

Universität Freiburg
Master of Arts für den Unterricht auf der Sekundarstufe I

Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe 1

MASTERARBEIT

im Rahmen der Ausbildung 2020 bis 2022

von
Stephan Locher
Bern

Dezember, 2022

Begleitung und Begutachtung: Dr. Peter Vetter

Eingereicht bei der Philosophischen Fakultät der
Universität Freiburg (CH)
Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZELF)
Rue Faucigny 2
CH-1700 Freiburg

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Planung und Umsetzung des Churermodells an der Sekundarstufe 1, spezifisch an der Mosaikschule Munzinger in Bern. Das Unterrichtsmodell wurde ursprünglich für die Primarschule entwickelt, basiert jedoch auf klassischen Elementen offenen Unterrichts, die auch auf der Sekundarstufe 1 angewendet werden. Die offene Unterrichtsform ergänzt das bereits an der Schule umgesetzte SOL-Konzept (Selbstorganisiertes Lernen). Ziel dieser Arbeit ist es den Prozess der Planung und Erfolg der Umsetzung zu dokumentieren.

Dazu werden zwei Fragestellungen verfasst. Fragestellung 1 richtet sich auf die beobachtete Umsetzung an der Mosaikschule Munzinger und Fragestellung 2 fragt nach der Zufriedenheit bei den Schülerinnen und Schülern. Um die Fragestellungen beantworten zu können, werden Sitzungen, die im Vorfeld der Untersuchung gehalten werden, aufgenommen und dokumentiert, sowie eine schriftliche Schülerinnen- und Schülerbefragung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Churermodell auf der Sekundarstufe 1 umgesetzt werden kann und positiv bei den Beteiligten wahrgenommen wird.

Die Schülerinnen und Schüler schätzen die freie Platzwahl, da sie so selbst steuern können mit und neben wem sie arbeiten. Die grössten Schwierigkeiten sind Aufträge, die nicht klar genug gestellt werden und der Sitzkreis, wenn der Sitznachbar nicht selbst gewählt wurde.

Die Lehrpersonen schätzen die Inputs im Sitzkreis, wo sie nahe an der Klasse sind und die Lernenden konzentrierter zuhören als im klassischen Frontalunterricht. Ebenfalls nehmen sie das Arbeitsklima als sehr positiv wahr, da die Lernenden an den von ihnen gewählten Arbeitsplätzen und bevorzugten Gruppen arbeiten können.

Diese Arbeit gibt keine allgemeingültige Lösung zur Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe 1, sondern eine mögliche Art und Weise einer Umsetzung mit den zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Ressourcen an der Mosaikschule Munzinger. Sie zeigt jedoch auf, dass das Unterrichtsmodell sehr wohl auch für diese Stufe geeignet sein kann.

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen bedanken, die mich beim Verfassen der vorliegenden Arbeit begleitet haben.

Ein besonderer Dank geht an Dr. Matthias Zimmermann und Dr. Peter Vetter für ihre hervorragende Betreuung während dem Verfassen meiner Masterarbeit. Beide haben mich einerseits im Prozess der Datenerhebung und andererseits beim Schreiben grossartig unterstützt. Die Gespräche über Konzept, Vorgehen und Darstellung haben massgeblich zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen.

Weiter bedanke ich mich bei meinen Teamkolleginnen Veronika Bäni und Virginie Bigler an der Mosaikschule Munzinger. Das Schuljahr mit ihnen vorzubereiten, machte grossen Spass, und die Arbeit im Team funktioniert bis heute wunderbar.

Ein weiterer Dank geht an Annina Ehrler, die mich zum Ende meiner Arbeit an der Schule vertrat, damit ich mich vollkommen dem Schreiben meiner Masterarbeit widmen konnte.

Ganz herzlich möchte ich mich bei Damaris Hohler für das Korrekturlesen, ihr Interesse an meiner Arbeit und die emotionale Unterstützung bedanken.

Ein letzter Dank geht an meine Eltern Sophia Birgitta und Peter Locher, die mich durch das Gegenlesen der Arbeit und auf meinem Bildungsweg immer unterstützt haben.

Die vorliegende Arbeit ist der vorläufige Abschluss meiner schulischen Laufbahn. Deshalb möchte ich mich auch bei all denjenigen bedanken, die mich während dieser Jahre begleitet, unterstützt und ermutigt haben. Es ist ein grosses Privileg, von einer Ausbildung profitieren zu dürfen, welche dazu geführt hat, dass ich diese Masterarbeit schreiben konnte.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	3
1 EINLEITUNG	5
1.1 PERSÖNLICHE MOTIVATION	5
1.2 EINORDNUNG DES THEMENBEREICHS.....	5
1.3 ZIELE DER ARBEIT.....	7
1.4 AUFBAU DER ARBEIT.....	7
2 THEORETISCHE ANALYSE	9
2.1 OBERFLÄCHEN- UND TIEFENSTRUKTUR VON UNTERRICHT	10
2.1.1 <i>Oberflächenstrukturen</i>	10
2.1.2 <i>Tiefenstrukturen</i>	11
2.2 OFFENER UNTERRICHT.....	12
2.2.1 <i>Entwicklungsstufen des Offenen Unterrichts</i>	13
2.2.2 <i>Möglichkeiten zur Öffnung des Unterrichts</i>	14
2.2.3 <i>Die Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht</i>	16
2.2.4 <i>Kritik am Offenen Unterricht</i>	18
2.3 DAS CHURERMODELL.....	19
2.3.1 <i>Ursprung</i>	19
2.3.2 <i>Kernelemente</i>	19
3 FRAGESTELLUNG	23
3.1 FRAGESTELLUNG 1	23
3.2 FRAGESTELLUNG 2	23
4 METHODIK	25
4.1 METHODISCHE EINORDNUNG.....	25
4.2 DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS	25
4.3 KONTEXT DER UNTERSUCHUNG	26
4.3.1 <i>Mosaikschulen</i>	27
4.3.2 <i>Schulklasse 3E</i>	29

4.3.3	<i>Lehrpersonen der Klasse 3E</i>	32
4.4	BESCHREIBUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE	33
4.4.1	<i>Weiterbildungsarbeit mit der PHBern</i>	33
4.4.2	<i>Schülerinnen und Schülerfragebogen</i>	33
5	ERGEBNISSE	37
5.1	VORBEREITUNGSPHASE	38
5.1.1	<i>Expertengespräche</i>	38
5.1.2	<i>Ersteinrichtung</i>	39
5.2	ERSTE UMSETZUNGSPHASE	43
5.2.1	<i>Erste Schülerinnen- und Schülerbefragung</i>	43
5.2.2	<i>Erste Anpassung</i>	51
5.3	ZWEITE UMSETZUNGSPHASE	54
5.3.1	<i>Zweite Schülerinnen- und Schülerbefragung</i>	54
5.3.2	<i>Zweite Anpassung</i>	62
5.4	FINALE EINRICHTUNG	64
6	SCHLUSSDISKUSSION	66
6.1	FRAGESTELLUNG 1	66
6.2	FRAGESTELLUNG 2	68
6.3	POTENTIAL DES CHURERMODELLS AN DER SEKUNDARSTUFE 1	71
6.4	METHODENKRITIK	72
6.5	OFFENE UND WEITERFÜHRENDE FRAGEN	74
7	LITERATURVERZEICHNIS	75
8	ANHANG	79
I.	FRAGEBOGEN SCHÜLERINNEN- UND SCHÜLERBEFRAGUNG	79
II.	POST-FRAGEBOGEN SCHÜLERINNEN- UND SCHÜLERBEFRAGUNG	88
III.	TRANSKRIPT DER ZENTRALEN AUSSAGEN AUS DEN SITZUNGEN	97
IV.	ERKLÄRUNG ZUR WISSENSCHAFTLICHEN REDLICHKEIT	102

1 Einleitung

Der Beschrieb meiner persönlichen Motivation für das gewählte Thema leitet diese Arbeit ein. Anschliessend wird der Themenbereich in einen übergeordneten theoretischen Rahmen eingeordnet und die Zielsetzungen für die Arbeit formuliert. Zum Schluss ist der inhaltliche Aufbau der Arbeit beschrieben.

1.1 Persönliche Motivation

Noch im Prozess des Schreibens der Masterarbeit durfte ich an der Mosaikschule Munzinger eine Stelle als Co-Klassenlehrperson antreten. In den ersten Sitzungen im neuen Team hatten wir die Idee, in einem offenen Unterrichtsmodell zu arbeiten. Meine Kollegin wies uns in diesem Zusammenhang auf das Churermodell hin und nach individueller Recherche und Absprache entschieden wir uns dieses Modell umzusetzen. Die Schule inkl. Schulleitung ist sehr offen gegenüber neuen Modellen. Als neue Klasse bekamen wir die nötige Unterstützung, um unsere Ideen umzusetzen.

Diese Umstände brachten mich dazu, mein ursprüngliches Thema der Masterarbeit zu verwerfen und mich voll auf dieses Projekt zu konzentrieren. In der Hoffnung, dass eine präzise vorbereitete und durchgeführte Dokumentation sowohl dem Team bei der Umsetzung wie auch mir beim Verfassen der Arbeit helfen wird, entschied ich mich dazu das Thema Offener Unterricht und das Churermodell zu bearbeiten. Das Wissen, dass die in der Schule geleistete Arbeit auch für die Abschlussarbeit verwendet werden kann und die für die Masterarbeit gemachte detaillierte Analyse bei der Justierung des Unterrichtsmodells hilft, motivierte bei der Umsetzung beider Aspekte.

Ich möchte mit dieser Arbeit meinen öffentlichen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten. Ich hoffe, dass andere Lehrpersonen von den festgehaltenen Erfahrungen profitieren können und sich dafür entscheiden ihren eigenen Unterricht weiterzuentwickeln, vielleicht in Richtung des Churermodells.

1.2 Einordnung des Themenbereichs

Wenn Heranwachsende heute verstärkt Verantwortungsbereitschaft, kommunikative Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit usw. lernen sollen, muss

die Schule entsprechende Unterrichtsformen anbieten (Helmke, 2007)¹. Offene Unterrichtsmodelle zielen auf die Förderung dieser überfachlichen Kompetenzen ab. Hattie (2018) versucht in seiner Studie die Effektivität von Unterrichtsmethoden zu messen. Dabei wird als Referenz die Leistung in den verschiedenen Fachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler genommen. Offene und kooperative Unterrichtsformen schneiden dabei nicht speziell gut ab. Ein nicht ganz so negatives Bild zeichnet die perLen-Studie von Stebler et al. (2021b) (**personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen**). Darin liegt bei der Forschung der Fokus auf fünf Tiefendimensionen. Diese sind unter anderem: „Unterrichtsangebote an die personalen Bildungs- und Lernvoraussetzungen von Lernenden und Lerngruppen anpassen“ und „Schüler/innen in ihrer Persönlichkeit ganzheitlich fördern“ (Stebler et al., 2021b, S. 431).

Schulen haben in der Schweiz viel Freiheit bezüglich der Rahmenbedingungen, die sie setzen. So verschieden die Orte und Menschen in den Schulen sind, so verschieden sind die Schul- und Unterrichtsmodelle. Ein allgemeingültiges Modell zu wollen ist nicht wünschenswert, denn auch die Schülerinnen und Schüler sind unterschiedlich und haben verschiedene Ansprüche. Ziel jeder Lehrperson soll es sein, mit dem eigenen Unterrichtsmodell möglichst vielen Lernenden gerecht zu werden und sie optimal zu unterstützen. Doch wie kommt man als Junglehrperson zu ‘seinem’ Unterrichtsmodell? Oder wie schaffen alteingesessene, erfahrene Lehrpersonen eine Veränderung durchzuführen, in der sie sich doch noch wohl fühlen? Beide Situationen haben gemeinsam, dass man sich an dem orientiert, was man kennt oder sieht – sei dies aus der eigenen Schulerfahrung, der Literatur oder dem Kollegium.

Das Churermodell wurde als Primarschulmodell konzipiert, um die Rahmenbedingungen aus dem Kindergarten beizubehalten, so dass Schülerinnen und Schülern der Stufenwechsel einfacher fällt. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Kernideen dieses Modells auch auf der Sekundarschule funktionieren können. Im Kern ist das Churermodell schliesslich ein Modell Offenen Unterrichts. Es gibt Sekundarschulen, wie der Spitalacker in Bern, die sich bereits am Churermodell orientieren.

¹ Zitation in dieser Arbeit gemäss APA, 7th ed.

Zudem ist es wahrscheinlich, dass auch weitere Lehrpersonen das Modell bereits auf der Sekundarstufe umsetzen. Jedoch fehlen in diesem Bereich im Gegensatz zur Primarstufe wissenschaftliche Untersuchungen. Lehrpersonen sind schliesslich in erster Linie Lehrpersonen und nicht Forschende.

1.3 Ziele der Arbeit

Ein Primarschulmodell auf der Sekundarstufe, kann das funktionieren? Genau das möchte in dieser Untersuchung beantwortet werden. Ziel dieser Arbeit ist es, das Churermodell, welches als offenes Unterrichtsmodell für die Primarstufe entwickelt wurde, auf der Sekundarstufe 1 umzusetzen. Dazu gehören die Planung, Umsetzung und gezielte Anpassung des Unterrichtsmodells. In der Beobachtung und Planung stehen die 4 Kernelemente von Thöny (Kapitel 2.3.2) im Zentrum. Lehrpersonen, die sich einen Wechsel in ihrem Unterricht wünschen, sollen eine Inspiration zu einer möglichen Alternative erhalten. Es ist allerdings nicht das Ziel dieser Arbeit, ein universalgültiges Unterrichtsmodell darzustellen. Alle Unterrichtsmodelle sind individuell und unterscheiden sich durch Lehrperson, Lernende, Schule, Mobiliar und viele weitere Faktoren. Diese Arbeit kann jedoch die Grundsätze des Churermodells und dem Prozess der Umsetzung aufzeigen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Auf die Einleitung folgt eine theoretische Analyse zu Oberflächen- und Tiefenstruktur im Unterricht, gefolgt von einer Analyse des Begriffs 'Offener Unterricht'. Darin werden die verschiedenen Öffnungsstufen definiert, konkrete Möglichkeiten zur Öffnung aufgezeigt, die Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht beschrieben und die existierende Kritik an Offenem Unterricht evaluiert. Hauptteil der theoretischen Analyse ist die Analyse des Churermodells. Zuerst wird der Ursprung des Modells dargelegt und danach die Kernelemente des Unterrichtsmodells definiert.

Im Kapitel 3 geht es um die konkreten Fragestellungen dieser Untersuchung. Auf diese folgt in Kapitel 4 die Methodik der Arbeit. Dafür wird die Arbeit zuerst methodisch eingeordnet, danach das Forschungsdesign dargestellt und der Kontext der Untersuchung beschrieben (Schule, Klasse und betroffene Lehrpersonen). Die

Erhebungsinstrumente werden in Kapitel 4.4 beschrieben, gefolgt von der Darstellung der Ergebnisse.

Im Kapitel 5 werden die Ergebnisse aufgezeigt. Dafür werden die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsinstrumente interpretiert und Schlüsse auf die Umsetzung des Unterrichtsmodells gezogen.

Im letzten Kapitel werden die Fragestellungen aus Kapitel 3 diskutiert. Es werden insbesondere die positiven Faktoren des Churermodells für die Sekundarstufe 1 hervorgehoben und das Potential des Modells beschrieben. Die Methodenkritik und weiterführende Fragen stellen den Schluss dieser Arbeit dar.

2 Theoretische Analyse

Die Gesellschaft (...) erwartet von modernen Schulen, dass sie Veränderungen in der Gesellschaft aktiv wahrnehmen und Schüler auf neue Herausforderungen vorbereiten, und dass sie innovative Lösungen finden wie, wo und mit wem Schüler lernen. Wenn wir die Schule heute neu erfinden würden, würde irgendjemand mit dem heutigen Schulsystem zufrieden sein, mit der Art und Weise wie wir die Menschen, die Lernorte, die Zeit und die Technologie dort heute einsetzen?

(Schleicher, 2018, S. V)

Der Bildungsforscher Schleicher beschreibt in seinem Werk die Herausforderung, mit welcher Bildungssysteme, Schulen und Lehrpersonen tagtäglich konfrontiert sind. Schule und Unterricht soll sich in den Augen der Gesellschaft parallel zu den wechselnden Herausforderungen anpassen. Im 20. Jahrhundert geschah dies unter anderem mit der Entstehung reformpädagogischer Ansätzen (Scheibe, 1994). Diese Ansätze wurden über die Jahre weiterentwickelt und der klassische Frontal- und Lehrpersonenzentrierte Unterricht wich vermehrt Unterrichtsformen, bei welchen die Lernenden im Zentrum stehen. Dieser Prozess ist jedoch sehr schleichend. In der heutigen volatilen, komplexen und digitalen Welt ist es unwahrscheinlich, ein allgemeingültiges Schulmodell zu haben, das den Ansprüchen aller Lernenden und Lehrpersonen gerecht wird. Vielmehr gilt es auch hier die neue Vielfalt an Methoden und Ideen zu nutzen und weiterzuentwickeln. Die Weiterentwicklung von Methoden und Schulsystemen geschieht in unterschiedlich grossen Schritten. Daraus entstanden jedoch bereits weit verbreitete Schulmodelle und Bewegungen im Bereich der Bildung. Ein bekanntes Beispiel dafür ist die Reformpädagogik, aus der Schulsysteme wie die Steiner- und Montessorischulen entstanden sind (Link, 2018).

Reformabläufe folgen meist einem ähnlichen Muster: „Ausgehend von einer (oft zugespitzten) Kritik des erstarrten und unzeitgemäßen ‘Alten’ [folgt] eine Krisendiagnose, aus der dann das ‘bessere Neue’ abgeleitet [wird]“ (Link, 2018, S. 18). Parallel zu den Bildungsreformen erhöhte sich die Menge an Studien und Forschungen im Bereich der Bildung und Erziehungswissenschaften. Diese fungierten als Katalysator für neue Formen des Unterrichtens oder ermutigten Schulen und Lehrpersonen dazu, neue Dinge in ihren Alltag einzubinden.

Diese theoretische Analyse hat zum Ziel, das Fundament für die folgende angewendete und analysierte Unterrichtsform zu legen. Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Was zeichnet Offenen Unterricht aus?
- Welche Möglichkeiten gibt es, Unterricht zu öffnen?
- Was ist das Churermodell?
- Wie hebt sich das Churermodell von anderen Formen Offenen Unterrichts ab?

Um den Begriff des Offenen Unterrichts in seiner Ganzheit erfassen zu können, werden zuerst die Begriffe der Oberflächen- und Tiefenstruktur genauer erläutert und definiert. Das Konzept des Offenen Unterrichts bietet anschliessend die Grundlage, um das Churermodell als Unterrichtsform einordnen und verstehen zu können. Danach werden die 4 Kernelemente des Churermodells dargestellt.

2.1 Oberflächen- und Tiefenstruktur von Unterricht

Unter den Begriff Oberflächen- oder Sichtstruktur fallen die Aspekte des Unterrichts, welche sicht- und beobachtbar sind. Dazu gehören die Organisation des Unterrichts, die angewandten Methoden oder die Sozialformen. Die Tiefenstrukturen sind nicht direkt beobachtbar. Es sind die individuellen Lehr-Lern-Prozesse, die während des Unterrichts stattfinden. Als häufige Metapher wird der Eisberg verwendet (Abb. 1). Ähnlich wie bei einem Eisberg sind auch im Unterricht gewisse Strukturen sicht-, mess- und beobachtbar (Oberflächenstruktur), während andere Aspekte, die für den Lernprozess essenziell sind, fürs Auge verborgen bleiben (Tiefenstruktur).

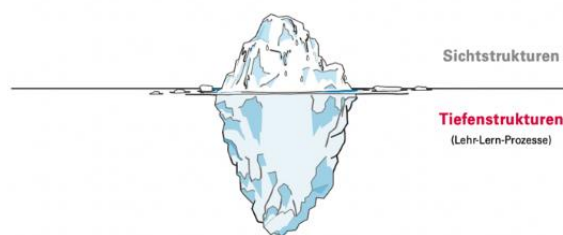


Abbildung 1: Eisberg-Metapher (Trautwein, 2022, S. 9)

2.1.1 Oberflächenstrukturen

Die Oberflächenstrukturen geben dem Unterricht den Rahmen und definieren, in welcher Form dieser stattfindet. Aspekte der Oberflächenstruktur sind immer sichtbar. Dazu gehören die Organisationsform (zum Beispiel Regel- und Förderunterricht) die Methoden (Frontalunterricht, Arbeit mit einem Dossier, Entdeckendes

Lernen usw.) oder die Sozialform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) (Trautwein, 2022). Die Lehrperson hat nicht auf alle Aspekte einen gleich grossen Einfluss. So hat sie nicht die Möglichkeit, kurzfristig die Organisationsform zu ändern, denn diese wird von der Schule her vorgegeben. Bei der Auswahl der Methoden und Sozialform haben Lehrpersonen jedoch Möglichkeiten, aktiv Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts zu nehmen.

2.1.2 Tiefenstrukturen

Die Tiefenstrukturen des Unterrichts beschreiben die eigentlichen Lehr- Lernprozesse, die bei den Lernenden stattfinden. Sie sind im Gegensatz zu den Oberflächenstrukturen nicht direkt sichtbar. Sie verändern sich jedoch durch die Anpassung der Oberflächenstruktur und können von der Lehrperson indirekt beeinflusst werden. Ob Unterricht effektiv ist, entscheidet sich in den Tiefenstrukturen. Ob eine Aufgabe die Lernenden packt, und sie anregt, sich vertieft mit einer Thematik auseinanderzusetzen, ob die Lernumgebung förderlich ist, wie viel der Unterricht gestört wird, wie Lernende und Lehrperson untereinander interagieren, dies alles sind Faktoren der Tiefenstruktur und haben grossen Einfluss auf den Lernerfolg. Es sind die Tiefenstrukturen, die für die Qualitätsmessung von Unterricht entscheidend sind, was empirisch vielfach belegt ist (Hattie, 2018; Helmke, 2007; Seidel & Shavelson, 2007; Stebler et al., 2021b). Kunter und Trautwein (2018) fassen die verschiedenen Beschreibungen und Merkmale der Tiefenstruktur aus verschiedenen Studien zusammen und teilen sie in die folgenden drei Dimensionen auf. Die Dimension der **Klassenführung**, dem **Potenzial zur kognitiven Aktivierung** und der **konstruktiven Unterstützung**. Diese Dimensionen sind auch im Text von Stebler et al. (2021a, S. 412) auszumachen.

