruch auf Differenzierung und Individualisierung in hohem Maße gerecht: Die SchülerInnen können ihr Lerntempo selbst bestimmen und selbstständig arbeiten, während die anwesende Lehrperson die Möglichkeit hat, die Kinder zu beobachten und gezielt zu unterstützen.

Grundvoraussetzung für selbstständiges Arbeiten ist jedoch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, zunächst die Arbeitspläne und in weiterer Folge die konkreten Arbeitsaufträge genau zu lesen und zu verstehen. Immer deutlicher kristallisiert sich im Laufe der letzten Schuljahre heraus, dass Probleme mit dem sinnentnehmenden Lesen nicht erst bei lesend zu bearbeitenden Texten in den einzelnen Fächern beginnt. Vielmehr ist die Anweisung, wie vorzugehen ist, die eigentliche Basis für jede weiterführende Auseinandersetzung mit einem Themenbereich. Die zentrale Fragestellung lautet daher: Wie können Schülerinnen und Schüler in der ersten Phase der Arbeit, wenn sie sich den Arbeitsaufträgen nähern sollen, so unterstützt werden, dass ihre Lesekompetenz und ihr Vertrauen in die eigenen Lesefähigkeiten sich entwickeln können und gestärkt werden?

Eine Beschreibung des gegenwärtigen Modells ist erst vor dem Hintergrund der historischen Vorlage möglich. Unabdingbar ist daher ein kurzer historischer Exkurs zum Daltonplan Helen Parkhursts im Amerika der 20er Jahre.

Daraus und aus der konkreten Schulsituation heraus entwickelte ein LehrerInnen-Team unserer Schule bereits vor vier Jahren das Konzept der „Integrierten Freiarbeit“ für eine Klasse. Das positive Feedback bei der Evaluation durch die SchülerInnen beeinflussten maßgeblich die Entscheidung, dieses pädagogische Konzept weiter auszubauen und in einer neuen ersten Klasse wieder zur Grundlage der pädagogischen Arbeit zu machen.

Die „Freiarbeit“ als neue Lernsituation bildet den Ausgangspunkt für unsere Untersuchung: Anhand zweier Fälle soll erforscht werden, welche Möglichkeiten der Förderung Lehrerinnen und Lehrer in der Phase der ersten Begegnung der Kinder mit Arbeitsaufgaben nutzen und wie zielführend sie sind. Von Interesse ist auch die Frage, wie die beobachtete Schülerin und der beobachtete Schüler diese Förderversuche aus ihrer Sicht wahrnehmen. Die Auswertung der Fallstudien und die Rücksprache mit den Beteiligten ermöglichen es, Folgerungen und Rückschlüsse zu ziehen sowie mögliche Konsequenzen für das Handeln einzelner Lehrkräfte, aber auch für das Team als Ganzes abzuleiten.

2 DAS ZUGRUNDE LIEGENDE KONZEPT: DER DALTONPLAN

Das pädagogische Modell ist benannt nach der Stadt Dalton in Massachusetts (vgl. Eichelberger 1997, S. 51-53). 1920 organisierte die Lehrerin Helen Parkhurst, die sieben Jahre zuvor in Italien das Werk Maria Montessoris studiert hatte, ihren Unterricht an einer Sekundarschule in der Kleinstadt Dalton mit Hilfe eines „Plans“ neu. In ihrem ersten Buch „Education on the Daltonplan“ (1922) umreißt sie die Grundprinzipien ihrer Pädagogik: „Freedom“ und „Cooperation“. 1925 fügt sie den dritten Grundsatz hinzu: „Budgeting time“.

2.1 Das Erziehungsziel und die grundlegenden Prinzipien

Popp (1995, S. 91) umreißt Parkhursts Zielvorstellungen für die Jugendlichen mit den Schlagworten *Daseinsbewältigung* und *Lebenstüchtigkeit*. Die dazu nötigen Fähigkeiten können sich Jugendliche nur dann aneignen, wenn sie lernen, Probleme selbst konstruktiv zu lösen. Die drei Prinzipien sollen zu diesem Erziehungsprozess beitragen.

2.1.1 „Freedom“

Unter „Freedom“ versteht Helen Parkhurst jene Freiheit, die die persönliche Wahl erlaubt und fordert. Laut Eichelberger (vgl. 1997, S. 51-71) hat ein Kind mehrere Wahlmöglichkeiten, sobald es ein „Pensum“¹ erhält. Es kann die Reihenfolge, in der es die Aufgaben bearbeitet, selbst bestimmen, es kann entscheiden, mit wem und wo es arbeiten möchte, welche der angebotenen Hilfsmittel es verwendet und wie viel Zeit es den einzelnen Aufgaben widmet. Mit der Auswahl der Aufgaben übernehmen SchülerInnen auch ein gutes Stück Verantwortung für ihre Arbeit und ihren Fortschritt selbst.

2.1.2 „Cooperation“

„Cooperation“ bezieht sich nicht nur auf die Sozialformen, in denen die Schüler und Schülerinnen arbeiten, sondern vor allem auch auf die Beseitigung *kooperationshemmender Strukturen im Schulleben*, da sich die *soziale Dimension schulischen Arbeitens entfaltet, wenn man nur die Konkurrenzsituation des Frontalunterrichts aufhebt*. (Eichelberger, S. 56)

2.1.3 „Budgeting Time“

„Budgeting Time“, sich die Zeit gut einteilen zu können, bedeutet *kontrollierte Arbeitsplanung und Durchführung*, gleichzeitig aber auch *Selbsttätigkeit* und daraus resultierend *Selbstständigkeit* (Eichelberger 1997, S. 62).

¹ „Pensum“ paraphrasiert Eichelberger (1997, S. 54) als *eine didaktisch fundierte und methodisch durchdachte Lernaufgabe*.

3 “UNTERRICHT MIT INTEGRIERTER FREIARBEIT“ – DAS ADAPTIERTE MODELL

3.1 Die Ausgangssituation der Schule

Die Schule ist ein Gymnasium mit musikischem Schwerpunkt: Neben Musik steht für die Schülerinnen und Schüler eine Spezialisierung in Bildnerischer Erziehung zur Wahl. Pro Jahrgang beginnen je zwei Klassen pro Zweig mit dieser Ausbildung. Je eine Klasse pro Jahrgang wird ohne Schwerpunkt, also realistisch, geführt. Insgesamt unterrichten an der Schule 105 Lehrerinnen und Lehrer etwa 950 Schülerinnen und Schüler.

