



# Evaluationsbericht

## der

### Blücherschule-Europaschule-Ganztagsgrundschule

#### **zum Unterrichts-**

**vorhaben:** Installation von Partnerarbeit mit Hilfe des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“ im Anfangsunterricht der Grundschule zur nachhaltigen Steigerung der überfachlichen Kompetenzen

**Zeitraum:** September 2014 bis April 2015

**Jahrgang:** 1. Schuljahr

**Ziele:** Ziel des vorliegenden Unterrichtsvorhabens ist eine Steigerung der personalen-, fachlich-methodischen- und sozial-kommunikativen Kompetenzen der ausgewählten SuS mit Hilfe des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“, in dem Partnerarbeit als kooperative Arbeitsform im Anfangsunterricht installiert wird. Am Ende des Durchführungszeitraumes kennen die SuS die Strukturelemente der Methode Partnerarbeit und können diese weitgehend selbstständig mit festgelegten Partnern anwenden.

#### **Verantwortliche**

##### **Lehrkräfte:**

\_\_\_\_\_  
Barbara Seewald

\_\_\_\_\_  
Elvira Stoll

##### **Schulleiterin:**

\_\_\_\_\_  
Monika Frickhofen

## Inhaltsverzeichnis

## Seite

|       |                                                                |    |
|-------|----------------------------------------------------------------|----|
| 1.    | Kurzfassung Projektbericht Evaluation                          | 1  |
| 2.    | Einleitung                                                     | 7  |
| 3.    | Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen                 | 8  |
| 3.1   | Verankerung im Schulprogramm                                   | 9  |
| 3.2   | Bezug zum Europäischen Curriculum der Hessischen Europaschulen | 9  |
| 3.3   | Einordnung in den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität      | 10 |
| 4.    | Vorstellung des Projekts                                       | 11 |
| 5.    | Auswahl und Vorstellung der Schülerinnen und Schüler           | 15 |
| 6.    | Ziele                                                          | 20 |
| 7.    | Erfolgskriterien und Indikatoren                               | 21 |
| 8.    | Evaluationsmethoden und Datenerhebung                          | 23 |
| 9.    | Auswertung und Darstellung der Ergebnisse                      | 23 |
| 9.1   | Station 1: „Wir suchen uns einen Partner!“                     | 24 |
| 9.2   | Station 2: „Wir sprechen uns freundlich ab!“                   | 24 |
| 9.3   | Station 3: „Wir teilen uns die Arbeit gerecht auf!“            | 27 |
| 9.4   | Station 4: „Wir arbeiten beide mit!“                           | 30 |
| 9.5   | Station 5: „Wir erreichen unser Ziel!“                         | 33 |
| 10.   | Interpretation der Daten                                       | 36 |
| 11.   | Konsequenzen                                                   | 38 |
| 12.   | Literaturverzeichnis                                           | 40 |
|       | Anhang                                                         |    |
| A I   | Tabellarische Übersicht über die Lernausgangslage Klasse 1e    |    |
|       | Tabellarische Übersicht über die Lernausgangslage Klasse 1b    |    |
| A II  | Lernbegleitbögen der ausgewählten SuS                          |    |
| A III | Bergsteigermodell                                              |    |
| A IV  | ausgewählte Arbeitsergebnisse und Reflexionsbögen der SuS      |    |

## 1. Kurzfassung Projektbericht Evaluation

**Schule:** Blücherschule – Europaschule

**Schulform:** Ganztagsgrundschule, Wiesbaden

**Jahrgang:** 1. Schuljahr

**Schuljahr:** 2014 – 2015

**Bezug  
zum Europäischen**

**Curriculum:** Lehren und Lernen / Methodencurriculum zum sozialen Lernen

**Bezug zum Schul-  
Entwicklungs-**

**programm:** Individualisiertes Lernen und Unterrichtsentwicklung

**Titel des**

**Vorhabens:** Installation von Partnerarbeit mit Hilfe des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“ im Anfangsunterricht der Grundschule zur nachhaltigen Steigerung der überfachlichen Kompetenzen.

**Thema des  
Unterrichts-**

**vorhaben:** Installation von Partnerarbeit als Einstieg in die Kooperativen Lernformen mit handlungsorientierten Aufgabenstellungen, die im Rahmen des Trainingsmoduls durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> steigern ihre überfachlichen Kompetenzen, indem sie mit Hilfe des „Bergsteigermodells“ die Anwendung von Partnerarbeit in freien Unterrichtsphasen und an konkreten Unterrichtsinhalten trainieren.

**Projekt-  
zeitraum:** September 2014 bis April 2015

---

<sup>1</sup> Im Folgenden SuS genannt.

**Ziele:** Ziel des vorliegenden Projektes ist eine Steigerung der personalen-, fachlich-methodischen- und sozialkommunikativen Kompetenzen der ausgewählten SuS mit Hilfe des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“, indem Partnerarbeit als kooperative Arbeitsform im Anfangsunterricht installiert wird. Am Ende des Durchführungszeitraumes kennen die SuS die Strukturelemente der Methode Partnerarbeit und können diese weitgehend selbstständig mit festgelegten Partnern anwenden.

### **Rechtfertigung**

**der Ziele:** Als Europaschule legt die Blücherschule besonderen Wert auf ein nachhaltiges Lernen und die Entwicklung einer „europäischen Identität“ ihrer SuS. Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit und Handlungskompetenz sind wesentliche Voraussetzungen, um sich in ihrer Rolle als aktive Partner in einer sich wandelnden Gesellschaft bewusst zu sein (vgl. Europäisches Curriculum der Hessischen Europaschulen, 2010, S. 9; vgl. Schulprogramm, 2014, S.11). Die Aufgabe von Schule ist es, im Schulleben und auch im Unterricht, Situationen zu schaffen, in denen kulturelle Vielfalt als Bereicherung wahrgenommen und nachhaltiges Lernen ermöglicht wird. Kooperative Lernformen bilden dabei eine schüleraktivierende, motivierende und nachhaltige Methode, selbständig fachliche Inhalte zu erarbeiten. Dabei sind kooperative Lernformen nicht nur eine Methode sondern gleichzeitig auch eine Sozialform, in der die SuS lernen sozial-kommunikativ und kooperativ zu handeln. Dies ermöglicht den Lernenden ihre Empathie weiter zu entwickeln. Sie vertiefen dabei wesentliche demokratische Werte, wie Toleranz, Respekt und Offenheit und übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen und Handeln.

### **Geplante**

**S-Aktivitäten:** Im Rahmen des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“ zur Installation kooperativer Lernformen im Unterricht bearbeiten die Lernenden mit einem Teampartner vorgegebene Arbeitsaufträge. Die Aufgaben sind zu Beginn betont handlungsorientiert und spielerisch. In dieser Anfangsphase liegt das Hauptziel in der Teamfindung und der

Reflexion des gegenseitigen Umgangs miteinander (Station 1 und 2). Im zweiten Teil, der Anwendung der Teamarbeit (Station 3 bis 5), werden die einzelnen Teilfähigkeiten und -fertigkeiten wie Kommunikation, Empathie und Selbstregulierung an Aufgaben mit langsam steigendem Niveau trainiert und regelmäßig reflektiert. Die Reflexion des eigenen Verhaltens unterstützt dabei wesentlich den Lernprozess. Abschließend wird die Partnerarbeit mit fachlichen Inhalten verknüpft und die Lernenden festigen und vertiefen ihre Fähigkeit, in Partnerarbeit und zukünftig auch in anderen kooperativen Lernformen zu arbeiten.

**Evaluations-**

**frage:**

In der vorliegenden Arbeit wird evaluiert, inwieweit sich mit Hilfe des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“ eigenverantwortliche Partnerarbeit im Anfangsunterricht installieren lässt und dadurch die überfachlichen Kompetenzen der SuS gesteigert werden.

**Evaluations-**

**kriterien:**

Ausgewählte SuS sind in der Lage, selbstständig einen Partner zu wählen, sich mit diesem über den anstehenden Arbeitsauftrag zu besprechen und die Arbeit so aufzuteilen, dass beide Partner mit der Aufteilung einverstanden und aktiv sind. Anschließend wird der Arbeitsauftrag kooperativ bewältigt und reflektiert.

**Indikatoren:**

100 % der SuS sind in der Lage, sich einen Partner zu wählen. 90 % der SuS hören ihrem Teampartner zu und besprechen sich freundlich. Die gerechte Arbeitsaufteilung, mit der beide Partner einverstanden sind. 90 % der Lernenden kooperieren mit dem Partner und die Reflexion des eigenen Lernprozesses erreichen ebenfalls 90 % der SuS.

**Daten-**

**erhebung:**

Zur Auswertung werden im Wesentlichen die Prozessbeobachtungen, Beobachtungsbögen der beteiligten Lehrkräfte sowie Transkriptionen der Gespräche während der Arbeitsphasen herangezogen. Darüber

hinaus werden auch die Reflexionsbögen und Arbeitsergebnisse der SuS evaluiert.

**Ergebnisse:** Durch strukturierte und aufeinander aufbauende Übungen zur Partnerarbeit konnten deutlich erkennbare Lernerfolge hinsichtlich der personalen-, fachlich-methodischen- und sozialkommunikativen Kompetenzen bei den Lernenden erzielt werden.

## 2. Einleitung

In der vorliegenden Evaluation liegt der Fokus auf der Installation von Partnerarbeit zur Steigerung der überfachlichen Kompetenzen im Anfangsunterricht der Grundschule.

*„Im Entwicklungsprozess der Lernenden kommt dem Aufbau überfachlicher Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Dabei geht es um ein Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten, personalen und sozialen Dispositionen sowie Einstellungen und Haltungen. Den Lernenden wird hierdurch ermöglicht, in der Schule, in ihrem privaten und auch in ihrem künftigen beruflichen Leben Herausforderungen anzunehmen und erfolgreich und verantwortungsvoll zu meistern“* (Hess. Kultusministerium, 2011 S. 8).

Kooperative Lernformen, verstanden als Unterrichtsmethoden und Lernstrategien, sind in besonderem Maße dazu geeignet, überfachliche Kompetenzen im Anfangsunterricht zu entwickeln. Der Anfangsunterricht ist, nach Hellmich, die erste Station der Lernbiographie der SuS, innerhalb derer sie sowohl grundlegende Lernfelder des Anfangsunterrichts kennenlernen, als auch Arbeitstechniken und Formen selbstregulierten Lernens, wie beispielsweise Formen des kooperativen Lernens.

Dabei kommen Kinder mit ihren eigenen Vorerfahrungen im Bereich Kooperation in die Schule. Bis zum Eintritt in die Grundschule erfolgt ihr Lernen hauptsächlich durch Spielen. Wenn Kinder miteinander spielen, verläuft dieses Spiel unter gemeinsam getroffenen Regeln und Verabredungen. Sie entwickeln bereits im Alter zwischen drei und vier Jahren einen Sinn für Gerechtigkeit. In dieser Phase besitzen sie bereits ein großes Interesse an Interaktionen und Kooperationen mit Gleichaltrigen. Dieses Interesse steigt in der weiteren Entwicklung eines Kindes noch an (Weißenfels, 2014, S.36). Diese intrinsische Motivation gilt es zu nutzen, um bereits im Anfangsunterricht die überfachlichen Kompetenzen durch kooperative Lernformen zu fördern. In der vorliegenden Arbeit soll gezeigt werden, wie aus dem kooperativen Spielen ein kooperatives Arbeiten werden kann.

Die für SuS am leichtesten zu bewältigende Kooperationsform ist die Partnerarbeit, deren Installation in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht. Das Kind muss sich mit nur einem Partner kommunikativ und sozial-emotional auseinandersetzen. Auch wenn die Partnerarbeit eine der einfacheren kooperativen Lernformen darstellt, verlangt sie doch bei genauem Hinsehen wesentliche Basiskompetenzen auf Seiten der Lernenden. Die SuS müssen in der Lage sein, Absprachen über den Inhalt, die anstehenden Aufgaben und deren Verteilung auszuhandeln. Meinungen, Ideen und Befindlichkeiten müssen artikuliert und dem Anderen verständlich mitgeteilt werden. Vom Partner wird aktives Zuhören verlangt. Daneben sind eine ganze Reihe sozialer Fertigkeiten für eine erfolgreiche Kooperationsbasis nötig. Die SuS müssen Teilen und Abwarten können, sich

selbst zurücknehmen nehmen können und den Teampartner handeln lassen (vgl. Franzen, u.a.: 2011, S.4).

Partnerarbeit wird aufgrund ihrer vermeintlich geringen Komplexität häufig als Methode in der Grundschule, auch schon im Anfangsunterricht, eingesetzt. Oftmals allerdings ohne dabei die Voraussetzungen der beteiligten SuS aus den sozial-emotionalen Entwicklungsbereichen Verhalten, Kommunikation und Sozialisation zu berücksichtigen. *„All dies setzt ein hohes Maß an Selbstregulation unter volitionalem, emotionalem wie motivationalem Aspekt (Aufrechterhaltung der Konzentration gegenüber konkurrierenden Handlungsintentionen, Beibehaltung der Motivation auch bei schwierigen Herausforderungen oder Aufgabenstellungen, Entwicklung einer angemessenen Lernhaltung bzw. Lerneinstellung) voraus“* (Hellmich 2010, S. 30). In der vorliegenden Arbeit wurde deshalb das Modell eines Berges entwickelt, auf den die SuS in fünf Schritten zur Partnerarbeit, zum Gipfel, gelangen. Die Partnerarbeit dient dabei als Voraussetzung für weitere kooperative Lernformen, wie beispielsweise die Gruppenarbeit. Nach einer genauen Diagnose des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes der Kinder einer Klasse (siehe Kapitel 5) folgt eine Installation der Partnerarbeit in einem fünfteiligen Training. In einem visualisierten „Bergsteigermodell“ lernen die SuS in fünf Stationen wie Partnerarbeit funktioniert und trainieren deren Anwendung. Eine Besonderheit dabei ist der Zeitpunkt der Anwendung. Es handelt sich dabei um die ersten neun Monate in einem ersten Schuljahr, dem sogenannten Anfangsunterricht. Dieser gilt als besonders, weil er den Zeitpunkt markiert, den SuS als prägend in ihrer Lernbiographie erleben. Ebenso treffen zu diesem Zeitpunkt alle SuS mit ausgeprägter Heterogenität in Bezug auf ihre sozial-emotionale Entwicklung aufeinander.

Die Ergebnisse des Projektes sind zum weiteren Einsatz an der Schule geplant.

### **3. Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen**

Die Blücherschule-Europaschule ist im Wiesbadener Westend gelegen, welches sich als ein multikulturelles und vielfältiges Einzugsgebiet erweist. Dementsprechend setzt sich die Schülerschaft aus 200 Jungen und 213 Mädchen aus 32 unterschiedlichen Nationen zusammen. Ca. 60% der SuS haben dabei einen Migrationshintergrund und kommen somit aus Haushalten, in denen nur bedingt Deutsch gesprochen wird. Der Schulalltag ist geprägt durch diese heterogene Zusammensetzung hinsichtlich kultureller, finanzieller und sozialer Hintergründe der Kinder. Die Rahmenbedingungen stellt das 37 Lehrerinnen und Lehrer umfassende Kollegium vor immer neue Herausforderungen. Dementsprechend prägt der Umgang mit dieser Vielfalt die Förderung von Respekt und Offenheit das gemeinsame Leben und Lernen an der Blücherschule. Nennenswert ist an dieser

Stelle auch die große Anzahl ehrenamtlicher Helfer, die die Schule sowohl im Vormittagsbereich, als auch im Nachmittagsbereich mit ihrem Engagement unterstützen, um benachteiligte Kinder noch besser fördern zu können.

Im Schuljahr 2014/2015 sind bis auf den zweiten Jahrgang alle Jahrgänge fünfzügig. Daneben existieren eine Vorklasse und ein Vorlaufkurs. Seit Beginn des Schuljahres 2010/2011 bietet die Blücherschule als Ganztagschule eine Betreuungszeit von 7:30 bis 16.30 Uhr an, die von den Eltern flexibel angepasst in fünf Modulen genutzt werden kann. Nach dem warmen Mittagessen schließt sich ein vielfältiges und frei wählbares Programm von Arbeitsgemeinschaften an.

Im kommenden Schuljahr 2015/2016 beginnt der Ausbau zur geschlossenen Ganztagschule mit dem neuen ersten Jahrgang.

