



IMPULSE ZUR UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Edwin Achermann, Franziska Rutishauser

Mit Lernlandkarten unterrichten und lernen

Grundlagen für Eingangsstufe
und Primarschule

AdL

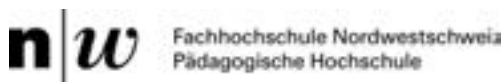
Edwin Achermann, Franziska Rutishauser

Mit Lernlandkarten unterrichten und lernen

Eingangsstufe und Primarschule

Impulse zur Unterrichtsentwicklung

Die Lernlandkarten «Deutsch» entstanden in Zusammenarbeit zwischen dem Schulverlag plus und der pädagogischen Hochschule FHNW (Institut Weiterbildung und Beratung und Zentrum Lesen).



Impressum

Edwin Achermann, Franziska Rutishauser

Mit Lernlandkarten unterrichten und lernen

Eingangsstufe und Primarschule

Lektorat: Christian Graf, Bern

Realisation: Katja Iten, Bern

Gestaltung und Satz: Magma – die Markengestalter, Bern

Illustration: Seiten 32, 68, 69, 72: fotolia/JiSign

Nicht in allen Fällen war es dem Verlag möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.



© 2016 Schulverlag plus AG
1. Auflage 2016

Art.-Nr. 88065
ISBN 978-3-292-00799-5

Inhaltsverzeichnis

Einführung und Dank	5
Weiterführung und Dank	6
Einleitung	7
Ein Dilemma und ein Lösungsansatz	7

1. Teil

Grundsätzliches zu Lernlandkarten (Edwin Achermann)

Umschreibung	12
Unterschiedliche Lernlandkarten	12
Ansprüche an Lernlandkarten	14
Zum Beispiel Lernlandkarte «Deutsch»	16
Konzept	21
Die Haltung bei der Arbeit mit Lernlandkarten	21
Lernlandkarten: Ein Hilfsmittel für die Lehr- und Lernsteuerung	23
Unterrichtsarrangement für die Arbeit mit Lernlandkarten	24
Unterricht	28
Den Einsatz der Lernlandkarten im Unterricht planen	28
Mit Lernlandkarten Unterricht und Lernen planen	30
Kinder mit Lernlandkarten vertraut machen	33
Die Lernlandkarte «Deutsch» einführen	34
Mit Lernlandkarten das Lernen dokumentieren	38
Mit Lernlandkarten Lernen und Unterricht reflektieren	39
Beurteilen und Bewerten auseinanderhalten	40
Beurteilungs- und Bewertungsprobleme mit Lösungsansätzen	40
Lernlandkarten und Zeugnisse	43

2. Teil

Einstieg in die Arbeit mit Lernlandkarten (Franziska Rutishauser)

Einleitung zum zweiten Teil – Praxis	46
Auseinandersetzung mit dem Thema «Lernlandkarte»	47
Von der Landkarte zur Lernlandkarte	47
Eine Lernlandkarte auch für uns Lehrpersonen	48
Welchen Nutzen können wir als Lehrpersonen von Lernlandkarten erwarten?	50
Arbeit mit Lernlandkarten vorbereiten, Umsetzung planen	51
Lernlandkarten und Lehrplan	52
Lernlandkarte für die Planung nutzen	52
Fächerübergreifend denken	55
Die Lernlandkarte «Deutsch» einführen	56
Gemeinsames Verständnis entwickeln	56
Verschiedene Lernwege gehen	56
Mögliche Einstiege beim ersten Mal in meiner Klasse	60
Mit Lernlandkarten lehren und lernen	63
Lernen zur eigenen Sache machen	63
Bezug zur Lernlandkarte herstellen	63
Lerngespräche ermöglichen	66
Dokumentation	73
Den Lernstand bestimmen (Standort)	78
Beurteilen und Bewerten	81
Eltern	82
Zusammenarbeit mit den Eltern	82
Information zur Lernlandkarte «Deutsch»	82
Eltern – Kind-Gespräche	83
Zum Schluss	

Einführung und Dank

Wie es zu dieser Publikation kam

Im Buch «Altersdurchmisches Lernen AdL – Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule»¹ haben Heidi Gehrig und ich auf Lernlandkarten hingewiesen. Von vielen Lehrpersonen bekamen wir in Weiterbildungen und in Mails die Rückmeldung, dass sie mit diesem Werkzeug nicht vertraut, aber sehr daran interessiert seien. Diese Rückmeldungen und meine Überzeugung, dass Lernlandkarten altersdurchmisches Lernen und Lehren erleichtern, haben mich dazu bewogen, mich mit der Idee «Lernlandkarte» und mit der praktischen Umsetzung intensiver zu beschäftigen. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung sind die vorliegende Broschüre und die Lernlandkarten «Deutsch». Ich danke allen, die mit mir an dieser Publikation gearbeitet haben.

Ich danke Franziska Rutishauser. Wir haben die hier vorgestellte Version von Lernlandkarten gemeinsam in Gesprächen und mit ersten Umsetzungen in ihrem Unterricht entwickelt.

Ich danke Maria Riss vom Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie hat mit mir die Kompetenzbeschreibungen für die Lernlandkarten «Deutsch» erarbeitet. Ich danke Josy Jurt, Dienststelle Volksschule Kanton Luzern, für die Kompetenzbeschreibungen zur Schrift.

Ich danke Thomas Lindauer, Leiter des Zentrums Lesen für die Rückmeldungen zur Erprobungsfassung der Lernlandkarten «Deutsch».

Ich danke Philipp Bucher, Gabi Bühler Müller, Michele Eschelmüller, Heidi Gehrig, Josy Jurt, Claudia Keller, John Klaver, Annemarie Kummer Wyss, Franziska Rutishauser, Pius Theiler, Patrik Widmer Wolf für die aufschlussreichen Diskussionen und die Rückmeldungen zum Manuskript.

Ich danke der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Weiterbildung und Beratung, für die Arbeitszeit, die ich für diese Publikation einsetzen konnte.

Ich danke Christian Graf und dem Schulverlag plus für die Projektbegleitung und die Umsetzung des Manuskripts in die vorliegende Broschüre und in die Lernlandkarten «Deutsch».