Die beschriebene Klasse hat einen Musikschwerpunkt, das heißt, dass neben einem erweiterten Angebot an Musikstunden sowohl die Teilnahme am Chor als auch Unterricht in einem Instrument verpflichtend sind. Zu Beginn des Schuljahres waren 23 Kinder (18 Mädchen, 5 Buben) angemeldet. Eine Schülerin wechselte bereits im Oktober in die realistische Parallelklasse, ein Schüler verließ im Februar die Schule, um eine Ausbildung bei den Wiener Sängerknaben zu beginnen.

3.2 Das adaptierte Modell (2008/09)

Jeden Dienstag erhalten die SchülerInnen einen Plan² mit Arbeitsaufgaben für 6 Fächer, insgesamt 7 Stunden. Sie haben drei bzw. vier Tage Zeit, die Pflichtaufgaben und selbst gewählte freiwillige Aufgaben zu bearbeiten.

Die beteiligten Fächer sind: Mathematik (1 Std.), Englisch (1 Std.), Geografie (1 Std.), Musik (1 Std.), Biologie (1 Std.) und Deutsch (2 Stdn.) Abbildung 1 zeigt den Stundenplan mit den „Freiarbeitsphasen“ (blau schattiert). In Biologie findet die Freiarbeit alle zwei Wochen statt. Der entsprechende Bereich ist im Stundenplan rosa schattiert.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	D	M	E	E	M
2	M	D	E	MU	E
3	BES	BE	D	M	Rel
4	BES	BE	GWK	D	MU
5	MU	TEW	Rel	BES	BIUK
6	GWK	TEW	Chor	BES	BIUK

Abb. 1: Stundenplan der 1D-Klasse 2008/09

Die Koordination und Organisation obliegt mir als Klassenvorständin. Zu meinen Aufgaben gehört es auch, in regelmäßigen Abständen Teamsitzungen zu organisieren und mit der Klasse am Klassenklima zu arbeiten. Die Beziehungsebene ist laut

² Siehe Abb. 1 im Anhang

Bönsch eine der *drei elementaren Ebenen für kooperatives Lernen* (Bönsch, 2009, S. 37). Zudem wird Sorge getragen, dass Rückmeldungen eingeholt und Evaluationen durchgeführt werden, damit das Modell nicht erstarrt, sondern kontinuierlich modifiziert und verbessert werden kann.

3.3 Die drei Prinzipien

Die drei Grundprinzipien von Helen Parkhurst sind auch für das gegenwärtige Modell von großer Bedeutung: Die Kinder haben die Freiheit zu wählen, welches Fach sie in welcher Stunde bearbeiten, mit welchen Aufgaben sie beginnen und auch, an welchem Ort in der Klasse sie sich zum Arbeiten niederlassen.³

Auch der zweite Grundsatz, die Zusammenarbeit, ist für das adaptierte Konzept sehr wichtig. Wie für Parkhurst, ist sie auch hier *mehr als nur eine Methode* (Eichelberger 1997, S. 56). Wie gut die Lerngruppe, als solche wird die Klasse gesehen, arbeitet, hängt erheblich von den sozialen Kompetenzen ihrer Mitglieder ab. Diese gilt es zu stärken, damit ein Wir-Gefühl entstehen kann. Zwei sogenannte „Kennenlern-Tage“ zu Beginn des Schuljahres stellten einen ersten Schritt zur Gruppenbildung dar, Vertrauen wurde gestärkt, Ängste wurden abgebaut, Regeln verhandelt, und erste Vereinbarungen wurden gemeinsam getroffen.

Die wöchentlichen Sitzungen des Klassenrates unter der Leitung eines Schülermoderatorenteams sind weitere Bausteine zum Kompetenztraining der Kinder. Diese regelmäßigen Besprechungen bieten auch die Möglichkeit, eine Metaebene einzuschleifen, wie Bönsch (vgl. a.a.O., S. 38) sie für unerlässlich hält. Hier werden neben akut auftretenden Problemen sowohl die Qualität und Organisation der täglichen Arbeitsabläufe als auch die Beurteilung diskutiert und reflektiert.

Das dritte Prinzip, die Möglichkeit, sich die Zeit selbst einzuteilen, ermöglicht es jedem Kind, in seinem individuellen Tempo zu lernen, stellt aber auch für viele Kinder eine besondere Herausforderung dar, weil sie ihr Zeitmanagement optimieren wollen. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen selbst die Verantwortung für die zeitgerechte Fertigstellung zumindest des obligatorischen Arbeitsbereiches.

3.4 Selbst-Motivation

Der übereinstimmende Eindruck des LehrerInnenteams, dass die Kinder hochmotiviert, konzentriert und mit Freude arbeiten, wird von einem normativen Feedback im März bestätigt. Den vorgegebenen Satzanfang „An der Freiarbeit gefällt mir, ...“ vollenden 11 von 19 Befragten so: ‚... dass man selbst entscheiden kann, was man als erstes macht‘ und ‚... dass man sich die Zeit selbst einteilen kann‘. 5 Befragte ergänzen mit ‚...dass man zusammenarbeiten darf‘. Diese drei häufigsten Schülersprüche spiegeln in frappierender Weise genau die drei Prinzipien des Daltonplanes wider.

Der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi spricht vom „Flow-Erleben“ (vgl. 2008, S.103), einem Zustand, in dem Aufmerksamkeit, Motivation und die Umgebung in einer Art produktiven Harmonie zusammentreffen. Bedeutend sind dabei mehrere Faktoren:

³ Zum Proben von Dialogen, Rollenspielen oder Gesangstücken etc. darf auch der Gang vor der Klasse genutzt werden.

- Wir fühlen uns einer Aktivität gewachsen.
- Wir sind fähig, uns auf unser Tun zu konzentrieren.
- Die Aktivität hat deutliche Ziele.
- Die Aktivität hat unmittelbare Rückmeldung.
- Wir haben das Gefühl von Kontrolle über unsere Aktivität.