### **3.1 Verankerung im Schulprogramm**

Als Europaschule fühlen wir uns dem Gedanken des Leitbildes verpflichtet. Eines der zentralen Ziele ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen und anderen Kulturen mit Verständnis, Respekt und Toleranz zu begegnen (vgl. Schulprogramm der Blücherschule, 2014, S.10; S. 55 ff.). Das Methodentraining zur Partnerarbeit im Anfangsunterricht fördert eben diese Werte und Einstellungen der Lernenden. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, treffen in der Blücherschule Kinder aus unterschiedlichsten Nationen aufeinander. Das gemeinsame Lernen und Arbeiten im Team vermittelt Freude und Erfolg und fördert die Wertschätzung dieser kulturellen Vielfalt. Die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation werden spielerisch geübt und als wünschenswert erachtet, so dass die Sozialkompetenz der Lernenden erweitert wird. Damit bereitet der Unterricht die Lernenden für das Leben in einer multikulturellen und globalisierten Gesellschaft vor (vgl. ebd. S.14).

### **3.2 Bezug zum Europäischen Curriculum der Hessischen Europaschulen**

Übereinstimmend mit dem Schulprogramm wird das soziale Lernen auch im Curriculum der Hessischen Europaschulen als ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts verstanden. Um erfolgreich und lebenslang Lernen zu können, erwerben die SuS methodische Grundkompetenzen, beispielsweise wie hier in Form eines Trainingsmoduls. Soziales Lernen und Teamarbeit werden als wesentliche Bestandteile des Unterrichts verstanden (vgl. Europäisches Curriculum für hessische Europaschulen, 2010, S. 11).

### **3.3 Einordnung in den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität**

Das Unterrichtsvorhaben nimmt Bezug auf den Qualitätsbereich *VI. Lehren und Lernen* innerhalb des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität. Dieser Bereich beinhaltet den Schwerpunkt Lehren und Lernen, beziehungsweise die Wirksamkeit und Weiterentwicklung des Unterrichts durch Vorgabe konkreter Qualitätskriterien. Die Vermittlung und Erweiterung von überfachlichen Kompetenzen, wie der Sozialen Kompetenz und der Selbstregulativen Kompetenzen ist dabei von wesentlicher Bedeutung (vgl. Hessisches Kultusministerium Institut für Qualitätsentwicklung VI. 1.5).

Genauso verhält es sich mit dem Qualitätsmerkmal Kooperatives Lernen. Dabei wird explizit darauf hingewiesen, dass allein das Zusammenbringen von SuS zu Gruppen nicht zwangsläufig die gewünschten Lernerfolge auf fachlicher und überfachlicher Ebene zu Folge hat. Um erfolgreich kooperieren zu können, muss vor allem Klarheit über die Aufgabenverteilung herrschen und die sozialen Beziehungen der Gruppenmitglieder müssen frei von Störungen sein (vgl. ebd. VI 3.5 Der Unterricht fördert kooperatives Lernen).

Es gilt die Lernenden schon im Anfangsunterricht dabei zu unterstützen, Verantwortung für sich selbst und die Gruppe zu übernehmen und diese Grundvoraussetzungen innerhalb kooperativer Lernformen selbst herzustellen. Daraus resultiert die Erkenntnis, dass genau diese Tatsachen Berücksichtigung in dem hier beschriebenen Projekt finden.

### **4. Vorstellung des Projekts**

„Unglücklicherweise wissen Menschen nicht instinktiv, wie man erfolgreich mit anderen arbeitet. Einfach Schüler zusammen in eine Gruppe zu stecken und ihnen zu sagen, sie sollen zusammenarbeiten, schafft nicht automatisch Zusammenarbeit. Es ist nicht wahrscheinlich, dass dies die erwartete höhere Leistung erzeugt oder andere positive Effekte“ (Green, Green 2005, S. 88).

Aus diesem Grund wurde für das vorliegende Projekt das Modul „Bergsteiger Modell“ entwickelt, angelehnt an die Bergsteiger Methode von Bochmann und Kirchmann (vgl.: Bochmann/Kirchmann 2008, S. 186). Das Modul wurde wenige Wochen nach Schuleintritt begonnen. Bei der vorliegenden Lerngruppe handelt es sich um zwei Klassen des ersten Jahrgangs. Auf Basis der eingangs durchgeführten Diagnose des sozial-emotionalen Lernstandes der SuS wurden jeweils fünf SuS pro Klasse als Probanden ausgewählt (vgl. Kap. 5, S. 15f). Zur Visualisierung des Modulinhaltes dient ein Din A2 Plakat des Berges, welches im Klassenraum sichtbar hängen sollte (siehe Anhang A III). Die SuS „erklimmen“ dabei auf ihrem Lernweg einen Berg in insgesamt fünf Stationen. Jede Station legt den Fokus auf eine Basiskompetenz der Partnerarbeit, die einzeln und in

ritualisierter Weise trainiert sowie nach jeder Übungseinheiten reflektiert wird. Die Stationen werden dabei so lange wiederholt, bis sich den SuS und der Lehrkraft in der abschließenden Reflexion zeigt, dass nahezu alle Kinder der Klasse in der Lage sind, die angestrebten Handlungsmuster sicher anzuwenden.

Die Arbeit an jeder neuen Station beginnt mit einem Rollenspiel zweier Lehrkräfte oder alternativ der Klassenkuscheltiere. Diese zeigen typische, aber für die Kooperation kontraproduktive Verhaltensweisen in überspitzter Version. Daran schließt sich eine gemeinsame Gesprächsphase an, in der die SuS die „falschen“ Verhaltensweisen benennen und positive Alternativen formulieren. Daraus entwickeln und formulieren die Kinder das Lernziel der nächsten Station. Den Abschluss bildete immer eine Reflexionsphase im Plenum, in der Bezug zu dem Anfangs formulierten Lernziel genommen wurde. Diese Reflexionsphasen sind von großer didaktischer Bedeutung. Hier werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich bewusst zu machen, was sie gelernt bzw. geübt haben, was schwierig für sie war, oder was besonders Spaß gemacht hat und wie sie sich währenddessen gefühlt haben. Die kognitive Rückschau verdeutlicht dem Kind auch die Verantwortung, die es für seinen Lernprozess trägt und stärkt somit sein Selbstwertgefühl. Diese Aufgabe stellt für SuS im Anfangsunterricht einen hohen Anspruch da. Eine realistische Selbsteinschätzung gelingt noch nicht allen Kindern. Die Fähigkeit zur Metkognition muss ständig geübt und erweitert werden. Der Lehrkraft gibt diese Selbstauskunft Hinweise über den aktuellen Lernstand der SuS. Zusammen mit den Beobachtungen bilden sie die Voraussetzung für die weitere Unterrichtsplanung (vgl. Weißenfels, 2014, S.80 f.).

Am Anfang des gesamten Trainingsmoduls steht die Partnersuche. Da sich die SuS zum Beginn des Moduls (ca. vier Wochen nach Schuleintritt) noch nicht alle gut kennen, ist es erforderlich, die Partnerwahl behutsam einzuführen. Durch die Heterogenität hinsichtlich des sozial-emotionalen Lernstandes kann es Kinder geben, die an den Partnerspielen Freude haben aber auch solche die Ängste vor der Nähe zu anderen Kindern haben, aber auch Kinder, die Ängste vor der direkten Nähe zu anderen Kindern haben. Zunächst wird Station 1 „Wir suchen uns einen Partner“ ausschließlich spielerisch durchgeführt. Da es sich in dieser frühen Phase des Moduls um Zufallspaare handelt, lautet die herausragende Regel dieser Station „Antworte mit `Ja`, wenn ein Kind dich fragt, ob du sein Partner sein möchtest!“ Auch an dieser Stelle findet ein Rollenspiel der Lehrkräfte statt, das verdeutlicht, warum nur mit „Ja“ geantwortet werden sollte und wie Der- oder Diejenige sich fühlt, der/die ein „Nein“ hört. Diese Phrasen wurden intensiv eingeübt und beinahe täglich bei jeder sich bietenden Gelegenheit wiederholt. Das sprachliche Vorbild stellte besonders für die SuS mit Migrationshintergrund eine wichtige Unterstützung dar. Ziel dieser Regel ist es, die Akzeptanz des wechselnden Partners, also die Offenheit

gegenüber anderen Kindern, zu fördern. Dabei wurde immer wieder über die Gefühle gesprochen, die bei einer Zurückweisung durch ein anderes Kind hervorgerufen wurden. Die SuS wurden bei diesen Gelegenheiten wiederholt dazu aufgefordert, sich in andere hineinzusetzen, um so das Empathievermögen bewusst zu fördern.

Um eine Steigerung der überfachlichen Kompetenzen zu erreichen, ist es wichtig, dass sich Paare auch per Zufall finden und jedes Kind mit einem anderen Kind zusammen arbeiten kann. Besonders, wenn die SuS sich, wie hier zu Beginn der Schulzeit, noch nicht lange kennen. Bis die SuS ihre Scheu voreinander verlieren, sollten die Paare zunächst nur mit kurzen, spielerischen Arbeitsaufträgen betraut werden. Wenn die Partnerwahl auch unter Einhaltung bestimmter Kriterien funktioniert, können einfache Arbeitsaufträge gegeben werden, wie beispielsweise ein Puzzle, welches ausgeschnitten und aufgeklebt werden muss. (siehe Anhang A IV) Nach entsprechender Reflexion und gemeinsam festgestellter erfolgreicher Durchführung, wird das Training an der nächsten Station begonnen.

„Es empfiehlt sich demnach, immer nur eine Methode nach der anderen einzuführen, den SuS den Sinn dieser Methode zu vermitteln und sie so lange in verschiedenen Zusammenhängen einzuüben, bis sie die angestrebten Ziele optimal unterstützt“ (Bochmann/Kirchmann, 2012, S. 56).

Station 2 hat das Ziel „sich freundlich miteinander abzusprechen“. Der Fokus dieser Station liegt zunächst auf der Phase der Vorbesprechung vor der eigentlichen Arbeitsphase. Selbstverständlich sollten die SuS während der gesamten Partnerarbeit respektvoll miteinander umgehen. Die Phase der Vorbesprechung kann darüber entscheiden, ob die Partnerarbeit im Sinne der gemeinsamen Arbeit durchgeführt wird, oder ob nur ein Partner delegiert bzw. arbeitet. Ebenso wie die anderen Stationen beginnt Station 2 mit einem Rollenspiel, das die freundliche Absprache zum Thema hat. Die folgenden Formulierungen der SuS stammen aus der Auswertung des Rollenspiels:

*„Kann ich den Buchstaben legen?“*

*„Ich habe eine gute Idee, wir können das so machen.“*

*„Kann ich diesen Baustein haben?“*

*„Wollen wir das so machen?“*

*„Ich würde das „A“ so bauen, und du?“*

*„Welche Buchstaben willst du legen?“*

Nach der anschließenden Reflexion im Plenum und der Herausarbeitung des Inhaltes der zweiten Station, suchen die SuS wieder einen Partner, unter Beachtung der bekannten

Regeln. Der erste Arbeitsauftrag dieser Station ist bewusst spielerisch gehalten. Die SuS erhalten Bauklötze und sollen daraus Häuser bauen. Zunächst erfolgt allerdings eine kurze, zeitlich begrenzte Phase der Besprechung unter Beachtung der Regeln „Wir sprechen uns freundlich miteinander ab!“. Direkt im Anschluss an die Besprechung findet eine Reflexion darüber statt, ob es den Lernenden gelungen ist, während der Vorbesprechung freundlich zu bleiben, auch wenn es Meinungsverschiedenheiten gab. Anschließend bauen die SuS gemeinsam ein Haus aus Bauklötzen. Zur Übung und Festigung der Station 2 werden die Arbeitsaufträge komplexer. Die SuS werden nun von der Lehrkraft zu heterogenen Lernpartnern zusammengeschlossen, die gut miteinander arbeiten können. In dieser Konstellation legen die SuS Wörter aus Bauklötzen, was eine genauere Absprache erfordert. Haben die SuS den Inhalt der Station in verschiedenen Zusammenhängen eingeübt, erfolgt die ritualisierte abschließende Reflexion mit Hilfe der Reflexionsbögen (siehe Anhang A IV).

Der Fortgang des Moduls fasst danach Station 3 „Wir haben uns die Arbeit gerecht aufgeteilt!“ ins Auge. In einem Rollenspiel der Klassentiere wird gezeigt, wie die Arbeitsaufteilung nicht aussehen oder verlaufen sollte. Auch hier erarbeiten die SuS in der anschließenden Plenumsreflexion, wie eine gerechte Arbeitsaufteilung aussehen sollte sowie die dazugehörige Absprache. In einer kurzen Wiederholung werden die Ziele von Station 1 und 2 benannt. Ab Station 3 wird ein Unterrichtsinhalt in den Arbeitsauftrag integriert. Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine Geometrieinheit im Fach Mathematik. Diese wurde gewählt, um möglichst viele SuS aktivieren und motivieren zu können. Bei den klassischen Unterrichtsthemen wie Buchstabenerarbeitung oder Zahlaufbau hätte es SuS gegeben, die aufgrund ihrer (kognitiven) Lernvoraussetzungen diese Aufgabe nicht oder nur mit Schwierigkeiten hätten lösen können. Der Umgang mit ebenen geometrischen Formen, dem Falten und Basteln, fällt in Bereiche, die jedes Kind schon aus dem Kindergarten kennt. Eingebettet in die Geschichte des Landes „Geoland“, in dem nur Dinge aus ebenen geometrischen Formen zu finden sind, erhalten die SuS den Auftrag, Papierhäuser aus Formen herzustellen, die diesen Kriterien entsprachen. Dazu wurden im Mathematikunterricht Strategien entwickelt, aus vorgegebenen Formen andere Formen herzustellen. So lernten die SuS beispielsweise die Herstellung von Quadraten aus Rechtecken oder von Dreiecken aus Kreisen. Unter Beachtung von Station 1 nehmen die SuS neben ihrem Lernpartner Platz. Nach der Partnersuche erfolgt eine Vorbesprechung, in der sich die Partner auf die Form und kreative Details des Hauses einigen. Von der Lehrkraft erhalten sie Papier, aus dem sie das Haus bauen. Unter Beachtung des Ziels von Station 2 („freundlich miteinander umzugehen“) teilen die SuS nun die Arbeit unter sich auf. Diese Aufgabe stellt eine große Herausforderung an den sozial-emotionalen Lernstand der SuS. Dominante Kinder delegieren die Arbeit und

verteilen das Material, introvertierte Kinder lassen dies mit sich geschehen. Im Sinne des kooperativen Lernens stellt diese Station das „Herzstück“ der Partnerarbeit dar. Nur wenn die Partner gleichberechtigt ihre Meinung äußern können und die Wünsche des Partners berücksichtigen, findet echte Teamarbeit statt. Nach der gemeinsamen Herstellung der Häuser findet eine Plenumsreflexion statt, in der der Inhalt bewertet wird. „Besteht das Haus aus geometrischen Formen?“, aber auch die Frage, ob beide Teampartner das Gefühl hatten, genug bzw. zu viel am gemeinsamen Projekt gearbeitet zu haben, wird hier geklärt. Wenn alle Partner nach einer Daumenabfrage und der Auswertung des Reflexionsbogens die gerechte Aufteilung der Arbeit bejahen, gilt diese Station als erfolgreich bewältigt.

Station 4 ist zugleich die letzte Station, in der ein einzelnes Strukturelement trainiert wird. Das vierte und letzte Strukturelement ist zugleich das bedeutendste und das für die Kinder am schwersten in Worte zu fassende Lernziel. Die Formulierung „Wir arbeiten beide mit“, steht für das Engagement und die Verantwortung, welche beide Teampartner während der gesamten Partnerarbeit durchgängig zeigen müssen. Ein häufig zu beobachtendes Phänomen in der Teamarbeit ist das unterschiedliche Engagement der Beteiligten. Die unterschiedlich entwickelte Personalkompetenz zeigt sich in der Hemmung einiger SuS, sich zu engagieren. Andere SuS „vergessen“ ihren Partner und arbeiten weitgehend alleine. Deshalb trainiert Station 4 das Ziel „Wir haben beide mitgearbeitet und uns geholfen!“. Im Rahmen der Geometrieeinheit werden dieses Mal die Bewohner des Geolandes aus geometrischen Formen gebastelt. Die Partner haben dabei die Wahl zwischen einem weiblichen und männlichen Bewohner, die sie selbst entwerfen müssen. Auch hier startet die Stationsarbeit mit dem Rollenspiel, aus dem die SuS die richtige Verhaltensweise ableiten. Wenn den SuS das Ziel der Station transparent ist, finden sie ihre Partner und ihren Arbeitsplatz. Danach erhalten sie Zeit für eine Vorbesprechung. Im Anschluss daran verteilt die Lehrkraft die zur Verfügung stehenden Materialien und die SuS beginnen unter Beachtung von Station 2 mit der Arbeit. Auch im Anschluss an diese Arbeitsphase folgt die Reflexion und die Auswertung, ob die Station als gelungen gelten kann.

