

Pädagogische Hochschule Freiburg

Motivation im kompetenzorientierten Unterricht

Wie kann eine lerntechnisch günstige Motivation von Schülerinnen und Schüler im kompetenzorientierten Unterricht gefördert werden?

Bachelorarbeit von

Eyholzer Jodok
Glesener Michel

Betreuung der Arbeit: Viehhauser Martin

April 2020

Danksagung:

An erster Stelle möchten wir allen Personen aus unserem Umfeld bedanken, die uns während dem Schreiben der Bachelorarbeit unterstützt haben.

Eine grosse Dankbarkeit geht auch an Martin Viehhauser, der uns beim Erstellen und Umsetzen der Arbeit durch hilfreiche Inputs unterstützt hat.

Unser Dank geht auch an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Studie, nur durch ihre Bereitschaft und Offenheit, konnten wir unsere geplanten Interviews durchführen.

Ein grosser Dank geht auch an unser Umfeld, welches uns während dem ganzen Prozess unterstützt hat.

Abstract

Diese Arbeit setzt sich mit selbstbestimmten Motivationsformen und ihren Implikationen für die Praxis auseinander. Dabei dient die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan als theoretische Basis. Es wird untersucht, inwiefern der kompetenzorientierte Unterricht selbstbestimmtere Motivationsformen unterstützt und durch welche Handlungsbereiche eine Lehrperson diese beeinflussen kann. Die selbstbestimmten Motivationsformen werden für das Lernen als die erstrebenswertesten Motivationsformen betrachtet. Innerhalb der qualitativen Forschungsarbeit werden Lehrpersonen mittels eines teilstrukturierten Interviews befragt, welche Handlungsmöglichkeiten sie in ihrem Unterricht verwenden, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Dabei wird thematisiert welche Effekte, Chancen und Schwierigkeiten entstehen können und ob der kompetenzorientierte Unterricht den Handlungsmöglichkeiten entgegenkommt oder sie gegebenenfalls hemmt. Die Daten werden mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Verfasser dieser Arbeit stellen fest, dass der in der Praxis gelebte kompetenzorientierte Unterricht selbstbestimmte Motivationsformen unterstützt, indem er den psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit entgegenkommt. Zwischen Motivation und Kompetenz herrschen starke Überschneidungen. Dabei wird Motivation als Mittel zur Ausübung oder als Teil der Kompetenz verstanden. In der Praxis liegen die Handlungsbereiche einer Lehrperson in Feedback, Wahlmöglichkeiten, partizipativen Strukturen, dem Einbeziehen der Interessen der Schülerinnen und Schüler und einer wohlwollenden Unterrichtsatmosphäre durch welche die Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmten Motivationsformen unterstützt werden können. Deren Förderung ist ein wichtiges Bildungsziel und stellt abgesehen von ihrer Bedeutung für schulische Leistungen auch eine Anforderung moderner Wissensgesellschaften dar und erlaubt Individuen auch nach Abschluss der Ausbildung kontinuierlich Wissen zu erwerben und zu adaptieren.

Inhalt

Danksagung:.....	1
Abstract.....	2
1. Einleitung	6
1.1 Erkenntnisinteresse.....	6
1.2 Überblick über den Aufbau der Arbeit.....	7
2. Theoretischer Teil: Motivation.....	8
2.1 Die Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard Ryan.....	8
2.1.1 Begriff Motivation	8
2.1.2 Motivationale Prozesse.....	9
2.1.3 Qualitative Unterschiede der Motivationsformen.....	9
2.1.4 Einflussfaktoren der Motivation	13
2.1.5 Handlungsbereiche	16
3. Theoretischer Teil: kompetenzorientierter Unterricht	22
3.1 Die Bedeutung von Kompetenz.....	22
3.2 Aspekte der Kompetenz.....	23
3.2.1 Wissen als Teil von Kompetenz.....	23
3.2.2 Können als Teil von Kompetenz	24
3.2.3 Wollen als Teil von Kompetenz.....	24
3.3 Beschreibung kompetenzorientierter Didaktik.....	24
3.3.1 Merkmale kompetenzorientierter Didaktik	25
3.3.2 Motivation im kompetenzorientierten Unterricht.....	26
3.3.3 Feedback im kompetenzorientierten Unterricht	27
3.4 Kompetenzorientierter Unterricht als Grundlage des Lehrplan 21.....	27
3.4.1 Kompetenzorientierung im Lehrplan 21	27
3.4.1.1 Fachliche Kompetenzbereiche	28
3.5 Anwendung Kompetenzorientierte Didaktik im Lehrplan 21.....	28
3.5.4 Kriterien nach dem Lehrplan21 für einen wirksamen kompetenzorientierten Unterricht..	30

4 Praktischer Teil: Methode	32
4.1 Forschungsdesign	32
4.2 Methode der Datenerhebung	32
4.3 Beschreibung der Stichprobe	33
4.4 Aufbau des Interviewleitfadens	33
4.5 Durchführung der Interviews	34
5. Datenauswertung.....	34
5.1 Methode der Datenauswertung.....	34
5.2 Darstellung der Ergebnisse.....	35
5.2.1 Wahlmöglichkeiten	36
5.2.2 Interessen Einbeziehen	41
5.2.3 Partizipation im Unterricht.....	44
5.2.4 Feedback	46
6. Diskussion	48
7. Schlussfolgerung	51
7.1 Ausblick	52
7.2 Kritische Würdigung	52
8.1 Literaturverzeichnis.....	53
8.2 Weblinkverzeichnis	55
8.3 Abbildungsverzeichnis.....	56
9. Selbstständigkeitserklärung	57
10. Anhang:	58
10.1 Fragebogen	58
10.2 Interview Transkripte	59
10.2.1 Interview Transkript Lehrperson A.....	59
10.2.2 Interview Transkript Lehrperson B.....	66
10.2.3 Interview Transkript Lehrperson C.....	73
10.2.4 Interview Transkript Lehrperson D.....	86

10.2.5 Interview Transkript Lehrperson E	99
10.3 Darstellung der Kodierung	112
10.3.1 Abbildung: Kategoriensystem für die Oberkategorien.....	112
10.3.2 Abbildung: Kategoriensystem für die Unterkategorien zu Wahlmöglichkeiten.....	112

1. Einleitung

Es liegt in der Natur jedes Kindes, neugierig die Welt entdecken zu wollen und ihr Selbst in Interaktion mit dieser Umwelt zu entwickeln. Jedes Kind hat eigene Interessen und Ziele, welche es im Laufe seines Lebens verfolgen möchte. Ein wichtiger Bestandteil hierfür wird in der Schule gelegt. Schülerinnen und Schüler werden eingeladen, inspiriert und ermutigt, ihr Selbst zu entfalten. Viele Kinder zeigen daher auch eine Begeisterung am Lernen. Diese kann durch verschiedenste Umstände geweckt, oder aber auch gehemmt werden. Diese Begeisterung, dieses Streben nach neuen Erfahrungen, sowie sein eigenes Wissen zu erweitern, besitzt jedes Kind in sich. Diese Handlungsenergie oder auch Motivation ist im schulischen Kontext von grosser Bedeutung und kann von Lehrpersonen gefördert werden indem sie den Schülerinnen und Schüler ermöglicht ihre psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen (Götz, 2017, S.99). Im Kontext des Lehrplan 21 setzt der kompetenzorientierte Unterricht das Wollen zum Erreichen und Anwenden einer Kompetenz voraus. Nach ihm gehören zu den Kompetenzen nebst anderen Bereichen auch die Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler (LP 21). Folglich gilt es in der Unterrichtspraxis einen Blick auf die Motivation der Lernenden zu werfen.

1.1 Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit fokussiert die Auswirkung selbstbestimmter Motivationsformen auf das Lernen und ihrer Implikationen für die Praxis, um zu ermitteln, ob der kompetenzorientierte Unterricht eine selbstbestimmte Motivationsform unterstützt. Dazu wird untersucht, wie eine selbstbestimmte Motivationsform entsteht und wie eine Lehrperson diese im Unterricht fördern kann. Als theoretische Basis für das Konzept der Motivation wird die Selbstbestimmungstheorie (SBT) von Deci und Ryan verwendet. Diese Arbeit zielt darauf, Handlungsbereiche für die Praxis festzustellen welche selbstbestimmtere Motivationsformen im Unterricht fördern können. Dabei interessieren sich die Verfasser dieser Arbeit für die Chancen und Schwierigkeiten, die dabei entstehen können, sowie den Bezug dieser Handlungsbereiche zu der theoretischen Basis der Selbstbestimmungstheorie und dem kompetenzorientierten Unterricht.

1.2 Überblick über den Aufbau der Arbeit

In dieser Arbeit werden vorerst die theoretischen Aspekte von Motivation auf Basis der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan dargestellt. Dabei gilt es herauszustellen, was eine lerntechnisch günstige Motivation ist, unter welchen Bedingungen sie zustande kommt und wie eine Lehrperson eine solche im Unterricht fördern kann.

Im Anschluss wird ein Überblick des kompetenzorientierten Unterrichts im Lehrplan 21 dargestellt und thematisiert inwiefern dieser eine lerntechnisch günstige Motivation unterstützt.

Innerhalb unserer Forschungsarbeit werden die Verfasser die Erfahrungen von Lehrpersonen erheben, die sie bereits bezüglich der Unterstützung einer lerntechnisch günstigen Motivation innerhalb des kompetenzorientierten Unterrichtes gesammelt haben. Dabei werden folgende Fragen thematisiert:

- Auf welche Handlungsmöglichkeiten haben die Lehrpersonen bei der Umsetzung zurückgegriffen?
- Welche Effekte konnte die Lehrperson auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler beobachten?
- Welche Chancen und Schwierigkeiten treten in der Anwendung auf?
- Inwiefern unterstützt oder hemmt der kompetenzorientierte Unterricht nach ihrer Erfahrung die Förderung einer günstigen Lernmotivation?

Die gesammelten Erfahrungen der Lehrpersonen werden mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Sie sollen Aufschluss darüber geben, durch welche konkreten Handlungsbereiche Lehrpersonen eine lerntechnisch günstige Motivation fördern kann, von welchem Effekt dabei ausgegangen werden kann und inwiefern die theoretische Basis der Selbstbestimmungstheorie und die des kompetenzorientierten Unterrichts diese Erkenntnisse stützen oder ihnen widersprechen. Dabei werden Implikationen für die Praxis formuliert, sowie die Schwierigkeiten und Chancen der Handlungsmöglichkeit in Betracht gezogen.

2. Theoretischer Teil: Motivation

Im ersten theoretischen Teil wird die SBT von Deci und Ryan erörtert. Es wird behandelt, welche unterschiedlichen Motivationsformen definiert werden können, sowie in welchem Bezug sie zum Lernerfolg stehen und unter welchen Faktoren sie zustande kommen können. Dabei wird die Bedeutung der Faktoren aus der Sicht der Lehrperson analysiert. Diese Analyse soll verschiedene Handlungsbereiche erschliessen, in welcher eine Lehrperson ansetzen kann, um ihre Schülerinnen und Schüler zu einer lerntechnisch günstigen Motivation zu führen.

2.1 Die Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2017, S.14f) ist eine Makro-Theorie der menschlichen Motivation und Persönlichkeit und lässt sich auf diverse Lebensbereiche anwenden. Die Theorie definiert intrinsische und extrinsische Motivationsquellen und stellt diese in einen Zusammenhang mit der kognitiven und sozialen Entwicklung. Bedingungen, welche die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit unterstützen, fördern eine erwünschte qualitativ hochwertige Motivation, die mit einer gesteigerten Leistung, Engagement und Kreativität auftritt. Darüber hinaus postuliert die Selbstbestimmungstheorie, dass sich eine mangelnde Befriedigung der drei Grundbedürfnisse durch die Umwelt nachteilhaft auf das Wohlbefinden eines Individuums auswirkt. Seit über 40 Jahren werden von Deci und Ryan Kleintheorien entwickelt, die im Allgemeinen unter dem Rahmen der SBT präsentiert werden. Die verschiedenen Forschungsbereiche werden in sechs Kleintheorien gruppiert werden, welche zusammen die SBT bilden. (Deci und Ryan, 2017, S.22).

2.1.1 Begriff Motivation

Zunächst einmal teilen Deci und Ryan die Vorstellung „Motivation concerns energy, direction, persistence and equifinality all aspects of activation and intension“ (Deci und Ryan 2000, S.68f). Motivation umfasst die Energie, Richtung, Ausdauer und Gleichwertigkeit aller Aspekte der Aktivierung und Intension. Bedeutungsvoll ist hier der Begriff Intension, denn entsprechend den meisten Theorien folgt auch die SBT dem „(...) Konzept der Intentionalität, um die Steuerung von Verhalten zu erklären“ (Deci und Ryan, 1993, S.223f). *Intension* steht für die Ausrichtung psychischer Prozesse auf reale oder ideale Ziele. Eine Besonderheit der SBT liegt darin, dass unterschiedliche qualitative Ausprägungen des motivierten Handelns differenziert werden (Deci und Ryan, 2017, S.14). Auf dieses Konzept wird im späteren Verlauf noch näher eingegangen.

2.1.2 Motivationale Prozesse

„Die Theorie der Selbstbestimmung ist eine organismische und dialektische Theorie der menschlichen Motivation. Organismisch ist sie insofern, als eine fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung postuliert wird“ (Deci und Ryan 1992, S.223). Der Mensch strebt danach, persönliche Herausforderungen und Aufgaben aus der Umgebung zu meistern und diese Erfahrungen in ein kohärentes Selbst zu integrieren. „Als dialektisch bezeichnen wir die Theorie, weil eine permanente interaktive Beziehung zwischen diesem organismischen Integrationsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt unterstellt wird“ (Deci und Ryan, 1992, S.223). Durch die Interaktion mit der Umwelt werden Werte und Normen identifiziert und integriert. So verhält sich ein Mensch vor allem nach Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten. Aber auch Zwang und unterschiedliche Anreize können Verhalten annähernd erklären. Die SBT versucht also nebst den Motiven beziehungsweise psychologischen Bedürfnissen einer Person auch das menschliche Verhalten, die Entwicklung des Selbst und den Einfluss der sozialen Umwelt zu erklären und versuchen damit die motivationalen Prozesse in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Dabei definieren sie das Selbst als „their inner representation of themselves and their world“ (Deci & Ryan, 2000, S.248). Zentral an der Theorie ist, dass diese Tendenz nicht von selbst erhalten bleibt, sondern eine fortlaufende Unterstützung aus dem sozialen Umfeld vonnöten ist. Das bedeutet, dass durch die Umwelt die grundlegende Tendenz zu persönlichem Wachstum, Entwicklung und Engagement gefördert oder gehemmt werden kann (Ryan & Deci, 2000, S.76). Durch diesen Prozess befindet sich die Person in einer stetigen Weiterentwicklung. Dabei kann das Selbst gleichzeitig als Prozess und als Resultat angesehen werden. Durch diese Prozesse kann sich die Person stetig sich selbst nähern und reifen oder aber sich immer mehr entfremden (Deci und Ryan, 1992, S.223).

2.1.3 Qualitative Unterschiede der Motivationsformen

Dieser Teil widmet sich den verschiedenen Motivationsformen und ihren Merkmalen im Hinblick auf deren Wirkung auf den Lernerfolg. Der Mensch ist nach der SBT zweigeteilt, jeder ist aktiv und passiv (Deci und Ryan, 2000, S.76). Die Selbstbestimmungstheorie unterteilt die Motivation in mehrere Erscheinungsformen. Während die *Amotivation* völlig fremdgesteuert ist, bildet die intrinsische Handlung die Motivationsform, in welcher am meisten Selbstbestimmung erlebt wird. Die unterschiedlichen Formen der *extrinsischen* Motivation liegen in der Ausprägung der erlebten Autonomie und Selbstbestimmung (Deci und Ryan, 1992, S.224). Personen können durch den Prozess der Internalisierung und der Integration extrinsisch motivierte Handlungen in selbstbestimmte Verhaltensweisen überführen. Dabei werden beim Prozess der Internalisierung externale Werte in die internalen Regulationsprozesse übernommen, während der Prozess der Integration die internalisierten Werte und Regulationsprozesse in das individuelle Selbst einbindet (Deci und Ryan, 1993, S.227). Folgende Abbildung (Abbildung 1) liefert einen klaren Überblick über das

Motivationskontinuum. Dabei sind die Motivationsformen nicht klar abgegrenzt, sondern eher durch weiche Übergänge gegliedert. Da ein ständiger Entwicklungsprozess in allen Lebensbereichen durch die genannten Prozesse stattfindet, sind diese auch unterschiedlich ausgeprägt. Es wird davon ausgegangen, dass eine Person nicht generell amotiviert oder intrinsisch motiviert ist, sondern sich die Motivationsform je nach Situation oder Sachgebiet unterscheidet. „Although we specify that these various forms of regulation differ in their relative autonomy, it is important to note that each of these regulatory types nonetheless also has its own specific sources, qualities and phenomenology“ (Deci und Ryan, 2017, S.192).

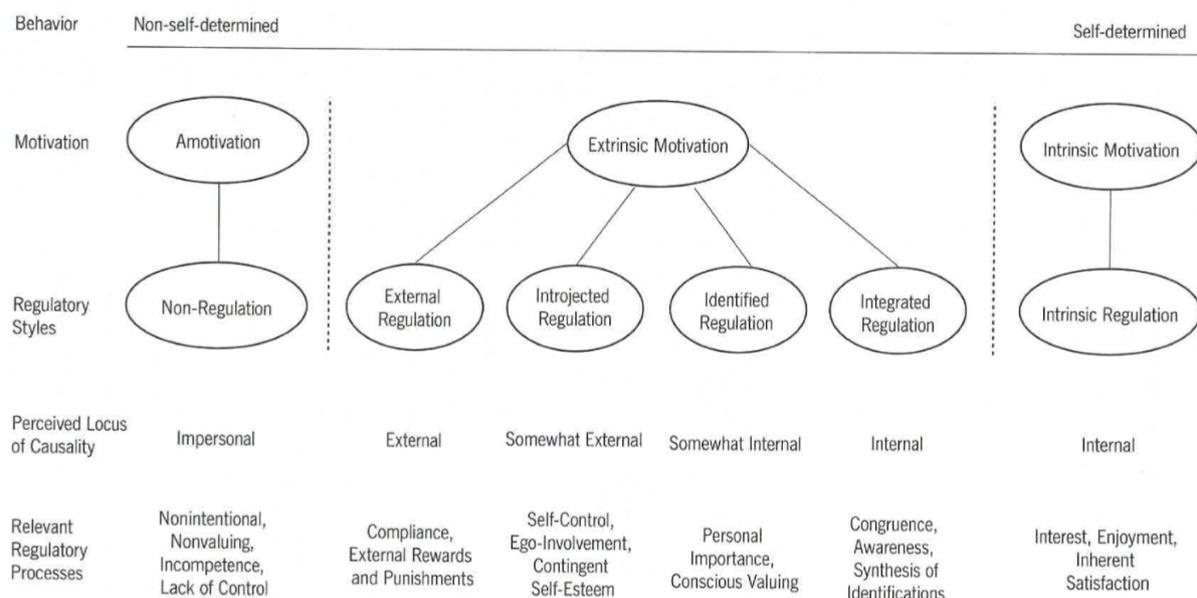


Abbildung 1 Motivationskontinuum nach Deci und Ryan (2017, S.193)

2.1.3.1 Was sind die Merkmale der unterschiedlichen Motivationsformen?

„Amotivation describes a state in which one either is not motivated to behave, or one behaves a way that is not mediated by intentionality (...) when an individual finds no value, rewards, or meaning in an act, he or she will likely have no intention of performing it; he or she will be amotivated“ (Deci und Ryan, 2017, S.190). Eine amotivierte Person verfügt über kein Ziel, handelt ohne Motivation und Kontrolle, was auf einen Mangel an wahrgenommener Kompetenz oder wahrgenommenem Interesse, bezüglich einer Handlung zurückzuführen ist. Beispiele für akutes amotiviertes Verhalten wären Herumlungen, Handlungsverweigerung und Wutanfälle (Deci und Ryan, 1993, S.22).

„External regulation is defined by the experience of perception that one is doing the behavior because an external contingency. (...) This type of regulation is characterized in attribution terms of having an external perceived locus of causality (...). In addition, external regulation tends to lead

people to experience these behaviors as merely instrumental (rather than presenting a personal value), often leading them to accomplish behaviors in the least effortfull way, with less attention to quality" (Deci und Ryan, 2017, S.184). Diese Auffassung von extrinsischer Motivation wird von anderen Wissenschaftlern geteilt. So schreibt Pekrun: „Extrinsisch motiviert (...) ist eine Handlung (...) wenn sie als instrumentell zur Erreichung anderer Ziele eingeschätzt wird“ (Pekrun, 1998, S.195). Rheinberg schreibt: „Alle Aktivitäten, die auf den Anreiz von Zielen oder Ergebnissen gerichtet sind, sind damit extrinsisch“ (Rheinberg, 2008, S.149). Aber die SBT geht noch weiter und nimmt an, dass „(...) extrinsisch motivierte Handlungen durch Entwicklungsprozesse der Internalisierung und Integration zunehmend an Selbstbestimmtheit gewinnen“ (Urhane, 2002, S.60). Nach der SBT untergliedert sich die extrinsische Motivation in folgende vier Phasen der Verhaltensregulation:

Eine *externale Regulation* betrifft „(...) Verhaltensweisen, auf die das Individuum keinen direkten Einfluss hat“ (Deci und Ryan, 1993, S.227). Diese Handlungen sind intentional, sofern sie ein Ziel verfolgen. Dieses Ziel ist jedoch von der Handlung getrennt und wird von externen Faktoren gesteuert. Die Handlungsenergie der external regulierten Person entspringt angekündigter Anreize. Diese Handlungen können Belohnungen anstreben, oder versuchen angedrohte Bestrafungen zu vermeiden. Das Individuum handelt weder selbstbestimmt noch tatsächlich freiwillig. External reguliertes Verhalten wird sich in einer entsprechenden Unlust zeigen, weil die Person ihr Verhalten nicht eigenständig kontrollieren kann (Deci und Ryan, 2004, S.42).

Eine *introjizierte Regulation* folgt „(...) internen Anstößen und innerem Druck (...)“ (Deci und Ryan, 1993, S.227). Die Person handelt entweder aus Rücksicht gegenüber anderen Personen, oder das Verhalten wird für die Selbstachtung der jeweiligen Person als wichtig wahrgenommen. Eine Person führt eine Handlung deswegen aus, weil sie sich dazu verpflichtet fühlt oder es sich so gehört (Deci und Ryan, 2017, S.185). Um das Verhalten aufrecht zu erhalten sind innere Appelle notwendig. Würde das Verständnis für die Handlung entfallen, würde die Rücksichtnahme oder Verpflichtung entfallen (Deci und Ryan, 2004, S.42).

Eine *identifizierte Regulation* kann wie folgt beschrieben werden. „People who have truly identified with the value and importance of a behavior will say they see it as something personally important for themselves“ (Deci und Ryan, 2017, S.187). Eine identifizierte Regulation ist selbstbestimmter als eine externale oder introjizierte Regulation. Durch Identifikation akzeptieren Personen den Wert eine Handlung. Dabei wurde diese noch nicht unbedingt in Relation mit anderen Aspekten ihrer Identität untersucht. Dies wird erst im nächsten Schritt vollzogen. Hier wird also nicht mehr gehandelt, um externen Erwartungen oder internen Appellen zu folgen, sondern nur, weil es persönlich als richtig und wichtig empfunden wird (Deci und Ryan, 2004, S.42).

Die *integrierte Regulation* „represents the fullest type of internalisation and ist the basis for the most autonomous form of extrinsic motivation“ (Deci und Ryan, 2017, S.188). „Integration occurs when identified regulations are fully assimilated to the self, which means they have been evaluated and brought into congruence with ones other values and needs“ (Deci und Ryan, 2000, S.73). In diesem Prozess der Integration werden die angenommenen Werte widerspruchsfrei in das individuelle Selbstbild integriert. Je vollständiger ein Wert oder ein Ziel integriert wurde desto mehr ist die Person effektiv selbstreguliert.

Die *Intrinsische Motivation* stellt die höchste Form des Motivationskontinuum dar und „(...) repräsentiert den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens“ (Deci und Ryan, 1998, S.226). Sie kann „(...) als interessenbestimmte Handlungen definiert werden, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen separierbaren Konsequenzen erfordert, daher keine externen oder intrapsychischen Anstöße, Versprechungen oder Drohungen. „ (...). Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Begebenheiten der Umwelt“ (Deci und Ryan, 1998, S. 225). Intrinsische Motivation erhält eine grosse Bedeutung in Zusammenhang mit der Qualität von Handlungen bezüglich der Leistung und dem Lerneffekt (Deci und Ryan, 2017, S.173). Auch andere Forscher teilen diese Auffassung. „Intrinsisch motiviert sind nur solche Aktivitäten, die alleine um des Tätigkeitsvollzugs wegen ausgeführt werden“ (Rheinberg, 2008, S.148). Die integrierte extrinsische Regulation unterscheidet sich dabei durch die instrumentelle Funktion und wird normalerweise nicht spontan, aber freiwillig durchgeführt. Intrinsische Motivation trennt sich von instrumentellen Funktionen und wird aufgrund der Freude an der Handlung spontan geleistet (Deci und Ryan, 1993, S.228).

2.1.3.2 Einfluss der Motivationsformen auf den Lernerfolg

„Mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen ist vor allem dann zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (Deci und Ryan, 1993, S.234). Die beiden Motivationsformen integrierte extrinsische und intrinsische Motivation werden aus pädagogischer Perspektive als wünschenswert erachtet. Es ist zu berücksichtigen, dass sich diese Motivationsformen nicht external hervorrufen lassen, weil sie sich gerade durch den hohen Grad an Selbstbestimmung auszeichnen. Es besteht aber die Möglichkeit innerhalb der Umgebung förderliche Bedingungen bereitzustellen, welche die beiden Motivationsformen begünstigen. „(...) when learning conditions are supportive of student’s basic psychological needs, intrinsic motivation, well-being and high-quality learning are likely to result“ (Deci und Ryan, 2017, S.357).

2.1.4 Einflussfaktoren der Motivation

Um selbstbestimmende Motivationsformen im Unterricht gezielt fördern zu können müssen vorläufig deren Einflussfaktoren geklärt werden und ihre Bedeutung für den Unterricht aus der Perspektive einer Lehrperson erörtert werden. Diesbezüglich postulieren Deci und Ryan eine ständige Entwicklung des Menschen. Innerhalb dieses Prozesses wird den „(...) psychologischen Bedürfnissen und grundlegenden Fähigkeiten und Interessen (...)“ (Deci und Ryan, 1993, S.223), eine grosse Bedeutung zugeschrieben. „Von besonderer Bedeutung sind jedoch die psychologischen Bedürfnisse. Sie liefern nicht nur die energetische Grundlage vieler Alltagshandlungen, sondern beeinflussen vor allem diejenigen Prozesse, mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert. Die Selbstbestimmungstheorie postuliert dreierlei angeborene psychologische Bedürfnisse, die für intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind“ (Deci und Ryan, 1993, S.229). Diese drei psychologischen Bedürfnisse werden im folgenden Kapitel aufgegriffen. Die SBT nennt somit acht Einflussfaktoren des menschlichen Handelns: Triebe, Emotionen, die drei psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomieempfinden und sozialer Zugehörigkeit, Interessen und Fähigkeiten sowie die Umwelt als externer Faktor.

Die Handlungsbereiche der Lehrpersonen müssen an den genannten Faktoren ansetzen, wenn sie selbstbestimmtere Motivationsformen fördern will, dies kann durch die Gestaltung der Umwelt oder auch innerhalb der Person umgesetzt werden. „Beides schliesst sich natürlich nicht aus, sondern ergänzt sich im Idealfall“ (Rheinberg und Krug, 1993, S.5). Sofern eine Lehrperson den Schülerinnen und Schüler möglichst viele Chancen bietet, ihre psychologischen Bedürfnisse zu befriedigen und die Interessen, Fähigkeiten und sowie die Umgebung in einer positiven Weise anzuregen, kann sie mit selbstbestimmteren Motivationsformen rechnen. Es sind hohe Ansprüche gesetzt, damit der Unterricht den Schülerinnen und Schülern ermöglicht selbstbestimmtere Motivationsformen zu erleben.

2.1.4.1 Bedeutung der Einflussfaktoren für den Unterricht

Im nächsten Abschnitt wird die Bedeutung der Einflussfaktoren aus der Perspektive einer Lehrperson untersucht und mögliche Handlungsbereiche dargelegt, welche selbstbestimmtere Motivationsformen unterstützen.

Triebe werden in vielfältiger Weise beschrieben doch besteht ein Konsens über die drei körperlich seelischen Bedürfnisse auch bekannt als Nahrungstrieb, Sexualtrieb und Selbsterhaltungstrieb (Deci und Ryan, 1993, S.230). Weder in der Selbstbestimmungstheorie noch in der Schule besitzen diese Triebe grosse Relevanz, wobei ausser Frage steht, dass hungrige oder durstige Schüler nicht ihr volles Potential ausschöpfen können.

Die verschiedenen Akteure der Emotionsforschung postulieren derzeit sechs bis neun Grundemotionen. Dazu zählen Überraschung/Interesse, Freude/Glück, Trauer/Kummer, Ekel, Furcht, Ärger und Scham (Rheinberg, 2008, S.27). Das Erleben von Emotionen ist eng mit der Motivationsform verbunden. So bewirken positive aufgabenbezogene Emotionen wie beispielsweise Lernfreude, dass das Lernen an sich als wertvoll erachtet wird und die Person intrinsisch motiviert handelt. Werden in einer Leistungssituation positive ergebnisbezogene Emotionen erlebt, wie die Hoffnung auf Erfolg, entspricht dies extrinsischer Motivationsformen. Die Appraisal-theorie wird als den bekanntesten Ansatz zur Entstehung von Emotionen genannt. Sie „besagt, dass Emotionen durch kognitive Bewertungsprozessen von Situationen, Tätigkeiten oder der eigenen Person verursacht werden.“ (Götz, 2017, S.46). Besonders bedeutsam sind die Kontrollappraisals und die Wertappraisals. Erstere bestehen unter anderem aus der Beurteilung der eigenen Fähigkeit, Aufgaben bewältigen zu können, sowie die Attributionen für Erfolg und Misserfolg. Die Wertappraisals bestehen aus der Beurteilung der persönlichen Bedeutsamkeit für Erfolg und Misserfolg. Diese stehen in Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept, welches aus den Kompetenzerfahrungen innerhalb des entsprechenden Bereichs resultiert, sowie der Zielsetzung der Schülerinnen und Schüler. Eine Lehrperson kann durch ihre Rückmeldungen beispielsweise die Frustration eines Misserfolges mindern, indem sie die Ursache ausserhalb der Person lokalisiert (Götz, 2017, S.118). Emotionen wie Lernfreude können von der Lehrperson gestärkt werden, indem sie diese vorlebt und Freude wie zum Beispiel Humor als Bestandteil der Instruktionsprozesse integriert (Götz, 2017, S.63).

„Das Bedürfnis nach Autonomie äußert sich im Bestreben einer Person, sich als eigenständig handelnd zu erleben und die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns selbst bestimmen zu können.“ (Lewalter und Geyer, 2009, S.28f). Autonomie beinhaltet das Streben nach Freiheit und dem Übernehmen der Verantwortung über das eigene Handeln. In der obligatorischen Schulzeit werden die Ziele weitgehend von dem Schulkörper festgelegt. Auch später werden die Ziele nach der Wahl der weiteren Ausbildungsstätte mehrheitlich fremdbestimmt. So besteht die Gefahr, dass der wahrgenommene Ort des Handlungsursprungs ausserhalb des Selbst verordnet wird und dadurch eher fremdbestimmte Motivationsformen auftreten. Es liegt im Handlungsbereich der Lehrperson den Schülerinnen und Schüler Teilentscheidungen zu überlassen und somit ihre wahrgenommene Selbstbestimmung zu fördern.

„Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben kommt im Bestreben einer Person zum Ausdruck, Aufgaben aus eigener Kraft bewältigen zu können und sich angesichts der Anforderungen in Lern- und Arbeitssituationen als handlungsfähig zu erleben“ (Lewalter und Geyer, 2009, S.30). Die Unterrichtsgestaltung sollte der Angst vor Misserfolg, Stress und Überforderung vorbeugen. Durch

realistische Zielsetzungen und differenzierten Lern- und Hilfsmittel kann eine Lehrperson der Heterogenität der Klasse entgegenkommen, damit jede Schülerin und jedem Schüler ein Kompetenzerlebnis ermöglicht wird. Dies wird durch geeignetes Feedback und einer Differenzierung des Schwierigkeitsgrades unterstützt.

„Im Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit drückt sich das elementare Bestreben des Menschen nach sozialer Akzeptanz in einer von ihm als relevant erachteten Bezugsgruppe aus“ (Lewalter und Geyer, 2009, S.30). Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Bedürfnis, seine Interessen und Fähigkeiten im gemeinsamen Unterricht auszuleben. Dem kann die Lehrperson durch eine geeignete Lernatmosphäre, verschiedenen Sozialformen und partizipativen Strukturen entgegenkommen.

„Interesse an einem Gegenstand oder Sachverhalt bedeutet, dass dieser für die Person emotional bedeutend ist und sie ihm einen grossen Wert zumisst“ (Abel, 1998, S. 11). Wenn die Schülerinnen und Schüler an neue und unbekannte Themen herangeführt werden, können sie neue Möglichkeiten für sich entdecken und neue Interessen bilden. Interessen sind jedoch auch variabel und können sich mit der Zeit verändern. Die Interessen einer Person anzusprechen gibt dem Adressanten die Möglichkeit intrinsisch zu handeln und dadurch seine Bedürfnisse zu befriedigen (Deci und Ryan, 2000, S.71) Dieser Effekt wirkt auch umgekehrt, sodass „(...) Lernbedingungen, die einer Person eine hinreichende Befriedigung dieser Bedürfnisse ermöglichen, die Entwicklung eines situationalen Interesses fördern“ (Lewalter und Geyer, 2009, S.30). Als variabler und wirkungsvoller Faktor erscheinen Interessen als eine Chance, positiv auf die Motivation von Menschen zu wirken. Dementsprechend liegt es im Handlungsbereich der Lehrperson die Schüler- und Schülerinneninteresse in der Unterrichtsgestaltung zu integrieren, des Weiteren kann sie durch Vermittlung der Bedeutsamkeit eines Lerngegenstandes gewissermassen eine Interessenbildung begünstigen.

Fähigkeiten sind von grosser Bedeutung, damit sich eine Person als kompetent erleben kann. Dabei kommt eher darauf an, ob sich eine Person als funktionierend empfindet, als auf die tatsächlichen Kapazitäten der Person. Fähigkeiten können als Handlungsanstoss genutzt werden, denn jede Person möchte seine Fähigkeiten innerhalb einer optimalen Herausforderung veranschaulichen (Deci und Ryan, 2004, S.7). Dies unterstreicht die erforderliche Differenzierung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben sowie realistischen Zielsetzungen, welche eine Lehrperson anbietet.

Die Umwelt stellt den externen Einflussfaktor auf die Motivation einer Person dar. In der Schulpraxis ist die soziale Umwelt der Unterricht, in welcher die Individuen mit der Klasse, der Lehrperson und dem Lerngegenstand interagieren. Innerhalb des Unterrichts werden Rahmenbedingungen für das Lernen gesetzt. Nach Meyer (2007, S. 137) hängen die Lernergebnisse einer Klasse nur zu 25 Prozent

von der Lehrperson ab. Dennoch stellt dies ein wichtigen Einflussfaktor dar und sollte gut vorbereitet sein. „Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenzen ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci und Ryan, 1993, S.236). Folglich ist es erstrebenswert, innerhalb des Unterrichts eine Umgebung zu schaffen, welche es vorzugsweise allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht ihre psychologischen Bedürfnisse zu befriedigen. Dies kann die Lehrperson durch eine wohlwollende Unterrichtsatmosphäre unterstützen.

2.1.5 Handlungsbereiche

Im nächsten Teil werden Handlungsbereiche thematisiert, welche selbstbestimmtere Motivationsformen von Schülerinnen und Schülern in der Primarschule fördern können. Diese sind jedoch theoretischer Art und stellen lediglich Empfehlungen dar, dabei muss berücksichtigt werden, dass selbstbestimmte Motivationsformen nicht von aussen hervorgerufen werden können, sondern deren Bildung lediglich unterstützt werden kann.

2.1.5.1 Wahlmöglichkeiten

Das Erleben von Autonomie wird durch Wahlmöglichkeiten, beispielsweise der Wahl der eigenen Lernstrategie, unterstützt. Selbst bei unbeliebten Themen können sich die Schülerinnen und Schüler durch Abgabe von Teilentscheidungen zum Teil als selbstbestimmt erleben. „Im Allgemeinen ergab sich, dass kontrollierende Massnahmen und Ereignisse, die als Druck erlebt werden, die intrinsische Motivation untergraben. Massnahmen und Rückmeldungen, die dagegen als selbstständigkeitsfördernd erlebt werden, die also Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen, halten intrinsische Motivation aufrecht und verstärken sie“ (Deci und Ryan, 1993, S.23). Ein aufgezwungenes Verhalten beeinträchtigt den Lernerfolg sowie die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (Deci und Ryan, 1993, S.235). Wahlmöglichkeiten entstehen durch eine Öffnung des Unterrichts, indem eine Lehrperson den Schülerinnen und Schüler gewisse Entscheidungen überlässt. Offener Unterricht ist ein fortlaufender Prozess. Es ist ungünstig den Unterricht von heute auf Morgen komplett zu öffnen, weil das die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrperson stark überfordert. Deshalb sollte der Unterricht stufenweise geöffnet werden. Dabei wird auf die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen. Bohl (2010 S.85) bietet folgendes Stufenmodell an:

1. Stufe: Organisatorische Öffnung:
Inwieweit können Schülerinnen und Schüler Rahmenbedingungen bestimmen?
2. Stufe: methodische Öffnung:
Inwieweit können Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernweg folgen?