Nach Deci und Ryan (vgl. 1993, S. 237) tritt eine deutliche Steigerung an Selbstmotivation und erhöhtem „Flow“ auf, wenn folgende Kriterien erfüllt werden:

- Wenn die Möglichkeit der Wahl gegeben ist.
- Wenn das Thema mit gleich Interessierten bearbeiten werden kann.
- Wenn die Arbeit selbst eingeteilt werden kann.

Klement nennt Freie Lernphasen in diesem Zusammenhang die *Krönung offener Unterrichtsgestaltung* (2005, S.429), weil sie eben diese drei Freiheiten bieten.

Die drei von Deci und Ryan genannten Kriterien treffen auf die Freiarbeit zu, sie sind quasi Paraphrasierungen der drei Prinzipien Parkhursts. Daraus scheint die Schlussfolgerung berechtigt, dass diese Form des Arbeitens bei SchülerInnen vermehrt zu „Flow-Erleben“ und gesteigerter Selbst-Motivation führt.

3.5 Differenzierung und Individualisierung

Die steigende Heterogenität in den ersten Klassen der Sekundarstufe I bietet den idealen Ausgangspunkt für den „Unterricht mit integrierter Freiarbeit“. Den Forderungen des Lehrplans⁴ kann mit Hilfe der Freiarbeit Rechnung getragen werden.

Wie alle offenen Lernformen ermöglicht es dieses Konzept den Schülerinnen und Schülern, entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrem Entwicklungsstand ein differenziertes Lernangebot wahrzunehmen. Sie können einerseits ihre Stärken bewusst erleben, andererseits wird ihnen aber auch die Chance geboten, mit Hilfe der Lehrperson an der Minimierung bzw. Umwandlung ihrer Schwächen in Stärken zu arbeiten.

Diese Arbeitsform berücksichtigt nicht nur unterschiedliche Lerntypen, sondern auch die individuell notwendige Arbeitszeit. Leistungsstarke Kinder können im Regelunterricht, wo alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun, leicht unterfordert sein, wenn sie früher als andere mit bestimmten Aufgabenstellungen fertig sind. Andere Kinder wiederum brauchen mehr Zeit für bestimmte Aufgaben oder benötigen öfter individuelle Betreuung als ihre Klassenkolleg/innen.

Individualisierung ist beim Lesen generell, auch und gerade beim Lesen von Arbeitsaufträgen, in allen Fächern unabdingbar: Das Lern- und Arbeitstempus muss von SchülerInnen selbst bestimmbar sein. Sie müssen sich die Zeit nehmen dürfen, die individuell notwendig ist.

⁴ In den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen“ des österreichischen Lehrplanes wird *Förderung durch Differenzierung und Individualisierung* vorausgesetzt. (<http://www.gemeinsamlernen.at/>)

3.6 Eigenverantwortlichkeit

In der Konzeptionierungsphase der Freiarbeit thematisiert das LehrerInnen team auch die Frage, wie Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden können. Es wird Übereinstimmung darüber erzielt, welche Vorgangsweisen bei Nachfragen inhaltlicher oder arbeitstechnischer Art anzuwenden sind.

Zunächst soll der Schüler/die Schülerin nochmals dazu ermuntert werden, die Arbeitsanweisung selbst genau zu lesen und eventuell der Lehrperson zu paraphrasieren. Weiters wird im Sinne der kooperativen Zusammenarbeit angeregt, Unsicherheiten und mögliche Fragen mit einem Partner oder einer Partnerin zu besprechen und so zu klären. Erst als letzter Schritt und letzte mögliche Instanz soll die Lehrperson als Auskunftsource herangezogen werden.

3.7 Traditionelle Lehrkultur vs. neue Lernkultur

Im traditionellen Unterricht spielen nach wie vor die Lehrerinnen und Lehrer die aktive Hauptrolle, während Schülerinnen und Schülern die passive Rolle zufällt: Sie sollen *still sein, zuhören* und bei Bedarf *reagieren*. Effizientes Lernen ist jedoch stets mit einem hohen Anteil an Eigentätigkeit verbunden, eine passive Haltung der Schülerinnen, *der Nürnberger Trichter als Lernmodell hat*, wie Wildt treffend bemerkt, *in der pädagogischen Diskussion ausgedient*. (Wildt, 2009, S.8) Die Freiarbeit bietet perfekte Bedingungen für individuelles, aktives Lernen: Die Selbsttätigkeit fördert individuelle Lernfortschritte und resultiert in größerer Selbstständigkeit der Kinder.

3.7.1 Selektionsdiagnostik vs. Förderdiagnostik

Die während der Freiarbeitsphasen anwesenden Lehrerinnen und Lehrer erleben sich weniger als Akteure in ihrer traditionellen LehrerInnenrolle, sondern in hohem Maße als BeobachterInnen. Wie Füssenich (vgl. 2003, S. 8) verstehen wir den Begriff „Beobachten“ jedoch nicht im Sinne einer *Selektionsdiagnostik* sondern im Sinne einer differenzierten *Förderdiagnostik*. Nicht Momentaufnahmen oder Stichproben stehen im Vordergrund, sondern die Beobachtung von Lernprozessen und mögliche Fördermaßnahmen.

3.7.2 Die KlassenlehrerInnen als Team

Die Bereitschaft der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, sich außerhalb ihrer Dienstzeit regelmäßig (und unentgeltlich) zu Besprechungen zu treffen, trägt in erheblichem Maße zum Gelingen dieses Konzeptes bei.

Zum einen werden alle wichtigen Entscheidungen, die das Unterrichtsmodell betreffen, vom Team getragen und entlasten so mich als Koordinatorin, zum anderen stärkt der regelmäßige Austausch jede einzelne Lehrperson. Außerdem ermöglichen und erleichtern Teambesprechungen erst die Öffnung des eigenen Fachunterrichts, wie dies in der Freiarbeit erlebt wird. Die Lehrkräfte leben quasi vor, wie vertrauensbildend es sich auswirken kann, wenn man *gemeinsam an einem Thema arbeitet*. Diese regelmäßigen Sitzungen erst ermöglichen gute Kooperation und lassen ein Wir-Gefühl entstehen. (Vgl. dazu Kap 3.3.)