Zu den Unterrichtsqualitätsmerkmalen [...] gehören nebst einer effizienten Klassenführung Basismerkmale wie die kognitive Aktivierung der Lernenden durch gute Lernaufgaben und Impulse, die Verständnisqualität des Unterrichts, ein lernförderliches Sozialklima und – auf der Seite des darauf bezogenen Lehrhandelns – die adaptive fachpädagogische Unterstützung im Lehr-Lerndialog durch fachpädagogisch und kommunikativ versierte Lehrpersonen.

(Stebler et al., 2021a, S. 412)

Die Klassenführung wird auch von Stebler et al. (2021a) als Grundlage gesehen, sodass andere Merkmale zum Vorschein kommen können. Nur in einer gut geführten Klasse mit klaren Strukturen können Lernprozesse stattfinden und aktiv gefördert werden. Es wird hervorgehoben, dass es die Aufgabe der Lehrperson ist, gute Lernaufgaben und Impulse zu geben. Diese bilden die Ausgangslage für die kognitive Aktivierung bei den Lernenden. Sind diese beiden Voraussetzungen gegeben, entsteht Raum für individuelle fachpädagogische Unterstützung und förderliche Dialoge unter den Lernenden. Offene Unterrichtsformen begünstigen dies.

2.2 Offener Unterricht

Vorneweg muss gesagt sein, dass es nicht *den* Offenen Unterricht gibt und in der Forschung tut man sich schwer eine einheitliche Definition zu finden und zu verwenden, da auch in der Praxis keine einheitliche Umsetzung vorhanden ist (Lipowsky, 2002; Reiss et al., 1992). Lipowsky (2002, S. 126) nennt zu Beginn seiner Arbeit die Problematik, dass ein grosses Forschungsdefizit im Bereich offener Lernsituationen und Offenem Unterricht vorhanden sei. Einer der Hauptgründe für dieses Defizit ist seiner Ansicht nach, dass Lehrpersonen offene Lernsituationen und Offenen Unterricht unterschiedlich interpretieren und ausführen. Die Vielfalt an Umsetzungen erschwert eine einheitliche Studie auf Grund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Goetze (1992, S. 256) meint gar, dass „der mangelnde Konsens über Begriffe und Konzepte [...] des Offenen Unterrichts [...] zu ernsthaften Beeinträchtigungen und Störungen der pädagogischen Arbeit führt“. Der Begriff Offener Unterricht ist ein „Containerbegriff für unterschiedliche Argumentationskontexte und theoretische Positionen“ (Jürgens, 2018, S. 472). Aufgrund dieser Kritik von Jürgens (2018) wird in dieser Arbeit Offener Unterricht nicht als abgeschlossenes Unterrichtskonzept, sondern als Bewegung angesehen. In diese Bewegung fliessen verschiedene Konzepte, mit einer ähnlichen Grundidee, ein.

Offenem Unterricht liegen gemeinsame Ideen und Intentionen zugrunde, die auf die praktische Veränderung von Unterrichtskultur zielen. Das Zusammenkommen von Ideen und Einflüssen aus verschiedenen Richtungen ist letztlich typisch für eine 'Bewegung': In einer Bewegung treffen „Überzeugungen aufgrund bestimmter intellektueller Erkenntnisse und Entscheidungen aufeinander, die zur Tat drängen, sich ausbreiten und Ziele verwirklichen wollen“ (Jürgens, 2018, S. 472). Gemäss

den Unterstützenden der Bewegung des Offenen Unterrichts, gibt es DEN Offenen Unterricht nicht, sondern nur eine übereinstimmende Forderung nach schülerinnen- und schülerzentriertem Lernen, realitätsnahem Unterricht, hohen Anteilen von differenziertem und individualisiertem Lernen und flexiblen Unterrichtszeiten. Diese Übereinstimmungen und Ideen haben ihren Ursprung in verschiedenen Theorien, didaktischen Ansätzen und Konzepten. So haben unter anderem reformpädagogisches Gedankengut, z.B. von Freinet, Montessori, Key, Otto und Petersen, Deweys Ansatz einer pragmatischen Pädagogik, und angelsächsische Konzepte einer 'open education', des 'informal learning' und des 'open classroom' Einfluss ins gegenwärtige Verständnis von Offenem Unterricht (Reiss et al., 1992, S. 12). Diese Vielzahl von Einflüssen veranschaulicht die unterschiedlichen Umsetzungsformen und die Vielseitigkeit des Containerbegriffs Offener Unterricht.

Im Grundsatz handelt es sich bei der Öffnung von Unterricht um eine aktive Veränderung der Oberflächenstrukturen, wobei die Tiefenstrukturen dadurch automatisch auch verändert werden.

2.2.1 Entwicklungsstufen des Offenen Unterrichts

Brügelmann (2015, 354 ff.) beschreibt drei Entwicklungsstufen bei der Umsetzung von Offenem Unterricht. Die drei Stufen sind aufbauend und beschreiben Offenen Unterricht in verschiedenen Etappen, wobei jede Etappe wieder eigene Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten mit sich bringt:

- a. Methodisch-organisatorische Öffnung
- b. Didaktisch-inhaltliche Öffnung
- c. Pädagogisch-institutionelle Öffnung

In der methodisch-organisatorischen Öffnung gehen Lernende dieselben Aufgaben im eigenen Rhythmus an, arbeiten nebeneinander an leichteren oder schwierigeren Aufgaben und setzen Schwerpunkte in verschiedenen Inhaltsbereichen (Brügelmann, 2015, S. 354). Die Lernenden entscheiden selbst darüber, wann, wo und mit wem sie eine Aufgabe erledigen.

Die didaktisch-inhaltliche Öffnung geht einen Schritt weiter. Bei dieser Öffnung besteht der Unterricht nicht mehr ausschliesslich aus geschlossenen Aufgaben. Die

Lernenden werden aufgefordert, Aufgaben aus ihrem eigenen Blickwinkel heraus zu lösen, was den Aufgaben eine neue Relevanz verleiht.

Bei der pädagogisch-institutionellen Öffnung werden die Lernenden in die Auswahl der Inhalte einbezogen. Es ist also nicht mehr allein die Lehrperson oder das Schulbuch, die über die Lerninhalte entscheiden, sondern die Lernenden erhalten Mitsprache. Spezifische Umsetzungsideen zu den Entwicklungsstufen werden im folgenden Kapitel gegeben.

2.2.2 Möglichkeiten zur Öffnung des Unterrichts

Bei der Umsetzung von Offenem Unterricht im Klassenzimmer gibt es diverse Möglichkeiten. Nachfolgend werden einige Möglichkeiten aufgezeigt, wobei diese sich an den Entwicklungsstufen von Brügelmann (Kapitel 2.2) orientieren. Die Aufzählung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie dient dazu, ein besseres Verständnis der Öffnungsschritte zu geben.

Methodisch-organisatorische Öffnung

Die Möglichkeiten zur Öffnung in der methodisch-organisatorischen Öffnung betreffen das unmittelbare Arbeitsumfeld der Lernenden. Jeder einzelne Punkt bietet eine Möglichkeit zur Öffnung des Unterrichts. Die verschiedenen Punkte sind unabhängig voneinander und müssen gelernt werden. Es ist also wichtig die Lernenden in den verschiedenen Öffnungsschritten zu begleiten und mit ihnen ihr Lernverhalten zu reflektieren (Brügelmann, 2015).

Tabelle 1: Möglichkeiten zur methodisch-organisatorischen Öffnung

Ansatz	Beschreibung
Arbeitsort	Es ist wichtig, dass Lernende sich an ihrem Arbeitsort wohl fühlen und dass der Platz ihr Lernen unterstützt. Dies ist ein sehr individueller Ansatz. Lässt sich jemand leicht ablenken, ist ein stiller, isolierter Platz empfehlenswert. Braucht jemand den Austausch mit anderen, um sich sicher zu fühlen, sollte diese Person jemand neben sich haben, um andere nicht zu stören.
Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten sind einerseits Möglichkeiten für die Lehrperson, Lernprozesse zu steuern, andererseits kann es auch für die Lernenden eine Chance sein, die Sozialform

	<p>wählen zu dürfen. Bei einer Einzelarbeit wissen sie, dass alles ihre eigene Leistung ist und sie arbeiten vielleicht effizienter.</p> <p>Bei Partnerarbeiten steht der Austausch im Fokus. Man vergleicht, erklärt, hilft sich gegenseitig weiter.</p> <p>Die Arbeit in Gruppen ist anspruchsvoll und meist weniger effizient als Einzel- oder Partnerarbeiten, da das soziale mehr ins Zentrum rückt. Jedoch schätzen viele Lernende diese Herausforderung und mögen die lebendige Atmosphäre.</p>
Schwierigkeit	<p>Anstatt Lernende ein Thema von A-Z alles durcharbeiten zu lassen, kann man ihnen die Möglichkeit geben, ihr eigenes Niveau zu wählen, einfache Aufgaben zu überspringen und sich selbst herauszufordern.</p>
Menge	<p>Die Menge der Aufgaben lässt sich einerseits durch die reine Anzahl vorhandener Aufgaben anpassen. Eine effizientere Methode liegt jedoch in der Komplexität der Aufträge. Mit offenen Auftragsformen haben stärkere Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sich in derselben Aufgabe vertieft mit einem Inhalt auseinanderzusetzen.</p>
Zeitpunkt	<p>Nicht alle Lernenden wollen zum gleichen Zeitpunkt an den gleichen Inhalten arbeiten. Lässt man sie den Zeitpunkt freier wählen, steigt die intrinsische Motivation.</p>

Didaktisch-inhaltliche Öffnung

Bei der didaktisch-inhaltlichen Öffnung besteht die Herausforderung für die Lehrperson darin, die Ziele klar zu definieren. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, selbst zu wählen auf welchem Weg sie das Lernziel erreichen. Ein simples Beispiel ist das Lernen von Vokabeln im Fremdsprachunterricht. Ein Ziel könnte lauten: «Du kannst die Vokabeln der Lerneinheit schreiben und in Sätzen korrekt anwenden». Ob die Lernenden nun mit Kärtchen lernen, Tools wie Quizlet verwenden oder in Partnerarbeit Sätze erfinden und sich gegenseitig kontrollieren wird nicht vorgegeben. Um eine didaktisch-inhaltliche Öffnung zu ermöglichen ist es wichtig, dass die Lernenden bereits verschiedene Lernstrategien kennen und wissen, wie sie effizient arbeiten. Man kann nicht erwarten, dass die Lernenden sich selbst neue Strategien beibringen (Brügelmann, 2015).

Pädagogisch-institutionelle Öffnung

Bei der dritten Entwicklungsstufe werden die Lernenden in das WAS miteinbezogen, sprich die Lerninhalte. Gewisse Formen von Projektunterricht können als Beispiel genommen werden. Voraussetzung ist, dass die Lernenden selbst über ihr Projekt bestimmen können. Die Lehrperson kann Vorgaben zum Umfang, den Möglichkeiten der Umsetzung und Kriterien für die Beurteilung geben. Dies führt dazu, dass in einer Klasse gleich viele unterschiedliche Projekte wie Lernende erarbeitet werden. Die Motivation der Lernenden ist meist hoch, da es sich um selbst ausgewählte Projekte in ihren Interessensbereichen handelt. (Brügelmann, 2015)

Diese Entwicklungsstufen können in jeder Unterrichtsform angewendet werden. Es gibt jedoch Formen, bei denen es leichter fällt, oder die bereits Teile im Modell beinhalten

2.2.3 Die Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht

Bei einer Veränderung der Oberflächenstrukturen in Richtung Offener Unterricht ergibt sich automatisch eine Veränderung in der Rolle der Lehrperson im Unterricht. Während im klassischen Frontalunterricht die Lehrperson das Zentrum des Handelns und des Lernens ist, rücken mit jedem Schritt in die Richtung offener Unterrichtsformen die Lernenden mehr ins Zentrum und die Lehrperson in den Hintergrund des Handelns: „Lehren heisst nicht mehr ‘beibringen’, sondern Lernumgebungen arrangieren, in denen die Schüler und Schülerinnen mit eigener Verantwortung arbeiten und lernen“ (Gudjons, 2006, S. 24). Für die Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht werden in der Literatur Bezeichnungen wie Coach, Beraterin, Moderatorin oder Begleiterin verwendet. Lipowsky warnt jedoch vor einer zu passiven Interpretation dieser Begriffe (Breidenstein et al., 2015, S. 51). Lehrpersonen sollen sich auch in Arbeitsphasen der Lernenden mit Anregungen, Impulsen und Strukturierungshilfen nicht zurückhalten. Rollenbezeichnungen wie Lernunterstützer*in (Breidenstein et al., 2015, S. 52), kritische Begleiter*in (Brügelmann, 2015, S. 361) oder Kapitän/Steuermann (Dewey zit. n. Knoll, 2018, S. 210) beschreiben eine aktive, führende und unterstützende Rolle, die den Lernenden Freiheit gibt. Jedoch weiss sie zu jeder Zeit, wem sie wo und wie unterstützend zur Seite stehen muss. Im wissensbasierten Konstruktivismus werden nach Gudjons (2006,

S. 19) die Ansätze der Instruktion und der Konstruktion integriert. So basiert der Wissensaufbau der Lernenden auf einer ausreichend vermittelten Wissensbasis. Um diese Basis zu erreichen, braucht es Instruktionen in Form von Frontalunterrichtssequenzen oder anderer Formen klarer Instruktion und Unterstützung im Lernprozess. Stebler et al. (2016, S. 8) formulieren verschiedene Strategiemöglichkeiten, um diese Unterstützung zu geben. Diese sind in Tabelle 2 zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 2: Strategiemöglichkeiten zur individuellen Unterstützung (Stebler et al., 2016, S. 8)

Strategie	Vorgehen der Lehrperson
Informing	Die Lehrperson arrangiert eine Lernsituation. Sie gibt das Ziel bekannt, begründet das Vorgehen und formuliert die Ergebniserwartung
Modeling	Die Lehrperson (oder ein/e Mitschüler/in) zeigt das gewünschte Verhalten vor und sagt gleichzeitig, was sie tut.
Coaching	Die Lehrperson beobachtet die Lernenden bei der Ausführung und greift selektiv ein, wenn es erforderlich ist.
Scaffolding	Die Lehrperson (oder ein/e Mitschüler/in) agiert als Lerngerüst, d. h. sie gibt jeweils genau so viel Anleitung und Strukturierungshilfe, wie der Schüler oder die Schülerin benötigt, um die gewünschten Anforderungen erfolgreich zu meistern.
Articulation	Die Lehrperson ermutigt die Lernenden, ihr Wissen und Denken in Worte zu fassen.
Reflection	Die Lehrperson leitet die Lernenden zur Reflexion ihrer Lernprozesse an, beispielsweise, indem sie Begründungen verlangt oder auf alternative Zugänge hinweist.
Exploration	Die Lehrperson ermutigt die Lernenden, das neu Gelernte auf weitere Situationen oder Fälle zu übertragen.

Diese Strategien sind weder als abschliessend noch als allgemeingültig zu betrachten. Offene Unterrichtsformen bieten häufige Möglichkeiten zum Anwenden dieser Strategien und durch ihre Strukturen mehr Raum und Zeit für individuelle Interaktionen zwischen Lehrperson und einzelnen Lernenden. Zu diesem Schluss kam auch die Studie von Krammer (2009, S. 281–282). In ihrer Studie kam Krammer zum Fazit, dass Lehrpersonen in offenen Unterrichtsformen mehr inhaltsbezogene Interaktionen mit den Lernenden führen, während in traditionellen Formen meist Interaktionen stattfinden, um Lösungen zu kontrollieren. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es in den unterschiedlichen Situationen mit den

verschiedenen Lernenden jeweils die richtige Strategie zu wählen, eventuell anzupassen und anzuwenden. Diese Art von Entscheidung häuft sich, je offener der Unterricht gestaltet ist und macht die Rolle der Lehrperson komplexer, aber auch vielseitiger. Grundsätzlich gilt die Prämisse, dass Unterricht nur so weit geöffnet werden soll, wie es sich die Lehrperson selbst zutraut, diesen zu führen und sich darin wohl fühlt (Brügelmann, 2015, S. 360).

2.2.4 Kritik am Offenen Unterricht

Die wahrscheinlich häufigste Kritik am Offenen Unterricht ist, dass Kinder aus der Unterschicht, Kinder mit Lernschwierigkeiten und ängstliche Kinder eher mit offenen Unterrichtsformen Probleme haben. Umgekehrt profitieren Kinder aus der Mittelschicht, leistungsstarke Kinder und weniger ängstliche Kinder von Offenem Unterricht (Brügelmann, 2015, S. 360). Diese Kritik wird durch die Forschung von Brügelmann und Brinkmann (2009) bestätigt. Dies ist nachvollziehbar, da Offener Unterricht neben den fachlichen Kompetenzen die überfachlichen Kompetenzen stärker fordert und fördert. So wird die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen in den perLen-Studien von Stebler et al (2021b, 443 f.) positiv beurteilt. Setzt der Unterricht also höhere Ansprüche an die Lernenden ist es nicht erstaunlich, dass schwächere Schülerinnen und Schüler stärker gefordert sind und Probleme im Offenen Unterricht beklagen.

Es wäre jedoch falsch, diese Probleme einfach hinzunehmen und aus Rücksicht den Unterricht nicht zu öffnen. Denn auch die überfachlichen Kompetenzen sind Teil des Lehrplans. Mehr noch: In vielen Lehrbetrieben werden überfachliche Kompetenzen wie Selbständigkeit und Sozialkompetenz stärker gewichtet als Fachkompetenzen in Mathematik oder den Sprachen. Offene Unterrichtsformen fördern die Bildung überfachlicher Kompetenzen verstärkt. Diese sind lernbar, auch die Selbständigkeit – „jedoch nur durch zugemutete Selbständigkeit“ (Brügelmann, 2015, S. 360). Es ist also Aufgabe der Lehrpersonen, den Lernenden Selbständigkeit zuzumuten, damit sie diese erlernen können. Auch ist es an der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler angemessen zu betreuen und zu unterstützen, denn Selbständigkeit darf nicht vorausgesetzt werden (vgl. Kapitel 2.2.1). Niveauunterschiede im Umgang mit Selbständigkeit, sind so normal wie Niveauunterschiede in Mathematik und Französisch.

2.3 Das Churermodell

„Das spektakuläre am Churermodell ist, dass es nicht spektakulär ist.“

R. Thöny (Stecher, 2016)

Thöny, der am Ursprung des Churermodells steht spricht mit diesem Satz die Tatsache an, dass es für die Umsetzung des Churermodells keine riesigen Veränderungen braucht und das Modell keine von Grund auf neuen Ideen verwendet. Das Churermodell ist ein Unterrichtsmodell, das die Oberflächenstruktur des Unterrichts ändert. Es ist in der ersten der drei Entwicklungsstufen Brügelmanns, also der methodisch-organisatorischen Öffnung, einzuordnen. Durch die Umstellung des Klassenzimmers ergibt sich eine neue Unterrichtsstruktur, Lernende können sowohl bei der Sozialform als auch beim Arbeitsort viel mitbestimmen.

2.3.1 Ursprung

Das Churermodell ist ein Unterrichtsmodell, das, wie der Name erahnen lässt, in Chur an der Volksschule von Reto Thöny konzipiert und auf der Primarstufe umgesetzt wurde. Unter der Führung von Thöny setzten die Churer Schulen auf ein Lernsetting, das die Lernenden aus dem Kindergarten bestens kannten. An die Stelle der festen Sitz- und Pultordnung kamen diverse Lernlandschaften und unterschiedliche Arbeitsplätze. Die Zimmereinrichtung war nicht mehr tafel- oder lehrpersonenorientiert, sondern sollte die Lernenden und deren Arbeitsprozesse in den Mittelpunkt stellen. Räumlich im Mittelpunkt ist der Sitzkreis, wo Inputs stattfinden. Seit der Entwicklung und Einführung in Chur wird das Modell schweizweit immer häufiger angewendet.

2.3.2 Kernelemente

Das Churermodell basiert auf 4 Kernelementen: Raumgestaltung, Sitzkreis, freie Platzwahl und differenzierte Lernsettings (Thöny, 2017, 2020). Alle Elemente bieten gewissen Gestaltungsfreiraum für die Lehrperson. Im Folgenden wird näher auf die vier Kernelemente eingegangen.

Raumgestaltung

Im Churermodell fungiert der Raum als ‘dritter Pädagoge’: Der Einfluss vom Raum auf die Lernprozesse der Lernenden wird aktiv gestaltet und genutzt. Die

Einrichtung und Gestaltung des Klassenzimmers ist die zentrale und grösste Veränderung des Churermodells. Thöny (2016, S. 5) empfiehlt den Wechsel ins Churermodell auf einen Schlag zu machen, im Gegensatz zu anderen Veränderungen im Unterricht. Die radikale Umstellung des Klassenzimmers hilft Lehrpersonen, ihren Unterricht dem Churermodell anzupassen und nicht in alte Muster zurückzufallen.

Anders als in traditionellen Klassenzimmern sind die Pulte der Lernenden nicht mehr zwingend nach vorne zur Lehrperson gerichtet, sondern bilden verschiedene Arbeitsmöglichkeiten. Im Klassenzimmer wird ein Sitzkreis eingerichtet, um Inputs durchzuführen. Die Lernenden erhalten einen festen Ort im Zimmer für ihr Material, da sie keinen eigenen, festen Arbeitsplatz mehr haben, sowie einen klar definierten Platz im Sitzkreis. Die vorhandenen Arbeitsplätze sollten verschiedene Bedürfnisse abdecken. So sollen gleichzeitig verschiedene Sozialformen umsetzbar sein, ohne dass die Lernenden sich gegenseitig stören.

Da ein Zimmer ohne feste Sitzordnung automatisch dynamischer und lebendiger wird, ist es essenziell, effiziente Laufwege von den Materialablagen zu den verschiedenen Plätzen zu haben. Auch das persönliche Material sollte so im Zimmer verteilt aufbewahrt werden, dass nicht alle Lernenden ihr Material am gleichen Ort haben (vgl. Thöny, 2016, S. 6; Experte PHBern, 2021a, Minute 34:19²). Jedoch ist es wichtig gleiches Material am gleichen Ort zu haben. Lernende müssen wissen, wo sie die Arbeitsblätter, Lösungen oder Material finden.