Edwin Achermann; Stans, 31. 3. 2015

Kurz nach Abschluss des ersten Teils dieser Publikation erlag Edwin Achermann seiner schweren Krankheit. Er konnte die Darstellung der Praxis nicht mehr abschliessen. Franziska Rutishauser, die Edwin Achermanns Arbeit in der Begleitung von Schulen auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule an der PH der FHNW weiterführt, entwickelte den zweiten Teil, in den Erfahrungen aus den Erprobungsschulen eingeflossen sind.

Bern, Juni 2016

¹ Achermann & Gehrig (2011), S. 113

Weiterführung und Dank

Wie die Publikation umgesetzt werden konnte

An die Gespräche mit Edwin Achermann denke ich gerne. Für ihn war es wichtig, dass seine Visionen, die er mit vielen geteilt hat, weiterverfolgt und -entwickelt werden. Ich hoffe und wünsche ihm, dass die vorliegende Publikation ihren Teil dazu beitragen wird.

Auch ich danke der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Institut Weiterbildung und Beratung, für die Zeit, die ich für diese Publikation einsetzen konnte. Mein Dank geht hier besonders an Michele Eschelmüller für sein Vertrauen und die Aufmunterungen.

Ich danke Christian Graf und Katja Iten vom Schulverlag plus für die Projektbegleitung und die Unterstützung.

Ich danke meinen Kolleginnen in der Primarschule Hirzel, Franziska Huber, Beatrice Ryser, Carla Frehner und Sarah Möhr für die Zusammenarbeit und die guten Gespräche.

Mein persönlicher Dank geht an meinen Partner Christian Hubatka. Er hat mir nach dem Tod von Edwin Mut gemacht und mich unterstützt, an der Umsetzung der Lernlandkarte «Deutsch» weiterzuarbeiten und die Publikation abzuschliessen. Sein Mitdenken und -schreiben hat den zweiten Teil dieser Publikation geprägt.

Franziska Rutishauser, Juni 2016

Erprobungsschulen Lernlandkarte Deutsch

Wir danken den Lehrpersonen, welche die Lernlandkarten «Deutsch» zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern in ihrem Unterricht erprobt haben. Ihre Erfahrungen und Anregungen sind in die vorliegende Begleitbroschüre und in die Praxishandbücher der Lernlandkarte «Deutsch» eingeflossen:

Primarschule Birmenstorf, AG (Unterstufe und Mittelstufe)
Primarschule Fischbach-Göslikon, AG (Unterstufe und Mittelstufe)
Primarschule Heimat Buchwald, SG (Unterstufe)
Primarschule Hirzel, ZH (Unterstufe und Mittelstufe)
Primarschule Killwangen, AG (1. und 2. Klasse)
Primarschule Langwiesen-Wyden, ZH (Unterstufe)
Primarschule Niederwil, AG (1. bis 4. Klasse)
Primarschule Oberhofen, AG (Unterstufe)
Primarschule Wilen Sarnen, OW (Unterstufe und Mittelstufe)
Primarschule Wittnau, AG (Unterstufe)
Primarschule Wölflinswil, AG (Unterstufe)

Unser Dank gilt auch allen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, die bereit waren, Arbeitsdokumente und Fotos zur Verfügung zu stellen.

Einleitung

Warum Lernlandkarten altersdurchmischtes Unterrichten und Lernen erleichtern.

Und was beim Einsatz in Jahrgangsklassen zu beachten ist.

EIN DILEMMA UND EIN LÖSUNGSANSATZ

Gleichaltrige Kinder können sich in ihrem Entwicklungsalter bis zu vier Jahre unterscheiden. Ein zehnjähriges Kind kann zum Beispiel über die durchschnittliche Lesekompetenz von achtjährigen Kindern verfügen. Ein anderes zehnjähriges Kind zeigt die durchschnittliche Lesekompetenz von elfjährigen Kindern. Kommt hinzu, dass verschiedene Entwicklungsdomänen (z. B. Sprache, Motorik, Logisches Denken, Sozialverhalten) beim einzelnen Kind unterschiedlich ausgeprägt sind. Ein zehnjähriges Kind kann in Sprache über die durchschnittliche Kompetenz von zwölfjährigen Kindern verfügen, im logischen Denken die von achtjährigen Kindern und in der Motorik die durchschnittliche Kompetenz von neunjährigen Kindern haben.¹

Lehrpersonen haben den Auftrag, jedes Kind in einer Gemeinschaft nach seinem Entwicklungs- und Lernstand zu unterstützen und zu fördern. Mehrjahrgangsklassen mit altersdurchmischem Lernen bejahen grundsätzlich die altersunabhängige Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler. Sie bieten darum gute Möglichkeiten, sowohl inter- wie intrapersonelle Heterogenität in den genannten Bereichen zu berücksichtigen. Die Mehrjahrgangsklassenstruktur allein genügt allerdings nicht. Jahrgangsübergreifende Klassen haben gemäss Hatties grosser Forschungszusammenfassung auf die kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler keinen direkten Einfluss², was er in einem Interview konkreter erklärt: «Eines der allgemeinen Ergebnisse ist, dass Veränderungen der äusseren Strukturen des Lernens normalerweise wenig Auswirkung darauf haben, wie Schüler lernen – weil die meisten Lehrer nichts an ihrem Lehrstil ändern, wenn sie Strukturen ändern (zum Beispiel Umzug in «offene» Klassen, Nutzen von Technologien, Verringern der Klassengrösse) – und wenn sie die Art, wie sie unterrichten nicht verändern, ist es offensichtlich, warum es nur wenig Wirkung zeigt. Veränderte Strukturen KÖNNTEN einen Unterschied machen, aber den gibt es selten. In den meisten Fällen gibt es nur unglaublich viele verpasste Möglichkeiten.»³

1 Largo (2009), S. 284f

2 Hattie (2012), S. 109ff

3 www.freiewelt.net/interview/guter-unterricht-braucht-leidenschaft-22354

Damit Mehrjahrgangsklassen die Möglichkeiten nicht verpassen, tun sie gut daran, in der Mehrjahrgangsklassenstruktur altersdurchmisches Lernen zu entwickeln. (→ Abbildung 1)

Damit altersdurchmisches Lernen möglich wird, müssen Lehrpersonen zwei Orientierungen zusammenbringen. Auf der einen Seite stehen die Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernständen. Auf der anderen Seite steht der Lehrplan mit den zu erwartenden Kompetenzen und Lernzielen, die grundsätzlich für alle Kinder gelten. In diesem Dilemma stecken u. a. Abstimmungs-, Orientierungs-, Beurteilungs- und Bewertungsprobleme.