Station 5 ist gleichzeitig Ziel und die letzte Station des Trainingsmoduls. Hier wenden die SuS selbstständig Station 1 bis 4 an. Der Einstieg erfolgt entweder über das ritualisierte Rollenspiel der Lehrkräfte oder einer reinen Wiederholung der Strukturelemente, also der vorangegangenen Stationen. Um den Arbeitsauftrag eigenständig erledigen zu können, sollte dieser einerseits einen Bezug zur Geometrieeinheit haben und andererseits für alle SuS der Klasse lösbar sein. Dazu bot sich eine kreative Aufgabe an, nämlich die Herstellung eines gemeinsamen Kunstwerkes aus geometrischen Formen. Nachdem die SuS ihren Partner gefunden und sich mit ihm an einem Tisch platziert

haben, erhalten die SuS Zeit, sich gemäß Station 2 abzusprechen. Sie besprechen welches Kunstwerk sie gestalten möchten, welche Formen sie als Schablonen benötigen und wer welche Teile der Arbeit übernimmt. Ein akustisches Signal beendet diese Phase und die SuS erhalten das von ihnen benötigte und gewünschte Material. Die Lehrkraft ist in dieser Phase lediglich Zeitwächter. Damit die SuS eigenständig überprüfen können, ob sie die einzelnen Stationen beachten, erhalten sie das Bergsteigermodell im Din A4 Format. Nach der Besprechungsphase und nach Abschluss des Arbeitsauftrages sollten die Partner gemeinsam reflektieren und auf ihrem Bergsteigermodell einen gemeinsamen Smiley zur Bewertung setzen (siehe Anhang A IV).

Haben die SuS erfolgreich Station 1 bis 5 absolviert, erhalten sie einen „Partner-Ausweis“ und können als Multiplikatoren für das Bergsteigermodell in anderen Klassen eingesetzt werden.

## **5. Auswahl und Vorstellung der Schülerinnen und Schüler**

Das Methodentraining wurde parallel in den Klasse 1b und 1e der Blücherschule durchgeführt. Alle Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen haben an den Übungen teilgenommen. Um das Methodentraining evaluieren zu können, wurden ausgewählte Kinder intensiv während dieser Phasen beobachtet. Die Auswahl orientierte sich an der Lernausgangslage der einzelnen Kinder. Um diese hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung jedes einzelnen Kindes möglichst genau zu bestimmen, wurde für das Trainingsmodul ein Beobachtungsbogen konzipiert. Dieser orientiert sich an dem ELDiB – Entwicklungstherapeutischer/ entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnose-Bogen. Dabei handelt es sich um ein Diagnoseinstrument, mit dessen Hilfe der sozial-emotionale Lernstand eines Kindes bzw. Jugendlichen in den vier Entwicklungsbereichen Sozialisation, Kommunikation, Verhalten und Kognition dezidiert erfasst wird. Die gesamte Entwicklung wird in fünf aufeinander folgende Stufen unterteilt, die ein Kind bzw. Jugendlicher beginnend mit der Geburt durchläuft. Jede der Entwicklungsstufen beinhaltet aufeinanderfolgende Lern- beziehungsweise Entwicklungsziele, die das Kind zu bewältigen hat. Demnach befinden sich die Kinder bei der Einschulung am Ende der zweiten oder Anfang der dritten Entwicklungsstufe. Als zentrales Entwicklungsziel von Stufe III gilt der Erwerb von Fähigkeiten, die eine erfolgreiche Interaktion in der Gruppe (beispielsweise der Klasse) ermöglichen. Kinder, die sich in dieser Entwicklungsstufe befinden, benötigen eine strukturierte Lernumgebung, in der sie selbstregulative und sozial-kommunikative Kompetenzen erwerben können. Dazu gehören vor allem: sich abwechseln, gemeinsam etwas planen, teilen, eigene Vorschläge einbringen, die eigenen Meinungen und Empfindungen verständlich und angemessen zu kommunizieren und die

anderer Kinder zu akzeptieren (vgl. Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik e.V., 2003; S.39).

Für die vorliegende Arbeit wurden die ELDIB-Items übernommen, deren Entwicklungsziele für das soziale Lernen im Anfangsunterricht am bedeutendsten sind. Zu einem tabellarischen Beobachtungsbogen zusammen gefügt und der jeweiligen überfachlichen Kompetenz zugeordnet, ermöglichen sie zu Beginn des Projekts eine übersichtliche Darstellung der Lernausgangslage der gesamten Klasse (siehe Anhang A I). Auch die Kompetenzentwicklung der ausgewählten SuS innerhalb des beobachteten Zeitrahmens lässt sich damit kurz und prägnant darstellen. Die Beobachtungen der ersten Schulwochen vor dem eigentlichen Beginn des Trainingsmoduls dienten als Auswahlgrundlage für die Kinder, die hier genauer vorgestellt werden sollen.

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, sind die Kinder der beiden Klassen hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung und der Ausprägung ihrer überfachlichen Fähigkeiten sehr heterogen. Kinder wie Armin<sup>2</sup> und Angelica, deren überfachliche Kompetenzen sich noch durch einen sehr hohen Förderbedarf auszeichnen, werden außerhalb des Projekts individuell und kleinschrittiger gefördert. Franca und Mahdi (1e) sind als „Quereinsteiger“ noch nicht lange in Deutschland und sprechen erst sehr wenig Deutsch, weshalb sie noch sehr zurückhaltend in der Gruppe sind. Lotta, Tim und Dennis (1e) oder Sally, Paula und Marie (1b) hingegen sind in ihrer sozial emotionalen Entwicklung schon sehr weit. Diese Kinder dienen ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als Vorbild bei kooperativen Handlungen und Interaktionen. Sie sind bereits in der Lage bei Konflikten und Problemen Lösungsmöglichkeiten zu verbalisieren, sodass die Kinder hier gut voneinander lernen können. Um die Wirksamkeit des Trainingsmoduls realistisch einschätzen zu können, wurden Kinder ausgewählt, bei denen nahezu alle erfassten Kompetenzen in Ansätzen bzw. leicht ausgeprägt vorhanden sind.

Während zu Beginn des Methodentrainings die SuS ihre Lernpartner frei wählen durften (vgl. Kapitel 5), wurden im späteren Verlauf feste Paarungen durch die Lehrkräfte vorgegeben, um ein gewisses Maß an Heterogenität innerhalb der Paarungen zu garantieren. Gleichzeitig erleichtert eine Kontinuität in der Partnerkonstellation die Kooperation für die Lernenden. Außerdem mussten die Charaktereigenschaften der einzelnen Kinder berücksichtigt werden, um das Konfliktrisiko zu verringern und die Chance auf Erfolgserlebnisse zu erhöhen (siehe auch Kapitel 3.3).

- **David** – (Julia)
- **Mohammed** – **Lena**

---

<sup>2</sup> Die Namen aller erwähnten SuS wurden verändert

- **Lilly** – **Daniela**
- **Yasin** – **Samir**
- **Merve** – **Martina**
- **Lennart** – (Sallyh)

**David** ist mit seinen sieben Jahren der beliebteste Junge in der Klasse, der in erster Linie durch seine Impulsivität und seine motorische Unruhe auffällt. Er besitzt eine schnelle Auffassungsgabe und einen gut ausgeprägten Wortschatz, so dass es ihm mühelos gelingt, soziale Situationen verbal zu bewerten. Seine Fähigkeit zur Selbstregulation muss noch gefördert werden. Vor allem in Situationen, die einen hohen aktivierenden Charakter haben, wie beispielsweise die Durchführung kooperativer Spiele im Sportunterricht, schafft er es erst selten sich zurückzunehmen und sich mit anderen abzuwechseln oder den Ball zu teilen. Dementsprechend gelingt es ihm in Ansätzen, seine Emotionen nicht auf körperlichem Wege, sondern sprachlich auszudrücken. Seine Partnerin ist Julia, die ihm mit ihrem Charakter genug entgegenzusetzen hat und gleichzeitig als Vorbild dienen kann.

**Mohammed** ist wie David sieben Jahre alt und stammt aus einer traditionellen türkischen Familie. Er tut sich noch schwer damit, seine Bedürfnisse, Gefühle und Ideen selbstbewusst zu kommunizieren. Er ist sehr unsicher und orientiert sich fast ausschließlich an David, den er als seinen besten Freund bezeichnet. Mit seinen Freunden wechselt er sich ab und teilt auch gerne. Außerhalb dieser Freundschaften schafft er es erst in Ansätzen die Initiative zu ergreifen, um auf andere Kinder zuzugehen oder auf Kontaktversuche, besonders von Mädchen, angemessen zu reagieren. In einfachen bekannten Spielsituationen weist Mohammed bereits ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl auf, in anderen sozialen Situationen ist er sich sehr unsicher, was die Bewertung mit richtig oder falsch bzw. gut oder schlecht angeht. Die Kooperation gelingt ihm meist nur mit David. Anderen SuS verweigert er die Kooperation oftmals.

**Lena** ist ein sechsjähriges Mädchen zeichnet sich besonders durch ihre fröhliche und unkomplizierte Art anderen Kindern gegenüber aus. Sie ist aufgeschlossen und wendet sich schnell ihrem Partner zu. Auch sie orientiert sich stark an David. In kooperativen Interaktionen überlässt sie die Entscheidung gerne anderen Kindern und ordnet sich unter. Sie muss noch lernen, ihre Meinungen, Ideen und Bedürfnisse ihrem Gegenüber mitzuteilen und sich einzubringen. Außerdem lässt sie sich noch leicht von der eigentlichen Aufgabe ablenken, so dass sie ihre Fähigkeit verantwortungsvoll und zielgerichtet an einer Aufgabe zu arbeiten noch erweitern muss. Soziale Situationen kann

sie mit wertenden Aussagen beurteilen. Sie ist aber noch sehr unsicher bei der Entwicklung von positiven Handlungsalternativen und Lösungsansätzen.

**Daniela** ist das jüngste Kind in der Klasse. Bei der Einschulung war noch keine sechs Jahre alt. Sie ist ehrgeizig und arbeitet sorgfältig, lässt sich aber trotzdem von der Gruppe um sich herum oft und leicht ablenken. Sie ist sehr durchsetzungsstark und impulsiv. Daniela muss erst noch lernen, ihre Bedürfnisse, Ideen und ihre Meinung angemessen zu verbalisieren statt sie auf körperlicher Ebene auszudrücken. Spielzeug oder Arbeitsmaterial zu teilen gelingt ihr in Ansätzen. Sie übernimmt gerne die Initiative und die Verantwortung Situationen und Dinge zu gestalten. In kooperativen Situationen muss sie noch lernen, sich selbst zurückzunehmen und die Vorschläge und Arbeitsweisen ihres Gegenübers zu akzeptieren. Sie hat einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit und ist bereits in der Lage Handlungsalternativen zu benennen. Aufgrund ihrer Impulsivität fällt es ihr aber noch schwer, die selbst genannten Vorschläge umzusetzen.

Wie Daniela ist auch **Lilly** ein selbstbewusstes und intelligentes Mädchen, das häufig ihren Willen und ihre Bedürfnisse durchsetzt. Akzeptiert ihr Partner dies nicht kommt es oft zum Streit. Auch ihre selbstregulativen Kompetenzen wie Teilen, Abwechseln und sich Zurücknehmen, um andere Kinder handeln zu lassen, sind erst in Ansätzen zu erkennen. Lilly ist bereits in der Lage, soziale Situationen mit eigenen Aussagen zu bewerten. Die Entwicklung von Alternativen sowie Lösungsansätzen gelingen ihr erst in Ansätzen. In Konfliktsituationen verstummt sie meist und verweigert die weitere Kooperation „schmollend“. In diesen Fällen benötigt sie die Unterstützung der Lehrkraft, um einen Kompromiss zu finden.

Mohammed und Lena sind beide eher zurückhaltend in kooperativen Interaktionen. Ein dominanter Charakter als Partner/Partnerin hätte Mohammed und Lena vermutlich in eine passive Rolle gedrängt und so verhindert, dass sie ihre Bedürfnisse gleichberechtigt kommunizieren. Ähnliches gilt für die Teamkonstellation Lilly und Daniela. Beide Mädchen würde man umgangssprachlich als „dickköpfig“ bezeichnen. Bei einem unsicheren, schüchternen Partner würden beide ihre Vorstellungen durchsetzen, ohne zu lernen, sich zurück zu nehmen. David hat mit Julia eine sozial kompetente und selbstbewusste Partnerin, die ihm geduldig aber konsequent zur Kooperation auffordern wird.

**Yasin** ist ein sehr freundlicher, lebhafter Junge von sechs Jahren. Er ist noch sehr verspielt. Seine Konzentrationsspanne ist in der Gruppe sehr kurz, in Partner- oder Einzelarbeit manchmal durchaus altersentsprechend. Dementsprechend fällt es Yasin

aber schwer, Gesprächen im Plenum zu folgen. Yasins Kommunikationskompetenz ist voll ausgeprägt, in Bezug auf die Verwendung von Sprache zum Gesprächsaustausch oder um Gefühle zu beschreiben. Im Bereich der Personalkompetenz und hier vorwiegend in der Dimension Selbstregulierung zeigt er Teilkompetenzen wie „warten, teilen“ oder „sich selbst zurücknehmen“ erst in Ansätzen. Seine Sozialkompetenz hingegen ist ausgeprägt, was die soziale Kontaktaufnahme oder das Benennen alternativer Verhaltensweisen angeht.

**Samir** ist ebenfalls sechs Jahre alt, aber innerhalb der Klasse sehr ruhig und zurückhaltend. Er verwendet Sprache manchmal zum Gesprächsaustausch mit einem anderen Kind, initiiert diesen aber nur selten. Er ist aber in der Lage persönliche Vorstellungen oder Meinungen zu beschreiben. Es fällt ihm noch schwer, positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen, weil sein Selbstbewusstsein noch recht gering ist. Samir kann warten, teilen oder tauscht Materialien. Allerdings ist ihm dies nicht mit allen Partnern möglich, sondern nur mit bestimmten ausgewählten Partnern. Eine Kontaktaufnahme und Kooperation mit anderen Kindern fällt Samir schwer.

**Martina** ist ein sechsjähriges, sehr lebhaftes, sprachlich versiertes Mädchen, das dazu neigt seine Mitspieler oder Partner zu dominieren. Warten, teilen und tauschen fallen ihr deshalb sehr schwer, wenn sie es nicht selbst initiiert. Martina kann auf andere Kinder zugehen und Kontakt aufnehmen. Sie erledigt gerne Arbeiten für die Klasse, allerdings allein und in Eigenregie. Kooperation ist in Martinas Augen Delegation.

**Merve** ist sieben Jahre alt und sehr zurückhaltend und unsicher. Aufgrund ihres Migrationshintergrundes ist ihr Wortschatz begrenzt. Dazu kommt ein Sprachfehler, der logopädisch behandelt wird. Der Bereich der Kommunikationskompetenz ist bei Merve dementsprechend gering ausgebildet. Im Bereich der Personalkompetenz kann Merve warten, teilen und sich selbst zurücknehmen. Im Gegensatz dazu ist es für sie nur unter großen Schwierigkeiten möglich, auf andere zuzugehen und Kontakt auszunehmen. Eine sprachliche Auseinandersetzung innerhalb einer Kooperation ist für Merve kaum möglich, weil sie scheinbar bislang nicht gelernt hat, ihre Bedürfnisse oder Meinungen zu äußern.