3.8 Die Vorgeschichte: Ein geglückter Versuch

Bereits von 2003/04 bis 2007/08 fand in einer Klasse „Unterricht mit integrierter Freiarbeit“ statt. Planung und Organisation erstreckten sich über zwei Jahre und umfassten

- Teambildung
- Hospitationen in der Übungshauptschule der PH-Kärnten⁵
- Konzeptentwicklung
- Vernetzung mit Direktion und Administration
- Einbettung in die Schulgemeinschaft (Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen)

Der *Unterricht mit integrierter Freiarbeit* begann im Schuljahr 2003/04 in einer ersten Klasse mit Musikschwerpunkt. Das LehrerInnenteam entschloss sich nach vier Jahren das Projekt für eine neue erste Klasse zu adaptieren, da die neue Unterrichtssituation auch den Blick „über den eigenen Tellerrand“ in andere Fächer erlaubt und ein komplexeres Bild von Schülerinnen und Schülern zulässt. Die Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler war während der vier Jahre außergewöhnlich: Gab es bei einzelnen Schülerinnen und Schülern „Durchhänger“, also Phasen mit geringer Arbeitsmotivation, so wurden diese Kinder vom positiven Geist der Gruppe förmlich getragen und mitgenommen.

Erfolg Versprechendes wurde beibehalten, anderes wurde adaptiert.

Bewährt haben sich:

- Teambesprechungen: Der regelmäßige Austausch über SchülerInnen, die Evaluierung der Methode und Möglichkeit zu Reflexion werden von den Mitgliedern des Teams als motivierend und bereichernd empfunden.
- Die vom Team ausgehandelte Beurteilung der Pläne, da sie transparent und nachvollziehbar ist:
Die zufrieden stellende Erledigung der Pflichtaufgaben in einem Fach ergibt ein *Befriedigend*. Werden auch die *freiwilligen* Übungen ordentlich bearbeitet, verbessert sich die Note auf *Gut* bzw. *Sehr gut*. Die Rückmeldung erfolgt schriftlich mit Ziffernote und verbalem Kommentar.⁶

Eine Veränderung schien notwendig:

- Das so genannte *Freiarbeitsheft*, das Heft, in das der wöchentliche Arbeitsplan für alle Fächer geklebt wird und in das auch die Rückmeldungen aller Fächer kommen, wird aufgegeben. Zur organisatorischen Erleichterung organisiert jeder Lehrer/jede Lehrerin Kontrolle und Rückmeldung für das entsprechende Fach selbst.

⁵ Eine große Zahl von Orientierungshilfen erhielten wir von Harald Gronold, dem Koordinator der damaligen „Daltonklasse“.

⁶ Details zur Leistungsbeurteilung siehe Witschel (2009)

4 WAS HEIßT LESEN IN DER FREIARBEIT?

Das Lesen in der Freiarbeit inkludiert einerseits das Lesen von fachspezifischen Texten in allen Fächern, andererseits das Lesen von Arbeitsanweisungen, eine Arbeitsleistung, die die Voraussetzung für die eigentliche Arbeit darstellt. Nur wer die Anweisungen des Planes, die Arbeitsanweisungen, genau lesen kann und versteht, kann gut arbeiten. Das Lesen betrifft folgende Texte:

- Ausformulierte Anweisungen im Arbeitsplan und Symbole⁷. Damit beginnt die Arbeit, es handelt sich also um die Grundlage für die gesamte Arbeit. Bezüglich der Lesekompetenz ist genaues, sinnentnehmendes Lesen gefragt, bei Zweifeln muss ein Kind nachfragen und in diesem Zusammenhang überlegen, bei wem es Hilfe holt.
- Die fachspezifischen Arbeitsaufgaben: Auch hier müssen Kinder genau lesen, bei Unsicherheiten nachfragen und gegebenenfalls die Anweisung mit der Lehrkraft besprechen.
- Kürzere oder längere fachspezifische Texte, die in Zusammenhang mit den Arbeitsaufgaben zu lesen sind.
- Zusatzmaterial für die Freiarbeitszeit, in der Schüler nicht mehr arbeiten, weil sie alles erledigt haben, z.B. naturwissenschaftliche Zeitschriften, Jugendmagazine, Übungsmaterial, Sachtexte und Hörbücher, auch Texte aus anderen Fachbereichen.

Wenn man der Leseförderung in der Schule besondere Aufmerksamkeit schenkt, so Hurrelmann, inkludiert das auch die vielleicht für einige Kinder neue Erfahrung, dass Lesen Genuss und Unterhaltung ermöglicht (vgl. Hurrelmann 2003, S. 8). Wir tragen dieser Erkenntnis Rechnung: Für Kinder, die ihre Arbeitsaufgaben bereits erledigt haben, bieten wir – mit Hilfe des IMST-Fonds – zusätzliche Leseangebote: kurze lustige Geschichten und Denksportaufgaben ebenso wie naturwissenschaftliche Texte, englischsprachige Literatur und Hörbücher.

Im herkömmlichen Unterricht werden Arbeitsaufträge meist mündlich erteilt. Bei Bedarf erklärt die Lehrperson eine Anweisung nochmals, lässt sie gegebenenfalls von SchülerInnen erklären, schreibt sie an die Tafel, um sie dauerhaft zu visualisieren. Das Lesen spielt damit erst an zweiter Stelle eine Rolle. An erster Stelle kommt das Verstehen durch Zuhören, über das allerdings unserer Erfahrung nach häufig nur ein geringer Prozentsatz an Kindern erreicht wird.