Es gilt, einen Weg zu finden, um die einzelnen Schülerinnen und Schüler und die Anforderungen des Lehrplans in eine lernförderliche Beziehung zueinander zu setzen und die damit verbundenen Probleme lösen, beziehungsweise entschärfen zu können. (→ Abbildung 2)

Abstimmungsprobleme

Wie schlagen Lehrpersonen und Kinder eine Brücke zwischen dem individuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder und den für alle geltenden Vorgaben des Lehrplans? Wie steuern die Lehrpersonen mit den Kindern die Lehr- und Lernprozesse im mehrjährigen Lernzyklus? Wie werden die Übergänge zwischen den Lernzyklen gestaltet? Was können Lehrpersonen tun, damit die Kinder beim Lernen Erfolg erleben und motiviert bleiben?

Orientierungsprobleme

Wie bekommen Kinder, Lehrpersonen und Eltern den Überblick über das, was die Kinder in diesem Lernzyklus lernen können und lernen sollen? Wie wissen Kinder, Lehrpersonen und Eltern, was die Kinder können und an welchen Kompetenzen sie aktuell schwerpunktmässig arbeiten?

Beurteilungsprobleme

Wie beurteilen die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern den Lernprozess und die Lernergebnisse förderorientiert? Wie finden die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern die nächsten Ziele, die sie mit grosser Wahrscheinlichkeit auch erreichen können?

Abbildung 1 Mehrjahrgangsklassenstruktur

Mehrgangsklassenunterricht	Unterricht mit Altersdurchmischem Lernen
Im Mehrgangsklassenunterricht unterrichtet eine Lehrperson mehrere Klassen nebeneinander im gleichen Schulzimmer.	Beim altersdurchmischtem Lernen erarbeiten sich Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernständen in einem mehrjährigen Lernzyklus (z. B. 3./4. Klasse, 4. – 6. Klasse) Kompetenzen und Lernziele, die der Lehrplan und die Lehrpersonen vorgeben. Sie tun dies nicht allein, sondern zusammen mit den anderen Kindern ihrer Mehrgangsklasse.

Bewertungsprobleme

Auf welcher Basis geben Lehrpersonen den erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler einen Wert, zum Beispiel mit einer Note?

Wie gehen Lehrpersonen damit um, dass die Bewertung mit Noten und lernstandorientiertes altersdurchmischtes Lernen in einem mehrjährigen Lernzyklus schlecht zueinanderpassen?

Wie nutzen Lehrpersonen die Lernlandkarten für die Bewertung der von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen?

Der mehrjährige Lernzyklus von Mehrjahrgangsklassen und das altersdurchmischte Lernen erweitern den Gestaltungsraum für den Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Kinder, wenn die Lehrpersonen

- den Entwicklungs- und Lernstand jedes Kindes beachten,
- die Ziele des mehrjährigen Lernzyklus im Blick behalten,
- kompetenzorientierte Aufgaben stellen,
- Zugehörigkeit, Kompetenzerfahrung und Autonomie als Grundbedürfnisse anerkennen⁴,
- verschiedene Lehr- und Lernformen in ein Gesamtkonzept für Unterricht und Zusammenleben integrieren.

Lernlandkarten als Lösungsansatz


Um die Möglichkeiten einer Mehrjahrgangsklasse zu nutzen, brauchen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler Hilfsmittel.

Lernlandkarten sind für Lehrpersonen, Kinder und Eltern ein solches Hilfsmittel. Sie sind eine Brücke zwischen dem individuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder und den Vorgaben des Lehrplans. Lernlandkarten zeigen, was die Schülerinnen und Schüler während des mehrjährigen Lernzyklus in einem bestimmten Bereich alles lernen können und lernen sollen und was sie schon können.

Dabei gilt zu beachten, dass Lernlandkarten nie einen ganzen Lernbereich abdecken. Das ist weder möglich noch notwendig.

4 Deci & Ryan (1993), S. 229

Abbildung 2 Unterricht und Zusammenleben

Orientierung am Entwicklungs- und Lernstand	Probleme	Orientierung am Lehrplan
	<p>Abstimmungsprobleme ←————→</p> <p>Orientierungsprobleme ←————→</p> <p>Beurteilungsprobleme ←————→</p> <p>Bewertungsprobleme ←————→</p>	Kompetenzen und Lernziele für den mehrjährigen Zyklus der Mehrjahrgangsklasse

Lernlandkarten helfen Lehrpersonen, Kindern und Eltern, das Jahrgangsd Denken zu überwinden und lernstandorientiertes altersdurchmisches Lernen zu ermöglichen. Lernlandkarten helfen bei der Unterrichts- und Lernplanung, bei der Dokumentation des Lernens, bei der förderorientierten Beurteilung, bei der Lernberatung und bei der Bewertung. Für Gespräche über den Lernfortschritt einer Schülerin oder eines Schülers sind Lernlandkarten eine gute Grundlage.

Mit Lernlandkarten können Lehrpersonen die Abstimmungs- und Orientierungsprobleme lösen und die Beurteilungs- und Bewertungsprobleme entschärfen.

Lehrpersonen setzen Hilfsmittel erfolgreich ein, wenn sie dies mit der passenden Haltung tun. Beim altersdurchmischten Unterrichten mit Lernlandkarten bedeutet dies vor allem: Die Kinder unabhängig von den Leistungen wertschätzend bejahen, kein Kind beschämen, alle Kinder ihre Kompetenz erleben lassen, ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen, jedem Kind viel zumuten, alle herausfordern und unterstützen, Zeit geben und Zeit lassen und die Gemeinschaft stärken.