3. Stufe: methodisch und inhaltliche Öffnung

Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler über ihren Lerninhalten bestimmen

4. Politisch partizipative Öffnung

Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler in der Klasse Unterrichtsablauf und -regeln mitbestimmen?

5. Stufe: Öffnung der Schule

Inwieweit öffnet sich die Schule gegen aussen zur Aussenwelt und lässt die Aussenwelt herein?

Durch die Öffnung des Unterrichts können den Schülerinnen und Schülern verschiedene Teilentscheidungen übertragen werden und dabei mehr Selbstbestimmung erleben. Diese Wahlmöglichkeiten erlauben es, den Unterricht an die Heterogenität einer Klasse anzupassen. Die Wahl aus verschiedenen Optionen muss jedoch nicht zwingend zu selbstbestimmteren Formen der Motivation führen. Es kann auch sein, dass die Wahlmöglichkeit eine Überforderung darstellt, weil ein zu grosses Angebot vorhanden ist, oder die Schülerinnen und Schüler keiner der Wahlmöglichkeiten persönlichen Wert beimessen (Deci und Ryan, 2017, S.151).

2.1.5.2 Interessen

Ein weiterer positiver Effekt von geöffnetem Unterricht stellt die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler dar, ihre Interessen in den Unterricht einzubringen. Durch die Vergabe von Teilentscheidungen wird abgesehen dem Erleben von Autonomie auch das Interesse gefördert. „Eine an einem bestimmten Gegenstand interessierte Person möchte darüber mehr erfahren und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Gegenstandsbereich erweitern“ (Krapp und Ryan, 2002, S.69). Die Lehrperson kann aber auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler erheben und diese speziell in den Unterricht einfließen lassen. Handlungen in einem Zusammenhang des Interessengegenstandes sind oftmals stark intrinsisch motiviert und von hoher Handlungsintensität (Götz, 2017, S.105).

2.1.5.3 Partizipation

Die psychologischen Bedürfnisse werden von einer partizipativen Struktur unterstützt. Darin können die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für die gemeinsamen Verhaltensregeln übernehmen, eigene Anliegen anbringen und sich dabei als Teil der Gruppe wahrnehmen. Aus den Prinzipien eines motivationsförderlichen Unterrichts lässt sich auch entnehmen, dass partizipative Strukturen, wie das gemeinsame Aushandeln von Verhaltensregeln, der wahrgenommenen Selbstbestimmung entgegenkommt (Götz, 2017, S.131).

2.1.5.4 Bedeutsamkeit

Zur Vorbereitung des Unterrichts bedarf es einer fundierten Aufarbeitung des Lerngegenstands. Es gilt die exemplarischen Inhalte Schülerinnen und Schüler gerecht aufzubereiten. Dabei kann die didaktische Analyse in Zusammenhang mit der Bedingungsanalyse beim Feststellen der Bedeutung und des Bildungsgehaltes einer Thematik als Unterstützung dienen (Klafki, 1962, S.14f). Sofern sich keine Sinnhaftigkeit des Unterrichtsgegenstandes finden lässt, erübrigt sich die Abhandlung der Thematik und verliert ihre Legitimität. Eine Lehrperson kann durch eine Sinnstiftung zumindest eine instrumentelle Funktion des Lerngegenstandes vermitteln. Den Schülerinnen und Schülern sollen alle relevanten Informationen erfahren und als vernunftbegabte Personen nicht aus taktischen Gründen manipuliert werden (Grell, 1999 S.153). Es wird womöglich zu keiner intrinsischen Motivation führen, aber die Bedeutung des Lerngegenstand kann eine gewisse Betroffenheit auslösen und die Schülerinnen und Schülern zu einer identifizierten Regulation verhelfen (Deci und Ryan, 1993, S.228). Ist eine Lehrperson dazu im Stande, die Interessen der Schülerinnen und Schüler anzuregen, wird der Lerngegenstand als wertvoll erachtet. Durch die dabei entstehende subjektive Bedeutung werden selbstbestimmtere Motivationsformen der Schülerinnen und Schüler gefördert (Abel, 1998, S.12).

2.1.5.5 Schwierigkeitsgrad

Um das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, spielt die Schwierigkeit des Lernangebots eine zentrale Rolle. Atkinson (vgl. Götz, 2017, S.97) stellt die Beziehung zwischen subjektiver Aufgabenschwierigkeit und Motivation in seinem Risikowahlmodell dar (Abbildung 2).

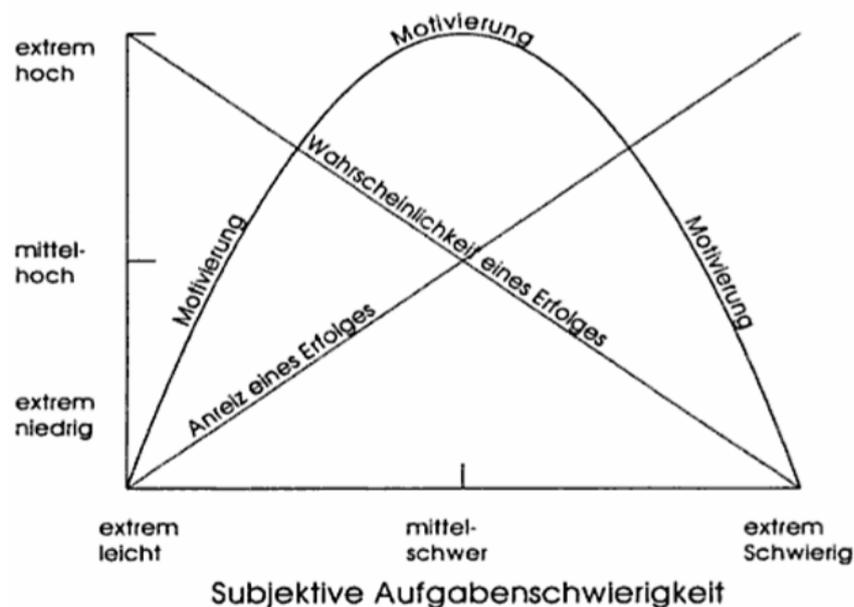


Abbildung 2 Risikowahlmodell nach Atkinson von 1957 (vgl. Götz, 2017, S.97)

Unter subjektiv versteht sich der Umstand, dass die wahrgenommene Schwierigkeit aus dem Vergleich des Anspruchsniveau und den individuellen Fähigkeiten und deren Selbsteinschätzung resultiert. Durch Risikowahlmodell wird veranschaulicht, dass die Motivation im Bereich der mittelschweren Aufgaben am höchsten liegt. „Der leistungsthematische Anreiz eines Erfolges, ist (...) umso grösser, je schwieriger die bewältigte Aufgabe, mithin je geringer die Erfolgswahrscheinlichkeit ist. (...) Was attraktiv ist und Leistungsmotivation anregt, sind (...) mittelschwere Anforderungen“ (Rheinberg, 2002, S.71). Das Anforderungsniveau spielt auch in der SBT ihre Beachtung, so postulieren Deci und Ryan (1993, S.231), dass: „Wenn eine Aktivität intrinsisch sein soll, muss sie für das Individuum ein optimales Anforderungsniveau besitzen“. So sollte die Schwierigkeit der Aufgaben weder eine Überforderung noch eine Unterforderung darstellen. Um der Heterogenität einer Klasse gerecht zu werden, kann eine Lehrperson das Lernangebot sowie die Hilfestellungen differenzieren und die Aufgaben in Schwierigkeitsgrade unterteilen. Durch die Einteilung in Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen wird auch dem individuellen Lerntempo der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen.

2.1.5.6 Feedback

Götz (2017, S.131) beschreibt „häufiges positives Feedback“ als Massnahme motivationsförderlichen Unterrichts und auch Ditton und Müller (2014, S.73) benennen verschiedene motivierende Funktionen von Rückmeldungen. Die SBT spricht von positivem Feedback, wenn es auf informierende Art und Weise ausgeübt wird. Ein kontrollierendes Feedback ist dagegen negativ zu betrachten, weil es das Kompetenz- und Autonomieerleben der Schülerinnen und Schüler hemmen kann. So schreiben Deci und Ryan (1993, S.231) „Nur wenn Gefühle der Kompetenz und Selbstwirksamkeit zusammen mit dem Erleben von Autonomie auftreten, haben sie Einfluss auf die intrinsische Motivation“. Feedback kann sich auf internalen Ursachen wie Anstrengung oder hohen Fähigkeiten oder auf externalen Ursachen wie einer schwierigen Aufgabenstellung oder Pech bezogen werden. Die wichtigste Technik ist es dabei, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Ursachenerklärungen zu kommentieren. Es empfiehlt sich bei frühen Lernphasen Leistungen auf die Anstrengung und im späteren Verlauf dann auf die Fähigkeiten zu beziehen. Die Funktion von Feedback, dass sich auf externe Ursachen bezieht, ist der Schutz des Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler. So ist ein Versagen aufgrund von Pech weniger hemmend für das Selbstwertgefühl als wenn die eigenen Fähigkeiten als Ursache angesprochen werden (Götz, 2017, S.136f).

Pekrun (2014, S.116) beschreibt die unterschiedlichen Zielsetzungen von Schülerinnen und Schüler, welche in Zusammenhang mit einem variablen oder stabilen Fähigkeitskonzept stehen und unterscheidet sie in erster Linie zwischen Mastery- und Performancegoals. Sehen die Schülerinnen

und Schüler ihre Fähigkeiten als steigerbar, steht der Prozess der individuell zum Erreichen der Zielsetzung durchlaufen wird im Vordergrund. Diese Mastery-Goals treten oft in Verbindung mit intrinsischer Motivation und positiven Emotionen (z.B. Lernfreude) auf und fokussieren die eigentliche Aktivität. Innerhalb eines Performance-Goal wird die Fähigkeiten als stabil und unveränderlich erlebt. Im Fokus steht das Ende der Aktivität und den damit verbundenen Anreizen. Sie leisten die Aktivität aus der Angst vor Misserfolg oder aus der Hoffnung auf Erfolg. Die Angst vor Misserfolg wird von negativen Emotionen begleitet und ist von einer extrinsischen Motivation geprägt. Bei der Hoffnung auf Erfolg stehen die positiven Effekte des Erfolgs im Vordergrund und dabei treten sowohl positive wie auch negative Emotionen hervor (Pekrun, 2014 S.116). Eine individuelle Bezugsnorm kann zu einer Verringerung der Angst von Misserfolg sowie zur Verbesserung des Fähigkeitsselbstkonzept führen, dementsprechend kann sie im Unterricht sinnvoll genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern mit Motivationsproblemen zu fördern (Götz, 2017, S.134).

2.1.5.7 Unterrichtsatmosphäre

Eine geeignete Unterrichtsatmosphäre ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern ihr Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zu befriedigen. Dazu empfiehlt sich für die Lehrperson die Verwendung vielfältiger Methoden. Diese können die Wahl der Sozialform, des Arbeitsplatzes oder auch die Variation des Materials und Medium (Meyer und Hilbert, 1993, S.74f). Die Abwechslung kommt auch den verschiedenen Lerntypen und Interessen entgegen und bietet den Schülerinnen und Schülern vielseitige Interaktionsmöglichkeiten.

Förderlich für selbstbestimmtere Motivationsformen ist auch ein wertschätzender Umgang innerhalb der Klasse, denn „(...) die Äusserung anerkennender Gefühle werden in der Regel als autonomiefördernd wahrgenommen und steigern die intrinsische Motivation.“ (Deci und Ryan, 1992, S.230). Dazu liefert die Lehrperson ein Vorbild eines wertschätzenden Umgangs. Diese Vorbildfunktion kann auch einen anderen motivierenden Effekt haben. Wenn eine Lehrperson authentisch Freude am Beruf und am Lerngegenstand zeigt, kann sie die Schülerinnen und Schüler mit dem Feuer anstecken und Interesse erwecken.

2.1.5.8 Sozialformen

Gruppen- oder Partnerarbeiten ermöglichen den Schülerinnen und Schülern soziale Interaktionen, wobei die Gruppeneinteilung für das Entstehen einer sozialen Eingebundenheit eine Rolle spielt. (Deci und Ryan, 1993, S.227). Eine Person wird besser in einer Gruppe arbeiten können, die sie positiv bewertet. Gruppen- oder Partnerarbeiten bietet auch Chance bezüglich der wahrgenommenen Autonomie, wenn die Schülerinnen und Schüler die Gruppen selbst bestimmen können, diesbezüglich hat Einzelarbeit auch seine Vorzüge, insofern dabei eigene Methoden und

Lernstrategien angewandt werden können. Gleichzeitig kann bei der Einzelarbeit auch konsequenter differenziert werden. Deutlich wird, dass es auf die Vielfalt ankommt da jede Sozialform ihre Berechtigung besitzt.

Folglich kann zusammengefasst werden, dass Unterricht dann zu selbstbestimmteren Motivationsformen führen kann, wenn er die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler befriedigt. Dies kann mittels Wahlmöglichkeiten, Interessen Einbeziehen, einem differenzierten Schwierigkeitsgrad, der Vermittlung der Bedeutung des Lerngegenstandes, partizipativen Strukturen, einer wohlwollenden Unterrichts Atmosphäre und gezielten, informierenden Feedback gefördert werden. Um die Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmteren Motivationsformen zu begleiten, müssen die Prinzipien ganzheitlich und konstant in den Unterricht integriert werden. Werden diese Handlungsbereiche nur selten genutzt, kann es nicht zu einer nachhaltigen Wirkung kommen. Dabei ist der Prozess der Internalisation und Integration anhand der SBT notwendig, damit die Individuen selbstbestimmtere Motivationsformen erreichen können.

3. Theoretischer Teil: kompetenzorientierter Unterricht

Im folgenden Teil wird der Aufbau des kompetenzorientierten Unterrichts genauer analysiert und dargestellt. In einem ersten Schritt wird der Kompetenzbegriff definiert und in seine verschiedenen Bestandteile zerlegt. In einem zweiten Teil wird der Kompetenzbegriff mit der kompetenzorientierten Didaktik in Verbindung gesetzt. Hierbei liegt der Fokus auf der theoretischen Fundierung der kompetenzorientierten Didaktik und der motivationalen Grundlagen. In einem letzten Schritt wird der Stellenwert der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 aufgegriffen, analysiert und kurz zusammengefasst.

3.1 Die Bedeutung von Kompetenz

Bevor sich die Verfasser mit dem Begriff *kompetenzorientiert* beschäftigen, muss als erstes die Begrifflichkeit *Kompetenz* geklärt werden. Das Wort Kompetenz hat seinen Ursprung im lateinischen Wort *competentia* und bedeutet *Zusammentreffen*. Die Bedeutung des Wortes wird auch mit *Sachverstand* oder *Fähigkeiten* gleichgestellt (Duden online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz>: 5.02.2020).

Weinert (2001) gibt eine genaue, allgemein gültige Definition des Begriffes, welche unter anderem auch dem Lehrplan 21 zugrunde liegt: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S.27f).

Aus einer didaktischen Sicht geht der Begriff *Kompetenz* über diese Definition hinaus und wird als Interaktion von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um von aussen gestellten Anforderungen zu erfüllen dargestellt (Krieg und Hess, 2017, S.7). Neben dem Wissen (Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) gehören auch Wollen (Motivation und Einstellung), sowie Können (physischen Handlungsmöglichkeiten) zum Kompetenzbegriff und nehmen eine essenzielle Rolle beim Kompetenzerwerb (PH Zürich) ein. Kompetenzen sind nicht unbedingt schulfachspezifisch, jedoch stellen das Fachwissen und die Inhalte der Fächer notwendige Bereiche eine Kompetenz dar (Joller-Graf, Zutavern, Tettenborn, Ulrich, Zeiger, 2014. S.18).

Kompetenz stellt in Handlung umgewandeltes Wissen dar (Joller-Graf & al. 2014, S.6). Dabei gilt jedoch zu erwähnen, dass es einen Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz gibt. Performanz bezieht sich hierbei auf die im hier und jetzt gezeigten Strategien und werden durch äussere Bedingungen (Emotionen, Motivation, usw.) beeinflusst. Dies führt dazu, dass die in

bestimmten Situationen gezeigten Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht unbedingt mit den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten übereinstimmen (Krieg & Hess, 2017, S.7).

3.2 Aspekte der Kompetenz

Grundsätzlich muss in der heutigen Zeit der Begriff der Kompetenz in verschiedene Aspekte unterteilt werden, welche einen gemeinsamen umfangreichen Kompetenzbegriff bilden. Nach Feindt (2010, S.29-33) bilden Wissen, Können und Wollen die Grundpfeiler einer aufzubauenden Kompetenz. Nach der Definition von Weinert (2001, S.27) sind neben den Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch die motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten ein zentraler Aspekt einer Kompetenz. Im Lehrplan 21 werden Wissen, Können und Wollen als Bedingungen für den Kompetenzerwerb erwähnt. Eine vereinfachte Formulierung kann durch folgende Kurzformel beschrieben werden:

Kompetenz = Zusammenspiel von Wissen, Können und Handeln.

Diese drei Teilaspekte werden in den folgenden Abschnitten genauer analysiert und erklärt.

3.2.1 Wissen als Teil von Kompetenz

Kompetenz wird als psychologisches Konstrukt angesehen, welches sich auf unterschiedliche Dimensionen des Wissens bezieht. Anderson & Krathwohl (2001, zitiert in Krieg & Hess, 2017, S.8) definieren in einem Modell vier verschiedene Dimensionen des Wissens, welche die unterschiedlichen Wissensaspekte von Kompetenz beschreiben. Das Wissen wird als ganzer Aspekt betrachtet, welches ihn in vier unterschiedliche Teilaspekte gegliedert werden kann.

Art des Wissens	Beschreibung
Factual Knowledge / Faktenwissen	Begriffe und abrufbare Fakten
Conceptual Knowledge / konzeptuelles Wissen	Wissen um Beziehungen, Ordnungen, Gesetzmässigkeiten, Theorien, Modelle und Strukturen
Procedural knowledge / prozedurales Wissen	Vorgänge, Abläufe, Verfahren, Strategien
Metacognitive knowledge / metakognitives Wissen	Wissen über eigene Lernziele, -prozesse und Gewohnheiten

eigens erstellte Tabelle

3.2.2 Können als Teil von Kompetenz

Eine Kompetenz wird bewusst und flexibel in konkreten Situationen angewendet. Um Wissen in Handlungen umsetzen zu können bedarf es Handlungsmöglichkeiten. Unterschiedliche Darstellungsformen bieten die Möglichkeit, das Wissen physisch wiederzugeben und darzustellen. (Krieg & Hess, 2017, S.8). Das Tun beim Zeichnen, Gestalten, Sprechen, Schreiben, Musizieren oder Bewegen bietet einem also verschiedenen Arten, das Wissen anzuwenden (Lehrplan 21). Das Können bezeichnet ein aktives und differenziertes Wiedergeben, Umsetzen oder Anwenden (Hess 2016, S. 30-31) und bedarf unter anderem einer ausreichender Motorik, genügend Kraft, einer gewissen Sehkraft, usw. um die Anforderungen zu meistern (Krieg & Hess, 2017, S. 8).

3.2.3 Wollen als Teil von Kompetenz

Die Grundbedürfnisse der Menschen spielen eine zentrale Rolle bei der Frage, warum Menschen etwas lernen und sich entwickeln wollen. Der Mensch möchte Anforderungen und Herausforderungen immer effizienter und ökologischer bewältigen und sich dabei wirkungsvoll erleben, mit dem Ziel Anerkennung und Wertschätzung von seinen Mitmenschen zu erhalten (Deci und Ryan, 2000, S.68ff). Die Forschung zeigt uns diesbezüglich auch einen Zusammenhang von Motivation und sozialen sowie auch emotionalen Grundbedürfnissen bezüglich Autonomie und sozialer Eingebundenheit, Kompetenzen bzw. Kompetenzerleben und einem positiven Selbstwertgefühl (Krieg & Hess, 2017, S.9).

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass motiviertes Lernen eng in Verbindung mit dem Selbstkonzept eines Menschen, den fachspezifischen Einstellungen, dem Glauben an die Selbstwirksamkeit sowie den eigenen Überzeugungen steht. Es ist bekannt, dass Erfolgserlebnisse einen positiven Effekt auf das Lernen und die Motivation von Lernenden haben (Krieg & Hess, 2017, S.9). Überträgt man diesen Gedanken auf den Unterricht, sollten die gesetzten Ziele erreichbar sein. Dies erweckt Erfolgshoffnung sowie intrinsische Motivation und steigert den Glauben an die Selbstwirksamkeit (Ziegler, E., Stern, E., Neubauer, A., 2012, S.15). Sollten die Ziele und Erwartungen unrealistisch sein, erleben die Schülerinnen und Schüler sowohl eine Angst vor Misserfolg als auch einen Misserfolg. Insgesamt sollten im Unterricht Ziele angestrebt werden, welche die Schülerinnen und Schülern auch erreichen können (Ziegler, E., Stern, E., Neubauer, A., 2012, S. 15).

3.3 Beschreibung kompetenzorientierter Didaktik

Grundsätzlich lässt sich kompetenzorientierter Unterricht auf den Aufgaben und Settings, Reflexion und Beurteilung sowie auch auf Lehren und Lernen aufbauen (PH Zürich online unter <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan-21/kompetenzorientierung/Unterricht/>: 5.02.2020)

Diese Aspekte werden in der Abbildung 4 genauer dargestellt. Diese Aspekte umfassen das Wissen, Wollen und Können der Schülerinnen und Schüler und erfolgen im Zusammenspiel zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler. Kompetenzorientierter Unterricht leitet den Fokus von der Instruktion auf die Konstruktion des Wissens (Fritz, U. & al. 2019, S.29). Das Anwenden und die damit verbundenen Handlungen der Kompetenzen stehen im Fokus. Kompetenzen werden demnach im und durch das Handeln sichtbar.

Feindt (2010, S.85) bezeichnet kompetenzorientierter Unterricht als konsequente Schülerorientierung.

Nach Klieme und Hartig (2007, S. 21) bedeutet Kompetenzorientierung in erster Linie: „Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine trägen und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können“. Es werden Lernsituationen geschaffen, welche eine aktive, selbstgesteuerte, kooperative Auseinandersetzung mit der Lernumgebung bringen.

Kurt Reusser von der Universität Zürich schreibt dazu Folgendes: „Kompetenzorientiert unterrichten heisst, nicht nur an den Stoff zu denken, sondern (...) dezidiert danach zu fragen: «Was will ich eigentlich machen? Warum mache ich das? Was soll bei den Schülerinnen und Schülern hängen bleiben?»; also nicht einfach: «Jetzt nehmen wir die Römer durch», sondern: «Was sollen die Schülerinnen und Schüler – fachlich und überfachlich – lernen, wenn wir uns mit den Römern beschäftigen?» (Reusser, 2014 zitiert auf <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan-21/kompetenzorientierung/Unterricht/>)

Die verschiedenen erörterten Definitionen zur kompetenzorientierten Didaktik überschneiden sich stark inhaltlich in ihrer Erklärung und prägen den für diese Arbeit verwendeten Kompetenzbegriff. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan umfasst unter anderem auch viele Aspekte, welche auch im kompetenzorientierten Unterricht aufgegriffen werden.

3.3.1 Merkmale kompetenzorientierter Didaktik

Im folgenden Abschnitt wird sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie nun Kompetenzen im Unterricht gefördert werden können und welche didaktischen Schritte bei der Umsetzung befolgt werden müssen. Für ein erfolgreiches Umsetzen bedarf es einer Veränderung der didaktischen Perspektive und einer neuen Rollenverteilung von Lehrperson und Lernenden (Fritz & al. 2019, S.29). Die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler rücken in den Mittelpunkt und die neuen didaktischen Settings, Inhalte und Methoden dienen der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Im Unterschied zur Zielorientierung, welche Erreichbarkeit und Umsetzbarkeit konkreter Lernschritte implizieren, bedarf es nach Ziener in der Kompetenzorientierung einer systemisch

komplexeren Sicht. Das Kennzeichen des kompetenzorientierten Denkens ist die Offenheit für die unterschiedlichsten Lern- und Lösungswege (Ziener, 2008, S.29). Der Fokus liegt jetzt vielmehr auf der Konstruktion von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenz). Um kompetenzorientiert zu unterrichten muss die Lehrperson auf die Voraussetzungen achten, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen und durch verschiedene Zugänge sowie auch Methoden, der zu bearbeitenden Kompetenzen den Unterricht öffnen. Eines der wichtigsten Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts ist ausserdem, dass die in der Schule erworbenen Kompetenzen auch auf Alltagssituationen übertragbar gemacht werden (Tschekan, 2011 zitiert in Fritz & al., 2019, S.30)

Kompetenzorientierter Unterricht zeichnet sich durch grundlegende Lernformen aus. Verschiedene Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts von Feindt und Meyer (2010) sowie Stock, Riebenbauer und Winkelbauer (2012) werden von Fritz et al. (2017, S.31-35) genauer erörtert. Diese Merkmale lauten:

- Die Schülerinnen und Schüler durch anspruchsvolle, aber gut abgestimmte Aufgabestellungen kognitiv aktivieren
- Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen
- Intelligentes Üben
- Geeignete Anwendungssituationen anbieten
- Die gemeinsame Konstruktion von Wissen fördern
- Individuelle Unterschiede berücksichtigen
- Die Reflexion des Lernfortschritts durch die Schülerinnen und Schüler fördern

3.3.2 Motivation im kompetenzorientierten Unterricht

Die Motivation besitzt auch eine gewisse Rolle innerhalb der Kompetenzorientierung. Um ein angenehmes Lern- und Unterrichtsklima zu schaffen muss der Unterricht auch motivationsfördernd sein. Dies hilft den Schülerinnen und Schülern einen dauerhaften Lernerfolg zu erzielen und trägt auch dazu bei, dass begabte Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern können (Fritz et al. 2019, S.49f).

Ziel eines motivationsförderlichen Unterrichts ist die Förderung von Lern- und Leistungsmotivation. Dabei geht es vor allem darum, die eigenen Kompetenzen selbst einzuschätzen und folglich auch

eigene Ziele zu setzen, um die Entwicklung zu fördern. Dabei versucht die Motivationsförderung auch die Bedeutung von Themengebiete sowie auch für den späteren Beruf aufzuzeigen.

Nach Schiefele (2014, S.251-261) besitzt motivierender und interessanter kompetenzorientierter Unterricht folgende Merkmale:

- Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten
- Förderung der Autonomieerfahrung
- Förderung der sozialen Einbindung
- Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit

Hierbei tragen die genannten Merkmale indirekt zur Förderung der Interessen und Motivation bei und überschneiden sich auch mit Merkmalen aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

3.3.3 Feedback im kompetenzorientierten Unterricht

Die Rolle von Feedback wird bei der Kompetenzorientierung auch als wichtig erachtet. Regelmässige Rückmeldungen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und dem Lernprozess sind essenziell für den Kompetenzerwerb. Leistungsdiagnosen, Leistungsbeurteilungen und Feedback sind zielführend, um die Lernenden aktiv in die Beurteilung mit einzubringen. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler eine realistische und richtige Einschätzung ihrer Leistungen im Schulalltag erhalten (Fritz et al. 2019, S.51). Hattie (2013) weist unter anderem auch auf deren Bedeutung hin.

3.4 Kompetenzorientierter Unterricht als Grundlage des Lehrplan 21

Das Ziel der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 ist es die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern nachhaltig aufzubauen. Im Zentrum stehen aktive, verstehens- und anwendungsorientierte Lernformen.

3.4.1 Kompetenzorientierung im Lehrplan 21

Im folgenden Abschnitt wird sich mit der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 befasst. Diese wird hier erstmals in einem in der deutschsprachigen Schweiz allgemeingültigen Lehrplan schriftlich festgehalten und als Vorgabe gegeben. Bei der Kompetenzorientierung stehen die zu erwerbenden Kompetenzen im Zentrum, dabei wird zwischen verschiedenen Arten von zu erwerbenden Kompetenzen unterschieden. Diese werden im folgenden Abschnitt genauer analysiert.

3.4.1.1 Fachliche Kompetenzbereiche

Im Lehrplan 21 sind die verschiedenen zu erwerbenden Kompetenzen fachlich aufgeteilt und werden wie folgt definiert: „Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (D-EDK 2013a, S.5). Kompetenzen in den Fachbereichen werden progressiv erworben und sind von Kindergarten bis Sekundarstufe 1 in Kompetenzstufen eingeteilt. Die Kompetenzstufen bilden aufeinander auf und werden als notwendiges Wissen angesehen, um eine höher gelegene Kompetenzstufe zu erarbeiten (Lehrplan 21).

3.4.1.2 Überfachliche Kompetenzen

Neben den fachlichen Kompetenzen enthält der Lehrplan 21 auch überfachliche Kompetenzen. Folgende Definition wird von den Verfassern als Erklärung der überfachlichen Kompetenzen genutzt: „Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes Wissen und Können gemeint, das über alle Fachbereiche hinweg für das Lernen eine wichtige Rolle spielt. Dazu zählen soziale, personale und methodische Kompetenzen. An deren Entwicklung sind alle Fachbereiche beteiligt mit ihren je spezifischen Inhalten, fachlichen Zugängen, Vorgehensweisen und Perspektiven auf die Welt. (...) Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten bedeutet somit immer auch ein Lernen, das über das Fachliche hinausgeht, so wie umgekehrt jedes anspruchsvolle fachspezifische Lernen auf überfachliche Kompetenzen der Lernenden angewiesen ist.“ (D-EDK 2013a, S. 5)

3.4.1.3 Fachübergreifende Kompetenzen

Bei den fachübergreifenden Kompetenzen handelt es sich um Verweise in nachhaltige Entwicklung, Medien und Informatik, sowie berufliche Orientierung, welche eine sinnvolle fachübergreifende Verbindung zwischen anderen Fachbereichen suggeriert (Lehrplan21).

3.5 Anwendung Kompetenzorientierte Didaktik im Lehrplan 21

Die pädagogischen Grundlagen der öffentlichen Schule in der Schweiz entwickeln sich ständig weiter. Zurzeit befinden wir uns in einem Wandel der Schuldidaktik. In den meisten Kantonen der Schweiz wird mit dem Lehrplan 21 ein neuer Weg eingeschlagen und die Kompetenzorientierung wird dadurch nach und nach in den Mittelpunkt gestellt. Der Lehrplan 21 gibt einem die festgelegten, zu erreichenden Bildungsstandards und die zu erreichenden Kompetenzen in Form von Kompetenzstufen und Grundanforderungen vor. Verschiedene wichtige Bezugspunkte zu den jeweiligen Kompetenzstufen helfen der Differenzierung im Unterricht. Man geht im Lehrplan 21 vom *Spiralsystem* der zu erwerbenden Kompetenzen aus. Hierbei werden die zu erwerbenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich vertieft und erweitert. Themen kehren im Schulverlauf immer wieder. Dabei besitzen die Schülerinnen und Schüler jedes Mal mehr Vorwissen und Vorkenntnisse. Die Kompetenzen sollen dabei durch unterschiedliche Zugänge, Komplexitäten,

Mittel und Situationen neu erlebt werden. Den Kindern werden neue, an ihre Ansprüche angepasste, didaktische Herausforderungen präsentiert. Dadurch kann man von einem kumulativen Kompetenzaufbau im Lehrplan 21 sprechen. Schülerinnen und Schüler sollen über das nötige Wissen verfügen um den Unterrichtsstoff in verschiedenen Situationen aufrufen und anwenden zu können. Früher standen die fachlichen Inhalte im Unterricht im Mittelpunkt und Lehrpersonen richteten ihren Unterricht nach diesen fachlichen zu erwerbenden Inhalten. Die Kompetenzorientierung in der schulischen Bildung fordert die Lehrpersonen dazu auf, den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich mit der Unterstützung von angepassten Lehrmitteln Kompetenzen in verschiedenen Bereichen nachhaltig anzueignen (Lehrplan 21).

Nach dem Lehrplan 21 heisst kompetenzorientiert Unterrichten spezifische Gegenstände und Inhalte so auszuüben und Lerngegenstände so zu gestalten, dass gewünschte Kompetenzen durch das Bearbeiten erworben und gefestigt werden. Variable Lerngegenstände und Problemlösestrategien rücken bei der Wissensvermittlung in den Vordergrund, Schülerinnen und Schüler machen dabei Lernerfahrungen und erwerben Methoden- und Strategiewissen, welches sich bei neuen Anforderungen anwenden lässt. Lehrpersonen gestalten mit den in der Berufsausbildung und Weiterbildungen erworbenem Wissen Unterrichtseinheiten und Lernumgebungen, in welchen Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Fachinhalte und Themen auf einem von der Lehrperson angepasstem Niveau erworben werden. Verschiedene Aspekte wie die Voraussetzungen der Klasse oder Lerngruppe, qualitativ hochwertige Lehrmittel, Lernmedien, Aufgabentypen, variable Lehr- und Lernmethoden, die Instruktion und die Durchführung sind bei der Planung zu beachten. Für diese Arbeit spielt die Methodenvielfalt in Verbindung zur Motivation der Schülerinnen und Schüler eine grössere Rolle (Lehrplan21).

Im Lehrplan 21 werden Lehrpersonen auch dazu aufgefordert eine „Respektvolle, lernförderliche Arbeitsatmosphäre mit einer entsprechenden Kommunikations-, Feedback- und Fehlerkultur“ in der Klasse zu etablieren. Anhand folgender Tabelle lässt sich der gewünschte Kompetenzerwerb nach dem Lehrplan 21 besser veranschaulichen. Es handelt sich dabei um eine Wechselwirkung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Das Resultat ist der Erwerb von Kompetenzen.

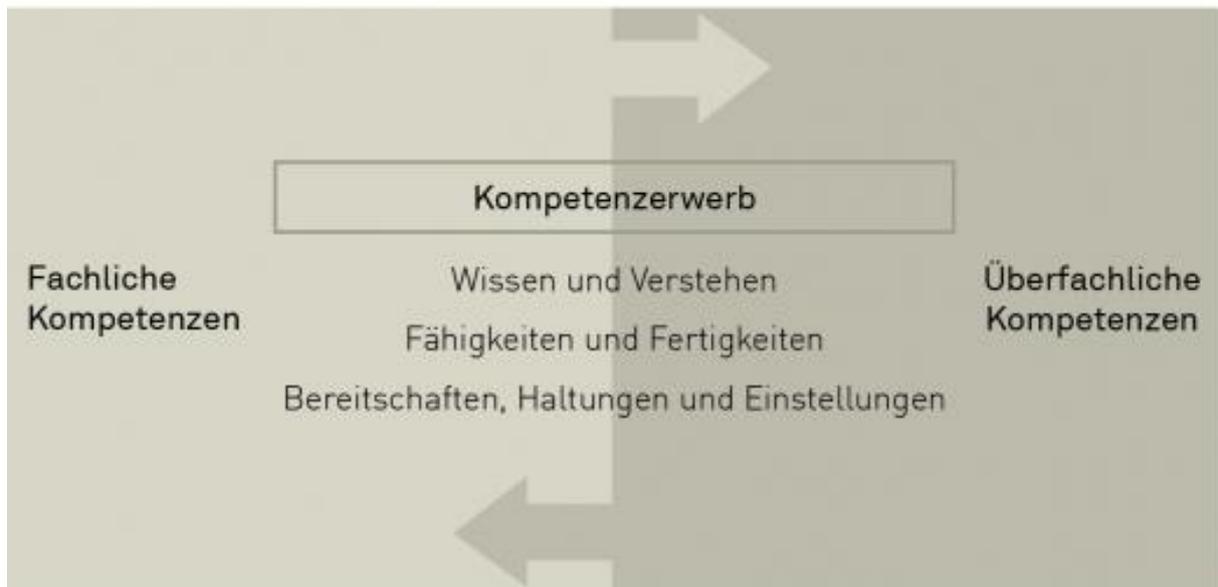


Abbildung 3: Wechselwirkung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aus dem Lehrplan 21

3.5.4 Kriterien nach dem Lehrplan21 für einen wirksamen kompetenzorientierten Unterricht

Folgende Qualitätsmerkmale gibt der Lehrplan 21 Lehrpersonen als Leitfaden um eine kompetenzorientierte Didaktik im Unterricht zu fördern. Diese Merkmale werden im Idealfall bei der Unterrichtsplanung in Betracht gezogen:

- Fachliche und lebensweltliche Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte und Lernaufgaben;
- Qualität von Lehrmitteln, Lern- und Wissensmedien;
- Unterstützung durch die Lehrpersonen;
- Transparenz von Zielen und Leistungserwartungen für die Lernenden im Unterricht;
- Klarheit, Verständlichkeit und Strukturierung der zu erlernenden Inhalte;
- Kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler;
- Festigung des Gelernten und intelligentes Üben;
- Effektives Klassenmanagement zur Schaffung einer störungsarmen Lernumgebung, in der die Lernzeit effizient genutzt werden kann;
- Positives Schul- und Klassenklima;

- Respektvolle, lernförderliche Arbeitsatmosphäre mit einer entsprechenden Kommunikations-, Feedback- und Fehlerkultur;
- Dialogische Gesprächsführung;
- Diagnostische Fähigkeiten der und personalisierte Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer;
- Förderung von Selbststeuerung und von Lernstrategien.