4.1 Zielformulierung: Verstehen von Arbeitsanweisungen

Angesichts unseres Ziels, das Verstehen von Arbeitsanweisungen zu erleichtern und zu trainieren, haben wir das Hauptaugenmerk auf eine Fragestellung gelegt: Inwieweit ist es möglich, leistungsschwächere Kinder in dieser Unterrichtsform besser und effektiver zu fördern, zu unterstützen, ihnen zu helfen, ihre Kompetenzen und damit ihre Leistungen zu verbessern, wenn besonders im Anfangsstadium der Arbeit nach dem Dalton-Plan spezielles Augenmerk auf das genaue, sinnentnehmende Lesen von Arbeitsanweisungen gelegt wird? Schwierigkeiten beim Verständnis von Instruk-

⁷ Zu den Symbolen des Arbeitsplanes siehe Abb. 2 im Anhang.

tionen stellen die erste Hürde im Arbeitsprozess der Kinder dar, die eine richtige Durchführung der *rezipierte[n] Handlungsanweisung* (Baurmann, Müller 2005, S. 9) behindern oder gar unmöglich machen. Folgende Untersuchungsaspekte haben sich aus der Frage ergeben: Wie werden die Kinder von den Lehrpersonen aktuell unterstützt? Wie werden diese Fördermaßnahmen von den Kindern angenommen und verarbeitet? Welche Möglichkeiten hat der Lehrer/die Lehrerin darüber hinaus noch, einzugreifen, zu unterstützen und zu fördern?

4.2 Zwei Fallstudien

4.2.1 Begründung für die Wahl der Methode

Die Lehrerrolle während der Freiarbeitsphasen erlaubt genaues Beobachten von Leseleistung. Baurmann und Müller schlagen unterschiedliche Formen des Beobachtens vor, darunter die Möglichkeit, über Anweisungstexte, also Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen, Informationen zum Leseverständnis insgesamt zu erhalten (vgl. 2005, S.9). Dies schien für uns ein praktikabler Weg zu sein, ein scheinbar lernschwaches Kind zu beobachten, aus der Beobachtung Daten zu gewinnen und diese Daten für das Erstellen eines Förderplans zu benutzen.

Hier bietet sich die Methode der Fallstudie an: Nicht um Verallgemeinerung geht es, sondern um besseres Verständnis eines genau beobachteten Falles, um eine differenzierte Förderdiagnostik. Stake geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er meint, dass die ausgesuchten Fälle uns *à la longue* sogar dazu veranlassen können, eventuelle Verallgemeinerungen nicht bestätigt zu sehen, sondern zu modifizieren (vgl. Stake 1995, S. 4).

4.2.2 Beschreibung der Fälle

Bereits in der ersten Teamsitzung im Oktober, in der auch Beobachtungen zum Arbeitsprozess, zu Leistungen und zum Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler thematisiert wurden, stellte sich heraus, dass zwei Kinder, ein Junge und ein Mädchen, offensichtliche Leistungsschwächen zeigten und dass Maßnahmen zu setzen sein würden.

G., so die übereinstimmenden Aussagen aller Teammitglieder, ist ein stiller, träumerischer Junge, der während der Freiarbeitsphasen beschäftigt wirkt, meist allein arbeitet, nie stört, allerdings keine Ergebnisse abgibt.

T. dagegen wirkt aktiv, sie weist jedoch bereits zu diesem frühen Zeitpunkt Lerndefizite in Englisch und Mathematik auf.

Mit Hilfe des *Salzburger Lesescreenings* als Maßnahme zum Feststellen des Leseneiveaus wurde Ende November in Deutsch der Ist-Zustand im Bereich Lesen eruiert. Sowohl G. als auch T. gehören zu den „durchschnittlichen“ Lesern, zumindest was die Kompetenzen betrifft, die das *Salzburger Lesescreening* überprüft.

Mehr oder weniger regelmäßig finden in Deutsch weitere Lesetests statt. Bei uns heißen sie „Lesetraining“, denn nicht der Test ist vordergründig wichtig, sondern die Übung. Gleichzeitig ermöglicht es die Übung der Lehrerin aber, so bemerkt auch Falschlehner, Schwächen zu diagnostizieren (vgl. 2006, S. 43). Beide Kinder liegen bei den ersten Cloze-Tests im unteren Bereich.

Eine dem Team aus den Vorjahren bekannte Anfangsschwierigkeit konstatieren wir auch diesmal: Mangelndes oder zu geringes Selbstvertrauen der SchülerInnen hindert einige Kinder daran, sofort nach dem Lesen der Arbeitsaufträge mit der Arbeit zu beginnen. Diese Kinder fragen zuerst bei der anwesenden Lehrerin oder beim anwesenden Lehrer nach, was denn genau zu tun sei. Um den Kindern möglichst große Selbstkonzeptförderung zu ermöglichen, einigt sich das LehrerInnenteam darauf, nicht gleich Erklärungen oder Antworten anzubieten, sondern die Kinder dazu anzuhalten, die Aufgabenstellung noch einmal genau zu lesen und sie möglicherweise zu paraphrasieren. Im Falle von anhaltenden Verständnisproblemen seien in erster Linie KlassenkollegInnen zu Rate zu ziehen. Erst als letzte Ressource soll beim Lehrer/der Lehrerin nachgefragt werden. Bei einigen Kindern sind erste Entwicklungsschritte erkennbar: Sie kommen nicht mehr nur um nachzufragen, was zu machen ist, sondern beschreiben ihre Interpretation und stellen sicher, dass diese stimmt. Schülerinnen und Schüler werden durch diese Vorgangsweise zu Genauigkeit beim Lesen angeregt. Ein durch Ermutigung von Seiten der Lehrkraft gestärktes Selbstkonzept ermöglicht es ihnen, Aufgabenstellungen selbst zu paraphrasieren und schließlich eigenständig zu lösen.

4.2.3 Fördermaßnahmen

Einige Fragen stellen sich für uns als besonders bedeutsam dar:

- Ist die Lernsituation der Freiarbeit dem sinnentnehmenden Lesen und in der Folge dem Lösen von Aufgabenstellungen förderlich?
- Mit welchen Aktionen und Tätigkeiten können die Lehrerinnen und Lehrer das Verstehen von Arbeitsanweisungen unterstützen?
- Sind unter Umständen bestimmte Lehrerhandlungen eher hinderlich für diesen Prozess, wenn ja, wie können LehrerInnen ihre Handlungsweisen verändern, um die Lesekompetenz und in Folge die Leistungen der beiden ausgesuchten Kinder zu fördern?

Zu diesem Zweck wurde ein Katalog von Fördermaßnahmen aufgelistet⁸, der für die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur ein Diagnoseinstrument für SchülerInnenleistungen darstellt. Diese Liste ermöglicht es den Lehrpersonen auch, den Blick auf das eigene Verhalten zu lenken, es zu beschreiben und schließlich daraus Schlüsse für Verhaltensänderungen zu ziehen.