Grundsätzliches zu Lernlandkarten

Edwin Achermann

Umschreibung

Konzept

Unterricht

Beurteilen und Bewerten auseinanderhalten

Umschreibung

Lernlandkarten: Was sie sind und wozu sie dienen

UNTERSCHIEDLICHE LERNLANDKARTEN

Der Begriff «Lernlandkarten» wird weder in der Literatur noch in der Schulpraxis einheitlich verwendet. Im weitesten Sinn ist er ein Sammelbegriff für Orientierungs- und Dokumentationshilfen für das Lehren und Lernen. In der Eingangs- und Primarstufe gibt es Lernlandkarten in unterschiedlichsten Ausprägungen, zum Beispiel als Advance Organizer, als Zusammenstellung von Kompetenzen und Lernzielen oder als eine durch das Kind gemachte Illustration seines Lernens. Hinter den verschiedenen Ausprägungen stehen unterschiedliche Absichten.

Lernlandkarte – Advance Organizer

Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern im Voraus (in advance) mit Stichwörtern und visuellen Darstellungen eine Übersicht über die zentralen Begriffe und Zusammenhänge des Unterrichtsinhalts einer kürzeren oder längeren Unterrichtseinheit. Die Schülerinnen und Schüler können mit dieser Hilfe ihr Vorwissen aktivieren und die neuen Erkenntnisse in ein zusammenhängendes Ganzes einfügen.

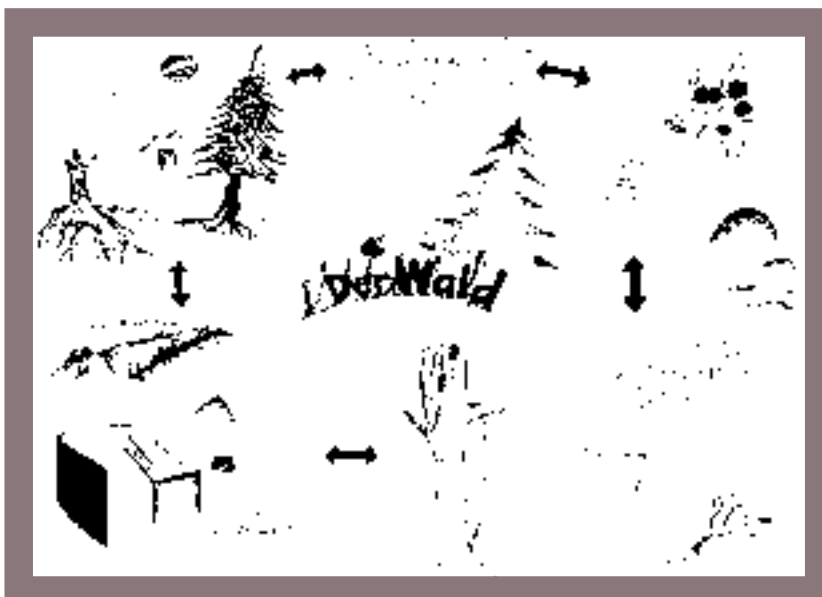
Lernlandkarte – Zusammenstellung von Kompetenzen und/oder Lernzielen

Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler orientieren sich beim Lehren und Lernen an einer Zusammenstellung von Kompetenzen und/oder Lernzielen. Verschiedene Schulen haben in den letzten Jahren solche Zusammenstellungen entwickelt, z. B. in der Form von Kompetenzpässen¹, Kompetenzkarten² oder Kompetenzkompassen³. Auch Kompetenzraster gehören zu dieser Gruppe. Alle unterschiedlichen Formen haben gemeinsam, dass sie sowohl der Arbeit der Lehrpersonen wie auch dem Lernen der Kinder dienen und für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden genutzt werden können.

1 z. B.: www.gesamtschule.ch/downloads/Kompetenzpass212.pdf, Kompetenzen für alle Fächer, für Soziales und Selbstführung, Grundstufe bis 6. Klasse

2 z. B.: Achermann & Gehrig (2011), CD-Rom, Nr. 46, Kompetenzkarten zur Lern- und Arbeitskompetenz

3 z. B.: Achermann & Gehrig (2011), CD-Rom, Nr. 47, Kompetenzkompass Musik 2.- 4. Klasse



Advance Organizer zum Thema «Wald» (www.unterstufe.ch, Benjamin Baumann)

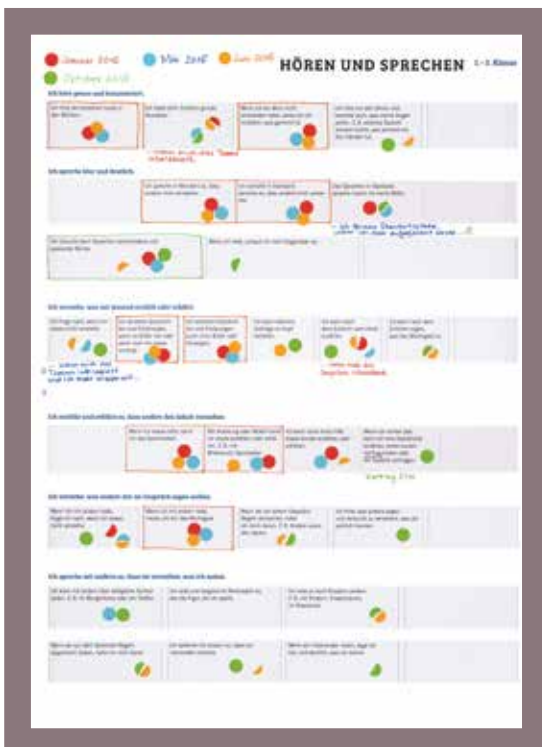
Lernlandkarte – Illustration der Kinder

Das Kind visualisiert seinen Lernweg und/oder das Gelernte in Form einer Landkarte. Es zeichnet sein thematisch begrenztes Lernland und illustriert seine Erkenntnisse und Erfahrungen mit Bildern und Wörtern. Es dokumentiert sein Lernen und schafft eine bildhafte Übersicht, mit deren Hilfe es mit anderen Schülerinnen und Schülern, mit Lehrpersonen und Eltern über sein Lernen und seine Lernfortschritte reden kann.