**Liam** ist ein lebhafter und intelligenter Junge, der Sprache versiert zum Gesprächsaustausch einsetzen kann, um persönliche Vorstellungen oder Meinungen zu beschreiben. Er spricht oft sehr laut und kann sich nur schwer an Gesprächsregeln halten. Es fällt Liam auch schwer, Gefühlsreaktionen angemessen in Sprache auszudrücken. In Konfliktfällen wird Liam sofort weinerlich und kann keine Verantwortung für sein Handeln übernehmen. Warten und teilen sind für Liam möglich, aber bedeuten eine Anstrengung. Ebenfalls schwierig ist es für ihn, sich zurückzunehmen und sich an einer Aktivität zu beteiligen, die ein anderes Kind vorschlägt.

## 6. Ziele

Das Ziel des vorliegenden Projektes „Installation von Partnerarbeit im Anfangsunterricht der Grundschule“ ist die Steigerung der überfachlichen, also der personalen und sozialen Kompetenzen sowie der Kommunikationskompetenz der SuS. Wie bereits erwähnt, sind die SuS bei ihrem Eintritt in die Schule in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung sehr unterschiedlich weit entwickelt. Die Spanne reicht von egozentrischen Individuen bis hin zu empathischen SuS. Ziel des kooperativen Lernens ist es einerseits, eine höhere Qualität der fachlichen Bildung zu erreichen, andererseits die Herausbildung sozialer Kompetenzen, sprich der überfachlichen Kompetenzen. So ist die Partnerarbeit Methode und Lerninhalt zugleich.

Eine Steigerung dieser überfachlichen Kompetenzen setzt eine Diagnose voraus, die den sozial-emotionalen Entwicklungsstand des Kindes feststellt. Wie in Kapitel 5 erläutert wurde die Lernausgangslage mit einem Beobachtungsbogen dezidiert ermittelt. So können im vorliegenden Bergsteigermodell entsprechende handlungsorientierende Arbeitsaufträge gefunden werden, die vom einfachen gemeinsamen Bearbeiten bis hin zum gemeinsamen Lösen einer Aufgabe reichen und die Lernenden in ihrer Kompetenzentwicklung adäquat fordern und fördern.

Die überfachlichen Kompetenzen beinhalten u.a. die Personale Kompetenz. Eine wichtige Dimension dabei ist die Selbstwahrnehmung, mit deren Hilfe sich die SuS in Bezug auf ihre Stärken und Schwächen selbst realistisch einschätzen. Eine weitere wichtige Dimension der überfachlichen Kompetenzen ist das Selbstkonzept, mit welchem sie beispielsweise mit Selbstvertrauen an einen Arbeitsauftrag herangehen. Beide Dimensionen werden im vorliegenden Bergsteigermodell in allen fünf Stationen gefördert. Nur mit einer realistischen Selbsteinschätzung und einem gesunden Selbstvertrauen ist eine gerechte Aufteilung der Arbeit unter den Partnern möglich.

Eine weitere Dimension ist die Selbstregulierung, die es den SuS ermöglicht, sich vor und während der Partnerarbeit abzusprechen und dabei die Bedürfnisse und Wünsche des Partners respektieren zu können.

Zu den überfachlichen Kompetenzen, die im Rahmen dieses Projektes gesteigert werden sollen, zählt auch die Sozialkompetenz. Darunter findet sich beispielsweise die Dimension „Rücksichtnahme und Solidarität“ (vgl. Hess. Kultusministerium 2011, S.8). Während der Partnerarbeit wird dieser respektvolle und unterstützende Umgang vorwiegend in den Stationen 2 und 3 trainiert. Eine weitere Dimension ist die „Kooperation und Teamfähigkeit“ (vgl. Hess. Kultusministerium 2011, S.8)., innerhalb derer die SuS ihr Verhalten anpassen und sich selbst kooperativ einbringen. Im vorliegenden Bergsteigermodell wird dies hauptsächlich in den Stationen 4 und 5 trainiert. Eine weitere

überfachliche Kompetenz, die im Rahmen des Projektes eine Steigerung erfährt, ist die Sprachkompetenz und hier insbesondere die Dimension „Kommunikations-kompetenz“. Vorwiegend in Station 2, aber selbstverständlich auch während der gesamten restlichen Partnerarbeit wird darauf geachtet, dass sich die Partner aufmerksam zuhören und sich verständlich ausdrücken.

## **7. Erfolgskriterien und Indikatoren**

Das vorliegende Projekt untersucht die Frage, ob sich Partnerarbeit mit Hilfe des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“ bereits im Anfangsunterricht bei mindestens 80 % der SuS installieren lässt. Das Trainingsmodul besteht aus 5 Stationen, die jeweils einzeln evaluiert wurden, da jede Station ein Element der Partnerarbeit explizit trainiert. So steigern die SuS in der Arbeit der ersten Station ihre Personale Kompetenz (Selbstkonzept), durch die Wahl eines Arbeitspartners. Der Indikator zur Evaluation dieses Kriteriums lautet, dass 100 % der Klasse in der Lage sein muss, sich einen Partner frei oder nach vorgegebenen Kriterien zu wählen, dementsprechend muss bei 100 % der SuS in den Lernbegleitbögen an der entsprechenden Stelle ein + (ausgeprägt) oder ++ (voll ausgeprägt) vermerkt sein.

Das Ziel, das mit Hilfe der zweiten Station erreicht werden soll, ist die Erweiterung der Personalen Kompetenz (Selbstregulierung), indem die Partner sich freundlich miteinander absprechen. Erfüllt gilt das Kriterium, wenn 90 % der Klasse ihrem Teampartner zuhören und freundlich miteinander sprechen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle auch die Kommunikationskompetenz der SuS erweitert, weil die SuS in der Lage sein müssen, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren. Vor dem Hintergrund des hohen Migrationsanteils innerhalb der Klasse und der sozial-emotionalen Entwicklungsstandes der Kinder gilt das Kriterium als erfüllt, wenn 80 % der Klasse in der Lage sind, ihre Wünsche und Bedürfnisse gegenüber dem Teampartner verständlich zu formulieren. In der dritten Station steht die Steigerung der Sozialkompetenz im Vordergrund, hier insbesondere die Dimension „Rücksichtnahme und Solidarität“. Dazu sollen 90 % der Klasse zu einer gemeinsamen Aufteilung der Arbeit kommen, mit der beide Partner einverstanden sind. In der vierten Station arbeiten die SuS an der Erweiterung ihrer Sozialkompetenz in der Dimension „Kooperation und Teamfähigkeit“, durch konstruktive Kooperation. Dazu sollten ebenfalls wieder 90 % der Klasse in der Lage sein, damit das Kriterium als erfüllt gelten kann. Schwerpunkt der fünften Station ist die Erweiterung der Reflexionskompetenz. 90 % der SuS sollten in der Lage sein, ihren Lernprozess mit Hilfe des Reflexionsbogens, der Daumenabfrage oder in Interviews realistisch zu reflektieren.

| Kriterien                                                                                                                                                                                                                                                                               | Indikatoren                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Die SuS erweitern ihre Personale Kompetenz der Selbstwahrnehmung sowie ihre soziale Wahrnehmungsfähigkeit, indem sie selbstbewusst auf andere zugehen und frei oder unter vorgegebenen Kriterien einen Arbeitspartner wählen.                                                           | 100 % der Klasse sind in der Lage, sich einen Partner frei oder unter vorgegebenen Kriterien zu wählen.<br>(Prozessbeobachtung, Reflexionsbogen der SuS, Lernbegleitbögen (S15 / K14))       |
| Die SuS erweitern ihre Kommunikationskompetenz sowie ihr Selbstkonzept (Personale Kompetenz), indem sie sich gegenseitig zuhören, ihre Meinung formulieren und sich (vor Beginn der Arbeitsphase) freundlich miteinander über die Aufteilung der Arbeitsschritte absprechen.            | 90 % der Klasse hören ihrem Teampartner zu und sprechen dabei freundlich und verständlich miteinander.<br>(Prozessbeobachtung, Reflexionsbogen der SuS, Lernbegleitbögen (S 14 / K 16))      |
| Die SuS erweitern ihre Kompetenz der Selbstregulierung und der Kommunikationskompetenz, indem sie ihre Wünsche und Bedürfnisse verständlich formulieren und dem Teampartner mitteilen.                                                                                                  | 80 % der Klasse sind in der Lage, ihre Wünsche und Bedürfnisse gegenüber dem Teampartner zu formulieren.<br>(Prozessbeobachtung, Reflexion, Lernbegleitbögen (K 17 / S 21))                  |
| Die SuS erweitern ihre Kompetenz der Selbstregulierung sowie der Rücksichtnahme und Solidarität, indem sie die Arbeit nach der Vorbesprechung selbstständig zur beiderseitigen Zufriedenheit untereinander aufteilen und dabei die Meinungen und Verhaltensweisen anderer respektieren. | 90 % der Klasse teilen sich in der Partnerarbeit die Arbeit gerecht auf.<br>(Prozessbeobachtung, Reflexionsbögen, Lernbegleitbögen (S 16 / S 19))                                            |
| Die Teampartner erweitern ihre soziale Kompetenz der Rücksichtnahme und Solidarität sowie der Kooperation und Teamfähigkeit, indem sie sich gegenseitig unterstützen, sich konstruktiv einbringen und kooperieren.                                                                      | 90 % der Klasse bringen sich konstruktiv bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung ein und kooperieren mit ihrem Teampartner.<br>(Prozessbeobachtung, Reflexionsbögen, Lernbegleitbögen S 23) |
| Die SuS erweitern ihre Kommunikationskompetenz sowie ihre personale Kompetenz der Selbstregulierung, indem sie das eigene Verhalten in Bezug auf das Erreichen des Lernziels reflektieren.                                                                                              | 90 % der Klasse reflektieren ihren Lernprozess und die Ergebnisse in Form einer Daumenabfrage bzw. eines Reflexionsbogens. (Prozessbeobachtung, Lernbegleitbögen V 15 / V 18))               |

## **8. Evaluationsmethoden und Datenerhebung**

Da die Lernenden im Anfangsunterricht noch nicht in ausreichender Form lesen und schreiben können, stützt sich die Auswertung im Wesentlichen auf die Prozessbeobachtungen der beteiligten Lehrkräfte. In den Stunden, in denen die Übungen zur Partnerarbeit durchgeführt wurden, waren mindestens zwei Lehrkräfte anwesend. Außerdem wurden die Gespräche der SuS während der Partnerarbeitsphasen aufgenommen, sodass umfangreiche Transkripte die Beobachtungen ergänzen. Auf Grundlage dieser Beobachtungen und Gesprächstranskripte wurden tabellarische Lernbegleitbögen geführt, welche die Lernentwicklung der SuS übersichtlich dokumentieren. Ergänzend wurden die Arbeitsergebnisse und die Reflexionsbögen der SuS zur Auswertung herangezogen. Wie in Kapitel 8 bereits erwähnt, spielt die Reflexion des eigenen Lernens bei konstruktivistischen Lerntheorien eine wesentliche Rolle. SuS im Anfangsunterricht verfügen erst in Ansätzen über die Fähigkeit das eigene Handeln und Verhalten auf einer Metakognitiven Ebene zu steuern zu reflektieren und diese meist unterbewusst ablaufenden Prozesse für andere verständlich zu verbalisieren. Aus diesem Grund ist die Förderung des Reflexionsvermögens fester Bestandteil des Unterrichts und des vorliegenden Projektes. Die Reflexionsbögen der Kinder werden jedoch hauptsächlich der Vollständigkeit halber im Anhang aufgeführt. Sie spielen bei der Evaluation des Erfolges eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

## **9. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse**

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse des Trainingsmoduls dargestellt und ausgewertet werden. Dabei werden die Stationen einzeln nacheinander betrachtet. Auf eine Zusammenfassung der Kriterien und dazugehöriger Indikatoren folgt ab Station 2 jeweils ein Gesprächstranskript, um die Darstellung der Ergebnisse zu ergänzen. Auf die dazugehörigen Lernbegleitbögen im Anhang soll an dieser Stelle ebenfalls hingewiesen werden.

Um in einem ersten Schritt die generelle Kooperationsbereitschaft der Lernenden im Anfangsunterricht zu fördern, galt es zu Beginn, das gegenseitige Kennenlernen der Kinder untereinander spielerisch zu fördern. Neben Namensspielen kamen häufig solche Spiele zum Einsatz, die kurze Interaktionen und einfache Kooperationen verlangten.

### **9.1 Station 1 „Wir suchen uns einen Partner.“**

Als erste konkrete Aufgabe für die Partnerarbeit wurde das gemeinsame Bearbeiten eines einfachen Puzzles gewählt. Dabei stand das konkrete Handeln in Form von Ausschneiden, Legen und Kleben im Vordergrund. Der spielerische Charakter der Aufgabe erhöhte die intrinsische Motivation und verhinderte, dass sich leistungsschwächere Kinder durch kognitive Überforderung zurückziehen. Die freie Partnerwahl wurde ab diesem Zeitpunkt durch die Vorgabe eingeschränkt, dass jeweils ein Junge und ein Mädchen zusammenarbeiten sollten.

Mit Hilfe der Prozessbeobachtung ließ sich eindeutig belegen, dass in beiden Lerngruppen die Partnerwahl mit und ohne vorgegebene Kriterien für die SuS zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Die Daumenabfrage unter den SuS bestätigte diese Feststellung. Von 10 näher beobachteten SuS zeigten, auf die Frage „Ist dir die Partnersuche leicht gefallen?“ 10 einen erhobenen Daumen. Die Reflexionsbögen der SuS (Kap...) bestätigten diese Feststellung ebenfalls einstimmig. Die Lernbegleitbögen zeigen in den für Station 1 relevanten Items (K14 / S 15) bei allen 10 SuS eine ausgeprägte Kompetenz zur Verwendung Sprache zum Gesprächsaustausch und zur selbst initiierten Kontaktaufnahme der SuS zu anderen. Der erste Indikator gilt also als erfüllt, denn 100 % der Klasse sind in der Lage, sich einen Partner zu wählen, um mit diesem weiter zusammen zu arbeiten.

### **9.2 Station 2 „Wir sprechen uns freundlich ab!“**

Die konkrete Aufgabe dieser Station bestand darin, mit Holz Bausteinen gemeinsam ein Wort zu legen. Dabei erweitern die SuS ihre Kommunikationskompetenz durch die spontane Verwendung von Sprache, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben. Das Selbstkonzept der SuS wird dadurch ebenfalls gefördert, denn die SuS müssen ihre Interessen selbstbewusst gegenüber ihrem Partner vertreten. Die Daumenabfrage zeigte auf die Frage „Konntest du dich freundlich absprechen?“ auch hier ein einheitlich positives Bild. 10 von 10 SuS zeigten einen erhobenen Daumen. Ebenso einheitlich positiv zeigte sich das Ergebnis der Reflexionsbögen (siehe Anhang A IV). Das Ergebnis der Lernbegleitbögen, die sich auf die Prozessbeobachtung stützen, zeigt dagegen ein leicht abweichendes Bild. In den für Station 2 relevanten Items (S14 / K 16) zeigte sich, dass 9 von 10 SuS die Kommunikationskompetenz, Sprache zu verwenden, um persönliche Vorstellungen und Ideen zu beschreiben ausgeprägt besitzen. Merve besitzt diese Kompetenz erst in Ansätzen, weil sie noch nicht gewöhnt ist, eigene Belange zu spüren und entsprechend zu formulieren. Dennoch gilt auch der zweite Indikator als erfüllt, denn 90 % der Klasse sind in der Lage ihrem Teampartner zuzuhören und freundlich, verständlich miteinander zu sprechen.

Ein weiteres Ziel, welches erstmals in Station 2 erreicht werden soll, ist die Steigerung der Selbstregulierung als Teil der Personalen Kompetenzen. Die SuS sind dabei in der Lage, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren sowie die Wünsche und Bedürfnisse anderer zu respektieren. Im Lernbegleitbogen findet sich dazu das Item S 21, nach welchem die SuS einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen bezeichnen. Passend dazu ist das Item K 17, welches zeigt, ob die SuS Sprache verwenden können, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie im vorangegangenen Indikator. 9 von 10 SuS besitzen diese Kompetenz in ausgeprägter Form. Bei Merve hingegen ist diese erst in Ansätzen vorhanden. Der dritte Indikator gilt auch als erfüllt, denn 90 % der Klasse waren in der Lage, ihre Wünsche und Bedürfnisse gegenüber dem Teampartner zu formulieren.

Die nun folgende Transkription gibt das Gespräch von David und Julia während der letzten Partnerarbeitsphase zur Übung von Station 2 wieder, und spiegelt die obige Auswertung wieder.

