

PRÄSENTATIONS PORTFOLIO

von Alessandra Leonforte

Mentorin: Silvia Frank

Pädagogische Hochschule Zürich
Primar H17

April 2020

VII Urheberschaftsbestätigung

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinar massnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Leonforte, Alexandra

Name, Vorname

Laufenburg, 20. April 2020, A. Leonforte

Ort, Datum, Unterschrift

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware

Einwilligung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiats-erkennungssoftware überprüft werden darf. Dazu wird meine Arbeit auf einem externen Server gespeichert, um mit anderen Datensätzen verglichen zu werden. Zu Identifikationszwecken werden Name und PH-Email-Adresse übermittelt. Diese Daten sind nur für Systemadministratoren der PH Zürich und des Softwareherstellers einsehbar.

Leonforte Alessandra

Name Vorname

Laufenburg, 20. April 2020, A. Leonforte

Ort, Datum, Unterschrift

Erklärung Vollständigkeit Studiengänge KiGa, KUst, PS

Erklärung Vollständigkeit

Erklärung

Hiermit betätige ich, dass ich neben dem Präsentationsportfolio, das fünf Einträge umfasst, die sich je auf einen Standard des Kompetenzstrukturmodells der PHZH beziehen, eine Vertiefungsarbeit zu einem sechsten Standard verfasst habe, der inhaltlich keinem der Einträge des Präsentationsportfolios entspricht.

Standard Vertiefungsarbeit: 10

Titel und Untertitel Vertiefungsarbeit: Untersuchung moralische Intuitionen
und Gerechtigkeitsempfindungen

Leonforte Alessandra

Name, Vorname

Laufenburg, 20. April 2020, A. Leonforte

Ort, Datum, Unterschrift

Meine Vertiefungsarbeit zum Standard 10 werde ich erst im November 2020 einreichen. Der Untertitel der Arbeit steht aus diesem Grund noch nicht fest.

Vorwort

„The teacher is of course an artist, but being an artist does not mean that he or she can make the profile, can shape the students. What the educator does in teaching is to make it possible for the students to become themselves.“

- Paulo Freire (Freire und Horton 1990, 181)

Vor rund fünf Jahren erhielt ich mein Maturadiplom und damit die Möglichkeit, mich für ein Studium einzuschreiben. Dies war zwar ein grosses Privileg, allerdings sah ich mich vor eine schwierige und vor allem wichtige Entscheidung gestellt. Eine Entscheidung, welche zu treffen durch mein grosses Interessensfeld scheinbar unmöglich war. Ich liebe Musik, Literatur und die darstellenden Künste. Ein Studium an einer Kunsthochschule wäre also durchaus denkbar gewesen. Aber ebenfalls arbeite ich gerne eng mit Menschen zusammen und interessiere mich für die Theorien des Denkens, der menschlichen Entwicklung und die sozialen Wissenschaften. Welches Studium sollte ich also wählen? In welchem Beruf werden die Geisteswissenschaft, bildende Kunst, Musik und Literatur verbunden?

Nach einiger Überlegung bin ich auf das Berufsfeld der Lehrerin gestossen. Wie Paulo Freire erkenne auch ich das Unterrichten als eine Kunst. Wenn ich Lektionen für meine Schüler*innen plane, kann ich mich unter dem Einfluss pädagogischer, psychologischer und sozialer Theorien kreativ entfalten. Wenn ich vor einer Klasse stehe, bin ich nah am Menschen und stehe in ständigem kommunikativem Austausch. Wie zentral für mich die Künste und die Kreativität sind, wird auch in meinem persönlichen Portfolio ersichtlich. Meine Einträge thematisieren die freie Projektarbeit, das Philosophieren, die nachhaltige Entwicklung, Yoga und letztendlich die Kreativität selbst. In diesem Sinne soll diese Arbeit ein kleiner Einblick in meine Grundhaltung, meine Leidenschaften und meine Berufsmotivation als Lehrerin gewähren.

Ich bin nun am Ende meiner rund dreijährigen Ausbildung und schon bald werde ich meine eigene Klasse übernehmen dürfen. Ich mag mich noch sehr gut an die Nervosität vor den ersten DHD1 Tagen erinnern, an die interessierten und neugierigen Blicke der Kinder einer 3. Klasse. Nun hat sich diese Aufregung gelegt und ich fühle mich beim Unterrichten wohl und in meinem Element. Gemeinsam mit den Schüler*innen vergeht die Zeit wie im Flug und meine Freude und Faszination an der Individualität der Kinder lässt nicht nach. Mein Studium an der PHZH neigt sich dem Ende zu, aber meine Ausbildung als Lehrerin ist noch nicht abgeschlossen. Meine persönliche Entwicklung und Weiterbildung sind für mich ein lebenslanger Prozess. In meinem Unterricht lernen nicht nur die Kinder, sondern auch ich jeden Tag etwas mehr.

Freire, Paulo und Myles Horton. 1990. *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.

Übersicht der Arbeit

Standard 7: Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Wie finde ich als Lehrperson geeignete BNE-Unterrichtsthemen und wie kann Unterricht im Sinn einer BNE geplant werden?

Standard 1: Philosophieren mit Kindern

Wie kann Philosophie kompetenzfördernd und lehrplangerecht im Rahmen des Fachbereichs Deutsch unterrichtet werden?

Standard 12: Yoga gegen Stress

*Ist Yoga ein geeignetes Mittel zur Stress- und Belastungsprävention im Lehrer*innenalltag?*

Standard 3: Projektarbeit

In welchem Zusammenhang steht Projektunterricht und Motivation und wie kann Projektunterricht methodisch umgesetzt werden?

Standard 2: Kreativität

*Wie kann Kreativität von Schüler*innen im Regelunterricht gefördert werden?*

Quellenverzeichnis Zitate der Titelbilder

Standard 7: Cullis-Suzuki, Severn. 1992. *Speech on UN Earth Summit: Rio de Janeiro*. Zugriff 18.04.2020. <https://speakola.com/ideas/severn-suzuki-world-earth-summit-1992>

Standard 1: Descartes, René. 1596-1650. Zugriff 18.04.2020. <https://www.aphorismen.de/zitat/13850>

Standard 12: Herophilus. 335 v. Chr. – 280 v. Chr. Zugriff 18.04.2020. <https://www.goodreads.com/quotes/199329-when-health-is-absent-wisdom-cannot-reveal-itself-art-cannot>

Standard 3: Carruthers, Thomas. 1900-1960. Zugriff 18.04.2020. <https://www.optimize.me/quotes/thomas-carruthers/97240-a-teacher-is-one-who-makes-himself-progressively-unnecessary/>

Standard 2: Picasso, Pablo. 1881-1973. Zugriff 18.04.2020. <https://www.forbes.com/quotes/7314/>

Standard 7

BILDUNG FÜR NACH- HALTIGE ENTWICKLUNG

Wie finde ich als Lehrperson geeignete
BNE-Unterrichtsthemen und wie kann
Unterricht im Sinn einer BNE geplant werden?

*„I know I'm only a child,
yet I know we're all in this
together and should act as one
single world towards
one single goal.“*

-Severn Cullis Suzuki

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	2
1.1 PERSÖNLICHER BEZUG	3
1.2 STANDARDBEZUG	4
1.3 STRUKTUR DER ARBEIT	4
2. THEORIEBEZUG	5
2.1 BEGRIFF DER NACHHALTIGKEIT DER VEREINTEN NATIONEN	5
2.1.1 BEDEUTUNG UND ANFORDERUNGEN AN DIE VERWENDUNG	6
2.2 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG	7
2.2.1 NACHHALTIGE ENTWICKLUNG ALS BESTANDTEIL DER OBLIGATORISCHEN SCHULE	7
2.2.2 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN	8
2.3 PLANUNG UND ORGANISATION VON BNE-UNTERRICHT: DIE BNE-LERNLANDSCHAFTEN	11
2.3.1 DIE ÜBERGEORDNETE FRAGESTELLUNG	11
2.3.2 DER PHASENAUFBAU	11
2.3.3 DIE CHOREOGRAFIE DER LERNANLÄSSE	13
2.4 ZUR AUSWAHL VON BNE-UNTERRICHTSTHEMEN	14
2.4.1 AUSWAHL- UND AUSRICHTUNGSKRITERIEN FÜR BNE-UNTERRICHTSTHEMEN	15
3. PRAXISBEZUG	17
3.1 THEMA ERNÄHRUNG IM LERNVIKARIAT	17
3.1.1 IMPORT VON NAHRUNGSMITTELN	17
3.1.2 FOODWASTE	18
3.2 PLANUNG GEMÄSS DER BNE-LERNLANDSCHAFT	19
3.2.1 ÜBERGEORDNETE FRAGESTELLUNG	19
3.2.2 PHASENAUFBAU	20
4. REFLEXION	22
4.1 AUSWAHL DES THEMAS	22
4.2 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN	23
5. FAZIT	24
6. LITERATURVERZEICHNIS	25
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	26
8. ANHANG	27
8.1 TEXT SAISONAL UND REGIONAL	27
8.2 CONCEPT-MAP ZUM THEMA ERNÄHRUNG	27
8.3 PLANUNG ZUM THEMA VERPACKUNG	28

1. Einleitung

«Ich bin davon überzeugt, dass die vor uns liegenden Risiken und Chancen einen Paradigmenwechsel erfordern, den nur Bildung in unseren Gesellschaften hervorrufen kann. Dass Bildung ein Katalysator für die Sicherung einer besseren und nachhaltigeren Zukunft für alle ist, findet immer mehr Anerkennung.» (UNESCO 2014, 3)

Gemäss der UNESCO (2014, 8) leben wir in einer Zeit, in der unsere (Um-)Welt *tiefgreifenden, rasanten und anhaltenden Veränderungen* ausgesetzt ist. Die Gesellschaft wird angehalten, Antworten auf die gegenwärtigen globalen Herausforderungen zu finden und neue, nachhaltige Entwicklungsziele zu formulieren. Gefragt ist ein Umdenken und eine neue Bewusstheit um unser Ökosystem, welches unsere Lebensgrundlage darstellt. Die UNESCO (2014, 8) plädiert für die Schaffung einer friedlicheren, gerechteren und nachhaltigeren Welt. Damit einher geht die Notwendigkeit von *Wissen, Kompetenzen und verbindender Werte*. Genau an dieser Stelle setzt die Bildung ein, denn *«Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist der Weg zu einer besseren Zukunft für alle – und dieser Weg beginnt hier und jetzt»* (UNESCO 2014, 8).

Aus diesem Grundgedanken hat die UNESCO im Jahr 2005 die UN-Dekade *«Bildung für nachhaltige Entwicklung»* (BNE) ausgerufen (UNESCO 2014, 8). Darauf aufbauend wurde das gleichnamige Weltaktionsprogramm erarbeitet. Als Mitgliedsstaat hat sich auch die Schweiz dazu verpflichtet, die Arbeit im Bereich BNE weiterzuführen. BNE ist heutzutage in den Lehrplan der deutsch- und französischsprachigen Schweiz (D-EDK 2017) eingebunden. Allerdings wird gemäss Muheim et al. (2018, 31) die Umsetzung bislang nur von wenigen Lehrer*innen tatsächlich realisiert. Grund dafür sehen sie in den komplexen Anforderungen, welche an einen Unterricht im Rahmen einer BNE gestellt werden. Ausserdem fehlt es gerade im Primarbereich noch an guten Unterrichtsmaterialien. (Muheim et al. 2018, 11)

Im Rahmen dieses Portfolioeintrages möchte ich mich vertieft mit den theoretischen Grundlagen eine BNE auseinandersetzen. Ich möchte erfahren, welche didaktischen Ansätze für die BNE zentral sind und wie Unterricht mit Fokus auf einer BNE konkret aussehen kann. Es ist mir ein Anliegen, dass mich die Herausforderungen nicht davon abhalten, BNE zu unterrichten. Ganz im Sinne des Weltaktionsprogramms der UNESCO (2014) möchte ich eine Lehrperson werden, welche die Idee einer nachhaltigen Entwicklung grosschreibt und das Potenzial der Bildung im Bereich der Nachhaltigkeit anerkennt. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit liegt folgende Fragestellung:

Wie finde ich als Lehrperson geeignete BNE-Unterrichtsthemen und wie kann Unterricht im Sinne einer BNE geplant werden?