Die auf einen Schlag umgestellte Einrichtung des Zimmers hat von Beginn weg einen Einfluss auf die Form des Unterrichts. Ganz so einfach wie Thöny das formuliert ist es jedoch nicht, denn es erfordert eine gute Vorbereitung (Experte PHBern, 2021a, Minute 27:27). Dies liegt vor allem an den drei anderen Kernelementen, die in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

Input im Kreis

Der Sitzkreis bildet den Kern der Klassenzimmer, die nach dem Churermodell eingerichtet sind. Er wird für Inputs oder für den Austausch verwendet. Im Sitzkreis

² Auszüge aus elektronischen Sitzungsprotokollen (s. Kapitel 4)

haben die Lernenden einen festen Platz, was für Struktur und Ritualisierung sorgt. So kommen die Lernenden bei Schulbeginn und nach den Pausen zu Beginn der Lektion in den Kreis. Dieses Ritual sorgt für Struktur im Unterricht und gibt der Lehrperson die Möglichkeit, neue Inputs zu geben, den Lernstand der Lernenden zu erfahren, Schwierigkeiten gemeinsam anzuschauen und die Lektionen gemeinsam zu starten. Die Inputs im Kreis sollten nicht länger als zwölf Minuten dauern. Sie bereiten die Lernenden auf die Arbeitsphasen vor. Ziel ist es, möglichst viel selbständige Arbeitszeit und somit aktive Lernzeit für die Lernenden zu haben. Die Lernenden wissen, dass sie im Kreis aufnehmen und nicht produzieren müssen. Die Sequenz im Kreis wird eng von der Lehrperson geführt und dient der „direkten Instruktion an die ganze Klasse“ (Thöny, k. D., S. 6). Nach dem Input arbeiten die Lernenden selbständig am Lerninhalt.

Freie Platzwahl

Das Churermodell sieht vor, dass in den Lernräumen Arbeitsplätze mit unterschiedlichen Qualitäten vorhanden sind (a. a. O.). So stehen den Lernenden Orte für Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten und individuelles Arbeiten durch Sicht- und/oder Hörschutz zur Verfügung. Die Lernenden suchen sich, abhängig von ihrem Lerninhalt und ihrer bevorzugten Sozialform, einen geeigneten Arbeitsplatz aus. Die Arbeit verläuft differenziert. So arbeiten die Lernenden am Material, das ihrem Niveau entspricht oder in ihrem Lerntempo.

Differenzierte Lernsettings

Nach dem Input arbeiten die Lernenden an Vertiefungsaufträgen. Diese wählen sie entsprechend ihrem Niveau oder ihrem Interesse aus. Die Vertiefungsaufträge ermöglichen aktive Lernzeit bei den Lernenden und erlauben individuelle Zugänge zum Lerninhalt. Wichtig dabei ist, dass die Lehrperson die Grundanforderungen klar kommuniziert. Nur so ist es möglich, dass die Lernenden einschätzen können, welche Aufträge für sie essenziell und welche eher fakultativ und zur individuellen Vertiefung dienen.

Durch den zur Verfügung gestellten individuellen Zugang werden die Lernenden in die Verantwortung genommen sich selbst und die Lernaufgaben einzuschätzen. Fragen wie 'Was muss ich können', 'Was kann ich bereits' und 'Was brauche ich noch, um mein Ziel zu erreichen?' rücken ins Zentrum und verlangen von den Lernenden immer wieder einen hohen Grad an Selbstreflexion. Es ist an der Lehrperson diese Prozesse und Reflexionen zu unterstützen, indem sie klar kommuniziert, welche Aufgaben zu den Grundanforderungen gehören. Indem die Lehrperson als Lerncoach agiert, kann sie in individuellen Gesprächen die Lernenden in ihrem Prozess unterstützen und gezielt fördern.

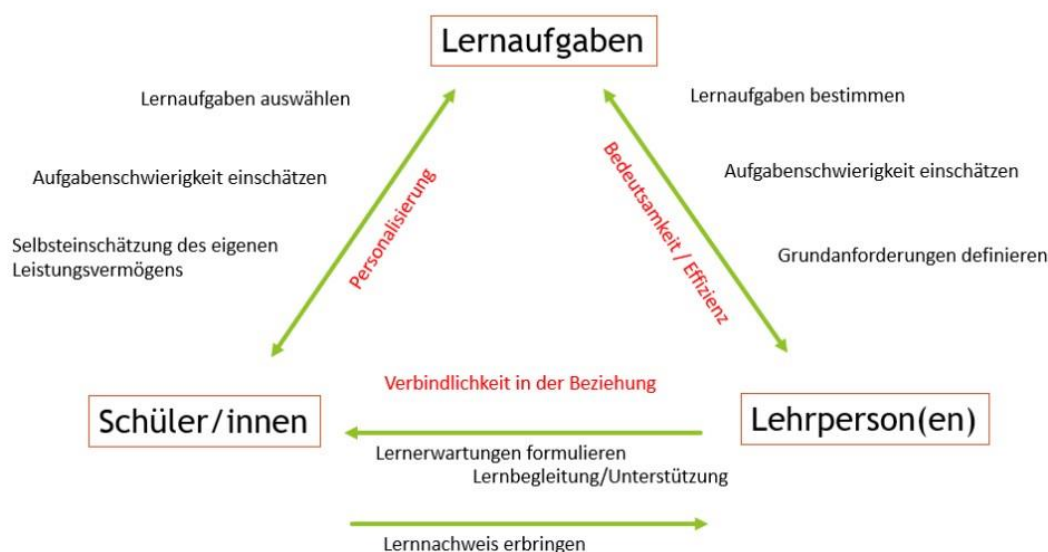


Abbildung 2: Wechselwirkung zwischen Lernaufgaben, Lernenden und Lehrperson (Thöny, k. D., S. 12)

Abbildung 2 zeigt die Wechselwirkung zwischen den Lernaufgaben, der Lehrperson und den Lernenden auf. Die Differenzierung findet auf verschiedenen Ebenen statt. Einerseits bestimmt die Lehrperson durch die Auswahl der Lernaufgaben die Grundanforderungen jeder Lerneinheit. Lernende wählen entsprechend ihren Fähigkeiten und Ambitionen die passenden Lernaufgaben, so dass sie mindestens die Grundanforderungen erreichen. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die verschiedenen Materialien zu sichten, bezüglich der Schwierigkeit einzuschätzen und schlussendlich das Lernsetting zu erstellen.

Die Individualisierung des Unterrichts findet also nicht statt, indem die Lehrperson den einzelnen Lernenden vorschreibt, welche Aufgaben für sie bestimmt sind, sondern vielmehr dadurch, dass die Lernenden die Lernaufgaben wählen, die sie für sich als geeignet anschauen (vgl. Abb. 2).

3 Fragestellung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Übertragung des Churermodells auf den Unterricht einer Sekundarschulklasse zu evaluieren. Dabei werden die Planung, Umsetzung und Anpassungen auf Grund einer Zwischenevaluation beschrieben und festgehalten. Aus den in der Einleitung formulierten Zielen und den theoretischen Erkenntnissen ergeben sich zwei Hauptfragestellungen. Die zweite Hauptfragestellung wird mit vier Unterfragestellungen präzisiert. Diese richten sich an den vier Kernelementen des Churermodells.

3.1 Fragestellung 1

Die theoretische Analyse hat gezeigt, dass das Churermodell zwar als Primarschulmodell entwickelt wurde, jedoch in seinem Kern ein Modell Offenen Unterrichts ist. Die erste Fragestellung richtet sich auf diese Diskrepanz zwischen ursprünglich gedachter und neu gewählter Zielstufe.

1) Inwiefern ist das Churermodell als Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe 1 an der Mosaikschule Munzinger umsetzbar?

3.2 Fragestellung 2

In der vorliegenden Arbeit wird nicht nur das Modell in der Theorie betrachtet, sondern die Umsetzung des Modells in einem Klassenzimmer der Sekundarstufe 1 beobachtet und evaluiert. Um den spezifischen Fall zu analysieren, wurde Fragestellung 2 formuliert:

2) Wie finden sich die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe 1 im Churermodell zurecht?

Zentrum des Churermodells sind die vier Kernelemente Zimmerumstellung, Sitzkreis, freie Platzwahl und differenzierte Lernsettings. Die folgenden vier Unterfragestellungen richten den Blick auf jeweils eines dieser Kernelemente.

2a) *Empfinden die Schülerinnen und Schüler die Zimmereinrichtung als förderlich für ihr Lernen? (Kernelement 1)*

2b) *Wie empfinden die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtssequenzen im Kreis? (Kernelement 2)*

2c) *Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit der freien Auswahl der Arbeitsplätze um und nach welchen Kriterien suchen sie ihre Arbeitsplätze aus? (Kernelement 3)*

2d) *Finden sich die Schülerinnen und Schüler im selbstorganisierten Lernen zurecht und sind die Aufträge aus ihrer Sicht lösbar? (Kernelement 4)*

Die Fragestellungen sollen dabei helfen, die in der Einleitung genannte Zielsetzung zufriedenstellend zu erreichen. Um die Fragestellungen zu beantworten, wurde der Planungsprozess der Umsetzung dokumentiert und die Lernenden zum Unterricht befragt. Das dafür verwendete Vorgehen wird im folgenden Kapitel 4 genau erklärt.

4 Methodik

Im folgenden Kapitel wird die Arbeit basierend auf den drei Grundformen von empirischen Masterarbeiten von (Vetter et al., 2014, S. 121) methodisch eingeordnet. Anschliessend werden das Forschungsdesign sowie die betroffene Schule, Klasse und die Lehrpersonen beschrieben.

4.1 Methodische Einordnung

Vetter et al. beschreiben in ihrem Beitrag zu Masterarbeiten und deren Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen drei Typen möglicher Arbeiten, die an der Universität Freiburg verfasst werden. Diese Arbeit ist dem Typ drei (Vetter et al., 2014, 124 f.) untergeordnet. Bei diesem Typus werden Unterrichts- und Schulrealitäten erfasst und analysiert. Für diese Arbeit wurde die Planung, Umsetzung und Anpassung eines Unterrichtsmodells begleitet und evaluiert. Anders als im von Vetter et al. beschriebenen Normalfall nahm der Autor eine Doppelrolle als Unterrichtender und Forschender ein, da die Untersuchung in der Klasse stattfand, in welcher er als Co-Klassenlehrperson unterrichtete. Die Evaluation des Modells geschah dennoch aus einer externen Perspektive, indem die Lernenden der Klasse zum Unterricht befragt und die Antworten anonymisiert ausgewertet wurden. Die Evaluation durch die externe Perspektive einer Fachperson fand in dieser Forschung nicht statt.

4.2 Darstellung des Forschungsdesigns

Um einen möglichst professionellen und objektiven Blick auf die Umsetzung zu haben, arbeitete das Klassenlehrerteam mit einem Experten der PHBern zusammen. Dieser unterstützte das Team bei der Planung und primären Umsetzung des Churermodells.

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden die verschiedenen Player, namentlich die Lehrpersonen und die Lernenden befragt und in die Umsetzung des neuen Modells miteinbezogen. Dazu wurden die Lernenden nach fünf und zehn Wochen Unterricht im Churermodell zu den verschiedenen Aspekten befragt, wobei nach den Umfragen Anpassungen auf Grund der Antworten und

Interventionswünschen der Lehrpersonen gemacht wurden. Abbildung 3 visualisiert die methodischen Schritte chronologisch in den beiden Abschnitten Planung und Umsetzung.

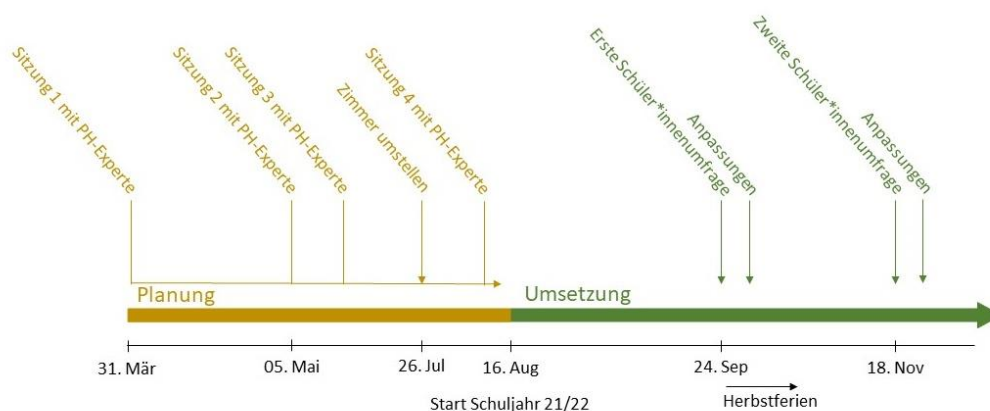


Abbildung 3: Zeitstrahl des methodischen Vorgehens

So wurde in einem ersten Schritt das Unterrichtsmodell analysiert und für die gegebenen Voraussetzungen angepasst. Dies geschah in Zusammenarbeit mit einem Experten der PHBern. Nach der Planung folgte mit dem Semesterbeginn die Umsetzung des Unterrichts im Modell. Die erste Datenerhebung erfolgte nach fünf Schulwochen und erste Anpassungen wurden in den Herbstferien gemacht. Fünf Wochen nach den Herbstferien wurden erneut Daten erhoben, um das Modell ein zweites Mal anpassen zu können. Für die Datenerhebung füllten die Lernenden einen schriftlichen Fragebogen aus.

4.3 Kontext der Untersuchung

In diesem Kapitel wird der Kontext, in welchem die Untersuchung stattfindet, analysiert. Dies ist zum einen die Schule, welche als Teil des Verbands von Mosaikschulen ein spezielles Konzept verfolgt. Des Weiteren sind es die Lernenden und die Lehrpersonen der Untersuchungsklasse.

4.3.1 Mosaikschulen

Das Konzept der Mosaikschulen stützt sich auf die sechs Begriffe Motivation, Offenheit, Selbstwirksamkeit, Altersdurchmischung, Individualität und Kooperation. Daraus entstehen strukturelle Vorgaben, welche die Schulen erfüllen müssen. So werden die Lernenden nicht mehr in Jahrgangsklassen eingeteilt, sondern in alters- und leistungsheterogene Klassen. Diese werden als Doppelklasse von drei oder vier Lehrkräften betreut und der Unterricht dabei vorwiegend individualisiert. (Verband Mosaik-Sekundarschulen, 2021a)



Abbildung 4: Konzept der Mosaikschulen (Verband Mosaik-Sekundarschulen, 2021a)

Neben den strukturellen Vorgaben gibt es weitere zentrale Punkte, die an Mosaikschulen speziell sind:

- Die Lehrkräfte führen Coachinggespräche mit den Lernenden. Die Lehrperson agiert verstärkt als Lerncoach und Lernbegleiterin.
- An Mosaikschulen gibt es über die Woche verteilt Zeitgefäße für individuelle Lernzeit.
- Lernende führen ein Lernbuch. Dieses dient zur Planung und Dokumentation des Lernprozesses, zur Kommunikation zwischen Eltern und Lehrperson und zur Planung der Woche.
- Lernende arbeiten in Lerngruppen. Diese sind Leistungsheterogen und altersdurchmisch. In den Lerngruppen unterstützen die Lernenden sich gegenseitig und treffen sich alle zwei Wochen.

Der Verband der Mosaik-Sekundarschulen wurde im Februar 2009 ins Leben gerufen und „legt (unter anderem) Gemeinsamkeiten und verbindliche Elemente des Modells fest, damit die Mitgliedschulen über eine gemeinsam getragene Vision verfügen und das Label 'Mosaik-Sekundarschule' definiert ist“ (Verband Mosaik-Sekundarschulen, 2021b). Innerhalb des Modells haben die teilnehmenden Schulen jedoch viele Freiheiten in der Form der Umsetzung. So gibt es Schulen, die lediglich die Stammklasse stufengemischt haben und den Fachunterricht in leistungs- und altershomogenen Klassen halten. Andere wie die Mosaikschule Munzinger setzen auch im Fachunterricht auf heterogene Klassen.

Auch die Form der Selbstarbeit variiert - von Bürokonzepten, in denen alle Lernenden ihren eigenen Arbeitsplatz besitzen, bis hin zur freien Arbeitszeit innerhalb des eigenen Klassenzimmers und Klassenverbandes. Die Mosaikschule Munzinger ist eine von 25 Mosaik-Sekundarschulen in der Schweiz und wird in den folgenden Kapiteln genauer vorgestellt.

Konzept der Mosaikschule Munzinger

An der Mosaikschule findet der Unterricht in alters- und niveaugemischten Klassen statt. Die Lehrpersonen arbeiten in Dreier- oder Viererteams in Doppelklassen zusammen. Ob jeweils zwei Lehrkräfte für ein Fach zuständig sind, oder eine Lehrperson bei beiden Klassen ein Fach unterrichtet ist unterschiedlich. Die Lernenden haben zehn Lektionen SOL im Stundenplan, wo sie an den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch und Natur, Mensch & Gesellschaft arbeiten.

Die Räumlichkeiten

Jeder Doppelklasse stehen jeweils ein Klassenzimmer und ein geteilter Gruppenraum zur Verfügung. Da die Platzverhältnisse in der Zeit dieser Studie knapp waren hatte die Klasse 3E, in der die Untersuchung stattfand, zwar einen Gruppenraum, dieser grenzte jedoch nicht direkt ans Klassenzimmer, sondern befand sich schräg vis-à-vis auf der anderen Seite im Gang. Für die Fächer Musik, Wirtschaft Arbeit & Haushalt, technisches und textiles Gestalten und Sport standen spezielle Fachräume zur Verfügung. Die Klassenzimmer waren nicht speziell geräumig, was eine grosse Herausforderung darstellt in der Bereitstellung von verschiedenen Lernmöglichkeiten.

Das Mobiliar

Das Grundmobiliar im Klassenzimmer bestand aus Einzelpulten (entsprechend der Anzahl Schülerinnen und Schüler) und höhenverstellbaren Stühlen (ohne Hydraulik). Im Gruppenraum standen Tische oder Pulte je nach Wunsch und Verfügbarkeit, sowie hydraulisch verstellbare Stühle.

Das vorhandene Mobiliar war in dieser Form noch unzureichend für die Umsetzung des Churermodells. Es fehlten Materialschränke, da die Ablageflächen unter den Pulten im Churermodell nicht mehr persönlich ist. Auch eine Lösung für den Sitzkreis musste gefunden werden. Dank der finanziellen Unterstützung der Schulleitung konnte das Team jedoch die nötigen Möbel beschaffen, namentlich Möbel für das Material der Schülerinnen und Schüler sowie Hocker für den Kreis. Ausserdem erhielten die Lehrpersonen aus dem Bekanntenkreis verschiedene Einrichtungsobjekte wie Kallax-Regale, einen Teppich und Pflanzen, was weitere Möglichkeiten für die Einrichtung eröffnete.

4.3.2 Schulklasse 3E

Als einzige Klasse am Munzinger war die 3E zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht stufengemischt. Dadurch, dass die Klasse neu eröffnet wurde, bestand sie zu Beginn nur aus Schülerinnen und Schüler im siebten Schuljahr. Im Folgejahr wird die Klasse geteilt und mit neuen Lernenden ergänzt werden, was zu einer Stufenmischung aus 7. und 8. Klasse führen wird. Nach zwei Jahren wird die Stufenmischung mit drei Stufen folgen, die dann beibehalten wird.

Die Lernenden besuchten in der Primarschule die Schulhäuser Marzili oder Sulgenbach. Somit brachten sie unterschiedliche Erfahrungen mit, was die Zimmereinrichtung und die Unterrichtsführung angehen. Da die Einschätzung des aktuellen Unterrichtsmodells immer darauf basiert, was die Schülerinnen und Schüler bereits kennen ist es wichtig zu verstehen, welchen schulischen Hintergrund die Lernenden haben. In den folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, wie die Klassenzimmer der Lernenden in der Primarschule eingerichtet waren.

Marzili

Die Klasse aus dem Schulhaus Marzili wurde in einem Klassenzimmer mit Gruppenraum unterrichtet (Abb. 5-8). Die Pulte im Klassenzimmer waren als Hufeisen angeordnet in Richtung des Lehrpersonenpult und der Wandtafel.



Abbildung 5: Klassenzimmer Marzili



Abbildung 6: Klassenzimmer Marzili

Der Gruppenraum war eher klein und bot einen langen Tisch für Gruppenarbeiten an. In der Ecke befand sich eine Lesecke und weitere Hocker standen zur Verfügung.

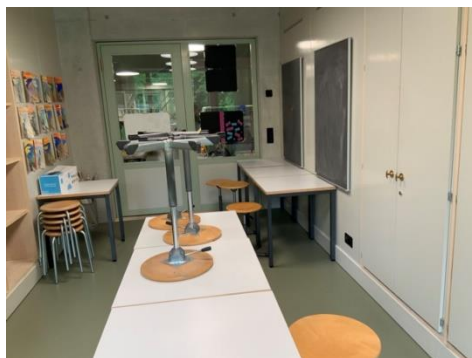


Abbildung 5: Gruppenraum Marzili



Abbildung 6: Gruppenraum Marzili

Sulgenbach

Die Klasse aus dem Schulhaus Sulgenbach hatte bedeutend mehr Platz zur Verfügung. Neben dem Klassenzimmer konnten die Schüler*innen in zwei Gruppenräumen arbeiten (s. Abbildungen 9 – 13).



Abbildung 9: Klassenzimmer Sulgenbach



Abbildung 10: Klassenzimmer Sulgenbach

Die Pulte im Klassenzimmer waren als Tischinseln oder in Reihen angeordnet. In der Mitte des Raumes gab es viel Freiraum. Dies ist förderlich, da man so andere nicht stört, wenn man sich im Zimmer bewegt.

Im grossen Gruppenraum waren vor allem Zweier- und Viererpulte. Dies ist ideal für Partner- und Gruppenarbeiten, bei denen man sich austauschen muss und damit eine stille Atmosphäre stören würde. Für die Lehrperson ist ausserdem die Wandtafel hilfreich, um Inputs geben zu können, die nur gewisse Lernende betreffen.



Abbildung 81: Grosser Gruppenraum Sulgenbach



Abbildung 72: Grosser Gruppenraum Sulgenbach

Der kleine Gruppenraum (Abb. 13) war mit kleinen Pulten mit jeweils mehreren Stühlen eingerichtet. Der Teppich verlieh dem Raum eine ruhige Stimmung. Ausserdem durften die Lernenden im Gang und Treppenhaus Arbeitsmöglichkeiten nutzen.