*Noch während die Bausteine von der Lehrkraft ausgegeben werden, fängt David an mit den Steinen einen Turm zu bauen. Julia blickt zur Tafel, wo neben dem Bergsteigerbild vier einfache Wörter wie Mama, Oma, Papa, und Nina als Beispiel stehen. Sie wendet sich wieder David zu:*

*Julia: „Ok, welches Wort sollen wir machen?“*

*David blickt nach einem Moment erst zu Julia auf und dann zur Tafel, hält die Bausteine währenddessen weiter in der Hand.*

*David: „Ich weiß, Papa!“ Er beginnt aus Bausteinen ein P zu legen.*

*Julia: „Stop David, ich will auch was machen.“*

*David: „Ok, dann mache ich das P, ähh die zwei Ps und du die zwei As, ja?“*

*Julia: „Na gut!“*

*Beide legen aus den Bausteinen ihre Buchstaben. Dabei legt Julia die Buchstaben über Kopf, da sie David gegenüber sitzt.*

*David: „Fertig!“ Er blickt sich nach der Lehrerin um und ruft nach ihr. Julia betrachtet mit schief gelegtem Kopf da Ergebnis und liest das Wort halblaut.*

*Lehrkraft: „Ich sehe ihr seid schon fertig mit eurem ersten Wort, sehr gut. Wie hat es geklappt, habt ihr euch freundlich miteinander absprechen können?“*

*Beide heben den Daumen und sagen: „Gut!“*

*Lehrkraft: „Dann könnt ihr gerne eines der anderen Wörter von der Tafel legen. Ihr könnt euch natürlich auch ein eigenes Wort ausdenken.“*

*Julia: „Au ja!“*

*David nickt heftig und wischt mit seinem Arm das zuvor gelegt Wort schwungvoll zur Seite, woraufhin einige Bauklötze vom Tisch fallen. David krabbelt auf dem Boden herum, um sie wieder aufzuheben.*

*Julia in vorwurfsvollem Ton: „David!“*

*Julia hilft David die letzten Bauklötze aufzuheben. Sie setzt sich hin und wendet sich wieder David zu, der sich schon einige Bausteine genommen hat und beginnt etwas Neues zu legen.*

*Julia: „Jetzt darf ich sagen welches Wort wir schreiben! .... Äh ... Dino?“*

*David will erst widersprechen, überlegt es sich dann anscheinend aber anders und nickt: „Und welche Buchstaben willst du machen?“*

*Julia: „Ich mag das D und das o machen“*

*David: „Dann mach ich das i und das n.“*

*Julia beginnt das D zu legen. Sie ist unzufrieden mit dem ersten Ergebnis. David hat das N und das i bereits fertig gelegt. Er blickt zu Julia.*

*Julia mit enttäuschten Gesichtsausdruck: „Das klappt nicht.“*

*David: „Soll ich dir helfen?“*

*Ohne ihre Antwort abzuwarten fängt er an ein D zu legen.*

*Julia: „Nein, das sieht doof aus. Ich brauche noch so einen!“ Julia deutet auf einen rechteckigen Stein und legt die Steine die David angeordnet hat wieder zur Seite. David schaut sich um und fragt spontan bei dem Team am Nachbartisch nach, das noch viele Steine übrig hat. Er bringt einen rechteckigen Stein mit zu Julia zurück.*

*David: „Da!“*

*Julia: „Danke.“*

*David schaut Julia einen Augenblick lang zu, wie sie erneut beginnt das D zu legen.*

*David: „Kann ich dann noch das o machen, ich hab voll die gute Idee.“*

*Julia: „Aber dann hab ich nur einen Buchstaben gemacht... na gut.“*

Das Gespräch zwischen Julia und David ist als freundlich zu bewerten. Zu keinem Zeitpunkt wird einer der beiden laut oder wendet sich ab. Davids Bewegungsdrang und sichtbare Lust mit den Bausteinen zu bauen und zu spielen wird von Julia hingenommen. Sie erinnert David wiederholt an die eigentliche Aufgabe und fordert bestimmt aber durchaus freundlich eine gerechte Aufteilung der Arbeit ein. David erkennt kurze Zeit später Julias Enttäuschung und bietet ihr spontan seine Hilfe an. Beide Kinder sind in der Lage, die Bedürfnisse des anderen zu berücksichtigen und Kompromisse einzugehen. In der Abschlussreflexion fragt die Lehrkraft die Klasse, ob die Kinder Beispiele für

Situationen aus der vergangen Arbeitsphase nennen können, in denen sie selbst und ihre Partner freundlich miteinander gesprochen haben.

Julia meldet sich und erzählt: „*Der David hat gefragt, ob er mir helfen soll.*“ Daniela meldet sich ebenfalls: „*Ich hab die Lilly gefragt, ob sie mir bitte noch Steine geben kann, weil ich so wenig hatte und da hat sie mir welche gegeben und dann hab ich noch Danke gesagt.*“

Die Auszüge und Kinderzitate aus der Reflexionsphase verdeutlichen, dass die SuS Kriterien benennen können, an denen sie feststellen, inwieweit ein Gespräch als freundlich bewertet werden kann. Julia erkennt in Davids Hilfsangebot Freundlichkeit. Daniela ist sich bewusst, dass es freundlich ist, ihre Partnerin zu fragen, bevor sie sich einen Baustein nimmt, den sie eigentlich benutzen wollte. Die Wörter wie *Bitte* und *Danke* werden von den Lernenden seitdem bewusster und häufiger im Umgang miteinander verwendet.

### 9.3 Station 3 „Wir teilen uns die Arbeit gerecht auf!“

Die Einheit Geometrie „*Ebene Formen*“ bot eine gute Möglichkeit, die Partnerarbeit im Mathematikunterricht einzusetzen und mit vergleichsweise anspruchsvollen kognitiven Aufgaben zu verbinden. Die SuS bastelten zusammen mit ihrem vorgegeben Lernpartner ein Haus aus geometrischen Formen. Verwendet werden durften nur Rechtecke, Quadrate und Dreiecke. Dabei hatten die SuS ausschließlich quadratische Papierstücke in verschiedenen Farben und Größen als Ausgangsmaterial zur Verfügung. Durch Falten sollten die benötigten anderen Formen hergestellt werden. Die Lösungsansätze für dieses Problem wurden zwar zuvor im Matheunterricht erst in Ansätzen erforscht. Die Partnerarbeit bot also einen authentischen Anlass, sich gegenseitig zu helfen und dem anderen etwas „beizubringen“.

Die folgende Transkription gibt das Gespräch von Daniela und Lilly wieder, das beide während der Übungsphase führten.

*Es dauert einige Zeit bis Lilly und Daniela sich auf einen Arbeitsplatz einigen. Erst als die Lehrkraft zu bedenken gibt, das Lillys Tisch mehr Platz für beide bietet, lenkt Daniela ein. Sie setzt sich mit Schere und Kleber in der Hand zu Lilly an den Tisch.*

Lilly: „Ok, ich mache das Dach und Du machst das Haus! Ich will ein rotes Dach und das Haus machen wir gelb. Und ich mache noch die Tür und den Schornstein.“

*Daniela runzelt die Stirn und ist sichtbar verärgert, hört Lilly aber zu. Lilly beginnt aus dem DinA4 Blatt ein Dreieck zu falten.*

Daniela: „Dann mach ich aus dem rotem Papier die Fenster, ok?“

Lilly: „Aber den Balkon mache ich!“ greift nach einem weiteren Stück Papier.

*Daniela: „Den wollte ich machen, du machst viel mehr als ich!“*

*Daniela nimmt Lilly das Papier weg, aus dem Lilly offensichtlich den Balkon machen wollte.*

*Lilly schüttelt heftig den Kopf*

*Lilly etwas lauter: „Nein! Guck, ich mache das Dach, die Tür und den Schornstein und du machst das Haus und die drei Fenster. Dann hast du vier Sachen und ich drei!“ Sie zählt mit den Fingern mit.*

*Lilly: „Dann mache ich den Balkon“*

*Daniela: „Na gut“ Beide greifen zu dem Papier. Lilly beginnt erneut kleine Rechtecke zu falten und auszuschneiden. Daniela hat aus dem Din A 4 Blatt ein Quadrat gefaltet und schneidet auf der Knicklinie das übrig gebliebene Rechteck ab. Daniela unterbricht ihre Arbeit und beobachtet Lilly einen Moment schweigend.*

*Daniela: „Kennst du den Trick wie man aus einem Rechteck ein Quadrat macht?“*

*Lilly nickt und legt das Papier zur Seite. Sie greift stattdessen zu ihrem Kleber.*

*Lilly: „Ich klebe jetzt, ich bin schon fertig mit meinen Sachen. Kann ich dein Haus schon haben bitte?“ Daniela reicht es ihr*

*Lilly: „Du kannst ja schon mal die Fenster machen, dann sind wir fast fertig.“*

*Lilly beginnt die Formen aufeinander zu kleben. Daniela hat das erste Fenster fertig.*

*Lilly: „Die sehen irgendwie ein bisschen klein aus. Aber na ja...“ Lilly zuckt mit den Schultern und beobachtet Daniela, wie sie faltet.*

*Lilly: „Kannst du mir den Quadrat Trick zeigen, Daniela?“*

*Daniela: „Ja“*

*Daniela steht auf, geht um den Tisch und stellt sich neben Lilly.*

*Daniela: „Guck du musst die Ecke da drauf legen, so dass die Kanten so aufeinander liegen. Guck so.“ Daniela macht es ihr vor.*

*Lilly: „Häh?“ Versucht es nach zu falten. Es gelingt ihr nicht auf Anhieb.*

*Daniela eifrig: „Nein... guck, soo... Das muss da hin!“*

*Daniela macht Lilly die Faltbewegung erneut vor und hilft ihr schließlich.*

*Lilly lacht und schlägt sich die Hand vor die Stirn: „Achsoo. Ich Dummi!“*

*Daniela lächelt und setzt sich wieder auf ihren Stuhl. Sie beginnt das zweite Fenster zu falten.*

*Lilly: „Darf ich auch noch ein Fenster machen, bitte? Ich hab sonst nix mehr zu tun.“*

*Daniela: „Ok, hier hast du Papier.“*

*Lilly: „Danke!“*

Lilly und Daniela brauchen zu Beginn lange für die Verteilung der Aufgaben. Lilly trifft die Entscheidungen zunächst im Alleingang. Daniela schafft es, ihre sichtbare Verärgerung zu kontrollieren und akzeptiert schließlich Lillys Vorgaben. Daniela hält sich an dieser Stelle für ihre Verhältnisse sehr gut zurück. Das aktuelle Stundenziel ist ihr, wie die bereits erarbeiteten Strukturelemente, bewusst. Sie bemüht sich sichtbar um eine freundliche Kommunikation. Im Verlauf der Partnerarbeit wird der Ton immer freundlicher und die Mädchen wirken entspannter. Als Lilly Daniela um Hilfe bittet, ist diese sichtlich erfreut darüber. Danielas Bedürfnis nach Anerkennung wird durch diese Handlung befriedigt. Am Schluss fragt Lilly Daniela freundlich, ob sie auch noch ein Fenster basteln darf. Ihr ist bewusst, dass dies eigentlich Danielas Aufgabe ist und sie eine Absprache getroffen haben, die nicht einfach übergangen werden darf. Beide Mädchen bewerten die Partnerarbeit in der Reflexion als Erfolg und sind der Meinung, sich die Arbeit gerecht aufgeteilt zu haben.

Als die Lehrkraft die anderen Kinder fragt, erklärt Lena: „Also wir haben das so gemacht. Der Mohammed hat das Dach und das Haus gemacht und ich hab die Fenster und die Tür gemacht. Und das war gerecht, nämlich wir haben beide gleich viel gemacht.“

David: „Wir haben uns auch gerecht alles aufgeteilt. Die Julia hat das Dach mit dem Schornstein gemacht und ich die Fenster!“ Julia: „Und ich hab noch die Tür gemacht und das kleine blaue Fenster daneben mit der GArmine. Und die Tür hat auch so kleine Fenster drin.“

Aus den Äußerungen der Kinder geht hervor, dass die Teams ganz individuelle Aufteilungen der Arbeit gefunden haben. Das Haus, welches Julia und David gebastelt haben, hat sehr viele Fenster, so dass es auf den ersten Blick erscheint, als ob David mehr gearbeitet hätte. Allerdings hat Julia ihre Hausteile mit sehr viel mehr Details ausgestattet, so dass auch sie die ganze Zeit über mitgearbeitet hat und zum gemeinsamen Endprodukt ebenso viel beigetragen hat, wie David. Es bleibt festzuhalten, dass die Kinder hochmotiviert an dieser Station mitgearbeitet haben. Die gerechte Verteilung der Arbeitsschritte haben sie dabei als sehr bedeutsam empfunden. Dabei orientierte sich die Einschätzung der gerechten Aufteilung nicht nur an der Anzahl der Handgriffe, sondern auch an dem kreativen Einfluss beider Partner. Die Ideen zur Gestaltung des jeweils anderen wurden in der Regel sofort angenommen, so dass die entstanden Häuser die Partnerarbeit wieder spiegelten.

Die dritte Station des Bergsteigermodells beinhaltet für die SuS das Ziel „Wir teilen die Arbeit gerecht auf!“. Dabei steigern die SuS ihre Kompetenz der Selbstregulierung sowie der Rücksichtnahme und Solidarität, indem sie die Arbeit nach der Vorbesprechung zur beiderseitigen Zufriedenheit aufteilen und dabei die Meinungen und Verhaltensweisen der Partner respektieren. Die im Lernbegleitbogen passenden Items (S 16 / S 19) beziehen

sich auf das Teilen und Tauschen von Material und wurde von allen 10 SuS erreicht. In der Prozessbeobachtung zeigte sich, dass wiederum 9 von 10 SuS in der Lage waren, sich die Arbeit gerecht aufzuteilen (siehe Transkripte), weshalb der vierte Indikator als erfüllt gilt.

#### 9.4 Station 4 „Wir arbeiten beide mit!“

Diese Station ist eine inhaltliche Fortsetzung der Geometrieeinheit. Der Arbeitsauftrag lautet: „Stelle einen Bewohner des Geolandes aus ebenen geometrischen Formen mit deinem Partner her.“ Ziel dieser Station ist vor allem die Steigerung der sozialen Kompetenzen „Kooperation und Teamfähigkeit“, indem sich die SuS konstruktiv einbringen und gegenseitig unterstützen. Die Prozessbeobachtung zeigte, dass alle SuS in der Lage waren, sich über längere Strecken konstruktiv einzubringen und mit ihrem Teampartner zu kooperieren. Im Laufe der Arbeitsphase kam es allerdings vor, dass einzelne SuS im Arbeitseifer mehr Arbeitsteile erledigten, als ursprünglich vereinbart. Die Teampartner klärten dies jedoch in allen Fällen zur Zufriedenheit beider Partner (siehe Transkript Yasin und Samir). Die Auswertung der Lernbegleitbögen ergab bei 9 von 10 SuS, sich an einer Aktivität zu beteiligen, die ein anderes Kind vorgeschlagen hat. Yasin erreichte Kompetenz nur in Ansätzen, weil er noch stark egozentrisch handelt und die Meinung des Partners manchmal nur schwer akzeptieren kann. Im Reflexionsbogen kreuzt Yasin an, sehr gut mit seinem Partner kooperiert zu haben, ebenso ist das Ergebnis in der unmittelbar durchgeführten Daumenabfrage. Die egozentrische Perspektive ermöglicht es Yasin nicht, einen realistischen Blick auf seine Seite der Kooperation zu werfen.

Dass die Kinder in der Lage sind, dieses Kriterium der dritten Station umzusetzen, zeigt die Transkription des Gesprächs von Samir und Yasin, während sie in Partnerarbeit eine männliche Figur für Geoland herstellen.

Yasin hat sich nach der Pause selbstständig zu Samir gesetzt.