Lehrpersonen nehmen eine zentrale Rolle bei der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 ein. Es liegt an ihnen den Schülerinnen und Schülern die im Lehrplan festgehaltenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen anschaulich zu vermitteln. Sie nehmen dabei immer mehr die Rolle der Begleiterin oder Begleiter beim Lernprozess bzw. des Lernprozesses ein. Der Wandel der Stofforientierung, über die Lernzielorientierung, bis zur Kompetenzorientierung ist ein Prozess, welcher gerade stattfindet. Eines der wichtigsten Ziele der Kompetenzorientierung ist es, die erworbenen Kompetenzen auch in Alltagssituationen anwenden zu können. Damit diese Umsetzung auch erfolgen kann, bietet die Literatur und der Lehrplan 21 viele unterschiedliche Grundlagen sowie auch Beispiele, um kompetenzorientiert zu unterrichten. Diese Merkmale können von Autor/in zu Autor/in unterschiedlich und anders formuliert sein, überschneiden sich inhaltlich jedoch grösstenteils. Für die Kompetenzorientierung im Unterricht kann folgende Darstellung als Grundlage genutzt werden. Wissen, Können und Wollen sind hierbei von Aufgaben und Settings, Reflexion und Beurteilung sowie auch auf Lehren und Lernen umkreist bzw. eingebunden. Der kompetenzorientierte Unterricht lässt sich grundsätzlich daher auf den Aufgaben und Settings, Reflexion und Beurteilung sowie auch auf Lehren und Lernen aufbauen (Koch & al. 2017, S.7)

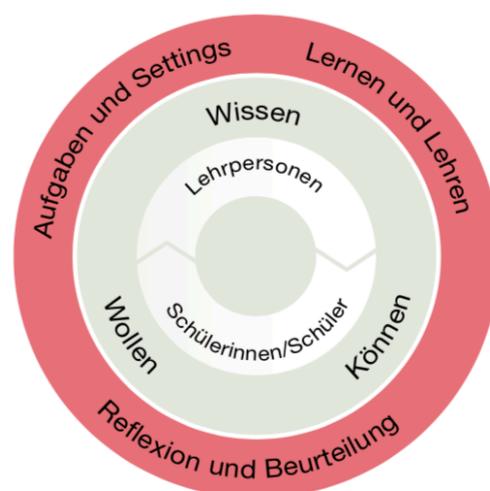


Abbildung 4: Zusammenspiel von Aufgaben und Settings, Lernen und Lehren sowie Reflexion und Beurteilung (PH Zürich online unter <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan21/kompetenzorientierung/Unterricht/>: 5.02.2020)

4 Praktischer Teil: Methode

Im folgenden Teil dieser Arbeit beziehen die Verfasser sich auf die Methodologie der Arbeit. In einem ersten Schritt wird das Forschungsdesign vorgestellt. Danach folgt die Beschreibung der Methode der Datenerhebung und die Beschreibung der durchgeführten Stichprobe. In einem weiteren Schritt gehen die Verfasser dann auf den Aufbau des Interviewleitfadens ein und schliessen mit der Beschreibung der Durchführung des Interviews ab.

4.1 Forschungsdesign

Nach Aeppli, Gasser, Gutzwiller und Tettenborn (2016, S.135) kann zwischen verschiedenen Forschungszugängen entschieden werden. Bei einer Forschungsarbeit kann zwischen quantitativen, qualitativen oder methodisch gemischten Designs unterschieden werden. In dieser Arbeit beschäftigen wir uns mit dem Zusammenhang von Motivation von Schülerinnen und Schülern und den Einflüssen in Form von Wahlmöglichkeiten, Interessen, Partizipation und Feedback im Schulalltag. Das Ganze wird aus der Sicht einer kompetenzorientierten Didaktik erforscht und durch ein einmaliges Gespräch mit den Probandinnen und Probanden erhoben. Es ist daher sinnvoll ein qualitatives Forschungsdesign auszuwählen. Genauer gesagt handelt es sich um eine phänomenologische Studie. Hierbei wird die Bedeutung erlebter Erfahrungen beschrieben. Personen schreiben erlebten Situationen Sinn und Bedeutung zu (z.B. auf der Basis tiefgründiger Interviews) (Aeppli et al. 2016, S.135).

Die Verfasser sehen es auch als ein interaktives Design, da eine "face to face"-Interaktion vorhanden ist (McMillan und Schumacher, 2006, zitiert in Aeppli et al., 2016, S.135). Die genaue Methode der Datenerhebung wird im folgenden Abschnitt nochmals detaillierter beschrieben.

4.2 Methode der Datenerhebung

Die Daten der Studie werden mittels eines teilstrukturierten Interviews erhoben, in welcher systematisch und gezielt Informationen durch das Befragen verschiedener Lehrpersonen gesucht werden. Die Informationen werden aus den verbalen Antworten entnommen. Die zu untersuchende Konstrukte und theoretischen Zusammenhänge, welche durch die Aussagen erworben werden, dienen zur Beantwortung einer übergeordneten Forschungsfrage (Aeppli et al., 2016, S.178).

Für die Erhebung dieser Arbeit greifen wir auf das halb- oder teilstrukturierte Interview zurück. Dies eignet sich gut für eine qualitativ ausgerichtete Fragestellung. Die zu stellenden Fragen, die Themen und der Gesprächsverlauf sind zwar vorbereitet, werden aber der befragten Person und dem thematischen Gesprächsverlauf angepasst. Variationen sind Teil des halb- oder teilstrukturierten Interviews und sind durch eine flexible Gesprächsführung gekennzeichnet (Aeppli et al., 2016, S.181). Zusätzlich kann man die geführten Interviews als problemzentrierte Interviews bezeichnen, hierbei

steht ein gesellschaftliches relevantes Problem im Vordergrund (vgl. Lamnek, 1995; Reinders, 2012 zitiert in Aeppli et al., 2016, S.182).

4.3 Beschreibung der Stichprobe

Bei der Erhebung werden Lehrpersonen aus dem Kanton Freiburg befragt die in ersten bis achten Harnos unterrichten. Diese Lehrpersonen sind im direkten und täglichen Kontakt mit den Kindern und haben die Möglichkeit diese über längere Perioden zu beobachten. Die Lehrpersonen können Schülerinnen und Schüler gut einschätzen und die verschiedenen Verhaltensweisen und Verhaltensmerkmale beschreiben. Alle befragten Lehrpersonen wurden mit einer Anfrage für ein Interview kontaktiert und stimmten dem Durchführen der Interviews zu. Dabei wurde ihre Anonymität gewährleistet. Bei den Lehrpersonen handelt es sich um Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlichen Alters. Auf die Berufserfahrung wird bei dieser Studie nicht geachtet. Die befragten Lehrpersonen benötigten auch keine Vorbereitung für die Interviews. Die Interviews wurden nacheinander durchgeführt und es bestand die Möglichkeit den Fragebogen bei jedem Interview neu anzupassen.

4.4 Aufbau des Interviewleitfadens

Die Interviews fingen immer mit einer Begrüssung und einer Bedankung der Probandinnen und Probanden für die Teilnahme an. Danach folgte eine kurze theoretische Einführung zum Thema um die Lehrpersonen mit dem Inhalt vertraut zu machen. Nach Atteslander (2008, zitiert in Aeppli et al., 2016, S.185) ist es sinnvoll, der befragten Person durch eine Einleitung Gelegenheit zu geben, sich mit dem Gesprächsthema vertraut zu machen und sich darauf einzulassen. Befragte Personen in einem Interview beschäftigen sich nämlich nicht täglich mit einem bestimmten Thema. Daher wird in einem mündlichen Interview zuerst das Thema eingeführt und Kontakt hergestellt. Dann folgten die zentralen Fragen dieser Arbeit. Die Fragestellung war immer gleich aufgebaut. Zuerst wurden Fragen bezüglich der Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Klasse gestellt, danach wurden die Lehrpersonen bezüglich des Einbeziehens der Interessen der Schülerinnen und Schüler befragt und zum Schluss wurden Erkenntnisse bezüglich Feedbacks an die Schülerinnen und Schüler erworben. Die Fragen beziehen sich genauer auf die Anwendungen, Effekte, Chancen aber auch Schwierigkeiten bezüglich der vier genannten Aspekte. Die Rolle der Kompetenzorientierung bezüglich Wahlmöglichkeiten, Interesse, Partizipation und Feedback wurde am Ende jedes Teilabschnittes auch aufgegriffen. Die mit der Fachliteratur verbundenen Fragen sind hierbei in verschiedene Unterthemen eingegliedert worden, sodass auch alle bei der Theorie aufgekommenen Fragen beantwortet werden (Aeppli et al., 2016, S.183). Bei der Fragestellung gilt es jedoch, einige Regeln einzuhalten. Barth (1998, zitiert in Aeppli et al. 2016, S. 168) liefert dazu einige hilfreiche Regeln zur Formulierung konkreter Fragen, die eher als allgemeine Orientierungsrichtlinien zu

verstehen sind. Bei den Fragen unterscheidet man auch zwischen offenen oder geschlossenen Fragen. Der Hauptunterschied zwischen diesen zwei Frageformaten sind die Antwortmöglichkeiten. Bei geschlossenen Fragen sind die Antwortmöglichkeiten begrenzt und einheitlich, wobei offene Fragen eine Vielfalt von Antwortmöglichkeiten zulassen. Die Verfasser dieser Arbeit beziehen sich in grosser Mehrheit auf offene Fragen. Diese stellen aber eine höhere Anforderung an die Befragten dar (Aeppli et al. 2016, S. 168).

4.5 Durchführung der Interviews

Für die Anfragen einer Befragung der Lehrpersonen mussten keine spezifischen Regeln oder Vorgaben beachtet werden. Die fünf befragten Lehrpersonen haben auf einer freiwilligen Basis dem Interview zugestimmt. Die Lehrpersonen wurden mit einer standardisierten Anfrage per Mail kontaktiert. Nach den meist positiven Antworten wurden Termine mit den zu befragenden Lehrpersonen vereinbart. Vor dem ersten Interview wurde ein erster Theoriegestützter Interview-Leitfaden für die erste Befragung erstellt. Nach dem ersten Interview wurde der Fragebogen dann angepasst. Das Gleiche wurde auch nach dem zweiten Interview gemacht, um verschiedene Themenbereiche neu aufzugreifen. Alle Interviews wurden zwischen Januar und Februar 2020 durchgeführt und im Nachhinein transkribiert (Transkription im Anhang).

5. Datenauswertung

5.1 Methode der Datenauswertung

Die Verfasser der Arbeit beziehen sich beim Auswerten der qualitativen Daten auf das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse. Ziel dieser Inhaltsanalyse ist es die Daten, die aus irgendeiner Art von Kommunikation oder Interaktion stammen, systematisch zu erfassen (Aeppli et al. 2016, S.256-257; vgl. Mayring, 1993, S11; 2007, S.468). Diese Methode der Auswertung eignet sich unter anderem besonders für das Auswerten von transkribierten Interviews (Aeppli et al. 2016, S.256-257). Nach Mayring (2000, zitiert in Aeppli et al., 2016, S.257) gibt es vier zentrale Schritte des Verfahrens, welche Forscherinnen und Forscher beim Auswerten der gewonnenen Daten leiten. Erstens geht es um die Einordnung des Datenmaterials in ein Kommunikationsmodell, zweitens der Stellung in den Kategorien, drittens die Regelgeleitetheit und viertens die damit verbundene Nachvollziehbarkeit des Verfahrens. Mayring (2015, S.67) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Vorgehensweisen von Analysetechniken. Dabei handelt es sich um die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse. Die Daten können dabei zusammenfassend (induktive Logik), explizierend (Erklärend) oder strukturierend (deduktive Logik) ausgewertet werden. Diese drei Kategorien beinhalten auch noch weitere unterschiedliche Unterkategorien, welche beim

Anwenden zu beachten sind. Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage und dem erhaltenen Material stützen sich die Verfasser auf die strukturierende Inhaltsanalyse. Das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufinden und zusammenzufassen“ (Mayring, 1993, S. 83 zitiert in Aeppli et al. 2016, S.260.). In anderen Worten bedeutet dies, dass bestimmte Kriterien herausgefiltert werden und die Totalität des Textmaterials abgebildet werden soll. Bei den Kategorien handelt es sich um deduktiv oder induktiv erworbene Kategorien (Aeppli et al., 2016, S.260). Hierbei wird nochmals zwischen einer skalierenden und typisierenden Strukturierung unterschieden. Eine typisierende Strukturierung zielt darauf ab, Muster bzw. Typen ausfindig zu machen, wobei die skalierende Strukturierung darauf abzielt, das Material in einer Skala einzuschätzen (Aeppli et al. 2016, S.261). Die Verfasser teilen dabei das Textmaterial in vier unterschiedliche Oberkategorien ein. Diese werden wiederum in unterschiedliche Unterkategorien eingeteilt. Der Aufbau der sechs unterschiedlichen Unterkategorien ist für jede Oberkategorie gleich. Eine genauere Darstellung des Kategoriensystems befindet sich im Anhang.

Einen wesentlichen Unterschied zu anderen Analysetechniken ist, dass theoriegeleitete Kategorien als Ausgangsbasis gebildet werden. Diese Kategorien ermöglichen es, Textbestandteile systematisch zu extrahieren (Mayring, 2015, S.97). Die Auswahl der zu extrahierenden Inhalte aus den Transskripten erfolgt anhand den aus der Theorie gewonnen Kategorien und Unterkategorien (Mayring, 2015, S. 103). Forschungsanfängerinnen und Forschungsanfängern kommt die Systematik dieses Auswertungsverfahrens entgegen (Aeppli et al. 2016, S.261)

5.2 Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden die durch die geführten Interviews gewonnenen Ergebnisse in unterschiedlichen Kategorien dargestellt. Dabei wird sich nur auf die Aussagen der Lehrpersonen fokussiert. Interpretationen der Aussagen erfolgen dann im anschliessenden Kapitel. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die Ergebnisse in vier verschiedene Oberkategorien eingeteilt. Diese Oberkategorien besitzen jeweils individuell unterschiedliche Unterkategorien. Dabei werden von den positiven Effekten ausgehend die Handlungsmöglichkeiten dargestellt. Im Anschluss werden die damit verbundenen Schwierigkeiten, Grenzen und Chancen verknüpft und in Kontext des kompetenzorientierten Unterrichts gesetzt. Dabei ist zu vermerken, dass nicht für alle Unterkategorien der verschiedenen Oberkategorien Textmaterial bzw. Aussagen vorhanden sind.

5.2.1 Wahlmöglichkeiten

Die erste Oberkategorie bezieht sich auf die Wahlmöglichkeiten, welche Schülerinnen und Schüler im Unterricht zur Verfügung gestellt bekommen. In einem ersten Schritt werden die positiven Effekte bezüglich Wahlmöglichkeiten festgehalten, danach folgen die von Lehrpersonen genannten Handlungsmöglichkeiten. Dabei sind die Handlungsmöglichkeiten wiederum in unterschiedliche Unterkategorien eingeteilt. Die Chancen und Schwierigkeiten werden am Schluss aufgegriffen und Aussagen zum kompetenzorientierten Unterricht erläutern.

5.2.1.2 Positive Effekte

Die Probandinnen und Probanden der Stichprobe nehmen bei Wahlmöglichkeiten im Unterricht einen positiven Effekt auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler wahr. „denken sie dass das einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler und Schülerinnen hat?“ „ja - weil nur dann geht es ja darum - was sie brauchen damit sie das Ziel erreichen können“ (D Z.47). Die befragten Lehrpersonen trafen die Aussage, dass die Wahl des Tagesablaufes sowie die Selbstorganisation des Lernens bei den Kindern, Freude auslösen kann. Nach den Befragten bietet die Wahl des Tagesablaufs die Möglichkeit zur Selbstorganisation der Kinder. Diesbezüglich äussern die jeweiligen Befragten folgendes: „ich habe das Gefühl – sie machen das ziemlich gerne“ (E Z.51). „Und das wäre dann sozusagen auch die Chance – dass sie das Lernen? Ja“ (E Z.88).

5.2.1.3 Handlungsmöglichkeiten

Bei den Handlungsmöglichkeiten betreffend Wahlmöglichkeiten wird zwischen organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Öffnungen im Unterricht unterschieden. Hierbei besteht eine Vielzahl an Möglichkeiten den Unterricht auf verschiedenen Ebenen zu öffnen.

Organisatorische Öffnung

Sozialformen: In der Anwendung können die Schülerinnen und Schüler im Kindergarten die Sozialform wählen. In dem 2. Zyklus bietet sich ebenfalls die Wahlmöglichkeit bezüglich Sozialform an. Die Studienteilnehmerinnen hatten folgende Aussagen getroffen: „... ich ihnen oft die Möglichkeit - ob sie selbst - also allein arbeiten möchten oder zu zweit - Partnerarbeit und der Sozialform“ (B Z.12). „Das heisst das können sie eigentlich selber wählen - auch in Mathe können sie viel zu zweit machen sofern es irgendwie funktioniert“ (A Z.44).

Unterrichtsverlauf: Eine Lehrperson lässt die Schülerinnen und Schüler ihren Tagesablauf selbst strukturieren, wobei die Inhalte des Unterrichts festgelegt sind, dabei können die Schüler und Schülerinnen wählen, in welcher Reihenfolge sie diese Inhalte erarbeiten wollen und die Schülerinnen und Schüler können lernen sich selbst zu organisieren. Folgende Inhalte wurden von den Probanden und Probandinnen genannt: „Aufgaben bei welcher alle die gleichen Sachen machen

- aber man kann die Abfolge wählen“ (D Z.25). „Einfach so Tagesplan mässig – dass wir sagen – Deutsch Mathematik Französisch Englisch ist heute auf dem Programm und dann können sie wie selber einteilen - mit was starte ich - es ist klar, dass am Ende des Tages diese Sachen erledigt sein müssen“ (E Z.13). „Dass sie lernen – halt dass man die Pause eben nicht am Anfang macht – obwohl es das ist – wo ich am meisten Lust darauf habe – sondern dass sie merken – ah ich brauche eine Pause vielleicht dann zwischen dem und dem – was ich nicht gerne habe – also mir geht es vor allem um das – dass sie sich selber so ein wenig – ja – lernen Dinge einzuteilen – sich zu organisieren“ (E Z.65).

Eine Lehrperson arbeitet mit dem Churer-Modell und erlaubt den Schülerinnen und Schülern die Wahl des Arbeitsplatzes und Partners. Auch hier können die Kinder lernen sich selbst zu organisieren. „Das ultimative Ziel ist es - dass sie eigentlich selber wissen mit wem sie gut arbeiten und auch vielleicht an welchem Platz sie gut arbeiten“ (A Z.42). Sie schätzen auch die Freiheiten, die sie von der Lehrperson bekommen. Gleichzeitig könnten einige Schülerinnen und Schüler mehr Struktur gebrauchen und arbeiten lieber geleitet geführt. Folgende Aussagen, der Probanden und Probandinnen, wurden diesbezüglich genannt: „Es gibt auch zweier Pulte - es gibt dreier Pulte und sie können eigentlich immer jeden Tag jede Lektion neu wählen wo sie sitzen“ (A Z.41), „Aber es sind definitiv Schüler - die diese Freiheit sehr schätzen“ (A Z.35), „Bei anderen Schülern glaube ich - dass ihnen eine engere Struktur besser helfen würde“ (A Z.32).

Methodische Öffnung

Lernstrategien: Bei den methodischen Öffnungen kann man den Fokus auf die Möglichkeit der Wahl verschiedener Lernstrategien legen: „Wenn sie etwas nicht verstanden haben - dann schaue ich woran es liegt und stelle Ihnen andere Wege zu Verfügung - wie man das könnte lernen“ (D Z.42). Hierbei stellt die Lehrperson verschiedene Lernstrategien für die jeweiligen Schüler und Schülerinnen zur Verfügung. Folgende Antworten wurden von ihr wiedergegeben: „Ja::: - das kommt häufig vor - also das machen wir - die einen lernen besser wenn sie etwas nochmal lesen - die anderen müssen es Zeichnen - wiederum andere haben es lieber mit Material - die anderen wollen darüber sprechen -- also da gibt es viele Möglichkeiten welche sich dann oft auch aus dem Unterricht entwickeln - Gewisses stelle ich schon zu Verfügung“ (D Z.36). „Es ist ein Ausprobieren von einem andern Weg - der sich ja auf sie bezieht und nicht auf mich“ (D Z.48). Dies gilt zum Beispiel auch beim Rechnen (in Mathematik), wo die Kinder eigene Rechenwege anwenden können. Folgendes kommentierte die Lehrperson diesbezüglich: „So - es ist schon immer noch das - was ich gesagt habe - ihr rechnet jetzt an dem Thema - oder so - aber wie sie dazu kommen ist ja dann ihnen überlassen - in dieser Form - wenn sie das dürfen“ (D Z.243).

Bei der Wahl der Lernstrategien für Prüfungsvorbereitung bekommen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit selbstorganisiert zu arbeiten. „Lernstrategien zum Beispiel - wenn ich an die Wörtchen denke – haben sie ja Quizlet – wo sie lernen können – dann können sie entweder - können sie die Kärtchen bei mir holen – sie können auch frische Kärtchen holen – wenn sie es selber schreiben wollen“ (E Z.38). Sie erhalten die Lernziele als Orientierungshilfe und besitzen dann die Möglichkeit die Lernstrategie auszuwählen, welche sie am meisten anspricht.

Inhaltliche Öffnung

Lerninhalte: Weitere Wahlmöglichkeiten, können anhand der Aussagen der Probanden und Probandinnen, in Hinblick auf den Inhalt ermöglicht werden. „... ich versuche möglichst ein grosses Angebot zu schaffen, sodass sie ein bisschen selber wählen können“ (A Z.25).

„Freiwilligen Sachen – wo sie spielen können – wo sie mal Mandala nehmen – dort haben sie nachher verschiedene Möglichkeiten“ (E Z.53). Hierbei steht die Wahl von Zusatzaufgaben oder freiwilligen Aufgaben im Mittelpunkt. Lehrer stellen ein grosses Lernangebot zur Verfügung und geben den Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen verschiedenen freiwilligen Angeboten. Eine Möglichkeit der inhaltlichen Öffnung stellt die Arbeit innerhalb einer vorgegebenen Thematik dar. Dabei kann die inhaltliche Wahl bestärkt werden, indem lediglich ein methodischer Rahmen festgelegt wird. Dies wurde folgendermassen von der Lehrperson geschildert: „alle stellen eine Persönlichkeit vor- zum Beispiel kann man dann nicht wählen - ich nehme ein Tier - sondern es geht um eine Person - noch freier ist wenn wir eine Powerpoint machen wo es darum geht zu lernen - wie macht man eine Powerpoint macht -Jeder nimmt sein Thema - dort sind sie noch freier“ (D Z.27). Des Weiteren werden den Schülerinnen und Schüler innerhalb eines zeitlich begrenzten Rahmens die Möglichkeit gegeben zu wählen, welchen Inhalt sie mit welcher Methode erarbeiten. Eine Probandin schildert dazu folgendes Beispiel: „Kann man bei der Vorbereitung zu den Übertrittsprüfungen - wo man sagt - Jeder übt das wo man das Gefühl hat - dass man es Nötig hat - in den zwei Lektionen“ (D Z.32).

5.2.1.4 Schwierigkeiten

Wahlmöglichkeiten bergen unter anderem auch Schwierigkeiten. Eine genannte Schwierigkeit bei der Wahl von Abläufen sind Einstiege, welche in diesem Setting schwer umsetzbar sind. Dies konstatierte eine Lehrperson folgendermassen: „Aber mit Einstiegen wird es schwieriger“ (E Z.34). „Die kommen nachher in einen Stress – unter Umständen sogar auch Hausaufgaben -welche es sonst nicht hätte – ja – dort ist es nachher – einfach halt je nach dem wie organisiert - dass sie sind“ (E Z.53). „Und am Anfang rennen sie darin – zuerst alles Coole machen und nachher löschen sie ab – weil sie alles andere noch machen müssen“ (E Z.82). Für unorganisierte Schülerinnen und Schüler kann die Wahl der Abfolge im Tagesplan zu Stress führen, dabei werden die Mindestanforderungen nicht erreicht.

Die Wahl im Tagesplan kann auch dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ablöschen nachdem sie das Coole erledigt haben und noch die nicht so spannenden Themen bearbeiten müssen. Schülerinnen und Schüler können mit zu viel Freiraum, nach den Probanden und Probandinnen, auch schnell überfordert werden: „dann habe ich auch gewisse Freiheiten - ich kann das mal ausweiten und dafür - bei einem anderen Thema mal ein wenig schneller vorangehen“ (D Z.74). „Also manche Kinder überfordert man auch - wenn man ihnen sehr viel Freiheiten überlässt“ (D Z.249).

5.2.1.5 Grenzen

Wahlmöglichkeiten beinhalten auch Grenzen. Der zeitliche Rahmen in der Schule wird von Lehrpersonen auch als Grenze von Wahlmöglichkeiten angesehen und kann zu Verzögerungen im Lehrplan führen. Folgende Schilderung einer Lehrperson untermauert dies: „Ich habe jetzt gemerkt - dass ich mit meiner Klasse am weitesten hinten bin - stofflich - und wahrscheinlich genau aus diesem Grund - weisst du - weil ich eben immer wieder den Unterricht öffne“ (C Z.29). Der Stundenplan stellt eine zeitliche Rahmenbedingung dar. Lehrpersonen besitzen jedoch die Möglichkeit diesen zu öffnen, sofern sie ein hohes Pensum besitzen. Innerhalb der Stichprobe tritt dies bei der Lehrperson folgendermassen auf: „Aber darum ist der zeitliche Rahmen eigentlich auch gegeben - weil es halt so ist - dass ich so Schule gebe und mich im Grossen und Ganzen an den Stundenplan halte - wobei alle 45 Minuten ein anderes Fach ist - durch das - dass ich 100% arbeite - oder zumindest fast - kann ich gut jonglieren“ (D Z.76). Schülerinnen und Schüler müssen bei Wahlmöglichkeiten im Tagesplan erst lernen unter solchen Lernformen zu arbeiten. Deshalb brauchen Schülerinnen und Schüler Struktur. Dies wird von den Probandinnen und Probanden folgend begründet: „Sie müssen das auch lernen – das zu tun“ (E Z.82). „Wir haben gleichwohl versucht Struktur hinein zu geben - ich glaube eben - es ist manchmal trotzdem wichtig in diesem Alter - dass sie etwas haben woran sie sich halten können“ (C Z.65).

5.2.1.6 Chancen

Wahlmöglichkeiten im Unterricht bieten jedoch auch Chancen. Je nach Unterrichtsmodell blühen Schülerinnen und Schüler auf. In der Studie wird dies durch folgenden Kommentar sichtbar: „Von Eltern die Rückmeldung bekommen - dass sie das Gefühl haben - ihr Kind blüht auf und profitiert von diesem Modell“ (A Z.31).

Um Wahlmöglichkeiten im Unterricht zu Verfügung zu stellen, hat die Lehrperson Freiheiten und kann Schwerpunkte setzen. Bei einem Thema kann man mal schneller vorangehen als bei einem anderen. Das Lernen der Selbstorganisation ist auch eine Chance für die Schülerinnen und Schüler. Sie werden dadurch selbstständiger. Gewisse Schülerinnen und Schüler arbeiten auch lieber selbstorganisiert und eine Methodenwahl kann bei verschiedenen Lerntypen spannend werden. Folgende Chancen und Unterschiede werden von der Lehrperson folgen beschrieben: „Es gibt

wahrscheinlich schon solche - die es lieber machen und solche - die es weniger gern haben“ (E Z.59). „Und das wäre dann sozusagen auch die Chance – dass sie das Lernen?“ „Ja“ (E Z.87). „Gut obwohl – das habe ich mir auch schon mal überlegt - für die vielen Lerntypen - es wäre halt schon noch spannend“ (C Z.159). Eine andere Chance von Wahlmöglichkeiten bietet die Differenzierung durch das Wahlangebot. Folgendes Beispiel von Unterrichtenden zeigt auf wie dies stattfinden kann: „Dort sehe ich schon auch Chancen dahinter – dass das so ein wenig – ja es ist auch wie eine Differenzierung oder – es ist nachher nicht nur Mandala malen – sondern manchmal ist es auch etwas - dass ein wenig weitergeht – was die Schüler auch ein bisschen fördert – wo sie ein bisschen mehr gefördert werden“ (E Z.94).

5.2.1.7 Kompetenzorientierter Unterricht

Auch die Wahlmöglichkeiten in Bezug zu der Kompetenzorientierung sind ein weiterer Aspekt, welcher in den Interviews aufgegriffen wurde. Der Fokus rückt auf die Methodenvermittlung und die Schülerzentriertheit. Speziell das Arbeiten mit einer Tagesplanung entspricht nach den Lehrpersonen wie folgt dem kompetenzorientierten Unterricht: „Vorher war bei mir schon eher die Tendenz - dass ich mich auf die einzelnen Fertigkeiten fokussiert habe - Jetzt wo ich mich mehr darauf achte -wie man dorthin gelangt - wie die Kinder die Kompetenzen erreichen sollen“ (D Z.95). „Kommt das dem entgegen – dass man Schüler planen lässt - oder ist der Kompetenzorientierte Unterricht eher eine Schwierigkeit für das == Nein also ich habe das Gefühl es wäre eigentlich genau das“ (E Z .100).

Jedoch wird die Kompetenzorientierung als nichts Neues angesehen, die Ansätze wurden auch schon vorher umgesetzt und man konnte den Schülerinnen und Schüler schon Freiheiten geben. Es handelt sich mehr um Vorgaben, die jetzt verschriftlicht wurden. In unserer Studie wurde dies von den Probandinnen und Probanden mit den hier aufgelisteten Aussagen sichtbar: „Ehrlich gesagt habe ich es jetzt nicht viel anders gemacht - früher hat man dem einfach gesagt - ich kann -oder so bla bla oder - ja - jetzt von mir aus gesehen - ist das einfach eine Wortspielerei“ (C Z.133).

„Für mich macht das jetzt keinen grossen Unterschied ob das jetzt ein kompetenzorientierter Unterricht ist wie man das sagt oder halt wie es halt sonst war – das waren ja auch Kompetenzen – die man erarbeitet hat“ (B Z.82). „man konnte den Kindern auch vorher viele Freiheiten geben“ (D Z.85).

Jedoch gibt es bei der Umsetzung durch den Notendruck und den Zeitdruck auch Grenzen der Kompetenzorientierung vorhanden. Ausserdem sind die Schülerinnen und Schüler noch nicht so selbstständig wie es von Ihnen erwartet wird. Diese Diskrepanz beschreibt eine Lehrperson der Studie folgendermassen: „Aber ähm wir haben wie vom Notendruck - vom Zeitdruck her - liegt

einfach vieles so gar nicht drin - weil die Kinder sind eben unorganisiert häufig – nicht selbstständig – und das was man eigentlich von ihnen verlangt – können sie im Moment nicht“ (E Z.104).

5.2.2 Interessen Einbeziehen

Als zweite Oberkategorie wird das Einbeziehen der Interessen aufgegriffen. Der Aufbau dieser Kategorie ähnelt dem der erst genannten Oberkategorie. Auch hier werden positive Effekte, Handlungsmöglichkeiten, Schwierigkeiten, Grenzen, Chancen und der Bezug zur Kompetenzorientierung aufgegriffen.

5.2.2.1 Positive Effekte

Die Interessen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einfließen zu lassen wirkt motivierend, weil mit dem Interesse auch Motivation vorhanden ist. Dieser Einfluss ist dieser Lehrperson folgendermassen aufgefallen: „Sie wünschen sich die Sachen bei welchen sie eh:: eigentlich schon motiviert sind“ (E Z.180). „Wenn man die Interessen einbezieht – diese Interessen motivieren sie – dass das motivierend ist?“ - „Ja“ (E Z.183). „Sie arbeiten lieber, wenn die Aufgabe einen Lebensweltbezug hat oder auf das Feedback der Schülerinnen und Schüler angepasst wurde“. Wird der Unterricht auf das Feedback der Schülerinnen und Schüler angepasst, erhöht das ihre Bereitschaft und Mitarbeit. Dieses wird durch diese Aussagen der Lehrpersonen sichtbar: „da merkt man einfach - dass sie das einfach viel lieber machen“ (A Z.85). „dadurch sind die Kinder viel motivierter“ (C Z.269). „wenn ich dann explizit gewisse Punkte umsetzen - haben die Kinder eine grössere Bereitschaft und arbeiten viel besser mit“ (C Z.270).

Dabei sehen die Schülerinnen und Schüler die Wertschätzung der Lehrperson und erhöhen ihre Kompromissbereitschaft. Zwei Probanden und Probandinnen haben folgende Schilderungen zu diesem Punkt getroffen: „Wenn sie sehen - dass es mir auch wichtig ist - dass es für sie stimmt – dann sind sie sofort auch wieder zu Kompromissen bereit“ (D Z. 134). „So sehen sie - dass es mir wichtig ist - dass auch sie ihre Anliegen anbringen können“ (C Z.269).

5.2.2.2 Handlungsmöglichkeiten

Die Lehrpersonen erheben die Interessen durch mündliche wie schriftliche Befragungen. Gleichzeitig spürt eine Lehrperson die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler, vor allem im Freien beim Spielen. Die Lehrpersonen, welche dies beobachten konnten, trafen folgende Aussagen: „Du überlegst dir dann - was braucht ihr? die Schüler selbst Fragen“ (C Z.175). „Man spürt die Kinder ja schon – Wenn du immer jeden Tag mit ihnen bist – merkst du ja schon ein wenig – was im Moment aktuell ist oder nicht – vor allem wenn du am Nachmittag raus gehst - um zu spielen – dort kommt sowieso noch ein bisschen mehr“ (E Z.131). Eine schriftliche Erhebung hält dabei die Interessen fest und wird durch diese Aussage einer Probandin der Studie aufgezeigt: „Und anhand diesen Feedback - die sind

schriftlich - also jetzt die von den Schülern von meinem Unterricht - und so habe ich es schwarz auf weiss“ (C Z.265). Dies kann über ein Feedback bezüglich der Lehrpersonen ihrer Fächer und ihrem Unterricht laufen oder auch über einen Briefaustausch innerhalb der Klasse. Sichtbar in der Studie durch diese genannten Beiträge: „Ich verlange jedes Semester ein Feedback von meinen Schülern zu mir (...) sie dürfen da mich als Lehrperson - plus aber meine Fächer - also meinen Unterricht evaluieren – alles“ (C Z.23). „Ja einfach eben durch das dass wir angefangen haben mit diesen Briefen ich habe jedem Kind dann selber einen Brief geschrieben -einfach auch eine Rückmeldung wie wir bis jetzt gestartet sind – nach einem halben Jahr – was ich so für einen Eindruck habe – und sie haben dann auch – also vorher haben sie gewisse Fragen beantworten müssen“ (E Z.147).

Eine mündliche Befragung kann zu einem Gespräch führen, werden die Schülerinnen und Schüler nach den eigenen Vorstellungen von Schule gefragt. Solche Befragungen sind sehr ergiebig und liefern viel Konstruktives, was durch diese Antworten der Probandinnen und Probanden erwähnt wird: „Es hatte auch schon Phasen gegeben - wo ich frage - wie stellt ihr euch eure eigene Schule vor? - dass ich mir so - zwei bis drei Wochen dafür vornehme“ (D Z.139). „Wie und was möchten sie lernen - und dabei kommt sehr viel Konstruktives“ (D Z. 143). „Aus dem kann ich natürlich höllisch viel ziehen“ (C Z.254). Die erhobenen Interessen werden dann in die Aufgaben integriert, indem eine persönliche Komponente eingebracht wird, beziehungsweise Themen integriert werden, an welchen die Schüler und Schülerinnen Interesse zeigen und somit in Bezug zu den Interessen gestellt werden. Dazu antizipiert die LP ein motivierendes Setting das in der Studie bei den Lehrpersonen wie folgt aussieht: „So bringt das so eine persönliche Komponente rein“ (A Z.88). „Ich versuche schon Sachen zu nehmen - von denen ich weiss - dass einzelne daran interessiert sind“ (A Z.61). „Beispielsweise eine Textaufgabe in Mathe irgendwie zu einem Thema macht - von dem man weiss - dass das sie irgendwie einen Bezug“ (A Z.81). „Da habe ich mir lange überlegt - wie ich das Thema bringen soll damit sie motiviert sind“ (C Z.57).

5.2.2.3 Schwierigkeiten

Als Schwierigkeit stellte sich heraus, dass ein einbeziehen von Interessen abhängig vom Unterrichtsgegenstand ist und den Fortschritt im Lehrplan verzögert. Diese Antworten der Lehrpersonen spielen auf diesen Faktor hin: „Und woran ist das abhängig? - ob es ins Lehrmittel passt - oder ob es in den Unterricht passt - oder--Ja leider“ (C Z.180). „Also ich mache es einfach - und es ist dann genau deswegen - weshalb ich mit dem Unterricht nachhinke“ (C Z.167). Es melden sich häufiger die sozial anerkannten Schülerinnen und Schüler, als die sozial weniger anerkannten oder schüchternen SuS, veranschaulicht durch diese Aussagen der Probanden und Probandinnen: „dass es eher die sind – welche eh:: bereits cool sind – welche bereits im Mittelpunkt sind – dass eher die

wünschen“ (E Z.202). „die eher ein bisschen schüchternen Kinder – oder welche sonst vielleicht nicht so ganz so einbezogen werden – das sind auch nicht die die dann sagen – können wir mal“ (E Z.197).

Sofern die SuS bereits über eigene Interessen verfügen, wovon nicht ausgegangen werden kann. Dies zeigt folgende Antwort in der Studie auf: „Aber bei vielen ist es halt wie dann wie noch nicht da“ (E Z.212).

5.2.2.4 Grenzen

Die Lehrperson integrieren die Interessen der Schülerinnen und Schüler begrenzt. Es darf weder den zeitlichen noch den räumlichen Rahmen sprengen und soll das Wohl des Kindes und der Klasse berücksichtigen. Diese Grenzen werden folgedermassen beschrieben: „(...) ausser eben - wenn etwas vielleicht einfach zu viel Platz einnimmt - also räumlich - oder zeitlich“ (D Z.123), „(...) und die Kinder selber auch nicht - sie sollen ja weiterkommen“ (D Z.132).

5.2.2.5 Chancen

Als Chance wird dabei Teamteaching betrachtet, weil dabei mehr Ressourcen vorhanden sind, so formuliert eine Probandin: „Was noch cooler wäre - indem du ein Teamteaching hättest - weil da könntest du noch mehr die Interessen einbeziehen - weil mehr Ressourcen vorhanden sind“ (C Z.204). Dazu kommen Unterrichtsformen, welche den Schülerinnen und Schüler einen Freiraum bieten, wie das Churer-Modell, das durch diese Antwort erwähnt wurde: „Dass ich ihnen durch das Churer Modell relativ viel Freiraum lasse“ (A Z.91).

5.2.2.6 Kompetenzorientierter Unterricht

Der kompetenzorientierte Unterricht setzt als Bedingung voraus die Interessen der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen, wobei dies durch den Zeitdruck des Lehrplans erschwert wird. Dies wird durch folgende Aussagen dargestellt: „(...) also es bedingt es wie das selber – ja- auch die eigenen Interessen einzuflussen“ (E Z.209). „Gerade fünfte sechste Klasse stehen wir unter einem grossen Druck – dass man irgendwie sie bis zu dem Punkt x bringt – und – ja die Noten hat“ (E Z.141).