Die Bilder zeigen auf, dass die Hintergründe der Lernenden sehr unterschiedlich sind. Allein durch die zur Verfügung stehenden Räume hatten die Jugendlichen im Schulhaus Sulgenbach mehr Möglichkeiten bei der Wahl ihres Arbeitsplatzes. Sie sind es sich also eher gewohnt für verschiedene Arbeiten verschiedene Plätze zu



Abbildung 9: kleiner Gruppenraum Sulgenbach

nutzen. Beide Klassenzimmer waren mit festen Plätzen für die Lernenden eingerichtet, wobei im Schulhaus Sulgenbach die Anordnung etwas vielfältiger war. Die Tischordnung im Schulhaus Marzili war eher auf Frontalunterricht ausgelegt. Bei beiden Klassenzimmern hatten die Schülerinnen und Schüler ein persönliches Pult im Klassenzimmer und somit eine vorgegebene Sitzordnung. Trotz Parallelen trafen in der Klasse 3E also Lernende mit unterschiedlichen Erfahrungen aufeinander, vor allem bezüglich der zur Verfügung stehenden Räume. Beide Klassen hatten am Schulhaus Munzinger ein kleineres Klassenzimmer, einen kleineren Gruppenraum und vor allem weniger Räume zur Verfügung.

4.3.3 Lehrpersonen der Klasse 3E

Das Lehrpersonenteam der Klasse 3E bestand aus drei Lehrpersonen. Eine davon war bereits langjährige Lehrperson am Munzinger mit Erfahrung als Klassen- und Fachlehrperson. Für die anderen zwei war es die erste Festanstellung an einer Schule und sie brachten entsprechend weniger Erfahrung mit. Eine der beiden hatte jedoch bereits vor der Festanstellung zwei Praktika an der Mosaikschule Munzinger durchgeführt und die andere sammelte bereits an einer anderen Mosaikschule im Zürcher Unterland in einem Praktikum Erfahrung mit dem Mosaikmodell. Die drei verbindet ihre Motivation, Neues auszuprobieren und die gemeinsame Überzeugung, dass offene Unterrichtssysteme mit einer guten Umsetzung Lernenden zugutekommen. Als neu geformtes Team war der Austausch und das Finden gemeinsamer Lösungen der Schlüssel für eine gelingende Zusammenarbeit.

4.4 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Die in dieser Arbeit verwendeten Erhebungsinstrumente werden in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben.

4.4.1 Weiterbildungsarbeit mit der PHBern

Im Rahmen einer Weiterbildung arbeitete das Klassenlehrerteam in der Vorbereitung des Schuljahres mit einem Experten der PHBern zusammen. Dieser unterstützte die Lehrpersonen vom Beginn weg im Verständnis, der Planung und der Umsetzung des Churermodells in den vorhandenen Räumlichkeiten. Seine Erfahrung half, mögliche Schwierigkeiten zu antizipieren und gab dem Lehrerteam ein vertieftes Verständnis der Unterrichtsform. Insgesamt fanden vier Sitzungen statt. Auf Grund von Covid-19 Massnahmen wurden die Sitzungen teils digital geführt. Die Sitzungen drehten sich zum Teil um Inputs von Seite des Experten, jedoch vor allem um die Präsentation der vorhandenen Ideen und gemachten Schritte. Diese wurden im Plenum diskutiert und das weitere Vorgehen bestimmt. Die Rolle des Experten bestand darin, das Team zu begleiten und auf dem Weg zum Churermodell zu coachen.

Es wurden vier Sitzungen aufgenommen und Gesprächsnotizen gemacht, die im Ergebnisteil chronologisch dargestellt werden.

4.4.2 Schülerinnen und Schülerfragebogen

Die Befragung wurde mit den Lernenden der Klasse 3E durchgeführt und hat zum Ziel, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler über das Unterrichtsmodell zu erheben. Die Befragung erfolgte schriftlich und digital in Form eines Fragebogens. Ein Fragebogen eignete sich deshalb, da die subjektive Einschätzung zu verschiedenen Aspekten gesucht wurde. Zudem geben Fragebogen Aufschluss darüber „wie Personen in ganz bestimmten (Untersuchungs-)Situationen über ihr Verhalten und Erleben, ihre Einstellungen und ihre Auffassungen von sich selbst berichten“ (Malti, 2011, S. 161). Um zu erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre ehrliche Meinung mitteilen, war der Fragebogen anonym. So mussten die Schülerinnen und Schüler einerseits keine Angst über negative Konsequenzen haben und andererseits konnten sie sich keine ‘Bonuspunkte’ erarbeiten. Die erste Befragung fand kurz vor den Herbstferien im Unterricht statt. So konnte der Forschende bei Fragen

klärend zur Verfügung stehen und Verständnisschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schüler entgegenwirken.

Der gewählte Zeitpunkt gab dem Lehrpersonenteam die Möglichkeit, während der Ferien gezielte Anpassungen an der Einrichtung vorzunehmen. Nach den Ferien wurde über die gleiche Zeitperiode wie vor der ersten Befragung im angepassten Setting unterrichtet. Nach dieser Periode füllten die Schülerinnen und Schüler denselben Fragebogen ein zweites Mal aus. Um eventuelle Veränderungen sichtbar und vergleichbar zu machen, wurde mit demselben Fragebogen gearbeitet.

Der Fragebogen, den die Lernenden ausfüllten, diente dazu, ihre Wahrnehmung und Wünsche bezüglich des Zimmers und des Unterrichts einzuholen. Für die Struktur wurde der Fragebogen in sechs Abschnitte geteilt;

Der erste Abschnitt mit nur einer Frage ermöglichte eine Unterteilung der Lernenden in ihre vorherigen Schulklassen. Da der Fragebogen anonym war, war eine solche Unterteilung nötig, da die Lernenden unterschiedliche Erfahrungen mit Arbeitsplätzen und Schulzimmereinrichtung mitbrachten. Diese Erfahrungen prägten die Vorstellung, wie ein Schulzimmer auszusehen hat und flossen zwangsläufig in die Beurteilung des aktuellen Schulzimmers mit ein.

An dieser Schule war ich vor dem Munzinger: *

- Sulgenbach
- Marzili

Abbildung 10: Exemplarischer Ausschnitt aus Teil 1 des Schülerinnen- und Schülerfragebogens

Der zweite Abschnitt fokussierte sich auf die Einrichtung des Zimmers: Wie wird das Zimmer wahrgenommen, was gefällt den Lernenden besonders, was gar nicht? Gibt es genügend diverse Arbeitsplätze? Solche und weitere Fragen halfen Entschiede zu treffen, was und wie das Zimmer umgestellt werden soll.

3. Ich finde es gut, dass ich meinen Arbeitsplatz selbst aussuchen darf. *

- Ja
- Eher ja
- Eher nein
- Nein

4. Im Klassenzimmer hat es _____ Einzelarbeitsplätze. *

- zu viele
- eher zu viele
- eher zu wenige
- zu wenige

Abbildung 11: Exemplarischer Ausschnitt aus Teil 2 des Schülerinnen- und Schülerfragebogens

Im dritten Abschnitt beantworteten die Lernenden Fragen zur Platzwahl. Hier bestand einerseits ein Interesse darüber, wie die Lernenden mit der freien Platzwahl umgehen, andererseits der pädagogische Hintergedanke, zu erfahren, wie die

4. Ich arbeite meist mit den selben Personen zusammen. (Ausser du wirst zugeteilt) *

- Ja
- Eher ja
- Eher nein
- Nein

5. Nach welchen Kriterien wählst du deinen Arbeitsplatz? *

	Immer	Oft	Selten	Gar nicht
Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einzel-Gruppenplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 126: Exemplarischer Ausschnitt aus Teil 3 des Schülerinnen- und Schülerfragebogens

Lernenden sich selbst reflektieren. So stand die Frage, nach welchen Kriterien die Lernenden ihren Arbeitsplatz wählen, im Fokus, auch um ihnen aufzuzeigen, dass es neben dem Kriterium des Sitznachbars auch noch andere Kriterien gibt, nach denen ein geeigneter Arbeitsplatz ausgesucht werden kann.

Im vierten Abschnitt wurde der Sitzkreis, ein Kernelement des Churermodells, ins Zentrum gestellt. Für die Lernenden wohl das ungewohnteste Element, da es auf Primar- und Sekundarstufe selten verwendet wird. Thöny (2017) erwähnt in seinem Konzept explizit, dass die Inputs im Kreis kurzgehalten werden sollen – maximal zwölf Minuten. Deshalb wurde auch von den Lernenden eine Einschätzung der Dauer der Inputs verlangt.

Beantworte die Fragen zum Sitzkreis *

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich sitze gerne im Sitzkreis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsam mit der Klasse im Sitzkreis zu arbeiten macht mir Spass.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 137: Exemplarischer Ausschnitt aus Teil 4 des Schülerinnen- und Schülerfragebogens

Im fünften Abschnitt beantworteten die Lernenden Fragen zum Unterrichtsmaterial, den Aufträgen und dem Arbeiten im SOL.

Fragen zum Unterrichtsmaterial: *

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich weiss immer an was ich im SOL arbeiten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die SOL-Aufträge waren für mich verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 14: Exemplarischer Ausschnitt aus Teil 5 des Schülerinnen- und Schülerfragebogens

Der letzte Abschnitt beinhaltete Fragen zum Arbeitsverhalten der Lernenden. Die Lernenden wurden dazu gebracht, ihr eigenes Arbeitsverhalten zu reflektieren.

Schätze dein Arbeitsverhalten ein: *

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich arbeite im Unterricht gerne selbständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt das Arbeiten im SOL (selbständig planen und arbeiten) leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 15: Exemplarischer Ausschnitt aus Teil 6 des Schülerinnen- und Schülerfragebogens

Die gestellten Fragen waren grösstenteils zwei Arten von geschlossenen Fragen. Dies waren einerseits klassische Ja-/Nein- Fragen, andererseits Sätze, die quantifiziert werden mussten, zum Beispiel «Im Klassenzimmer gibt es *zu viele*/*zu wenige* Gruppentische. Die Antwortskala bestand aus vier Stufen, um keine Mitte zu geben. Dies nahm den Lernenden die Möglichkeit zu sagen, dass etwas für sie genau richtig ist, jedoch lassen sich Tendenzen besser darstellen und die Schülerinnen und Schüler wurden gezwungen eine Position einzunehmen. Zusätzlich wurden offene Fragen gestellt, um individuelle Antworten und Anliegen zuzulassen (vgl. Anhang 1).

Die geschlossenen Fragen werden deskriptiv und die offenen Fragen zusammenfassend dargestellt.

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den Expertengesprächen, Schülerinnen- und Schülerfragebogen und die daraus folgenden Anpassungen dargestellt. Dabei wird zwischen drei Phasen unterschieden: Die Vorbereitungsphase vor Schulbeginn, die erste Umsetzungsphase zwischen Schulbeginn und der ersten Schülerinnen- und Schülerbefragung und die zweite Umsetzungsphase zwischen der ersten und zweiten Schülerinnen- und Schülerbefragung.

5.1 Vorbereitungsphase

Die Vorbereitungsphase zog sich vom Frühling und dem Entscheid das Churermodell umsetzen zu wollen bis hin zu den letzten Vorbereitungen am Ende der Sommerferien. In der Vorbereitungsphase wurde mit Unterstützung des Experten der PHBern das Zimmer eingerichtet, der Unterrichtsalltag vorstrukturiert und wichtige Dinge im Team abgesprochen und geklärt.

5.1.1 Expertengespräche

Die Expertengespräche fanden zu Beginn noch digital statt. Mit jeder Sitzung wurden die Gespräche spezifischer auf die Anliegen des Teams angepasst. Somit sind die ersten Sitzungen interessanter im Aspekt der allgemeinen Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe 1 und die folgenden für die spezifische Planung eines Schuljahres bei der Konzeptualisierung eines neuen Unterrichtsmodells. Anhang 3 enthält Transkripte der wichtigsten Passagen der Sitzungen. In den folgenden Die folgende Aufzählung listet die wichtigsten Erkenntnisse aus den Sitzungen auf.

- Eine geeignete Form, den Platz des Sitzkreises im Raum zu festigen ist ein runder Teppich. Dieser kann in der Arbeitsphase auch als Arbeitsplatz verwendet werden.
- Die freie Platzwahl muss aktiv mitgesteuert werden von Seiten der Lehrpersonen. Es sollen nicht alle Lernenden gleichzeitig los einen Platz suchen, sondern gestaffelt.
- Ordnung im Materialfach ist wichtig und muss von den Lehrpersonen eingefordert werden. Gemeinsames ausmisten kann eine Konsequenz sein.
- In vielen Klassenzimmern ist das Lehrpersonenpult am grössten. Dies kann hinterfragt werden, denn im Zentrum des Raumes sollten die Lernenden stehen.
- Die Tagesstruktur wird auf der Tafel mit Kärtchen visualisiert. So können die Lernenden den Tag besser planen.
- Es muss gut durchdacht sein, welche Aufgaben ins SOL gehen und welche im Fachunterricht bearbeitet werden. So eignen sich gerade in Sprachfächern nicht alle Übungen gleich gut zur individuellen Bearbeitung.

- SOL-Aufträge müssen klar sein. Es ist äusserst störend, wenn in SOL-Lektionen ständig Lernende fragen müssen, was sie zu tun haben.
- Ziel muss es sein, reichhaltige Aufträge zu kreieren. Ansonsten fällt man in einen versteckten geführten Unterricht: Dem geführten Abarbeiten von Aufträgen in einem Setting, wo Lernende nur den Platz selbst wählen dürfen.

5.1.2 Ersteinrichtung

Voraussetzung für die Gestaltung des Raumes waren folgende Kriterien:

- a. Minimum ein Pult pro Lernende
- b. Mindestens 22 Arbeitsplätze (vier mehr als Lernende)
- c. Platz für den Sitzkreis
- d. Gut zugängliche Materialregale

Kriterium a ist wichtig, da das Klassenlehrerteam die Möglichkeit haben wollte, alle Jugendlichen an einen eigenen Tisch zu setzen. Es sind die zusätzlichen Arbeitsplätze auf dem Boden oder am runden Tisch, die allen Lernenden eine freie Platzwahl ermöglichten (Kriterium b). Der Sitzkreis nimmt eine zentrale Rolle im Klassenzimmer ein und sollte entsprechend Platz bekommen, aber die Stühle müssen effizient verstaut werden können, da das Zimmer eher klein war (Kriterium c). Die Materialregale müssen zu jedem Zeitpunkt für alle gut zugänglich sein, ohne dass andere beim Arbeiten gestört werden (Kriterium d).

Die Position des Sitzkreises und der Regale ist sehr naheliegend, da die Wandtafel und der Bildschirm bereits installiert waren. Der Platz für den Sitzkreis wurde vor der Tafel mit einem runden Teppich markiert, er bildete so das Zentrum des Klassenzimmers (Abb. 20 & 21). Für die Platzierung der drei Regale gab es zwei Möglichkeiten: entweder sie an der Wand zu platzieren oder im Raum. Da das Zimmer eher klein war und dadurch der Platz optimal ausgenutzt werden musste, wurden die Regale an der Wand platziert (Abb. 21 und 22) und Stühle gewählt, die stapelbar und leicht zu verschieben sind (Sitzung 1). Das Bedürfnis mit den Regalen den Raum zu trennen war nicht vorhanden.

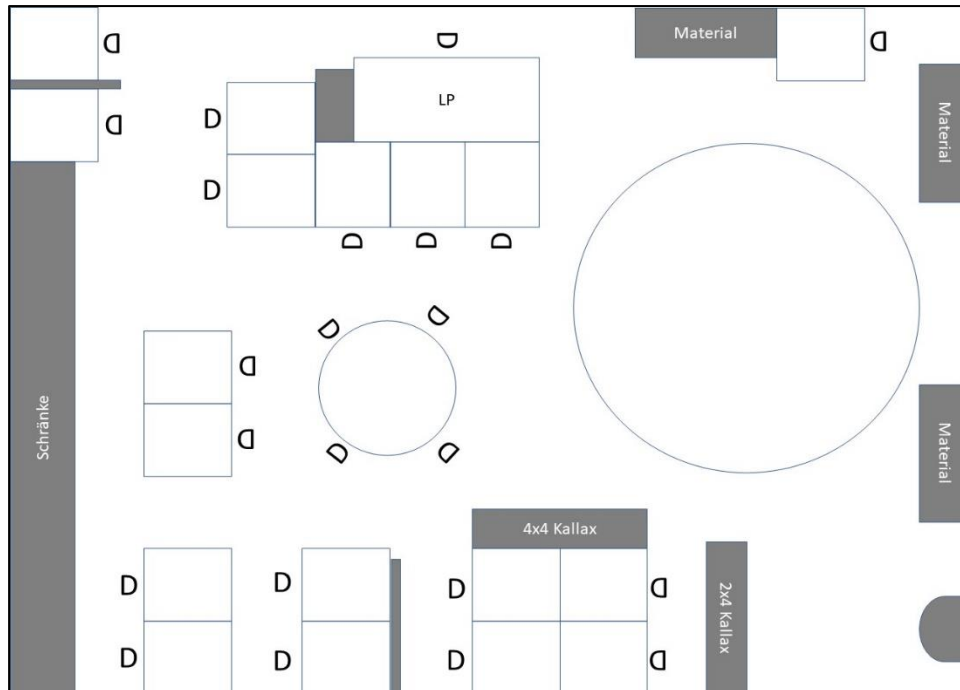


Abbildung 16: Grundriss der Ersteinrichtung

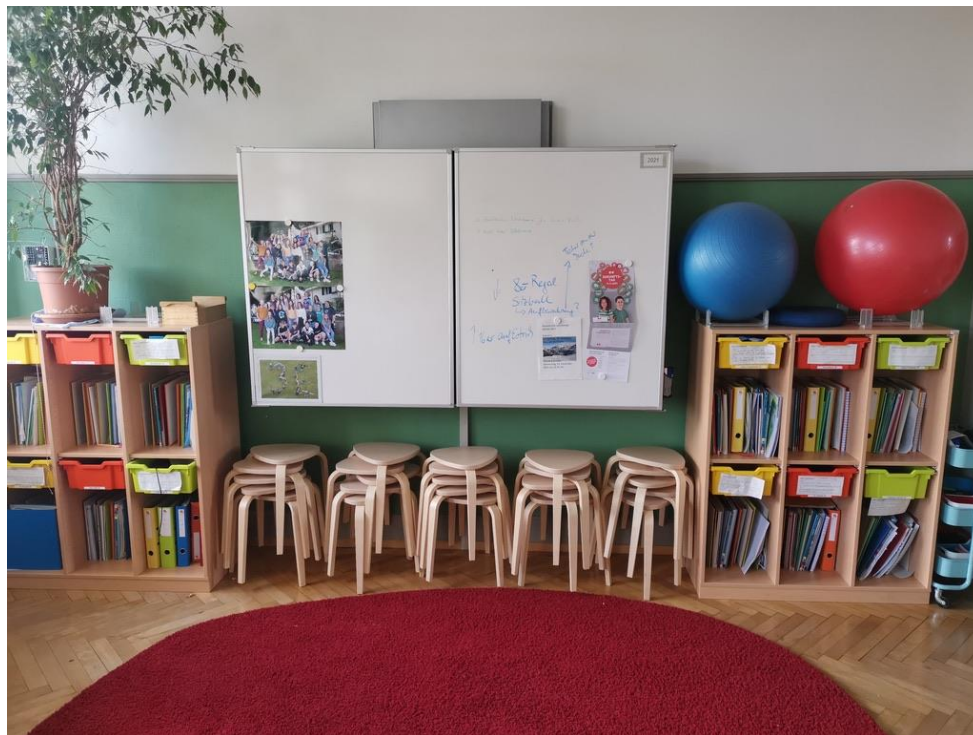


Abbildung 17: Einrichtung an der Tafel - 2 Regale, Teppich und Sitzkreis

Mit dem Sitzkreis und den Regalen war der Zweck eines grossen Teils vom Zimmer bereits definiert. Dem Team stand neben den Einzelpulten ein runder Tisch zur Verfügung, der in der Mitte des Zimmers neben dem Sitzkreis platziert wurde und von

allen Seiten erreichbar ist. Der Tisch sollte zu einer Art Konferenztisch werden und für einen offenen Austausch sorgen.

Die Einzelpulte und das Lehrpersonenpult wurden mehrheitlich entlang der Wand, im hinteren Bereich des Klassenzimmers platziert (vgl. Abbildung 23 und 24). Dabei wurde eine Vierer-Tischinsel gebildet, drei Zweierkombinationen, drei Einzelpulte und fünf Pulte um das Lehrpersonenpult gestellt. Zusammen mit den Arbeitsplätzen am runden Tisch und auf dem Teppich standen den Lernenden zum Schulbeginn mindestens 25 Arbeitsplatzmöglichkeiten im Klassenzimmer zur Verfügung.



Abbildung 19: drittes Regal



Abbildung 20: Arbeitsplätze hinten links



Abbildung 18: Arbeitsplätze hinten rechts

Die Regale boten jeweils Platz für sechs Jugendliche. Ein Fach bestand aus einer Schublade und einem Raum für Ordner. Die Schublade konnte bei Bedarf raus und mit an den Arbeitsplatz genommen werden. Sie war vor allem für Schreibmaterial, Taschenrechner, Geodreieck etc. gedacht. Die Ordner waren farblich den verschiedenen Fächer zugeteilt.

Grundsätzlich gab es im Klassenzimmer fünf verschiedene Arbeitsplatztypen; die Plätze am Vierertisch, Plätze am runden Tisch und auf dem Teppich, diejenigen an Zweiertischen, Einzelplätze und die Plätze um das Lehrpersonenpult. Die Vierertische waren zu Beginn des Schuljahres durch ein 4x4-Kallax vom Raum visuell abgetrennt. Dies gab den Lernenden das Gefühl für sich arbeiten zu können und sie

wurden weniger durch andere abgelenkt. Gleichzeitig störten sich andere weniger an den Gruppenarbeiten am Viererpult. Am runden Tisch und auf dem Teppich gab es Plätze für Partner und Gruppenarbeiten. Der Teppich war ideal, wenn man sich etwas ausbreiten möchte. Die Zweiertische waren vor allem für Partnerarbeiten geeignet, aber auch für Lernende, die gerne jemanden neben sich haben und Sicherheit brauchen, die sie von anderen holen können. Die Einzelpulte waren für Prüfungssituationen optimal. Die Lernenden waren dort komplett abgeschirmt und konnten sich vollkommen auf ihre Arbeit konzentrieren. Aber auch für Einzelarbeiten, die Konzentration brauchten oder für Lernende, die sich beim Arbeiten gerne abschirmen boten diese Plätze gute Voraussetzungen. Die Plätze ums Lehrpersonenpult konnten sowohl als Einzel- oder Partnerarbeitsplätze verwendet werden. In der 7. Klasse befanden sich die Lernenden noch in einem Alter, in welchem die Nähe zur Lehrperson beim Arbeiten nicht per se vermieden wird. Nicht selten wollten Lernende beweisen, dass sie den Lerninhalt begriffen haben und holten sich dafür Bestätigung bei der Lehrperson. Gerade bei offenen Unterrichtsformen, wo die Lernenden nicht immer parallel an denselben Inhalten arbeiten, kann diese Form von Bestätigung sehr wichtig sein.