Die letzte Möglichkeit: „... *arbeitet G. selbstständig an Aufgabenstellungen für ein anderes Fach*“, wurde erst im Nachhinein eingefügt, als klar wurde, dass dies eine gängige Arbeitssituation war.

Von sechs im Team arbeitenden LehrerInnen führten fünf die Beobachtungen durch. Drei von ihnen benutzten den vorgefertigten Raster für ihre Notizen. Zwei Kolleginnen haben es vorgezogen, die Arbeitssituation verbal zu beschreiben. Die Auswertung dieser beiden Texte erwies sich als äußerst mühsam und nur bedingt hilfreich für die Beantwortung der konkreten Fragestellung.

⁸ Siehe dazu Abb. 3 im Anhang

4.2.4 Die Beobachtungen im Einzelnen

4.2.4.1 Der Fall G.

Die Musiklehrerin liest jedes Mal mit G. den Plan durch, lässt sich zwischendurch Aufgaben von ihm erklären, bespricht oft Aufgabenstellungen mit ihm und gibt ihm vereinzelt Hilfestellung bei einzelnen Aufgaben. G. stellt nur einmal eine Verständnisfrage und beendet zum überwiegenden Teil die Aufgabenstellungen.

Die Mathematiklehrerin liest nie mit G. die Aufgabenstellungen durch, sie hilft ihm einmal bei einzelnen Aufgabenstellungen. G. arbeitet selbstständig, aber nicht immer in ihrem Fach: häufig erledigt er in den Mathematikstunden Deutsch-Aufträge.

In Deutsch holt sich G. selbst nie Hilfe, er arbeitet scheinbar selbstständig. Von November bis Februar arbeitet er vorrangig an anderen Fächern, meist Mathematik. Die Lehrerin schreitet nicht ein, sondern lässt G. arbeiten. Ende Februar und März bearbeitet er in den Deutschstunden vermehrt Deutschaufgaben. Während dieser Zeit lässt sich die Lehrerin von G. einzelne Aufgabenstellungen erklären. Er arbeitet selbstständig und beendet einige Aufgaben.

Die Englischlehrerin lässt die Aufgabenstellung paraphrasieren. G. holt nie Hilfe.

Die Geografielehrerin beobachtet, dass G. selten für ihr Fach arbeitet, wenn sie anwesend ist. Er beendet im 1. Sem. 8 Freiarbeiten nicht. Im 2. Semester arbeitet er sehr unregelmäßig, versichert aber immer wieder, Fehlendes nachholen zu wollen.

Zu Biologie stehen keine Angaben zur Verfügung.

Allein in Musik arbeitet G. kontinuierlich im Fach und wird dort von der Lehrerin bei der Aufgabenstellung auf allen Ebenen unterstützt. In Mathematik und phasenweise in Deutsch „flüchtet“ G. quasi in andere Fächer, da er, wenn er scheinbar oder wirklich an etwas anderem arbeitet, von keiner Lehrerin behelligt wird. Der Bub wird von sich aus in keinem Fach initiativ und fragt nie wegen einer Aufgabenstellung nach.

4.2.4.2 Der Fall T.

Die Musiklehrerin liest jeden Plan mit T. gemeinsam durch, lässt sich alle Aufgaben von ihr erklären, bespricht in fast jedem Plan einzelne Aufgabenstellungen und gibt ab und zu Hilfestellungen bei einzelnen Aufgabenstellungen. T. arbeitet dann selbstständig und stellt Verständnisfragen zu Aufgabenstellungen auch in anderen Fächern.

Die Mathematiklehrerin bespricht die Aufgabenstellungen mit T. nicht. Das Mädchen arbeitet selbstständig an Aufgaben zu anderen Fächern und beendet sie. T. stellt fallweise Fragen zu anderen Fächern.

In Deutsch arbeitet T. selbstständig, sie erklärt auf Nachfragen, womit sie beschäftigt ist, und gibt alle Aufgaben zufriedenstellend und richtig erledigt ab. Wenn T. die Deutschaufgaben erledigt hat, arbeitet sie in anderen Fächern. Sie stellt vereinzelt Verständnisfragen zu Deutsch oder anderen Fächern.

In Englisch liest die Lehrerin die Aufgabenstellungen mit T. nicht durch. T. wird, wenn sie Fragen hat, selbst initiativ und fragt bei der Lehrerin nach. T. beendet alle Aufgabenstellungen, allerdings fehlerhaft. Sie arbeitet häufig für andere Fächer und stellt auch dort Fragen zur Aufgabenstellung.

Die Geografielehrerin beobachtet, dass T. in jeder FA-Stunde an anderen Fächern arbeitet, vorwiegend Englisch. Sie gibt in Geografie alles ab, auch die freiwilligen Aufgaben.

In Biologie stehen keine Beobachtungen zur Verfügung.

In Deutsch, Biologie, Musik und Geografie besteht keine Notwendigkeit zu intervenieren. Die Leistungen T.s in der Freiarbeit sind durchwegs gut oder sehr gut, sie arbeitet selbstständig und eigenverantwortlich. Wenn sie Angaben nicht versteht, sucht sie selbst Hilfe bei Peers oder den anwesenden LehrerInnen. Fachlicher Förderbedarf besteht allerdings in Mathematik und Englisch.

4.3 Rückkoppelung

Anfang Mai fanden Gespräche zwischen mir und G. bzw. T. statt. Beide wurden zunächst darüber informiert, dass sie in den letzten Monaten unter besonderer Förderbeobachtung standen, und sie wurden gefragt, welche der angewendeten Fördermaßnahmen sie als hilfreich empfunden hätten.

G. gab an, es sei ihm aufgefallen, dass der Lehrer und die Lehrerinnen ihm mehr Aufmerksamkeit geschenkt hätten. Er empfinde es als hilfreich, wenn er dazu angehalten werde, die Anweisungen zu paraphrasieren oder zumindest zu kommentieren oder zu erklären. Bereits einen Tag nach dem Gespräch vergewisserte er sich wegen einer Deutsch-Aufgabenstellung – das erste Mal in diesem Schuljahr hatte er die Initiative ergriffen. Es wurde mit ihm vereinbart, dass er, um effektiver fachspezifisch gefördert werden zu können, in der Freiarbeit im Fach des jeweils anwesenden Lehrers bzw. der anwesenden Lehrerin arbeiten solle.