Mischformen

In der Praxis finden sich auch Mischformen dieser drei Interpretationen von Lernlandkarten.⁴ Die hier dargestellte Lernlandkarte «Deutsch» ist eine Mischform. Sie kombiniert Kompetenzbeschreibungen mit Illustrationen der Kinder zu ihrem Lernzuwachs und ergänzt sie mit Portfolio-Elementen. Sie ist kein Advance Organizer.

4 z. B.: Frank (2014), www.schul-in.ch/Lernlandkarten, Stichwort Lernlandkarten Mathematik US/MS Achermann & Gehrig (2011), CD-Rom, Nr. 45



Mischform mit Kompetenzbeschreibung, Landkarte und Lerndokument

ANSPRÜCHE AN LERNLANDKARTEN

Lernlandkarten für altersdurchmischtes Unterrichten und Lernen sollen folgende Ansprüche einlösen:

Zwischen Kind und Lehrplan vermitteln

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sollen Lehrpersonen mithilfe der Lernlandkarte zwischen den unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernständen der Kinder einer AdL-Klasse und dem allgemeingültigen Lehrplan eine stimmige Verbindung schaffen können. Die Lernlandkarte muss darum die zentralen Kompetenzen des Lehrplans aufzeigen, und die Kinder müssen auf dieser Grundlage ihre Lernfortschritte im Laufe des mehrjährigen Lernzyklus festhalten können.

Kompetenzorientiert sein

Die Lernlandkarten sollen beschreiben und zeigen, was die Schülerinnen und Schüler in den ausgewählten Bereichen können sollen und was sie schon können, d.h. sie sollen kompetenzorientiert sein. Da die Kompetenzbeschreibungen in den Lernlandkarten als Übersicht für mehrere Jahre gelten, sind sie in einem grossen Massstab abgebildet. Das dafür notwendige Wissen und die dafür notwendigen Fertigkeiten sind im Detail nicht ersichtlich. Die Lehrpersonen konkretisieren die kurzen kompetenzorientierten Beschreibungen im Unterricht darum mit Beispielen und setzen im Unterricht feinere Kompetenzbeschreibungen (z. B. aus neueren Lehrmitteln) ein.

Damit ein Kind das, was es fachlich gelernt hat, im Alltag auch tatsächlich einsetzt und zeigt, braucht es überfachliche personale, soziale und methodische Kompetenzen. Sie sind in diesen Lernlandkarten nicht abgebildet.

Entwicklungen und Leistungen sichtbar machen

Die Eintragungen in der Lernlandkarte sollen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler während des mehrjährigen Lernzyklus ähnlich wie ein Fotoalbum zeigen.

Das bedingt, dass Lehrpersonen und Kinder den Fokus nicht auf Defizite, sondern auf das Können und die Fortschritte richten. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass es keinen rivalisierenden Konkurrenzdruck gibt; dass alle stolz auf das sind, was sie und andere erreicht haben; dass andere unabhängig vom Alter anspornende Vorbilder sein können. Die AdL-Klasse bietet wegen ihrer heterogenen Zusammensetzung dafür gute Voraussetzungen.



Beispiel Landkarte «Deutsch»

Orientierung und Sicherheit geben

Die Lernlandkarte soll Kindern, Lehrpersonen und den Eltern zeigen, was ein Kind im mehrjährigen Zyklus einer AdL-Klasse in einem bestimmten Fach oder Fachbereich lernen kann und soll. Die Lernlandkarte soll auch zeigen, was ein Kind schon gelernt hat.

Da im altersdurchmischten Lernen die Jahrgangsorientierung wegfällt oder zumindest stark in den Hintergrund tritt, brauchen insbesondere die Eltern eine andere Orientierung. Fehlt diese, werden sie verunsichert und verlieren das Vertrauen in die Arbeit der Lehrpersonen. Eine Lernlandkarte muss darum so angelegt sein, dass die Eltern daraus die für ihre Sicherheit notwendigen Informationen holen und Fragen für Gespräche generieren können.

Auch die Lehrpersonen und Kinder brauchen für ihr Unterrichten und Lernen Orientierungshilfen im mehrjährigen Lernzyklus, z. B. für die Unterrichts- und Lernplanung, für die Einschätzung der Lernfortschritte oder für die Lernberatung.

Motivation stärken

Die Motivation der Kinder bleibt hoch oder steigt, wenn sie sich u. a. im Unterricht als kompetent erleben, d. h. wenn sie erleben und sich bewusst sind, was sie schon wissen und können und was sie neu dazulernen. In der Lernlandkarte können Kinder und Lehrpersonen den Lernfortschritt im Lauf der mehrjährigen AdL-Klasse kontinuierlich abbilden.

Zur Motivation eines Kindes trägt bei, wenn es sich beteiligen kann, wenn es sein Lernen zunehmend selbst steuern und zur eigenen Sache machen kann. Lernlandkarten sind ein Hilfsmittel, mit dem Lehrpersonen den Kindern Gestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten bieten können.

Kinder sind motiviert, wenn sie sich in der AdL-Klasse als zugehörig erleben. Lernlandkarten bieten die Möglichkeit, dass alle Kinder einer AdL-Klasse gemeinsam an der gleichen Sache und differenziert und individualisiert nach ihrem Lernstand lernen, arbeiten und sich austauschen. Individualisierung und Gemeinschaftsbildung lassen sich mit Lernlandkarten gut verbinden.

Eigenständiges Lernen fördern

Ein Kind lernt eigenständig, wenn es u. a. Verantwortung für sein Lernen übernimmt, sein Lern- und Arbeitsverhalten steuern und seine Lernfortschritte und Leistungen einschätzen kann. Dafür braucht es einen Unterricht, der das ermöglicht und eine Lehrperson, die die Kinder dabei wirkungsvoll unterstützt, auch durch die begleitete Arbeit mit einer Lernlandkarte. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass Lehrpersonen den Kindern zumuten, ihr Lernen zur eigenen Sache zu machen; dass sie die Kinder zu selbstständigem und eigenständigem Lernen anleiten; dass sie den Kindern, abgestimmt auf ihren Entwicklungsstand, Freiräume für die Planung und Gestaltung ihres Lernens geben; dass die Kinder ihre Lernlandkarten mitgestalten können.

ZUM BEISPIEL LERNLANDKARTE «DEUTSCH»

Die folgenden Ausführungen erklären die einzelnen Teile dieser Lernlandkarten.