Der Kompetenzorientierte Unterricht bietet Chancen, um die Interessen der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Probandinnen und Probanden erwähnen dies durch folgende Aussagen: „Mit dem Kompetenzorientiert Unterricht (...) denken sie - dass in der Umsetzung Chancen oder Schwierigkeiten entstehen? Ja Chance“ (C Z.208). „je mehr von ihnen auskommt - desto mehr nehmen sie auch wahr - dass sie ein Teil sind - von dieser Gemeinschaft“ (D Z.175).

5.2.3 Partizipation im Unterricht

Bei der dritten Oberkategorie handelt es sich um die Partizipation im Unterricht. Bei dieser Oberkategorie werden zuerst die positiven Effekte, die Handlungsmöglichkeiten, Schwierigkeiten und zum am Schluss die Chancen aufgegriffen. Ein Bezug zum kompetenzorientierten Unterricht wird nicht gemacht da keine Aussagen diesbezüglich gemacht wurden.

5.2.3.1 Positive Effekte

Nach Aussagen der Lehrpersonen besitzt Partizipation im Unterricht einen positiven Effekt auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler, weil sie sich als Teil der Gruppe wahrnehmen: „Wenn ihr partizipativen Charakter habt (...) denken sie das ist motivierend für die Schüler? Ja - weil dann fühlen sie sich als Teil dieser Gruppe“ (D Z.231).

5.2.3.2 Handlungsmöglichkeiten

Im folgenden Teil werden die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten von Partizipation im Unterricht nach den Aussagen der Lehrpersonen aufgelistet. Dabei werden die verschiedenen Möglichkeiten in vier unterschiedliche Unterkategorien unterteilt.

Klassenregeln: Die Lehrpersonen nutzen dazu verschiedene Strukturen. Eine Möglichkeit ist es, die Klassenregeln mit den Schülerinnen und Schüler zu erstellen oder sie mitbestimmen zu lassen. Diese Strukturen wurden von unseren Probandinnen und Probanden genannt: „So dass wir halt gemeinsam so einen Code aufgestellt haben -- sowohl Regeln für die Schülerinnen und Schüler als auch Regeln für den Lehrer“ (A Z.112). „Ganz am Anfang – so in den ersten Schultagen (...) wenn wir nicht wie Regeln haben (...) woher kennt man ein Team – (...) was ist dann dort (...) also sie haben es gemacht“ (E Z.288). „Wenn die Schüler nicht einverstanden oder zufrieden sind - mit einer Regel - dass sie darauf Einfluss nehmen können? Ja“ (D Z.185). Dabei wird durch diskutieren der Grund von Regeln vermittelt. Dies erleichtert den Umgang und ermöglicht es der Lehrperson sich bei Kritik auf eine gemeinsame Basis zu beziehen. In der Studie weisen folgende Antworten darauf hin: „Wenn sie denn Sinn von etwas sehen - oder den Grund - den Sinn vielleicht weniger - aber den Grund zumindest - ist es auch einfacher“ (D Z.191). „Und wenn es dann halt auch gegen das ist – deine Regel - kann man dann schon wie Bezug nehmen“ (E Z.300).

Klassenrat: Innerhalb eines Klassenrates können Schülerinnen und Schüler Anträge stellen. Welche dann diskutiert werden. Dabei nehmen sich die Schüler und Schülerinnen als Teil der Klasse wahr. Diese Lehrperson schildert dies mit diesem Beispiel: „Die Kinder können jederzeit sagen - sie hätten das Bedürfnis - sie möchten etwas besprechen“ (D Z.166). So können die Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Bewegungspausen oder die Adventszeit gestalten: „Aus dieser Klasse sind dann

zum Beispiel Bewegungspausen entstanden“ (D Z.168). „Ich habe schon einmal eine Klasse gehabt - wo die Adventszeit geplant hat“ (D Z.171).

Klassenbriefkasten: Eine Lehrperson tauscht sich mit den Schülerinnen und Schülern über Briefe aus und bespricht die Themen mit den Betroffenen. Dabei melden die Schüler und Schülerinnen vor allem inhaltliche und methodische Anliegen die wie folgt in der Studie beschrieben werden: „– wir haben jetzt diesen Briefkasten (...) sie können untereinander – sie können mir oder – der Heilpädagogin (...) ihr dürft auch mal sagen was war gut und was war nicht so gut (...) ja und so durch das Diskutieren haben wir danach“ (E Z.151). „Ist meistens entweder einfach unter den Jungs oder einfach unter den Mädchen passiert – und dann habe ich eigentlich vor allem probiert so mit den Gruppen zu sprechen“ (E Z.243). „Es kommt wirklich mehr ebenso (...) so Spiele= inhaltlich und methodische Sachen? - Ja genau“ (E Z.307).

Klassenchef: Der Klassenchef übernimmt die Rolle der Lehrperson, wenn sie abwesend ist. Dieser ist verantwortlich für das Ampel und Kammer-System. Dies ist für den Klassenchef sehr motivierend. Dabei achtet sich die Lehrperson darauf, wen sie als Klassenchef bestimmt. Diese Lehrperson hat folgenden Kommentar zu diesem Punkt gegeben: „Es hat dann auch immer den Klassenchef – das ist der der einspringt – wenn ich irgendwie gerade draussen mit irgendeiner Gruppe bin (...) ist verantwortlich für die Ampel – und die Klämmerchen weiter tun“ (E Z.233). „Und das motiviert diesen Schüler? Ja“ (E Z.236). „Es ist eine Schwierige Aufgabe – weil du darfst ja dann nicht die Falschen auswählen“ (E Z.237).

5.2.3.3 Schwierigkeiten

Eine erste Schwierigkeit ist das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen innerhalb der Klasse und ist eine Voraussetzung für Partizipation. Ausserdem müssen sich die Schülerinnen und Schüler erst an eine Partizipation gewöhnen, dies zeigen folgende Antworten in der Studie auf: „Also zuerst muss es einmal einem Kind wohl sein - hier drinnen- sonst sagt es nichts - noch eher zu mir - aber sicher nicht vor der Klasse“ (D Z.150). „Nicht alle sind sich sehr gewohnt mitzudenken - und geschweige dann noch zu formulieren - halt auch ein wenig - wie sie es zuhause erleben - dann ist es für sie neu“ (D Z.232).

5.2.3.4 Chancen:

Die Schülerinnen und Schüler können in partizipativen Strukturen ihre sozialen Kompetenzen zeigen. Die Probandin hat dies folgendermassen beschrieben: „Dann kann ein Kind - das nicht so gut ist - in den schulischen Leistungen - sehr gut sein – (...) - der im sozialen Bereich sehr stark ist - und das dann auch zeigen kann“ (D Z.236).

5.2.4 Feedback

Bei der letzten Oberkategorie der Auswertung handelt es sich um Feedback. Dieses Feedback kann entweder von Schülerinnen und Schülern an die Lehrperson oder von Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler gerichtet sein. In einem ersten Schritt werden hier die positiven Effekte festgehalten, danach folgen die Handlungsmöglichkeiten, gefolgt von den Schwierigkeiten. Die Chancen und die Verbindung zur Kompetenzorientierung bilden den Schluss.

5.2.4.1 Positive Effekte

Feedback wird als „the most powerful tool“ angesehen, um die SuS zu motivieren, wenn man es richtig macht. Die Art und Weise des Feedbacks ist wichtig, um zu motivieren und wird in der Studie durch diese Punkte veranschaulicht: „Ich finde die Rückmeldungen eigentlich the most powerful tool“ (D Z.318). „Sie haben jetzt gesagt Feedback ist sehr wohl motivierend = - Mhm - also wenn man es richtig macht“ (D Z.311). „Da finde ich die Art und Weise immer wichtig - wie man etwas zurückmeldet - eben es soll motivierend sein“ (C Z.250). Das Feedback zielt unter anderem darauf ab Mut zu machen oder ihr Kompetenzerleben zu sichern. Dieses Erkenntnis wird durch folgende Antworten untermauert: „und nachher wie sagt – aber das kriegen wir hin“ (E Z.347), „ihnen einfach mal ein gutes Gefühl gibt - ah::: ich habe etwas verstanden- oder - ich habe den Anfang geschafft“ (D Z.294).

5.2.4.2 Handlungsmöglichkeiten:

Im Vorgehen zeigen die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern positive Aspekte auf, bevor sie Verbesserungsmöglichkeiten oder Tipps geben: „Das Positive zuerst (...) wenn ich das positive gesagt habe und sehe - wie es weitergeht - dass eine nächste Stufe auch sein darf - dass ich einen Tipp geben kann“ (D Z.311). „Dann beginne ich mit dem positiven und versuche möglichst das zu pushen oder - und danach noch etwas zuzufügen - dass man noch besser machen kann“ (A Z.154). Dabei dosiert die Lehrperson positives Feedback, damit es sich nicht abnutzt. Dabei kann das Wichtigste von den Schülerinnen und Schülern zusammengefasst werden. Dies wird in der Studie folgend aufgezeigt: „ich versuche auch - es gut zu dosieren - dass nicht immer alles super ist - und mega cool und so“ (D Z.363), „weil wenn ich das mal sage - hören sie eigentlich wirklich gut - weil das auch nicht so häufig vorkommt“ (D Z.318), „was ist jetzt das Wichtige – was haben wir jetzt gesagt – was haben wir jetzt herausgefunden“ (E Z.322). Günstiges Feedback ist wohlwollend, konstruktiv, ehrlich und klar. Dies zeigen diese Antworten der Lehrpersonen auf: „es muss wohlwollend sein“ (D Z.311), „ein Feedback muss aus meiner Sicht immer konstruktiv sein“ (C Z.249), „da bin ich sehr ehrlich“ (C Z.294), „da bin ich sehr klar“ (C Z.111). Dabei verwenden die Lehrpersonen eine individuelle Bezugsnorm. Diese ermöglicht Kompetenzerlebnisse. Im Vergleich dazu wirkt ein normativer Bezugsrahmen demotivierend, sofern die Leistungen unterdurchschnittlich sind: „Aufs Kind bezogen - also eigentlich

ni- nie die ganze Klasse als Vergleich nehmen - das mache ich nie – nein“ (B. Z.144), „mega demotivierend wenn du sagst öh schau einmal Pisa zum Vergleich stehst du im Keller unten also weisst du wie - äh::h nein individual - Denkt ihr das ermöglicht mehr Kompetenz Erlebnisse oder? –Ja Absolut“ (C Z.322). Ein günstiges Feedback erfordert den Zugang zum Kind und eine Gemeinsame Basis zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Dies wird durch diese Aussagen in der Studie ersichtlich: „ein Kind muss mal realisieren - was mir wirklich wichtig ist - den Zugang zum Kind muss ich haben -man muss wie eine gemeinsame Basis haben“ (D Z.311). Bei einem Feedback auf eine schlechte Leistung wird das Gespräch gesucht. Dabei wird ihnen die Chance zur Überarbeitung gegeben und dies in der Studie folgendermassen wiedergegeben: „wenn es wirklich ganz schlimm ist - dann mache ich es meistens so - dass ich mit diesem Schüler nochmal rede“ (C Z.282), „und ich gebe ihm auch immer die Chance es zu überarbeiten“ (C Z.285).

5.2.4.3 Schwierigkeiten

Der begrenzte zeitliche Rahmen stellt eine Schwierigkeit für Lehrperson dar. Einzelgespräche sind zeitlich limitiert und es besteht einen Zeitmangel für die Umsetzung des Feedbacks. Dieser Rahmen wird in der Studie wie folgt dargestellt: „in einem doch sehr zeitlich limitierten Rahmen“ (A Z.133). „ (...) so werden auch Einzelgespräche mit jedem Schüler aufgrund der Gegebenheiten – für mich zumindest noch – einfach nicht möglich“ (A Z.137).

5.2.4.4 Chancen

Dabei kann eine geeignete Methode wie die Selbsteinschätzung per platzieren von Klammern auf einer sichtbaren Tabelle zeiteffizientes Feedback ermöglichen. Feedback diesbezüglich wird von der Lehrperson so geschildert: „und im Fokus haben - eben mit dieser Tabelle - wo sie hin und her rutschen können - ob sie noch gerade am Anfang stehen - oder ob sie es bereits gut im Griff haben - und das braucht null Zeit eigentlich- weil - es ist ja sichtbar“ (D Z.381).

5.2.4.5 Kompetenzorientierung

Der Kompetenzorientierte Unterricht fokussiert auf viele fachliche und überfachliche Kompetenzen, was das Feedback Zeitintensiv macht, diese zwei Probanden und Probandinnen nahmen dies folgend wahr: „es sind so viele Kompetenzen aufgelistet - es ist fast ja unmöglich das alles mit ihnen anzuschauen“ (B Z.188), „weil es sehr viel Zeit braucht - auch immer darüber zu sprechen - die Selbsteinschätzung - Fremdeinschätzung und anschliessend das formative Feedback“ (D Z.262).

6. Diskussion

Die Erkenntnisse dieser Studie wurden aus einer kleinen Zahl an Probanden und Probandinnen erhoben. Die Aussagen lassen sich für eine theoretische Diskussion nutzen und auf Handlungsbereiche schliessen, dennoch stellen sie keinen Querschnitt der Lehrpersonen dar und werden aufgrund des qualitativem Studiendesign auch nicht Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.

„Mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen ist v. a. dann zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (Deci & Ryan, 1993 S.234). Aus pädagogischer Perspektive lässt sich also sagen, dass diese verschiedenen Motivationszustände von integrierter extrinsischer und intrinsischer Motivation die wohl wünschenswertesten sind. Zugleich kann man aber diese Stadien der Motivation nicht künstlich von aussen hervorrufen, denn gerade sie zeichnen sich ja durch den hohen Grad an Selbstbestimmung aus. Eine Lehrperson besitzt lediglich die Möglichkeit, günstige und förderliche Bedingungen zu schaffen, welche die Zustände der integrierten oder gar intrinsischen Motivation ermöglichen. „Voraussetzungen dafür sind Angebote und Anforderungen in einem akzeptierten sozialen Milieu, das die entsprechenden Verhaltenstendenzen verstärkt“ (Götz, 2017, S.99). So kann sie von Lehrpersonen gefördert werden, indem sie den Schülerinnen und Schüler ermöglicht ihre psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen (Deci & Ryan, 1993 S.227).

Das Konzept der Bedürfnisse ist in der SBT also von zentraler Bedeutung, denn Bedürfnisse werden maßgeblich für das menschliche Verhalten verantwortlich gemacht und können wichtige Hinweise für die Gestaltung der sozialen Umwelt liefern.

„Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben kommt im Bestreben einer Person zum Ausdruck, Aufgaben aus eigener Kraft bewältigen zu können und sich angesichts der Anforderungen in Lern- und Arbeitssituationen als handlungsfähig zu erleben.“ (Lewalter und Geyer, 2009, S.30) Das Kompetenzerleben wird durch eine inhaltliche Öffnung unterstützt, in welcher die Schülerinnen und Schüler aus einem differenzierten Lernangebot Aufgaben wählen können, welche sich an ihre Kompetenzen orientieren. Durch diese Differenzierung wird das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Innerhalb partizipativer Strukturen können die Schülerinnen und Schüler auch soziale Kompetenzen veranschaulichen. So entstehen Bereiche in welchen sich sozial starke Schülerinnen und Schüler als kompetent erleben können. Ein weiterer Bereich in welchem die Lehrperson das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler unterstützen kann ist Feedback. Durch Feedback heben die Lehrpersonen das Positive hervor und vermitteln den Schülerinnen und

Schüler eine Erfolgsszuversicht. Dabei empfiehlt sich eine individuelle Bezugsnorm, diese mindert bei schwächeren Schülerinnen und Schüler die Furcht vor Misserfolg und verbessert ihr Fähigkeitsselbstkonzept (Götz, 2017, S.135). Es stellt sich heraus, dass eine gemeinsame Basis notwendig ist, damit das Feedback ihre positive Wirkung erzielen kann. Eine Herausforderung stellt der zeitliche Rahmen dar im welchem eine grosse Anzahl an Kompetenzen evaluiert werden sollten. Dabei können mit zunehmender Erfahrung zeiteffiziente Methoden verwendet werden.

„Im Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit drückt sich das elementare Bestreben des Menschen nach sozialer Akzeptanz in einer von ihm als relevant erachteten Bezugsgruppe aus“ (Lewalter und Geyer, 2009, S.30). Durch eine organisatorische Öffnung unterstützen die befragten Probandinnen und Probanden soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler indem sie die Sozialformen wählen lassen. Man kann so Bedürfnisse Interessen und Fähigkeiten im gemeinsamen Unterricht ausleben. Indem die Interessen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson in den Unterricht integriert werden, nehmen die Schülerinnen und Schüler die Wertschätzung der Lehrperson wahr, weil ihre Anliegen der Lehrperson wichtig sind. Durch partizipative Strukturen wie beispielweise einen Klassenrat nehmen sich die Schülerinnen und Schüler als Teil der Klasse wahr. Als Voraussetzung zählt das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse. So melden sich häufiger sozial anerkannte Schülerinnen und Schüler als solche die weniger gut integriert sind.

„Das Bedürfnis nach Autonomie äußert sich im Bestreben einer Person, sich als eigenständig handelnd zu erleben und die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns selbst bestimmen zu können“ (Lewalter und Geyer, 2009, S.28f). Durch verschiedene Öffnungen können die Schülerinnen und Schüler Teile des Unterrichts selbst organisieren. Die Lehrperson öffnen den Unterricht auf organisatorischer Ebene, durch die Wahl des Unterrichtsverlaufs, Sozialformen und Arbeitsplatz, auf methodischer Ebene, indem sie Lernstrategien wählen lassen und auf inhaltliche Ebene durch ein differenziertes Lernangebot aus welchem die Schülerinnen und Schüler wählen können. Dies kommt dem Bedürfnis nach Autonomie entgegen, weil sie die Ziele und Vorgehensweisen mehr oder weniger selbstbestimmen können. Die Ziele der Schülerinnen und Schüler können durch das Erheben und Einbeziehen der Interessen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson berücksichtigt werden. Dabei ist der zeitliche Rahmen begrenzt, weshalb nicht alle Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können. Es empfiehlt sich deshalb für die Lehrperson Schwerpunkte zu setzen. Des Weiteren müssen die Schülerinnen und Schüler erst lernen sich selber zu organisieren. Es lohnt sich, den Unterricht schrittweise zu öffnen, um weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrperson zu überfordern (Götz, 2017, S.84). So stellen beispielsweise die Umsetzung von Einstiegen eine organisatorische Schwierigkeit dar.

Der kompetenzorientierte Unterricht lässt sich grundsätzlich auf den Aufgaben und Settings, Reflexion und Beurteilung sowie auch auf Lehren und Lernen aufbauen (Koch & al. 2017, S.7). Diese Aspekte umfassen das Wissen, Wollen und Können der Schülerinnen und Schüler und erfolgen im Zusammenspiel zwischen Lehrperson und Schülerin und Schüler. Kompetenzorientierter Unterricht ist immer Aufgabenorientiert (Lehrplan21). Feindt (2010, S.85) bezeichnet kompetenzorientierter Unterricht als konsequente Schülerorientierung. Nach Schiefele (2014, S.251-261) wird motivierender und Interessanter kompetenzorientierter Unterricht erst durch die Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, die Förderung der Autonomieerfahrung, die Förderung der sozialen Einbindung und die Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit möglich. Nach dem Lehrplan 21 heisst kompetenzorientiertes Unterrichten spezifische Gegenstände und Inhalte so auszuüben und Lerngegenstände so zu gestalten, dass gewünschte Kompetenzen durch das Bearbeiten erworben und gefestigt werden. (Kann auch ganz rausgenommen werden und nur den unteren Teil verwenden?) Umformuliert zu: Innerhalb des kompetenzorientierten Unterrichts des Lehrplan 21 werden spezifische Lerngegenstände und Inhalte in der Form gestaltet und ausgeübt, damit die angestrebten Kompetenzen erarbeitet und gefestigt wird, dabei geht das Erwerben der Kompetenzen über die Stoffvorgabe hinaus. Lehrpersonen gestalten mit den in der Berufsausbildung und Weiterbildung erworbenem Wissen Unterrichtseinheiten und Lernumgebungen, in welchen Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Fachinhalte und Themen auf einem differenzierten Niveau erworben werden.

In der Praxis öffneten die Probanden und Probandinnen den Unterricht auf organisatorischer, methodischer wie inhaltlicher Ebene in den Vordergrund. Durch die Lernumgebungen, welche ein differenziertes Lernangebot ermöglichen, werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Kompetenzerleben unterstützt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert vorgehen und eigene Lernstrategien verwenden, so werden Lern- und Leistungsmotive angesprochen und gefördert. Das kommt dem Bedürfnis nach Autonomie entgegen. Durch eine konsequente Schülerorientierung werden die Anliegen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen berücksichtigt. Dabei können diese ihre Interessen anbringen und werden von der Lehrperson angehört und in ihrem Bestreben unterstützt. Dadurch wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit unterstützt und ermöglicht den Schülerinnen und Schüler Teilentscheidungen des Unterrichtsgeschehen selbst zu bestimmen, was wiederum den Schülerinnen und Schüler ermöglicht ihr Handeln als Selbstbestimmt zu erleben. Durch die Erhebung der Schülerinnen und Schüler Interessen kann die Lehrperson ein motivierendes Setting antizipieren indem sie die Lerninhalte in Bezug zu der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler setzt. Sofern lässt sich der kompetenzorientierte Unterricht als förderlich für die Motivation der Schülerinnen und Schüler beschreiben, indem er die psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und

sozialer Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler, innerhalb des Unterrichts zu befriedigen versucht.

7. Schlussfolgerung

Schlussfolgernd lässt sich zusammenfassen, dass der in der Praxis gelebte kompetenzorientierte Unterricht selbstbestimmtere Motivationsformen anstrebt und auch unterstützt, indem er den psychologischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit entgegenkommt. Zwischen Motivation und Kompetenz bestehen starke Überschneidungen. Dabei wird Motivation als Mittel zur Ausübung oder als Teil der Kompetenz verstanden.

Es lassen sich unterschiedliche Handlungsbereiche innerhalb des kompetenzorientierten Unterrichtes zusammenfassen. Feedback wird als das mächtigste Instrument angesehen, mit welchem die Lehrperson Kompetenzerleben unterstützen kann, dabei erarbeitet sie eine realistische Zielsetzung und Ursachenerklärung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrpersonen können den Schülerinnen und Schüler Wahlmöglichkeiten geben, in welchen sie Teilentscheidungen des Unterrichtsgeschehens selbstbestimmen können. Diese betreffen organisatorische, methodische wie inhaltliche Ebenen des Unterrichts und unterstützen das Autonomieerleben der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren besteht für die Lehrperson die Möglichkeit durch partizipative Strukturen die soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Eine Lehrperson kann auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Dabei nehmen Kinder die Wertschätzung der Lehrperson wahr und ermöglicht den Schülerinnen und Schüler durch Interesse am Lerngegenstand selbstbestimmte Motivationsformen einzunehmen. Deren Förderung ist ein wichtiges Bildungsziel und stellt abgesehen von ihrer Bedeutung für schulische Leistungen auch eine Anforderung moderner Wissensgesellschaften dar, damit die Individuen auch nach Abschluss der Ausbildung kontinuierlich Wissen erwerben und adaptieren. Lehrpersonen sind und bleiben die Hauptakteure beim Kompetenzerwerb und es liegt in ihren Händen den Schülerinnen und Schülern diese so gut wie möglich zu vermitteln. Dabei bietet ihnen die im Lehrplan 21 eingeführte Kompetenzorientierung neue Möglichkeiten und Chancen. Schülerinnen und Schüler können insgesamt von diesen Ansätzen profitieren.

Die vorliegende Arbeit soll Lehrpersonen unter anderem auch im Bereich der Motivation sensibilisieren und mögliche Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen, welche einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler haben können.

7.1 Ausblick

Motivation ist ein sehr breites Themengebiet und bietet sehr viele interessante Inhalte, mit welchen sich noch viele unterschiedliche Forschungsfragen erstellen lassen. Die Verfasser dieser Arbeit mussten sich stark eingrenzen und konnten nur ausgewählte Teilaspekte von Motivation aufgreifen, um den Rahmenbedingungen dieser Arbeit zu entsprechen. Insofern ergeben sich noch eine Reihe an weiteren Aspekten, welche einen Einfluss auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern haben können, wie beispielsweise der Bereich der Emotionen oder des Feedbacks, welche innerhalb einer weiteren Arbeit vertieft werden könnten. Die Kompetenzorientierung bietet auch viele neue Möglichkeiten den Unterricht interessanter zu gestalten und zeugt von der Qualitätsentwicklung des Schulsystems. Es erscheinen ständig mehr neue Lehrmittel, die dem kompetenzorientierten Unterricht entgegenkommen und ihn fördern. Lehrpersonen können fortgehend mit zusätzlichen Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht rechnen, denn diese sind noch nicht in allen Klassenzimmern angekommen und das Lehrpersonal stösst noch auf unterschiedliche Schwierigkeiten, wie sie den kompetenzorientierten Unterricht praktisch umsetzen können.

7.2 Kritische Würdigung

Bei dieser Arbeit wurde nur eine geringe Anzahl an Probandinnen und Probanden befragt und Aussagen lassen sich nur schwer verallgemeinern. Jedes Kind kann anders auf die genannten Umsetzungsmöglichkeiten reagieren, weswegen es sich bei den in der Diskussion genannten Ergebnissen lediglich um mögliche Handlungsbereiche für die Umsetzung im eigenen Unterricht handelt. Dennoch lassen sich durch die Handlungsbereiche eine gewisse Sensibilität für Unterrichtsgeschehen erwerben, welche es den Schülerinnen und Schülern erlauben, selbstbestimmte Motivationsformen einzunehmen.

8. Quellenverzeichnis

8.1 Literaturverzeichnis

- Abel, J., (1998). Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In: Abel, Jürgen, Tarnai, Christian (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster: Waxmann
- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2014). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (Hrsg.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Brunstein, J. C. (2014), Interventionen bei Lernstörungen (S. 251-261). Göttingen: Hogrefe.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 02/1993, Vol. 39.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist. 01/2000, Vol. 55.
- Deci, E. & Ryan, R. (2004). Handbook of Self-Determination Research. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci E. & Ryan R. (2017). Selfdetermination Theory. New York: Guilford Press.
- D-EDK. (2013). Einarbeitung Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) in den Lehrplan 21. Konsultation Juni 2013. In D-EDK (Hrsg.), Lehrplan 21. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Gemeinsam Schule machen. Die Grundschulzeitschrift*. Heft 237, 29-33.
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lernarbeit. Friedrich Jahresheft, S.85-89.
- Fries, S. (2002). Wollen und Können. Münster: Waxmann.
- Fritz, U., Lauer mann, K., Paechter, M., Stock, M., & Weirer, W. (2019). Kompetenzorientierter Unterricht: Theoretische Grundlagen: Erprobte Praxisbeispiele (UTB). Opladen; Verlag Barbara Budrich.

Gómez Tutor, C. (2006). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (Hrsg.): Qualitätssicherung an Schulen. Band 1: Basisthemen der Schulentwicklung. Auer: Donauwörth.

Götz, T. (2017). Emotion Motivation und Selbstreguliertes Lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Grell, J. & Grell, M. (1999). Unterrichtsrezepte. Beltz: Weinheim.

Hattie, J. (2013) Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hess, K. (2016). Lernverantwortung teilen. Profil, H. 2, S. 30–31. Bern: Schulverlag plus.

Hollenweger, J., Leibundgut, S., Koch, H., & Zürich. Bildungsdirektion. (2017). Kompetenzorientiert beurteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.

Klafki, W., (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth und A. Blumenthal (Hrsg.), Auswahl Reihe A, Heft 1- Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „ Die Deutsche Schule: Didaktische Analyse (S. 5-34), Hannover: Schroedel.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 11–29.

Koch, H., Rüttimann, D., Fiechter, M., Keller, M., Hefti, K. Hollenweger, J. (2017). Kompetenzorientiert unterrichten. Einblicke. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Krapp, A. und Ryan, Richard M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik . 05/2002, Vol.44.

Krieg, M., Hess, K. (2017). Kompetenzorientierter Unterricht. Direktion für Bildung und Kultur Amt für gemeindliche Schulen (AgS). Zug.

Lewalter, D. & Geyer, C. (2009). Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 12/2009.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meyer, H. (2007). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (1993). Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.

Pekrun, R. (1988). Emotion, Motivation und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.

Pekrun, R. Sucack, A. Murayama, K. Ellito, A. Thomas, K. (2014). Learning and Instructions vol. 29 S.115-124: The power of anticipated Feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. Elsevier Ltd.

Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). Motivationsförderung im Schultag. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Rheinberg, F. (2008). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.

Schiefele, U. (2014). Förderung von Interessen. In Brunstein, J. C. (2014), Interventionen bei Lernstörungen (S. 251-261). Göttingen: Hogrefe.

Stock, M., Riebenbauer, E., Winkelbauer, A. (2012). Wirtschaft - Kompetenzorientierung im kaufmännischen Unterricht in *Handbuchkompetenzorientierter Unterricht* (S.257-270). Weinheim: Beltz.

Tschekan, K. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten: Eine Didaktik. Cornelsen Scriptor: Berlin.

Urhahne, D. (2002). Motivation und Verstehen. Waxmann: Münster.

Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen. Basel: Beltz.

Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. S. 14–26. In Pachter et al. Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

8.2 Weblinkverzeichnis

Duden online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz>

Lehrplan 21 online unter: <https://www.lehrplan21.ch/>

PH Zürich online unter:

<https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan21/kompetenzorientierung/Kompetenzen/>

8.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick des Motivationskontinuum In: Deci E. & Ryan R. (2017): Selfdetermination Theory. Guilford Press: New York. S.193.

Abbildung 2: Risikowahlmodell nach Atkinson von 1957 in Götz, T. (2017): Emotion Motivation und Selbstreguliertes Lernen. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S.97.

Abbildung 3: Wechselwirkung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aus dem Lehrplan 21

Abbildung 4: Zusammenspiel von Aufgaben und Settings, Lernen und Lehren sowie Reflexion und Beurteilung online unter: <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan-21/kompetenzorientierung/Unterricht/>

9. Selbstständigkeitserklärung

„Wir erklären hiermit, dass wir die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt haben. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe wir in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen und Darstellungen.

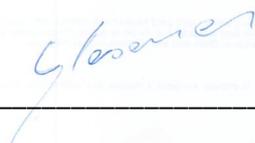
Uns ist bekannt, dass wir andernfalls ein Plagiat begangen haben, dass dieses mit der Note 1 bestraft wird und dass wir vom Dekan einen Verweis erhalten.“

Abgabebestätigung der Arbeit:

Wir bestätigen hiermit, dass unsere Bachelorarbeit dem Freiburgischen Gesetz über den Datenschutz (DSchG) entspricht und gewähren der HEP-PH FR das Recht zur Veröffentlichung der Arbeit zum Zwecke der Konsultation und/oder Archivierung.

Freiburg, den 6. April 2020

Ort und Datum



Unterschrift



Unterschrift

10. Anhang:

10.1 Fragebogen

Wahlmöglichkeit:

- Stellen sie ihren SuS Wahlmöglichkeiten zur Verfügung?
- Welche Möglichkeiten stellen sie ihnen zu Verfügung?
 - o Bezüglich der: (Stoffmenge, Schwierigkeit, Zusatzangebote), (Lernstrategien, Herangehensweise), Rhythmus /Zeit, Sozialformen, Wochenplan/Lernumgebung, Hilfestellungen etc.
- Welche Wirkung/Effekte haben diese Möglichkeiten auf die Motivation der SuS?
 - o Können sie diese Effekte beschreiben? Wie erklären Sie sich die unterschiedlichen Effekte? Worauf achten sie, um einen positiven Effekt zu erzielen?
- Bietet der Kompetenzorientierte Unterricht Chancen oder Schwierigkeiten die Motivation der SuS zu unterstützen bezüglich der dargebotenen Wahlmöglichkeiten?
 - o Welche Rolle spielen die überfachlichen Kompetenzen hierbei?

Interessen einbeziehen:

- Beziehen sie die Interessen der SuS in den Unterricht mit ein?
- Wie Beziehen sie die Interessen der SuS in den Unterricht ein?
- Welche Wirkung/Effekte hat dieses Vorgehen auf die Motivation der SuS?
- Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie bei diesem Vorgehen in Bezug zu dem kompetenzorientierten Unterricht fest?

Partizipation:

- Verwenden sie in ihrem Klassenleben partizipative Strukturen?
- Welche Formen der Partizipation verwenden sie innerhalb der Klasse?
 - o Bezüglich Klassenregeln, Klassenrat, aktives Mitgestalten des Zusammenlebens
- Welche Wirkung/Effekte hat dieses Vorgehen auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler?

Feedback:

- Geben sie den SuS Feedback?
- Worauf achten sie sich bei einem Feedback für die einzelnen SuS?
 - o Bezüglich Bezugsnorm, Kritik und Lob, Ursachenerklärung und Zielorientierung
- Welche Wirkung hat dieses Vorgehen auf die Motivation der SuS?
 - o Können Sie diese Effekte beschreiben?
 - o Wie erklären sie sich unterschiedliche Effekte?
 - o Worauf achten sie, um einen positiven Effekt zu erzielen?
- Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie bei diesem Vorgehen in Bezug zu dem kompetenzorientierten Unterricht fest?

10.2 Interview Transkripte

10.2.1 Interview Transkript Lehrperson A

1 I: Danke dass Sie sich die Zeit nehmen um uns unsere Fragen zu beantworten - wir machen die Arbeit
2 über motivierenden kompetenzorientierten Unterricht - wir wollen eigentlich herausfinden - was sie
3 genau im Unterricht machen und welchen Effekt es auf die Motivation der Schüler hat - diesbezüglich
4 haben wir drei Fragenbereiche und werden später noch genauer nachhaken - es könnte circa 30
5 Minuten in Anspruch nehmen -- vorne hinweg - was ist motivierend? - diesen Begriff sollten wir
6 vielleicht noch klären - damit wir von den selben Interpretationsmöglichkeiten sprechen - also für uns
7 ist Motivation äh:::m - motivierende Indizien sind für uns wenn der Schüler keine Anregungen mehr
8 nötig hat keine extrinsischen also von aussen kommenden Anregungen - sondern der Schüler selber
9 eigentlich für wegen der Aktivität aktiviert ist - also über die Aufgabenstellung eigentlich motiviert ist
10 -- was wichtig ist - dass wir von den Selben Items reden wenn wir von motiviert sprechen dann haben
11 sie einfach auf Grund der Handlung Motivation und wenn wir von amotiviert sprechen haben sie
12 überhaupt kein Bock die Arbeit zu machen sondern sie lungern herum - versuchen die Zeit zu
13 verträdeln oder gehen sogar bis zu einer Handlungsverweigerung - das sind so das Kontinuum
14 zwischen überhaupt nicht motiviert und sehr motiviert -- die ersten Fragen beziehen sich auf die
15 Wahlmöglichkeiten welche die SuS während dem Unterricht treffen können -- geben sie den SuS
16 Wahlmöglichkeiten?

17 **Lehrperson A:** Es hängt vom Fach ab - ich versuche meinen Unterricht an dem Churer Modell zu
18 orientieren auch wenn das noch nicht in allen Fächern ganz funktioniert - erstmal versuche ich den
19 Unterricht in Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen zu gliedern und dementsprechend
20 auch wie - eh:::m - eine Minimalanforderung - dann sollte quasi jeder die Grundanforderungen

21 bestehen - man kann trotzdem noch weitergehen - ich zwingt niemanden die erweiterten
22 Anforderungen zu machen und zusätzlich gebe ich meistens - zum Beispiel in Mathematik oder so -
23 mehrere Blätter noch weitere eben Arbeitsblätter so - die sie benutzen können - eben auch einen
24 Formativen Test - wo sie dann selbst merken was sie noch üben müssen und dann selber entscheiden
25 - was sie dann eigentlich nehmen - ich versuche möglichst ein grosses Angebot zu schaffen, sodass
26 sie ein bisschen selber wählen können - ab- aber - das muss ich auch ehrlich sagen - ist nicht in allen
27 Fächern und nicht in allen Themen - also das gelingt mir noch nicht so - dass ich es überall so
28 durchführen kann

29 **I:** Und wenn jetzt die Schüler nach - sie haben jetzt gesagt Churer Modell - inhaltlich differenziert
30 arbeiten, hat das einen Effekt auf die Motivation?

31 **Lehrperson A:** Es hängt von den Schülern ab - habe ich das Gefühl - ich habe auch von Eltern die
32 Rückmeldung bekommen - dass sie das Gefühl haben - ihr Kind blüht auf und profitiert von diesem
33 Modell - bei anderen Schülern glaube ich - dass ihnen eine engere Struktur besser helfen würde - ich
34 würde jetzt wirklich sagen es hängt vom Kind ab - ich könnte jetzt nicht sagen - dass es grundsätzlich
35 für jeden funktioniert - jeder hat andere Ansprüche - aber es sind definitiv Schüler - die diese Freiheit
36 sehr schätzen

37 **I:** Sie haben jetzt inhaltliche Wahlmöglichkeiten genannt - eh::m lassen sie sie auch die Sozialformen
38 oder die Gruppen selber wählen

39 **Lehrperson A:** Ja auf jeden Fall - eben in Mathe nach dem Churer Modell - sie haben keine fixen
40 Sitzplätze - mein Klassenzimmer ist auch so strukturiert - dass es nicht so in Reihen angeordnet ist -
41 es gibt so Inseln - es gibt auch zweier Pulte - es gibt dreier Pulte und sie können eigentlich immer
42 jeden Tag jede Lektion neu Wählen wo sie sitzen - das bringt auch so eine gewisse Dynamik mit rein -
43 das ultimative Ziel ist es - dass sie eigentlich selber wissen mit wem sie gut arbeiten und auch
44 vielleicht an welchem Platz sie gut arbeiten - das heisst das können sie eigentlich selber wählen -
45 auch in Mathe können sie viel zu zweit machen sofern es irgendwie funktioniert und nicht den
46 ganzen Unterricht stört

47 **I:** Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie diesbezüglich in dem Kompetenzorientierten
48 Unterricht?