*Samir:* „Ok, was willst du machen? Ich will den Kopf und den Körper und den Hut machen.“

*Yasin:* „Ok, dann mach` ich die Arme und die Beine ... und die Hände und die Füße.“

*Yasin fängt an, aus einem Din A4 Blatt ein Quadrat zu falten. Samir faltet aus einem kleinen Quadrat zwei Dreiecke und schneidet diese aus.*

*Samir:* „Wie geht das noch ma`? Yasin, wie gehen nochma` die Arme?“

*Yasin:* „Das weiß ich auch nich`.“

*Samir meldet sich und fragt die Lehrerin um Hilfe:* „Wie wissen beide nich` mehr wie die Arme und die Füße gehen...!“

Lehrkraft: „Ihr müsst das nicht genauso machen wie in meinem Beispiel. Ihr könnt euch selber überlegen, wie ihr die Arme und Beine machen wollt. Denkt daran, dass ihr nur auf dem Knick schneiden dürft, und die Arme und Beine entweder dreieckig oder rechteckig oder quadratisch sein müssen.“

*Yasin hat in der Zwischenzeit sein Quadrat, den fertigen Kreis und Samirs Dreieck aneinander gelegt, so dass ein Körper mit Kopf und Hut entstanden ist.*

Samir: „Dann müssen die nicht so aussehen, wie an der Tafel?“

Lehrkraft: „Nein, ihr könnt euch etwas Eigenes ausdenken.“

Yasin: „Ok, dann weiß ich schon, was wir machen können. Guck wir können das so machen!“

Samir: „Warte, ich mach die Arme.... Ist das ok, wenn ich die so dreieckig schneide?“ *Samir zeigt Yasin seine Idee. Yasin nickt und Samir schneidet.*

Yasin: „Jetzt muss ich nur noch kleben, oder?“

Samir: „Aber hier hin. ... Warte, wir müssen das doch erst legen.“

Yasin: „Ja, hab ich doch, guck. Aber eigentlich wollte ich doch die Arme machen?“

Samir: „Ok, dann mache ich einen Arm und du einen Arm.“

Yasin: „Ok.“

Samir: „So ein Arm....“

*Samir legt ein Dreieck an die Figur und anschließend zwei kleine Quadrate so auf den Kreis, dass es wie eine Brille aussieht.*

Samir: „Hee, das Männchen könnte eine Brille tragen“

Yasin: „Jaaaa.“

Samir: „Der sieht fast aus wie der Typ von Oppangangnam Style“

*Beide lachen.*

Samir: „Klebst du oder ich?“

*Yasin zuckt mit den Schultern: „Weiß nich?“ Er legt Dreiecke als Füße und Hände auf die Figur.*

Samir: „Äh, ich dachte wir machen kleinere... die sehen alle so groß aus.“

Yasin: „Ich mach das lieber so, weil das sieht besser aus!“

Samir: „Na gut.... Soll ich meinen Kleber holen? Dann kannst du was aufkleben und ich.“

*Samir geht seinen Kleber holen. Yasin klebt den Körper zusammen.*

Samir: „So, ich bin wieder da.“

Yasin: „Ich hab schon mal angefangen zu kleben.“

Samir: „Ich mach die Brille.“ *Er sieht Yasin zu, wie dieser versucht die Dreiecke für die Füße an den Körper zu kleben. „Yasin soll ich dir helfen?“*

*Yasin:* „Nee, geht schon. Ich mach nur die ganze Zeit Fehler. ..So jetzt aber... der Kleber klebt an mir.“

*Samir legt den Kopf schief und blickt auf die angeklebten Füße:* „Soll der laufen?“ *Yasin legt ebenfalls den Kopf schief und nickt dann. Er hat Kleber auf die Quadrate gemacht, die die Brille darstellen sollen und hält diese Yasin hin:* „Willst du die machen?“

*Yasin:* „Nö!“

*Samir:* „Jetzt fehlt noch der Hut, den mach ich!“

*Yasin:* „Mach den hier unten dran. “ Zeigt auf die Rückseite der Figur.

*Samir:* „Ja ich weiß, man soll den hier unten dran machen „So, der Hut ist schon geklebt, guck.“ *Hält Yasin die Figur hin.*

*Yasin:* „Fehlt uns noch was?“

*Samir:* „Äh glaub nich`.“

Yasin und Samir beginnen ihre Partnerarbeit mit der Aufteilung der Arbeit. Als Samir nicht mehr weiter weiß, fragt er Yasin um Hilfe. Da Yasin auch nicht weiter weiß, wird die Lehrkraft von Samir befragt. Samir ist in diesem Moment in der Lage, Verantwortung für die Partnerarbeit zu übernehmen. Er sucht nach einer Möglichkeit das Problem zu lösen/ sich Hilfe zu holen und wendet sich dabei zuerst an seinen Partner. Auch an späterer Stelle bietet er Yasin seine Hilfe an. Im weiteren Verlauf gelingt es Yasin seine Ideen zur Gestaltung der Arme und Beine hinten an zu stellen. Ihm ist bewusst, dass es Samirs Aufgabe ist, Hände und Füße sowie Arme und Beine für die Figur zu basteln und so hört er sich Samirs Vorschlag an. Samir formuliert seinerseits die Idee als Frage und bezieht Yasin in den Entscheidungsprozess mit ein. Beide Kinder gehen spontan auf die Wünsche und Bedürfnisse des anderen ein. Mit der Abschlussfrage „Fehlt noch was?“ bezieht Yasin seinerseits Samir in den Entscheidungsprozess über die Fertigstellung mit ein. Beide sind sich einig darüber, dass sie ihre Aufgabe gemeinsam fertig gestellt haben. Daran lässt auch die gemeinsame Reflexion im Plenum keinen Zweifel. Sichtbar stolz präsentieren sie ihre Figur den anderen Kindern und sind sich bewusst darüber, dass sie bis zum Schluss beide mitgearbeitet haben.

## **9.5 Station 5 „Wir erreichen unser Ziel!“**

Die letzte Station stellt eine Art „Abschlussprüfung“ für das Trainingsmodul dar. Die SuS werden vor die Aufgabe gestellt, gemeinsam in Partnerarbeit ein geometrisches Kunstwerk herzustellen. Dabei dienen geometrische Körper als Schablonen. Abgepaust und in kreativer Anordnung ergeben sie ein konkretes oder abstraktes Bild, ganz nach den Ideen der Kinder. Der kreative Charakter und die relativ offen gehaltene

Aufgabenstellung fordert von den SuS den Einsatz all jener Fähigkeiten, die in den Stationen zuvor geübt wurden. Ziel dieser letzten Station ist die Erweiterung der sozialen Kompetenzen der Rücksichtnahme und Solidarität sowie der Kooperation und Teamfähigkeit. Die Prozessbeobachtung und die Lernbegleitbögen zeigen, dass der fünfte Indikator als erfüllt gelten kann. 90 % der Klasse brachten sich konstruktiv bei der Aufgabenbearbeitung ein und kooperierten mit ihrem Lernpartner.

Die Transkription des Gesprächs von Mohammed und Lena während der Partnerarbeit zu Station 5 und der anschließenden Reflexion mit Hilfe des kleinen Bergsteigerbildes soll deutlich machen, inwieweit die SuS selbstständig in der Lage sind, das bereits Erlernte umzusetzen.

*Lena setzt sich neben Mohammed, der sein Mäppchen vor sie beide legt und das Din A3 Blatt so dreht, dass es im Querformat vor ihnen beiden liegt.*

*Mohammed: „Wir machen ein Hund-Katze-Mensch-Monster!“*

*Lena: „Ich will lieber einen Hund machen!“*

*Mohammed: „Ok, dann das was du willst, einen Hund“*

*Lena: „Oder einen Monster Hund?“*

*Mohammed: „Ja, das is` gut! Dann will ich die Zähne machen!“ Er greift nach einer dreieckigen Schablone.*

*Lena schiebt das Blatt zwischen Hochformat und Querformat hin und her.*

*Lena: „Sollen wir das Blatt so oder so machen?“*

*Mohammed sucht unterdessen weiter in den Schablonen*

*Mohammed: „Warte, warte!“*

Lena sieht kurz zu ihm und greift dann ebenfalls in die Kiste mit den Schablonen. Sie greift nach einem großen Kreis. Mohammed schiebt das Blatt im Hochformat zwischen beide.

*Lena: „ Und damit machen wir den Kopf.“ Sie greift zum Bleistift und zeichnet den Kopf.*

*Mohammed: „ Wir wollen wir die Ohren machen? Vielleicht so?“*

*Mohammed will die Ohren frei Hand zeichnen.*

*Lena: „Warte, das dürfen wir nicht so machen, wir sollen doch die Schablonen benutzen“*

*Lena greift nach einer Schablonen zeigt sie Mohammed. Dieser nickt bestätigend, so dass Lena anfängt ein Ohr abzupausen.*

*Lena: „Dann mach ich das eine Ohr schon mal so.“*

*Mohammed: „Ähh, ich finde die Ohren sind jetzt, wie soll ich sagen, zu lang, oder?“*

*Lena: „Stimmt, sieht irgendwie nach Pippi Langstrumpf aus... wie so Zöpfe“*

*Mohammed radiert das Ohr wieder weg.*

*Lena: „Mach die Ohren am besten kürzer!“ Sie reicht Mohammed den Bleistift. Er nimmt eine kleinere rechteckige Schablone und beginnt die Ohren zu zeichnen. Lena greift unterdessen nach einer CD und setzt sie als Schablone für das Maul ein. Nach dem sie den ersten Teil gezeichnet hat, schiebt sie die CD probenhalber hin und her.*

*Mohammed: „Lena, wollen wir den Mund nicht größer machen? Dann passen mehr Zähne rein.“ Lena macht den Mund größer. Mohammed nimmt sich ein Dreieck und beginnt die Zähne zu zeichnen. Nach einigen Sekunden nimmt Lena mehrere Schablonen und beginnt mit ihnen neben dem Blatt Figuren zu legen.*

*Mohammed: „Willst du auch mal?“ Er gibt ihr die Schablone. Sie beginnt zu zeichnen.*

*Mohammed: „Nein nicht so.“*

*Lena: „Doch ich weiß wie das geht!“*

*Sie lässt sich trotzdem von Mohammed erneut zeigen, wie er die Schablone angelegt hat, um die Zähne zu zeichnen.*

*Mohammed: „Du machst die da oben und ich mach die da unten, ok?“ Mohammed hält ihr Stift und Schablone hin.*

*Lena: „Ok.“*

*Sie zeichnet, anschließend übergibt sie Bleistift und Schablone wieder Mohammed der die Zähne oben weiter zeichnet. Sie sucht nach einer Schablone für den Körper.*

*Lena: „Die Schablonen sind alle zu klein für den Körper. Ich frag ma` Frau Seewald, ob wir auch was anderes nehmen können...“ Sie kehrt nach kurzer Zeit mit einer Schablone zurück und setzt sich wieder neben Mohammed.*

*Lena: „Wollen wir den auch anmalen?“*

*Mohammed: „Ja, welche Farbe willst du denn, braun?“*

*Lena nickt.*

*Mohammed: „Wollen wir das so machen, dass ich schon mal anfangen anzumalen und du machst mit den Formen vom Körper weiter. Weil sonst werden wir vielleicht nicht fertig.“*

*Lena beginnt die Beine zu zeichnen. Am Ende versucht sie mit einer Schablone Kreise zu zeichnen, rutscht aber immer wieder ab.*

*Mohammed grinsend: „Was soll das denn sein?“*

*Lena: „Weis nicht...“ Sie zuckt mit den Schultern und setzt den Radierer an.*

*Mohammed: „Warte, das können doch die Pfoten sein.“*

*Lena: „Meinst du?“*

*Mohammed: „Ja. Kannst du mir helfen? Kannst du das bitte festhalten, weil dann kann ich malen. Ich glaub ich kann besser zeichnen als ausmalen.“*

*Lena: „Und ich eigentlich besser ausmalen. Dann tauschen wir doch einfach“*

*Nach der Partnerarbeit bittet die Lehrkraft Lena und Mohammed mit dem laminierten Bergsteigerbild und ihrem gemeinsamen Kunstwerk zu sich, um gemeinsam über die Partnerarbeit zu reflektieren.*

*Dazu bittet sie beide Kinder erst einmal mit dem Daumen anzuzeigen, wie sie sich bei der Partnerarbeit gefühlt haben. Beide heben den Daumen.*

*Lehrkraft: „Ihr habt zu Station zwei ein lachendes Smilie gemalt. Was bedeutet das?“*

*Mohammed: „Das wir nett zueinander waren.“*

*Lehrkraft: „Woran habt ihr das denn gemerkt?“*

*Mohammed: „Das wir uns nicht angeschrien haben und keiner ein böses Wort gesagt hat.“*

*Lena: „Ja und das wir uns halt nicht gestritten haben. Und der Mohammed der hat mir auch geholfen so bei den Zähnen.“*

*Mohammed: „Du hast mir auch geholfen, weil ich die Schablone nich` so gut halten konnte. Das war gut!“*

*Lehrkraft: „Und wie war das bei Station 3? Da habt ihr auch ein lachendes Smilie hingemalt.“*

*Mohammed zuckt erst mit den Schultern und beginnt dann aber zu überlegen. Lena beugt sich über das Blatt und beginnt kurz zu lesen, was bei Station drei steht.*

*Lena: „Ascho ja, also der Mohammed hat die Zähne gemacht und ich hab den Kopf gemacht, (...)“ Lena beschreibt ausführlich, wer welchen Teil gezeichnet hat und Mohammed ergänzt.*

*Lehrkraft: „Also seid ihr beide der Meinung dass ihr euch die Arbeit gerecht aufgeteilt habt?“*

*Beide Kinder nicken.*

*Lehrkraft: „Und Station 4, habt ihr denn beide die ganze Zeit mitgearbeitet?“*

*Mohammed: „Ja haben wir.“*

*Lena: „Ja. So am Schluss haben wir gedacht, wir werden nicht fertig, da hat der Mohammed vorgeschlagen, dass ich zeichnen soll und er schon mal anfängt auszumalen, damit es schneller geht.“*

*Mohammed: „Aber ich kann nicht so gut ausmalen, deshalb haben wir dann wieder getauscht. Aber das war schwer, weil das so eng war, man konnte nich` so gut gleichzeitig was machen. Weil, wir hätten das Blatt besser so anders rum genommen. So rum.“ Er hält das Blatt im Querformat.*

*Lehrkraft: „Seid ihr denn jetzt fertig mit eurem Bild und zufrieden mit euer Arbeit?“*

*Beide Kinder nicken wieder. Die Lehrkraft lobt die beiden und übergibt ihnen abschließend ihre Partnerarbeitsausweise.*

Während Mohammed zu Beginn der Station 5 noch etwas widerstrebend zu Lena geht, finden beide im Verlauf der Partnerarbeit immer besser zu einander. Nach anfänglichen Meinungsunterschieden darüber, was sie den zeichnen wollen, finden beide einen Kompromiss. Lena erinnert Mohammed an die Vorgaben für die Gestaltung des Bildes und Mohammed. Bei den Ohren ist Mohammed in der Lage, seine Ideen auf angemessene Art zu kommunizieren und Lena nimmt seine Verbesserungswünsche an. Besonders positiv ist, dass Mohammed bemerkt, wie Lena sich kurze Zeit später ausgeschlossen fühlt und vor Langeweile Figuren aus den Schablonen legt. Er integriert sie wieder in die Partnerarbeit und lässt sie zeichnen, während er seinerseits geduldig darauf wartet, wieder den Stift übernehmen zu können. Bei der Zeichnung der Zähne reagiert Lena erst leicht ungeduldig auf seine Hilfestellungen, lässt ihn dann aber gewähren. Danach sucht sie selbstständig nach einer Lösung für das Problem eine geeignete Schablone für den Körper zu finden. Als Lenas Versuch, Kreise abzumalen etwas verunglückt, findet Mohammed eine aufmunternde Lösung für die Situation, anstatt Lena schon wieder zu korrigieren. Am Ende Mohammed bittet seine Partnerin ihm beim Festhalten der Schablone zu helfen, so kann er besser zeichnen.

Nach Abschluss des knapp 9 monatigen Trainingsmoduls lässt sich eine erhebliche Veränderung und positive Entwicklung der Zusammenarbeit der SuS der beiden ersten Klassen feststellen. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass während des Trainingsmoduls keine bedeutenden Schwierigkeiten auftauchten. Alle SuS haben äußerst motiviert und engagiert während der Übungsphasen des Trainingsmoduls mitgearbeitet. Auch spontane Änderungen der Partnerkonstellationen, wenn ein Kind wegen Krankheit fehlte, wurden von den SuS sofort akzeptiert.