Im Eingang des Zimmers befand sich ein 2x4-Kallax, eine Ladestation für die iPads der Lernenden sowie ein Briefkastenfach für korrigierte Arbeiten und andere persönliche Dinge, die sie von den Lehrpersonen erhalten (Abb. 25).



Abbildung 21: Kallax am Eingang mit Ladestation und Briefkasten

5.2 Erste Umsetzungsphase

Diese Phase dauerte fünf Schulwochen bis zu den Herbstferien. Am letzten Schultag vor den Ferien wurden die Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsmodell befragt und die Lehrpersonen zogen aufgrund der Ergebnisse und den eigenen Erfahrungen Schlüsse für Anpassungen, die während den Ferien vorgenommen wurden.

5.2.1 Erste Schülerinnen- und Schülerbefragung

Bei der ersten Befragung nahmen 18 Schülerinnen und Schüler teil (siehe Tabelle 3). Die Antworten sind so dargestellt, dass pro Abschnitt des Fragebogens jeweils Multiple-Choice und Textantworten in separaten Tabellen dargestellt werden. Die Textantworten entsprechen der Schreibweise der Schülerinnen und Schüler. Antworten, die thematisch nicht in den Fragebogen passen, werden nicht berücksichtigt.

Tabelle 3: Anzahl Teilnehmende

	Sulgenbach	Marzili
Anzahl SuS	10	8

Einrichtung

Tabelle 4: Ergebnisse Multiple-Choice Einrichtung

	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Mir gefällt die aktuelle Einrichtung des Klassenzimmers. Ja/Nein*	1.6	1.7	1.4	0.62
Mir gefallen die Inputs im Sitzkreis. Ja/Nein*	1.6	1.5	1.6	0.62
Ich finde es gut, dass ich meinen Arbeitsplatz selbst aussuchen darf. Ja/Nein*	1.1	1.1	1.1	0.32
Im Klassenzimmer hat es zu viele / zu wenige Einzelarbeitsplätze. **	2.6	2.3	2.9	0.62
Im Klassenzimmer gibt es zu viele / zu wenige Gruppentische.**	2.8	3.0	2.6	0.51

Den Gruppenraum für Stillarbeit habe ich oft/selten verwendet ***	2.6	2.7	2.4	0.70
Die Einzelarbeitsplätze im Klassenzimmer habe ich oft/selten verwendet***	2.5	2.7	2.3	0.71
Die Zimmereinrichtung unterstützt mein selbständiges Arbeiten. Ja/Nein*	1.8	1.6	2.1	0.86

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4
 ** Zu viele = 1 Eher zu viele = 2 Eher zu wenige = 3 Zu wenige = 4
 *** Oft = 1 Ab und zu = 2 Selten = 3 Nie = 4

Auffallend ist die übereinstimmende Zustimmung zur freien Platzwahl. Bezüglich der Arbeitsplätze fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils eine der zwei mittleren Werte gewählt haben was zu einem Schnitt von 2.6 bzw. 2.8 mit einer Streuung von 0.62 bzw. 0.51 führte. Interessant ist der Unterschied in der Wahrnehmung zwischen den beiden Klassen. Die Schülerinnen und Schüler aus dem Marzili empfinden stärker, dass es zu wenige Arbeitsplätze hat. Die hohe Streuung bei der Nutzung der verschiedenen Arbeitsplätze deutet auf die verschiedenen Vorlieben hin.

Tabelle 5: Textantworten zur Einrichtung

Das gefällt mir besonders	Das ich auf dem Teppich arbeiten kann
	Mir gefällt das man selber einen Platz auswählen darf.
	Das so viel mühe in der Einrichtung steckt. man hat sich dabei etwas überlegt
	Ich finde die Pulte sind so aufgestellt das alle einen optimalen Platz finden.
	Vierer Tisch
	Das wir die sitzplätze selber wählen können
	Das ich meinen Sitzplatz frei wählen darf.
	Die vielen pflanzen
	Das wir jetzt sogar eigene Fächli für das Tablett haben und das wir einen Teppich und Gymnastikbälle haben.
	der vierer Tisch

Das gefällt mir weniger	Die Möbel passen nicht zusammen und die Pulte an den Zweier Plätzen sind nicht gleich gross.	
	Ich finde unser Zimmer grundsätzlich schön. Leider sind wir eine reine siebte Klasse und deswegen sowieso ein bisschen die Aussenseiter*innen des Schulhauses. Ich finde unser KlassenZimmer sieht ein bisschen aus wie ein Kindergarten und das macht uns nicht weniger zu Aussenseiter*innen. Ich werde oft darauf angesprochen, dass unser KlassenZimmer aussieht wie in einer Spielgruppe. Damit kann ich aber leben.	
	Es hat nur einen 4er Tisch.	
	Ich finde es ein wenig doof das man an ein paar Sitzplätze sich richtig einquetschen muss und man fast nicht an die Wandtafel sieht. Z. B. 4er Pult.	
	die zwei einzelarbeitsplätze in der Ecke	
Welches ist dein Lieblingsplatz	Viertertisch	6
	Beim Lehrerpult	4
	Die Zweierplätze.	4
	Der Runde Tisch in der Mitte.	2
	Alleine	1
	Gruppenraum	1
Das möchte ich zur Zimmereinrichtung noch sagen: Kritik oder Positives Feedback.	Ich finde es schön, dass wir so viele Pflanzen haben.	
	Ich finde es sehr gut dass es so viele Pflanzen im Zimmer hat.	
	Ich finde es toll das wir ein so schönes Klassenzimmer haben	
	Ich finde die Zimmer Einrichtung gut	
	Ich möchte an der Zimmereinrichtung nichts änder	
	Ich finde es cool das wir Spinds haben	
	Zu wenig Vierer Tische	
	Die schränke sind sehr gut weil man 1 alles so schnell findet	
	Ich finde es toll , dass jeder ein eigenes Fächli hat.	
	Wenn man am 4er Tisch ist kann man nicht nach vorne sehen wegen dem weissen Regal.	
	Sehr gut eingerichtet obwohl wir so ein kleines KlassenZimmer haben.	
	es wurde sehr gut platziert	

Die Lernenden scheinen mit der Einrichtung zufrieden zu sein. Die Gruppentische sind klar am beliebtesten, weshalb es nicht erstaunt, dass vereinzelt mehr Gruppenarbeitsplätze gewünscht wurden.

Platzwahl

Tabelle 6: Ergebnisse Multiple-Choice Platzwahl

	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Ich arbeite meist am selben Arbeitsplatz. (Gruppentische zählen als 1 Arbeitsplatz) Ja/Nein *	2.1	1.8	2.4	0.87
Ich arbeite meist mit denselben Personen zusammen. (Ausser du wirst zugeteilt) Ja/Nein*	1.7	1.4	2.0	0.59
Nach welchen Kriterien wählst du deinen Arbeitsplatz? **	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Kollegen	1.7	1.4	2.0	0.59
Einzel- Gruppenplatz	2.6	2.9	2.3	0.70
Lautstärke im Raum	3.0	3.0	3.0	0.77
Platz mit Sichtschutz	3.1	3.1	3.1	0.68
Nähe/Distanz zum Lehrerpult	3.3	3.3	3.3	0.83

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4
 ** Immer = 1 Oft = 2 Selten = 3 Nie = 4

Es überrascht nicht, dass der soziale Aspekt bei der Platzwahl für die Schülerinnen und Schüler am wichtigsten ist; das soziale Umfeld ist für die Jugendlichen in diesem Alter sehr prägend und von grosser Relevanz. So ist auch die Streuung bei dieser Antwort am kleinsten. Die anderen Kriterien sind weniger wichtig, spielen aber je nach Person trotzdem eine Rolle, was in der höher liegenden Streuung zu erkennen ist.

Für Schülerinnen und Schüler aus dem Schulhaus Sulgenbach ist es wichtiger, neben wem sie sitzen als für die Lernenden aus dem Marzili. Bei den Schülerinnen

und Schülern aus dem Marzili folgt auf den sozialen Aspekt mit nur wenig Abstand die Art des Arbeitsplatzes. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Schulhäusern ist darin zu erkennen, ob sie von sich aus verschiedene Arbeitsplätze und Partner wählen. Lernende aus dem Marzili sind dafür klar offener als solche aus dem Sulgenbach.

Tabelle 7: Textantworten zur Platzwahl

	Arbeitsplatz	Anzahl Nennungen
An welchem Arbeitsplatz fällt es dir am leichtesten, dich zu konzentrieren?	Zweierpult	6
	Beim Lehrpersonenpult	4
	Vierertisch	3
	Einzelpult	2
Welches ist dein Lieblingsplatz	Runder Tisch	6
	Einzelpult	4
	Vierertisch	4
	Beim Lehrpersonenpult	2
	Teppich	2
	Zweierpult	1
Das möchte ich zur Platzwahl noch sagen:	Mir ist es nicht wirklich extrem wichtig wo ich sitze.	
	Ich finde es toll das wir entscheiden können ob wir an einem Einzelplatz oder an einem Gruppenplatz sein wollen.	
	Ich finde sie ist gut	
	Das ich das verkehrte Zweier Pult noch kehren würde	
	Ich finde es nicht gut dass wir manchmal mit dem Random Generator zugeteilt werden	
	Das ich fast immer mit den gleichen Personen zusammen arbeite weil ich mich bei ihnen am besten konzentrieren kann und sie mich auch unterstützen wenn ich eine Frage habe. Wir haben auch alle etwa das gleiche Arbeitstempo.	

Es fällt auf, dass es eine Diskrepanz gibt zwischen den Lieblingsarbeitsplätzen und den Arbeitsplätzen, an denen sich die Schülerinnen und Schüler gut konzentrieren können. So werden die Gruppentische (Viererpult und runder Tisch) bei den Lieblingsplätzen öfter genannt, als bei den Plätzen, an denen man sich gut konzentrieren kann. Für hohe Konzentration werden vor allem Zweierpulte bevorzugt. Sie erlauben einen Austausch und reduzieren den Grad möglicher Ablenkungen.

Sitzkreis

Tabelle 8: Ergebnisse Multiple-Choice Sitzkreis

	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Ich sitze gerne im Sitzkreis. Ja/Nein *	2.3	2.1	2.5	0.83
Gemeinsam mit der Klasse im Sitzkreis zu arbeiten, macht mir Spass. Ja/Nein*	2.2	2.2	2.1	0.86
Ich finde Inputs im Sitzkreis sinnvoll. Ja/Nein*	1.3	1.0	1.6	0.46
Es finden genügend Inputs im Kreis statt. Ja/Nein*	1.6	1.9	1.3	0.92
Die Inputs im Sitzkreis gehen oft zu lange. Ja/Nein*	2.2	2.4	2.0	0.81
Ich bin mit meinem Platz im Sitzkreis zufrieden. Ja/Nein*	1.3	1.3	1.4	0.59

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4

Bezüglich des Sitzkreises fallen die Antworten mehrheitlich positiv aus. Auch wenn eine hohe Streuung bei den Antworten vorliegt, sind vor allem die Antworten bezüglich der Sinnhaftigkeit und Anzahl der Inputs sehr positiv. Die Lernenden aus dem Sulgenbach stimmten einstimmig mit Ja bezüglich der Sinnhaftigkeit und wollen entsprechen auch eher mehr Inputs haben. Der Schnitt der Jugendlichen vom Marzili, liegt bei der Sinnhaftigkeit höher. Sie sind entsprechend zufriedener mit der Anzahl Inputs.

Tabelle 9: Textantworten zum Sitzkreis

Das möchte ich zum Sitzkreis noch sagen:	Manchmal sieht man halt nicht so gut nach vorne.
	Der Sitzkreis ist für Verkündungen und Inputs zwar sinnvoll aber sie gehen einfach manchmal zu lange.
	Manchmal sind die Inputs etwas zu lange
	Ich finde den Sitzkreis gut
	Es ist manchmal extrem mühsam lange im Sitzkreis zu sitzen.
	Gerade am Anfang waren die Inputs meiner Meinung nach zu lange, weil irgendwann der Rücken anfing zu schmerzen und ich mich nicht mehr konzentrieren konnte. Jetzt wird es aber 1 besser.
	Ich finde ein paar Sachen könnte man auch einfach sagen wen die Schüler irgendwo im KlassenZimmer sind
	Ich fände es gut wenn wir jedes Mal einen neuen Platz wählen dürften
	Ich bekomme von den Stühlen Rückenschmerzen!
	Ich kann nicht so lange auf Stühlen ohne lehne sitzen !
	Das wir andere Hocker brauchen (solche mit Lähnen)
	Wenn ich zu lange im Kreis sitze tut mein Rücken weh
	Das wenn wir ein zu langen Input haben mein Rücken nicht mehr mitmacht und ich meine Konzentration verlieren.

Hier kommt klar zum Ausdruck, dass die Stühle im Sitzkreis nicht gemacht sind für lange Inputs. Als Lehrperson fällt das selten auf, da Inputs oft stehend an der Tafel gehalten werden.

Unterrichtsmaterial

Tabelle 10 Ergebnisse Multiple-Choice Unterrichtsmaterial

	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Ich weiss immer, an was ich im SOL arbeiten kann. Ja/Nein *	1.6	1.5	1.8	0.50
Die SOL-Aufträge waren für mich verständlich. Ja/Nein*	1.7	1.8	1.5	0.59

Die SOL-Aufträge waren lösbar. Ja/Nein*	1.7	1.8	1.6	0.75
Ich finde mein Material selbständig. Ja/Nein*	1.2	1.2	1.1	0.51

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4

Bezüglich des Materials sind keine relevanten Unterschiede zwischen Sulgenbach und Marzili auszumachen. Bei allen Jugendlichen fallen die Antworten sehr positiv aus. Einziger zu beachtender Punkt ist die hohe Streuung bei der Lösbarkeit der SOL-Aufträge.

Arbeitsverhalten

Tabelle 11: Ergebnisse Multiple-Choice Arbeitsverhalten

	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Ich arbeite im Unterricht gerne selbständig. Ja/Nein *	2.1	2.3	1.9	0.90
Mir fällt das Arbeiten im SOL (selbständig planen und arbeiten) leicht. Ja/Nein*	2.0	2.1	1.9	0.59
Ich nutze meine selbständige Arbeitszeit effizient. Ja/Nein*	1.7	1.7	1.8	0.57
Ich arbeite konzentriert und lasse mich nicht ablenken (z.B. durch Lärm oder Mitschülerinnen und Mitschüler). Ja/Nein*	2.3	2.2	2.4	0.75
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich allein arbeite. Ja/Nein*	2.1	2.2	1.9	0.87
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich neben jemand anderem arbeite. Ja/Nein*	1.8	1.7	2.0	0.92
Wenn ich etwas nicht verstehe, wende ich mich an eine Lehrperson. Ja/Nein*	1.4	1.4	1.5	0.51
Wenn ich etwas nicht verstehe, wende ich mich an meine Mitschüler*innen. Ja/Nein*	1.6	1.5	1.8	0.78
Ich führe meine Aufgabenliste auf Teams zuverlässig. Ja/Nein*	1.7	1.9	1.5	0.67

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4

Bemerkenswert an dieser Tabelle ist wiederum, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulhäusern ausgemacht werden können. Auffallend ist jedoch die hohe Streuung. Dass diese hoch ist, erstaunt nicht, da es sich um eine Einschätzung des eigenen Arbeitsverhalten handelt und somit die Antworten sehr individuell sind. Antworten zum Arbeitsverhalten sind nicht per se positiv oder negativ zu gewichten, wobei die Antworten Ja oder Eher ja aus Sicht der Lehrperson klar wünschenswerter sind; diese Fragen zielen in Richtung der Selbständigkeit, was ein überfachliches Ziel des SOL-Unterrichts ist.

5.2.2 Erste Anpassung

Die erste Anpassung fand in den Herbstferien statt, also nach fünf Unterrichtswochen. Erste Priorität der Anpassung war es, die positiven Aspekte sowohl aus Sicht der Lernenden als auch der Lehrpersonen beizubehalten. Gleichzeitig sollten Anpassungen vorgenommen werden, um das Unterrichtsmodell zu optimieren und den Wünschen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen entgegenzukommen.

Schlüsse aus dem Fragebogen

Die erste Befragung fiel sehr positiv aus. Die Lernenden waren mit der Einrichtung des Zimmers grundsätzlich zufrieden (1.6). Besonders gefiel ihnen, dass sie freie Platzwahl hatten (1.1). Bezüglich der Art der Arbeitsplätze liessen die Werte 2.6 und 2.8 bei der Anzahl Einzel- und Gruppentische darauf schliessen, dass die Lernenden nicht viel verändern möchten. Bereits hier war ersichtlich, dass der Gruppenraum und Einzelplätze noch wenig genutzt wurde (2.6). Eine Mehrheit der Lernenden nannte Zweier- oder Viererplätze als deren Präferenz.

Häufigstes Kriterium bei der Platzwahl war das soziale Umfeld. Die Freiheit bei der Platzwahl bringt einen sozialen Aspekt mit sich, den klassische Klassenzimmer mit eigenen Pulten nicht haben. Lernende überlegten sich in erster Linie mit WEM sie arbeiten möchten und nicht WO sie arbeiten möchten.

Die Lernenden sassen grundsätzlich gerne im Sitzkreis (2.3) und empfanden die Inputs als sehr sinnvoll (1.3). Die Dauer der Inputs ist eigentlich in Ordnung (2.2), wurde jedoch von 6 Personen als teils zu lange beschrieben.

Auch im SOL fanden sich die Lernenden sehr gut zurecht. Die Aufträge sind klar (1.7), die Lernenden wussten, was sie arbeiten müssen (1.6) und fanden sich sehr selbständig zurecht (1.2).

Beim Arbeitsverhalten fiel auf, dass sich einige Lernende eher leicht ablenken ließen (2.3). Auffällig ist, dass einige Lernende wohl sehr gefordert waren mit dem selbständigen Arbeiten. Nicht alle arbeiteten gerne selbständig (2.1 mit einer Standardabweichung von 0.9) und würden sich wohl wünschen, teils klarer geführt zu werden.

Anpassungen nach 5 Wochen

Auf Grund der mehrheitlich positiven Rückmeldung der Lernenden wurden nach 5 Wochen nur kleine Veränderungen vorgenommen. Die Grundsätze des Modells wurden beibehalten. Beim Arbeitsverhalten wurden keine speziellen Massnahmen ergriffen, da die Lehrpersonen von einem Lernprozess ausgingen, in welchem sich die Lernenden befanden. Je länger die Lernenden an der Schule sind, desto besser werden sie sich im SOL zurechtfinden.

Bei den Anpassungen wurde zwischen Interventionen und Anpassungen unterschieden. Interventionen sind Anpassungen, die auf Grund von Beobachtungen der Lehrpersonen vorgenommen werden und nicht explizit von den Lernenden gewünscht sind. Bei Anpassungen handelt es sich um Veränderungen, die in den Rückmeldungen genannt sind und dem Lehrpersonenteam sinnvoll erscheinen. Rückmeldungen, welche das Unterrichtsmodell an sich in Frage stellen, zum Beispiel den Sitzkreis, wurden zur Kenntnis genommen, führten aber nicht dazu, dass der Sitzkreis aufgehoben wurde. Vielmehr führen solche Rückmeldungen dazu, dass das Lehrpersonenteam die Unterrichtsstruktur reflektierte und Anpassungen im eigenen Unterricht vornahm. Eine Konsequenz aus dem Beispiel mit dem Sitzkreis war, dass die Inputsequenzen vermehrt bewusst kurzgehalten wurden, so dass die Lernenden möglichst viel Zeit an den von ihnen gewählten Plätzen arbeiten konnten.

In der folgenden Tabelle sind die vorgenommenen Massnahmen aufgelistet und Abbildung 29 zeigt den Grundriss des Klassenzimmers nach der Anpassung.