1.1 Persönlicher Bezug

Mit dem Begriff «Nachhaltigkeit» komme ich gefühlt jeden Tag in Berührung. Sei es in den Nachrichten, in den sozialen Medien oder wenn unter Freund*innen mal wieder über den nächsten Klimastreik diskutiert wird. Mir ist bewusst, wie zentral eine nachhaltige Entwicklung ist und dass dazu eben nicht nur *WIR* unser Verhalten und Denken ändern müssen, sondern in erster Linie vor allem *ICH* selbst. Selbstverständlich ist es mir ein Anliegen, ein solches Bewusstsein auch bei den Kindern zu fördern, welche ich bald schon unterrichten werde und welche unsere Zukunft darstellen. Dass die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung sogar im Lehrplan 21 (D-EDK 2017) eingebettet ist, weiss ich allerdings erst seit der ersten Veranstaltung des Moduls MU P320 der PHZH. Die Sensibilisierung der Schüler*innen für Nachhaltigkeit ist also nicht mehr nur persönliches, sondern viel eher fest in unserer (Bildungs-) Gesellschaft verankertes Anliegen. So viel steht fest. Aber: Wie kann Unterricht im Rahmen einer BNE konkret aussehen?

Bereits im Lernvikariat habe ich bemerkt, dass BNE zu unterrichten sehr herausfordernd sein kann. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich noch keine Ressourcen und keine theoretischen Kenntnisse über die didaktischen Ansätze und Anforderungen einer BNE. Gemeinsam mit meiner Tandempartnerin habe ich versucht, den Themenbereich «Ernährung» auch aus der Perspektive der nachhaltigen Entwicklung zu beleuchten. Schnell ist mir aufgefallen, wie anspruchsvoll dies ist und schlussendlich kam der Aspekt der Nachhaltigkeit in unserer Planung wohl eher zu kurz.

Nun neigt sich meine Ausbildung an der PHZH dem Ende zu und schon bald werde ich meine erste Klasse übernehmen dürfen. Dies bedeutet auch, dass ich mich an die Vorgaben des Lehrplan 21 (D-EDK 2017) halten muss. Und wie bereits erwähnt, ist darin auch von einer BNE die Rede. Im Rahmen dieses Portfolioeintrags möchte ich mich vertieft mit den Ansätzen und Konzepten einer BNE auseinandersetzen. Ziel soll sein, dass ich Unterricht auch im Bereich der BNE kompetent planen und umsetzen kann.

«Eine Nachhaltige Entwicklung kann [...] nur umgesetzt werden, wenn sich die Menschen an den entsprechenden Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen beteiligen können» (Muheim et al. 2018, 13). Es liegt mir am Herzen, dass sich meine Schüler*innen später am gesellschaftlichen Leben beteiligen können. Dazu ist gemäss Muheim et al. (2018, 13) der Erwerb gewisser BNE-spezifischer Kompetenzen zentral.

1.2 Standardbezug

Die Thematik «Bildung für nachhaltige Entwicklung» (BNE) ordne ich dem Standard 7 «*Planung und Durchführung von Unterricht*» des Kompetenzstrukturmodells der PHZH zu. Gemäss diesem Standard sollen sich Lehrer*innen mit dem *Lehrplan* und seinen *Leitideen*, sowie mit verschiedenen *Lehrmitteln* auskennen und ihren Unterricht darauf basierend planen. Dazu gehört auch das Wissen um *fach- und allgemeindidaktische Ansätze* und die Verwendung von daraus abgeleiteten *Planungsinstrumenten*. Lehrpersonen sollen ihre Planungen auf *fachdidaktische Kenntnisse* abstützen und Unterrichtseinheiten *zielbezogen planen* und durchführen. Letztendlich muss sich die Unterrichtsgestaltung an den *aktuell wissenschaftlich anerkannten Qualitätskriterien* orientieren. (PHZH 2015, 14 f.)

Auf die Grundlagen einer BNE wird im Modul MU P320 eingegangen. In vorliegender Arbeit möchte ich mich vertieft mit der Thematik auseinandersetzen. Ausgehend vom Grundlagenband der Lehrmittelreihe «*Querblicke*» (Muheim et al. 2018) beschäftige ich mich mit der Frage, wie geeignete Themen für einen BNE-Unterricht gefunden werden können und welchen didaktischen Ansätzen sowie Anforderungen dabei Beachtung geschenkt werden müssen. Ich will mehr darüber erfahren, wie Unterrichtseinheiten im Rahmen einer BNE geplant und später auch umgesetzt werden können. Ausserdem ist eine BNE fest als Leitidee im Lehrplan21 (D-EDK 2017) verankert. Ich setzte mich also ganz im Sinne des Standard 7 vertieft mit einem Aspekt des Curriculums auseinander.

1.3 Struktur der Arbeit

Nachfolgend widmet sich das Kapitel zwei den theoretischen Konzepten einer BNE. Thematisiert wird der Nachhaltigkeitsbegriff, die zentrale Rolle der Bildung im Bereich der Nachhaltigkeit, sowie didaktische Konzepte einer BNE. Es folgt eine Einführung in das BNE-Planungsinstrument der Lehrmittelreihe «*Querblicke*», sowie ein Unterkapitel zu Auswahlkriterien für ein geeignetes BNE-Thema.

In Kapitel drei wird in einem ersten Schritt eine kurze Unterrichtssequenz zum Thema «Ernährung» aus dem Lernvikariat erläutert. Im Rahmen dieses Portfolioeintrages wurde darauf basierend eine neue Unterrichtseinheit entwickelt, welche sich an den in Kapitel zwei aufgeführten theoretischen Konzepten orientiert. Die Planung wird ebenfalls in Kapitel drei vorgestellt. In der Reflexion werden die beiden Planungen unter Einbezug der neu erworbenen Theorie kritisch reflektiert. Es folgt ein Fazit, in welchem die übergeordnete Fragestellung nochmals aufgegriffen wird, sowie Konsequenzen für meine Zukunft als Lehrperson festgehalten werden.

2. Theoriebezug

Vorliegendes Kapitel gliedert sich grob in vier Teile. In einem ersten Schritt wird der Begriff der Nachhaltigkeit thematisiert und definiert. Es folgt ein Unterkapitel zur Nachhaltigen Entwicklung im Kontext Schule, sowie eines zur Planung von Unterricht im Rahmen einer BNE. Abschliessend wird auf Kriterien eingegangen, anhand derer Themen für eine BNE ausgewählt werden können.

2.1 Begriff der Nachhaltigkeit der Vereinten Nationen

Folgendes Kapitel widmet sich dem komplexen Begriff der Nachhaltigkeit. Die Komplexität des Begriffes rührt unter anderem daher, dass Nachhaltigkeit aus ganz verschiedenen theoretischen und praktischen Perspektiven beleuchtet werden kann. Jede dieser Perspektiven bringt unterschiedliche Definitionen, Positionen, Zugänge, Modelle oder Umsetzungsansätze, so dass der Wirtschaftsreformer Christian Felber (2017, 7) gar von einem *«Bedeutungsdschungel»* spricht. Seine Ursprünge findet der Begriff zu Beginn des 18. Jahrhunderts in der Forstwissenschaft:

«Der Begriff der Nachhaltigkeit beschreibt in seinem ursprünglichen Sinn die Nutzung eines regenerierbaren natürlichen Systems in einer Weise, dass dieses System in seinen wesentlichen Eigenschaften erhalten bleibt und sein Bestand auf natürliche Weise nachwachsen kann.» (Pufé 2017, 37)

In der Zwischenzeit haben *Begriff, Prinzip und Leitbild der Nachhaltigkeit* aber unter anderem Einzug in Wirtschaft, Recht, Lehre und Forschung gefunden (Zollner 2017, 9). Im Rahmen dieses Portfoliobeitrags wird die Nachhaltigkeit aus einem bildungspolitischen Blickwinkel thematisiert. Da das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Nachhaltigkeitsverständnis der Vereinten Nationen beruht, wird in diesem Kapitel auf ebendieses Nachhaltigkeitskonzept eingegangen (Muheim et al. 2018, 17).

Bei der Klärung des Begriffs der Nachhaltigkeit der Vereinten Nationen wird hauptsächlich auf die Ausführungen von Antonietta Di Giulio (2004, 303 ff.) Bezug genommen. Durch die Untersuchungen verschiedener Dokumente und Texte der Vereinten Nationen versucht die Philosophin das Begriffsverständnis der vereinten Nationen abzuleiten.

Gemäss Di Giulio (2004, 305 ff.) beinhaltet das Nachhaltigkeitsverständnis der Vereinten Nationen einen *normbildenden* Charakter. Damit ist gemeint, dass sich alle Mitgliedsstaaten, welche sich im Rahmen der verschiedenen Konferenzen zu einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet haben, auf das Verständnis der Nachhaltigkeit im Sinne der Vereinten Nationen beziehen müssen. Zu den Mitgliedstaaten zählt unter anderem auch die Schweiz. Auf die

Bedeutung und Anforderungen dieses normbildenden Nachhaltigkeitsverständnis wird nachfolgend näher eingegangen.

2.1.1 Bedeutung und Anforderungen an die Verwendung

Ziel der nachhaltigen Entwicklung (NE) ist die *Gewährleistung eines 'guten Lebens'* durch Erfüllung von (Grund-)Bedürfnissen. Allerdings steht nicht festgeschrieben, was denn ein «gutes Leben» genau meint. Es bleibt also zu klären, « [...] *welche Bedürfnisse erfüllt sein müssen, damit ein 'gutes Leben' möglich wird*» (Muheim et al. 2018, 22). Diese Bestimmung zieht einige Herausforderungen mit sich. Konkrete Vorstellungen über das «gute Leben» müssen in Zukunftsvisionen festgehalten werden. Nachhaltigkeit sollte als *übergeordnete Leitlinie* für die gesamtglobale gesellschaftliche Entwicklung angesehen werden. Dabei soll sie « [...] *ein Prinzip zur Verfügung stellen, dass das menschliche Handeln leitet und nach dem menschliches Handeln beurteilt werden soll*» (Di Giulio 2004, 308).

Gemäss Di Giulio (2004, 308 ff.) erwachsen aus der Bedeutung, aus den Ansprüchen und Vorstellungen an die Nachhaltigkeit im Sinne der Vereinten Nationen *gewisse Anforderungen an die Verwendung von Nachhaltigkeit*. Im Sinne der Nachhaltigkeit soll eine langfristige Perspektive eingenommen werden, wobei die Bedürfnisse der gegenwärtig lebenden Menschen, als auch die der künftigen Generationen berücksichtigt werden müssen. Muheim et al. (2018, 24) sprechen hier auch von einer *intergenerationellen Perspektive*. In ihrer Zukunftsvision muss die Nachhaltigkeit die *Interessen und Sichtweisen der gesamten Gesellschaft* respektieren und vereinen. Sie ist *Ausdruck einer optimistischen Grundhaltung* gegenüber einer positiven Entwicklung. Nachhaltigkeit soll nicht als Utopie verstanden werden, sondern durch konkrete Strategien realisierbar sein. NE muss dynamisch verstanden werden, dies bedeutet, dass die konkreten Ziele in Hinblick auf zukünftige Generationen angepasst werden können. Weiter wird die integrative Betrachtung der *ökologischen, sozio-kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung* vorausgesetzt (Muheim et al. 2018, 24). Bei Massnahmen und Konkretisierungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung müssen stets alle drei Dimensionen berücksichtigt werden, so dass eine einseitige Entwicklung verhindert werden kann. Die genannten Anforderungen gemäss Di Giulio (2004, 309ff.) werden auf der Abbildung 1 grafisch visualisiert.



Abbildung 1: Anforderungen an die Verwendung von "Nachhaltigkeit" gemäss Di Giulio (2004, 309 ff.)

2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Gemäss Muheim et al. (2018, 27) nimmt der Bildungsbereich in der Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung eine bedeutende Stellung ein. Für Irina Bokova, ehemalige Generaldirektorin der UNESCO, ist Bildung *gar* « [...] ein Katalysator für die Sicherung einer besseren und nachhaltigeren Zukunft» (UNESCO 2014, 3). Ausgehend von der UNO-Dekade «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» (2005-2014), hat die UNESCO ein Weltaktionsprogramm ausgerufen. Zur konkreten Umsetzung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wurde eine BNE-Roadmap erarbeitet (UNESCO 2014), in welchem Ziele und Handlungsfelder des Programmes geklärt werden. Durch die Roadmap soll ein *strategischer Fokus* entwickelt werden und *Strategien zur Umsetzung* vorgegeben werden (UNESCO 2014, 3).

«BNE befähigt Lernende, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandsfähige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren.»