Titelbild

Die Lernlandkarte ist ein persönliches Dokument jedes Kindes. Das Kind oder die Lehrperson tragen Vorname und Name des Kindes ein.

Entscheidet eine Schule, mit diesen Lernlandkarten zu arbeiten, werden sie zu offiziellen, nicht amtlichen Dokumenten der Schule. Der Name der Schule wird eingetragen oder mit einer Etikette werden Name und Logo der Schule aufgeklebt.

Die Lernlandkarte «Deutsch» übernimmt grundsätzlich die Gliederung des Lehrplans 21. Die beiden Bereiche «Hören» und «Sprechen» sind zum Bereich «Hören und Sprechen» zusammengefasst. Im Unterricht bedingen sich Hören und Sprechen oft gegenseitig. Der Lehrplanbereich «Sprache(n) im Fokus» hat in der Lernlandkarte den für Kinder leichter verständlichen Titel «Sprache erforschen». Der Lehrplanbereich «Literatur im Fokus» ist in der Lernlandkarte kein eigenständiger Bereich. Ausgewählte Kompetenzen dieses Bereichs sind in die anderen Bereiche eingeflossen. Mit der Beschränkung auf die vier Bereiche «Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, Sprache erforschen» entsprechen diese Lernlandkarten der Gliederung in vielen kantonalen Lehrplänen und Zeugnissen.

Brief an die Kinder und an die Eltern

Die Briefe an die Kinder und an die Eltern erklären die zentralen Anliegen dieser Lernlandkarten. Für Eltern, die nicht genügend Deutsch verstehen, können die Lehrpersonen eine Übersetzung beilegen. An Elternveranstaltungen erläutern sie den Zweck dieser Lernlandkarten und zeigen den Einsatz im Unterricht auf.

Wie Lehrpersonen die Kinder in die Arbeit mit den Lernlandkarten einführen, ist im Kapitel «Unterricht» dargestellt.

Buchstabenspuren im Bilderrahmen

Die Buchstabenspuren im Bilderrahmen nehmen im übertragenen Sinn die Tradition des Schulfotos auf. «So habe ich ausgesehen – so habe ich geschrieben» am Anfang dieses Lernzyklus. «So sehe ich jetzt aus – so schreibe ich jetzt» am Ende dieses Zyklus.



Beispiel Buchstabenspur im Bilderrahmen

Einstieg in die Arbeit mit Lernlandkarten

Franziska Rutishauser

Einleitung zum zweiten Teil – Praxis

Auseinandersetzung mit dem Thema «Lernlandkarte»

Arbeit mit Lernlandkarten vorbereiten, Umsetzung planen

Lernlandkarten und Lehrplan

Die Lernlandkarte «Deutsch» einführen

Mit Lernlandkarten lehren und lernen

Eltern

Einleitung zum zweiten Teil – Praxis

Der zweite Teil dieser Publikation richtet sich an diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die im Grundsatz entschieden haben, das Instrument «Lernlandkarten» in ihrem Unterricht, ihrer Stufe oder ihrer Schule einzuführen. Sie haben vielleicht bereits eigene Erfahrungen und gute Praxis im Umgang mit Vielfalt und dem Nutzen, der für das Lernen der Schülerinnen und Schüler daraus gezogen werden kann oder Interesse, in diese Richtung zu gehen.

Edwin Achermann hat mich gebeten, aus meiner Praxis als Schulberaterin und Lehrerin Wege zu beschreiben und aufzuzeigen, wie Lernlandkarten konkret eingeführt, wie mit ihnen gearbeitet werden kann und welchen Nutzen sie für die Schülerinnen und Schüler, den Unterricht bzw. die Stufe oder Schule haben können.

Die Idee «Lernlandkarte» kommt bei vielen Lehrpersonen gut an. Lernlandkarten haben als Instrument ein grosses Potenzial, wie es im ersten Teil von Edwin Achermann beschrieben wird. Im Schulalltag und in der Zusammenarbeit im Schulteam entfaltet sich dieses Potenzial, wenn die pädagogische Haltung, die der Arbeit mit Lernlandkarten zugrunde liegt, entwickelt, ausgetauscht und gefestigt wird. Umgekehrt bergen Lernlandkarten wie alle Methoden und Instrumente – oberflächlich angewandt – das Risiko, am Ende in erster Linie als Zusatzaufwand empfunden zu werden. Damit wird die Chance der Entlastung entfallen. Dann können die Ergebnisse wenig wirken, weil zum Beispiel im aktuellen Unterricht noch kaum Lernreflexion stattfindet, Zeitgefässe für die Arbeit mit der Lernlandkarte in der Wochenstruktur fehlen oder die Lehrperson ihre Unterrichtsplanung nicht nach Lernzielen und Kompetenzbereichen aufbaut, sondern nach Inhalten.

Ich habe entschieden, im zweiten Teil Ich- und Wir-Formulierungen zu verwenden, um zu verdeutlichen, dass es in erster Linie um die Akteure in der Schule geht und darum, wie sie das Instrument Lernlandkarten in ihrem Unterricht einführen und umsetzen. Die Lehrerinnen und Lehrer werden ihre Arbeit mit Lernlandkarten in den Kontext ihrer ganzen Lehrtätigkeit stellen wollen (und müssen). Ich verstehe meine Praxisbeispiele und Hinweise, die allesamt die konkrete und gelebte Praxis beschreiben, wie sie in den Erprobungsschulen entwickelt und umgesetzt wurde, nicht als Rezepte, sondern als Ermunterung und Bestärkung, die Arbeit mit dem Instrument «Lernlandkarten» anzugehen – jede und jeder auf dem eigenen Weg, wie auf einer Landkarte.



Beispiele «Von der Landkarte zur Lernlandkarte»

Auseinandersetzung mit dem Thema «Lernlandkarte»

Wer die Lernlandkarte in seinem Unterricht einsetzen will, muss die Idee und das Potenzial der Lernlandkarte verstehen. Erst wenn ich selbst erfahren und verstanden habe, welche Haltung ich beim Arbeiten mit Lernlandkarten einnehmen soll und kann, welche Fragen beim Einsatz der Lernlandkarte auftauchen, wie das Arbeiten mit der Lernlandkarte schrittweise im Unterricht umgesetzt werden kann und wie sich dies auf meinen Unterricht generell auswirkt, werde ich zusammen mit den Schülerinnen und Schülern mit Lernlandkarten erfolgreich Lernen dokumentieren, reflektieren und planen können.