Tabelle 12: Anpassungen und Interventionen nach 5 Wochen

Anpassungen	Grund für die Massnahme	Erhoffte Auswirkung
2er Pulte umgedreht	Rückmeldung der Lernenden: Es ist nicht angenehm am Zweierpult zu arbeiten, wenn man das Zimmer im Rücken hat.	Durch das Drehen hat man das Zimmer vor sich und kann auch besser zur Tafel sehen.
Tischhöhen angepasst	2er Pulte waren nicht gleich hoch. Stört bei Partnerarbeiten	Angenehmere Arbeitsfläche bei Partnerarbeiten
4x4 Kallax durch 2x4 Kallax ersetzt	Auf Grund der Rückmeldung, dass man von diesen Tischen nicht an die Tafel sehen kann, wurde das Regal durch ein tieferes ersetzt	Von der Viererinsel soll man an die Tafel sehen können
Inputs kurz halten	Die Lernenden empfanden die Inputsequenzen als zu lange. Die Lehrpersonen achten sich vermehrt darauf, Inputs kurz zu halten und die individuelle Lern- und Arbeitszeit zu maximieren.	Kurze, aber konzentrierte Inputsequenzen.
Interventionen	Grund für die Massnahme	Erhoffte Auswirkungen
4x4 Kallax durch 2x4 Kallax ersetzt	Am 4er Tisch wurde oft unruhig gearbeitet, da die Tischgruppe vom Zimmer abgeschirmt war. So entstand jeweils ein hoher Lärmpegel, der sich negativ auf das Arbeitsklima im Zimmer auswirkte.	<p>Durch die visuelle Einbindung ins Klassenzimmer sollte erreicht werden, dass die Lernenden sich für das Arbeitsklima im Raum mitverantwortlich fühlen.</p> <p>Ohne die visuelle Barriere können alle Lernenden am 4er Tisch an die Tafel sehen, was kurze Inputs ermöglicht, ohne die Klasse in den Kreis rufen zu müssen.</p> <p>Als letzter positiver Aspekt ist zu nennen, dass die Lehrperson über das Regal hinweg die Lernenden unterstützen kann.</p>

<p>Neue Sitzordnung im Sitzkreis</p>	<p>Die neue Sitzordnung ist stärker Niveau- und Geschlechterdurchmischt als die erste.</p>	<p>Die erste Sitzordnung wurde von den Lernenden gewählt und war oft unruhig. Um die Inputs möglichst effizient gestalten zu können ist es wichtig, dass die Lernenden sich gut konzentrieren können.</p>	<p>Mehr Ruhe und Konzentration im Sitzkreis. Weniger Tuscheln mit den Sitznachbarn. Dies fördert das Ziel, Inputs kurz zu halten.</p>
--------------------------------------	--	---	---

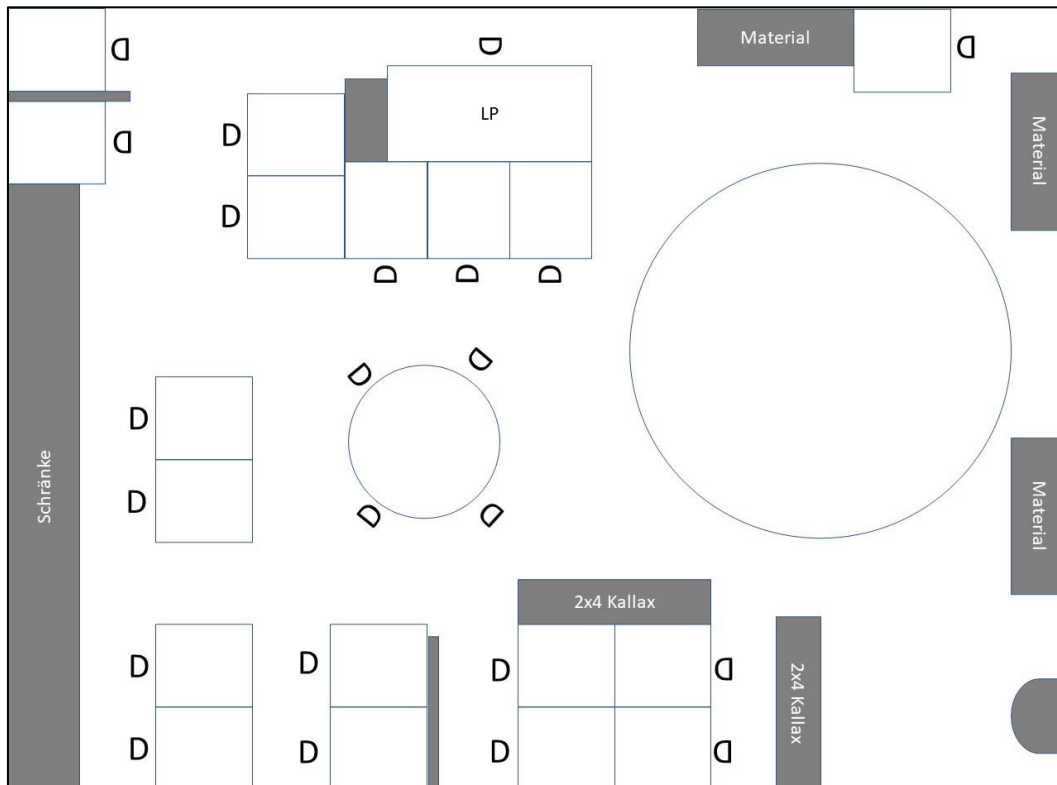


Abbildung 22: Grundriss nach der ersten Anpassung

5.3 Zweite Umsetzungsphase

Die zweite Umsetzungsphase dauerte fünf Wochen und begann nach den Herbstferien. Neben den Anpassungen an der Einrichtung wurde die Sitzordnung im Kreis geändert und die Lehrpersonen achteten verstärkt darauf, Inputs im Kreis kurz zu halten. Nach fünf Wochen füllten die Schülerinnen und Schüler erneut den Fragebogen aus.

5.3.1 Zweite Schülerinnen- und Schülerbefragung

Bei der zweiten Erhebung nahmen ebenfalls 18 Schülerinnen und Schüler teil. Dabei fehlte eine Person aus der ersten Erhebung. Jedoch hatte die Klasse in den

Wochen zwischen den beiden Erhebungen einen neuen Schüler erhalten, der ebenfalls an der Befragung teilnahm. Diese Antworten flossen nicht in die Schnitte der beiden Primarklassen ein, jedoch in den Gesamtmittelwert.

Für die Darstellung sind die Hinweise des ersten Teils zu beachten. Bei der numerischen Auswertung werden die Mittelwerte der beiden Erhebungen verglichen. Eine negative Veränderung ist mit rot hinterlegt, eine positive grün. Ab einer Veränderung von 0.5 ist der Rot- bzw. Grünton satter.

Tabelle 13: Anzahl Teilnehmende

	Sulgenbach	Marzili	Andere
Anzahl SuS	10	7	1

Einrichtung

Tabelle 14: Ergebnisse Multiple-Choice Einrichtung

	Schnitt	Schnitt Sulg.	Schnitt Marz.	σ	Diff. zu Total 1
Mir gefällt die aktuelle Einrichtung des Klassenzimmers. Ja/Nein *	1.7	1.6	1.9	0.83	0.1
Mir gefallen die Inputs im Sitzkreis. Ja/Nein	2.2	2.0	2.6	0.94	0.6
Ich finde es gut, dass ich meinen Arbeitsplatz selbst aussuchen darf. Ja/Nein	1.1	1.0	1.1	0.24	0.0
Im Klassenzimmer hat es zu viele / zu wenige Einzelarbeitsplätze. **	2.8	2.9	2.7	0.71	0.2
Im Klassenzimmer gibt es zu viele / zu wenige Gruppentische.	2.2	2.1	2.3	0.62	-0.6
Den Gruppenraum für Stillarbeit habe ich oft/nie gebraucht ***	2.3	2.5	2.0	1.08	-0.3
Die Einzelarbeitsplätze im Klassenzimmer habe ich oft/nie gebraucht	2.8	2.9	2.6	0.55	0.3

Die Zimmereinrichtung unterstützt mein selbständiges Arbeiten. Ja/Nein	2.1	1.8	2.4	0.64	0.3
* Ja = 1	Eher ja = 2	Eher nein = 3	Nein = 4		
** Zu viele = 1	Eher zu viele = 2	Eher zu wenige = 3	Zu wenige = 4		
*** Oft = 1	Ab und zu = 2	Selten = 3	Nie = 4		

Die stärksten Veränderungen zur ersten Umfrage liegen in der Wahrnehmung zum Sitzkreis. Dieser wird einiges weniger positiv wahrgenommen. Die Anzahl Gruppentische wird positiver bewertet, obwohl keine Veränderung vorgenommen wurde.

Tabelle 15: Textantworten Einrichtung

	Arbeitsplatz	Anzahl Nennungen
Das gefällt mir besonders	Gruppenarbeitsplätze	6
	Eigenes Fächli	4
	Freie Platzwahl	3
	Das es viele Pflanzen hat.	3
	Die zweier Pulte	2
	Die Sitzbälle	1
Das gefällt mir weniger	Den Kreis	
	Ich finde immer noch, dass es ein bisschen wie ein Kindergarten aussieht. Gerade wegen dem roten Teppich und den farbigen Kästchen.	
	Die Einrichtung	
	Es hat recht wenig Licht von aussen.	
	Das es immer Leute gibt die einzeln arbeiten müssen weil es nicht genug Platz an Gruppentischen hat	
	Der haarige Teppich	
	Die Hocker, sieht aus wie im Kindergarten	
	Medizinbälle	
	Diese Wand zwischen dem vierertisch und Zweierpult	

	Hocker die dem Rücken nicht gut tun	
	Das Lehrerpult	
	Das getrennte zweier Pult.	
	Die Sitzkreisstühle	
	The chairs dont move	
	Der Lehrerpult	
	Arbeitsplatz	Anzahl Nennungen
Welches ist dein Lieblingsplatz	Gruppentische	9
	Zweiertisch	6
	Gruppenraum	3
Das möchte ich zur Zimmereinrichtung noch sagen: Kritik oder Positives Feedback.	Ich finde es ist dekorativ sehr schön.	
	Ich finde die einrichtung eher komisch das ist aber meine Meinung.	
	Ich finde es gut so wie es ist aber ich hätte lieber Frontalunterricht aber da kann man ja eh nichts machen.	
	Ich finde einfach das es noch ein Gruppenraum geben sollte ohne stille Pflicht oder das man zumindest flüstern darf im Gruppenraum	
	Finde es sehr gut das wir die Sitzordnung wählen dürfen	
	Tolle Einrichtung die anderen sagen wie im Kindergarten doch es ist praktisch	
	Der Tepich ist Hässlich	
	Es wäre mega cool noch einen vierer Tisch zu haben.	
	Wir brauchen andere Sitzkreisstühle!	
	Ich finde es gut das wir eine freie Platzwahl haben.	

Die Gruppenarbeitsplätze sind noch immer sehr beliebt bei den Lernenden. Nur wenige geben an, dass ihr Lieblingsplatz ein Einzelplatz ist. Die Einschätzung zur Einrichtung fällt sehr ähnlich zur ersten Umfrage aus.

Platzwahl

Tabelle 16: Ergebnisse Multiple-Choice Platzwahl

	Schnitt	Schnitt Sulg.	Schnitt Marz.	σ	Diff. zu Total 1
Ich arbeite meist am selben Arbeitsplatz. (Gruppentische zählen als 1 Arbeitsplatz) Ja/Nein *	1.9	1.8	2.0	0.47	-0.2
Ich arbeite meist mit denselben Personen zusammen. (Ausser du wirst zugeteilt) Ja/Nein*	1.4	1.3	1.6	0.50	-0.3
Nach welchen Kriterien wählst du deinen Arbeitsplatz? Immer/Nie **	Schnitt	Schnitt Sulg.	Schnitt Marz.	σ	Diff. zu Total 1
Kollegen	1.6	1.5	1.7	0.70	-0.1
Einzel- Gruppenplatz	2.5	2.5	2.4	0.92	-0.1
Lautstärke im Raum	3.0	3.4	2.4	0.91	0.0
Platz mit Sichtschutz	3.2	3.2	3.1	0.86	0.1
Nähe/Distanz zum Lehrerpult	3.4	3.4	3.4	0.85	0.1

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4
 ** Immer = 1 Oft = 2 Selten = 3 Nie = 4

Die einzige nennenswerte Veränderung liegt im Punkt der Lautstärke des Zimmers. Auch wenn es im Schnitt keine Veränderungen gab, wurde dieses Kriterium für Lernende aus dem Marzili um 0.6 Punkte relevanter.

Bei den anderen Punkten gab es keine relevanten Veränderungen. Noch immer ist der soziale Aspekt bei der Platzwahl klar am wichtigsten.

Tabelle 17: Textantworten Platzwahl

	Arbeitsplatz	Anzahl Nennungen
An welchem Arbeitsplatz fällt es dir am leichtesten, dich zu konzentrieren?	Einzelpult	4
	Zweiertisch	4
	Gruppenraum	3
	Gruppentische	2
	Lehrpersonenpult	2
Welches ist dein Lieblingsplatz	Gruppentische	7
	Einzelpult	6
	Zweiertisch	2
	Lehrpersonenpult	1
Das möchte ich zur Platzwahl noch sagen:	Ich finde es sehr gut das wir selber meistens selber Plätze auswählen können.	
	Es gefällt mir sehr das es die freie sitzplatzwahl gibt	
	Ich finde den random Generator nicht gut weil ich weiss aus Erfahrung mit welchen Leuten dass ich gut arbeiten kann.	
	Ich finde es gut das wir auf dem Teppich arbeiten können	

Obwohl die Lernenden angeben, dass die Gruppentische nicht die Arbeitsplätze sind, an denen sie sich besonders gut konzentrieren können, sind sie ihre Lieblingsplätze. Dies muss stark damit zusammenhängen, dass die Lernenden ihren Platz in erster Linie nach ihren sozialen Ansprüchen auswählen.

Sitzkreis

Tabelle 18: Ergebnisse Multiple-Choice Sitzkreis

	Schnitt	Schnitt Sulg.	Schnitt Marz.	σ	Diff. zu Total 1
Ich sitze gerne im Sitzkreis. Ja/Nein *	2.4	2.2	2.9	0.92	0.1
Gemeinsam mit der Klasse im Sitzkreis zu arbeiten, macht mir Spass. Ja/Nein*	2.3	2.2	2.6	0.69	0.1

Ich finde Inputs im Sitzkreis sinnvoll. Ja/Nein*	1.9	1.6	2.3	0.76	0.6
Es finden genügend Inputs im Kreis statt. Ja/Nein*	2.1	2.2	1.9	1.21	0.5
Die Inputs im Sitzkreis gehen oft zu lange. Ja/Nein*	1.9	2.4	1.3	1.00	-0.3
Ich bin mit meinem Platz im Sitzkreis zufrieden. Ja/Nein*	2.7	2.5	3.0	0.97	1.4

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4

Die Ergebnisse aus dem Bereich des Sitzkreises haben sich im Vergleich zur ersten Umfrage klar verschlechtert. Die Schnitte der Antworten liegt zwar meist noch im positiven Bereich, auf der Skala etwa bei eher ja. Die Veränderung der Sitzordnung hat jedoch ihre Spuren hinterlassen, denn die Lernenden sind mit ihrem Platz im Sitzkreis nicht mehr sehr zufrieden.

Tabelle 19: Textantworten Sitzkreis

Das möchte ich zum Sitzkreis noch sagen:	Ich fände es toll wen eine Person neben mir eine Person ist die ich besser kenne
	Die Hocker sind sehr unbequem wäre am Boden besser
	Ich finde es viel ruhiger wenn es den neuen sitzkreis gibt und ich kann besser zuhören
	Ich finde es komisch das an ein paar stellen mehrere Jungs oder Mädchen nebeneinander sitzen aber sonst überall ist es gemischt.

Unterrichtsmaterial

Tabelle 20: Ergebnisse Multiple-Choice Unterrichtsmaterial

	Schnitt	Schnitt Sulg.	Schnitt Marz.	σ	Diff. zu Total 1
Ich weiss immer, an was ich im SOL arbeiten kann. Ja/Nein *	1.7	1.5	1.9	0.59	0.1
Die SOL-Aufträge waren für mich verständlich. Ja/Nein*	2.1	1.9	2.4	0.76	0.4

Die SOL-Aufträge waren lösbar. Ja/Nein*	1.8	1.8	1.9	0.51	0.1
Ich finde mein Material selbständig. Ja/Nein*	1.4	1.5	1.1	0.78	0.2

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4

Bezüglich des Materials und der SOL-Aufträge gab es keine relevanten Veränderungen. Mit der Dauer des Schuljahrs zeigen sich bei gewissen Lernenden Schwierigkeiten und der Zeitpunkt der Umfrage fand zu einem für die Schülerinnen und Schüler stressigen Zeitpunkt statt, womit sich die leicht negative Tendenz erklären lassen könnte.

Arbeitsverhalten

Tabelle 21: Ergebnisse Multiple-Choice Arbeitsverhalten

	Schnitt	Schnitt Sulg.	Schnitt Marz.	σ	Diff. zu Total 1
Ich arbeite im Unterricht gerne selbständig. Ja/Nein *	2.4	2.4	2.6	0.78	0.2
Mir fällt das Arbeiten im SOL (selbständig planen und arbeiten) leicht. Ja/Nein*	2.0	2.0	2.0	0.77	0.00
Ich nutze meine selbständige Arbeitszeit effi- zient. Ja/Nein*	2.0	2.0	2.0	0.77	0.3
Ich arbeite konzentriert und lasse mich nicht ablenken (z.B. durch Lärm oder Mitschüle- rinnen und Mitschüler). Ja/Nein*	2.4	2.3	2.6	0.70	0.1
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich allein arbeite. Ja/Nein*	2.1	2.2	2.0	0.96	0.0
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich neben jemand anderem arbeite. Ja/Nein*	1.8	1.7	2.0	1.15	0.00
Wenn ich etwas nicht verstehe, wende ich mich an eine Lehrperson. Ja/Nein*	1.4	1.4	1.4	0.61	0.0
Wenn ich etwas nicht verstehe, wende ich mich an meine Mitschüler*innen. Ja/Nein*	1.3	1.4	1.3	0.59	-0.3
Ich führe meine Aufgabenliste auf Teams zu- verlässig. Ja/Nein*	1.7	1.5	1.9	0.77	0.0

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4

Auch beim Arbeitsverhalten gab es insgesamt im Vergleich zur ersten Befragung keine relevanten Veränderungen. Worauf man jedoch achten soll, ist die grosse Streuung bei den Fragen, wie leicht es einem fällt sich neben jemandem zu konzentrieren, oder allein zu arbeiten. Hier gibt es offensichtlich grosse Unterschiede bei den Lernenden. Auch sonst bleibt die Streuung hoch, was wie bereits bei der ersten Befragung ein Zeichen für die verschiedenen Arbeitsweisen ist.

5.3.2 Zweite Anpassung

Die Zweite Befragung fand fünf Wochen nach den Herbstferien zu einem Zeitpunkt statt, der schulisch sehr stressig war für die Lernenden. Sie befanden sich mitten in verschiedenen Projekten.

Schlüsse aus dem Fragebogen

Die Antworten der Lernenden waren beim zweiten Ausfüllen deutlich kritischer. Dies mag am Zeitpunkt der Befragung liegen, denn auch Dinge, die zwischen den beiden Befragungen nicht verändert wurden, wurden negativer beurteilt. Hauptkritikpunkt der Lernenden waren die Hocker für den Sitzkreis, die sie als unbequem empfanden. Hier liess sich jedoch wenig bis nichts ändern, denn das Inventar war nicht austauschbar und die Inputsequenzen wurden bereits kürzer gehalten.

Die Meinung zur Einrichtung blieb sehr ähnlich (-0.17). Beide Klassen empfanden, dass es eher zu wenige Einzel und zu viele Gruppentische hat. Jedoch ist die Streuung sehr hoch, wodurch kein zwingender Eingriff nötig war. Die hohe Streuung wird als eine Repräsentation der verschiedenen Ansprüche und Präferenzen interpretiert.

Bei der Platzwahl ist keine signifikante Änderung zu erkennen. Noch immer wählten die Lernenden ihren Arbeitsplatz in erster Linie aufgrund dessen mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Sie schätzten die freie Platzwahl noch immer, auch oder gerade weil sie oft am selben Ort mit denselben Personen sassen.

Im Sitzkreis gab es grosse Veränderungen in den Resultaten gerade bezüglich der Zufriedenheit mit dem Platz (-1.3 im Vergleich zum Schnitt 1). Dies hängt mit der neuen Sitzordnung zusammen. Dadurch, dass die Lernenden nicht mehr neben ihrem Wunschnachbar sitzen durften, ergab sich, dass sie weniger gern im Kreis

sassen und die Arbeit im Kreis weniger Spass machte (-0.61). Eine Verbesserung ist bei der Dauer der Inputs zu erkennen (+0.28), was erfreulich ist.

Auch beim Unterrichtsmaterial und dem Arbeiten im SOL gibt es keine signifikanten Veränderungen für die Anpassung des Modells.

Beim Arbeitsverhalten sind die Antworten sehr ähnlich zu der ersten Umfrage. Mit der steigenden Anzahl Aufträge stieg der Druck und einige Lernende spürten vermehrt, wenn sie ihre SOL-Zeit nicht effizient nutzten (-0.28).

Anpassungen nach 10 Schulwochen

In der folgenden Tabelle sind die vorgenommenen Anpassungen (auf Grund der Resultate der Befragung) und Interventionen (auf Grund Initiative der Lehrpersonen) aufgelistet.

Tabelle 22: Anpassungen und Interventionen nach 10 Wochen

Anpassungen	Grund für die Massnahme	Erhoffte Auswirkung
Gruppenraum nicht mehr nur Stillarbeit	Der Gruppenraum wurde nur sehr selten für Stillarbeit verwendet. Anscheinend bestand bei den Lernenden kein Bedürfnis nach einem solchen Raum. Vielmehr wünschten sie sich weitere Gruppentische. Diese werden im Gruppenraum zur Verfügung gestellt.	Dadurch, dass der Gruppenraum attraktiver wird, gibt es im Klassenzimmer mehr freie Arbeitsplätze und mehr Möglichkeiten sich einen Platz auszusuchen.
Interventionen	Grund für die Massnahme	Erhoffte Auswirkungen
Grosses Lehrpersonenpult durch ein kleines ersetzt	Es hat sich an Schulen eingebürgert, dass das Lehrpersonenpult grösser als diejenigen der Lernenden ist. Das Lehrpersonenteam entschied sich dazu, ein kleines Pult an Stelle des grossen Pultes zu verwenden, um im Klassenzimmer mehr 'Lernfläche' zu schaffen.	Durch die zusätzliche Fläche kann der Sitzkreis weiter hinten aufgestellt werden, wodurch auch die äussersten Schülerinnen und Schüler ohne Probleme an die Tafel und den Bildschirm sehen können. Ausserdem entsteht Platz für ein weiteres kleines Pult für Einzelarbeiten.
Zusätzliches Einzelpult	Durch das kleinere Pult der Lehrpersonen entsteht mehr Platz. Anstatt diese Fläche leer zu lassen, wird der neu entstandene Platz von den Lernenden genutzt.	Ein neuer Arbeitsplatz eröffnet neue Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler. Es gab noch nicht viele attraktive Einzelarbeitsplätze.

5.4 Finale Einrichtung

Die finale Einrichtung entsprach weitgehend der Ersteinrichtung, da im Vergleich zum Anfang nur wenige Änderungen nötig waren. Die grösste Veränderung war das Ersetzen des grossen Lehrpersonenpults durch ein kleineres Arbeitspult. Dies ermöglichte Raum für einen weiteren Arbeitsplatz für die Lernenden und nahm weniger Platz für die Lehrperson in Anspruch.

Die zweite sofort sichtbare Veränderung war das Ersetzen des 4x4 Kallax Regals durch ein 2x4. Dies öffnete den Raum und ermöglichte Blickkontakt mit allen Lernenden vom Lehrpersonenpult aus. Auch konnten so die Lernenden vom Viererpult an die Tafel sehen (s. Abbildung 28).

Andere Anpassungen wie Tischhöhe und deren Ausrichtung hatten einen kleinen Einfluss auf den Unterricht, waren jedoch wichtig, damit sich die Lernenden an den einzelnen Arbeitsplätzen möglichst wohl fühlten und ungestört arbeiten konnten.

Die Änderung der Sitzkreisordnung führte zwar dazu, dass die Lernenden nicht mehr gleich gerne im Kreis arbeiteten, jedoch konnten Inputsequenzen effizienter gestaltet werden und die Lernenden waren weniger leicht abgelenkt.