(UNESCO 2014, 12)

Gemäss der Roadmap (UNESCO 2014, 12) umschreibt eine BNE einen *lebenslangen Lernprozess*. Dabei ist BNE als einen *ganzheitlichen* und *transformativen* Bildungsansatz zu verstehen, dessen Ziel oder Zweck in der *Transformation der Gesellschaft* steckt. Nachfolgend wird eine BNE als Bestandteil der obligatorischen Schule thematisiert, sowie auf die BNE-spezifischen didaktischen Prinzipien eingegangen.

2.2.1 Nachhaltige Entwicklung als Bestandteil der obligatorischen Schule

Wie bereits erwähnt ist die NE Ausdruck einer optimistischen Grundhaltung und somit eine positiv ausgerichtete Leitidee. BNE soll sich an dieser optimistischen Haltung orientieren und ist als Bildungsanliegen mit einem *Chancenzugang zur Zukunft* zu verstehen (Muheim et al. 2018, 29). Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass gegenwärtig problematische Entwicklungen, wie beispielsweise die aktuellen Umweltprobleme, verneint oder gar beschönigt werden sollen. Allerdings sollen sie auch nicht zu sehr in den Mittelpunkt geraten oder dramatisiert werden. Viel eher soll in der BNE stets die Frage fokussiert werden, « [...] *wie die Zukunft gestaltet werden könnte und sollte, damit ein 'gutes Leben' für alle möglich ist*» (Muheim et al. 2018, 29).

NE hat gemäss Di Giulio (2004, 308) zum Ziel, dass ein «gutes Leben» für alle sichergestellt wird. Durch BNE sollen Schüler*innen für die Idee der Nachhaltigkeit sensibilisiert werden, ohne dass sie dadurch instrumentalisiert werden. Ziel der BNE ist es also nicht, mit Lernenden « [...] *an der Erreichung bereits konkretisierter Ziele einer NE zu arbeiten bzw. ihnen nachhaltige Verhaltensweisen anzutrainieren*» (Muheim et al. 2018, 29). Eher geht es darum, dass die Schüler*innen an eine *verantwortliche Lebensweise* herangeführt werden. Gemäss Muheim

et al. (2018, 29) kann ein Mensch « [...] seine ökologische, soziale und ökonomische Umwelt dann verantwortlich mitgestalten, wenn er sich ein eigenes Bild auf der Basis fundierten und gesicherten Wissens machen und darauf aufbauend abgewogene Entscheidungen über Gestaltungshandlungen treffen kann». An dieser Stelle setzt die BNE an. Bertschy et al. (2007, 44) formulieren folgendes *Leitziel* einer BNE:

Die Schüler und Schülerinnen haben die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie deren Zusammenwirken.

Unterricht im Rahmen einer BNE soll sich an diesem übergeordneten Ziel ausrichten, wobei sich aus dem Leitziel selbst spezifische NE-Kompetenzen ableiten lassen.

2.2.2 Didaktische Prinzipien

Nachfolgend wird auf die didaktischen Prinzipien einer BNE eingegangen. Im Zentrum steht die Frage, welche Grundsätze bei der Planung, Umsetzung und Evaluation von Unterricht mit Fokus auf eine BNE beachtet werden müssen. Bertschy et al. (2007, 53 ff.) unterscheiden dabei zwischen spezifischen und allgemeinen didaktischen Prinzipien. Dies wird auf Abbildung 2 visualisiert. Im Rahmen dieses Portfolioeintrags wird ausschliesslich auf die spezifischen Prinzipien näher eingegangen.

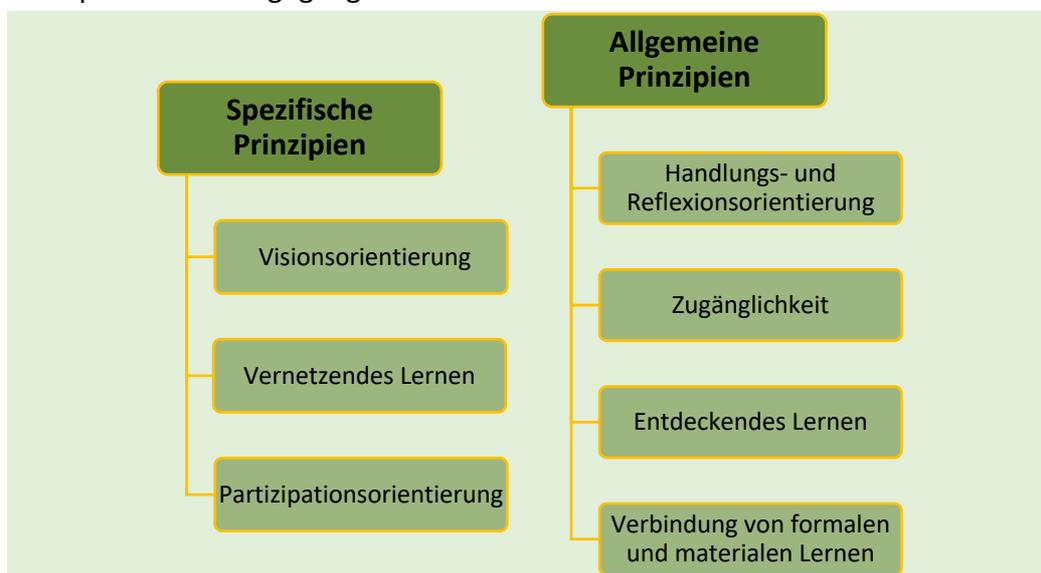


Abbildung 2: Die didaktischen Prinzipien einer BNE gemäss Bertschy et al. (2007, 53 ff.)

2.2.2.1 Visionsorientierung

Gemäss Bertschy et al. (2007, 53) orientiert sich Unterricht mit BNE Fokus am « [...] Entwurf einer erwünschten Zukunft, an einer Vision». Ausgangspunkt sollten nicht gesellschaftliche Probleme und Katastrophen sein, sondern viel eher die Frage, « [...] wie die Zukunft, die

künftige Lebensgestaltung beschaffen sei muss, damit allen Menschen in diesem Themenbereich ein 'gutes Leben' ermöglicht werden kann» (Muheim et al. 2018, 41). Ziel ist ein positiver und optimistischer Zugang zur Zukunftsentwicklung. Selbstverständlich sollen Probleme nicht ignoriert werden. Schüler*innen sollen sich aber nebst den Problemen vor allem auch mit dem *Potential der Gegenwart* auseinandersetzen. Im Zentrum steht also kein *Problem*- sondern viel eher ein *Chancenzugang*. Im Rahmen einer BNE sollen sich Lernende konkrete Gedanken zur wünschbaren Zukunft machen und Entwürfe von Visionen entwickeln und diskutieren. Die Visionen sollen reflektiert und auf ihre Umsetzbarkeit geprüft werden. Damit die Schüler*innen solche Zukunftsvisionen entwickeln können, müssen im Unterricht Kompetenzen im Bereich des *reaktiven* (kritischen, analytischen), als auch im *proaktiven* (kreativen, konstruktiven) Denken gefördert werden. Um Zukunftsvisionen in einem bestimmten Themenbereich zu entwerfen ist ausserdem « [...] ein Verstehen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeiten und deren historisches Gewordensein essentiell» (Bertschy et al. 2007, 54).

2.2.2.2 Vernetzendes Lernen

Das Prinzip des vernetzenden Lernens umfasst im Wesentlichen zwei Aspekte. Erstens geht es um das *perspektivische Lernen* (Bertschy et al. 2007, 54). Unterrichtsinhalte sollen demnach immer aus unterschiedlichen Akteur- oder Fachperspektiven beleuchtet werden. Im Zentrum des Unterrichts steht eine Fragestellung zu welcher die Schüler*innen sich aus verschiedenen fachlichen Sichtweisen Gedanken machen müssen, so dass unterschiedliche Interessen mitberücksichtigt werden. In einem zweiten Schritt müssen die verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden. Gemäss Bertschy et al. (2007, 54) soll vernetztes Denken in drei Bereichen ermöglicht werden:

1. **Die Vernetzung von lokalen und globalen Gegebenheiten**
2. **Die Vernetzung von Gegenwart und Zukunft**
3. **Die Vernetzung der ökologischen, ökonomischen und sozio-kulturellen Dimensionen**

Abbildung 3 stellt das Prinzip des vernetzenden Lernens visuell dar. Das Dreieck symbolisiert die drei Zieldimensionen der NE: Die sozio-kulturelle, die ökonomische und die ökologische Dimension. Alle drei Dimensionen müssen bei nachhaltigkeitsrelevanten Themen zwingend berücksichtigt werden. Mit der Zeitachse wird die Verknüpfung zwischen Zukunft und Gegenwart dargestellt. Dabei wird die *intergenerationelle Gerechtigkeit* angesprochen. Die Weltkugel ist Symbol für die Vernetzung von lokalen und globalen Gegebenheiten und verweist auf die in *intragenerationelle Gerechtigkeit*. Bei Entscheidungen und Visionsentwürfen im Sinne einer NE müssen alle dargestellten Elemente miteinander vernetzt und aufeinander bezogen werden. (Muheim et al. 2018, 44)

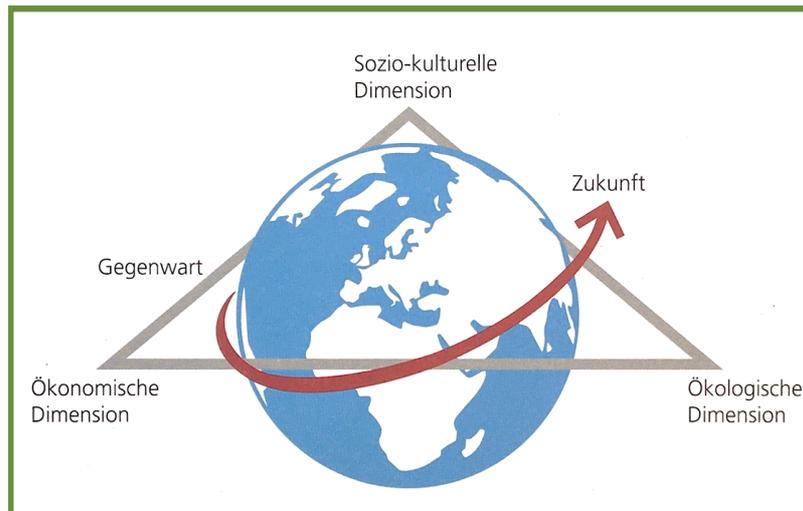


Abbildung 3: Prinzip des vernetzenden Lernens (Bertschy et al. 2018, 44)

2.2.2.3 Partizipationsorientierung

Die Partizipationsorientierung bezieht sich auf zwei Ebenen. Einerseits werden mit ihr Aspekte des *sozialen Lernens* thematisiert (Muheim et al. 2018, 45). Verschiedene relevante Belange sollen in der Klasse thematisiert werden, so dass alle Schüler*innen an gewissen Entscheidungsfindungen teilnehmen können. Dadurch ist auch immer jedes einzelne Kind angesprochen, « [...] *das in Bereichen, die es persönlich betreffen, (mit)entscheiden soll*» (Bertschy et al. 2007, 57). Bei der Planung von Unterricht soll sich die Lehrperson stets Gedanken dazu machen, inwiefern Schüler*innen den Unterricht sinnvoll mitgestalten können. Konkret kommt dieses Partizipationsverständnis beispielsweise dann zur Geltung, wenn die Lehrperson gemeinsam mit der Klasse Regeln aufstellt, die von allen Beteiligten eingehalten werden müssen. (Bertschy et al. 2007, 57)

Auf einer zweiten Ebene spricht die Partizipationsorientierung das *Zusammenleben in einer Gesellschaft* an. Gemäss Muheim et al. (2018, 45) erzeugen *Partizipationserfahrungen* nicht zwingend *Partizipationskompetenz*. Damit die Schüler*innen fähig werden, sich an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, müssen die Partizipationserfahrungen reflektiert werden. Darüber hinaus muss eine Auseinandersetzung mit den Begriffen *Macht* und *Herrschaft* stattfinden. Es muss thematisiert werden, « [...] *auf welche Weise sich Gesellschaften organisieren und wie gesellschaftliches Zusammenleben generell gestaltet werden kann*» (Muheim et al. 2018, 45). Dabei müssen getroffene Entscheidungen auch stets im Bezug zu den Anforderungen einer NE reflektiert werden (Bertschy et al. 2007, 58).