T. erklärte, ihr sei nicht aufgefallen, dass der Lehrer oder die Lehrerinnen sich speziell mit ihr beschäftigt hätten. Sie habe den Eindruck, völlig ungestört und frei arbeiten zu können und frage sowieso nach, wenn sie Hilfe benötige.

4.4 Interpretation

Der genaue Blick auf G. hat erst gezeigt, wie hilfreich es für ihn war, ihn als Beobachtungs-Fall auszuwählen.

Möglicherweise geht er (unbewusst) ohne Anleitung den Weg des geringsten Widerstandes. Er hat erkannt, dass er ungestört ist, wenn er (scheinbar) Arbeitsaufgaben zu einem andern Fach löst, denn niemand fragt ihn zu Aufgabenstellungen eines anderen Faches.

Für uns ergeben sich folgende Erkenntnisse und Konsequenzen:

- Keine LehrerIn kann G. gezielt in seinem/ihrer Gegenstand fördern, wenn er Aufgabenstellungen aus einem anderen Fach bearbeitet. Damit er fachspezifisch unterstützt werden kann, muss er für einen bestimmten Zeitrahmen in der Freiarbeit für das Fach der Lehrperson arbeiten, die anwesend ist. Das bedeutet für ihn kurzfristig zwar eine Einschränkung der Freiheit, aber dafür die Möglichkeit, stärkere Unterstützung durch LehrerInnen zu bekommen.
- Andererseits zeigt das LehrerInnenverhalten klar, wie fachzentriert das eigene Denken ist. Keine Lehrerin fragt nach, wenn die Kinder an Aufgabenstellungen zu einem anderen Fach arbeiten, wir „mischen uns nicht ein“, anstatt so wie

die Kinder die Fachgrenzen zu überwinden und uns auch um Angaben anderer Gegenstände zu kümmern. Hier gilt es, sich der Fachgrenzen in den „Lehrerköpfen“ bewusst zu werden und damit umzugehen.

4.5 Reflexion und Ausblick

Die folgenden Erkenntnisse haben wir für unsere Arbeit im Team sich aus der Fallstudie G. gewonnen:

- Man kann nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass Kinder, die Schwierigkeiten beim Verständnis der Aufgabenstellung haben, selbst aktiv werden und sich Hilfe organisieren können.
- Hilfestellungen der Lehrerinnen wurden als sehr unterstützend und fördernd wahrgenommen und haben offensichtlich zur Selbstkonzeptförderung beigetragen.
- Fachlehrerinnen kümmern sich nicht um Aufgabenstellungen anderer Fachkolleg/innen. Wir nehmen an, dass der Grund dafür, dass die Fachgrenzen von den Lehrkräften nicht überschritten werden, darin liegen könnte, dass traditionell in der AHS eine starke Fixierung und Konzentration auf das eigene Fach gibt und daher auch nicht leicht über die Grenzen des eigenen Fachgebiets hinaus gedacht und gehandelt wird. Eine andere Ursache könnte sein, dass es eine gewisse Scheu davor gibt, sich in ein anderes Fachgebiet „einzumischen“, in dem man als Lehrkraft nicht als kompetent zertifiziert ist, eventuell die Sorge, den gestellten Aufgaben nicht ausreichend gewachsen zu sein, Schüler/innen auf eine falsche Fährte zu führen u.ä.(?) Diese Hypothesen werden in einer der nächsten Teamsitzungen angesprochen werden und Ausgangspunkt für Diskussionen über alternative Handlungsmöglichkeiten im Sinn eines auf Ganzheitlichkeit ausgerichteten Unterrichts sein.

Die Themenstellung musste im Laufe der Arbeit am Projekt eingeschränkt werden. Die im Untertitel genannten möglichen Veränderungen aufgrund einer neuen Lernkultur bezogen sich ursprünglich auf *Lese- und Schreibkultur*. Das genaue Hinschauen auf zwei Fälle allerdings, dieser geschärfte Blick auf viele Details, machte es aus Gründen der Zeitökonomie notwendig, das Schreiben einstweilen auszuklammern.

Die Untersuchung einer möglichen Veränderung der Schreibkultur bietet sich als interessantes Forschungsgebiet für die Zukunft an.

Der Genderaspekt spielt besonders in der Frage der Lektüreauswahl eine große Rolle. Eine genaue Betrachtung dieses Bereiches hätte jedoch den Rahmen gesprengt und könnte daher ebenso im Rahmen einer zukünftigen Arbeit untersucht werden.

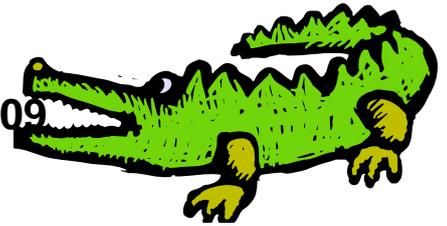
5 ANHANG

Abb. 1

Arbeitsplan 29

12.5.2009 bis 14.5.2009

Name:



Aktivität	Wahl	Aufgabenstellung	Arbeitsform	Kommen- tar	Kontrolle	Schüler	Lehrer
ENGLISH: 1 lesson							
1.		●	TBp.104/1,2,3 TBp.105/4,5	☺☺ ☺☺	four people can lis- ten/the ex- ercises should be done in pairs.	☺✓	
2.		●	WBp.125/5,6,7	☺☺		☺✓	
3.		●	TBp.109/14	☺		✋	
4.		●	Cyber HW32		due Thurs- day 23:59		
5.		○	Reading diary	☺☺	you can read a book <i>on your own</i> OR with Ruth	✋	
MATHEMATIK: 1 Stunde							
1.		●	Arbeitsblatt M24, 1.) bis 5.)	☺ o- der ☺☺		✋	
2.		○	Arbeitsblatt M24, 6.), 7.)	☺ oder ☺☺	kariertes Blatt	✋	
DEUTSCH: 2 Stunden							
1.		●	AB Vorstadtkrokodile A10	☺		✋	
2.		●	AB Vorstadtkrokodile A11	☺☺☺☺		👁️	
3.		●	AB Vorstadtkrokodile A12 a) oder b)	☺ ☺☺☺		☺✓ ☺✓	
4.		●	Hol dir für A12a) eine Rückmeldung oder spielt A12 b) je- mandem vor	☺☺ ☺☺☺☺		☺✓	
5.		○	AB Vorstadtkrokodile A13	☺☺	50 Worte	👁️	