VON DER LANDKARTE ZUR LERNLANDKARTE

Ich kann mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen auf die Arbeit mit Lernlandkarten vorbereiten, indem wir uns mit dem Zusammenhang zwischen Landkarten und Lernlandkarten auseinandersetzen und ihn verstehen.

Folgende Fragen können uns dabei helfen:

- Was sind Landkarten?
- Wann brauchen wir Landkarten (vor, während und/oder nach einer Reise)?
- Wozu brauche ich sie?
- Welche Bedeutung haben Landkarten für mich?

Wir sammeln Stichwörter zu diesen Fragen, suchen passende Oberbegriffe und ordnen sie zu.

Im zweiten Schritt stellen wir die Verbindung von der Landkarte zur Lernlandkarte her. Wir suchen zu unseren Oberbegriffen passende Aussagen für die Arbeit mit Lernlandkarten.

Diese Fragen können dabei helfen:

- Wie stelle ich mir Lernlandkarten vor?
- Wann will und kann ich Lernlandkarten in meinem Unterricht einsetzen?
- Wozu werde ich Lernlandkarten brauchen, wo werde ich sie einsetzen? Wo nicht?
- Welche Bedeutung sollen die Lernlandkarten für mich, für die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern haben (Zweck)?



Diese Zusammenstellung könnte daraus entstehen:

Orientierung

Landkarten zeigen, wo ich mich in einer bestimmten Gegend befinde, was sich um mich herum befindet, in welche Richtung ich weitergehen kann und wo ich auf meiner Reise schon vorbeigekommen bin – und wo nicht.

Lernlandkarten zeigen, was Schülerinnen und Schüler in einem mehrjährigen Lernzyklus in einem bestimmten Bereich alles lernen können und was sie gelernt haben. Dabei können folgende Methoden eingesetzt werden: Lernreflexion, Lerngespräche, Lerndokumentation.

Planung

Landkarten helfen mir, eine Reise zu planen, einen Überblick zu bekommen, welche Sehenswürdigkeiten ich auf meiner Reise besuchen kann, wie sich die Gegend geografisch zeigt, wo ich übernachten kann.

Lernlandkarten sind für uns alle (Lehr- und Fachlehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schülerinnen und Schüler) eine Planungshilfe und ein Dialoginstrument. Sie zeigen die Kompetenzbereiche und können als gut strukturierte Grundlage für die Mehrjahresplanung, Jahresplanung, Planung von Unterrichtsbausteinen innerhalb der Wochenstruktur, Wochenplanung und Planung der Unterrichtseinheit dienen.

Wo bin ich? (Standort)

Auf Landkarten kann ich sehen, wo ich mich auf meiner Reise befinde, wo ich war, wo nicht und wohin ich reisen möchte.

Auf Lernlandkarten kann aufgezeigt und nachvollzogen werden, wo sich die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg befinden, welche Wege sie hinter und welche möglichen Wege sie vor sich haben. Lernlandkarten sind für uns, die Kinder und deren Eltern ein Hilfsmittel, indem sie zum Beispiel bei Eltern – Kind-Gesprächen, der förderorientierten Beurteilung oder der Gesamtbeurteilung vor dem Zeugnis Orientierung und Grundlagen bieten.

EINE LERNLANDKARTE AUCH FÜR UNS LEHRPERSONEN

Ich kann mich gut auf die Arbeit mit Lernlandkarten vorbereiten, indem ich eine eigene Lernlandkarte führe. So erfahre ich selbst, was ich überlegen muss, wenn ich eine Landkarte gestalte oder wenn ich Lernspuren auf eine Landkarte eintragen möchte. Indem ich Lerndokumente

sammle, die zeigen, wie ich zum Beispiel Lernprozesse initiere und steuere, reflektiere ich meinen Unterricht.

Ich schätze mich selbst in einem Kompetenzraster ein und überlege mir nächste Entwicklungsschritte.

Um eine eigene Lernlandkarte zu erstellen, braucht es genau wie im Schülerheft der Lernlandkarte

- ein Kompetenzfeld mit verschiedenen Kompetenzaspekten, in dem ich periodisch meinen Lehr- und Lernstand festhalte;
- eine Landkarte, auf der ich die erreichten und angestrebten Kompetenzen abbilde und die Lernwege illustriere;
- eine Lernstandsdokumentation mit periodisch ausgewählten Dokumenten.

Als Erstes wähle ich ein Kompetenzfeld, zu dem ich eine Lernlandkarte machen möchte. Dazu kann ich zum Beispiel aus dem Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen¹ jene Kompetenzen auswählen, die mir persönlich besonders wichtig sind. (→ Abbildung 10)