2.3 Planung und Organisation von BNE-Unterricht: Die BNE-Lernlandschaften

Die *BNE-Lernlandschaft* ist eine Unterrichtsorganisation, welche gemäss den Anforderungen einer BNE konzipiert ist (Muheim et al. 2018, 56). Die Unterrichtseinheiten in den Umsetzungsheften der Lehrmittelreihe «Querblicke» sind gemäss dem Konzept der Lernlandschaften aufgebaut. Das Modell zeichnet sich durch einen *Phasenaufbau*, sowie durch eine *Choreografie der Lernanlässe* aus, wobei sich die Phasen und das Aufgabenkonzept an einer *übergeordneten, gesellschaftlich relevanten Fragestellung* orientieren (Muheim et al. 2018, 56).

Die BNE-Lernlandschaft kann als Planungsinstrument zur Vorbereitung von BNE-Unterricht verwendet werden. Das Planungsmodell orientiert sich an den didaktischen Prinzipien einer BNE (vgl. Kapitel 2.2.2).

2.3.1 Die übergeordnete Fragestellung

Gemäss dem Grundlagenband der Lehrmittelreihe «Querblicke» (Muheim et al. 2018) orientiert sich der Phasenaufbau der BNE-Lernlandschaften an einer *übergeordneten Fragestellung*. Die Leitfrage dient als Ausgangs- sowie auch als Zielpunkt des Unterrichts. Sie ermöglicht ausserdem Zugang und Orientierung in einem bestimmten BNE-Thema. Ziel einer BNE-Unterrichtseinheit ist es letztendlich, mögliche Antworten auf die Fragestellung zu finden und allenfalls weiterführende Fragen zu formulieren. (Muheim et al. 2018, 57)

Die übergeordnete Fragestellung orientiert sich an einem Thema mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz. Sie soll als Abschluss einer BNE-Unterrichtseinheit fundiert und mehrperspektivisch beantwortet werden können. Dazu müssen während dem Wissensaufbau im Unterricht verschiedene Bezugswissenschaften einbezogen und miteinander vernetzt werden. Muheim et al. (2018, 58) machen darauf aufmerksam, dass eine *abschliessende* Beantwortung nicht zwingend notwendig ist. Wie man als Lehrperson zu einer geeigneten BNE-Fragestellung kommt, wird in Kapitel 2.4 thematisiert.

2.3.2 Der Phasenaufbau

Der Phasenaufbau besteht aus den fünf Phasen a bis e (Abb. 4) und beschreibt einen *idealtypischen Ablauf* von BNE-Unterricht (Muheim et al. 2014, 53). Der Phasenaufbau ist so gegliedert, dass als Einstieg die Fragestellung (vgl. Kapitel 2.3.1) vorgestellt wird, welche am Ende einer Unterrichtseinheit fundiert und mehrperspektivischen beantwortet werden soll. Von der Auseinandersetzung mit der Fragestellung ausgehend müssen Lernziele formuliert werden, welche sich an den jeweiligen Phasen orientieren. Die ausformulierten Lernziele dienen als Grundlage für die Entwicklung konkreter Lernaufgaben. Im Weiteren werden die einzelnen Phasen gemäss Muheim et al. (2014, 54 f.) näher erläutert.

Planungsmodell BNE /Aufbau einer BNE-Lernlandschaft

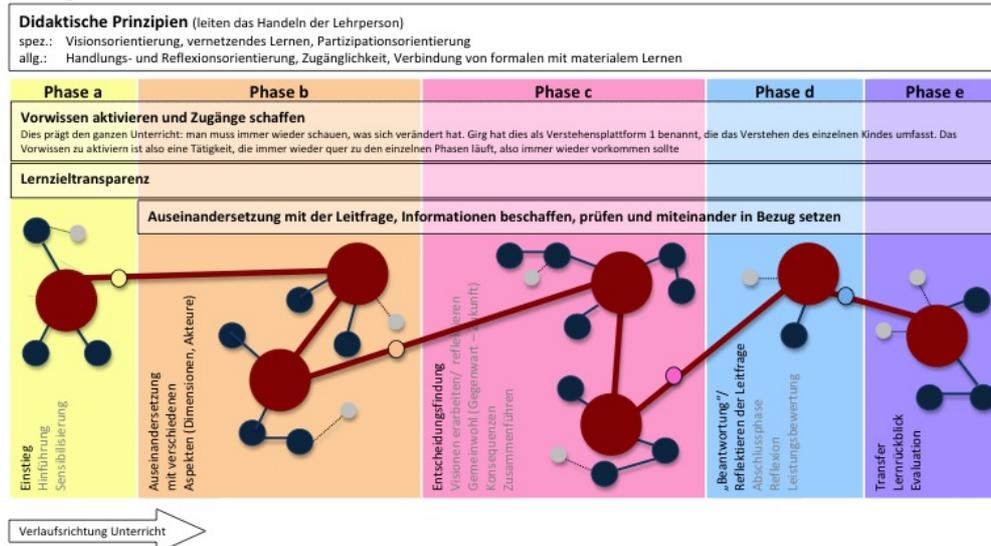


Abbildung 4: Der Phasenaufbau einer BNE-Lernlandschaft (Muheim et al. 2014, 55)

Einstieg (Phase a): Die Schüler*innen werden mit dem Thema und der Fragestellung sensibilisiert. Erstes Wissen wird aufgebaut, sodass eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Leitfrage ermöglicht wird.

Wissensausbau und Vernetzung (Phase b): Die zweite und zeitintensivste Phase umfasst hauptsächlich die Erweiterung des Wissensaufbaus. Die Schüler*innen bauen Fachwissen aus und setzen sich mit den Interessen verschiedener Akteure auseinander. Sie betrachten verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten und beschäftigen sich mit den Folgen, welche diese mit sich ziehen können. Dieser Wissensaufbau ist notwendig für eine *vertiefte* und *mehrperspektivische* Auseinandersetzung mit der Leitfrage. Ebenfalls beinhaltet die Phase b die Entwicklung von *denkbaren Visionen* im Zusammenhang mit der Leitfrage.

Visionentwicklung (Phase c): In der dritten Phase gilt es, die bereits erarbeiteten Visionen in Hinblick auf *Chancen* und *Grenzen* kritisch zu befragen. Ausgehend von den Erkenntnissen müssen sie verändert und weiterentwickelt werden, so dass schlussendlich eine bis zwei Visionen bestehen bleiben, die den Anforderungen einer NE gerecht werden.

Beantwortung der Leitfrage (Phase d): In dieser Phase wird die Fragestellung beantwortet und das Thema somit abgeschlossen. Bei der Beantwortung kommen die erarbeiteten Vernetzungen zum Tragen.

Transferphase (Phase e): Einerseits beinhaltet die letzte Frage die Lernzielüberprüfung als auch einen Lerntransfer. Der Lerntransfer soll zur Übertragung der erworbenen Sachkonzepte und Erkenntnisse auf andere Themenbereiche anregen.

2.3.3 Die Choreografie der Lernanlässe

Gemäss Muheim et al. (2018, 60) beinhaltet die Choreografie der Lernanlässe das Aufgabenkonzept der BNE-Lernlandschaft. Dieses wird durch verschiedene *Aufgabentypen* bestimmt und durch die mögliche Reihenfolge der Lernanlässe definiert. Muheim et al. (2018, 60) unterscheiden innerhalb der Choreografie der Lernanlässe drei wesentliche Aufgabentypen voneinander: *Kernaufgaben*, *Basisaufgaben* und *Aufgaben zum Rück- und Ausblick*.

Mit den ***Kernaufgaben*** werden die zentralen Aspekte eines BNE-Themas bearbeitet. Sie bilden sozusagen den roten Faden durch das Thema und sind aufeinander aufbauend. Die Kernaufgaben fördern das explizite Arbeiten an BNE-Kompetenzen. Sie sollen von allen Schüler*innen gelöst werden, wofür gewisse Vorbereitungen nötig sind.

Die ***Basisaufgaben*** haben eine *instrumentelle Funktion* (Muheim et al. 2018, 60). Durch sie soll sichergestellt werden, dass die Lernenden die notwendigen Fähigkeiten und das Fachwissen zum Bearbeiten der Kernaufgaben erworben haben. Dabei müssen nicht zwingend alle Basisaufgaben auch von allen Schüler*innen gelöst werden. Die Lehrperson kann hier entscheiden, welche Kinder welche Aufgaben bearbeiten sollen.

Die ***Aufgaben zum Rückblick und Ausblick*** finden ihren Einsatz jeweils am Ende einer Unterrichtsphase. Gemäss Muheim et al. (2018, 60) bieten sie « [...] *Gelegenheit zur expliziten Verknüpfung und Klärung der Zusammenhänge*». Sie sollen zum vertieften Nachdenken über Lernerkenntnisse anregen, welche wiederum Ausgangspunkt für Visionen sein können.

Die drei Aufgabentypen können noch mit Zusatzaufgaben ergänzt werden. Zusatzaufgaben können zur Vertiefung und Erweiterung eines bestimmten Aspekts dienen.

2.4 Zur Auswahl von BNE-Unterrichtsthemen

Da aus der Idee der Nachhaltigkeit keine konkreten Unterrichtsinhalte ableitbar sind, liegt für das Unterrichten von BNE kein verbindlicher Themenkanon vor. Trotzdem können Unterrichtsinhalte nicht nach freiem Belieben ausgewählt werden, denn es müssen gewisse Kriterien eingehalten werden. (Muheim et al. 2018, 50) Einerseits müssen BNE-Themen eine *gesamtgesellschaftliche Bedeutung* aufweisen und einen *mehrperspektivischen* Zugang erlauben. Weiter sollen die Inhalte einer BNE in Zusammenhang mit *menschlichen Bedürfnissen* und der *menschlichen Lebensgestaltung* stehen. Letztendlich wird darauf aufmerksam gemacht, dass in Bezug auf die Themenwahl im BNE-Unterricht im Verlauf der Schuljahre eine gewisse Ausgewogenheit hergestellt werden soll. Es sollen also Fragen und Inhalte aus vielen verschiedenen Bereichen des menschlichen Lebens aufgegriffen werden. (Muheim et al. 2018, 50)

Wie kann eine Lehrperson nun konkret relevante BNE-Themen finden? Um sich eine Übersicht über mögliche Themenfelder einer NE zu verschaffen, gibt es verschiedene Ansätze. Beispielsweise umschreiben Klann und Nitsch (1999, 11) in ihrem *Aktivitätsfeldansatz* acht Felder, welche eine *gesellschaftliche Aktivität* umfassen (Abb. 5). Lehrpersonen können sich bei ihrer Themenwahl an diesen Aktivitätsfeldern orientieren.



Abbildung 5: Aktivitätsfelder nach Klann und Nitsch (1999, 14)

Gemäss Muheim et al. (2018, 51) erlaubt eine Themenwahl, welche sich an den Aktivitätsfeldern nach Klann und Nitsch (1999, 14) orientiert, eine ausgewogene Unterrichtsgestaltung. Ebenfalls möglich wäre die Orientierung an den 17 Zielen der Agenda 2030 (United Nations 2015).

2.4.1 Auswahl- und Ausrichtungskriterien für BNE-Unterrichtsthemen

Um nun ein gewähltes Thema im Sinne einer BNE aufzubauen und anregende Lernsituationen gestalten zu können, müssen bei der inhaltlichen Ausrichtung verschiedene Anforderungen gemäss Muheim et al. (2018, 51 ff.) berücksichtigt werden, auf welche nachfolgend eingegangen wird.

Zeitliche und dynamische Dimension

Am gewählten Thema müssen Veränderungen aufgezeigt werden können, welche sich durch veränderte menschliche Bedürfnisse ergeben. Die Lehrperson muss sich mit der Frage auseinandersetzen, ob sich der Inhalt eignet, um « [...] Auswirkungen von Entscheidungen in der Vergangenheit und Gegenwart auf zukünftige Generationen zu thematisieren » (Künzli David et al. 2008, 52). Ebenfalls soll das Thema verschiedene Zukunftsvisionen zulassen.