49 **Lehrperson A:** Ja - grundsätzlich sehe ich es eher positiv aber eben ich habe es vorhin schon
50 angedeutet - dass es schon vom Kind abhängt - es gibt definitiv Kinder - das merke ich jetzt auch
51 immer mehr - die mehr davon tragen, wenn man ihnen ganz konkret sagt - mach jetzt das - mach
52 jetzt das - mach jetzt das oder setz dich dahin und so weiter - vor allem bei Kindern mit

53 Schwierigkeiten - ich hab ein Kind mit dyspraxie - die hat natürlich sehr mühe in so einem System in
54 welchem sie selber wählen muss - das sind viel zu viele Entscheidungen die sie selber treffen muss
55 und da muss man dann schon ein bisschen lenken - grundsätzlich bin ich trotzdem auch zufriede- ich bin
56 auch zufrieden mit dem Modell -- man muss einfach trotzdem auch mal eingreifen können - wenn
57 wir jetzt so auf Verhaltensebene schauen - wo ich leider so wenig wie möglich eingreifen will aber
58 trotzdem manchmal muss

59 **I:** Die nächste Frage ist ob sie ihren Schülern Möglichkeiten geben ihre Interessen in den Unterricht
60 einzubeziehen?

61 **Lehrperson A:** Ja:: - ich versuche es zumindest - irgendwann kennt man die Schüler ja so ein bisschen
62 und probiert auch irgendwie Aufgaben zu stellen - die man so bisschen nach einem gewissen Thema
63 richten kann - ich versuche schon Sachen zu nehmen - von denen ich weiss - dass einzelne daran
64 interessiert sind -- aber sonst denke ich - durch so offene Aufgaben können sie ja eigentlich auch
65 bisschen ihre Interessen einbringen -- ich versuche es möglichst viel zu machen aber auch da es ist
66 nicht immer so leicht eine Möglichkeit zu finden oder zumindest hab ich noch Mühe damit - vielleicht
67 könnt ich mich da vielleicht selber noch verbessern um noch mehr so:: die eigenen Interessen der
68 Schüler einzubringen

69 **I:** Wenn sie die eigenen Interessen der Schüler einbeziehen - hatte das einen positiven Effekt auf die
70 Motivation?

71 **Lehrperson A:** Ja auf jeden Fall - also:: ich glaub so allgemein - man spürt einfach wenn Themen sie
72 interessieren -- dann sind die einfach eben viel motivierter und zeigen auch dass sie ein- -
73 typischerweise in den Sprachen - in Französisch in Englisch oder so - je nachdem welches Thema halt
74 dran ist - zeigen sie auch explizit diese Lust und auch eben diese Motivation - wenn es auf sie
75 zugeschnitten ist umso mehr -- sogar in einem Sprachlehrmittel merkt man - dass sie je nach Themen
76 einfach viel eher Bock haben - beispielsweise Gedichte in Französisch hat sie jetzt nicht so mega
77 interessiert und waren auch dementsprechend weniger motiviert und haben auch dann wenn ich
78 gesagt habe - so jetzt machen wir bisschen Französisch - na:: - ah::h und so - aber als wir das Thema
79 Experimente hatten waren sie am Anfang seh::r - sie sagten so ah cool -- sie waren einfach auch viel
80 besser dran - auf jeden Fall - das kann ich auf jeden Fall so bestätigen

81 **I:** Und wie sind sie denn dabei genau vorgegangen, wenn sie die Interessen der SuS einbezogen
82 haben?

83 **Lehrperson A:** Je nachdem kommt es darauf an - man weiss ja so ein bisschen was die in dem Alter
84 irgendwie mögen - auch wenn es kleine Sachen sind - beispielsweise eine Textaufgabe in Mathe

85 irgendwie zu einem Thema macht - von dem man weiss - dass das sie irgendwie einen Bezug dazu
86 haben - zum Beispiel habe- haben ich jetzt ein paar Kinder die Eishockey und Fussball spielen und da
87 habe ich - als wir das Thema Tabellen und so weiter hatten - dann einfach Spieltabellen vom Hockey
88 von Ghottéron genommen und eben vom Fussball FC Plaffeien -- da merkt man einfach - dass sie das
89 einfach viel lieber machen - als wenn sie jetzt eine Aufgabe hätten wo sie überhaupt keinen Bezug
90 dazu hätten -- wirklich so eine Tabelle - auf der sie einfach nur die Zahlen herauszie- herauslesen -
91 so bringt das so eine persönliche Komponente rein

92 **I:** Beziehen sie die Interessen auch in anderen Bereichen ein? - beispielsweise bezüglich ihrer
93 Arbeitspartner - oder der Lernstrategie - des Zeitmanagements

94 **Lehrperson A:** Ich denke - vor allem auf struktureller Ebene - dass ich ihnen durch das Churer Modell
95 relativ viel Freiraum lasse und dann können sie zwingend ihren Interessen nachgehen - so dass es in
96 meinem Unterricht nicht unbedingt immer braucht - dass ich es so::: strukturiere wie es sie
97 interessiert - sondern dass sie durch diese Offenheit selber halt das gerade so wählen können wie es
98 sie interessiert - habe ich jetzt mal das Gefühl

99 **I:** Und ich wage mich zu erinnern dass sie vorhin erwähnt haben - dass das für die - für gewisse
100 Schüler motivierend war?=
101

101 **Lehrperson A:** =Mh:::m (nickend)=

102 **I:** =Aber für andere auch eine Überforderung darstellte? - Ist das hier in diesem Fall auch dasselbe?

103 **Lehrperson A:** Ja zum Teil schon -- es hängt halt davon ab - man kann aber auch - beispielsweise
104 habe ich eine Schülerin - die ein sehr starkes Interesse an der englischen Sprache hat -- sie ist auch
105 die gleiche Schülerin die Dyspraxie hat und eigentlich Mühe im System hat - trotzdem dadurch dass
106 sie manchmal einfach mal so einen Text - nicht explizit im Fach Deutsch - mal auf Englisch verfassen
107 darf -- da hat sie direkt viel mehr Freude daran - dadurch eh:::m - dass man versucht sie da abzuholen
108 und ihr das zu geben was sie interessiert - kann sie:: - obwohl ihr diese Offenheit Mühe bereitet -
109 trotzdem sehr profitieren

110 **I:** Ein weiterer Punkt ist die Gestaltung des Zusammenlebens beispielsweise Klassenregeln -- können
111 die Schüler und Schülerinnen ihrer Klasse ihr Zusammenleben aktiv mitgestalten?

112 **Lehrperson A:** Ja:: - das versuch- ich möglichst viel zu machen - die Klassenregeln haben wir anfangs
113 Jahr eigentlich zusammen aufgestellt -- das heisst sie konnten sich selber Regeln suchen -- sie
114 konnten aber auch mi- mit Regeln geben -- ich konnte ihnen auch Regeln finden -- ich konnte auch
115 Vorschläge machen so dass wir halt gemeinsam so einen Code aufgestellt haben -- sowohl Regeln für

116 die SuS als auch Regeln für den Lehrer - bei mir sind zum Glück dieses Jahr nicht so viele Regeln dabei
117 - aber zum Beispiel in einer anderen Klasse - die das auch macht - weiss ich - dass die Lehrperson jede
118 Prüfung innert einer Woche zurückgeben muss -- sonst muss sie einen Kuchen backen -- aber da
119 haben sie auf jeden Fall viel Mitspracherecht -- ich hab- versucht regelmässig einen Klassenrat
120 durchzuführen -- aber irgendwie hab- ich das nicht regelmässig genug gemacht. Aber grundsätzlich
121 schätze ich eine Diskussionskultur und frage oft nach und versuche möglichst diese Kommunikation -
122 diese gemeins- demokratische Einstellung so gut wie möglich durchzuführen und versuche sie so
123 sofern es geht mitreden zu lassen

124 **I:** Denken sie die Bewegung des kompetenzorientierten Unterricht kommt dem entgegen - eh::m
125 dass sie die Interessen der Kinder mit einbeziehen?

126 **Lehrperson A:** Ich denke schon -- durch die die Kompetenzorientierung geht man ja eher von der
127 Sache weg und eher an der Fähigkeit es zu erreichen -- von dem her hat man beispielsweise in einem
128 NMG Fach - wo man früher einfach ein gewisses Tier durchgenommen hat und dann alles zu diesem
129 gewissen Tier gelernt hat -- jetzt kann man das weiter öffnen - weil es eher darum geht die
130 Kompetenz aufzubauen -- wie kann ich an Informationen kommen und weniger die Information an
131 sich -- ich glaube das ist auf jeden Fall eine gute Sache dass man sich so quasi eben von der Sache
132 weg bewegt sodass eine gewisse Offenheit entsteht -- dabei können die Kinder eher selber
133 entscheiden und trotzdem ans gleiche Ziel kommen -- es geht halt um diese Sach- um diesen Prozess
134 und nicht mehr an die Sache an sich

135 **I:** Geben sie ihren Schülern Feedback?

136 **Lehrperson A:** Ja -- ich glaube aber nicht genug oder nicht so - wie es noch auch im neuen Lehrplan
137 gewollt ist -- weil so wie wir und ich das in der Theorie machen sollte finde ich schwer im Alltag
138 einzubauen -- in einem doch sehr zeitlich limitierten Rahmen - in dem man eh::m sehr viel
139 durchbringen muss -- ich arbeite 100% und hab sehr viele Sachen die ich in der limitierten Zeit
140 einfach auch vermitteln muss -- so werden auch Einzelgespräche mit jedem Schüler aufgrund der
141 Gegebenheiten - für mich zumindest noch - einfach nicht möglich -- es ist dann eher so ein spontanes
142 Feedback oder mal eine formative Übung die sie aber auch zum Teil trotzdem dann selber korrigieren
143 -- aber ich versuche viel zu loben od- - was ich auch noch ein bisschen öfters tun könnte

144 **I:** Und wenn sie dann diese spontane Feedbacks oder diese formative Rückmeldung geben - hat das
145 einen Effekt auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler?

146 **Lehrperson A:** Ich glaube schon -- und auch hier glaube ich - dass unterschiedliche Kinder oder
147 Menschen unterschiedlich auf Feedback reagieren oder sie zumindest mehr oder weniger brauchen -

148 - Stichwort Lob - ich hab das Gefühl die Kinder haben ein ganz unterschiedliches Bedürfnisse nach
149 Lob - aber irgendwann - wenn man die Kinder kennenlernt - spürt man auch wer ein bisschen mehr
150 Lob braucht als andere -- vor allem wenn sie unsicher sind -- dann versucht man möglichst auch
151 gezielt denen positives Feedback zu geben und ja::: möglichst immer das positive anzuschauen -
152 definitiv gibt es ein gewisses Selbstbewusstseins-Gefühl oder das ist zumindest meine Idee -- ich hab
153 das Gefühl dass es funktioniert -- bei den einen mehr als bei den anderen

154 **I:** Worauf fokussieren sie sich beim Feedback - wenn es einen positiven motivierenden Effekt hat

155 **Lehrperson A:** Ja eben - man versucht halt möglichst das zu finden was sie gut gemacht haben --
156 seies bei einem Vortrag - wo sie beispielsweise frei gesprochen haben - aber inhaltlich nicht so ganz
157 überzeugend war -- dann beginne ich mit dem positiven und versuche möglichst das zu pushen ode-
158 und danach noch etwas zuzufügen - dass man noch besser machen kann -- man versucht eben
159 möglichst das herauszufiltern - dass sie gut gemacht haben -- das Wichtigste meiner Meinung nach
160 ist eh::m - dass man wirklich das versuch herauszufinden - was wirklich gut war

161 **I:** Können sie begründen weshalb Kinder weniger auf Lob ansprechen - und inwiefern passen sie den
162 Umgang mit diesen Schülern an?

163 **Lehrperson A:** Ich glaube vor allem in der Häufigkeit der spontanen Feedback bin ich schon
164 tendenziell eher auf die fokussiert - bei denen ich weiss - dass sie es brauchen - Du machst es gut --
165 mach nur weiter -- vor allem wenn sie unsicher sind -- Diesen Kindern gebe ich viel eher Feedback als
166 beispielsweise anderen bei welchen ich nicht einschätzen kann - ob es gut oder schlecht ist -- das was
167 ich spontan sage und eben bei denen wo ich weiss - dass sie vor allem selbst grössere Probleme
168 haben - versuche ich vor allem das positive herauszuheben -- bei den anderen kann man auch ein
169 bisschen kritischer sein unter Anführungszeichen - weil wenn die Person einfach weiss - dass das
170 grundsätzlich alles wunderbar ist - dann kann man auch eher mal Kritik ansprechen -- was bei
171 unsicheren Kindern - bei welchen man dieses Selbstbewusstsein erstmal aufbauen muss und dann
172 erst ganz sachte eine Kritik ausspricht

173 **I:** Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie bei dem kompetenzorientierten Unterricht
174 bezüglich ihrem Feedback?

175 **Lehrperson A:** E::ben - also ich glaub grundsätzlich ist das formative Feedback im neuen Lehrplan
176 viel fester verankert - wie auch vorhin schon angesprochen habe so stark sogar - dass ich in der Praxis
177 Mühe habe es wirklich so durchzuführen wie es vom Lehrplan gemeint ist -- vor allem sind wir jetzt
178 auch in der Weiterbildung zur Beurteilung -- wir haben glaube ich bis 2021 oder 2022 Zeit und da
179 wird halt auch viel von diesem Feedback formativen Beurteilung gesprochen -- von dem her glaube

180 ich dass der Lehrplan viele Chancen gibt aber jetzt auf jeden Fall eine Umstellung ist -- ich glaube es
181 ist nicht so leicht so umzusetzen wie das vom Lehrplan gedacht ist

182 I: Punkto Zeit?

183 **Lehrperson A:** Punkto Zeit - würde ich erst mal so schätzen - aber es kann auch an der
184 Unerfahrenheit liegen - vielleicht machen das erfahrene Lehrpersonen besser - aber ich hab
185 zumindest das Gefühl - dass die Zeit ein bisschen fehlt - ich würde gerne individuell - mit jedem Kind
186 sprechen - aber ich wüsste einfach nicht - wie ich das strukturieren soll - damit dass das irgendwie
187 funktioniert

188 I: Danke für ihre Teilnahme

10.2.2 Interview Transkript Lehrperson B

1 I: Guten Tag - nochmal zu dem was mit ihren Angaben machen - wir werden diese anonym
2 veröffentlichen - sprich wir zwei werden diese auswerten und danach werden sie anonymisiert - von
3 dem her sind ihre Privatdaten geschützt -- wir interessieren uns für Motivation das haben wir vorher
4 schon ein bisschen aufgegriffen und deshalb schon zu der ersten Frage -- Stellen Sie ihren
5 Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten zur Verfügung?

6 **Lehrperson B:** Also Wahlmöglichkeiten inwiefern, also:.

7 I: Man könnte zum Beispiel inhaltlich - wenn sie an Arbeiten sind - könnte man inhaltlich
8 verschiedene Arbeit, Arbeitsmöglichkeiten, Arbeitslernangebote geben - man könnte ihnen
9 beispielsweise Zusatzangebote diesbezüglich oder differenzierte Angebote und könnte aber auch
10 methodisch - ihnen Wahlmöglichkeiten geben mit so beziehungsweise Sozialform, Rythmus

11 **Lehrperson B:** Ja mhm. Ja ich unterrichte jetzt im Kindergarten - dann sind natürlich beim freien Spiel
12 die freie Wahl wo sie spielen möchten, ansonsten während den geführten Sequenzen - dass ich ihnen
13 oft die Möglichkeit - ob sie selbst - also alleine arbeiten möchten oder zu zweit - Partnerarbeit und
14 der Sozialform ja ansonsten auch Zusatzaufgaben für diejenigen die schneller fertig sind - da können
15 sie aber auch selbst entscheiden ob sie lieber spielen möchten oder halt noch weiter daran arbeiten
16 möchten

17 I: Und wenn sie - zum Beispiel im Freispiel können sie da beobachten - ob die Kinder diese
18 Wahlmöglichkeit - diesen Freiraum - dass dieser einen positiven Effekt auf die Motivation der
19 Schülerinnen und Schüler - zu den Kindern hat?

20 **Lehrperson B:** Ja - Das denke ich schon - weil - also ich habe es gerade jetzt gemerkt als wir ein neu-
21 ein neues Kind - also eine neue Schülerin bekommen haben in der Klasse und e:::es ist eben von den
22 französischsprachigen gewechselt und da war das nicht so dass sie frei wählen konnten und das war
23 mit das Erste was sie mir den nächsten Tag gesagt hat -- Ohh mega cool jetzt kann ich selbst wählen
24 wo ich spielen möchte und ich kann auch frei wechseln - Also ja ich denke schon dass sie das
25 motiviert mhm

26 I: Hat sie dann - war sie dann sehr begeistert oder während dem Spiel hatten sie noch andere
27 Indizien beobachten können?

28 **Lehrperson B:** Ja - also vor allem am Anfang hat sie oft gewechselt - also von einem Freispielangebot
29 zum nächsten um einfach mal alles auszuprobieren und ja sie kam eigentlich vor allem auf mich zu

30 und hat mich - also hat die ganze Zeit gesagt es ist mega cool und so - ja einfach die Rückmeldung
31 dass ihr das viel besser gefallen würde

32 **I:** Wenn sie jetzt Zusatz- Zusatzangebote geben wenn die Schülerinnen und Schüler schon fertig sind -
33 die können dann ja auch wählen ob sie wieder spielen oder die Aufgaben machen - ist das für sie
34 dann auch motivierend eigentlich in der Arbeit voran zu kommen um wie diese Zusatzangebote -
35 dieses Spielen nutzen zu können?

36 **Lehrperson B:** Das hängt von der Schülerin beziehungsweise dem Schüler ab - also es gibt natürlich
37 einige die wollen einfach sofort spielen gehen und die anderen - ja die machen das noch 15/50. -
38 Minuten weiter und haben mega Freude daran - es ist ja jetzt im Kindergarten auch ein wenig speziell
39 auch - Ja

40 **I:** Können sie sich das erklären das - warum das so unterschiedlich ist?

41 **Lehrperson B:** Ich denke das hat auch mit dem Entwicklungsstand des Kindes zu tun - weil halt einige
42 sind motiviert zu lernen und freuen sich jetzt schon auf die erste Klasse - die anderen sind noch viel
43 mehr in dem Spielen drin - die Fragen auch schon nach zehn Minuten - wann spielen wir jetzt - Ja es
44 hängt einfach meiner Meinung nach davon ab - und jetzt seit Schulbeginn habe ich auch bemerkt bei
45 Einigen - ja die wollten am Anfang eben sofort nach zehn Minuten schon spielen gehen und das hat
46 sich jetzt geändert - also die bleiben dann trotzdem noch länger dran und sind auch motiviert noch
47 eine Zusatzaufgabe zu machen - meiner Meinung nach kommt das einfach mit der Zeit

48 **I:** Ehm die letzte Wahlmöglichkeit, ehm Sozialform war noch genannt =

49 **Lehrperson B:** =Ja

50 **I:** Wie setzen sie das genau um - also was geben sie zur Wahl?

51 **Lehrperson B:** Ja eben - meistens dann eine Einführung im Kreis und dann nachher haben sie eine
52 Aufgabe die sie am Tisch machen müssen und einige wollen hat einfach zu zweit nebeneinander
53 sitzen und andere sind lieber alleine und denen überlasse ich dann die freie Wahl ob sie es jetzt
54 alleine oder zu zweit machen

55 **I:** Denken sie das hat einen positiven Effekt auf die Motivation? - dass sie in diesem Bezug wählen
56 können?

57 **Lehrperson B:** Auf die Motivation spezifisch =

58 **I:** =Dass es bei ihnen eine Begeisterung auslöst oder wenn sie jetzt in anderen Situationen vielleicht
59 vor allem diese Möglichkeit nicht gegeben haben - ob das eine Enttäuschung auslöst.

60 **Lehrperson B:** Ja das kam schon vor mhm - wenn ich dann mal gesagt habe ich möchte dass ihr das
61 jetzt wirklich alleine macht - damit ich sehen kann ob ihr es könnt - ja da waren sie schon enttäuscht
62 aber auch nicht alle als::::o - ja sehr individuell ja

63 **I:** Und ehm - in Bezug auf den kompetenzorientierten Unterricht - im schweizer Lehrplan ist ja da
64 jetzt ein Paradigmenwechsel und wir haben uns gefragt -- ob -wenn diese Form von
65 Wahlmöglichkeiten innerhalb des kompetenzorientierten Unterricht eigentlich eine Chance darstellt
66 oder? -- ich muss es so formulieren - kompetenzorientierter Unterricht stellt er für diese
67 Unterrichtsmöglichkeiten eine Chance dar - also fördert er diese Unterrichtsmöglichkeiten oder ist es
68 eher eine Schwierigkeit - dass er es schwieriger macht - beispielsweise in Bezug mit der Bewertung

69 **Lehrperson B:** Also eh::::m - kompetenzorientierter Unterricht - sind da jetzt auch die überfachlichen
70 Kompetenzen mit einbegriffen?

71 **I:** Zum Beispiel ja::

72 **Lehrperson B:** Dass das die Wahlmöglichkeit mit einbeschliests oder umgekehrt. - können Sie die
73 Frage noch einmal wiederholen.

74 **I:** Die Frage ist eh::::m - bietet der kompetenzorientierte Unterricht Chancen oder Schwierigkeiten die
75 Motivation der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen bezüglich der Wahlmöglichkeit die Sie jetzt
76 genannt haben -- ich versuche es nochmal anders zu formulieren - wir haben uns überlegt jetzt mit
77 dem Wechsel ob das mit dem kompetenzorientiertem Unterricht eine gute Sache ist um das zu
78 machen was du machst od- =

79 **Lehrperson B:** =Ja=

80 **I:** =oder ob das dich jetzt vor neue Herausforderungen stellt und dir Schwierigkeiten stellt

81 **Lehrperson B:** Also ich finde das ist etwas was man eher schon gemacht hat bevor jetzt der neue
82 Lehrplan eingeführt wurde -- Für mich macht das jetzt keinen grossen Unterschied ob das jetzt ein
83 kompetenzorientierter Unterricht ist wie man das sagt oder halt wie es halt sonst war - das waren ja
84 auch Kompetenzen die man da erarbeitet hat - nur weil das jetzt ein neuer Lehrplan ist macht es für
85 mich jetzt nicht so einen Unterschied

86 **I:** Und interessant find ich - dass der kompetenzorientierte Unterricht zum ersten Mal das Wissen -
87 das Können und aber auch das Wollen hinein- eh::::m denken Sie das macht für Ihren Unterricht
88 einen Unterschied - dass das jetzt hinzubekommen ist im Lehrplan?

89 Nein - also für meinen Unterricht macht es jetzt keinen Unterschied -- nein weil das Wollen musste
90 ja auch vorher schon beachtet werden

91 **I:** Vielen Dank - dann gehen wir jetzt mal zur Eigeninitiative -- eigentlich ist der Bereich gleich
92 strukturiert wie Wahl- Wahlmöglichkeiten insofern wir uns erst mal dafür interessieren ob sie den
93 SuS Eigeninitiative ermöglichen - so ihre Interessen mit einbeziehen oder ihre Ideen eh:::m Ihnen
94 eigentlich die Möglichkeit zu geben ihre eigenen Interessen zu verwirklichen?

95 **Lehrperson B:** Während dem Freispiel schon - während dem geführten Unterricht eher weniger - weil
96 da ein Programm vorgegeben ist und vor allem jetzt bei den kleinen - dass sie da entscheiden ja ich
97 möchte lieber das oder das mach- mh:::m schwierig

98 **I:** Diesbezüglich haben sie eventuell eh:::m partizipative Formen in Erinnerungen in der Klasse
99 bezüglich Klassenregeln oder Entscheidungsfindungen innerhalb einer Gruppe oder eben auch im
100 Freispiel - das ist noch eigentlich auch ganz interessant - eh:::m da können sie ja sehr stark
101 selbstbestimm- und eigentlich arbeiten und lernen

102 **Lehrperson B:** Trotzdem gibt es auch dort Einschränkungen als:::o jetzt wenn bei einem
103 Freispielangebot vier Kinder spielen dürfen und es ist schon besetzt dann müssen sie halt woanders
104 hingehen bis das Freispielangebot wieder frei wird - ja - also da sind sie dann scho- - obwohl sie da ja
105 frei sind trotzdem eingeschränkt

106 **I:** Und können sie dann so irgendwie selbst Einfluss darauf nehmen was für eine Wahl sie innerhalb
107 der Spiele treffen können? also sie neue Spiele kreieren dürfen oder neue Interesse einbringen -
108 ah:::h ich hab ein Spiel vom Kollegen gesehen das möchte ich unbedingt auch oder keine Ahnung.

109 **Lehrperson B:** Also:: das kam so bei mir noch nicht vor - aber klar also wenn jetzt jemand kommen
110 würde und mir irgendwie ein neues Spiel zeigen würde dann würde ich das sicher aufgreifen mhm ja
111 - oder auch eben wenn ich mal mit einem Kind dann irgendein Spiel gemacht habe und dann
112 irgendwie gesagt - ah:::h ich habe eine Idee wir können das dann so oder so machen habe ich das
113 schon mit eingebracht - und was ich auch schon gemacht habe ist wenn während dem Freispiel mal
114 ein Kind irgendwas aussergewöhnliches gemacht hat - gebastelt hat oder gezeichnet - habe ich das
115 auch nachher im Schlusskreis noch einmal gezeigt um auch als Input für die anderen weiter zu geben
116 ja::

117 **I:** Und auch hier ha- - wenn die Kinder das einbringen - hat das einen positiven Effekt auf die
118 Motivation?

119 **Lehrperson B:** Ja - die Kinder sind extrem stolz dann auch im Schlusskreis dürfen sie immer zeigen
120 was sie gemacht haben - je nachdem wo sie gespielt haben und ja sie haben me- mega Freude da auch
121 mal aufzustehen und dann mit dem - der Zeichnung oder was auch immer mal im Kreis
122 herumzugehen und den anderen auch das zu zeigen - das macht sie schon stolz

123 **I:** Dann eh:::m speziell zu diesen Runden in dem Kreis es ist ja auch eine Form von Rückmeldung -
124 das passt jetzt tiptop für da- den Übergang - weil ein Punkt auch wichtig - den wir interessant finden
125 für die Motivation ist Feedback - also Kritik - Lob oder auch formative Rückmeldungen bezüglich
126 Arbeiten - es ist ja ein grosses Thema Feedback und deshalb haben wir uns gefragt worauf achten Sie
127 für sich beim Feedback für die einzelnen Schülerinnen und Schüler bezüglich beispielsweise
128 Bezugsnormen - Kritik oder Lob

129 **Lehrperson B:** Hm:::m.

130 **I:** Oder mal ganz generell vielleicht nicht jeder einzelne Schüler sondern wenn Sie ein Feedback
131 geben - was empfinden Sie als wichtig?

132 **Lehrperson B:** Das hängt doch immer davon ab worauf sich das Feedback jetzt bezieht - Also hm:::m
133 schwierig zu sagen

134 **I:** Offenes Feld - ganz offene Frage

135 **Lehrperson B:** Ja vor allem wenn ich jetzt so die verschiedenen Situationen im Blick habe - in einer
136 eins zu eins Situation ist es etwas komplett Anderes als jetzt eben im Schlusskreis - vor allem eben
137 jetzt bei den kleinen die noch extrem motiviert sind und auch ab und zu Mühe haben Kritik
138 einzustecken - das würde ich jetzt unbedingt im Schlusskreis machen - weil alle dabei sind - und auf
139 was ich achte eigent- -- im Schlusskreis geht es vor allem darum wie so das ganze soziale geklappt hat
140 - im Kreis ja und dann in der ein zu eins Situation wirklich auch das fachliche - wenn man das so sagen
141 kann - das was wir auch gerade erarbeitet haben - ja

142 **I:** U::nd wenn sie jetzt eh:::m zum Beispiel fachlich ein Feedback geben - welche Bezugsnormen
143 haben sie - nehmen sie Klassennorm - individ- individuell so aufs Kind bezogen?

144 **Lehrperson B:** Aufs Kind bezogen - also eigentlich ni- nie die ganze Klasse als Vergleich nehmen - das
145 mache ich nie - nein

146 **I:** Und im Kreis - wenn ich das richtig verstanden habe - Kritik wird dort schwer verarbeitet

147 **Lehrperson B:** Eh:::h ja=

148 **I:** =also diesbezüglich haben sie=

149 **Lehrperson B:** =Ja schwieriger

150 **I:** Ehh ich interpretier mal - vielleicht täusch ich mich natürlich eh:::m könnt es dann sein dass sie
151 eher vermehrt positiv Feedback geben um sie nicht in diese Position zu bewegen - dass sie sich
152 geniert fühlen

153 **Lehrperson B:** Ja das stimmt - exakt

154 **I:** Und auch diesbezüglich eh:::m wenn sie jetzt individuell Feedback oder zuerst mal individuelles
155 Feedback geben - denken sie das hat einen positiven Effekt auf die Motivation?

156 **Lehrperson B:** Ja::

157 **I:** Mh:::m - und positives Feedback im grossen Kreis - denken sie das hat einen positiven Effekt auf die
158 Motivation?

159 **Lehrperson B:** Ja auch - also wer hört nicht gern was positives?

160 **I:** Und ehm - wir haben beim letzten Interviewpartner eine interessante Aussage ge- gehört - dass
161 eh::h gewisse Kinder seiner Klasse die haben nicht auf Lob reagiert - kennen sie das in ihrer Klasse?

162 **Lehrperson B:** Nein - eher nicht nein - eigentlich nicht -- aber ich denke auch das hängt eher stark von
163 der Stufe ab - dass es nicht eben in einer fünften Klasse gleich ist - Das habe ich au- auch selbst
164 gemerkt - letztes Jahr habe ich in der zweiten Klasse unterrichtet und da war das auch schon eher
165 weniger -- also klar haben einige sehr stark darauf reagiert und denen war auch wichtig was ich
166 denke und was ich für ein Feedback gebe - aber bei anderen war das auch - ja auch relativ egal -- ja
167 das habe ich im Kindergarten so noch nicht erlebt und in der ersten Klasse auch noch nicht - es kam
168 erst - ab der Zweiten - wo es auch mehr so schulich wird

169 **I:** Und haben sie dann als sie festgestellt haben dass das Lob sich nicht richtig bei denen loh- ansetzt
170 - haben Sie dann ihr Feedback angepasst oder wie haben sie darauf reagiert um trotzdem=

171 **Lehrperson B:** =also sie haben letztes Jahr ein schriftliches Feedback jede Woche bekommen und
172 auch eben so zwischendurch wenn man weiter in irgendetwas war - ich habs also angepasst - nein -
173 ich habs glaub ich bei den Schülerinnen und Schülern noch mehr gemacht und mir wahrscheinlich
174 erhofft dass da irgendwann irgendwie mal was zurück kommt

175 **I:** Aber das hat dann leider nicht stattgefunden oder?

176 **Lehrperson B:** Doch schon - aber halt nicht jedes Mal wie bei anderen Kindern -- Aber es hat
177 trotzdem funktioniert

178 I: Ehm bezüglich Feedback auch - der kompetenzorientierte Unterricht hat diesbezüglich ja speziell
179 mit den überfachlichen Kompetenzen eine ganz neue Palette an Möglichkeiten inhaltlich oder auch
180 eben über diese Kompetenz Feedback zu geben - glaub- denken Sie da- dass das eine Chance oder
181 eher eine Schwierigkeit ehm speziell ja jetzt im Kindergarten ist?

182 **Lehrperson B:** Also:: jetzt im Kindergarten finde ich es noch schwierig - weil also bei uns ist es jetzt so
183 dass wir die neuen entwicklungsorientierte Zugänge haben und die überfachlichen Kompetenzen
184 überschneiden sich ja sowieso sehr stark auch mit denen - beziehungsweise sie sind zum Teil auch
185 noch da mit inbegriffen und wir haben jetzt vor den Elterngesprächen immer so eine ja
186 Selbsteinschätzung gemacht wo die Kinder sich zuerst selbst einschätzen mussten und nachher
187 haben wir eine Rückmeldung gegeben auch wie wir das sehen und das ist im Kindergarten noch
188 extrem schwer- schwierig ihnen das so zu erklären - also dass sie es auch verstehen -- und vor allem
189 jetzt bei diesen neuen entwicklungsorientierten Zugängen - es ist soviel - es sind soviele
190 Kompetenzen aufgelistet - es ist fast ja unmöglich das alles mit ihnen anzuschauen - mhm - und
191 jetzt zum Beispiel bei der Eigenständigkeit und dem sozialen Handeln fließen einfach so viele Sachen
192 wieder ein - zum Beispiel eben - sich an Regeln halten - zum Teil aber dann auch wie sie sich in der
193 Gruppe einbringen können - kann - wie es mit anderen Kindern zusammenspielt - es sind einfach so viele
194 verschiedene Sachen und ja das ist wirklich noch schwierig - ja

195 I: Und ja das zeitliche - spielt das zeitliche vielleicht auch eine Rolle?

196 **Lehrperson B:** Ja eine sehr grosse Rolle - ja - also ja jetzt im Kindergarten habe ich noch die Zeit
197 während dem Freispiel - als- wenn dann nicht mal alle Kinder da sind, oder je nachdem wenn die
198 Heilpädagogin anwesend ist hat man Zeit solche Sachen zu machen - aber halt ja - oft nehme ich mir
199 das dann auch vor und dann ist halt trotzdem relativ viel los und ich merke ah da klappt es gerade
200 nicht - ja und dann muss ich dort unterstützen ja

201 I: Danke vielmal für das Interview

202 **Lehrperson B:** Sehr gerne

10.2.3 Interview Transkript Lehrperson C

1 I: Es geht um Motivation, Bedingungen wie Einflussfaktoren im Primarunterricht. Das Ziel dieser
2 Arbeit ist es, Die Motivation der Kinder zu erforschen um Fördermassnahmen und
3 Handlungsperspektiven ableiten zu können. Wie dass man konkret im Unterricht die Motivation der
4 SuS unterstützen kann. Das ist unser Ziel. Und ähm bezüglich Motivation sollte ich definieren, weil
5 Motivation etwas ist, dass sich nicht Beobachten lässt. Also Motivation an sich ist nicht beobachtbar,
6 was man beobachten kann sind die Indizien wie zum Beispiel Begeisterung, Freude,
7 Leistungsbereitschaft, Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit, als Gegensatz hätten wir das
8 Amotivierte Verhalten Motivation ist wie ein Kontinuum auf der tiefsten Stufe befindet sich das
9 Amotivierte Verhalten Dies kann zu einer Handlungsverweigerung oder zu Herumlungen führen. Die
10 höchste Stufe der Motivation wäre dann die intrinsische Motivation in welcher die Personen völlig in
11 der Tätigkeit aufgehen und die Motivation aus der Handlung selber entspringt. Noch bezüglich
12 deinen Angaben, diese werden wir zu zweit auswerten und im Anschluss anonymisieren.
13 Dementsprechend ist deine Privatsphäre Geschützt.

14 Wir haben drei Bereiche herauskristallisiert von denen wir bestätigen können, dass sie einen grossen
15 Einfluss auf die Motivation nehmen können. Ein Teil besteht aus den Möglichkeiten der SuS sich in
16 den Unterricht eingeben zu können durch Wahlmöglichkeiten und eigeninitiative und ein weiterer
17 Punkt ist noch das Feedback, welches einen sehr starken Einfluss auf die Motivation der SuS nehmen
18 kann. Nun zu der ersten Frage - geben sie ihren SuS Wahlmöglichkeiten?

19 **Lehrperson C:** Jawohl

20 I: Welche Wahlmöglichkeiten stellen sie ihren SuS genau zu verfügung?

21 **Lehrperson C:** Das kommt natürlich auf das Fach drauf an - sicher erhalten sie auch nicht in jeder
22 einzelnen Lektion eine Wahlmöglichkeit - für mich ist jetzt gerade noch schwierig - ich muss
23 aufpassen wegen OS und Primar - soll ich mich nur auf die Primarstufe beziehen?

24 I: Am liebsten hätten wir - wenn Sie sich auf die Primarstufe fokussieren könnten - aber für uns ist es
25 auch interessant - wie sich Motivation im allgemeinen Verhält - also wenn du ein Phänomen aus der
26 OS kennst - sind wir sehr offen - diese aufzugreifen - wir konzentrieren uns einfach auf die
27 Primarstufe

28 **Lehrperson C:** Ja genau - Also jetzt hier - kann ich nicht so mitreden wie du - was ja auch logisch ist -
29 hier arbeite ich jetzt seit einem halben Jahr - gut ich denke gerade im NMG - ist sicher ein Fach -
30 welches dir viele Sachen offen lässt - was ja auch cool ist - hingegen wenn du jetzt Englisch hast -
31 geht das sicher auch - aber ich habe jetzt gemerkt - dass ich mit meiner Klasse am weitesten hinten

32 bin - stofflich - und wahrscheinlich genau aus diesem Grund - weisst du - weil ich eben immer wieder
33 den Unterricht öffne - und auch von mir selber noch Dinge aufgreife und einbringe - das ist dann
34 immer ein bisschen gefährlich - die Frage ist dann schlussendlich unter dem Strich - was bringt es den
35 SuS? - und das liegt bei mir im Fokus - Weisst du wie ich meine? - also ich habe das Gefühl - gerade
36 wenn du eine Sprach wie jetzt Englisch neu erlernst - finde ich es sehr zentral - wenn du die Kinder
37 packen kannst - dass sie einfach voll motiviert sind - das sind sie grundsätzlich auch - weil einfach
38 Englisch eben etwas ist - wo- - das näher an ihrer Welt ist - sei es von der Musik -dem Fernsehen oder
39 den Games und so weiter und so fort - dann ist eigentlich --

40 **I:** Einen sehr leichten Zugang?