1 Buholzer, A.; Joller-Graf, K.; Kummer Wyss, A. & Zobrist, B. (2012), S. 16

Abbildung 10 Kompetenzraster für Lehrpersonen: Lernprozesse steuern

	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Ressourcen erkennen	Ich erkenne die Ressourcen der Lernenden nicht.	Ich weiss um die Bedeutung der Ressourcen für die Lernförderung.	Ich erfasse die individuellen Ressourcen der Lernenden (z. B. Mehrsprachigkeit) systematisch.	Ich erfasse die individuellen und sozialen Ressourcen (z. B. kultureller Hintergrund) in verschiedenen Lernkontexten systematisch.
Individuelle Lernbedürfnisse ermitteln	Ich orientiere mich im Unterricht nicht an den Lernbedürfnissen, sondern richte mich einseitig an den Vorgaben des Lehrmittels oder des Lehrplans aus.	Ich weiss, wie die Lernbedürfnisse in einzelnen Fächern erfasst werden können und führe punktuell Lernstandserfassungen durch.	Ich wende ein breites Inventar von Methoden und Instrumenten an, um die Lernbedürfnisse zu ermitteln.	Ich wende ein breites Inventar von Methoden und Instrumenten an, um die spezifischen Lernbedürfnisse gezielt und situationsadäquat zu erfassen.
Beurteilungen an transparenten Kriterien ausrichten	Ich nehme Beurteilungen intuitiv und ohne Bezug auf Kriterien oder Bezugsnormen vor (sog. Alltagsdiagnosen).	Ich stütze Beurteilungen vereinzelt auf Beurteilungskriterien und -normen ab.	Ich stütze Beurteilungen konsequent auf differenzierte und transparente Beurteilungskriterien sowie auf explizit genannte Bezugsnormen ab.	Ich verfüge für jedes Fach über differenzierte und dem Kind angepasste Beurteilungskriterien und -normen und stütze meine Beurteilungen konsequent in explizierter Weise darauf ab.
Den individuellen Lernstand und die Entwicklung dokumentieren	Ich dokumentiere nicht oder nur sehr bruchstückhaft den Lernstand und die Lernentwicklung.	Ich sammle punktuell Dokumente, welche den Lernstand dokumentieren.	Ich lege relevante Dokumente ab, welche die individuelle Lernentwicklung dokumentieren.	Ich lege systematisch relevante Dokumente ab, welche die individuelle Lernentwicklung dokumentieren.
Den individuellen Lernstand- und die Lernentwicklung rückmelden	Ich gebe kaum Rückmeldungen über den Lernstand und die Lernentwicklung an die Betroffenen.	Ich informiere Lernende und Erziehungsberechtigte über den Lernstand und die Lernentwicklung.	Ich führe mit Lernenden und Erziehungsberechtigten regelmässig Gespräche über Lernstand und Lernentwicklung durch.	Ich baue gemeinsam mit Erziehungsberechtigten, Lernenden und evtl. weiteren (Fach-)Personen ein umfassendes Lerncoaching auf.

Ich halte auf dem Raster mit Datum fest, welche Kompetenzen ich in diesem Bereich zeige und nehme mir vor, meine Einschätzung im Unterrichtsteam, nach einem Hospitationsbesuch mit der Kollegin/dem Kollegen oder im Mitarbeitergespräch mit der Schulleitung zu besprechen.

Im nächsten Schritt gestalte ich eine Landkarte mit verschiedenen Regionen und markanten Punkten. Ich schreibe meine Lernerfahrung in Form von Lernspuren oder -wegen in die Karte. Ähnlich wie in einem Portfolio notiere ich in Stichworten oder kurzen Sätzen meine Lernerfahrung und die Lernfortschritte.

Um aufzuzeigen, was ich gemacht habe, sammle ich Dokumente, die zeigen, mit welchen Grundlagen, Instrumenten und Materialien ich gearbeitet habe.

Das können zum Beispiel eine Planung, ein Schülereintrag im Lernjournal, ein Beleg für das Schülerdossier, Arbeitsblätter für oder von Schülerinnen und Schüler(n) sein.

WELCHEN NUTZEN KÖNNEN WIR ALS LEHRPERSONEN VON LERNLANDKARTEN ERWARTEN?

Die Lernlandkarte ist ein Dialoginstrument und unterstützt die Zusammenarbeit im Team.

Durch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen über die gemachten oder geplanten Lernschritte wird die Arbeit auf breiter Ebene reflektiert, und nächste Ziele können sorgfältig geklärt werden.

Vielleicht entscheidet sich das ganze Unterrichtsteam zur Arbeit mit Lernlandkarten in einem bestimmten, abgesprochenen Kompetenzbereich. In unseren Hospitationsbesuchen können wir den Fokus auf diese Kompetenzen legen und notieren, woran und wann wir welche Kompetenzen erkennen.

Wir treffen uns regelmässig und zeigen einander unsere Lernlandkarten. In diesen «Lerngesprächen» machen wir gemeinsame und individuelle Unterrichtsentwicklung in der Schule sichtbar und können sie festhalten.



Landkarte zu «Lernprozesse steuern»

Zur Reihe «Impulse zur Unterrichtsentwicklung»

Der Unterricht entwickelt sich laufend weiter. Projekte engagierter Lehrpersonen, Erkenntnisse aus der Forschung sowie innovative Bildungsprojekte führen zu Impulsen für den Unterricht, welche in dieser Reihe aufgenommen werden.

Zu diesem Buch

Beim Altersdurchmischten Lernen müssen Lehrpersonen zwei Orientierungen zusammenbringen. Sie unterrichten Kinder in ihren unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernständen. Im Lehrplan finden sie die zu erwartenden Kompetenzen und Lernziele, die grundsätzlich für alle Kinder gelten. Lernlandkarten helfen Lehrpersonen, Kindern und Eltern, eine Brücke zwischen dem individuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder und den Vorgaben des Lehrplans zu schlagen. Die Publikation von Edwin Achermann und Franziska Rutishauser zeigt Einsatzmöglichkeiten der auf den Lehrplan 21 abgestimmten Lernlandkarten «Deutsch» auf. Die Lernlandkarten «Deutsch» kombinieren Kompetenzbeschreibungen mit Illustrationen der Kinder zu ihrem Lernzuwachs und ergänzen sie mit Portfolio-Elementen.

Edwin Achermann

Edwin Achermann (1952) unterrichtete während gut 20 Jahren an der Primarstufe im Klassen- und Mehrklassensystem, in separativen und integrativen Schulungsformen. Bis 2015 arbeitete er als Schulberater und Dozent am Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Seine Arbeitsschwerpunkte waren Grund- und Basisstufe, Altersdurchmisches Lernen in der Primarstufe, integrative Schulungsform, Unterrichtsteams. Edwin Achermann erlag während der Arbeit an diesem Buch einer schweren Krankheit.

Franziska Rutishauser

Franziska Rutishauser (1966) unterrichtet seit über 25 Jahren an der Primarstufe vorwiegend in Mehrjahrgangsklassen mit Altersdurchmischem Lernen in der Unter- und Mittelstufe. Sie war sieben Jahre Schulleiterin einer Tagesschule im Zentrum der Stadt Zürich.

Seit 2010 arbeitet sie zudem als Dozentin für Pädagogik im Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Beratung und Weiterbildung für Teams und Schulleitungen in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen, vorwiegend im Bereich «Altersdurchmisches Lernen».

Kontakt: franziska.rutishauser@fhnw.ch