Globale und lokale Dimension

In diesem Bereich geht es darum, dass der Zusammenhang und die Beziehung zwischen globalen und lokalen Entwicklungen thematisiert wird. Aufgenommene Handlungen und Entscheidungen des Themenbereichs sollen lokal beobachtbar sein und globale Auswirkungen mit sich ziehen. Muheim et al. (2018, 53) erwähnen auch, dass die globale Dimension eines Themas sehr abstrakt und gerade für jüngere Kinder schwer greifbar sind. Ziel des Unterrichts sollte daher nicht sein, dass Schüler*innen des Zyklus 1 bereits globale Bezüge herstellen können. Viel eher sollen Kinder dafür sensibilisiert werden, dass « [...] lokale Handlungen Auswirkungen auf Personen haben können, die nicht unmittelbar, sondern eher mittelbar betroffen sind » (Muheim et al. 2018, 53). Auch wird daraufhin gewiesen, dass globale Aspekte und Dimensionen in gewissen Themenbereichen auch für jüngere Kinder gut sichtbar sind. Ein Beispiel dafür sind Konsumartikel, welche im Ausland produziert werden.

Integration der sozio-kulturellen, ökologischen und ökonomischen Dimension

Ein BNE-Thema muss im Unterricht immer aus den drei Zieldimensionen einer NE beleuchtet werden können. Eine Vision muss stets auf ihre sozio-kulturelle und ökologische Verträglichkeit geprüft werden, sowie ökonomisch tragfähig sein. Dabei müssen alle drei Dimensionen als gleichwertig anerkannt werden. Anhand des gewählten Unterrichtsthemas müssen spezifische Interessen der verschiedenen Akteurgruppen aufgezeigt werden können, wobei nicht nur *Partikularinteressen*, sondern vor allem auch *gesamtgesellschaftliche Interessen* zu thematisieren sind. (Muheim et al. 2018, 53)

Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung aufzeigen

BNE-Themen sollen eine aktuelle gesellschaftliche Relevanz aufzeigen und einen Bezug zur Gegenwart und Zukunft aufweisen. Mit den Schüler*innen muss diskutiert werden, weshalb ein bestimmtes Thema gesamtgesellschaftlich, sowie auch für die Lernenden persönlich wichtig ist. (Muheim et al. 2018, 54)

Exemplarität und Transfer

Die Schüler*innen sollen anhand eines ausgewählten Unterrichtsthemas *grundlegende Einsichten* gewinnen können. Innerhalb eines Themas sollen Aspekte fokussiert werden, durch welche *Prinzipien, Mechanismen* oder *Regeln* des menschlichen Lebens veranschaulicht werden können. Dies ist notwendig, damit die Schüler*innen später eine Transferleistung der relevanten Unterrichtsaspekte auf andere Themen und Disziplinen erbringen können. Solche Transferleistungen sind sehr komplex, weshalb die Lernenden dabei unterstützt und angeleitet werden müssen. (Muheimn et al. 2018, 54).

3. Praxisbezug

Im Lernvikariat habe ich eine Unterrichtseinheit zum Thema «Ernährung» geplant und durchgeführt. Unter Kapitel 3.1 wird auf ebendiese Sequenz eingegangen. Nach der vertieften Auseinandersetzung mit den didaktischen und methodischen Ansätzen einer BNE, habe ich eine neue Planung zum Thema entworfen. Diese wird in Kapitel 3.2 thematisiert und vorgestellt.

3.1 Thema Ernährung im Lernvikariat

Das Lernvikariat habe ich gemeinsam mit einer Kollegin der PHZH in einer 5. Klasse in der Stadt Zürich absolviert. Im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) sollten wir unter anderem eine Unterrichtseinheit zum Thema «Ernährung» planen und durchführen. Dabei sollten wir uns im Groben an den entsprechenden Themenbuchseiten des NaTech 5/6 (2017) orientieren. Im Lehrmittel werden unter dem Themenblock «*Mein Körper*» (NaTech 5/6 2017, 30 ff.) die Ernährung im Zusammenhang mit der Gesundheit, die Ernährungspyramide, sowie eben auch der Nachhaltigkeitsaspekt verschiedener Nahrungsmittel thematisiert.

Meine Tandempartnerin und ich haben uns sehr für die Ernährung im Zusammenhang mit der Nachhaltigkeit als Unterrichtsinhalt interessiert. Allerdings mussten wir während den drei Lernvikariatswochen auch noch auf einige weitere Themen eingehen. Somit blieben uns leider nur zwei Lektionen Zeit, um die Ernährung in Bezug zur Nachhaltigkeit zu beleuchten. Thema der beiden Unterrichtsstunden war einerseits der Import von Nahrungsmitteln, sowie das Phänomen «Foodwaste». Nachfolgend werden die beiden Sequenzen kurz geschildert.

3.1.1 Import von Nahrungsmitteln

Die Lektion zum Thema Import von Nahrungsmitteln hat sich an der Themenseite «*Saisonal und regional statt geflogen und gekühlt!*» des NaTech 5/6 (2017, 33) orientiert. Lernziele der Lektion waren folgende:

- *Die Schüler*innen können das Produktionsland eines Nahrungsmittels am Produkt ablesen.*
- *Die Schüler*innen können begründen, warum Nahrungsmittel in die Schweiz importiert werden.*

Als Einstieg wurden Bilder folgender Nahrungsmittel an die Wandtafel gehängt: Mango, Kaffeebohnen und Toblerone. Als erstes sollten die Schüler*innen raten, in welchem Land die Produkte produziert werden. Danach konnten die Kinder im Internet nach dem Produktionsland recherchieren. Über die Ergebnisse sowie die Frage, weshalb Nahrungsmittel von weiter transportiert werden, wurde im Plenum diskutiert. Dabei kam ebenfalls zur Sprache, welche Vor- und welche Nachteile der Import von Nahrungsmitteln mit sich bringt. Um die Schüler*innen noch mehr für den Sachverhalt zu sensibilisieren, wurde die Herkunft verschiedener

Lebensmittel auf einer Weltkarte an der Wandtafel visualisiert. Anschliessend wurde der Text «Saisonal und regional statt geflogen und gekühlt!» gemeinsam in der Klasse gelesen sowie besprochen (Text im Anhang). Als Abschluss sollten die Schüler*innen die Bedeutung von Nachhaltigkeit in eigenen Worten in ihr Arbeitsheft notieren (Abb. 6).

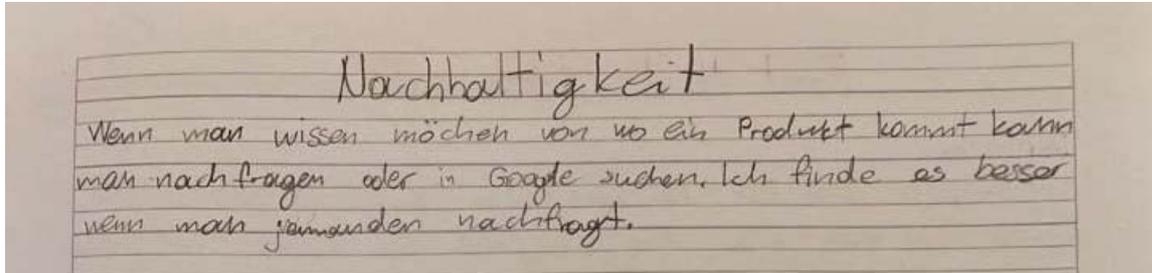


Abbildung 6: Definition von Nachhaltigkeit eines Schülers

3.1.2 Foodwaste

In der darauffolgenden Lektion wurde das Phänomen des Foodwaste thematisiert. Durch die Lektion sollten die Schüler*innen folgende Lernziele erreichen:

- Die Schüler*innen kennen den Begriff «Foodwaste» und können diesen mit eigenen Worten umschreiben.
- Die Schüler*innen können Strategien aufzählen, wie Foodwaste verhindert werden kann.

Als Einstieg wurden die Bilder aus Abbildung 7 betrachtet und in einem Think-Pair-Share-Setting haben die Kinder untereinander besprochen, ob sie die braune Banane oder die speziellen Karotten noch essen würden. Ebenfalls thematisiert wurde die Frage, weshalb denn solche Nahrungsmittel überhaupt weggeworfen werden. Es folgte ein Input zum Thema Nahrungsmittelverschwendung und der Begriff «Foodwaste» wurde eingeführt. Dazu haben wir das kurze Lernvideo «Foodwaste: Was ist das?» (SRF mySchool 2017) zusammen angeschaut. Danach wurde die Frage aus dem Themenbuch aufgegriffen: *Was denkst du darüber, dass Lebensmittel weggeworfen werden?* In Kleingruppen sollte besprochen werden, wie Foodwaste verhindert werden kann. Ihre Notizen sollten die Kinder in ihrem Arbeitsheft festhalten (Abb. 8).



Abbildung 7: Bilder zum Thema Foodwaste aus dem NaTech (2017, 33)

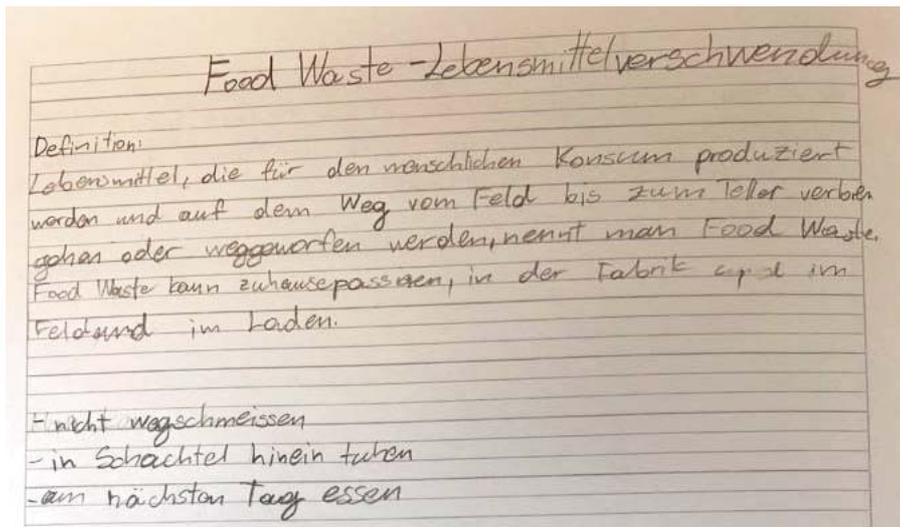


Abbildung 8: Definition von Foodwaste eines Schülers

Diese beiden Lektionen wurden in Lernvikariat und somit vor dem Modul MU P320 durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt habe ich die Anforderungen einer BNE und die verschiedenen Konzepte dazu also noch nicht gekannt. In Kapitel 4 wird die Unterrichtseinheit kritisch reflektiert. Zuerst folgt aber der Entwurf einer Unterrichtsplanung, welcher das Thema Ernährung im Rahmen einer BNE aufnimmt und welcher nach Erwerb meines neuen Wissens geplant wurde.

men einer BNE aufnimmt und welcher nach Erwerb meines neuen Wissens geplant wurde.

3.2 Planung gemäss der BNE-Lernlandschaft

In diesem Kapitel wird nun das Thema Ernährung nochmals aufgearbeitet. Unter Einbezug des neuen Theoriewissens habe ich eine Unterrichtssequenz geplant, welche im Sinne einer BNE konzipiert ist. Dazu habe ich die BNE-Lernlandschaft (vgl. Kapitel 2.3) als Planungsinstrument hinzugezogen. Bei der Planung handelt es sich eher um eine Grobplanung, als um eine detaillierte Planung mit Feinzielen und ausgearbeiteten Lektionsplanungen.

In einem ersten Schritt habe ich ein fachlich überhöhtes Concept-Map zum Thema Ernährung erstellt (siehe Anhang) in welchem die Thematik in Bezug zu fünf relevanten Dimensionen gestellt wurde: Gesellschaft, Wirtschaft, Raum, Zeit und Umwelt. Durch das Erstellen des Concept-Maps wollte ich mir einen ersten Überblick verschaffen, wo die Ernährung an BNE-relevante Aspekte anschliesst.

3.2.1 Übergeordnete Fragestellung

Der Aufbau einer BNE-Lernlandschaft orientiert sich an einer übergeordneten Fragestellung. In einem nächsten Schritt musste ich mich also für einen Aspekt aus dem Concept-Map entscheiden und eine Leitfrage dazu formulieren. Bei der Frage ist es zentral, dass sie für die drei Dimensionen Gesellschaft, Ökonomie und Ökologie relevant ist. Ich habe mich schlussendlich für das Thema «Verpackungen» und folgende Fragestellung entschieden:

Was ist eine gute Verpackung?