41 **Lehrperson C:** Ja absolut - der Zugang ist einfacher - ja - ist eigentlich ein easy Job oder? - jetzt im
42 Englisch ist es einfach so - dass ich eher so ein bisschen differenziere - Ja - wo stehen sie? -also weisst
43 du - du hast dann Kinder - für die es einfach ist - weil sie schon extreme Vorkenntnisse besitzen -zum
44 Beispiel - jetzt in dieser Klasse sind drei bis vier Schüler - wo - also Wahnsinn - mit denen kann man
45 nur Englisch sprechen - Ja - es ist wirklich cool und dabei ist eben schon noch die Frage - wie willst du
46 jetzt - damit es ihnen nicht ablischt - weisst du wie ich meine? - diese werde ich dann ein wenig
47 fördern - und frage sie auch - worauf hättest du Lust? - also ich finde das auch immer Zentral - also
48 nicht - dass wir hier in der Schule nur noch ein Wunschkonzert haben - aber ich finde trotzdem - du
49 kannst auch ein bisschen auf sie eingehen - wenn es möglich ist - und das ist sicher ein Punkt der
50 wichtig ist - Genau

51 **I:** also eine inhaltliche Differenzierung - damit jeder gefördert ist?

52 **Lehrperson C:** Ja ja - genau - und das kannst du in gewissen Sachen praktischer Machen - und bei
53 gewissen halt weniger

54 **I:** Ist NMG leichter zu öffnen als Englisch? wie würden sie sich das erklären?

55 **Lehrperson C:** Ja eben - NMG ist natürlich von der Thematik ganz anders - also weisst du - ob du jetzt
56 eben eine Sprache lernst -wo du den Wortschatz - die Grammatik erlernst - eben die verschiedenen
57 Bereiche - oder ob du jetzt in NMG - zum Beispiel haben wir jetzt gerade das Thema Religion ich
58 meine das ist- wow

59 **I:** Es ist sehr viel Grösser?

60 **Lehrperson C:** Genau - auf jeden Fall - und da habe ich mir lange überlegt - wie ich das Thema
61 bringen soll damit sie motiviert sind - oder ich meine bei gewissen - seien wir ehrlich - sagt das
62 Thema Religion auch nicht sehr viel - von diesem Standpunkt her habe ich mich dazu entschlossen - -

63 mit der Katja (angepasster Name) zusammen - haben wir einfach gesagt - komm dann machen wir es
64 so - wir werden einfach verschiedene Gruppen bilden - damit sie einen Überblick kriegen - und es ist
65 mega cool - eben wie sie nachher- in dieser Gruppe sind sie wirklich voll motiviert gewesen - es gibt
66 sicher Gruppenarbeiten - wo sie mehr Mühe haben einzusteigen - und zuerst waren die Kinder so
67 wow - was heisst das jetzt genau - Islam - Judentum - Buddhismus und so weiter - und nachher haben
68 sie gemerkt - doch das ist eigentlich ganz cool - wir haben gleichwohl versucht Struktur hinein zu
69 geben - ich glaube eben - es ist manchmal trotzdem wichtig in diesem Alter - dass sie etwas haben
70 woran sie sich halten können - ich meine gerade schwächere Schüler - es ist nachher viel
71 motivierender - wenn du ein bisschen den Roten Faden siehst - als wenn du einfach - also Los, mach
72 mal - oder - Islam Do- it oder - einen starken Schüler mag das motivieren - siehst du wie - und der
73 kann ja - ich probiere einfach so einen Mix zu bringen

74 **I:** Das finde ich sehr spannend - ich würde gerne näher darauf eingehen - insofern habt ihr Gruppen
75 gebildet - wenn ich das richtig verstanden habe?

76 **Lehrperson C:** Mhm

77 **I:** Und sie bearbeiten die Thematik jetzt selbstständig?

78 **Lehrperson C:** genau

79 **I:** Was habt ihr ihnen alles für Wahlmöglichkeiten gegeben? - und könnt ihr dazu einen Einfluss auf
80 die motivation wahrnehmen? Also zum Beispiel ob es einen grossen Unterschied gemacht hat - ob ihr
81 Gruppen bestimmt oder wählen lässt?

82 **Lehrperson C:** Also eben - jetzt diesesmal - habe ich die Gruppen selber bestimmt - also konnten sie
83 hier jetzt nicht wählen -in den anderen Themen vorher haben sie bei mir wählen dürfen - weshalb ich
84 ihnen jetzt gesagt habe - hier werde ich nun mal die Gruppen zusammenstellen - Grund - das Thema
85 ist gleichwohl recht komplex - und mir war es wichtig das es ein guter Mix ist - weisst du - von
86 stärkeren zu schwächeren Schüler

87 **I:** Das jede Gruppe eine gewisse Leistung erbringen kann?

88 **Lehrperson C:** Jawohl genau genau - dass nicht einfach eine Gruppe - ja - weil das wäre nicht Fair -
89 und zusätzlich eben haben wir das Thema bei den überfachlichen Kompetenzen - eben ich lerne
90 andere Mitschüler Mitschülerinnen kennen - beim Arbeiten - in der Pause -- und so weiter es- weisst
91 du - es gehört--

92 **I:** Es passt gerade rein?

93 **Lehrperson C:** Ganz genau - genau

94 **I:** Ja ja - das ist schön.

95 **Lehrperson C:** Genau - und eben hier durften sie jetzt nicht wählen - genau aus diesem Grund - wie
96 sie das aber dann angehen wollen - sie dürfen wählen - und es ist auch spannend gewesen - gewisse
97 waren mega kreativ - andere vielleicht weniger - aber das ist auch nicht schlimm

98 **I:** Also es hatte eine gewisse Offenheit in der Methode?

99 **Lehrperson C:** Genau

100 **I:** Ich rate mal sie dürfen einen Vortrag machen - oder ein Rollenspiel - einfach alles - ist es völlig frei?

101 **Lehrperson C:** Ja - Theater - Tanz - ja - gewisse machen sogar einen Tanz

102 **I:** Wie habt ihr denn den Auftrag erteilt? - was habt ihr denn von ihnen genau explizit erwartet? - ihr
103 habt die Gruppen gemacht - und gesagt - ihr könnt jetzt das Thema aufarbeiten - und ihr habt auch
104 gesagt - dass es vor allem für schwächere Schüler schwierig sein kann -die brauchen Struktur - wie
105 hat diese Struktur ausgesehen?

106 **Lehrperson C:** Die Struktur ist einfach indem - dass wir jeder Gruppe ein Blatt abgegeben haben auf
107 welchem ganz klar steht - was wollen wir - wie ihr das danach bringt - ist euch überlassen - aber das
108 wollen wir gerne darin haben

109 **I:** Inhaltlich?

110 **Lehrperson C:** Ja genau - bezüglich inhalt

111 **I:** Aber methodisch ist es sehr offen?

112 **Lehrperson C:** Ja

113 **I:** Und würdet ihr behaupten - dass die Schüler diesbezüglich motiviert sind - weil die Methode offen
114 ist?

115 **Lehrperson C:** Ja - ich habe schon das Gefühl - das ist nachher auch spannend - sie haben- sie haben
116 die Auswertung jetzt noch nicht gehabt - bei Katja haben sie sie schon gemacht - und sie hat also
117 gesagt - dass das Resultat wirklich mega cool war - Sie durften mega gute Noten erzielen - und das ist
118 natürlich auch immer motivierend - wenn du siehst - ich gebe mir für etwas mühe - und ich habe
119 nachher Erfolg - auch gerade bei den schwächeren Schülern habe ich das Gefühl - dass es trotzdem

120 sehr zentral ist - dass sie nicht abgelöscht werden - ich meine - wenn du ständig negative
121 Rückmeldungen kriegst - und schlechte Noten - entschuldigung aber - wer wäre da motiviert

122 **I:** So etwas wie Kompetenzerlebnisse absichern?

123 **Lehrperson C:** Mhm

124 **I:** Das ist super

125 **Lehrperson C:** Genau genau

126 **I:** Inhaltlich - konnten sie da Wählen - oder wurde die Gruppen auf die Themen aufgeteilt?

127 **Lehrperson C:** Nein - die habe ich auf die Gruppen aufgeteilt. - genau da habe ich natürlich auch noch
128 ein bisschen geschaut - weil wir haben ja auch viele Religionen vertreten - und das habe ich dann
129 probiert so aufzuteilen - Sodass das hoffentlich einen spannenden Ausgang haben wird

130 **I:** Was für uns bei dieser Arbeit sehr interessant ist - ist dass im Kompetenzorientierte Unterricht
131 erstmals im Bereich einer Kompetenz „wollen“ als Teilaspekt vertreten ist - also Im Vergleich zum
132 Vorher war es nicht explizit vertreten - im Lehrauftrag - denken sie - das dieses Unterrichtsverfahren
133 - dass man Methoden freilässt - entstehen dabei beim kompetenzorientierten Unterricht Chancen
134 oder Schwierigkeiten?

135 **Lehrperson C:** Ich denke man muss einfach ein wenig reinkommen - oder - gerade wenn du wie ich
136 schon 17 Jahre unterrichtest - ehrlich gesagt habe ich es jetzt nicht viel anders gemacht - früher hat
137 man dem einfach gesagt - ich kann -oder so bla bla oder - ja - jetzt von mir aus gesehen - ist das
138 einfach eine Wortspielerei.

139 **I:** Reine Begrifflichkeiten?

140 **Lehrperson C:** Ja absolut - also von dem her- ja - ich meine die neuen Lehrmittel haben sicher coole
141 Ansätze - die ich als bereichernd empfinde - also jetzt - ich habe manchmal ein bisschen gehangen -
142 also gehangen im Sinne von - ich habe keine Ahnung gehabt ob das okay ist was ich hier gerade
143 mache - Ich habe einfach intuitiv - da versucht - aber ja - die Resultate sind gut also von dem her -
144 okay - ja ich habe mir da nicht Stundenlang den Kopf zerbrochen - aber jetzt ist es schon- also ich
145 persönlich finde es cool - ja dass dies jetzt so- ja

146 **I:** das kommt deinem Unterricht also entgegen?

147 **Lehrperson C:** Ich finde es - ja

148 **I:** Also sie haben es vorher bereits so gemacht - und jetzt ist es explizit so?

149 **Lehrperson C:** Ja - jetzt ist es einfach so schwarz auf weiss

150 **I:** Ich möchte gerne nochmal zur NMG Aufgabe kommen - sie haben die Methode selber gewählt - sie
151 konnten also dort eigene Interessen einbeziehen - Würdet ihr behaupten - dass dies einen positiven
152 Effekt auf die Motivation hatte?

153 **Lehrperson C:** Also davon bin ich überzeugt - weil - oder das siehst du jetzt auch gerade - eben - für
154 jemand ist es eher gegeben - es in einem Rollenspiel wiederzugeben - anderen ist es gegeben es in
155 einem Tanz wiederzugeben - Ist ja eigentlich egal - schlussendlich ist es wichtig --

156 **I:** Eigene Präferenzen?

157 **Lehrperson C:** Ja genau genau - und wieso nicht ihnen mal die Möglichkeit geben - dort wo sie
158 starten - ich meine - sonst wird ja immer einfach abgerufen - du musst schriftlich oder mündlich oder
159 was auch immer - ja - und ich finde hier hat man ja die Freiheit - sonst ist es noch relativ schwierig -
160 wie jetzt zum Beispiel ein Voca Test - tanzend durchzuführen ist schwierig

161 **I:** Ja - ich sehe wie

162 **Lehrperson C:** Gut obwohl - das habe ich mir auch schon mal überlegt - für die vielen Lerntypen - es
163 wäre halt schon noch spannend --

164 **I:** Dort - ein bisschen mehr Platz im Unterricht zu bieten?

165 **Lehrperson C:** Ja Ja - ich probiere es - aber schlussendlich - wenn ich sehe - dann beim
166 Leistungsnachweis - ist es nachher relativ schwierig - aber du kannst es natürlich bei der
167 Vorbereitung einfließen lassen - aber beim Leistungsnachweis an und für sich - ist es schwierig

168 **I:** Englisch ist auch noch ein Interessanter Punkt - könnt ihr den SuS ermöglichen im Englisch eigene
169 Interessen einzubeziehen - oder aufzugreifen?

170 **Lehrperson C:** Also ich mache es einfach - und es ist dann genau deswegen - weshalb ich mit dem
171 Unterricht nachhinke - also ich probiere natürlich dem Lehrmittel gerecht zu werden - ich werde es
172 sicher nicht ignorieren - aber ich bin jetzt auch nicht die Lehrperson - die einfach jede Seite
173 durchhackert - damit sie durchgeackert wurde - also ja - weil ich finde da ganz andere Sachen auch
174 noch sehr Zentral

175 **I:** Habt ihr ein Beispiel - wie ihr die Interessen aufgegriffen habt - also ganz konkret - vom verfahren
176 her - wie ihr Interessen erhebt?

177 **Lehrperson C:** Ja ich meine - seien wir ehrlich - in der heutigen Zeit sind sie recht viel bereits am
178 Reisen - und zwar nicht nur in der Schweiz sondern auch noch in anderen Ländern - Da ist man sicher
179 mit dem Englisch - da bist du dabei - oder eben - du überlegst dir dann - was braucht ihr? die Schüler
180 selber Fragen - Was wäre praktisch - wenn ihr dies wüsstet? - da kommt mega viel -hier kann man
181 mit Role-Plays mega viel cooles Zeugs machen

182 **I:** Also die Interessen kommen ganz alleine von den Kindern - diese Melden diese - was machen sie
183 dann mit diesen Interessen?

184 **Lehrperson C:** Eben - ich probiere sie in den Unterricht einzuführen.

185 **I:** Und woran ist das Abhängig? - ob es ins Lehrmittel passt - oder ob es in den Unterricht passt – oder

186 **Lehrperson C:** Ja leider

187 **I:** Oder ich muss vielleicht anders Fragen - was hindert sie daran - die Interessen einzubeziehen -
188 mehrheitlich?

189 **Lehrperson C:** Ja einfach der Druck - dass man einfach alles schön brav durcharbeiten soll

190 **I:** Also inhaltlich den Stoff durchzubringen?

191 **Lehrperson C:** Ja - ja also - ich muss ehrlich sagen - wenn ich da auf die OS zurückgreifen darf - ist es
192 natürlich optimal wenn du eine Realklasse hast - weisst du wie ich meine - da kannst du--

193 **I:** Dir Zeit nehmen?

194 **Lehrperson C:** Ja - ja - und das ist das - was mich befriedigt -wenn du dann die Schüler wirklich siehst
195 - wo ich das aufgreifen konnte - was sie haben wollen - an was sie interessiert sind - die gehen dann
196 ganz anders an das heran - und es wäre mega cool - wenn man das überall machen könnte -also ich
197 finde wieso hat jetzt ein Sek A oder ein Sek B Schüler nicht das Recht darauf?

198 **I:** Sie gehen ganz anders an das heran - könnt ihr das beschreiben? - wie verändert sich die
199 Herangehensweise an die Arbeit - wenn sie eigene Interessen einbeziehen konnten?

200 **Lehrperson C:** Du siehst das Leuchten in den Augen - siehst du was ich meine? - das ist für mich alles
201 - das möchte ich eigentlich jeden Tag erreichen - aber ich weiss auch dass das nicht so realistisch ist -
202 darum - das sage ich den Schülern auch - bin ich da recht direkt.

203 **I:** Ja . das Leuchten in den Augen - das ist schön

204 **I:** Jetzt - mit dem Kompetenzorientiert Unterricht ist das Einbeziehen von Interessen sehr wichtig - im
205 Bereich der Überfachlichen Kompetenzen - dass man eigene Interessen nennen kann - sie aber auch
206 zum Wohle der Klasse unterordnen kann -denken sie dass in der Umsetzung Chancen oder
207 Schwierigkeiten entstehen?

208 **Lehrperson C:** Ja Chancen - das denke ich schon - was noch cooler wäre - indem du ein Team-
209 teaching hättest - weil da könntest du noch mehr die Interessen einbeziehen - weil mehr Ressourcen
210 vorhanden sind - Eben ich meine Motivation hat ja damit zu tun - eben gerade intrinsische
211 Motivation - Das wäre natürlich für mich das A und O

212 **I:** das wäre das Ziel für alle?

213 **Lehrperson C:** Aber das ist vielleicht ein bisschen zu hoch gegriffen - eben - gerade in diesem Alter -
214 es kommt natürlich auch noch auf das Alter darauf an - also ich muss ehrlich gesagt sagen - im dritten
215 Kurs erwarte ich schon ein gewisses von dem - natürlich - das kommt erst später - aber wirklich - so
216 einen Ansatz möchte ich schon erkennen - und wenn ich das nicht erkenne dann suche ich das
217 Gespräch -also ich rede sehr viel mit den Schülern

218 **I:** Bezüglich Alter - was stellen sie bei der Motivation der Schüler und Schülerinnen verschiedenen
219 Alters fest - können sie dabei einen Unterschied von der Herangehensweise feststellen - wie sie sich
220 motivieren lassen?

221 **Lehrperson C:** Mhm - also ich denke grundsätzlich sind Primarschüler motivierter - also jetzt im
222 grossen und ganzen -es hat sicher auch mit der natürlichen Neugierde eines Kindes zu tun - wenn sie
223 jetzt in das Teenage Alter kommen - haben sie erstmal alle anderen Probleme - die wichtig sind -das
224 ist auch verständlich und trotzdem darf man den Fokus nicht verlieren - aber das ist dann natürlich
225 eine Challenge - das ist ganz klar ein Unterschied - das sehe ich jetzt in diesem halben Jahr - das ist
226 wahnsinnig - und das ist natürlich auch das was schön ist - da musst du als Lehrperson weniger
227 ackern - was dies anbelangt - als in der OS -ich liebe das - diese Herausforderung - es gibt für mich
228 nichts schöneres als ein Schüler der abgelöscht ist - also der verwelkt ist in dem Sinne - in diesem
229 Moment wieder zum Blühen zu bringen - und wenn ich das erreicht habe - weiss ich, dass ich mein
230 Job gut gemacht habe

231 **I:** Und wenn sie die Schüler zum blühen bringen - wie gehen sie ganz konkret vor? - was sind ihre
232 Handlungsspielräume?

233 **Lehrperson C:** Zuerst ist sicher einmal erst das Gespräch mit dem Schüler - also ich denke - wenn
234 mein Auftreten alleine nicht reicht - was meisten eigentlich bereits der Fall ist - ich habe einfach das
235 Gefühl - dass du als Lehrperson - so wie du ja vor die Klasse trittst - das Feuer - dass du in dir drinnen

236 hast - mit dem kannst du anstecken - und da bin ich einfach überzeugt - also klar gibt es harte Nüsse -
237 aber auch die habe ich geschafft zu knacken - und die brauchen dann schon eine näherer Betreuung

238 **I:** Also sehr viel Beziehungsarbeit - die sie investieren?

239 **Lehrperson C:** Ja - das ist das A und O - und wenn du das hast - eben - ihr könnt mir jetzt sagen - das
240 ist sicher nicht intrinsische Motivation - aber sie machen es wenigstens für mich

241 **I:** In der Primar wurde die Erfahrung genannt - das noch sehr viel für die Lehrperson geleistet wird -
242 was natürlich ganz klar ein extrinsischer Handlungsursprung ist - aber es ist auch nicht falsch - dass
243 man extrinsisch motiviert

244 **Lehrperson C:** Ich denke es auch nicht - du kannst ja gar nicht anders - es muss auch jeder zuerst
245 diese Erfahrungen machen - also ich hätte jetzt kein schlechtes Gewissen - wenn ich weiss das der
246 eigentlich für mich lernt - er lernt wenigstens - und er geht nicht mit einem unglücklichen Gesicht an
247 die Arbeit - von dem her denke ich - dass das gut ist

248 **I:** Das ist eigentlich ein gutes Motivationskonzept - auch wenn für eine ander Person gelernt wird?

249 **Lehrperson C:** Absolut finde ich

250 **I:** Gut dann gehen wir noch zum letzten Punkt - zu Feedback - geben sie ihren SuS Feedback?

251 **Lehrperson C:** Jawohl

252 **I:** Worauf achten sie sich bei einem Feedback - was ist ihnen dabei wichtig?

253 **Lehrperson C:** Ein Feedback muss aus meiner Sicht immer Konstruktiv sein - und nicht zerstörend
254 oder irgendwie - auch wenn es etwas negatives ist das man zurückmelden muss - also da finde ich die
255 Art und Weise immer wichtig - wie man etwas zurückmeldet - eben es soll motivierend sein - und
256 nicht demotivierend - Ich verlange jedes Semester ein Feedback von meinen Schülern zu mir - Ich
257 glaube das bedeutet den Schülern auch noch viel - sie dürfen da mich als Lehrperson - plus aber
258 meine Fächer - also meinen Unterricht evaluieren - alles - aus dem kann ich natürlich höllisch viel
259 ziehen

260 **I:** Mhm - das hat einen gewissen partizipativen Charakter sozusagen?

261 **Lehrperson C:** Ja - ja - sie dürfen mitreden - ja

262 **I:** das ist auch noch ein Feld - das haben wir vorhin nicht angeschnitten - aber ich würde es
263 gleichwohl gerne noch aufgreifen - Partizipation im Unterricht - welchen Stellenwert hat das für sie?

264 **Lehrperson C:** Für mich einen sehr grossen - weil - es ist ja mein Zielpublikum - klar habe ich gewisse
265 Angaben - die ich einfach erfüllen muss - aber ich meine du hast trotzdem noch ein bisschen Freiheit
266 - bei welcher du darfst

267 **I:** Was für Formen der Partizipation haben sie in ihrem Unterricht? - also Interessen aufgreifen ist
268 bereits gekommen - Wahlmöglichkeiten geben ist auch bereits gekommen - Feedback euch bezüglich
269 ist gekommen--

270 **Lehrperson C:** Genau genau ja - und anhand diesen Feedback - die sind schriftlich - also jetzt die von
271 den Schülern von meinem Unterricht - und so habe ich es schwarz auf weiss - dann kann ich nachher
272 den Unterricht darauf anpassen

273 **I:** Können sie dabei einen Effekt auf die motivation der Schüler und Schülerinnen feststellen?

274 **Lehrperson C:** Ja sicher - dadurch sind die Kinder viel motivierter - also ich denke - so sehen sie - dass
275 es mir wichtig ist - dass auch sie ihre Anliegen anbringen können - wenn ich dann explizit gewisse
276 Punkte umsetzen - haben die Kinder eine grössere Bereitschaft und arbeiten viel besser mit - ich
277 denke ja - es hat einen positiven Effekt auf die Motivation der Schüler.

278 **I:** Zurück zum Feedback. Feedback soll motivierend sein?

279 **Lehrperson C:** Ja - genau

280 **I:** Wie setzen sie es auf - wenn man dem Schüler ein Schlechte Note - beziehungsweise ein negatives
281 Feedback geben muss - obwohl man weiss - dass er eigentlich eine gute Arbeit geleistet hat -
282 beispielsweise bei einem schlechten Aufsatz

283 **Lehrperson C:** Gut - ich muss ehrlich gesagt- sagen - bei Aufsätzen gebe ich sehr selten eine
284 ungenügende Note - also klar - es kommt natürlich auf die Situation drauf an - ich meine also wenn
285 mir ein Schüler ein leeres Blatt abgibt

286 **I:** Dann ist es schwierig eine gute Note zu geben?

287 **Lehrperson C:** Nein- aber das habe ich ehrlich gesagt noch nie gehabt - und wenn es wirklich ganz
288 schlimm ist - dann mache ich es meistens so - dass ich mit diesem Schüler nochmal rede - oder - dass
289 wir das nochmal zusammen anschauen - und zusammen schauen - wo könnte man hier noch etwas
290 rausholen - und ich gebe ihm auch immer die Chance es zu überarbeiten

291 **I:** Also ressourcenorientiert?

292 **Lehrperson C:** Jaja

293 I: Und nicht aber defizitorientiert?

294 **Lehrperson C:** Nein - weil das bringt ja nichts - sie sollen das ja auch lernen - und ich meine sorry -
295 aber es muss ja nicht jeder ein Schriftsteller sein - entweder ist es dir auch ein bisschen gegeben -
296 oder halt auch nicht - dann hat er halt sonst an einem Punkt seine Stärken

297 I: Und bei spontanen Feedbacks?

298 **Lehrperson C:** Da bin ich sehr ehrlich?

299 I: Sehr ehrlich --und direkt?

300 **Lehrperson C:** Ja - weil ich einfach das Gefühl habe - es bringt am Schüler am meisten - man muss gar
301 nicht gross um den Brei herumreden - also ich meine - ja - es gibt gewisse Dinge die einfach nicht
302 gehen - oder welche ich nicht will - und da bin ich sehr klar

303 I: und das ist für die Schüler so auch angenehm?

304 **Lehrperson C:** Ich finde es - ja - sie sagen es zumindest - ich sage das auch in einem ganz normalen
305 Ton - ich werde weder schreien oder sonst irgendwas

306 I: Ein inhaltlich bezogenes Feedback?

307 **Lehrperson C:** Ja genau - auch nicht das ich die Person angreife - oder - ich schätze den Schüler
308 genauso - auch wenn das Verhalten nicht drin liegt - punkt - genau

309 I: Ich habe schon von einer anderen Lehrpersonen gehört - dass je nach Schüler - das sehr
310 unterschiedlich ist - wie gut Feedback zieht - bei einem Schüler kann Lob sehr motivierend sein - und
311 bei anderen Schülern prallt dies ab wie Wasser von einem Regenmantel - habt ihre diese Erfahrung -
312 Beobachtung bereits gemacht?

313 **Lehrperson C:** nein - wenn du eine gute Beziehung zu den Schülern hast - äh::: kann ich das nicht
314 bestätigen - nein

315 I: Spannend ja und eh::m könntet ihr gerade sagen so ganz spontan was ist für sie das Wichtigste -
316 wenn motivierendes Feedback stattfindet -- konstruktiv habt ihr bereits erwähnt zum Beispiel die
317 Bezugsnorm -- auf welcher Norm gebt ihr Feedback wenn ihr denkt das hat den grössten
318 motivierenden Effekt

319 **Lehrperson C:** Also wie hast du das jetzt gemeint - als::o was verstehst du unter Bezugsnorm?

320 I: Also man könnte zum Beispiel Feedback in der Individualnorm geben auf das Kind selber bezogen=

321 **Lehrperson C:** =Ja auf das Kind selber bezogen

322 **I:** Auf die Klassennorm also die Sozialnorm wie das Kind im Vergleich zu der Klasse steht man könnte
323 aber auch eine Globale Norm nehmen u::nd=

324 **Lehrperson C:** =Mache ich nicht=

325 **I:** =Machen sie nicht - globale Norm wäre dann der Vergleich mit zum Beispiel einer Pisa-Studie

326 **Lehrperson C:** Nein niemals - das interessiert kein Schwein sorry ich meine jedes Individuum ist wie
327 es ist und ja du probierst das Beste aus jedem zu holen mega demotivierend wenn du sagst öh schau
328 einmal Pisa zum Vergleich stehst du im Keller unten also weisst du wie - äh::h nein individual

329 **I:** Denkt ihr das ermöglicht mehr Kompetenz Erlebnisse oder?

330 **Lehrperson C:** Ja Absolut

331 **I:** Geben Sie kohärentes Feedback in Form auf die Ressourcen des Kindes ?

332 **Lehrperson C:** Ja Absolut oder - und die sind ja bei jedem anders und das ist das was bei unserem
333 Schulsystem seh- - halt wie soll ich es sagen also:: ist eben halt schon stark Schubladendenken - leider
334 aber in deiner eigenen Klasse kannst du das schon äh ja --

335 **I:** Bisschen steuern?

336 **Lehrperson C:** Ja ich finde es ja und gleichwohl eben musst du sie ja vorbereiten auf das andere ja
337 schlussendlich wird man ja nicht immer so begleitet und wenn du immer derart begleitet wirst im
338 Leben oder dann wirft es dich auch um wenn man dann ins Real-life rauskommt und darum finde ich
339 es wichtig dass man ehrlich ist - ja genau und ihnen versuch- das zu erklären -

340 **I:** Noch einmal zum kompetenzorientierten Unterricht zurück jetzt in einer 5./ 6. Klasse - hat man
341 jetzt eigentlich keine grossen Veränderungen was Feedback anbelangt auch von der Bewertung
342 abgesehen - von diesen Überfachlichen Kompetenzen welche jetzt sehr viel mehr Gewicht
343 einnehmen denken sie dass dies eine Chance - oder wo seht ihr Chancen oder Schwierigkeiten in
344 diesem neuen Bewertungsprozedere - wo sehr viel neue Arbeit dazukommt? -

345 **Lehrperson C:** Ja aber ich finde es schon Sinnvoll - weil eben auch für das spätere Leben - ich finde du
346 kannst nicht einen Menschen anhand einer Note ja:: festlegen - also das finde ich ganz schlimm und
347 das ist auch immer das was ich den Lehrmeistern versuche klarzumachen - oder ich kann die für
348 diesen Schüler oder Schülerin die Hand ins Feuer legen oder auch wenn sie halt nur eine Vier in weiss
349 nicht was hat oder aber für mich ist das äh sehr etwas gutes

350 **I:** Es kommt näher an die Person hin und an ihre tatsächlichen Fähigkeiten

351 **Lehrperson C:** Jaja - ich habe mega Mühe - jetzt heute Morgen habe ich gerade - es war gerade die
352 Zeugnissbesprechung - schrecklich - wie viele Fünfer hast du wie viele Fünfeinhalber hast du wievielt
353 du hast soviel fünfer - booa - also weisst du alles nur auf diese Leistung da drehe ich durch -

354 **I:** Also von dem her eine sehr grosse Chance dass man jetzt diese Überfachlichen Kompetenzen sehr
355 wohl=

356 **Lehrperson C:** = Ja ich finde es - ich finde es was noch ein bisschen tricky - gerade wenn du nicht
357 100% arbeitest äh::m - ja um dir ein Bild machen zu können wenn du sie nicht täglich gesehen hast -
358 also das merke ich jetzt eben - ich habe bereits vorher in der OS so gearbeitet und habe schon immer
359 so Wochenziele gehabt aber ich hatte nicht nur Lernziel für die Klasse - sondern ich hatte individuelle
360 Förderziele gehabt - es war zwar ein riesen Aufwand - aber die Schüler haben das sehr geschätzt also
361 ich habe nur positives Feedback bekommen und das stresst mich jetzt ein wenig hier - jetzt habe ich
362 hier ein Wochenziel oder ich meine ich sehe die Schüler einen Tag dann ist es für mich nicht so
363 Aussagekräftig was ich hier erzähle ehrlich gesagt

364 **I:** Also du hast wie es stört sie sozusagen dass sie dieses Wochenziel machen - aber jetzt nicht
365 individuell auf jedes Kind bezogen ein Ziel setzen kannst auf welches du eine Rückmeldung geben
366 kannst - weil es zeitlich sehr schwierig ist an diesem einzelnen Tag diese Ziele zu überprüfen bei zu
367 zwanzig Schülern

368 **Lehrperson C:** Ja genau - also ich finde - dass man da viel mehr Raum erhalten sollte - für solche
369 Sachen - aber das ist das - was sie immer mehr abzwacken - oder - ich habe natürlich- eben jetzt in
370 der OS konnte ich eben immer die Lebenskunde für solche Sachen nutzen - also natürlich unter
371 anderem - ich hatte natürlich schon noch Themen dort - ich habe auch mal eine Deutschstunde dafür
372 abgezwackt - ja - weil ich es einfach wichtig finde - bringt viel mehr als irgendein passe compose -
373 oder ja:::: - ist auch wichtig - aber du weisst wie ich meine

374 **I:** Also habt ihr euch die Zeit für die Rückmeldungen von Deutsch und Lebenskunde abgezwackt

375 **Lehrperson C:** Ja genau - mhm

376 **I:** Danke für die Zeit - das waren alle Fragen die ich ihnen stellen wollte - vielen Dank

10.2.4 Interview Transkript Lehrperson D

1 I: Wir interessieren uns bei dieser Arbeit für Motivation und zwar explizit unter Bedingungen und
2 Einflussfaktoren von Motivation im Primarschulunterricht Wie man Motivation fördern und
3 unterstützen kann und welche Handlungsmöglichkeiten eine Lehrperson hat. Vielleicht noch zu
4 Motivation um noch den Begriff zu klären es ist ja eigentlich ein Allgemeingut jeder weiss ungefähr
5 was unter Motivation verstanden wird wir verwenden die SDT von Deci und Ryan sie verstehen
6 Motivation als Kontinuum zwischen verschiedenen Motivationsformen die tiefste Form wäre die
7 Amotivation auf welcher sie gar keine Lust haben herumlungern und gar die Arbeit verweigern und
8 die höchste Form wäre dann die Intrinsische Motivation auf welcher die Handlung aufgrund der
9 Handlung an sich geleistet wird, wobei die Freude und Begeisterung der Handlung gilt. Dazwischen
10 sind die Formen extrinsischer Motivation welche vor allem davon abhängig sind inwiefern die
11 Handlung mit dem Selbst vereinbar ist und persönliche Relevanz besitzt so zwischen ich tue etwas für
12 Lob oder Belohnung beziehungsweise Strafe, was nichts mit der eigentlichen Handlung zu tun hat hin
13 zu einer Handlung die zu einer Konsequenz führt die aber nicht von der Handlung trennbar ist. Also
14 nicht losgelöst von er Handlung. Wichtig ist dass man Motivation nicht beobachten kann, also wenn
15 ich über Motivation spreche rede ich von den Indizien, welche es ermöglichen Rückschlüsse auf die
16 Motivation zu machen. Wie zum Beispiel Begeisterung, das Leuchten in den Augen,
17 Leistungsbereitschaft aufrechterhalten er Aufmerksamkeit Dies sind alles Indizien welche auf eine
18 hohe Motivation schliessen lassen weshalb es wichtig ist, dass wenn wir von Motivation sprechen das
19 wir uns auf diese Indizien beziehen. Noch bezüglich deinen Angaben, diese werden wir zu zweit
20 auswerten und im Anschluss anonymisieren. Dementsprechend ist deine Privatsphäre geschützt. Wir
21 haben in der Motivation drei Bereiche festgestellt welche einen Einfluss auf die Motivation haben,
22 diese wären Wahlmöglichkeit, Eigeninitiative und Feedback

23 Beginnen wir gerade mit der Wahlmöglichkeit:

24 Stellen sie ihren Schülern Wahlmöglichkeiten zu Verfügung?

25 **Lehrperson D:** ja - es gibt verschiedene Arten zu wählen - zum Beispiel die Abfolge bei welcher alle
26 die gleichen Sachen machen - aber man kann die Abfolge wählen - die Reihenfolge - in welcher man
27 arbeitet - oder man gibt einen Bereich frei und sagt - alle stellen eine Persönlichkeit vor - zum
28 Beispiel kann man dann nicht wählen - ich nehme ein Tier - sondern es geht um eine Person - noch
29 freier ist wenn wir eine Powerpoint machen wo es darum geht zu lernen - wie macht man eine
30 PowerPoint macht -Jeder nimmt sein Thema - dort sind sie noch freier -- die freieste Form wäre wenn
31 man Zeit geben würde - macht man zum Beispiel - es tönt jetzt so trocken - kann man bei den

32 Vorbereitung zu den Übertrittsprüfungen - wo man sagt - Jeder übt das wo man das Gefühl hat dass
33 man es Nötig hat - in den zwei Lektionen zum Beispiel - man könnte auch einfach einen freien
34 Morgen machen - wo man für sich arbeitet. Das wäre dann in meinen Augen die freieste Art

35 **I:** Macht ihr auch Methodische Öffnungen?

36 **Lehrperson D:** ja::: - das kommt häufig vor - also das machen wir - die einten lernen besser wenn sie
37 etwas nochmal lesen - die anderen müssen es Zeichnen - wiederum andere haben es lieber mit
38 Material - die anderen wollen darüber sprechen -- also da gibt es viele Möglichkeiten welche sich
39 dann oft auch aus dem Unterricht entwickeln - gewisses stelle ich schon zu Verfügung - weil ich mir
40 vorstellen kann dass das gut geht - da denke ich jetzt zum Beispiel an Mathe oder an eine
41 Fremdsprache - aber oft ergibt sich da etwas aus dem Unterricht - wenn die Kinder mitdenken und
42 sagen ich möchte noch das oder ich könnte noch das oder ich merke - wenn sie etwas nicht
43 verstanden haben - dann schaue ich woran es liegt und stelle Ihnen anderen Weg zu Verfügung - wie
44 man das könnte lernen.

45 **I:** Und diese Wahlmöglichkeiten - denken sie dass das einen positiven Einfluss auf die Motivation der
46 Schüler und Schülerinnen hat?

47 **Lehrperson D:** ja - weil nur dann geht es ja darum - was sie brauchen damit sie das Ziel erreichen
48 können - wenn sie fragen - dann sind sie ja froh wenn sie eine Antwort erhalten und sie probieren es
49 immer - sie sehen ja auch - dass man das ernst nimmt - dass sie sonst nicht zum Ziel kommen -- es ist
50 ein ausprobieren von einem andern Weg - der sich ja auf sie bezieht und nicht auf mich - es geht ja
51 nachher nicht darum - dass man das macht was ich gesagt habe - sondern ich habe ihnen geholfen
52 mitzudenken was sie brauchen - darum geht es eigentlich - mehr um die Schüler

53 **I:** Also sie würden sagen - das hat einen sehr positiven Einfluss?

54 **Lehrperson D:** Ja Sehr

55 **I:** Und wenn jetzt die Schüler mit Ideen kommen - die während dem Unterricht entstanden sind und
56 sie diese umsetzen - und auch einbeziehen können - denken sie - dass dies einen motivierenden
57 Effekt hat?

58 **Lehrperson D:** Ja - sie lernen dann auch voneinander - sie sehen dann die Ideen voneinander und
59 probieren dann etwas aus was ein anderer gebracht hat - Methodenvielfalt ist ja generell wichtig - sie
60 lernen ja wie man lernt - darum gebe ich es manchmal auch vor - weil es mir nicht nur um den Inhalt
61 geht sondern auch die Methode -wie man vorgeht -- aber sonst bin ich generell immer offen - mir
62 geht es ja darum - dass sie etwas lernen - aber wie? natürlich hat das Grenzen - also wenn sie jetzt

63 sagen würden - sie wollen es die ganze Zeit draussen machen - dann kommt es mir vielleicht suspekt
64 vor - weil ich denke - dann sind sie schneller abgelenkt - dann bin ich dem vielleicht weniger offen
65 gegenüber -- aber ich probiere schon - ihnen diesen Freiraum so viel wie möglich zu lassen.