Beim Grundriss auf Abbildung 29 fällt auf, dass das Klassenzimmer in zwei Teile aufgeteilt ist. Der linke Teil mit verschiedenen Arbeitsplätzen und der rechte Teil mit Teppich und Platz für den Sitzkreis. Diese Aufteilung führt dazu, dass beim Blick ins Zimmer von der Tür aus der Raum sehr offen wirkt.



Abbildung 23: Viererpult mit 2x4 Kallax

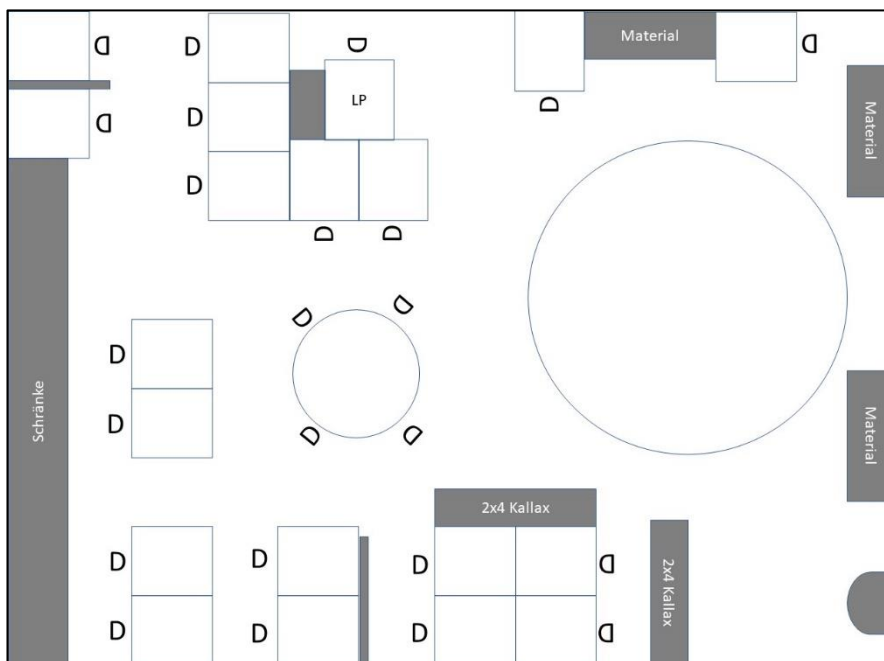


Abbildung 24: Grundriss der finalen Einrichtung

6 Schlussdiskussion

In der Schlussdiskussion werden die Fragestellungen aus Kapitel 3 basierend auf den Resultaten und der theoretischen Analyse diskutiert. Anschliessend werden die positiven Faktoren und das Potential des Churermodells auf der Sekundarstufe 1 hervorgehoben. Zudem wird die Methodik kritisch betrachtet und zum Schluss auf offene und weiterführende Fragen, die aus dieser Arbeit entstanden sind, eingegangen.

6.1 Fragestellung 1

Inwiefern ist das Churermodell als Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe 1 an der Mosaikschule Munzinger umsetzbar?

Bei der Umsetzung des Churermodells geht es in erster Linie darum, die Kernideen des Unterrichtsmodells, die Voraussetzungen an der eigenen Schule und die Vision des eigenen Unterrichts zu kennen. Die Kernideen eines Unterrichtsmodells wie dem Churermodell geben Ideen für die Gestaltung des Unterrichts. Die Voraussetzungen an der Schule geben den Rahmen für die Umsetzungsmöglichkeiten vor und die eigene Vision eine Idee, wohin man mit den Veränderungen möchte.

In dieser Untersuchung waren die Kernideen durch die 4 Kernpunkte des Churermodells vorgegeben (Thöny, 2017). Dabei stand vor allem die Umstellung des Klassenzimmers im Fokus. Die Herausforderung, in einem kleinen Klassenzimmer möglichst verschiedene Arbeitsplätze zu kreieren und dabei Platz für Sitzkreis und Materialschränke zu haben, war gross, und die Möglichkeiten waren begrenzt. Der Sitzkreis und die darin gehaltenen Inputs beeinflussten die Einrichtung des Zimmers, da ein grosser Teil des Zimmers frei bleiben musste. Durch den Teppich konnte jedoch auch diese Fläche zum Arbeiten verwendet werden. Die freie Platzwahl war für die Lernenden auch auf der Sekundarstufe 1 ein grosses Privileg. Einziger Kernpunkt, der nicht von Beginn weg angegangen wurde, war die Differenzierung der Lerninhalte. In den Expertensitzungen wurde klar, dass vor allem für Junglehrpersonen der Anspruch, für jede Lerneinheit differenziertes Material und

verschiedene Zugänge zu ermöglichen, illusorisch ist. Natürlich ist es erstrebenswert, so gut wie möglich zu differenzieren, aber man soll realistisch bleiben und gerade als Junglehrperson akzeptieren, dass man noch weniger Ressourcen zur Verfügung hat, welche man jedoch optimal einsetzen kann.

Die Schulleitung der Mosaikschule Munzinger bot der Klasse bei der Umsetzung des Churermodells grosse Hilfe. Als neu gegründete Klasse gewährte sie das nötige Budget für den Kauf von Materialmöbel und Stühlen für den Sitzkreis. Die Schulzimmer im 100-jährigen Schulhaus waren jedoch eher klein und boten somit wenig Platz für grosse Spielereien in der Einrichtung. Diese Voraussetzungen führten zu langen Diskussionen darüber, wie der Gruppenraum verwendet werden soll. Im Team wurde entschieden, dass zu Beginn des Schuljahres der Gruppenraum nur für Stillarbeit verwendet werden soll. Die Lernenden hatten jedoch nur wenig Bedarf für einen solchen Raum, weshalb man sich im Verlauf des Schuljahres entschied, den Gruppenraum auch für Partner- und Gruppenarbeiten zu öffnen. Eine Herausforderung blieb mit dieser Veränderung: Der Gruppenraum grenzt nicht direkt ans Klassenzimmer, was die Betreuung des Raumes und die Kontrolle über die herrschende Lautstärke als sehr schwierig gestaltete.

Mit dem SOL-Unterricht begünstigt die Mosaikschule Munzinger bereits offene Unterrichtsformen. Das Churermodell eignet sich sehr gut für eine Mosaikschule mit flexibleren Stundenplänen, wo nicht alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit am gleichen Inhalt arbeiten. So bestehen zu verschiedenen Zeitpunkten verschiedene Bedürfnisse, was die Arbeitsplätze, Lautstärke und Unterstützung angehen.

Die Öffnung des Unterrichts erfolgt im Churermodell auf der methodisch-organisatorischen Ebene (Brügelmann, 2015). Aspekte, wie die Platzwahl und Individualisierung der Aufgaben sind im von Thöny beschriebenen Modell bereits integriert. Je nach Schulsystem ist es einfacher, den Zeitpunkt, an dem die Lernenden eine Aufgabe bearbeiten zu öffnen. Schulen mit individuellen Lernfenster wie dem SOL vereinfachen diesen Schritt.

Das Modell bietet die Möglichkeit für weitere Öffnungsschritte, beinhaltet diese jedoch nicht explizit. Für didaktisch-inhaltliche oder pädagogisch-institutionelle Öffnungen ist das Churermodell eine gute Ausgangslage. Individuelle Projekte und

Lernziele können in diesem Unterrichtsmodell sehr gut betreut und begleitet werden.

6.2 Fragestellung 2

Wie finden sich die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe 1 im Churermodell zurecht?

Das Fazit nach zehn Schulwochen ist durchaus positiv. Die Schülerinnen und Schüler äussern sich grösstentels positiv zum Unterrichtsmodell. So waren nach den beiden Befragungen keine grundlegenden Anpassungen notwendig. Kleine Anpassungen wurden jedoch gemacht, deren Effekt teilweise auch in der zweiten Umfrage zu erkennen und für die Lehrpersonen spürbar war. Um die Fragestellung 2 differenziert zu betrachten wird die Antwort auf die vier Unterfragestellungen aufgeteilt.

a) Empfinden die Schülerinnen und Schüler die Zimmereinrichtung als förderlich für ihr Lernen. (Kernelement 1)

Die Schülerinnen und Schüler empfinden die Zimmereinrichtung eher als förderlich. Aus den Befragungen kommen die verschiedenen Vorlieben bezüglich des Arbeitsplatzes klar zur Geltung. Die Jugendlichen schätzen es, dass sie für Gruppen-, Partner- und Einzelarbeiten entsprechende Arbeitsplätze im Zimmer haben. Durch die freie Platzwahl entsteht in verschiedenen Unterrichtssituationen eine angenehme Stimmung, da die Lernenden dazu angehalten werden, sich einen für den Auftrag geeigneten Platz zu suchen.

Auch die eigenen Fächer für Material sowie die iPad-Ladestationen wissen die Lernenden zu schätzen. Auch für die Lehrpersonen sind die offenen Materialfächer ein Vorteil. Unordnung und fehlendes Material wird schneller erkannt und durch die Sichtbarkeit fühlen sich die Schülerinnen und Schüler stärker verantwortlich, als wenn Bücher einfach unter dem Pult verstaut sind.

b) Wie empfinden die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtssequenzen im Kreis? (Kernelement 2)

Der Sitzkreis muss aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Einerseits aus Sicht der Lehrpersonen und andererseits aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrpersonen empfinden den Kreis als sehr wertvoll, da die Klasse während eines Inputs nahe an der Lehrperson ist und dieser eine hohe Aufmerksamkeit schenkt. Mit dem Kreis entsteht eine Ritualisierung, denn die Schülerinnen und Schüler stellen sich beim Hinsetzen im Kreis bereits auf einen Input ein. Bei einer klassischen Pultordnung und Frontalunterricht ist zu Beginn des Unterrichts nicht klar, ob ein Input oder eine Arbeitsphase folgt. Für die Lehrpersonen ist der Sitzkreis somit ein Ort, um effizient arbeiten zu können. Dies ist der Grund, weshalb die eher unruhige Sitzordnung, die von den Jugendlichen zu Beginn des Jahres gewählt wurde, aufgebrochen und geändert wurde.

Für die Schülerinnen und Schüler ist der Sitzkreis ein zweiseitiges Schwert. Einerseits erkennen sie die Wichtigkeit der Inputs und kamen gerade zu Beginn des Schuljahres gerne im Sitzkreis zusammen. Jedoch änderte sich dies mit der neuen Sitzordnung. Hier kommt sicher stark zur Geltung, dass die Jugendlichen sonst wählen durften, mit oder neben wem sie arbeiten möchten. Im Sitzkreis sassen sie ab den Herbstferien nicht mehr neben ihren Wahlnachbarn, was den Ort Sitzkreis für sie weniger attraktiv machte. Jedoch fanden sie auch nach der Veränderung den Sitzkreis weiterhin wichtig. Von vielen Lernenden kam die Rückmeldung, dass die Stühle unbequem seien. Diese Rückmeldung wird insofern ernst genommen, als dass die Lehrperson nicht zu viel Zeit im Sitzkreis verbringt, sondern die Inputs kurz und gehaltvoll gestaltet.

c) Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit der freien Auswahl der Arbeitsplätze um und nach welchen Kriterien suchen sie ihre Arbeitsplätze aus? (Kernelement 3)

Die Schülerinnen und Schüler waren äusserst glücklich darüber, dass sie ihren Arbeitsplatz frei wählen durften. Diese Möglichkeit öffnete gerade bei Partner- und Gruppenarbeiten die Chance geeignete Plätze zu finden. Auch bei der freien Platzwahl entstand jedoch eine gewisse Ritualisierung. Die Lernenden fanden ihre zwei bis drei Lieblingsplätze und bereits nach kurzer Zeit hatten alle Jugendlichen ihren Platz im Zimmer gefunden. Auch bezüglich der Partnerarbeiten fanden sich bei freier Wahl immer in etwa dieselben Konstellationen. Die freie Platzwahl war

jedoch gerade bei sozial angespannten Situationen ein wertvolles Instrument. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, sich zurückzuziehen oder unauffällig Partner zu wechseln.

Für die Lehrpersonen gibt es zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern an einem Arbeitsplatz zu sitzen, den sie vielleicht bis dato gemieden haben oder Gruppen zu formen, um neue Konstellationen zu forcieren. Diese Massnahmen müssen jedoch bewusst vorgenommen werden, da sich damit für die Lernenden eine zusätzliche Herausforderung stellt. Es kann jedoch förderlich sein, gewisse festgefahrene Strukturen zu durchbrechen. Erfahrungsgemäss ist der Ablauf, Schülerinnen und Schüler zufällig einem Platz zuzuordnen nicht sehr beliebt. Eine bessere Variante ist es, die Lernenden gestaffelt einen Platz finden zu lassen. Als erstes suchen diejenigen einen Platz, die allein Arbeiten möchten oder die, die an Mathematik arbeiten und so weiter. Dies überlässt den Jugendlichen die freie Platzwahl, fördert aber die bewusste Platzwahl nach Fach oder Sozialform.

d) Finden sich die Schülerinnen und Schüler im selbstorganisierten Lernen zurecht und sind die Aufträge aus ihrer Sicht lösbar? (Kern-element 4)

Auch das Feedback bezüglich den SOL-Aufträgen fiel in beiden Befragungen positiv aus. Die Lernenden wussten, an was sie im SOL arbeiten können und die Aufträge schienen im Grossen und Ganzen klar gestellt worden zu sein. Dass es zu gewissen Aufträgen Unklarheiten gab, ist fast nicht zu vermeiden, aber solange der Arbeitsfluss des Klassenverbandes nicht gestört wird, stellen einzelne Fragen kein Problem dar. Für ein erfolgreiches Arbeiten im SOL ist es essenziell, dass die Aufgabenstellungen und Ziele klar kommuniziert oder einsehbar sind. Lehrpersonen, die Offenen Unterricht haben wollen, müssen bei der Aufgabenstellung darauf achten, dass sie nicht in einen 'versteckten', geführten Unterricht fallen. Das individuelle Abarbeiten von Aufträgen an einem frei gewählten Platz darf nicht gleichgesetzt werden mit der Grundidee Offenen Unterrichts. Die Reichhaltigkeit der Aufträge bestimmt darüber, ob die Umsetzung des Offenen Unterrichts gelingt.

6.3 Potential des Churermodells an der Sekundarstufe 1

Das junge Lehrpersonenteam hatte als Vision, ein offenes Unterrichtsmodell zu haben, in welchem die Stärken und Vorlieben der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und gefördert werden können. Die Eigenschaft vom Churermodell, die Inputs im Kreis zu halten und damit nahe am Puls der Klasse zu sein, überzeugt die Lehrpersonen bis heute.

Mit dem Churermodell hat das Lehrpersonenteam ein Unterrichtsmodell gefunden, dessen Kernideen ihren Wünschen entsprach und das auf die Voraussetzungen an der Schule Munzinger passt. Vor allem die freie Platzwahl mit verschiedenen Arbeitsplätzen und der Sitzkreis stechen positiv für die Arbeit auf der Sekundarstufe hervor. Die Jugendlichen befinden sich in einem Alter, wo es ihnen nicht immer leichtfällt, sich bei frontalen Unterrichtssequenzen zu konzentrieren. Durch die Nähe im Sitzkreis ist es einfacher, alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Das Verwenden von differenziertem Material ist wünschenswert, hatte jedoch bei einer Umstellung des Unterrichtsmodells nicht erste Priorität. Durch eine reichhaltige Aufgabenstellung konnte bereits viel in diese Richtung erreicht werden.

Das Potential des Churermodells auf der Sekundarstufe 1 wurde im Verlaufe des Schuljahres nach den Umfragen in der Klasse 3E spür- und sichtbar. Die Jugendlichen fanden sich immer besser im Churermodell zurecht und lernten die für sie positiven spürbaren Aspekte- wie die freie Platzwahl, zu schätzen. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, den Platz je nach Auftrag zu wechseln oder nach den eigenen Präferenzen zu wählen. Dies kommt den verschiedenen Wünschen und Ansprüchen der Lernenden entgegen. Ein Klassenzimmer mit festen Sitzplätzen hingegen suggeriert, dass alle Lernenden mit demselben Setting gleich lernen. Die freie Sitzwahl im Churermodell ist eine Form der Individualisierung im Unterricht. Die Jugendlichen suchen für ihre aktuellen Bedürfnisse und Vorlieben einen geeigneten Arbeitsplatz und Platznachbarn. Diese Freiheit muss gelernt werden und die Schülerinnen und Schüler sind sich nicht immer von Anfang an bewusst, wie sie diese Freiheit positiv auf ihr Lernen anwenden können. Oft wird sie am Anfang missbraucht und nur als Chance gesehen, neben dem besten Freund/ oder der besten

Freundin sitzen zu können. Mit der Zeit lernen die Jugendlichen jedoch, mit wem sie effizient und mit wem sie besonders gerne arbeiten. So ist es mit der Zeit ein bewusster Entscheid, dass sie bei leichteren Aufträgen bei den besten Kollegen sitzen und bei anspruchsvollen Aufgaben sich auch mal von sich aus sich allein hinsetzen.

Andere Lehrpersonen im Schulhaus wurden im Verlauf des Jahres auf das Unterrichtssystem aufmerksam. Nach dem ersten Jahr Umsetzung übernahmen fünf Klassen Teile vom Churermodell oder stellten ganz um. Vor allem der Sitzkreis fand grossen Anklang und Interesse. Der Sitzkreis birgt wohl den grössten spürbaren Wechsel für die Lehrperson. Dies ist vor allem in Klassen der Fall, in denen Lernende Schwierigkeiten haben, sich bei Frontalunterrichtssequenzen zu konzentrieren. Im Sitzkreis ist man durch die räumliche Nähe näher am Puls der Klasse. Man kann jederzeit Blickkontakt mit einzelnen Schülerinnen und Schülern suchen und diese können sich nicht hinten im Raum verstecken. Es gelingt besser, die gesamte Klasse mit kurzen, effizienten Inputs zu erreichen.

Gerade in Schulen mit selbstorganisiertem Lernen kann eine Einrichtung des Klassenzimmers mit verschiedenen Sitzmöglichkeiten die Lernphase der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Die Prämisse des Churermodells, den Raum als dritten Pädagogen zu nutzen, kommt hier zum Zuge.

6.4 Methodenkritik

Im Rahmen der Weiterbildungsarbeit mit dem Experten der PHBern war geplant, dass dieser den Unterricht der drei Klassenlehrpersonen besucht und auf Grund der Besuche Feedback zur Umsetzung gibt. Aus verschiedenen Gründen fand dies nicht, oder nur in veränderter Form statt. Grund dafür sind die Besuchereinschränkungen der Stadt Bern an Schulen auf Grund von Covid-19. Dies reduzierte sehr kurzfristig den Zeitrahmen für mögliche Besuche.

Die Tatsache, dass der Autor eine Doppelrolle als Forscher und Klassenlehrperson hat, wurde bereits im Kapitel 4.1 beschrieben. Diese Rolle ist Chance und Gefahr zugleich. Einerseits ermöglicht dies eine Forschung nahe am Puls des Geschehens mit Einsicht in alle Prozesse. Andererseits entsteht ein Interessenskonflikt. Als

Lehrperson stellt der Autor das Interesse der Klasse an erste Stelle und kennt die betroffenen Schülerinnen und Schüler sehr gut. Es fällt schwer, Anpassungen aus einer rein objektiven Perspektive zu fällen. Bei jeder Anpassung sind Hintergedanken aus dem Schulalltag vorhanden und die Antworten werden unterschiedlich gewichtet. Auch das Interpretieren der Fragebogen erweist sich als Herausforderung. Auch wenn die Antworten anonym sind, ist es dem Autor möglich, viele der Antworten Schülerinnen und Schülern zuzuordnen und so je nachdem anders zu werten.

Die Doppelrolle ist auch für die Schülerinnen und Schüler nicht ganz einfach, denn sie kennen den Autor nur in der Rolle der Lehrperson. Es ist für sie schwieriger, den Fragebogen komplett ehrlich auszufüllen, als wenn der Forschende eine externe Person wäre. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler haben so oft einen Hintergedanken. Dies fällt vor allem bei der zweiten Befragung auf, in der viele Dinge genannt wurden, die den Unterricht oder die Lerninhalte betrafen und somit klar den Rahmen des Fragebogens sprengten.

Die Sitzungsaufzeichnungen waren wertvoll, um die Planung auch im Nachhinein nachvollziehen zu können. Allgemeingültig war jedoch nur die erste Sitzung, als es um die theoretischen Ansätze des Churermodells ging. Die weiteren Sitzungen waren auf die Anliegen des Teams abgestimmt. Dies soll nicht den Wert der Sitzungen und Zusammenarbeit schmälern. Im Gegenteil, die Zusammenarbeit mit einer externen Expertenperson der PHBern war sehr wertvoll. Ich kann jedem Team, das eine grössere Umstellung ihres Unterrichtssystems plant, nur ans Herz legen, sich Unterstützung von aussen zu holen.

Der Fragebogen zur Evaluierung des Unterrichtsmodells in der Klasse 3E wurde spezifisch für dieses Projekt entworfen. Ob das Unterrichtsmodell einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Lernenden hat, kann mit diesem Fragebogen nicht beantwortet werden. Dafür wäre eine längere Studie, sowie ein Vergleich zu früheren Leistungen in anderen Unterrichtsmodellen nötig. Auf Grund des Fragebogens konnten präzise Aussagen über die Bedürfnisse der Lernenden gemacht werden

6.5 Offene und weiterführende Fragen

Diese Arbeit hat gezeigt, dass das Churermodell als offene Unterrichtsform auf der Sekundarstufe 1 umsetzbar und geeignet ist. Über die Wirksamkeit des Unterrichts im Churermodell kann jedoch aufgrund dieser Arbeit keine Aussage gemacht werden. Schon oft wurde versucht, die Effektivität von Unterricht zu messen (siehe u.A. Hattie, 2018; Helmke, 2021; Stebler et al., 2021b). Die grösste Schwierigkeit ist es, Lernprozesse nachzuvollziehen, da diese auf der Ebene der Tiefenstruktur stattfinden. So wird unter anderem bei Hattie (2018) erfolgreicher Unterricht anhand der fachlichen Leistungssteigerung gemessen. Offene Unterrichtsformen heben sich hier nicht von klassischen Unterrichtsformen ab. Wie anregend der Unterricht jedoch ist und inwiefern sich überfachliche Kompetenzen verändern, wird nicht berücksichtigt. Es wäre deshalb zentral, in weiteren Studien, die Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsmodelle bezüglich fachlicher als auch überfachlicher Kompetenzen zu untersuchen. Des Weiteren müssten alle Faktoren wie die Lehrpersonen, Lernenden, Materialien, Unterrichtsformen und Methoden in Betracht gezogen werden. Erkenntnisse aus einer solchen Studie wären von zentraler Bedeutung für die weitere Unterrichtsentwicklung an Schulen.