Gemäss meinen Überlegungen lässt sich die Fragestellung aus der Perspektive folgender Akteure beantworten, wobei jede Akteursgruppe je eine unterschiedliche NE-Dimension stärker gewichtet:

Akteure	Fachperspektive	Argumente zur Beantwortung der Leitfrage
Konsument*innen	Sozio-kulturell	Wiederverschliessbar; Einfach zu entsorgen; Gut transportierbar; Gut zu öffnen; Schön; Verpackung soll Lebensmittel möglichst haltbar machen; Informationen auf der Verpackung
Produzent*innen	Ökonomie	Stapelbar; Günstige Herstellung; Niedrige Entsorgungskosten; Leicht; Platz für Logo und Werbung
Natur	Ökologie	Wenig Energie zur Herstellung; Recyclbares Material; Naturmaterialien; Wiederverwendbar; natürliche Rohstoffe; Wenig Material

Nachdem nun die wichtigsten Argumente aus den verschiedenen Fachperspektiven geklärt wurden, kann die Planung gemäss den Phasen a-e erfolgen.

3.2.2 Phasenaufbau

Das Modell des Phasenaufbaus und der Choreografie der Lernanlässe (vgl. Kapitel 2.3), ist recht komplex. Leider konnte ich keine leere Vorlage des Planungsmodells der Lehrmittelreihe «Querblicke» ausfindig machen, welche zur Planung eines eigenen BNE-Themas verwendet und ausgefüllt werden kann. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, eine leicht vereinfachte Version des Planungsmodells zu erstellen. Dabei war es mir wichtig, dass die zentralen Ansätze der BNE-Lernlandschaften erhalten bleiben. Beim Planen habe ich mich auf die Kernfragen und Basisaufgaben beschränkt. Dabei ist das Überblicksformular aus Abbildung 10 entstanden. Eine ausführliche Planung mit einem genaueren Beschrieb der einzelnen Aufgaben befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Die Planung ist so aufgebaut, dass die Fokus/Kernaufgaben jeweils von der gesamten Klasse gelöst werden. Einige der Basisaufgaben sind obligatorisch, während zwischen einigen auch eine Auswahl getroffen werden kann. Die Basisaufgaben sind so konzipiert, dass durch deren Bearbeitung Wissen aufgebaut wird, welches schlussendlich für die Bearbeitung der Kernaufgaben notwendig ist. Phase c besteht in meiner Planung lediglich aus einer Kernaufgabe. Da es sich sozusagen um eine Synthesaufgabe handelt, sind für die Bearbeitung alle bisher gelösten Basisaufgaben zentral. In der Planung im Anhang wird jeweils angemerkt, in welcher Reihenfolge die Aufgaben gelöst werden und welche davon obligatorisch sind.

Die Planung habe ich auf eine 5. Klasse ausgelegt. Die Durchführung der Sequenz wäre aus meiner Sicht aber auch in einer 4. Klasse denkbar. Für die Durchführung rechne ich mit rund 7 Lektionen.

Phasen	Fokus/Kernaufgabe	Basisaufgaben
Phase a: Einstieg	Fokus I: Welche Verpackung finde ich gut?	Was ist alles auf der Verpackung drauf? Was für Verpackungen gibt es? Weshalb verpacken wir Lebensmittel?
Phase b: Wissensausbau und Vernetzung	Fokus II: Welche Verpackung ist gut für den Produzent?	Woher kommen unsere Lebensmittel? Vom Bauernhof zum Supermarkt Lebensmittellogistik
	Fokus III: Welche Verpackung ist gut für die Natur?	Was passiert mit unserem Abfall? PET-Flaschen Wie kommt das Plastik ins Meer?
Phase c: Visionsentwicklung	Fokus IV: Was ist eine gute Verpackung für die Natur, die Produzent*in und für die Konsument*in?	
Phase d: Beantwortung der Leitfrage	Fokus V: Was ist eine gute Verpackung für alle?	Kriterien festlegen
Phase e: Transferphase	Fokus VI: Welche Dinge, ausser Lebensmittel, werden sonst noch verpackt?	Gruppenpräsentationen

Abbildung 9: Übersichtsplanung "Was ist eine gute Verpackung?"

4. Reflexion

Wie bereits erwähnt, wurden die beiden Lektionen des Lernvikariats noch vor den Kenntnissen über eine BNE geplant und durchgeführt. Mit meinem neu erworbenen Wissen reflektiere ich nun kritisch über diese Lerneinheit und vergleiche sie sogleich mit meiner neuen Planung, welche unter bewusster Berücksichtigung der Anforderungen einer BNE erstellt wurde. Nachfolgend wird die Themenauswahl der Praxiseinheiten unter dem Aspekt der Themenwahl sowie der BNE-spezifischen didaktischen Prinzipien kritisch reflektiert.

4.1 Auswahl des Themas

Der Themenbereich Ernährung gehört zu einem der acht Aktivitätsfelder von Klann und Nitsch (1999, 14), welche in Kapitel 2.4 vorgestellt werden. Somit kann gesagt werden, dass sich die Thematik generell als BNE-Unterrichtsinhalt eignet. Nachfolgend werden die Unterrichtseinheiten anhand der Auswahl- und Ausrichtungskriterien gemäss Muheim et al. (2018, 51 ff.) kritisch analysiert (vgl. Kapitel 2.4.1).

Im Lernvikariat wurde einerseits die Thematik des Lebensmittelimports, sowie des Foodwaste aufgenommen. Gerade mit dem Import wird die *globale und lokale Dimension* angesprochen, welche im Sinne einer BNE zentral ist. Ebenfalls verstehe ich den Import von Lebensmitteln als *exemplarisch* für unseren globalen Warenhandel. Auch wird mit dem Aspekt des Foodwaste ein aktuell sehr relevantes Thema mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz aufgegriffen. Allerdings wurde bei der Unterrichtseinheit einerseits die *zeitliche Dimension* nicht beachtet. Es hätte beispielsweise aufgezeigt werden können, seit wann Lebensmittel überhaupt importiert werden und was die Grosseltern der Kinder früher gegessen haben. Ebenfalls wurde nicht auf alle *drei Zieldimensionen* einer NE eingegangen. Die Thematik wurde hauptsächlich aus der ökonomischen Perspektive betrachtet. Die sozio-kulturelle, sowie auch die ökonomische Perspektive wurden aussen vorgelassen. Die Thematik wurde im Sinne einer BNE also zu einseitig beleuchtet.

Für meine neue Planung habe ich mich auf einen Aspekt des grossen Themenbereichs Ernährung fokussiert. Nach einer Sachanalyse bin ich zum Schluss gekommen, dass sich das Thema «Verpackung» sehr gut eignet, um in einer Primarschule unter dem Aspekt einer NE zu bearbeiten. Einerseits wurden bei der Planung alle *drei Zieldimensionen* berücksichtigt. Die Schüler*innen werden mit Interessen und Bedürfnissen *verschiedener Akteursgruppen* konfrontiert und sollen sich auch in verschiedene Rollen hineinversetzen. Dadurch, dass auch in der neuen Planung auf den Import von Lebensmitteln eingegangen wird, wird auch die *globale und lokale Ebene* berücksichtigt. Die Thematik der Verpackung von Lebensmitteln erkenne ich auch als *exemplarisch*, da gerade im Bereich der ökologischen Verpackung viele Prinzipien gelten, welche auch auf die Produktion anderer Warenprodukte angewendet werden können. So beispielsweise die Verwendung von natürlichen und recycelbaren Materialien.

Worauf eventuell noch etwas vertiefter eingegangen werden könnte, ist die *zeitliche Dimension*. Zwar wird in der Basisaufgabe «PET-Flaschen» in einem Lernvideo erklärt, wie Getränke noch vor der Entdeckung des PETs «verpackt» werden konnten, allerdings handelt es sich dabei um eine freiwillige Aufgabe. Eventuell könnte ein Oral History eingebaut werden, in welchem die Schüler*innen ihre Grosseltern zu den Verpackungen von früher befragen.

Abschliessend erkenne ich das Thema «Verpackung» zwar als sehr geeignet für einen BNE-Unterricht auf Primarschuleebene, allerdings stellt sich die Frage, ob damit tatsächlich ein zentraler Aspekt des Bereichs «Ernährung» angesprochen wird. Im NaTech (2017, 33) wird die Ernährung unter dem Bereich «Mein Körper» aufgeführt. Sollte die Thematik also unter diesem Aspekt unterrichtet werden, müsste die Fragestellung allenfalls angepasst werden.

4.2 Didaktische Prinzipien

In Kapitel 2.2.3 vorliegender Arbeit wird auf spezifische didaktische Prinzipien einer BNE eingegangen. Nachfolgend werden die Unterrichtseinheiten bezugnehmend auf ebendiese Prinzipien analysiert.

Gemäss Bertschy et al. (2007, 53) sollte sich Unterricht im Sinne einer BNE an einer wünschbaren Zukunft, an einer Vision orientieren. Im Mittelpunkt sollten also nicht die Probleme, sondern viel eher die Chancen und das Potenzial der Gegenwart und Zukunft stehen. Einer solcher *Visionsorientierung* wurden die Einheiten des Lernvikariats nicht gerecht. Zwar wurde kurz auf Ideen eingegangen, wie Foodwaste verhindert werden kann, allerdings wurde ansonsten hauptsächlich das Problem thematisiert. Auch beim Thema Import von Produkten fehlte ein Chancenzugang. Unter dem Aspekt des *vernetzenden Lernens* wurde, wie bereits erwähnt, lediglich auf die Vernetzung von globalen und lokalen Gegebenheiten eingegangen. Gerade die Vernetzung der Gegenwart und Zukunft, als auch die Vernetzung der drei Zieldimensionen (ökologische, ökonomische und sozio-kulturelle Perspektive) kamen definitiv zu kurz. Auch im Bereich der *Partizipationsorientierung* lässt die Planung zu wünschen übrig. Einzige *Partizipationsmöglichkeit* erkenne ich in der Sequenz «Foodwaste» und zwar dort, wo die Kinder Ideen und Möglichkeiten zur Verhinderung der Nahrungsmittelverschwendung beisteuern konnten.

Im Zentrum der neu erstellten Planung steht die Leitfrage: *Was ist eine gute Verpackung?* Mit dem Adjektiv «gut» wird bereits mit der Leitfrage eine positive Herangehensweise impliziert. Zwar wird auch in dieser Planung auf Probleme wie beispielsweise das Plastik im Meer und die hohe Abfallproduktion hingewiesen, allerdings wird auch immer auf die Chancen und positiven Aspekte der Verpackungen aufmerksam gemacht. Verpackungen können Lebensmittel beispielsweise haltbarer machen und dienen als Schutz. Schlussendlich entwickeln die Schüler*innen eine chancenorientierte Vision, wie eine gute Verpackung aussieht. Dabei werden verschiedene Perspektiven und Interessen berücksichtigt, so dass das *vernetzte Lernen* angeregt wird. Vor allem die Vernetzung der drei Zieldimensionen einer NE, als auch die

Vernetzung von global und lokal kommen stark zum Tragen. Schlussendlich wird durch das Lernsetting der BNE-Lernlandschaften auch die *Partizipationsorientierung* berücksichtigt. Bei einigen Basisaufgaben können die Schüler*innen selber entscheiden, welche sie lösen möchten.

5. Fazit

Zu Beginn dieses Portfolioeintrages wurde folgende Fragestellung definiert:

Wie finde ich als Lehrperson geeignete BNE-Unterrichtsthemen und wie kann Unterricht im Sinne einer BNE geplant werden?

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur zur Thematik der BNE habe ich Antworten auf beide Fragen gefunden. In Kapitel 2.4 wird auf verschiedene Kriterien eingegangen, anhand welcher ein Thema für eine Unterrichtseinheit im Rahmen einer NE gefunden werden kann. Darauf basierend habe ich selber eine Sequenz zur Thematik «Verpackungen» entwickelt. Auf die erarbeiteten Kriterien werde ich bestimmt auch in Zukunft beim Planen von Unterricht zurückgreifen können.

Mit den Lernlandschaften der Lehrmittelreihe «Querblicke» (Muheim et al. 2018) habe ich ein Instrument zur Planung von BNE-Unterricht kennengelernt. Beim Entwickeln meiner eigenen Unterrichtseinheit ist mir allerdings aufgefallen, dass eine solche Planung komplex ist und auch ziemlich viel Zeit in Anspruch nimmt. Ich bin davon überzeugt, dass die BNE-Lernlandschaft ein sehr geeignetes Tool für Lehrpersonen ist, doch darf der Aufwand nicht unterschätzt werden. Herausfordernd, aber lohnenswert ist mein Fazit. Und sollte eine eigene BNE-Planung aus zeittechnischen Gründen nicht möglich sein, kann für die Planung und Durchführung eine BNE-Unterrichtseinheit auch immer auf eine bereits aufbereitete Einheit aus einem Lehrmittel zurückgegriffen werden. Die vertiefte Auseinandersetzung mit der «Querblick»-Reihe hat mein Interesse geweckt und mit einer grossen Wahrscheinlichkeit werde ich auch schon bald eines der Umsetzungshefte in mein Unterrichtsmaterial-Repertoire aufnehmen.