MUSIK: 1 Stunde							
1.		●	Folge dem Arbeitsplan: Verwende die Kärtchen: kl.c, gr.H, gr.A , gr.G, gr.F (Schritt 1-4)	☺☺		☺✓	
2.		●	Nimm die Kärtchen der letzten beiden Wochen dazu und wiederhole Schritt 1-4.	☺☺		☺✓	
3.		○	Inszeniere mit einigen deiner Mitschüler „Das Orchester“	☺☺☺☺		Aufführung am Mittwoch	
BIOLOGIE: entfällt							
GEOGRAFIE: entfällt							

SYMBOLE FÜR DEN ARBEITSPLAN

ARBEITSFORM:	☺	Arbeite allein
	☺☺	Arbeite mit 1 Person zusammen
	☺☺☺	Gruppenarbeit (3 Personen)
AKTIVITÄT/ART DER AUFGABE:	📖	Hier sollst du etwas lesen
	✍️	Hier gibt es was zu schreiben
	🗣️	Das ist eine Aufgabe, bei der ihr etwas besprechen sollt
	🗣️	Diskutiert ein Problem in der Gruppe
	🎧	Hol dir eine Kasette oder CD und hör sie dir an
	✂️	Hier musst du etwas basteln oder etwas mit den Händen tun
	🏠	Hausübung
WAHL:	○	Freiwillige Aufgabe, du entscheidest, ob du sie erledigst
	●	Pflichtaufgabe, du musst diese Aufgabe erledigen
ART DER KONTROLLE:	✓	Kontrolliere deine Aufgabe selbst
	👉	Diese Arbeit sollst du abgeben
	👁️	Zeig dem Lehrer/der Lehrerin, was du geschrieben hast
	LB	Die Lösung findest du auf einem Lösungsblatt
	☺✓	Gib deine Aufgabe jemand anderem zur Kontrolle

REGELN:

1. Entscheide dich am Dienstag, welche Fächer du an welchen Tagen erledigen wirst.
2. Trage die Farben in den Wochenplan ein.
3. Hol dir die Arbeitsblätter, die du brauchst.
4. Du bestimmst die Reihenfolge, in der du die Aufgaben bearbeitest, selbst.
5. Geh sorgfältig mit dem Material um, das du bekommst, und bring folierte Blätter, Spiele etc wieder zurück in den Ständer.
6. Hefte Arbeitsblätter in die Mappe oder klebe sie in das jeweilige Heft (M,Bio,...)
7. Wenn ihr etwas besprecht, zieht euch zurück und redet so leise, dass ihr andere nicht stört.
8. Bevor du Kassetten zurückbringst, spul sie zurück.
9. Du kannst anderen helfen, wenn sie das auch wollen und andere dabei nicht gestört werden.
10. Du kannst dich frei bewegen, solange du andere nicht störst.

Abb. 3: Katalog möglicher Fördermaßnahmen

G.: In meiner Stunde am...

	Datum					
lese ich mit G. gemeinsam den Plan für mein Fach durch						
lasse ich mir von G. erklären , welche Aufgaben er in meinem Fach zu erledigen hat (Plan)						
bespreche ich mit ihm alle einzelnen Aufgabenstellungen						
gebe ich ihm Hilfestellungen bei allen Aufgaben						
gehe ich mit ihm gemeinsam einzelne Aufgabenstellungen durch (er liest und erklärt mir , was zu tun ist)						
helfe ich ihm bei einzelnen Aufgabenstellungen						
arbeitet G. selbstständig an Aufgaben für mein Fach						
beendet G. selbstständig einzelne Aufgaben						
stellt G. Verständnisfragen zu Arbeitsaufgaben/zu Texten						
arbeitet G. selbstständig an Arbeitsaufgaben für ein anderes Fach						

LITERATUR

Baurmann, Jürgen; Müller, Astrid (2005): Lesen beobachten und fördern. In: Praxis Deutsch, H. 194, S.6-13.

Bönsch, Manfred (2009): *Am Lernen wachsen. Soziale Kompetenzen und Gruppenentwicklung*. In: *Lernchancen*, H. 67, S.37-39.

Csikszentmihalyi, Mihalyi (2008). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci,Edward, Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 39, S. 223-238.

Eichelberger, Harald (1997): *Freiheit für die Schule. Ein Dis-Kurs-Buch*. Wien: Holzhausen.

Falschlehner, Gerhard (2006) *Herumirren in der Buchstabenwüste. Sekundarstufe. Wenn Lesen zur Qual wird*. In: *ide 1*, S. 43-52.

Füssenich, Iris (2003): Diagnostik, und dann? In: *Grundschule*, H.3, S. 8-9.

<http://www.gemeinsamlernen.at>
(1.5.2009)

Hurrelmann, Bettina (2003): Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. In: *Schüler 2003. Lesen und Schreiben*, S. 4-10.

Klement, Karl (2005): Alternative Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen – Methodische Trägerkriterien als Voraussetzung pädagogischer Beurteilungsformen. In: *Erziehung und Unterricht*, H. 5-6, S. 423-435.

Popp, Susanne (1995): *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe*, Heilbrunn: Klinkhardt.

Stake, Robert E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Wildt, Michael (2009): *Gemeinsam eigene Wege gehen. Einstieg in selbstgesteuerte Lernformen*. In: *Lernchancen* 67, 2009, S. 8-9.

Witschel, Elfriede (2009): *Unterricht mit integrierter Freiarbeit – ein Modell nach dem Daltonplan und eine Möglichkeit für förderliche und transparente Leistungsbeurteilung*. In: *Ide*, H. 3, erscheint 2009.