## **10. Interpretation der Daten**

Den Ausgangspunkt dieses Projektes stellt die Frage dar, inwieweit sich mit dem Trainingsmodul Bergsteigermodell eigenverantwortliche Partnerarbeit im Anfangsunterricht installieren lässt und dadurch die überfachlichen Kompetenzen der SuS gesteigert werden. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Lernenden durch die strukturierte Einführung und die aufeinander aufbauenden Übungsformate die Strukturelemente der Partnerarbeit kennen und mit dem ihnen zugeteilten Partner selbstständig in der Partnerarbeit einhalten können. Dies lässt den Schluss zu, dass die SuS durch das Training die wesentlichen Voraussetzungen also ihre Sozialkompetenz, ihre Personale Kompetenz sowie ihre Kommunikationskompetenz steigern konnten. Bei den Probanden handelt es sich um SuS im Alter zwischen 6 und 8 Jahren. Für Kinder dieses Alters rücken soziale Beziehungen immer mehr in den Vordergrund und verdrängt

die egozentrischen Ansichten, weshalb die Personale Kompetenz von zentraler Bedeutung ist. Sie beinhaltet die Selbstwahrnehmung, das Selbstkonzept und die Selbstregulierung. Diese wird in allen Stationen des Bergsteigermodells gefördert, jeweils mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. So steht in Station 1 die Kompetenz der Selbstwahrnehmung im Vordergrund. Nach den Ergebnissen der Prozessbeobachtung und der Lernbegleitbögen konnten alle SuS ihre Selbstwahrnehmung steigern und können somit in zukünftigen Arbeitsangeboten ihre Interessen, Gefühle, Stärken und Schwächen realistischer einschätzen. Da es sich bei den SuS um Schulanfänger handelt, befinden wir uns am Anfang eines langen Prozesses der Selbsteinschätzung. Allerdings führt die grundsätzliche Steigerung der Selbstwahrnehmung dazu, dass die SuS in der Lage sind, selbstbewusster auf andere zuzugehen und mit ihnen gleichberechtigt zu arbeiten.

In Station 2 steht das Selbstkonzept und hier vor allem das Formulieren der eigenen Meinung und das selbstbewusste Vertreten der eigenen Interessen im Vordergrund. Nach Beendigung des Trainingsmoduls und der Auswertung der Ergebnisse der Prozessbeobachtung und der Lernbegleitbögen gilt diese Kompetenz bei 9 von 10 SuS als ausgeprägt bis voll ausgeprägt. Lediglich einer Schülerin fällt es manchmal noch schwer, die eigene Meinung offen und selbstbewusst zu vertreten. Den meisten SuS (90 % der Klasse) ist es gelungen, den Inhalt des Arbeitsauftrages in den Vordergrund der Partnerarbeit zu rücken und dabei die eigene Meinung konstruktiv mit einzubringen.

Eine weitere Dimension der Personalen Kompetenz, die erstmals in Station 2 gesteigert wurde, ist die Selbstregulierung. Die meisten SuS (90 % der Klasse) waren nach der Auswertung der Ergebnisse in der Lage, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren, aber auch die der anderen zu respektieren. Die genannten Fähigkeiten sind Grundvoraussetzungen dafür, sich mit einem Partner absprechen zu können.

Die in Station 2 erstmals fokussierte Personale Kompetenz der Selbstregulierung wird in Station 3 angewendet, indem die Partner ihre Arbeit gerecht untereinander aufteilen. Durch den stufenweisen Aufbau des Bergsteigermodells ist es den SuS möglich, den Erwerb der Kompetenzen in einzelnen Schritten zu vollziehen, die miteinander verzahnt sind. In Station 3 waren wiederum 90 % der Klasse in der Lage, sich die Arbeit gerecht aufzuteilen. Dementsprechend können die SuS authentisch auf andere SuS zugehen. Auch in Station 4 und 5 erweitern die SuS ihre Kompetenz der Selbstregulierung, indem sie mit ihrem Teampartner kooperieren und ihren Lernprozess reflektieren. Basierend auf der Prozessbeobachtung und der Auswertung der Lernbegleitbögen lässt sich evaluieren, dass auch in Station 4 und 5 90 % der Klasse ihre Personale Kompetenz durch das Trainingsmodul steigern konnten. Dies ein Zugewinn, der in der aktuellen Lerngruppe angewendet werden kann, aber vor allem eine Entwicklung, die der nachhaltigen sozial-emotionalen Entwicklung der einzelnen SuS dient.

Eine weitere Überfachliche Kompetenz, die im Rahmen des Trainingsmoduls im Fokus steht, ist die Sozialkompetenz. In Station 1 wird vor allem die Dimension der „Sozialen Wahrnehmungsfähigkeit“ gefördert. Die Partnersuche, frei oder nach vorgegebenen Kriterien, kann nur funktionieren, wenn die SuS unterschiedliche Bedürfnisse wahrnehmen und Empathie entwickeln. Dies erreichten nach der Auswertung der Prozessbeobachtung und der Lernbegleitbögen alle SuS der Klasse. Diese Entwicklung ist eine sehr gute Voraussetzung für das zukünftige gemeinsame Arbeiten in der Lerngruppe. In Station 3 steht außerdem die Dimension „Rücksichtnahme und Solidarität“ im Fokus. Um sich die Arbeit gerecht aufteilen zu können, müssen die SuS in der Lage sein, die Meinungen und Verhaltensweisen anderer zu respektieren. Dies gelang 90 % der Klasse.

Eine weitere Dimension der Sozialen Kompetenz ist die „Kooperation und Teamfähigkeit“, die vorwiegend in Station 4 angewendet wird. 90 % der Klasse sind in der Lage, sich konstruktiv in die Gemeinschaft einzubringen und zu kooperieren. Dies stellt eine grundlegende Voraussetzung für die Anwendung weiterer kooperativer Lernformen dar.

Die dritte Überfachliche Kompetenz, die durch das Trainingsmodul gesteigert wurde, ist die Kommunikationskompetenz. Durchgängig durch alle Stationen wird das Zuhören, das sich verständlich ausdrücken und das sich konstruktiv an Gesprächen beteiligen gefördert und gesteigert. Dies gelang nahezu allen SuS nach der Anwendung in den einzelnen Stationen des Trainingsmoduls.

## 11. Konsequenzen

Nach Abschluss und Evaluierung des vorliegenden Projekts konnte bewiesen werden, dass die SuS in der Lage waren mit Hilfe des Trainingsmoduls „Bergsteigermodell“ ihre aufgeführten überfachlichen Kompetenzen zu erweitern. Zum Zeitpunkt der Beendigung des Projekts befinden sich die SuS aufgrund ihres Alters und des dementsprechenden sozial-emotionalen Entwicklungsstandes am Anfang eines Entwicklungsprozesses. Die Basis zur bewussten Anwendung kooperativer Lernformen wurde durch das Projekt gelegt.

Der nächste Schritt wird die Festigung des Erlernten in anderen Fächern und anderen Unterrichtsinhalten sein. Wie bei allen Unterrichtsinhalten sollten auch die Strukturelemente und die Regeln der Partnerarbeit immer wieder wiederholt und trainiert werden. Die Einführung weiterer kooperativer Lernformen, wie beispielsweise die Gruppenarbeit schließt sich daran an. Diese könnte nach einem ähnlichen Prinzip wie die Partnerarbeit mit Hilfe des Bergsteigermodells eingeführt werden, um den SuS die einzelnen Teilschritte und die damit verbundenen Lernziele transparent zu machen.

Zukünftigen Jahrgängen 1 soll das Bergsteigermodell ebenfalls zur Verfügung stehen. Dazu sind interne Fortbildungen des Kollegiums im Rahmen der Gesamtkonferenzen geplant.

Abschließend möchten wir noch einmal auf ein eingangs vorgestelltes Zitat von Green und Green zurückkommen, indem die beiden behaupten, dass Menschen nicht instinktiv wissen, wie man erfolgreich miteinander arbeitet. Wir haben dies zu Beginn der Klasse 1 erlebt. Wir durften allerdings erleben, wie das Bergsteigermodell den SuS die Lernziele der einzelnen Schritte von Partnerarbeit bewusst machte und so deren überfachliche Kompetenzen steigern konnte.

## 12. Literaturverzeichnis

**Blücherschule Wiesbaden (2014):** Schulprogramm der Blücherschule – Europaschule. Wiesbaden.

**Bochmann, R. / Kirchmann, R. (2006):** Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

**Bochmann, R. / Kirchmann, R. (2008):** Kooperativer Unterricht in der Grundschule. Teamarbeit als Motor für individuelles Lernen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

**Hellmich, Frank (2010):** Einführung in den Anfangsunterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Allgemeine Texte zur Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik nach Mary M. Wood und. M Bergsson. Hrsg.: Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik)

**Weißenfels, Ilona K (2014):** Soziales Lernen im Anfangsunterricht. Stuttgart Kohlhammer GmbH.

**Hessisches Kultusministerium Institut für Qualitätsentwicklung (2011):** Referenzrahmen Schulqualität in Hessen. 2. Aufl. Wiesbaden.  
(Stand: 09.06.2014)

# Anhang

# Tabellarische Übersicht über die Lernausgangslage der Klassen 1b und 1 e

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                 | Namen Klasse 1 b |      |       |         |       |         |       |         |        |         |      |         |         |      |         |      |        |       |       |         |   |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|--------|---------|------|---------|---------|------|---------|------|--------|-------|-------|---------|---|
|                                  |                                                                                                                                 | Yasin            | Alma | Hayat | Liam    | Linus | Merve   | Paula | Jonas   | Julian | Luigina | Iris | Sally   | Bastian | Peet | Samir   | Zusa | Ilrina | Alena | Marie | Martina |   |
|                                  | Kommunikationskompetenz                                                                                                         |                  |      |       |         |       |         |       |         |        |         |      |         |         |      |         |      |        |       |       |         |   |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                 | +                | -    | +     | ++      | +     | -<br>/o | ++    | +       | +      | o/<br>+ | 0    | 0       | -       | 0    | -<br>/0 | +    | -      | +     | ++    | ++      | 0 |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                               | +                | -    | +     | ++      | +     | 0       | ++    | ++      | 0      | o/<br>+ | 0    | +       | -       | +    | 0       | +    | -      | +     | ++    | ++      | 0 |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                        | +                | -    | -+    | 0       | -     | -       | ++    | +       | +      | o/<br>+ | +    | +       | -       | +    | 0       | +    | -      | +     | ++    | ++      | - |
|                                  | Personalkompetenz (Selbstregulierung)                                                                                           |                  |      |       |         |       |         |       |         |        |         |      |         |         |      |         |      |        |       |       |         |   |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                 | 0                | ++   | +     | -       | -     | ++      | ++    | 0       | +      | ++      | ++   | ++      | ++      | ++   | ++      | ++   | ++     | +     | ++    | -       | + |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                  | 0                | ++   | +     | o/<br>+ | 0     | +       | +     | 0       | +      | 0       | +    | 0       | 0       | 0    | 0       | +    | +      | +     | +     | 0       | + |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                          | +                | +    | +     | o/<br>+ | 0     | +       | ++    | 0       | +      | o/<br>+ | +    | o/<br>+ | 0       | +    | 0       | +    | +      | +     | +     | 0       | + |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) | o/<br>+          | 0    | +     | -<br>/o | 0     | 0       | ++    | 0       | ++     | +       | 0    | +       | +       | +    | +       | ++   | +      | +     | ++    | 0       | + |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                             | 0                | -    | +     | +       | 0     | -       | ++    | +       | ++     | ++      | 0    | +       | +       | +    | +       | ++   | +      | +     | +     | +       | 0 |
|                                  | Sozialkompetenz                                                                                                                 |                  |      |       |         |       |         |       |         |        |         |      |         |         |      |         |      |        |       |       |         |   |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                           | +                | -    | +     | +       | +     | -       | ++    | +       | +      | 0       | +    | 0       | -       | 0    | 0       | +    | -      | +     | ++    | ++      | - |
| S-21<br>(III)                    | ...bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              | +                | 0    | 0     | +       | 0     | 0       | ++    | ++      | +      | +       | +    | +       | 0       | +    | +       | ++   | 0      | +     | ++    | ++      | + |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                              | +                | 0    | 0     | 0       | 0     | 0       | ++    | +       | +      | +       | +    | +       | 0       | 0    | 0       | ++   | 0      | +     | ++    | ++      | 0 |
|                                  | Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit                                                         | +                | -    | -     | 0       | 0     | -       | ++    | o/<br>+ | +      | 0       | 0    | 0       | 0       | 0    | 0       | ++   | 0      | +     | ++    | 0       | 0 |

Zeichenerklärung: ++ = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden, - = kaum ausgeprägt / = nicht feststellbar

### 13.1 Tabellarische Übersicht über die Lernausgangslage der Klassen 1b und 1 e

| ELDIB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                 | Namen Klasse 1e |          |       |        |       |         |       |     |        |       |     |       |      |       |        |        |       |         |  |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------|-------|--------|-------|---------|-------|-----|--------|-------|-----|-------|------|-------|--------|--------|-------|---------|--|
|                                  |                                                                                                                                 | Alicia          | Angelica | Armin | Dennis | David | Daniela | Emine | Awa | Franca | Lotta | Tim | Julia | Lena | Lilly | Maksim | Mohamm | Ranya | Vassili |  |
|                                  | <i>Kommunikationskompetenz</i>                                                                                                  |                 |          |       |        |       |         |       |     |        |       |     |       |      |       |        |        |       |         |  |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                 | +               | +        | +     | ++     | +     | +       | +     | +   | 0      | ++    | +   | ++    | +    | +     | 0      | +      | +     | +       |  |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                | +               | 0        | 0     | ++     | +     | +       | +     | ++  | -      | ++    | +   | +     | 0    | +     | ++     | 0      | +     | +       |  |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                        | +               | -        | -     | ++     | -     | 0       | 0     | ++  | -      | +     | ++  | ++    | 0    | 0     | -      | -      | 0     | 0       |  |
|                                  | <i>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</i>                                                                                    |                 |          |       |        |       |         |       |     |        |       |     |       |      |       |        |        |       |         |  |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                 | ++              | 0        | -     | ++     | -     | +       | +     | ++  | +      | ++    | ++  | ++    | 0    | 0     | +      | -      | +     | 0       |  |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                  | ++              | +        | 0     | ++     | 0     | 0       | +     | ++  | /      | ++    | ++  | +     | +    | 0     | +      | 0      | +     | +       |  |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                          | ++              | 0        | 0     | +      | 0     | 0       | 0     | ++  | /      | +     | ++  | 0     | 0    | 0     | +      | 0      | 0     | 0       |  |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) | ++              | 0        | -     | ++     | 0     | -       | +     | +   | 0      | +     | ++  | +     | +    | 0     | +      | 0      | +     | +       |  |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                             | +               | -        | 0     | +      | 0     | 0       | +     | ++  | +      | ++    | ++  | ++    | 0    | 0     | ++     | 0      | +     | +       |  |
|                                  | <i>Sozialkompetenz</i>                                                                                                          |                 |          |       |        |       |         |       |     |        |       |     |       |      |       |        |        |       |         |  |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                           | +               | +        | +     | ++     | +     | +       | +     | +   | +      | ++    | +   | ++    | +    | +     | 0      | 0      | +     | +       |  |
| S-21<br>(III)                    | ...bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              | +               | 0        | +     | ++     | 0     | +       | +     | ++  | /      | ++    | ++  | ++    | +    | +     | +      | +      | +     | +       |  |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                              | +               | -        | -     | +      | 0     | 0       | +     | +   | /      | +     | +   | +     | 0    | 0     | 0      | 0      | 0     | 0       |  |
|                                  | Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit                                                         | +               | -        | -     | +      | 0     | 0       | +     | +   | /      | +     | +   | +     | +    | 0     | 0      | 0      | 0     | 0       |  |

Zeichenerklärung: ++ = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden, - = kaum ausgeprägt / = nicht feststellbar

A II

13.2: Lernbegleitbögen der ausgewählten SuS

Trainingsschwerpunkte an den Stationen:

Station 1 = K-14, S-15

Station 2 = K-16, K-17, S-14, S-21

Station 3 = S-16, S-19

Station 4 = S-23

Station 5 = V-15, V-18

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                 | David |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                 |       | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                  |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K-14<br>(II)                     | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit einem anderen Kind und initiiert diesen selbst.              |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                               |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                        |       | -                | -         | -/+       | -         | 0         | +         | 0/+       | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                    |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                 |       | -                | -         | -         | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                  |       | 0                | 0         | 0/+       | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                          |       | 0                | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |       | 0                | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                             |       | 0                | 0         | +         | 0/+       | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                          |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu einem anderen Kind.                                                        |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        |
| S-21<br>(III)                    | ...bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |       | +                | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                              |       | 0                | 0         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                  |       | 0                | 0         | 0/+       | 0         | +         | +         | +         | +         | +/++      | +/++      |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                                 - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Mohammed |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |          | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |          |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |          | 0                | o/<br>+   | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                |          | 0                | 0         | 0         | 0         | o/<br>+   | +         | +         | +         | +         | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |          | -                | -         | o/-       | 0         | o/<br>+   | 0         | +         | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |          |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |          | -                | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |          | 0                | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |          | 0                | 0         | 0         | +         | +         | +         | ++        | +         | ++        | ++        |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |          | 0                | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |          | 0                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |          |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |          | 0                | o/<br>+   | o/<br>+   | o/<br>+   | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |          | +                | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |          | 0                | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | o/<br>+   | o/<br>+   | o/<br>+   | o/<br>+   |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |          | 0                | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | +         |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                                  - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Lena |                       |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |      | Lernaus-<br>gangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |      |                       |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |      | +                     | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                |      | 0                     | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |      | 0                     | 0         | 0         | 0/<br>+   | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |      |                       |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |      | 0                     | 0         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |      | +                     | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |      | 0                     | 0         | 0         | 0         | 0         | 0/<br>+   | +         | +/<br>++  | ++        | ++        |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |      | +                     | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |      | -                     | -         | 0         | 0         | 0         | 0/<br>+   | 0/<br>+   | +/<br>0   | +         | +         |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |      |                       |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |      | +                     | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |      | 0                     | 0         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |      | 0                     | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |      | 0                     | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                                  - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Daniela |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |         | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |         | +                | +         | +         | +         | ++        | +         | +         | ++        | +         | ++        |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                 |         | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |         | 0                | 0/<br>+   | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |         | +                | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |         | -/0              | -/0       | 0         | 0         | 0         | 0/<br>+   | +         | ++        | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |         | -                | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | ++        | ++        |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |         | 0                | 0         | 0/<br>+   | 0/<br>+   | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |         | 0                | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |         | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |         | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |         | 0                | 0         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |         | 0                | 0/<br>+   | 0/<br>+   | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                                  - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Lilly |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |       | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |       | 0                | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0/<br>+   | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |       | 0                | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |       | 0                | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |       | -                | -         | -         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |       | 0/-              | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |       | 0                | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |       | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |       | 0                | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |       | 0                | 0/<br>+   | 0/<br>+   | +         | +         | +         | +         | +/<br>++  | +/<br>++  | +/<br>++  |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                               - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Yasin |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |       | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |       | 0                | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0<br>/+   | +         | +         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |       | 0                | 0         | 0         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |       | 0                | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |       | -                | -         | -         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |       | 0/-              | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0/<br>+   | 0/<br>+   | 0/<br>+   |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |       | 0                | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |       | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |       | 0                | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |       | 0                | 0/<br>+   | 0/<br>+   | +         | +         | +         | +         | +/<br>++  | +/<br>++  | +/<br>++  |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                              - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Samir |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |       | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |       | -                | 0<br>/-   | 0<br>/-   | 0         | 0         | 0         | +         | +         | ++        | ++        |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                |       | -                | 0<br>/-   | 0<br>/-   | 0         | 0         | 0/<br>+   | 0/<br>+   | +         | +         | +         |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |       | 0                | 0         | 0/<br>+   | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |       | ++               | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |       | 0<br>/-          | 0<br>/-   | 0         | 0         | 0         | 0         | 0<br>/+   | 0<br>/+   | 0/<br>+   | 0/<br>+   |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |       | 0<br>/-          | 0<br>/-   | 0         | 0         | 0         | 0         | 0<br>/+   | 0<br>/+   | +         | +         |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |       | 0                | 0<br>/+   | 0<br>/+   | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |       | 0                | 0         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |       | -                | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | +/<br>0   | +/<br>0   | +         |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |       | 0                | 0         | 0         | 0/<br>+   | 0/<br>+   | +         | +         | +         | +         | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |       | 0                | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |       | -                | 0         | 0         | 0<br>/+   | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                              - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Lennart |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |         | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |         | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                 |         | +                | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |         | 0                | 0         | 0         | 0         | 0/+       | +         | +         | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |         | 0                | 0         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |         | -/0              | -/0       | 0         | 0         | 0         | 0/+       | +         | ++        | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |         | -/0              | -/0       | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | ++        | ++        |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |         | -/0              | -/0       | 0         | 0         | 0/+       | 0/+       | +         | +         | +         | +         |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |         | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |         | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |         | +                | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |         | 0                | 0         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |         | -/0              | -/0       | 0         | 0/+       | 0/+       | +         | +         | ++        | ++        | ++        |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                               - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Merve |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |       | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |       | -                | -         | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan, um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                |       | -                | -         | -         | -         | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |       | -                | -         | -         | -         | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |       | ++               | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |       | +                | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |       | -                | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |       |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |       | -                | -         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | +/0       | +         |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |       | 0                | 0         | 0         | 0/+       | 0/+       | +         | +         | +         | +         | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |       | 0                | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |       | -                | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | +         | +         | +         |

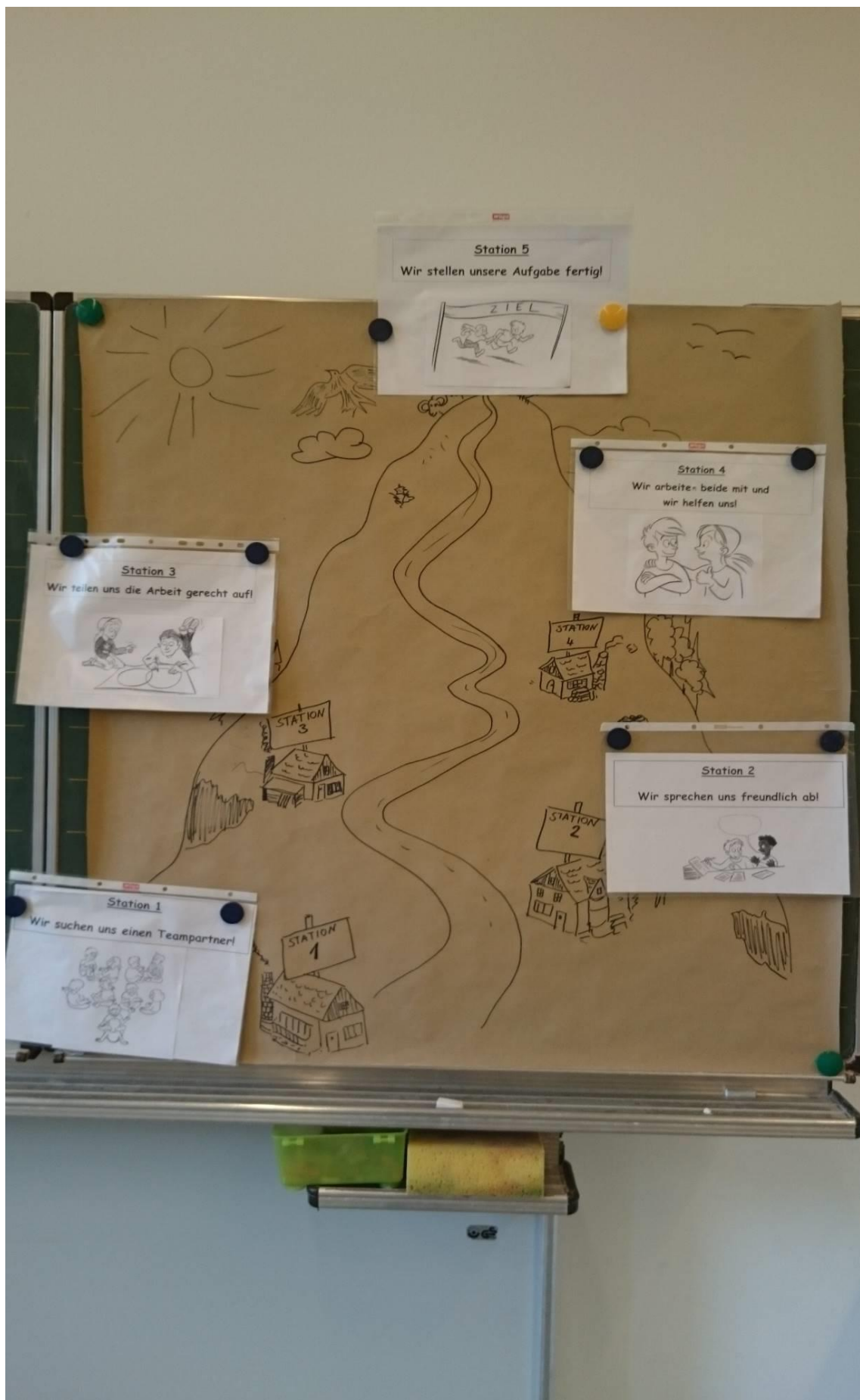
Zeichenerklärung:    ++ = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                               - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

| ELDiB<br>Verweis<br>/<br>Kennung | Teilkompetenzen                                                                                                                  | Martina |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  |                                                                                                                                  |         | Lernausgangslage | Station 1 | Station 1 | Station 2 | Station 2 | Station 3 | Station 3 | Station 4 | Station 4 | Station 5 |
|                                  | <b>Kommunikationskompetenz</b>                                                                                                   |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K14<br>(II)                      | ... verwendet Sprache spontan zum minimalen Gesprächsaustausch mit anderen Kindern und initiiert diesen selbst.                  |         | +                | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-16<br>(III)                    | ... verwendet Sprache spontan um persönliche Vorstellungen, Ideen oder Meinungen zu beschreiben.                                 |         | +                | +         | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| K-17<br>(III)                    | ... verwendet Sprache, um positive oder negative Gefühlsreaktionen angemessen zu zeigen.                                         |         | o/<br>+          | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
|                                  | <b>Personalkompetenz (Selbstregulierung)</b>                                                                                     |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-14<br>(II)                     | ... wartet ohne physische Intervention durch einen Erwachsenen.                                                                  |         | -                | -         | o         | o         | o/<br>+   | o<br>/+   | +         | +         | +         | +         |
| S-16<br>(II)                     | ... teilt spontan Materialien.                                                                                                   |         | -/o              | -/o       | o         | o         | o         | o/<br>+   | +         | +         | ++        | ++        |
| S-19<br>(III)                    | ... tauscht spontan Materialien bzw. wechselt sich ab.                                                                           |         | o                | o         | o         | o         | o         | o         | +         | +         | ++        | ++        |
| S-23<br>(III)                    | ... beteiligt sich ohne unangemessene Reaktionen an einer Aktivität, die ein anderes Kind vorschlägt. (sich selbst zurücknehmen) |         | o                | o         | o/<br>+   | o/<br>+   | +         | +         | +         | +         | +         | +         |
| V-15<br>(III)                    | ... beendet kurze individuelle Aufgaben mit vertrautem Material ohne jede Intervention Erwachsener.                              |         | o                | o<br>/+   | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Sozialkompetenz</b>                                                                                                           |         |                  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S-15<br>(II)                     | ... initiiert angemessene soziale Kontaktaufnahme zu anderen Kindern.                                                            |         | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| S-21<br>(III)                    | ... bezeichnet einfache soziale Situationen mit wertenden Aussagen.                                                              |         | +                | +         | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        | ++        |
| V-18<br>(III)                    | ... benennt alternative, angemessener Verhaltensweise auf eine gegebene Situation.                                               |         | o                | o         | +         | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |
|                                  | <b>Kooperiert selbstständig mit einem anderen Kind in organisierter Arbeit</b>                                                   |         | o                | o/<br>+   | o/<br>+   | +         | +         | +         | +         | ++        | ++        | ++        |

Zeichenerklärung:    + + = voll ausgeprägt, + = ausgeprägt, 0 = in Ansätzen vorhanden,  
                              - = kaum ausgeprägt    / = nicht feststellbar

## A III

## Plakat Bergsteigermodell



Bilder ausgewählter Arbeitsergebnisse und Reflexionsbögen der SuS

Exemplarisches Arbeitsergebnisse zu Station 1: „Wir suchen uns einen Partner!“



Fertiges Froschpuzzle der Partner von links nach rechts: Yasin und Samir, Merve und Martina und Liam und Sallyh.

## Exemplarisches Arbeitsergebnis von Station 2: „Wir sprechen uns freundlich ab!“



Daniela und Lilly haben in Partnerarbeit das Wort Ball aus Bauklötzen gebaut.

Sequenz 2: Wörter aus Bauklötzen legen  
Name: LEONIE DOROTHEA

|                                                    |                                     |                          |                          |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich hatte Spaß an der Partnerarbeit                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Partnersuche hat gut geklappt                  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben uns freundlich miteinander abgesprochen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sequenz 2: Wörter aus Bauklötzen legen  
Name: DOROTHEA LEONIE

|                                                    |                                     |                          |                          |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich hatte Spaß an der Partnerarbeit                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Partnersuche hat gut geklappt                  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben uns freundlich miteinander abgesprochen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Reflexionsbögen von Daniela und Lilly

Exemplarisches Arbeitsergebnis zu Station 3: „Wir teilen uns die Arbeit gerecht auf!“



Fertige Häuser für Geoland von David und Julia (links), Lilly und Daniela (mitte) und Mohammed und Lena (rechts)

Sequenz 3: Häuser aus ebenen geometrischen Formen

Namen: LEONELLA MURAK

|                                                    |                                     |                                     |                                     |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Ich hatte Spaß an der Partnerarbeit                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| Die Partnersuche hat gut geklappt.                 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Wir haben uns freundlich miteinander abgesprochen. | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| Wir haben die Arbeit gerecht aufgeteilt.           | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |

Sequenz 3: Häuser aus ebenen geometrischen Formen

Namen: MURAK LEONELLA

|                                                    |                                     |                          |                          |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich hatte Spaß an der Partnerarbeit                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Partnersuche hat gut geklappt.                 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben uns freundlich miteinander abgesprochen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben die Arbeit gerecht aufgeteilt.           | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Reflexionsbögen von Mohammed und Lena

# A IV

Exemplarisches Arbeitsergebnis zu Station 4: „Wir arbeiten beide mit!“



David und Julia haben in Partnerarbeit eine Figur für Geoland hergestellt.

Sequenz 4: Figuren für Geoland bauen  
Name: Devin Golin

|                                                    |                                     |                          |                          |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich hatte Spaß an der Partnerarbeit                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Partnersuche hat gut geklappt                  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben uns freundlich miteinander abgesprochen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben die Aufgaben gerecht aufgeteilt.         | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben beide mitgearbeitet.                     | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

JO LNE Devin  
Sequenz 4: Figuren für Geoland bauen  
Name: \_\_\_\_\_

|                                                    |                                     |                          |                          |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich hatte Spaß an der Partnerarbeit                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Partnersuche hat gut geklappt                  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben uns freundlich miteinander abgesprochen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben die Aufgaben gerecht aufgeteilt.         | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben beide mitgearbeitet.                     | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

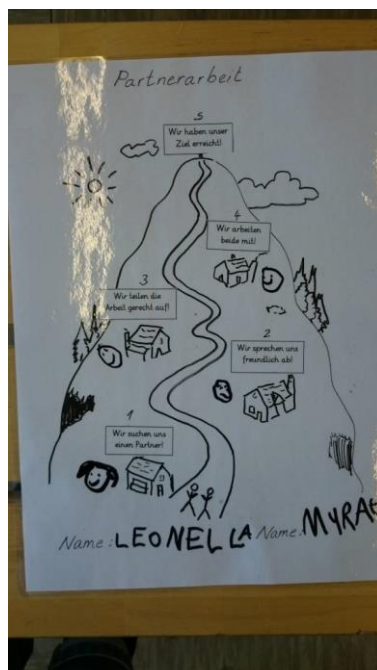
Reflexionsbögen von David und Julia

# A IV

Exemplarisches Arbeitsergebnis zu Station 5: „Wir erreichen unser Ziel!“



Mohammed und Lena haben mit Hilfe geometrischer Formen gemeinsam einen „Monsterhund“ gezeichnet.



Abschlussreflexion mit Hilfe des Bergsteigermodells