Generell ist mir durch das Arbeiten an diesem Portfolioeintrag einmal mehr bewusst geworden, wie zentral und global bedeutsam eine nachhaltige Entwicklung für unsere Gesellschaft ist. Es muss wohl niemand mehr davon überzeugt werden, dass die Bildung dabei eine unfassbar wichtige Stellung einnimmt. In diesem Sinne freue ich mich schon jetzt, gemeinsam mit meinen Schüler*innen verschiedene Perspektiven einzunehmen, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und dabei spannende Zukunftsvisionen zu entwickeln.

6. Literaturverzeichnis

- Bertschy, Franziska, François Gingins, Christine Künzli, Antonietta Di Giulio, und Ruth Kaufmann-Hayoz. 2007. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der obligatorischen Schule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK : 'Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung - Begriffsklärung und Adaption'*. Zugriff 06.04.2020. http://edudoc.ch/record/24373/files/BNE_Schlussbericht_2007_d.pdf?In=deversion=1.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. 2017. «Bildung für nachhaltige Entwicklung.» In: *Lehrplan 21*. Zugriff 04.08.2020. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|4>.
- Di Giulio, Antonietta. 2004. *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen: Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten*. Münster: Lit Verlag.
- Felber, Christian. 2017. "Nachhaltigkeit und Gemeinwohl." In *Nachhaltigkeit*, hrsg. v. Iris Pufé. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- i.m.a, information.medien.agrar. 2017. "Vom Bauernhof zum Supermarkt - Der Weg unserer Lebensmittel." In: www.ima-shop.de. Zugriff 10.04.2020. <https://www.ima-shop.de/Vom-Bauernhof-zum-Supermarkt>.
- Künzli David, Christine, Christine Bertschy, Gerhard de Haan, und Michael Plesse. 2008. *Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule*. Berlin: Programm Transfer-21.
- Klann, Uwe, and Joachim Nitsch. 1999. *Der Aktivitätsfelderansatz - ein Ansatz für die Untersuchung eines integrativen Konzepts nachhaltiger Entwicklung. STB-Bericht Nr. 23*. Köln: Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt .
- Muheim, Verena, Christine Künzli David, Franziska Bertschy, und Letizia Wüst. 2018. *Querblicke Grundlagenband: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Vertiefen*. Herzogenbuchsee: INGOLDVerlag.
- Muheim, Verena, Franziska Bertschy, Christine Künzli David, und Letizia Wüst. 2014. "Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung als Beispiel für perspektiven-integrierenden Sachunterricht." *GDSU-Journal* 4: 49-58.
- NaTech 5/6. 2017. Zürich: Lehrmittelverlag Schulverlag plus.
- PHZH. 2015. "Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell." Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Pufé, Iris. 2017. *Nachhaltigkeit*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- SRF mySchool. 2017. "Foodwaste- Was ist das?" In: *SRF mySchool*. Zugriff 04.08.2020. <https://www.srf.ch/sendungen/myschool/foodwaste-was-ist-das>.
- UNESCO. 2014. *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Deutsche Übersetzung*. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Zugriff 10.04.2020. https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf.
- United Nations. 2015. "Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung." In: *United Nations*. Zugriff 05.04.2020. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.

Zollner, Prof. Dr. Georg. 2017. "Geleitwort." In *Nachhaltigkeit*, hrsg. v. Iris Pufé. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anforderungen an die Verwendung von "Nachhaltigkeit" gemäss Di Giulio (2004, 309 ff.)	6
Abbildung 2: Die didaktischen Prinzipien einer BNE gemäss Bertschy et al. (2007, 53 ff.)	8
Abbildung 3: Prinzip des vernetzenden Lernens (Bertschy et al. 2018, 44)	10
Abbildung 4: Der Phasenaufbau einer BNE-Lernlandschaft (Muheim et al. 2014, 55)	12
Abbildung 5: Aktivitätsfelder nach Klann und Nitsch (1999, 14)	14
Abbildung 6: Definition von Nachhaltigkeit eines Schülers.....	18
Abbildung 7: Bilder zum Thema Foodwast aus dem NaTech (2017, 33)	18
Abbildung 8: Definition von Foodwaste eines Schülers	19
Abbildung 9: Übersichtsplanung "Was ist eine gute Verpackung?"	21

8. Anhang

8.1 Text Saional und regional

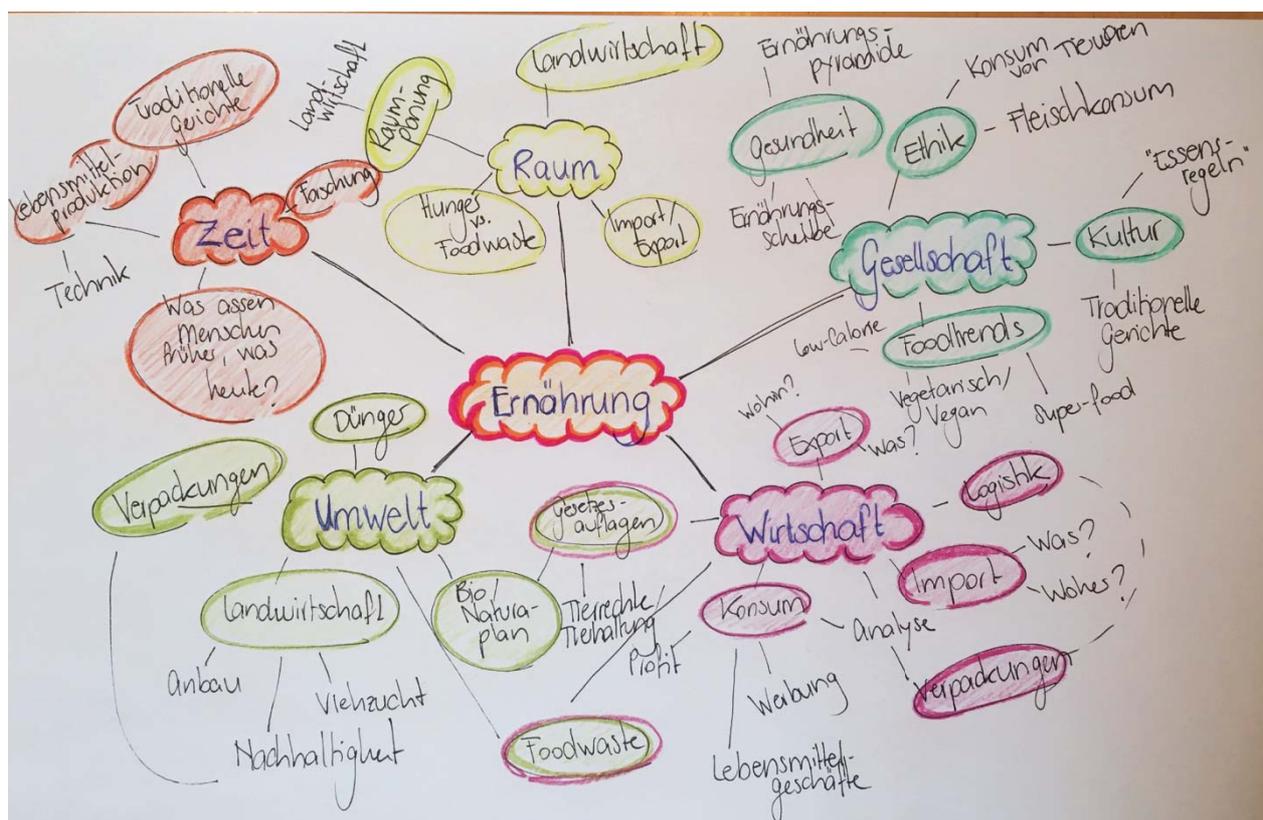
Saisonal und regional statt geflogen und gekühlt!

Viele Nahrungsmittel wachsen in der Schweiz nur während einer bestimmten Zeit im Jahr. Sie sind saisonal. Um Nahrungsmittel haltbar zu machen oder anderswoher zu transportieren, nutzen wir Energie. Deshalb ist es sinnvoll, mit Nahrungsmitteln sorgsam umzugehen und auf ihre Herkunft zu achten.

Um Nahrungsmittel zu produzieren, benötigen wir Energie. Auch für den Transport und die Lagerung nutzen wir Energie. Werden saisonale Produkte aus der Region gegessen, benötigen wir am wenigsten Energie. Die Sonne lässt die Früchte und Gemüse reifen, die Lagerung und die Transportwege sind kurz. Müssen die Nahrungsmittel während der Lagerung gekühlt werden, benötigt dies sehr viel Energie.



8.2 Concept-Map zum Thema Ernährung



8.3 Planung zum Thema Verpackung

Phasen	Fokus/Kernaufgabe	Basisaufgaben
Phase a: Einstieg	Fokus I: Welche Verpackung finde ich gut?	Was ist alles auf der Verpackung drauf? Was für Verpackungen gibt es? Weshalb verpacken wir Lebensmittel?
Phase b: Wissensaufbau und Vernetzung	Fokus II: Welche Verpackung ist gut für den Produzent?	Woher kommen unsere Lebensmittel? Vom Bauernhof zum Supermarkt Lebensmittellogistik
	Fokus III: Welche Verpackung ist gut für die Natur?	Was passiert mit unserem Abfall? PET-Flaschen Wie kommt das Plastik ins Meer?
Phase c: Visionentwicklung	Fokus IV: Was ist eine gute Verpackung für die Natur, die Produzent*in und für die Konsument*in?	
Phase d: Beantwortung der Leitfrage	Fokus V: Was ist eine gute Verpackung für alle?	Kriterien festlegen
Phase e: Transferphase	Fokus VI: Welche Dinge, ausser Lebensmittel, werden sonst noch verpackt?	Gruppenpräsentationen

Phase a: Einstieg

In der Einstiegsphase werden die Schüler*innen mit dem Thema konfrontiert und das Präkonzept wird erhoben. Dazu würde ich mit einer Kernaufgabe im Plenum starten und daraufhin mit einigen Basisaufgaben weiterfahren. Als Abschluss der Phase a wird den Kindern die übergeordnete Leitfrage vorgestellt.

Kernaufgabe Fokus I

Die Lehrperson bringt das Getränk Coca-Cola in vier verschiedenen Verpackungen in den Unterricht: Glasflasche, Alu-Dose, kleine und grosse PET-Flasche. Die Schüler*innen sollen für sich überlegen, welches Modell sie am ehesten kaufen würden und weshalb. Die Aufgabe kann in einem Think-Pair-Share-Setting gelöst werden. Die Antworten der Lernenden werden schlussendlich im Plenum gesammelt und eine Abstimmung findet statt.

Basisaufgaben Fokus I

Die nachfolgenden Basisaufgaben werden von allen Schüler*innen und in Form einer Gruppenarbeit gelöst.

1. Was ist alles auf der Verpackung drauf?

Jede Gruppe erhält eine der Coca-Cola-Flaschen und untersucht, welche Informationen die Verpackung enthält (z.B. Zutaten, Haltbarkeitsdatum, Nährwerttabelle, Strichcode, Label, Gewicht etc.). Die Notizen werden auf einem Blatt festgehalten.

2. Was für Verpackungen gibt es?

Jede Gruppe erhält einige Zeitschriften aus Supermärkten. Aufgabe der Lernenden ist es zu recherchieren, was es alles für Verpackungen von Lebensmitteln gibt. Die Schüler*innen sollen verschiedene Produkte ausschneiden und nach verschiedenen Kategorien ordnen (z.B. Grösse, Material, Farbe etc.). Die Bilder werden schlussendlich geordnet auf ein A3-Papier geklebt. Die Poster können im Zimmer aufgehängt werden.

3. Weshalb verpacken wir Lebensmittel?

In den Gruppen überlegen sich die Schüler*innen weshalb Lebensmittel überhaupt verpackt werden. Dazu sollen die Lernenden ihre Lösungen auf Karten schreiben. Die Frage wird schlussendlich im Plenum diskutiert und die Karten an der Wandtafel gesammelt. Mögliche Lösungen sind: Um Lebensmittel transporttauglich zu machen; um Lebensmittel zu schützen; um Lebensmittel sauber zu halten; um Konsument*innen über den Inhalt zu informieren; ästhetische Gründe.