7 Literaturverzeichnis

- Breidenstein, G., Carle, U., Heinzl, F., Lipowsky, F. & Götz, M. (2015). Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule – ein wissenschaftliches Streitgespräch. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 19. Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (1. Aufl., S. 47–55). Ort: Springer VS.
- Brügelmann, H. (2015). Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden. *Educação & Realidade*, 40(2), 349–374. <https://doi.org/10.1590/2175-623654414>
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2009). *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*. Ort: Univers Verlag.
- Goetze, H. (1992). "Wenn freie Arbeit schwierig wird...": Stolpersteine auf dem Weg zum Offenen Unterricht. In G. Reiss & G. Eberle (Hrsg.), *Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: Bd. 11. Offener Unterricht - freie Arbeit: Mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern* (4. Aufl., S. 254–273). Dt. Studien-Verl.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*. Klinkhardt. <http://books.google.de/books?id=Af9m2CLHdJkC&lpg=PP1&hl=de&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen* (W. Beywl & K. Zierer, Hg.) (4. unveränderte Auflage, erweiterte Auflage mit Index und Glossar). Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Franz-Emanuel Weinert gewidmet* (6. Aufl.). *Schulisches Qualitätsmanagement*. Klett Kallmeyer; Klett. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=015864031&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA

- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband*. Klett / Kallmeyer.
- Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 471–478). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_43
- Knoll, M. (2018). Jon Deweys pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 203–215). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2008. *Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 15*. Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts. StandardWissen Lehramt: Bd. 3895*. Ferdinand Schöningh.
- Link, J.-W. (2018). Reformpädagogik im historischen Überblick. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 15–30). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung - Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Michailow-Drews (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 114. Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126–159). Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Malti, T. (2011). Datenerhebungsmethoden: Schriftliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 4201. Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (3. Aufl., S. 161–174). UTB GmbH; Klinkhardt.
- Reiss, G., Eberle, G. & Boehm, O. (1992). Offener Unterricht mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern - Eine Einführung. In G. Reiss & G. Eberle (Hrsg.), *Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: Bd. 11. Offener Unterricht - freie Arbeit: Mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern* (4. Aufl.). Dt. Studien-Verl.

- Scheibe, W. (1994). *Die reformpädagogische Bewegung 1900 - 1932: Eine einführende Darstellung* (2. Aufl.). *Pädagogische Bibliothek Beltz: Bd. 9*. Beltz.
- Schleicher, A. (2018). Vorwort. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. V–VI). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2021a). Personalisiertes Lernen als schulisches Bildungskonzept: Erscheinungsformen, Qualitätsmerkmale und Forschungsbefunde. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 402–431). Beltz. <https://doi.org/10.5167/UZH-205450>
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2021b). Personalisiertes Lernen in Schulen der Deutschschweiz: Ergebnisse der perLen-Studie, 429–454.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (2016). Wie Lehrpersonen Lernen unterstützen können. *profil : das Magazin für das Lehren und Lernen*, (2), 6–9.
- Stecher, T. (3. März 2016). Chur: Die Schule der Zukunft wird allen gerecht. In *Einstein*. SRF. <https://www.srf.ch/play/tv/-/video/-?urn=urn:srf:video:91bd793b-fea4-4386-8526-61aa4c4046dd>
- Thöny, R. (k. D.). *Broschüre "Churermodell"*. https://www.churermodell.ch/images/sampledata/downloads/Broschre_Churermodell_V10.pdf
- Thöny, R. (2016). Churermodell: Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. https://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2017/Unterlagen/A06_Churer-Modell.pdf
- Thöny, R. (2017). *Churermodell: Konzept*. <https://www.churermodell.ch/index.php/konzept>
- Thöny, R. (Hrsg.). (2020). Churermodell: Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht [Sonderheft]. *Verbandsmagazin Christ + Bildung. Beiheft "paed"*(3). https://www.churermodell.ch/images/sampledata/downloads/paed_03_2020.pdf
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht: Wirksamer Unterricht Band 1* (2. Aufl.).

Verband Mosaik-Sekundarschulen. (2021a, 22. Oktober). *Konzept*.
<https://www.mosaik-sekundarschulen.ch/konzept>

Verband Mosaik-Sekundarschulen. (2021b, 22. Oktober). *Verband*.
<https://www.mosaik-sekundarschulen.ch/verband>

Vetter, P., Staub, F. C. & Ingrisani, D. (2014). Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In E. Feyrerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 1. Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 117–130). Waxmann.

8 Anhang

I. Fragebogen Schülerinnen- und Schülerbefragung

Fragebogen zur Unterrichtsform der 3E

Wichtig: Es gibt keine richtigen und falschen Antworten.

Du kreuzt die Box an, die für dich richtig scheint.

Bei Textantworten bin ich dir dankbar, wenn du möglichst präzise beschreibst, was du sagen möchtest.

* **Erforderlich**

1. An dieser Schule war ich vor dem Munzinger: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Sulgenbach
 Marzili

Zimmereinrichtung

In diesem Abschnitt geht es um deine Meinung zur Einrichtung des Zimmers und die Art der Arbeitsplätze.

2. 1. Mir gefällt die aktuelle Einrichtung des Klassenzimmers. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

3. 2. Mir gefallen die Input im Sitzkreis. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

4. 3. Ich finde es gut, dass ich meinen Arbeitsplatz selbst aussuchen darf. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

5. 4. Im Klassenzimmer hat es _____ Einzelarbeitsplätze. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- zu viele
 eher zu viele
 eher zu wenige
 zu wenige

6. 5. Im Klassenzimmer gibt es _____ Gruppentische. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- zu viele
 eher zu viele
 eher zu wenige
 zu wenige

7. 6. Den Gruppenraum für Stillarbeit habe ich *

Markieren Sie nur ein Oval.

- schon oft verwendet.
 ab und zu verwendet.
 selten verwendet.
 noch nie verwendet.

8. 7. Die Einzelarbeitsplätze im Klassenzimmer habe ich *

Markieren Sie nur ein Oval.

- schon oft verwendet.
 ab und zu verwendet.
 selten verwendet.
 noch nie verwendet.

9. 8. Die Zimmereinrichtung unterstützt mein selbständiges Arbeiten. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

10. 9. Das gefällt mir besonders: *

11. 10. Das gefällt mir gar nicht: *

12. 11. Welches ist dein Lieblingsarbeitsplatz? *

13. 12. Das möchte ich zur Zimmereinrichtung noch sagen: Kritik oder Positives Feedback. (Kommentare zu bestimmten Fragen bitte mit der Fragennummer kennzeichnen)

Platzwahl

Hier geht es um die freie Platzwahl. Die Fragen beziehen sich nicht auf die Lektionen, in denen du einen Platz zugelost bekommst.

14. 1. Ich arbeite meist am selben Arbeitsplatz. (Gruppentische zählen als 1 Arbeitsplatz) *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

15. 2. An welchem Arbeitsplatz fällt es dir am leichtesten, dich zu konzentrieren? *

16. 3. An welchem Arbeitsplatz fällt es dir am schwersten, dich zu konzentrieren? *

17. 4. Ich arbeite meist mit den selben Personen zusammen. (Ausser du wirst zugeteilt) *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

18. 5. Nach welchen Kriterien wählst du deinen Arbeitsplatz? *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Immer	Oft	Selten	Gar nicht
Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einzel- Gruppenplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Platz mit Sichtschutz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lautstärke im Raum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nähe/Distanz zum Lehrerpult	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 6. Das möchte ich zur Platzwahl noch sagen: (Kommentare zu bestimmten Fragen bitte mit der Fragennummer kennzeichnen)

Sitzkreis

In diesem Abschnitt geht es um die Arbeit im Sitzkreis.

20. Beantworte die Fragen zum Sitzkreis *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich sitze gerne im Sitzkreis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsam mit der Klasse im Sitzkreis zu arbeiten macht mir Spass.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde Inputs im Sitzkreis sinnvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es finden genügend Inputs im Kreis statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inputs im Sitzkreis gehen oft zu lange.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit meinem Platz im Sitzkreis zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Das möchte ich zum Sitzkreis noch sagen:

Material

In diesem Abschnitt geht es um Unterrichtsmaterial, das wir verwenden.

22. Fragen zum Unterrichtsmaterial: *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich weiss immer an was ich im SOL arbeiten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die SOL-Aufträge waren für mich verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die SOL-Aufträge waren lösbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde mein Material selbständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arbeitsverhalten

Hier geht es um dein eigenes Arbeitsverhalten während der selbständigen Arbeitszeit (SOL oder individuelle Arbeitszeit in anderen Lektionen)

23. Schätze dein Arbeitsverhalten ein: *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich arbeite im Unterricht gerne selbständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt das Arbeiten im SOL (selbständig planen und arbeiten) leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nutze meine selbständige Arbeitszeit effizient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich arbeite konzentriert und lasse mich nicht ablenken (z.B. durch Lärm oder Mitschülerinnen und Mitschüler).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich alleine arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich neben jemand anderem arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich etwas nicht verstehe wende ich mich an eine Lehrperson.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich etwas nicht verstehe wende ich mich an meine Mitschüler*innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich führe meine Aufgabenliste auf Teams zuverlässig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Das möchte ich zum Arbeitsverhalten noch sagen:

II. Post-Fragebogen Schülerinnen- und Schülerbefragung

Fragebogen zur Unterrichtsform der 3E

Wichtig: Es gibt keine richtigen und falschen Antworten.

Du kreuzt die Box an, die für dich richtig scheint.

Bei Textantworten bin ich dir dankbar, wenn du möglichst präzise beschreibst, was du sagen möchtest.

* Erforderlich

1. An dieser Schule war ich vor dem Munzinger: *

Markieren Sie nur ein Oval.

Sulgenbach

Marzili

Zimmereinrichtung

In diesem Abschnitt geht es um deine Meinung zur Einrichtung des Zimmers und die Art der Arbeitsplätze.

2. 1. Mir gefällt die aktuelle Einrichtung des Klassenzimmers. *

Markieren Sie nur ein Oval.

Ja

Eher ja

Eher nein

Nein

3. 2. Mir gefallen die Input im Sitzkreis. *

Markieren Sie nur ein Oval.

Ja

Eher ja

Eher nein

Nein

4. 3. Ich finde es gut, dass ich meinen Arbeitsplatz selbst aussuchen darf. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

5. 4. Im Klassenzimmer hat es _____ Einzelarbeitsplätze. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- zu viele
 eher zu viele
 eher zu wenige
 zu wenige

6. 5. Im Klassenzimmer gibt es _____ Gruppentische. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- zu viele
 eher zu viele
 eher zu wenige
 zu wenige

7. 6. Den Gruppenraum für Stillarbeit habe ich *

Markieren Sie nur ein Oval.

- schon oft verwendet.
 ab und zu verwendet.
 selten verwendet.
 noch nie verwendet.

8. 7. Die Einzelarbeitsplätze im Klassenzimmer habe ich *

Markieren Sie nur ein Oval.

- schon oft verwendet.
- ab und zu verwendet.
- selten verwendet.
- noch nie verwendet.

9. 8. Die Zimmereinrichtung unterstützt mein selbständiges Arbeiten. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
- Eher ja
- Eher nein
- Nein

10. 9. Das gefällt mir am Zimmer besonders: *

11. 10. Das gefällt mir am Zimmer gar nicht: *

12. 11. Welches ist dein Lieblingsarbeitsplatz? *

13. 12. Das möchte ich zur Zimmereinrichtung noch sagen: Kritik oder Positives Feedback. (Kommentare zu bestimmten Fragen bitte mit der Fragennummer kennzeichnen)

Platzwahl

Hier geht es um die freie Platzwahl. Die Fragen beziehen sich nicht auf die Lektionen, in denen du einen Platz zugelost bekommst.

14. 1. Ich arbeite meist am selben Arbeitsplatz. (Gruppentische zählen als 1 Arbeitsplatz) *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

15. 2. An welchem Arbeitsplatz fällt es dir am leichtesten, dich zu konzentrieren? *

16. 3. An welchem Arbeitsplatz fällt es dir am schwersten, dich zu konzentrieren? *

17. 4. Ich arbeite meist mit den selben Personen zusammen. (Ausser du wirst zugeteilt) *

Markieren Sie nur ein Oval.

- Ja
 Eher ja
 Eher nein
 Nein

18. 5. Nach welchen Kriterien wählst du deinen Arbeitsplatz? *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Immer	Oft	Selten	Gar nicht
Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einzel- Gruppenplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Platz mit Sichtschutz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lautstärke im Raum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nähe/Distanz zum Lehrerpult	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 6. Das möchte ich zur Platzwahl noch sagen: (Kommentare zu bestimmten Fragen bitte mit der Fragennummer kennzeichnen)

Sitzkreis

In diesem Abschnitt geht es um die Arbeit im Sitzkreis.

20. Beantworte die Fragen zum Sitzkreis *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich sitze gerne im Sitzkreis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsam mit der Klasse im Sitzkreis zu arbeiten macht mir Spass.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde Inputs im Sitzkreis sinnvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es finden genügend Inputs im Kreis statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inputs im Sitzkreis gehen oft zu lange.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit meinem Platz im Sitzkreis zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Das möchte ich zum Sitzkreis noch sagen:

Material

In diesem Abschnitt geht es um Unterrichtsmaterial, das wir verwenden.

22. Fragen zum Unterrichtsmaterial: *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich weiss immer an was ich im SOL arbeiten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die SOL-Aufträge waren für mich verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die SOL-Aufträge waren lösbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde mein Material selbständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arbeitsverhalten

Hier geht es um dein eigenes Arbeitsverhalten während der selbständigen Arbeitszeit (SOL oder individuelle Arbeitszeit in anderen Lektionen)

23. Schätze dein Arbeitsverhalten ein: *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich arbeite im Unterricht gerne selbständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt das Arbeiten im SOL (selbständig planen und arbeiten) leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nutze meine selbständige Arbeitszeit effizient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich arbeite konzentriert und lasse mich nicht ablenken (z.B. durch Lärm oder Mitschülerinnen und Mitschüler).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich alleine arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt es leicht mich zu konzentrieren, wenn ich neben jemand anderem arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich etwas nicht verstehe wende ich mich an eine Lehrperson.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich etwas nicht verstehe wende ich mich an meine Mitschüler*innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich führe meine Aufgabenliste auf Teams zuverlässig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Das möchte ich zum Arbeitsverhalten noch sagen:

III. Transkript der zentralen Aussagen aus den Sitzungen

Sitzung 1 – Theorie zum Churermodell

Vorstellen, sich kennenlernen.

Das Team und der Experte stellen sich vor. Vorwissen zum Churermodell wird abgeholt. Voraussetzungen werden geklärt und beschrieben.

Input zur Raumgestaltung

Experte (E): „Hier seht ihr eine Klasse – ich zeige auch Unterstufenklassen- das spielt keine Rolle, man kann da auch Sachen sehen und übernehmen. Hier seht hier Raumtrenner, das sind Ikeagestelle, auf denen die Lehrperson Dinge hat. Es ist ein Kreis, der sichtbar ist mit einem runden Teppich.“

Pädagogische Haltung

E: „Beziehung ist ganz wichtig, darum habe ich vorhin nachgefragt, wie häufig ihr eure Schülerinnen und Schüler seht.“

Freie Platzwahl

E: „Ich mache das so, dass ich zum Beispiel sage «wer will allein arbeiten? Gut ihr sucht euch zuerst einen Platz.»“

Ordnung

E: „Wenn sie Kisten haben, miste ich diese regelmässig mit ihnen im Kreis aus.“

Stühle

E: „Das gute an diesen Stühlen ist, dass man sie stapeln kann. (...) Aber das muss man trainieren. Man muss trainieren, wie man die Stühle holt, wie man sie abstellt ohne Lärm zu machen und wie man sie zurückstellt“

Ritualisierung

E: „Selbstkorrektur findet immer am selben Ort statt, also – das Material liegt einfach dort.“

Lehrpersonenpult

E: „Häufig sehe ich in den Klassenzimmern, dass das Lehrerpult am grössten ist. Es braucht am meisten Platz. Und ich würde da eher plädieren, dass ihr auch –

so eines wie du jetzt gerade dran schreibst, LP2 – das könnte euer Arbeitstisch sein.“

Sitzung 2 – Einrichtung und Elterninformation

Planung der Einrichtung und Budget

LP1: „LP2 hat mit der Schulleitung verhandelt und hat herausgeschlagen, dass wir die Regale bei B. bestellen können. Die sind mit einer Schublade plus Platz für Rucksack. (...) Dann haben wir auf dem Estrich ein Hochpult gefunden und runde Tische - zwei Stück.“

Tagesstruktur

LP2: „Wir haben uns überlegt, dass es sinnvoll wäre, wenn wir alle etwa das gleiche System anwenden. Wir haben besprochen, dass wir es an die Tafel hängen. Ich habe das Gefühl, dass es sicher am Anfang hilfreich ist für die Schüler und Schülerinnen, wenn sie eine Hilfe haben zum Planen (...).“

E: „Finde ich super, finde ich sehr gut mit visualisieren, dass die Kinder eine Sicherheit bekommen.“

Unterrichtsführung

E: „Es gibt Sachen, wo ich dabei sein möchte. Vor allem Franz(ösisch) und Englisch. Man kann nicht alles von diesen Fächern ins SOL geben. Das habe ich mehrmals gesehen, die die das probiert haben, das geht eigentlich nicht. Ich würde von der Haltung her eher sagen: Wenn ich Englisch habe, habe ich Englisch. Dann führe ich sehr, aber sehr wohl, wie im Churermodell lasse ich innerhalb der Stunde immer wieder los. Das kann sehr wohl sein, dass sie während dieser Stunde drei Mal in den Kreis kommen.“

Eltern informieren

E: „Was ihr euch überlegen müsst: Wollt ihr sagen ihr macht das Churermodell?“

LP3: „Das habe ich mir auch schon überlegt, ob man das so kommuniziert, oder ob man –

E: „Warum hast du dir das überlegt?“

LP3: „Weil das gibt so ein Etikett und dann geht man ins Internet suchen und macht sich ein Bild auf Grund dessen was man im Internet dazu findet. Ich habe das Gefühl wir werden je nachdem mehr Zustimmung bekommen, wenn wir beschreiben, was wir machen, aber das nicht etikettieren und nachher die Erfahrungen der Schüler sprechen lassen.“

(...)

E: Ich würde sagen: Wir sind eine Mosaikschule, wir arbeiten nach Mosaikschule. Da können die Eltern nichts sagen. Man weiss, Munzinger ist Mosaikschule.

(...) Vielleicht ist es wirklich besser wie LP4 sagt, wenn die Eltern nicht das Churermodell lesen gehen. Ihr könnt immer noch an einem ersten Elternabend, an dem ihr euer Konzept vorstellt. (...) könnt ihr immer noch sagen, wir haben uns fest mit dem Churermodell auseinandergesetzt und haben geschaut, was vom Churermodell passt an die Mosaikschule.

Sitzung 3 - Raumgestaltung, SOL-Unterrichtsformen

Grundsätzlich eine Sitzung, in der auf die spezifischen Bedürfnisse des Teams eingegangen wurde. So wurden zu Beginn der Sitzung die Aufteilung und Nutzung der Räume besprochen. Im Zweiten Teil ging es um Arbeitsformen im SOL und dem Churermodell.

E: „Es ist nichts so doof, wie wenn im SOL-Aufträge oder reichhaltige Aufgaben drin sind und Schülerinnen und Schüler ständig fragen kommen müssen.“

E: „Vor Augen haben: Das gute Schaffen ist reichhaltige Aufgaben, Projektarbeit mit dem Ermöglichen von individuellen Zugängen, individuelle Präsentationen und so weiter.“

E: „Bei einer reichhaltigen Aufgabe geht es immer darum, dass mehrere Kompetenzbereiche – in mehreren Kompetenzbereichen Kompetenzentwicklungen möglich sind.“

E: „Und das SOL einführen ist gut hast du das nochmals gesagt, es ist ein Weg und auf diesem Weg müssen wir die Schülerinnen und Schüler ganz ganz eng begleiten, und zwar mit ganz viel nachfragen mit viel reflektieren mit austauschen mit adaptieren mit anpassen. Und wagt es auch anzupassen. Wenn ihr mal ein

Konzept habt, ich sag jetzt mit Raum, und es funktioniert nicht, seid transparent mit den Schülerinnen und Schüler. «Es funktioniert so nicht» holt sie ins Boot «Was habt ihr für Ideen?» und dann nehmt ihr es wieder ins Team und entscheidet im Team.“

Sitzung 4 – Sitzung vor Schulstart

E: „Ihr wart noch im Spitalacker. Was habt ihr da...?“ (Zwei der Lehrpersonen besuchten im Vorfeld das Schulhaus Spitalacker, das sich beim Neubau am Churermodell orientierte)

(...)

LP1: „Was ich gut fand, die haben an jedem Raum so eine Beschriftung wie viel Prozent der Lehrer dort anwesend ist und Hilfestellung gibt, wie laut oder leise sie sein dürfen, ob Gruppen- oder Einzelarbeiten stattfinden dürfen.“

LP3: „Sie haben halt sehr viele Orte, an denen sie arbeiten können. Sie haben das Klassenzimmer, den Gruppenraum nebenan, vorne im Gang, dann im Gang noch abgetrennt.“

Reichhaltige Aufgaben

E: „Also einfach, dass ihr daran denkt, so von der Haltung her nicht nur altmodische Aufgaben geben, die man erledigen muss. Es ist häufig die Gefahr, aber wenn ihr eine reichhaltige Aufgabe habt und das scheint mir jetzt so wie ich es schnell so erfassen konnte, dann ist das eine reichhaltige Aufgabe. Auch wenn es Produktorientiert ist.“

Erkenntnisse der Sitzung

E: „Was ist die Haupteckenerkenntnis dieser 1.5 Stunden?“

LP3: „Dass unsere Einschätzung von unserem Zimmer gestimmt hat. Wir finden es mega cool, wie wir es eingerichtet haben und wir sind mega froh, dass von dir nun auch ein positives Feedback gekommen ist.“

Fazit

E. „Baut lieber das System so auf, dass es funktioniert, auch mit blöden Aufträgen.
Weil die Aufträge kann man immer noch in eine andere Richtung entwickeln.
(...) Reichhaltig heisst individuelle Zugänge ermöglichen.“

IV. Erklärung zur Wissenschaftlichen Redlichkeit

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Masterarbeit selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst habe.

Ort, Datum: Bern, 23.12.2022.....

Unterschrift: 