66 **I:** Grenzen sind ein wichtiger Punkt - wir sind ja in einem staatlichen System in welchem wir auch
67 nicht alles öffnen können -welche Grenzen sind für sie wichtig?

68 **Lehrperson D:** also - wenn man das ganze anschaut - dann ist eine Grenze - oder einen Rahmen der
69 Lehrplan - den möchte ich einhalten - die Lehrmittel auch - ich nehme den Roten faden aus diesen -
70 aber wenn man das Ziel auch mit etwas anderem erreichen kann - ist das für mich auch gut - deshalb
71 finde ich - muss es so möglich sein dass es allen wohl ist - hier drinnen - also es kann dann nicht sein
72 dass es zwei dann musikalisch darstellen wollen und die anderen können dann - weil es ganz laut ist -
73 nicht lernen - das wäre dann vielleicht eine Grenze - dann werden wir einen Weg suchen - Macht
74 doch das - probiert doch das mal zuhause - und halt einen zeitlichen Rahmen gibt es auch noch -
75 wenn ich denke - dass ich den Lehrplan einhalten möchte -dann habe ich eine auch gewisse
76 Freiheiten - ich kann das mal ausweiten und dafür - bei einem anderen Thema mal ein wenig
77 schneller vorangehen - aber darum ist der zeitliche Rahmen eigentlich auch gegeben - weil es halt so
78 ist dass ich so Schule gebe und mich im grossen und ganzen an den Stundenplan halte - wobei alle 45
79 Minuten ein anderes Fach ist - durch das dass ich 100% arbeite - oder zumindest fast - kann ich gut
80 jonglieren - aber geraden wenn es nur einzelne Kinder betrifft -mache ich das nicht so -dann sage ich
81 ihnen - dass sie morgen daran weiterarbeiten können und melde ihnen das weiter

82 **I:** Denken sie dass diese Bewegung vom Kompetenzorientierten Unterricht Chancen oder
83 Schwierigkeiten bieten - um Wahlmöglichkeiten im Unterricht einzubeziehen - zu ermöglichen?

84 **Lehrperson D:** Ich habe das Gefühl der Zugang zum Lernen hat sich dadurch verändert - nicht
85 unbedingt der Inhalt - der Inhalt sieht man schon am meisten auch -- zum Beispiel in NMG - dort hat
86 es sich auch inhaltlich verändert - es wurde aber auch einfach neu so deklariert -man konnte den
87 Kinder auch vorher viel Freiheiten geben - wenn man davon ausgeht - was wollen wir - was die
88 Kinder lernen - das ist ja eigentlich freigegeben - wie kommt man dorthin? - heute ist eben nicht nur
89 definiert - wo wir hingehen - sondern auch wie wir dorthin gelangen - von dem her das Wort
90 Kompetenzen - dass man den Kindern mehr den Ball zuspielt - respektive ihnen aufzeigt - wie sie zum
91 Ziel kommen können - ich denke dass man das vorher einfach weniger stark formuliert hat und es
92 vielleicht Lehrer abhängiger gewesen war - ob man das gewählt hat oder nicht - aber durch das dass
93 es jetzt im Lehrplan so definiert ist - erhält es einen grösseren Stellenwert - dann muss ich mich auch
94 mehr daran halten - lasse ich mich nicht so schnell vom Inhalt ablenken - sondern dass ich diesen
95 Weg ganz bewusst nehme - das gibt mir auch die Freiheit einmal irgendwo stehenzubleiben oder zu

96 vernetzen - mehr als wenn nur die Fertigkeiten gefragt werden - vorher war bei mir schon eher die
97 Tendenz - dass ich mich auf die einzelnen Fertigkeiten fokussiert habe - Jetzt wo ich mich mehr
98 darauf achte -wie man dorthin gelangt - wie die Kinder die Kompetenzen erreichen sollen - ergibt
99 sich das fast schon automatisch - dass es sich überschneidet - dass die Kinder auch dadurch - durch
100 das Wollen - dass sie eben - dass man das auch bewusst ihnen erklärt - um was das es geht - ihnen
101 diesen Freiraum gibt - so muss ich das sagen - ich finde schon - dass ich da einen Unterschied merke

102 **I:** Eine Chance oder eher eine Schwierigkeit?

103 **Lehrperson D:** Nein schon eine Chance - nur eigentlich

104 **I:** Nur Chancen?

105 **Lehrperson D:** Ja::: also - die Schwierigkeit liegt halt darin - dass so viel ausformuliert ist - dass es
106 einfach erscheint - als wäre es viel zu viel bis man mal merkt -man muss ja nicht explizit alles - jede
107 Kompetenz - in jedem Fach, in jedem Teilbereich immer anwenden - sondern man kann überall so
108 ein bisschen Schwerpunkte setzen - dann kommt man halt mal bei diesen Kompetenzen mehr vorbei
109 - und dann muss man ein anderes Mal - paar andere wieder mal besser berücksichtigen -- es ist wie
110 eine andere Art zu Kochen

111 **I:** Der nächste Punkt wäre die Eigeninitiative - ich denke gerade an das was sie gesagt haben - dass
112 die Kinder im Unterricht eigene Ideen bringen - ganz von alleine - und dass ihr dann versucht diese
113 Umzusetzen - wie gehen sie dabei vor - wenn sie die Interessen der SuS einbeziehen?

114 **Lehrperson D:** Ja also - wenn es keinen Grund gibt es nicht zu machen -lasse ich es gerade zu - zum
115 Beispiel in Französisch ist das Thema im Mille feuille gerade Experimente - und das Ziel ist - dass sie
116 zu zweit ein Experiment vorstellen - dann sind zwei zu mir gekommen und haben gesagt - ja es sei
117 schon gut - das Experiment - welches sie ausgesucht haben - aber sie haben noch eine ganz eine
118 andere Idee - sie möchten ganz ein anderes Experiment machen - Ja selbstverständlich - und sie
119 waren dann bereit es auch auf Französisch vorzustellen - dann habe ich ihnen schnell ein wenig
120 geholfen - wie sie zu diesem Experiment auf Französisch kommen - aber jetzt arbeiten sie so weiter -
121 und die Motivation ist viel höher - sie möchten gerne das Experiment auf Französisch vorstellen - also
122 da gibt es ja keinen Grund oder? - ausser eben - wenn etwas vielleicht einfach zu viel Platz einnimmt
123 - also räumlich - oder zeitlich - oder völlig an dem vorbei geht - was man eigentlich möchte - wenn sie
124 zum Beispiel schnell in das Spiel abdriften - und ich nicht das Gefühl habe dass sie dabei etwas lernen
125 - dann probiere ich dann immer etwas von dem zu übernehmen - was sie gesagt haben - und sage
126 nicht einfach gerade nein -das machen wir nicht - sondern irgendwie sagen - ja das ist eine gute Idee

127 - wie könnte man das jetzt so brauchen? - damit ihr auch etwas habt - dass ihr am Ende vorstellen
128 könnt - irgendwie da einen Kompromiss finden.

129 **I:** Sie schauen - wieviel Raum man dieser Idee geben kann?

130 **Lehrperson D:** =Genau

131 **I:** =ohne dass andere Interessen - Komponente wie der Lehrplan - oder die anderen Klassenmitglieder
132 darunter leiden?

133 **Lehrperson D:** Ja und die Kinder selber auch nicht - sie sollen ja weiterkommen - was auch immer das
134 heisst - die Kinder - das gefällt mir ja auch so sehr am Primarschulalter - sie sind sehr schnell zu
135 begeistern - wenn sie sehen - dass es mir auch wichtig ist - dass es für sie stimmt - dann sind sie
136 sofort auch wieder zu Kompromissen bereit - dann haben sie das Gefühl - dass sie sich einbringen
137 konnten

138 **I:** Die Schüler liefern diese Interessen ganz von alleine? - oder gibt es auch noch Momenten - in
139 welchen sie ganz explizit danach Fragen? Was sie jetzt interessiert? -oder wie? sie etwas machen
140 wollen

141 **Lehrperson D:** Ja eben - zum Beispiel - wenn man ihnen sagt - sie dürfen irgendeine Persönlichkeit
142 vorstellen - oder ihr dürft irgendeine PowerPoint machen - dann ist es so vorgegeben - es hatte auch
143 schon Phasen gegeben - wo ich frage - wie stellt ihr euch eure eigene Schule vor? - dass ich mir so -
144 zwei bis drei Wochen dafür vornehme - das ist eh:::rlich gesagt nach den Übertrittsprüfungen - in der
145 sechsten Klasse - wie müsste denn Schule sein? -und dann redet man ein bisschen darüber - wie und
146 was möchten sie lernen - und dabei kommt sehr viel Konstruktives

147 **I:** Spannend

148 **Lehrperson D:** Ja - und das ist dann überhaupt nicht so - dass sie weit weg kommen - also dass es
149 dann den Rahmen sprengen würde - sagen wir einmal - dass wir die Möglichkeiten da gar nicht
150 hätten - um sie umzusetzen oder so - sie gehen ja von sich aus - oder von dem was sie schon wissen
151 und was sie jetzt interessiert - dann läuft das eigentlich schon gut

152 **I:** Können die Schüler und Schülerinnen ihrer Klasse aktiv das Klassenleben mitgestalten?

153 **Lehrperson D:** Ja - Also zuerst muss es einmal einem Kind wohl sein - hier drinnen - sonst sagt es
154 nichts - noch eher zu mir - aber sicher nicht vor der Klasse - da lege ich sehr viel Wert darauf - dass sie
155 einerseits sich selbst kennenlernen - also dass sie mit sich selber im reinen sind und es gut für sie ist -
156 wie sie sind und wie sie sich entwickeln - und andererseits - dass die anderen leben lassen wie sie

157 eben sind - Das sind so ein wenig die zwei Ebenen die mir sehr wichtig sind -- damit sie sich auch ein
158 bisschen öffnen können wechsele ich die Sitzordnung sehr oft - und so wie sie sitzen - arbeiten sie gar
159 nicht immer - also manchmal können sie die Partner selber wählen - manchmal mische ich einfach
160 die Namen und füge einfach zwei nebeneinander an die Wandtafel - das geht in der Regel sehr
161 schnell - bis sich eine neue Klasse daran gewöhnt hat - wir haben diese Woche als überfachliches Ziel
162 - mal andere kennenzulernen - dass sie probieren mit jemanden zu arbeiten - den sie eben noch
163 nicht so gut kennen - oder mit wem sie wenig gearbeitet haben - in der Pause möchten wir das dann
164 auch einmal probieren - sie quasi wie zu zwingen - kannst du noch einmal die Frage formulieren? - ich
165 bin wieder ein wenig abgeschweift

166 I: Die Frage war - ob die Schüler und Schülerinnen aktiv das Klassenleben mitgestalten können

167 **Lehrperson D:** Ja genau - das können sie natürlich - wir haben einen Klassenrat in der Klasse - wenn
168 länger nichts mehr gewesen ist - hänge ich das an die Tafel - wir haben so ein Zeichen dafür - dann
169 machen wir das einmal - die Kinder können jederzeit sagen - sie hätten das Bedürfnis - sie möchten
170 etwas besprechen - Konflikte werden natürlich dann besprochen - wenn sie aktuell sind - die Kinder
171 können auch Vorschläge machen - Ich hatte schon einmal eine ganz aktive Klasse - aus dieser Klasse
172 sind dann zum Beispiel Bewegungspausen entstanden - am Anfang habe ich es organisiert - und von
173 da an haben sie es dann selber in die Hand genommen - und haben diese Bewegungspausen
174 vorbereitet und durchgeführt - ich habe schon einmal eine Klasse gehabt - wo die Adventszeit
175 geplant hat - also da können sie sehr gerne kommen - das finde ich wirklich cool - vor allem - wenn es
176 im Zusammenleben von ihnen aus kommt - weil ich finde - wir sind den ganzen Tag zusammen - es ist
177 so::: ein zusammenleben - und zu dem gehört nicht nur das Blatt auszufüllen - welches ich austeile -
178 es gehört noch so viel mehr dazu - je mehr von ihnen auskommt - desto mehr nehmen sie auch wahr
179 - dass sie ein Teil sind - von dieser Gemeinschaft und es ist sehr ein gutes Alter dafür - weil es neu ist -
180 dass sie anfangen die Lehrperson nicht als Autorität wahrzunehmen - sondern als einfach jemanden -
181 mit einer Meinung - sie akzeptieren schon - wenn ich sage - sie müssen etwas - dann machen sie es
182 auch - aber sie realisieren auch sehr gut dass sie mir auch Fragen stellen können - oder dass sie
183 Vorschläge machen können - und das ich offen bin diese umzusetzen - das finden sie alles noch
184 spannend - und möchten es ausprobieren - eben - weil es neu ist - da kommt noch ni::::cht so ein
185 wenig -- ja - ich denk- ich stell mir das so vor - dass in der Pubertät - sie dann finden ah nein wir
186 möchten eigentlich gar nicht hier sein - das was uns interessiert findet eh nicht hier drinnen statt -
187 und von dem her - ist es eine schöne Zwischenphase - die fünfte sechste

188 I: Bezüglich Regeln - so wie ich das jetzt verstanden habe - wenn die Schüler nicht einverstanden
189 oder zufrieden sind - mit einer Regel - dass sie darauf Einfluss nehmen können?

190 **Lehrperson D:** Ja - es kommt halt darauf an - was es ist - wir können zum Beispiel nicht länger Pause
191 machen - oder? - das ist so ein Rahmen - der gegeben ist - aber über das diskutieren wir - weil solche
192 Ideen kommen natürlich - dann diskutiert man - warum gibt es diese Regel eigentlich - und wer stellt
193 diese auf - welche kann man hinterfragen und welche sind gegeben - was muss auch ich einhalten -
194 wo ich nicht wählen kann - und da kommt sehr viel - wenn sie denn Sinn von etwas sehen - oder den
195 Grund - den Sinn vielleicht weniger - aber den Grund zumindest - ist es auch einfacher - das sind so
196 Sachen - manchmal probiert man es vielleicht aus - zum Beispiel - sitzen oder stehen kann man ja
197 wählen? - und dann leben sie ganz bewusst ihre Freiheiten aus - bis sie dann irgendwann einmal
198 merken -dass es anders gar nicht bequemer ist - oder denkst du an gewisse andere Regeln

199 **I:** Nein - ganz allgemein -ich schaue mich gerade um - ob sie nicht irgendwo aufgehängt sind?

200 **Lehrperson D:** Ja wir haben sie schon - Sie sind hier an der Tafel

201 **I:** Ah::: ja stimmt

202 **Lehrperson D:** Also erstens mal finde ich - sollte man alles positiv formulieren - nicht was man nicht
203 machen darf - sondern was man macht - und das ist auch für jede Klasse anders - nicht jede Klasse
204 hat die gleichen Regeln - nicht das gleiche nötig -wir haben es jetzt mehr oder weniger so gemacht -
205 weil es eigentlich wie vorgegeben war - weil wir das im Team so besprochen haben - dass man das
206 muss - ich fange immer ohne an - weil so ein gewisses- - wie soll ich sagen - einen gewissen Respekt
207 einer Gruppe gegenüber - mit dem kommen sie schon - wenn dann etwas entsteht - dann finde ich -
208 kann man wie darüber reden -ist es immer der gleiche Konflikt - kann man mal darüber reden - wie
209 müssen wir es den machen - damit es für alle stimmt? - dann wäre das etwas - was ich formulieren
210 würde - aber sehr viel von dem was wir später als Klassenregeln nehmen - ist ihnen eigentlich von
211 Anfang an auch klar - was wir jetzt mehr machen - sind die überfachlichen Kompetenzen nehmen
212 und hier aufhängen - wir nehmen in der Regel etwas - was im Zeugnis unten in diesen Kreuzchen ist -
213 manchmal lösen wir uns davon - es sind dann immer ein bisschen die ähnlichen - und zwar so - jetzt
214 nehmen wir einfach etwas - wo wir das Gefühl haben - dass würde diesen Kindern jetzt gut tun -
215 darum haben wir das gewählt - ich lerne andere Mitschülerinnen kennen - eben beim Arbeiten - oder
216 in der Pause - und dann haben sie eine klammer - wo sie sich einschätzen - wo sie im Moment stehen
217 - und das gibt keine Note - das hat keine Konsequenzen - sondern es ist ein unterwegs sein und ein
218 Anlass - um darüber zu sprechen -- und es ist ganz interessant - wenn es Dinge sind - sie haben das
219 dann auch selber formuliert - wieso - letzte Woche ist zum Beispiel viel hinten gewesen - das
220 Wochenziel war - ich habe Ausdauer und ich nehme mir Zeit - zum Beispiel Hausaufgaben
221 einschreiben - das ist ein Dauerbrenner hier drinnen - oder sie auch richtig einzupacken - sie sind
222 dann immer schon draussen - und merken erst zuhause was fehlt -sie sind ganz weit hinten geblieben

223 - und dann haben wir darüber gesprochen warum? - und sie haben gesagt -weil ihnen das Mühe
224 bereitet - und weil das schwieriger ist zu überprüfen - die Hausaufgaben sind in der Regel dann
225 tatsächlich zu dem richtigen Zeitpunkt da - also da - ich gebe meine Hausaufgaben pünktlich ab - da
226 ist es gut gelaufen - dort haben sehr viele das Wochenziel auch erreicht - sie müssen auch sagen -
227 daran erkenne ich es - müssen es formulieren können - und das ist jetzt wieder so::: eine Sache - die
228 man ja wirklich weniger gut überprüfen kann - dann geht das hin und her - und dann frage ich mal bei
229 dem einen Kind - wo ich sehe - dass es eher hinten ist - warum ist es für dich schwierig? - es ergibt
230 sich dann ein kurzes Gespräch dadurch - ohne grossen Aufwand

231 **I:** Wenn ihr partizipativen Charakter habt - sei es jetzt in den Bewegungspausen oder dem
232 Adventskalender - bei der Mitgestaltung des Klassenleben - denken sie das ist motivierend für die
233 Schüler?

234 **Lehrperson D:** Ja - weil dann fühlen sie sich als Teil dieser Gruppe - sie fühlen sich ernst genommen -
235 den einten wird es dann erst manchmal bewusst - was man eigentlich auch noch könnte - Nicht alle
236 sind sich sehr gewohnt mitzudenken - und geschweige dann noch zu formulieren - halt auch ein
237 wenig - wie sie es zuhause erleben - dann ist es für sie neu - Ich habe 19 Schüler - das ist eine sehr
238 gute Zahl dafür - die Kinder merken dann auch eben - die einten haben ein bisschen andere Stärken
239 als andere - und dann kann ein Kind das nicht so gut ist - in den schulischen Leistungen - sehr gut sein
240 - es kann gut sein - dass das jemand ist - der im sozialen Bereich sehr stark ist - und das dann auch
241 zeigen kann - oder eben jemand - der ein wenig anreisst - was sie auch immer tun - ist einander zu
242 helfen - also das finde ich - ist auch Partizipation - wenn sie merken - der hat es noch nicht
243 verstanden - sie brauchen noch das - einfach aufstehen - sie gehen auch zueinander und so - auch
244 einfach - Mathe vor allem - ist sehr ein kommunikatives Fach - wenn sie sehr viel auch miteinander
245 diskutieren - ob das jetzt der richtige Weg ist - und ob es zwei Wege gibt - ich finde - das ist auch
246 belebend für den Unterricht - so - es ist schon immer noch das - was ich gesagt habe - ihr rechnet
247 jetzt an dem Thema - oder so - aber wie sie dazu kommen ist ja dann ihnen überlassen - in dieser
248 Form - wenn sie das dürfen - das möchten gar nicht alle übrigens - es gibt auch Kinder - die sehr froh
249 sind - wenn sie einfach das machen können - was ich ihnen sage - nicht weil sie faul sind - sondern
250 vielleicht ist es auch eine Unsicherheit - oder weil sie sehr damit beschäftigt sind - mit dem was sie
251 eigentlich lernen - wenn ich sie einfach grob einteile - wenn ich sage macht zuerst a dann b und dann
252 c - weil dann funktioniert es - also manche Kinder überfordert man auch - wenn man ihnen sehr viel
253 Freiheiten überlässt - das habe ich jetzt zum Beispiel am neuen Lehrplan gemerkt - wo man mehr auf
254 die Selbstständigkeit- oder die Selbstständigkeit fördern will - dass man dann gerade sieht - wen es
255 wirklich überfordert - und dass man das einfach nicht vergessen darf - dass man das aufbauen muss -
256 und dass man auch dort von Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen ausgehen muss -

257 es gibt Kinder - die wirklich einen klaren Plan brauchen - und dann ist vielleicht die nächste Stufe -
258 dass sie sich diesen Plan selber schreiben - dabei ist es aber immer noch der gleiche - aber sie haben
259 ihn dann selber geschrieben - angewendet auf das neue Thema - das ist super - weil dann lernen sie
260 das - und es wird ihnen erst dann bewusst - es wäre ihnen nicht bewusst geworden - hätten alle
261 immer das gleiche gleichzeitig gemacht

262 **I:** Das ist gerade der nächste Punkt den ich ansprechen wollte - wieder der Kompetenzorientierte
263 Unterricht - speziell diese überfachlichen Ziele sind hier sehr interessant - um zu Diskutieren - sie
264 haben jetzt gerade gesagt punkto Selbstständigkeit - Es gibt sehr viele Schüler die überfordert sind -
265 also das wäre sozusagen eine Schwierigkeit bei diesem neuen kompetenzorientierten Unterricht?

266 **Lehrperson D:** Mhm ist es - ist es einfach - weil es sehr viel Zeit braucht - auch immer darüber zu
267 sprechen - die Selbsteinschätzung - Fremdeinschätzung und anschliessend das formative Feedback -
268 ich würde jetzt sagen - dass ich das vorher auch gemacht habe - aber weniger oft - und durch das -
269 dass es jetzt mehr gefordert wird - halte ich mich auch mehr daran - vorher habe ich mich vielleicht
270 eher dazu überreden lassen - es beiseite zu lassen um schneller voran zu kommen -das mache ich
271 jetzt weniger - am Anfang hatte ich schon ein paar Bedenken - ich hatte das Gefühl - wir arbeiten
272 weniger - dafür reden wir aber mehr darüber - es ist mir ein wenig so vorgekommen - und das Gefühl
273 habe ich nun weniger - jetzt ist es ja bereits schon Februar -jetzt habe ich auch ein wenig gelernt - es
274 manchmal trotzdem sein lassen zu können - und im einen Fach - eignet es sich besser als in einem
275 anderen - nicht jedes Mal alles - also nicht jedes Mal Selbstbeurteilung Fremdbeurteilung und so -
276 sondern dort wo es sich ergibt - oder vielleicht mal mit dieser Schülergruppe mehr und in einem
277 anderen Fach mit diesen mehr - mir schon immer wieder Zeit zu nehmen - ich habe gemerkt - dass
278 sie von dem extrem profitieren - in vielerlei Hinsicht - und man wieder wie aufholt - weil sie einfach
279 selbstständiger werden und kritisch denken können - und besser realisieren was sie noch brauchen -
280 und was andere brauchen - ja das ist ganz toll

281 **I:** Also das wäre sozusagen eine Chance in vielerlei Hinsicht ist gefallen=

282 **Lehrperson D:** =Ja wirklich

283 **I:** darf ich hier noch nachhaken? - in welchen Hinsichten? - punkto Selbstständigkeit haben sie jetzt
284 gerade erwähnt - wo noch?

285 **Lehrperson D:** Im vernetzten denken - weil wenn man über etwas spricht - dann kann man es ja in
286 dem Sinne erklären - dann hat man es verstanden - dann bringt man Beispiele - dann kann man sich
287 nachher später wieder auf das beziehen - was wir ja miteinander gesprochen haben - weil wir alle
288 von dem gleichen gesprochen haben - kann man das in einem anderen Fach auch - und dann ist man

289 viel schneller - wenn man es vernetzen kann - mit etwas anderem - als wenn man dort - wie noch
290 einmal von vorne anfangen müsste - weil die anderen Gespräche nicht stattgefunden haben - Also
291 auch inhaltlich -finde ich - bringt es uns weiter - ja die zwei Sachen - das ist das - was mir am meisten
292 in den Sinn kommt

293 **I:** Ein Punkt ist noch Feedback - geben sie ihren Schülern und Schülerinnen Feedback?

294 **Lehrperson D:** Ja::: - und ich denke - das habe ich auch schon vorher gemacht - sehr viel also - das
295 brauche ich eigentlich vor allem als Bestätigung - ich sage jetzt trotzdem als Motivation - dass ein
296 Kind wie merkt - ich sage ja dann immer das was gut läuft - oder gerade einem Kind - das Mühe hat -
297 das ist schon gut oder - das ist ganz schön geschrieben oder - ah::: ich sehe das hast du verstanden -
298 und dann kann man wie von dort ausgehend - zum nächsten Schritt- wie hast du das Gefühl könnten
299 wir jetzt weitermachen? - Irgendwie so - ein solches Feedback - ihnen einfach mal ein gutes Gefühl
300 gibt - ah::: ich habe etwas verstanden - oder - ich habe den Anfang geschafft - oder so - und dass man
301 nachher weitergeht - das umfassendere mache ich jetzt mehr - das ich einfach jetzt immer probiere -
302 das irgendwo festzunageln - jetzt gerade - im Moment sind sie ein Buch am Lesen - jeder macht ein
303 anderes - und sie müssen Notizen zum Buch anfertigen - einmal die Woche nehmen sie es mit - und
304 dann müssen sie dort eine Selbstevaluation schreiben - also ein selbst Feedback - was läuft gerade
305 gut? - habe ich eine Frage - oder wo ist das Problem? - und dann lese ich das während dem sie am
306 weiterlesen sind und diskutiere das kurz mit dem Kind - und schreibe etwas dazu - also zwei Sätze -
307 das ist wirklich auch ganz enorm - wie das motiviert - also weil sie eben sehen - dass sie gut
308 unterwegs sind - sie kommen weiter in ihrem Buch - sie haben das Gefühl - sie haben es verstanden -
309 ich mache es richtig - sie haben die Geschichte auch besser im Kopf - weil sie Notizen geschrieben
310 haben - es sind alle ein wenig im gleichen Boot - und sie realisieren - alle haben eine andere Frage -
311 und so ist meine Frage sicher richtig - weil es ist einfach anders als eine andere - und die anderen
312 haben auch andere

313 **I:** Sie haben jetzt gesagt Feedback ist sehr wohl motivierend=

314 **Lehrperson D:** = Mhm - also wenn man es richtig macht

315 **I:** genau - worauf achtet ihr euch - damit es eben richtig gemacht wird?

316 **Lehrperson D:** Ja also - es muss wohlwollend sein - das Positive zuerst - ein Kind muss mal realisieren
317 - was mir wirklich wichtig ist - den Zugang zum Kind muss ich haben - man muss wie eine
318 gemeinsame Basis haben - dass man einander versteht - und dann - wenn ich das positive gesagt
319 habe und sehe - wie es weitergeht - dass eine nächste Stufe auch sein darf - dass ich einen Tipp
320 geben kann - wie es anders besser ist - auch wenn es wirklich einen groben Regelverstoss wäre -

321 dann kann ich auch sagen - mit dem bin ich nicht einverstanden - oder das möchte ich nicht mehr -
322 und dann hat das auch einen anderen Stellenwert - weil wenn ich das mal sage - hören sie eigentlich
323 wirklich gut - weil das auch nicht so häufig vorkommt - Ich finde die Rückmeldungen eigentlich the
324 most powerfull tool - also um es mal so zu sagen

325 **I:** Wenn jemand ein Verhalten an den Tag legt - das nicht erwünscht ist - dann will man die
326 Rückmeldung geben, dass dieses Verhalten nicht erwünscht ist - es soll ja aber auch nicht
327 demotivierend sein - für das ganze sonstige Unterrichtsgeschehen - habt ihr da eine Idee - wie man
328 da vorgehen könnte? - Worauf konzentriert ihr euch - wenn ihr sozusagen in den sauren Apfel
329 beißen müsst - bezüglich einem Feedback

330 **Lehrperson D:** Ja - was ich viel mache - ich habe einen Schüler der sehr viel reinredet - sehr viel in
331 Bewegung ist - dass ich ihm sage was er macht - also das ich sage - du bewegst dich viel - oder du
332 sprichst laut - oder so oder - das ist ja nicht wertend - das ist meine Beobachtung - mit dem komme
333 ich schon seh:::r weit - Ich könnte zum Beispiel auch sagen - wenn du so laut sprichst können sie
334 nicht arbeiten oder - das erste ist ja bei ihm - was er macht - das zweite - es stört jemand anderes -
335 und die nächste Stufe ist -- er kann ja nachher sagen - ich möchte das nicht - also die dritte Stufe ist
336 nachher - dann müssen sie raus - das kann es schon auch mal geben

337 **I:** Ich finde das noch spannend, zuerst fangen sie bei ihnen an=

338 **Lehrperson D:** =dass ich sage was ich Beobachte- Ja-

339 **I:** Damit sie es wahrnehmen - habe ich so interpretiert?

340 **Lehrperson D:** Mhm - ja sie merken es ja vielleicht gar nicht

341 **I:** Und der nächste Schritt wäre eigentlich - wie zu zeigen dass dein Verhalten - welches sie jetzt
342 wahrnehmen - oder wahrnehmbar gemacht wurde - dass es einen negativen Einfluss auf andere hat

343 **Lehrperson D:** Ja

344 **I:** Um so - wie eine negative Konsequenz aufzuzeigen?

345 **Lehrperson D:** Mhm

346 **I:** Und der dritte Schritt wäre?

347 **Lehrperson D:** Dass ich eben sage - das wird nicht akzeptiert - ich sage es einfach - und der vierte - ist
348 dann eine Konsequenz.

349 **I:** ja - spannendes tool

350 **Lehrperson D:** Ja - das habe ich in Amerika gelernt- die sind ja wirklich sehr darauf bedacht - immer
351 alles positiv zu formulieren - und sogar auch eine negative Rückmeldung - in dem Sinne - oder wenn
352 man sie positiv formuliert - und sie hat eigentlich den grösseren Effekt - weil da kommt nicht das
353 Gegensteuer vom Kind - dass es dann quasi gegen mich probiert - die Kräfte zu messen

354 **I:** So gewisse Abwehr Mechanismen?

355 **Lehrperson D:** Ja genau - dass es zu einem Streit wird oder so - sondern das Kind nimmt wahr - was
356 es macht - und nimmt wahr - dass ich das eigentlich neutral formuliere - und schätzt das - was es
357 auch noch gibt - was ich immer sage - man kann ja auch ein Zeichen abmachen - dass die anderen
358 Kinder auch nicht nur ständig diesen Namen hören - dann probiere ich einfach - ohne den Namen zu
359 sagen - du sprichst laut - oder du bewegst dich - oder ich kann auch mal sagen - steh doch mal auf -
360 oder eigentlich eher - sitz mal ab und lege die Füße auf den Boden - ein wenig erden - oder Atme
361 einmal tief durch - oder irgendwie so etwas.

362 **I:** Spannend - haben sie bereits einmal Beobachtet - dass dies von Person zu Person unterschiedliche
363 Effekte hat? - nehmen wir mal zum Beispiel Lob - dass halt Lob den einen Schüler stark motiviert -
364 während Lob einen anderer absolut kalt lässt.

365 **Lehrperson D:** Ich würde nicht sagen - die einen zeigen es vielleicht mehr als die anderen - und die
366 einen brauchen es vielleicht etwas mehr als die anderen - ich versuche auch - es gut zu dosieren -
367 dass nicht immer alles super ist - und mega cool und so - sonst ist ja dann immer alles gleich - das
368 muss auch nicht immer so sein - es muss auch nicht immer von mir kommen - es kommt ja auch sehr
369 viel von ihnen - sie haben ja auch Freude - an dem was sie machen - oder sie sehen ja auch - dass es
370 gut läuft - oder das Kind nebenan sagt etwas dazu - es muss ja gar nicht immer über mich laufen - ich
371 kann mir fast nicht vorstellen - dass es Kinder gibt - die das nicht brauchen - Vielleicht jemand der
372 sehr selbstsicher ist - und weiss - dass er gut ist - oder sie gut ist - aber in dem Moment - wenn man
373 etwas nicht so gut kann - wenn man dann gelobt wird - ich denke - das tut wahrscheinlich allen gut

374 **I:** Noch die letzte Frage - noch einmal zum Kompetenzorientierten Unterricht - auch hier - jetzt bei
375 Feedback - sind hier mit den überfachlichen Kompetenzen neue Anforderungen gesetzt worden -
376 sehen sie dabei Chancen oder Schwierigkeiten?

377 **Lehrperson D:** Das war schon ein bisschen eine Knacknuss - am Anfang - weil es so viel Zeit gebraucht
378 hat - weil wir irgendwie auch die Form nicht so recht gefunden haben - wir haben mehrere Sachen
379 ausprobiert - und dann haben wir irgendwie gefunden - es hat sich auch so ein bisschen wiederholt -
380 diese überfachlichen Ziele - die wir gehabt haben - die Kinder haben das am Platz gehabt - so einen
381 kleinen Zettel - auf welchem sie sich selbst eingetragen haben - dann haben sie es aber vergessen -

382 und wir haben es auch vergessen zu sagen - und am Ende der Woche weiss man gar nicht mehr so- -
383 dann hatten sie mehr noch gerade den Tag im Kopf - nicht wie sich das entwickelt hat - und darum
384 sind wir eben zu dem gekommen - dass einfach die ganze Klasse das gleiche Ziel hat - an welchem wir
385 gerade alle arbeiten - und im Fokus haben - eben mit dieser Tabelle - wo sie hin und her rutschen
386 können - ob sie noch gerade am Anfang stehen - oder ob sie es bereits gut im Griff haben - und das
387 braucht null Zeit eigentlich- weil - es ist ja sichtbar - die Kinder gehen daran vorbei - ich sehe es
388 manchmal nicht einmal - und wenn ich schaue - sind diese Klammern an einem anderen Ort - nein -
389 so::: braucht es nicht mehr viel Zeit - und wir Photographien es am Ende von zwei Wochen - und
390 tragen es in ein Heftchen ein - das geht ganz schnell - wo sich die Kinder selber einschätzen - und wir
391 Lehrpersonen machen nach her auch noch eine Einschätzung - wo wir das Kind einschätzen - dann
392 nehmen wir es hervor - wenn wir das Zeugnis machen - das sollte man ja dann aufgrund von
393 Beobachtungen machen - die man auch dann zeigen kann - und nicht einfach irgendetwas.

394 **I:** Und jetzt - mit einer zeitsparenden Methode - die das Ganze auch umsetzbar macht - was sind die
395 Chancen von diesem Prozedere?

396 **Lehrperson D:** Dass es sichtbar ist - dass es den Kindern klar ist - dass es wichtig ist - was da steht und
397 das dass es das ist - an dem wir momentan arbeiten - dass wir da auch unterwegs sind - dass es den
398 einten besser gelingt als anderen - und das das auch in die Schule gehört - weil Mathe steht da - und
399 das steht da auf gleicher höhe

400 **I:** Vielen Dank - das waren alle Fragen die ich ihnen stellen wollte

10.2.5 Interview Transkript Lehrperson E

1 **I:** Wir schreiben unsere Bachelorarbeit über Motivation – wir konzentrieren uns darauf – wie kann
2 man die Schüler motivieren – wichtig – wenn wir von Motivation sprechen – Es ist ja etwas – was
3 man nicht beobachten kann – man kann eigentlich nur die Indizien beobachten – welche auf eine
4 motivierte Herangehensweise schliessen lassen – Dass wenn sie von Motivation sprechen – diese
5 Indizien im Hinterkopf haben – Wir haben vier Punkte die uns interessieren – Wahlmöglichkeit –
6 Einbezug von Interessen – Feedback und Partizipation im Unterricht – wo wir festgestellt haben –
7 dass dies wichtige Punkte sind – wo man die Kinder motivieren kann –

8 Nun zu der ersten Frage – Geben sie ihren SuS Wahlmöglichkeiten?

9 **Lehrperson E:** Also wie meinst du- Also=

10 **I:** Einfach wo die Schüler irgendetwas wählen können

11 **Lehrperson E:** Ja - es kommt drauf an bei was – also – wenn ich jetzt eine Mathematik Lektion starte
12 frage ich nicht – wollt ihr das Thema oder das Thema machen – aber wir haben jetzt mehr so - ein
13 wenig eingebaut - einfach so Tagesplan mässig – dass wir sagen – Deutsch Mathematik Französisch
14 Englisch ist heute auf dem Programm – also ich weiss auch nicht – und dann können sie wie selber
15 einteilen - mit was starte ich - es ist klar dass am Ende des Tages müssen diese Sachen erledigt sein –
16 und das ist - und am Anfang überfordert es ein wenig – weil sie wie das Gefühl haben – ja dann habe
17 ich ja genügend Zeit – und ich beginne mal mit der Pause – und es ist nachher schwierig sich da
18 einteilen zu können - zu merken oh jetzt bin ich bereits länger als eine Lektion daran – jetzt sollte ich
19 vielleicht trotzdem noch etwas anderes machen – aber wenn sie dann so ein wenig begreifen wie –
20 und dass man vielleicht trotzdem zuerst da macht – wo man weniger gerne hat als das andere – dann
21 klappt das ziemlich gut –

22 **I:** Also dass ihr eigentlich einen plan macht was sie nachher durch den Tag machen=

23 **Lehrperson E:** Genau- eigentlich das was ich auch sonst in den einzelnen Lektionen machen würde –
24 einfach wie einen Tagesplan und dann können sie selber ankreuzen – was sie machen wollen –

25 **I:** Und wie machts due es dann mit den Einstiegen und so – von den Lektionen

26 **Lehrperson E:** Ja eben es geht natürlich – das ist vielleicht alle zwei Wochen ein Tag – oder so – das
27 ist nicht jedes Mal

28 **I:** Einfach wenn es gerade aufgeht=

29 **Lehrperson E:** Ja

30 **I:** Wenn sie alle gerade in einer Arbeitsphase sind=

31 **Lehrperson E:** Genau

32 **I:** Und wissen was sie zu tun haben?

33 **Lehrperson E:** Genau auch häufig - wenn die Heilpädagogin da ist – wenn ich zu zweit bin mit der
34 Heilpädagogin – ja – aber mit Einstiegen wird es schwieriger

35 **I:** Andere Bereiche- also Wahlmöglichkeit ist wirklich ein grosses Gebiet – also Wahlmöglichkeiten
36 bezüglich Lernstrategie – kleine Akzentuierungen des Inhalts – bezüglich Methode – wie sie etwas
37 machen – es gibt wirklich sehr viel

38 **Lehrperson E:** Ja das ist jetzt noch gerade schwierig so offen ähm also Lernstrategien zum Beispiel
39 wenn ich an die Wörtchen denke – haben sie ja Quizlet – wo sie lernen können – dann können sie
40 entweder -können sie die Kärtchen bei mir holen – sie können auch frische Kärtchen holen – wenn
41 sie es selber schreiben wollen – da denke ich – können sie ziemlich selber wählen – ob sie spielerisch
42 wollen – über das Internet oder sonst – Was gibt es sonst noch für Dinge- das ist gerade noch
43 schwierig – also ja – also ich schaue bei ihnen nicht – ich gebe ihnen einfach die Lernkontrolle mit
44 nach Hause – wenn sie sich auf eine Mathematik oder Deutsch Prüfung vorbereiten sollen und sonst
45 Blätter – aber dort sehe ich wie nicht dahinter – wie sie es jetzt zuhause machen – und sonst so
46 Produktmässig – jetzt in NMG zum Beispiel wo sie ein Plakat anfertigen müssen – dort habe ich
47 nachher eigentlich von Anfang an Kriterien die ich festlege – wo sie ziemlich – ja – ich sage jetzt
48 trotzdem mal – eingeschränkt sind – Ich will dass sie jetzt mit Farbstiften etwas machen – oder – ja

49 **I:** Und wenn Ihr dann diese Tagesplanungen durchführt – wenn sie sich selber organisieren dürfen –
50 motiviert das die Schüler oder –

51 **Lehrperson E:** Ich glaube schon – eben sie machen – ich habe das Gefühl – sie machen das ziemlich
52 gerne – das was eben nachher manchmal schwierig ist – wenn sie merken – also die welche – welche
53 gut organisiert sind – wo schnell zurecht kommen – die kommen dann auch schneller zu den
54 Freiwilligen Sachen – wo spielen können – wo sie mal Mandala nehmen – dort haben sie nachher
55 verschiedene Möglichkeiten – Die sind natürlich voll begeistert – und die welche dann merken – ja
56 ich bin immer nur am herumschauen – und ich habe niemanden nebendran der sagt hei jetzt bis in
57 fünf Minuten solltest du es erledigt haben – die kommen nachher in einen Stress – unter Umständen
58 sogar auch Hausaufgaben -welche es sonst nicht hätte – ja – dort ist es nachher – einfach halt je nach

59 dem wie organisiert dass sie sind – Es gibt wahrscheinlich schon solche - die es lieber machen und
60 solche - die es weniger gern haben

61 **I:** Und für die die das gerne haben – wie einer Anleitung zu folgen – gibst du ihnen eine
62 Strukturierungshilfe – oder wie gehst du damit um?

63 **Lehrperson E:** Meistens sind wir ja zu zweit da – dann kannst du schon so ein wenig helfen – mir geht
64 es mit dem Plan auch eigentlich nicht darum – ihnen eine Freude zu machen – sondern mehr eben
65 dass sie das Lernen – dass sie Lernen – halt das man die Pause eben nicht am Anfang macht – obwohl
66 es das ist – wo ich am meisten Lust darauf habe – sondern dass sie merken – ah ich brauche eine
67 Pause vielleicht dann zwischen dem und dem – was ich nicht gerne habe – also mir geht es vor allem
68 um das – dass sie sich selber so ein wenig – ja – lernen Dinge einzuteilen – sich zu organisieren –

69 **I:** Und wenn ihr zu zweit sind – nehmen wir mal an ein Kind schaut herum – weiss nicht wie
70 anzufangen – wie helfst ihr diesem Kind?

71 **Lehrperson E:** Es kommt darauf an weshalb es herum schaut- wenn es einfach am Träumen ist dann
72 gebe ich ihm ein wenig Anstoss – das ich sage – hei du hast schon noch was zu tun – es ist bereits
73 eine halbe Stunde rum oder so – und wenn es nachher um das organisieren geht – also ich habe das
74 Gefühl eben – es ist – es sind dann nicht diese Kinder die sagen – mit was soll ich beginnen oder
75 könnt ich mir helfen mit was ich beginnen soll – du gehst dann dorthin und sagst schau halt mehr
76 noch auf die Lektionen – es ist wieder eine Lektion vorbei – was hast du alles bereits erledigt? – jetzt
77 musst du schauen ob du das nicht auf die Seite legen willst – um dafür die anderen Dinge noch
78 machen zu können – das man wie – so wieder ein bisschen mehr steuert – dass man einfach – ja
79 wenn man sieht dass jemand bereits eineinhalb Stunden daran ist – obwohl dafür nur eine halbe
80 Stunde geplant war – dass man dort nachhelfen geht – aber ja

81 **I:** Und was sind so die Schwierigkeiten bei diesem Prozess – Also wenn ihr jetzt sie so planen lassen –

82 **Lehrperson E:** Ja eben – es ist wie – sie müssen das auch lernen – das zu tun – und am Anfang rennen
83 sie darin – zuerst alles coole machen und nachher löschen sie ab – weil sie alles andere noch machen
84 müssen – oder es reicht ihnen nicht von der Zeit her – ja sie haben halt trotzdem nicht ständig
85 jemanden nebendran – der sagt – jetzt machen wir das – diese Aufgabe – ja ich denke sicher eben –
86 dass sie sich selber einteilen können

87 **I:** Und das wäre dann sozusagen auch die Chance – dass sie das Lernen?

88 **Lehrperson E:** Ja

89 **I:** Gibt es noch andere Chancen?

90 **Lehrperson E:** Ja ich weiss nicht – ähm das ist noch schwierig – ja ich habe das Gefühl – eben wenn
91 man natürlich – wenn ich auch merke das das wie immer besser geht – und das haben sie auch
92 bereits bemerkt – dann kommt es auch häufiger vor – dass wir solche Dinge machen – und ich denke
93 – gerade für die welche es dann mal erblickt haben und welche halt nachher mal eben spielerische
94 Sachen achten können – die auch mal ein Theater machen können – dort sehe ich schon auch
95 Chancen dahinter – dass das so ein wenig – ja es ist auch wie eine Differenzierung oder – es ist
96 nachher nicht nur Mandala malen – sondern manchmal ist es auch etwas dass ein wenig weitergeht –
97 was die Schüler auch ein bisschen fördert – wo sie ein bisschen mehr gefördert werden –

98 **I:** Und jetzt mit dem Kompetenzorientierten Unterricht=

99 **Lehrperson E:** Ja

100 **I:** Kommt das dem entgegen – dass man die Schüler planen lässt – oder ist der Kompetenzorientierte
101 Unterricht eher eine Schwierigkeit für das=

102 **Lehrperson E:** Nein also ich habe das Gefühl es wäre eigentlich genau das – also für mich ist jetzt –
103 wir haben probiert das NMG ziemlich umzustellen – und was ich gemerkt habe ist einfach dass – ich
104 finde die Ideen dahinter super – aber ähm wir haben wie vom Notendruck - vom Zeitdruck her - liegt
105 einfach vieles so gar nicht drin – weil die Kinder sind eben unorganisiert häufig – nicht selbstständig –
106 und das was man eigentlich von ihnen verlangt – können sie im Moment nicht – vielleicht ist das
107 dann anders – wenn dann die ersten kommen die bereits im Kindergarten nach dem gegangen sind –
108 aber im Moment überfordert man einfach häufig – wir haben wirklich jetzt mehrmals probiert - so
109 ein wenig Sachen einzubauen – vor allem in NMG – wenn du dann die Resultate siehst – es ist einfach
110 wirklich- ja sie sind überfordert – wenn sie selber müssen – also dort siehst du dann wirklich – es
111 trennt sich extrem – dort sind dann viele die dann viel Unterstützung brauchen

112 **I:** Gut gehen wir zum nächsten Punkt – Interessen einbeziehen – Berücksichtigt ihr die Interessen der
113 Schülerinnen und Schüler im Unterricht?

114 **Lehrperson E:** Ja so weit es geht – also ähm – von der Sexualkunde ist jemand gekommen – heute
115 Nachmittag und nachher hat sie so wirklich ein wenig die Mädchen richtig kennengelernt – es sind
116 wirklich so die welche – am Anfang sind sie gekommen – können wir heute das machen – können wir
117 nachher das machen – und können wir wiederum dieses Spiel machen – und nachher musste ich
118 sagen – Ja – je mehr ihr mich fragt – können wir genau das machen – wenn wir jetzt gerade etwas in
119 Mathematik anfangen – desto weniger werden wir es wahrscheinlich machen – das ist schon – also –
120 ich gehe gerne auf die Kinder ein – Wenn es irgendwie Diskussionen kommen oder so – bin auch
121 einmal dafür zu haben das auszudiskutieren – oder dass es halt mal ein wenig länger dauert – oder

122 auch wenn Wünsche irgendwie angebracht werden – dass möchten wir wieder einmal spielen –
123 Ideen – Prinzipiell schon – aber wenn es nachher halt kommt – mittendrinn – oder wenn ich gerade
124 ein anderes Spiel erklärt habe – können wir aber nicht wieder einmal das machen – dann muss ich
125 einfach sagen nein – also ich habe das Gefühl dort darf man auch – also – ich bin halt – das ist meine
126 Einstellung – und dort halt auch mal zeigt – schau das ist jetzt nicht der Zeitpunkt – und wenn ich
127 sage – wir machen jetzt das – dann machen wir jetzt sicher nicht das andere – und dort ist es so ein
128 wenig ein Mittelding – aber wenn man merkt dass sie irgendwie etwas stark beschäftigt – oder – ja
129 da finde ich schon – sollte man darauf eingehen

130 **I:** Erhebt ihr die Interessen speziell - oder erhaltet ihr sie aus dem Unterricht?

131 **Lehrperson E:** Ja – also ich habe das Gefühl – man spürt die Kinder ja schon – Wenn du immer jeden
132 Tag mit ihnen bist – merkst du ja schon ein wenig – was im Moment aktuell ist oder nicht – vor allem
133 wenn du am Nachmittag raus gehst um zu spielen – dort kommt sowieso noch ein bisschen mehr –
134 und wir haben auch angefangen jetzt so – seit wir das Thema Briefe gehabt haben – schreiben wir
135 uns ein wenig hin und her – und dann kommen manchmal auch so – diese Woche hat mir sehr gut
136 gefallen weil wir das und das gemacht haben – oder könnten wir eben wieder einmal – und das finde
137 ich – eben das ist nachher – das habe ich auch wie angeregt – dass das dort kommt – und nachher
138 über diesen Weg kommt – ja – dann ist es auch so – aber jetzt speziell eben – also- jetzt das NMG
139 Thema – was hättet ihr gerne – das liegt wie nicht drin – man hat bereits so – schafft man es nicht all
140 die Dinge – die man machen sollte – auch irgendwie durch zu kriegen – gerade wenn die Klasse auch
141 noch ein bisschen Leistungsschwächer ist – Ja – Gerade fünfte sechste Klasse stehen wir unter einem
142 grossen Druck – dass man irgendwie sie bis zu dem Punkt x bringt – und – ja die Noten hat – die es
143 einfach braucht – Das ist das was ein wenig gegensätzlich ist eben – Mit dem was man vielleicht will
144 oder sollte – mit dem neuen Lehrplan –

145 **I:** Ihr habt noch erwähnt – ihr regt das an – das die Schüler und Schülerinnen ihre Interessen sagen –
146 wie regt ihr das an?

147 **Lehrperson E:** Ja einfach eben durch das dass wir angefangen haben mit diesen Briefen – ich habe
148 wie – wir haben – ich habe jedem Kind dann selber einen Brief geschrieben -einfach auch eine
149 Rückmeldung wie wir bis jetzt gestartet sind – nach einem halben Jahr – was ich so für einen
150 Eindruck habe – und sie haben auch – also vorher haben sie gewisse Fragen beantworten müssen –
151 und ich habe dann wie auf das zurückgeschrieben – nachher habe ich wirklich – dann habe ich ihnen
152 gesagt – wir haben jetzt diesen Briefkasten – es geht also darum – sie können untereinander – sie
153 können mir oder – der Heilpädagogin – und dann war der Briefkasten irgendwie zwei Wochen leer
154 geblieben – und dann musste ich sagen – hei ich habe euch allen einen Brief geschrieben – ihr dürft

155 auch mal sagen was war gut und was war nicht so gut – genau für das wäre es eigentlich – ja und so
156 durch das Diskutieren haben wir danach – einfach durch das dass wir danach mit dem mal
157 Angefangen haben

158 **I:** Ja das ist cool - das ist spannend

159 **Lehrperson E:** Ein Punkt sind eben auch Grenzen – ihr habt gesagt dass der Lehrplan eine gewisse
160 Grenze darstellt – dass man auch nicht einfach alles machen kann – auch wenn sie jetzt mitten in der
161 Lektion kommen – kann man schwer darauf eingehen – Was sind Grenzen – bei welche ihr sagt –
162 nein – hier müssen wir die Linie ziehen – deshalb kann ich eure Interessen nicht berücksichtigen – ja
163 eben ich habe das Gefühl -irgendwie gerade – jetzt bist du in der Mathematik drin – du hattest eine
164 Einführung – und jetzt legt ihr mal los – jetzt arbeitet ihr mal – und wenn dann irgendjemand kommt
165 und erzählen will – gestern war ich Schifahren – dort muss ich dann wie sagen – jetzt sind wir im Fall
166 am arbeiten – jetzt liegt das nicht drin – und ich habe auch das Gefühl dass ja eben – also ja – dass
167 können auch wir nicht – einfach plötzlich zwischendrin jetzt schnell jemandem erzählen gehen jetzt
168 habe ich gerade das Bauchgefühl oder ich habe das erlebt – ja das ist auch ein Ding dass sie Lernen
169 müssen – was du halt im Kindergarten eher noch mal kannst – und mit zunehmenden Alter nachher –
170 musst du lernen wie damit umzugehen – wenn kann ich jetzt das sagen kommen oder nicht – aber
171 jetzt ich habe das Gefühl wenn eben – manchmal gibt es solche die bis um vier Uhr noch schnell
172 etwas erzählen kommen – so dort ist es mir dann egal – wenn es wie daneben ist – aber einfach nicht
173 dann – wenn du sagt – so jetzt fangen wir an zu arbeiten –

174 **I:** Und wenn ihr jetzt die Interessen einbezieht – also jetzt zum Beispiel aus diesen Briefen – und
175 nachher in den Unterricht einbezieht – hat das einen Effekt auf die Motivation der Schülerinnen und
176 Schüler?

177 **Lehrperson E:** Ja also – meistens sind es nachher so – also sie wünschen sich meistens Dinge welche
178 nicht etwas völlig neues sind – Also sie würden jetzt nicht sagen – können wir als NMG Thema nicht
179 einmal das – also sie wissen glaube ich schon – was geht und was nicht und dann sind es Spiele die
180 wir bereits gemacht haben – Beispiele und ja dort spürt man dann schon so ein wenig – was sie packt
181 – was packt sie mehr und was weniger – und ja für solche Sachen – Se wünschen sich die Sachen bei
182 welchen sie eh::::: eigentlich schon motiviert sind –

183 **I:** Ja ich sehe wie – also kann man davon ausgehen – wenn man die Interessen einbezieht – diese
184 Interessen motivieren sie – dass das motivierend ist

185 **Lehrperson E:** Ja – und ich merke bei ihnen eben auch stark – sie sind viel so – eben, weil es halt
186 schwierig ist im Moment – weil nicht alles so läuft wie es sollte – probiert man dann halt auch zu

187 sagen – hey jetzt habt ihr eine Lektion lang Hammer gearbeitet – jetzt machen wir etwas – und dort
188 merke ich dann wirklich so – ja es kommt der Stolz und der nächste Tag ist dann meistens so ein
189 wenig – am Anfang gerade so besser weil sie gemerkt haben sie haben jetzt ja auch können – ja
190 einfach – nicht vorher sagen – wenn diese Lektion gut läuft machen wir am Ende ein Spiel – sondern
191 einfach mal – sondern eher jetzt hören wir mal auf weil – das ist jetzt tiptop gewesen – jetzt machen
192 wir etwas – dort – ich habe das Gefühl mit dem kann man sie wie mehr fangen –

193 **I:** Ja spannend ja

194 **I:** Was sind so eben die Chancen oder Schwierigkeiten – gewisse Sachen habt ihr bereits
195 angesprochen – man kann nicht alles einbeziehen – Zeitdruck =

196 **Lehrperson E:** Mhm=

197 **I:** Chancen – eben dass sie motiviert sind – gibt es noch andere Dinge – welche es positiv beeinflusst?

198 **Lehrperson E:** Also ja vielleicht mehr eine Gefahr – Ich habe das Gefühl – die eher ein bisschen
199 schüchternen Kinder – oder welche sonst vielleicht nicht so ganz so einbezogen werden – dass sind
200 auch nicht die die dann sagen – können wir mal – weil sie halt eher das Gefühl haben – mmh
201 vielleicht heisste es dann wieder – was stellt die jetzt für eine Frage – dass es eher die sind – welche
202 eh:: bereits cool sind – welche bereits im Mittelpunkt sind – dass eher die Wünsche – sonst
203 Chancen – je eben ich glaube mehr als motiviert sein – also wenn man sie packen kann – also mehr
204 kannst du ja quasi wie nicht

205 **I:** Erhoffen=

206 **Lehrperson E:** Ja – auf dem baut es ja eigentlich auf – als wenn sie kommen und es nervt sie bereits
207 alles – ja

208 **I:** Jetzt auch hier – der kompetenzorientierte Unterricht kommt das dem entgegen – das man
209 Interessen einbezieht – oder ist das eher eine erhöhte Herausforderung

210 **Lehrperson E:** Ich glaube sie mü:::ssen – also es Bedingt es wie das selber – ja- auch die eigenen
211 Interessen einzufließen –

212 **I:** Mhm

213 **Lehrperson E:** Ja – aber bei vielen ist es halt wie dann wie noch nicht da – oder eben so jemanden
214 der sich bis jetzt halt nicht so Gedanken gemacht hat – welcher dann halt einfach das NMG Heft
215 mitnachhause genommen hat – geschaut hat – was muss ich lernen – welche mit der Mutter zuhause

216 gelernt haben – für die ist es dann sehr schwierig jetzt – von sich aus irgendetwas auf die Beine zu
217 stellen – und das zu verknüpfen vielleicht – eben mit den eigenen Sachen –

218 **I:** Das ist noch schwierig?

219 **Lehrperson E:** Ja – vor allem weil es halt noch neu ist – und sie sind überhaupt nicht mit dem=

220 **I:** Also die gleiche Thematik wenn=

221 **Lehrperson E:** Ja – ja

222 **I:** Gut gehen wir weiter zu Partizipation im Unterricht – macht ihr einen Partizipativen Unterricht –
223 oder gewisse Formen von Partizipation in der Klasse?

224 **Lehrperson E:** Also grundsätzlich probiere ich nicht - dass ich vorne einen Monolog halte und – also
225 das ist immer so ein wenig auf Austausch – und ja –

226 **I:** Beispielsweise Klassenregeln – können sie dort Einfluss nehmen oder werden diese Vorgegeben?

227 **Lehrperson E:** Wir haben scho:::n also – Ich habe die Klassenregeln eigentlich in dem Sinne nicht
228 aufgestellt – das das und das müssen wir – sie haben einfach die Ampel – wenn sie irgendwie die
229 ganze zeit am reinreden sind – dass wie dann darauf reagiert wird – Wir haben am Anfang des
230 Schuljahres wie einfach Team – wir haben geschaut – was macht ein Team aus – und wir haben
231 eigentlich anhand von dem – wie danach gesagt – dass sind unsere Regeln – also wenn es für
232 jemanden nicht mehr Spass macht – dann hat man gegen etwas Verstossen – und diese Sachen
233 haben sie eigentlich gesucht – aber ähm – sonst Klassenregeln so – habe ich eigentlich nicht
234 aufgeschrieben – es ist wie – ziemlich klar – Es hat dann auch immer den Klassenchef – das ist der der
235 einspringt – wenn ich irgendwie gerade draussen mit irgendeiner Gruppe bin – dann muss der
236 schauen und ist verantwortlich für die Ampel – und die Klämmerchen weiter tun –

237 **I:** Und das motiviert diesen Schüler?

238 **Lehrperson E:** Ja das ist – das ist schon – es ist eine Schwierige Aufgabe – weil du darfst ja dann nicht
239 die Falschen auswählen – aber sie nehmen es ernst –

240 **I:** Und so Klassenrat oder so – habt ihr so etwas?

241 **Lehrperson E:** Nein eben – wir haben gesagt wir probieren es mal mit dem Briefkasten – jetzt wenn
242 etwas ist – mal Rückmelden – aber sonst irgendwie Klassenrat

243 **I:** Und wenn hier irgendein Thema aufkommen würde – würdet ihr das in der Klasse ansprechen

244 **Lehrperson E:** Ja meistens – jetzt das was angefallen ist – ist meistens entweder einfach unter den
245 Jungs oder einfach unter den Mädchen passiert – und dann habe ich eigentlich vor allem probiert so
246 mit den Gruppen zu sprechen oder – vor allem in Einzelgesprächen – durch dass das die
247 Heilpädagogin sehr viel in der Klasse ist – hat man dann auch die Möglichkeiten – dass man sie mal
248 rausnimmt und mal mit allen wieder spricht – und probiert – schau – das das das und das – ja da läuft
249 im moment bei ihnen ziemlich viel – aber ja irgendwann – ich glaube irgendwann resigniert man auch
250 so ein wenig – das ist überhaupt nicht mein Ding eigentlich – ich probiere wirklich – aber wenn du
251 dann merkst – dass du immer wieder dasselbe sagst und keine Veränderungen siehst – dann ist dann
252 – ja=

253 **I:** Wirkt das demotivierend?

254 **Lehrperson E:** Ja – das ist jetzt einfach so eben – das mit den Briefen – wir haben jetzt noch
255 Wochenziele gemacht – die auch stark motivierend sind – im Moment – also sie arbeiten gerade
256 super diese Woche – wir haben wirklich seit letzte Woche oder ähm vor den Ferien – haben wir
257 Wochenziele – und dann dürfen sie eben Steine in ein Glas legen – wenn sie es erreicht haben – am
258 nächsten Tag – und das ist gerade im Moment motiviert es stark – jetzt ist einfach noch die Frage wie
259 lang sie dann anhält –

260 **I:** Und wie funktioniert das genau – wenn ich fragen darf

261 **Lehrperson E:** Eben im Brief habe ich sie zuerst gefragt was sie für ein Wochenziel als nächstes
262 nehmen wollen – meisten kam dann so jaja – ich mache keinen Mist mehr – oder – ich will auf grün
263 bleiben – und dann habe ich wirklich jedem ein Wochenziel wie formuliert – in dem Brief – und das
264 haben sie jetzt aufgeschrieben – und jeden Tag – bevor sie nach Hause gehen – können sie einfach
265 ein grünes ein oranges oder ein rotes Smiley machen – zum schauen ob sie das geschafft haben –
266 und wir haben wirklich probiert dann diese Ziele – positive Ziele zu formulieren – also nicht – ich rede
267 nicht rein – sondern ich arbeite still und alleine am Platz – einfach dass sie das wie auch mal spüren –
268 ja zum aufnehmen – und wenn sie dann nicht mehr als – also wenn sie zwei orangene haben – oder
269 ein rotes – irgendwie in der Woche – dann ist wie - die Woche verloren – und mit einem orangen
270 können sie aber trotzdem noch einen Stein reinlegen – und sie müssen – das Ziel ist es dass sie drei
271 Mal hintereinander ihr Wochenziel erreichen – dann bekommen sie ein neues – wenn sie hundert
272 Steine als Klasse gesammelt haben – dann gibt es dann irgendwie einen Nachmittag – an dem wir
273 zusammen irgendwas machen – ja ich hoffe – eben im Moment zieht es stark – aber

274 **I:** Sie können sich also selber einschätzen ob sie jetzt ein rotes oranges oder grünes –

275 **Lehrperson E:** Also sie schätzen sich selber jeden Tag ein – und ich mache es aber auch und ich
276 mache dann – einfach am Freitag geben sie mir ihr Heftchen ab und ich schaue dann bis am Montag
277 – wie habe ich das etwa gesehen – einmal habe ich das bereits ausgewertet – in der vorhergehenden
278 Woche und das ist wirklich – also sie haben es sehr gut gemacht – einer war dabei – bei welchem ich
279 wirklich sagen musste – du hats überall grün gehabt – und ich bin nur bei orange und rot – und mit
280 ihm habe ich dann auch geredet – hei schau wegen dem und dem – wirst du keinen Stein in das Glas
281 legen dürfen – und sonst habe ich es wirklich ziemlich – ja ich habe es vielleicht nicht immer genau
282 gleich gehabt wie sie – aber es hätte es nicht geändert – ob sie jetzt einen Stein reinlegen dürfen
283 oder nicht – und das hat mich wirklich noch – also das machen sie wirklich sehr gut – da kannst du
284 wirklich – sie haben jetzt das Gefühl ich gehe nur von dem von ihnen aus – ich bin dann gespannt ob
285 diese Woche es immer noch so ist – ja –

286 **I:** Noch einmal zu den Teamregeln

287 **Lehrperson E:** Ja

288 **I:** Also wenn man das im Kollektiv macht – wo sie Einfluss nehmen können – bietet das Chancen oder
289 eher Schwierigkeiten –

290 **Lehrperson E:** Also ich mache das immer ganz am Anfang – so in den ersten Schultagen – einfach
291 eben weil – wenn wir nicht wie Regeln haben – wir haben überlegt – zuerst einmal halt eben ein
292 Team – woher kennt man ein Team – vom Fussball – ja was ist dann dort wichtig – und – ja ich habe
293 schon das Gefühl dass – also sie haben es gemacht – und sie haben nachher unterschrieben dass sie
294 – dass ich das jetzt mache – oder das sie wollen – dass das bei uns auch so ist – das wir ein Team
295 werden wollen –

296 **I:** Dass ist auch ein Anreiz sich daran zu halten?

297 **Lehrperson E:** Oder ja – ob sie sich daran halten oder nicht ist dann das andere – aber ja ich habe das
298 Gefühl es ist nicht – obwohl es ja auch das genau gleiche ist wie – wenn ich also ja – ich entscheide ja
299 nachher – schau du hast deine Hausaufgaben nicht gemacht – du bekommst jetzt einen roten Punkt
300 – aber – ja – also ich – ich erwarte schon – ich weiss aber nicht wie bewusst es ihnen noch ist – dass
301 das von ihnen gekommen ist eigentlich – man lenkt sie nicht mit den Sachen die sie gesagt haben –
302 man sagt dann wie ja – wir wollen dass das jetzt so ist und wenn es dann halt auch gegen das ist –
303 deine Regel kann man dann schon wie Bezug nehmen –

304 **I:** Ja und wenn jetzt irgendjemand behaupten würde – dass es nicht mehr stimmig für mich sei –
305 könnte man das über den Briefwechsel wie angehen

306 **Lehrperson E:** Genau

307 **I:** Und noch einmal neu aufrollen

308 **Lehrperson E:** Genau aber eben solche Sachen mache sie – also jetzt Regelmässig das machen sie
309 nicht – das würde sie sehr – das kommt nicht wirklich – also bisher auf jeden Fall – es kommt wirklich
310 mehr ebenso – können wir wiedermal etwas so – also m:::hr so Spiele=

311 **I:** Inhaltlich und methodische Sachen

312 **Lehrperson E:** Ja genau

313 **I:** Gut noch zum letzten Punkt – zum Feedback - Einen Punkt habt ihr jetzt bereits angesprochen –
314 Feedback euch gegenüber – das finde ich immer sehr spannend – weil daraus sehr viel entstehen
315 kann – jetzt – Feedback für die Kinder – was ist für sie wichtig – wenn sie Feedback geben –

316 **Lehrperson E:** Für mich ist eigentlich wichtig – dass sie merken das man eigentlich – dass man es
317 ernst nimmt – also ich nehme mir die Zeit mit wirklich rauszugehen – also wenn wir jetzt eine
318 grössere – es ist ja jetzt nicht immer so – man gibt ja immer Feedback – aber wenn man jetzt wirklich
319 so ein wenig – mal sagt jetzt ist es wie an der Zeit mal wieder ein bisschen etwas zu reden – dass sie
320 merken – man nimmt es ernst – und dass wie die Kinder am Schluss verstehen warum jetzt – nicht
321 dass man einfach sagt das und das ist nicht gut und das und das ist gut – sondern dass sie wie selber
322 daraufkommen – warum findet das Gespräch jetzt statt –

323 **I:** Um die Rolle des Gespräches zu verstehen –

324 **Lehrperson E:** Ja aber auch dort – eben du hast dann die – bei welchen du am Schluss sagst – was ist
325 jetzt das Wichtige – was haben wir jetzt gesagt – was haben wir jetzt herausgefunden – obwohl es
326 von ihnen gekommen ist – können sie dir am Schluss dann nicht sagen – also ja – du hast halt immer
327 – ja – diese und diese Kinder – bei manchen spricht man halt wirklich gegen eine Wand –

328 **I:** Also nehmt ihr wahr das verschiedene Kinder - verschieden auf Feedback reagieren

329 **Lehrperson E:** Nein also reagiere glaube ist – sie reagieren meistens positiv – weil also – ich hatte
330 jetzt gerade mit jemandem – mit dem ich zu beginn sehr stark aneinander geraten bin – weil er
331 immer das Gefühl hatte – er muss jetzt zeigen dass er der Chef ist – und spricht ständig rein – und
332 irgendwann habe ich dann wirklich empfunden – hei jetzt im Fall – ich finde prinzipiell alle Jungs cool
333 – in diesem Alter – du musst nicht Blödsinn machen – damit ich dich sehe – und seither ist jetzt
334 wirklich wie – wie ein umgekehrter Handschuh – Er hat auch – er hat auch immer das Gefühl gehabt
335 – das alle gegen ihn sind – und dort haben wir dann schon – durch das dass wir immer wieder gesagt

336 haben – darüber geredet haben – hei merkst du jetzt wieder was ich für dich gemacht habe – einfach
337 so das – ja – für mich ist immer so ein wenig – ich habe sie ja eigentlich gerne – die Kinder – und dass
338 sie wie auch merken – ich mache das nicht für gegen sie zu arbeiten – dass man ihnen wie das auch
339 so ein wenig zeigt – ja ich glaube das hilft schon – wenn sie merken – sie ist gar nicht gegen mich –
340 sondern sie hat einfach ein Problem mit dem was ich jetzt gerade gemacht habe – das ist so ein
341 wenig – ja – das wo ich immer probiere – klar ist der Schuld – dass er es getan hat – aber es liegt am
342 Fakt dass er das gemacht hat und nicht an ihm – als Person

343 **I:** Und wenn sie jetzt Schüler vor sich – welche wie eine Wand vor sich haben – wo man das Gefühl
344 hat – man kommt nicht durch – habt ihr da so Strategien – wie das man durchdringen könnte

345 **Lehrperson E:** Ja es kommt darauf an in welchen Situationen - wenn es irgendwie ist - wenn sie
346 kochen und das Gefühl haben – aber sie seien völlig im Unrecht – und ja aber – und dort bin ich dann
347 auch die die sagt – hei jetzt bist du zuerst mal schnell still – jetzt spreche ich mal – dass man mal sagt
348 wie – das das und das ist jetzt schief gelaufen – und das ist vielleicht nicht das erste mal dass wir
349 darüber sprechen – und nachher wie sagt – aber das kriegen wir hin – irgendwie kriegen wir das hin –
350 das du halt wie – trotzdem zuerst mal sagst – nein das hat jetzt gerade keinen Platz – und dann ist
351 nachher schonmal der Schnauf ein wenig draussen und dann kann man beginnen zu diskutieren –
352 aber ja – das ist auch nicht bei allen gleich – wenn dann jemand anfängt zu weinen – kann man schon
353 nicht gleich reagieren –

354 **I:** Also ihr passt euer Feedback stark auf die Person und Situation an?

355 **Lehrperson E:** Ja

356 **I:** Situation wenn ihr jetzt sehr ein schlechtes Feedback geben müsst – weil etwas ganz Schlimmes
357 passiert ist oder eine sehr schwache Leistung erzielt wurde – Wie geht ihr da vor – um das negative
358 Feedback anzubringen aber nicht zu zerstören

359 **Lehrperson E:** Ja es kommt auch wieder ein bisschen darauf an also – schlechte Leistungen – warum
360 schlechte Leistungen – wen das eine Wörtchen Prüfung ist – wo nicht gelernt wurde – dort sage ich
361 dann auch mal einfach – schau das war jetzt sehr schade – das ist nicht das was du eigentlich
362 könntest – und da erwarte ich mehr – also ich finde dort kann man auch ziemlich direkt sein – vor
363 allem eben auch – man merkt – ich sage ihnen zwar immer – ich kann euch zehn dreier aufschreiben
364 – es ist mir egal – aber ja – nachher sage ich halt trotzdem wieder – hei ich weiss dass du mehr
365 kannst – und ich will dass du das – und dort habe ich das Gefühl kann man sie nachher schon abholen
366 – aber wenn es eine drei in einem Textverständnis ist – von einem Kind das halt einfach – nicht den
367 Text versteht – vielleicht noch sprachlich Schwierigkeiten hat – dort sagt man halt – schau das kann

368 passieren – und beim nächsten mal schaffen wir das – jetzt arbeiten wir noch einmal an den
369 Strategien – und dann schaust du das du das zuhause noch einmal anschaust – was wir geübt haben
370 – ja dort – eben es kommt auch wieder ein bisschen darauf an=

371 **I:** Ja sehr situationsabhängig

372 **I:** Jetzt Feedback wenn ihr ein gutes Feedback – also anhand dessen was ihr jetzt gesagt habt – direkt
373 ähm – ich habe leider nicht alles im Kopf -hat das einen positiven Effekt auf die Motivation der
374 Schülerinnen und Schüler?

375 **Lehrperson E:** Ich habe schon das Gefühl – auf jeden Fall für einen Moment sicher – für einen
376 Moment hat es sicher bei allen eine – eben – einen guten Einfluss – vor allem eben wenn sie merken
377 – sie tut sich um mich – und eigentlich will sie ja – dass es mir gut geht – das ich besser bin – das – da
378 habe ich das Gefühl – das hat sicher – ja auch für die Arbeitshaltung – oder ein Mist der gerade
379 passiert ist – nicht wieder machst – aber ähm – sie reagieren halt auch einfach spontan – und –
380 überlegen erst später halt dann – das ist jetzt eigentlich das gewesen – was ihr dann wieder nicht
381 gefällt –

382 **I:** Ja – danke - das waren alle Fragen – die ich ihnen stellen wollte

10.3 Darstellung der Kodierung

10.3.1 Abbildung: Kategoriensystem für die Oberkategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
Wahlmöglichkeiten	Aussagen dazu, welche Wahlmöglichkeiten SuS im Unterricht haben.	„... ich versuche möglichst ein grosses Angebot zu schaffen, sodass sie ein bisschen selber wählen können“ (A Z.25).
Interessen Einbeziehen	Aussagen dazu, wie Lehrpersonen die Interessen der SuS einbeziehen.	„So sehen sie - dass es mir wichtig ist - dass auch sie ihre Anliegen anbringen können“ (C Z.269).
Partizipation	Aussagen dazu, welche partizipativen Strukturen im Unterricht verwendet werden.	„Die Kinder können jederzeit sagen - sie hätten das Bedürfnis - sie möchten etwas besprechen“ (D Z.166).
Feedback	Aussagen zu Feedback im Unterricht.	„Ich finde die Rückmeldungen eigentlich the most powerfull tool“ (D Z.318).

10.3.2 Abbildung: Kategoriensystem für die Unterkategorien zu Wahlmöglichkeiten

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele:
Positive Effekte	Aussagen zu positiven Effekten von Wahlmöglichkeiten im Unterricht	„ja - weil nur dann geht es ja darum - was sie brauchen damit sie das Ziel erreichen können“ (D Z.46)

Handlungsmöglichkeiten	Aussagen zu Umsetzungsmöglichkeiten bezüglich geben von Wahlmöglichkeiten im Unterricht	„Aufgaben bei welcher alle die gleichen Sachen machen - aber man kann die Abfolge wählen“ (D Z.25).
Schwierigkeiten	Aussagen zu dne Schwierigkeiten von Wahlmöglichkeiten im Unterricht	„Also manche Kinder überfordert man auch - wenn man ihnen sehr viel Freiheiten überlässt“ (D Z.249).
Grenzen	Aussagen zu den Grenzen der Umsetzung von Wahlmöglichkeiten im Unterricht	„Wir haben gleichwohl versucht Struktur hinein zu geben - ich glaube eben - es ist manchmal trotzdem wichtig in diesem Alter - dass sie etwas haben woran sie sich halten können“ (C Z.65).
Chancen	Aussagen zu den Chancen von Wahlmöglichkeiten für den Unterricht	„Gut obwohl – das habe ich mir auch schon mal überlegt - für die vielen Lerntypen - es wäre halt schon noch spannend“ (C Z.159).
Kompetenzorientierung	Aussagen zu der Bedeutung von Wahlmöglichkeiten für die Kompetenzorientierung	„Ehrlich gesagt habe ich es jetzt nicht viel anders gemacht - früher hat man dem einfach gesagt - ich kann -oder so bla bla oder - ja - jetzt von mir aus gesehen - ist das einfach eine Wortspielerei“ (C Z.133).