Phase b: Wissensausbau und Vernetzung

Die zweite Phase dient dem Wissensausbau sowie der Vernetzung der mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit der Leitfrage. Im Fokus der Phase b stehen zwei Kernaufgaben, welche sich mit der Beschäftigung der Leitfrage aus der ökonomischen, sowie aus der ökologischen Sicht beschäftigt. Bevor die Kernaufgaben thematisiert werden, stehen einige Basisaufgaben zur Auswahl.

Basisaufgaben Fokus II

4. Woher kommen unsere Lebensmittel?

Hier können die Aufgaben zum Thema «Import von Lebensmittel» aus dem Lernvikariat eingesetzt werden. Die Aufgaben werden in Kapitel 3.1.1 ausführlich erläutert, weshalb hier nicht nochmals näher darauf eingegangen wird. Die Aufgabe würde ich im Klassenverband durchführen und somit als obligatorisch für alle kennzeichnen.

5. Vom Bauernhof in den Supermarkt

In dieser Basisaufgabe geht es um die Sensibilisierung für die Lebensmittelproduktion. Die Schüler*innen entwickeln ein Verständnis dafür, das Lebensmittel an einem anderen Ort produziert werden, als sie verkauft werden. Das Arbeitsheft «Vom Bauernhof zum Supermarkt» (i.m.a. 2017) bietet gute Inputs und Unterrichtsmaterial zum Thema. Als Aufgabe können die Schüler*innen die Bilder aus dem Kapitel «Transport und Handel» (i.m.a. 2017, 22 f.) den dazu passenden Texten zuordnen. Als Zusatzaufgabe könnten die Kinder auch noch andere Aufgaben aus dem Arbeitsheft auswählen, welche sie je nach Interesse bearbeiten.

6. Lebensmittellogistik

Die Schüler*innen lernen den Begriff Logistik kennen und erfahren, wie Lebensmittel und andere Waren transportiert sowie gelagert werden. Der Wissenserwerb findet über das literarische Lernen statt. Die Schüler*innen lesen einen Text zur Thematik. Anschliessend können die Schüler*innen im Internet recherchieren, wo es in ihrer Nähe ein Logistikcenter gibt.

Die Schüler*innen dürfen sich zwischen der Basisaufgabe 5 und 6 entscheiden. Schnell Kinder können beide Aufgaben lösen.

Kernaufgabe Fokus II:

Nach der Bearbeitung der Basisaufgaben zum Fokus II werden im Klassengespräch Antworten zu folgender Frage gesammelt: *Welche Verpackung ist gut für den Produzent?* In einem Think-Pair-Share-Setting suchen die Schüler*innen zuerst alleine, dann zu zweit und schlussendlich im Plenum nach Lösungsvorschlägen,

Basisaufgaben Fokus III

Nun geht es weiter mit den Basisaufgaben zum Fokus III: Umwelt. Basisaufgabe 7 wird von allen Schüler*innen gelöst und zwischen 8 und 9 darf gewählt werden. Bei den drei Basisaufgaben handelt es sich jeweils um kurze Lernvideos, welche unter der Rubrik «Abfall» auf der Internetplattform von SRF mySchool zu finden sind.

7. Was passiert mit unserem Abfall?

Die Frage steht zu Beginn der Unterrichtseinheit. Bevor das Video zum Thema angeschaut wird, sollen sich alle Schüler*innen notieren, was sie bereits wissen, oder auch was sie über die Frage denken. Nach dem Video wird die Frage nochmals aufgerollt und die Annahmen werden mit dem neuen Wissen verglichen. Die wichtigsten Informationen werden notiert. Danach entscheiden sich die Schüler*innen für das Video der Aufgabe 8 oder 9 und machen sich auch hierzu Notizen.

8. PET-Flaschen

9. Wie kommt das Plastik ins Meer?

Kernaufgabe Fokus III

Die Schüler*innen beschäftigen sich mit der Frage: *Welche Verpackung ist gut für die Natur?* Dazu werden die Plakate, welche in der Phase a angefertigt wurden, hinzugezogen. In Gruppen müssen die Schüler*innen die verschiedenen Verpackungen unter dem ökonomischen Blickwinkel analysieren. Sie erstellen eine Tabelle mit den Verpackungen und notieren jeweils, was daran umweltfreundlich ist, und was eben nicht.

Phase c: Visionsentwicklung

Kernaufgabe Fokus IV:

Die Phase besteht lediglich aus einer Kernaufgabe, welche im Plenum gelöst wird. Im Zentrum steht folgende Frage: *Was ist eine gute Verpackung für die Natur, die Produzent*in und für die Konsument*in?*

Für diese Aufgabe nehmen die Schüler*innen verschiedene Rollen ein, welche jeweils verschiedene Akteursperspektiven vertreten. Folgende Rollen wären denkbar:

Gesellschaft	Kind Grossmutter Familienvater
Ökonomie	Lebensmittelproduzent*in Lagerleiter*in Lieferant*in
Ökologie	Umweltaktivist*in Grüne Politiker*in

Um die Perspektivübernahme zu visualisieren, können die Rollen auf Papierhüten notiert sein, welche die Schüler*innen überziehen. Danach stellt die Lehrperson verschiedene Lebensmittel in Verpackung vor (auf Bildern oder als reale Gegenstände) und die Schüler*innen müssen jeweils in ihrer Rolle überlegen, ob sie die Verpackung gut finden. Im Klassenzimmer werden drei Smileys aufgehängt, ein lachendes, ein weinendes und ein neutrales. Die Kinder stehen jeweils zu dem passenden Smiley. Wenn sich alle Kinder entschieden haben, werden jeweils einige Aussagen der Schüler*innengesammelt, weshalb sie sich genau so entschieden haben. Die Hüte können immer wieder untereinander ausgetauscht werden.

Phase d: Beantwortung der Leitfrage

Basisaufgabe Fokus V

10. Kriterien festlegen

Nach der Bearbeitung der Kernaufgabe Fokus IV, erhalten die Schüler*innen eine der Perspektiven Natur, Produzent*in oder Konsument*in. Nun soll in Einzelarbeit festgehalten werden, was zentrale Anforderungen an eine gute Verpackung aus ihrer Sicht ist.

Kernaufgabe Fokus V:

Im Sinne eines Gruppenpuzzles treffen sich nun jeweils drei Schüler*innen mit verschiedenen Perspektiven und tauschen sich über die Ergebnisse der Basisaufgabe 10 aus. In der Gruppe erhalten sie nun den Auftrag eine Vision zu entwickeln und die Frage *«Was ist eine gute Verpackung für alle?»* zu beantworten. Dazu sollen alle drei Perspektiven gleichermassen berücksichtigt werden. Ihre Ergebnisse stellen sie auf einem Plakat visuell dar.

Phase e: Transferphase

In dieser Phase stellen sich die Gruppen gegenseitig ihre Ergebnisse anhand des Plakats vor. Dies geschieht in Form einer kurzen Präsentation. Möglich wäre hier auch eine Form des Peer-feedbacks einzubauen. Anhand eines Kriterienrasters könnten sich die Gruppen gegenseitig Rückmeldung geben. Damit ist die Unterrichtssequenz zum Thema Verpackungen abgeschlossen. Als Transfer könnte noch an folgende Frage angeknüpft werden: *Welche Dinge, ausser Lebensmitteln, werden sonst noch verpackt? Gelten für diese Waren dieselben Anforderungen an eine gute Verpackung, wie für Lebensmittel?*

Standard 1

PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN

Wie kann Philosophie kompetenzfördernd und lehrplangerecht im Rahmen des Fachbereichs Deutsch unterrichtet werden?

*„Wenn man zu leben versucht,
ohne zu philosophieren, dann
ist das, als halte man die Augen
geschlossen, ohne daran zu
denken, sie zu öffnen.“*

- René Decartes

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	2
1.1 PERSÖNLICHER BEZUG	3
1.2 STANDARDBEZUG	3
1.3 STRUKTUR DER ARBEIT	4
2. THEORIEBEZUG	5
2.1 PHILOSOPHIE UND PHILOSOPHIEREN	5
2.2 PHILOSOPHIEREN IN DER SCHULE	7
2.2.1 KINDERPHILOSOPHIE, PHILOSOPHIE FÜR KINDER ODER PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN?	7
2.2.2 ZIELE DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS	8
2.2.3 KOMPETENZEN ENTWICKELN UND LEHRPLANBEZUG	9
2.3 METHODEN DES PHILOSOPHIERENS MIT KINDERN	11
2.3.1 BEGRIFFLICHES ARBEITEN	11
2.3.2 GUTE GRÜNDE FINDEN	12
2.3.3 SOKRATISCHES GESPRÄCH	13
2.3.4 GEDANKENEXPERIMENTE	13
3. PRAXISBEZUG	14
3.1 QUARTALSPRAKTIKUM	14
3.1.1 LERNPHASE 1	14
3.1.2 LERNPHASE 2	18
3.2 LERNVIKARIAT	20
3.2.1 GERECHTIGKEIT VS. UNGERECHTIGKEIT	21
3.2.2 MORALISCHES DILEMMA	22
4. REFLEXION	23
5. FAZIT	25
6. LITERATURVERZEICHNIS	26
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	27
8. ANHANG	28
8.1 PHILOSOPHISCHE FRAGEN DER SCHÜLER*INNEN	28
8.2 DEFINITIONEN VON «GLÜCKLICH SEIN»	29
8.3 HILFSRASTER FÜR PHILOSOPHISCHE TEXTE	30
8.4 KRIETERIENRASTER ZUR SUMMATIVEN BEWERTUNG	31
8.5 PHILOSOPHISCHE TEXTE DER SCHÜLER*INNEN	32
8.6 TEXTE ZUM TROLLEY-DILEMMA	34

1. Einleitung

«Die Schule ist eine philosophische oder sie ist gar keine!» (Neyerlin 2010, 6)

Für Neyerlin (2010, 6) ist klar: Philosophieren gehört in die Schule. Philosophische Gespräche sind in den Augen des Primarlehrers und Philosophen nämlich die « [...] fruchtbarste Art, unserer Denken zu schulen» (Neyerlin 2010, 5). Durch das Philosophieren werden grundlegende Techniken gefördert, welche Basis für das Lernen überhaupt sind. Dazu gehört unter anderem das *Differenzieren* und *Vergleichen*, das *Klären* und *Begründen* sowie das Entwickeln von *Ideen* und *Fantasien* (Neyerlin 2010, 5). Auch Brüning (2013, 7) betont, dass das Philosophieren die Schüler*innen dazu anregen kann, « [...] eigene Gedankenfäden zu spinnen».

Gerade diese Kompetenz des «*Selbstdenkens*» (Neyerlin 2010, 5) ist heutzutage zentral. Nicht nur für den Erfolg in der Schule, sondern vor allem auch für die Aussicht auf ein *gutes* und *glückliches* Leben. Denn gemäss Neyerlin (2010, 6) leben wir in einer hoch komplexen Welt, die sich in einem stetigen Wandel befindet. Immer wieder müssen wir uns neuen Herausforderungen stellen und an neue Anforderungen anpassen. In einer solchen Welt wird das eigenständige Denken zu einer Schlüsselkompetenz. Um es in den Worten Neyerlins (2010, 6) zu sagen: «*In einer stetig sich wandelnden Welt braucht es Menschen, die gelernt haben, an sich selbst und der Welt verantwortungsvoll zu arbeiten. Es braucht dialogfähige und beziehungsfähige Menschen, die sich aufs Zuhören verstehen*».

Mit der Meinung, dass durch das Philosophieren in der Schule gerade solche wichtigen Kompetenzen gefördert werden können, bleibt Neyerlin nicht allein. In Deutschland beispielsweise wird in einigen Bundestaaten das Philosophieren als methodisches Prinzip in den Lehrplänen verankert, oder sogar im Rahmen eines eigenständigen Fachbereichs unterrichtet (Brüning 2013, 18).

Durch das Lesen verschiedener Artikel zum Thema bin auch ich neugierig geworden. Ich interessiere mich für das Philosophieren mit Kindern und sehr gerne möchte ich später mit meinen Schüler*innen in die Welt der Philosophie eintauchen. Allerdings gibt es im Lehrplan 21 keinen Fachbereich «Philosophie». Um dieses spannende Konzept trotzdem in meinen Unterricht aufnehmen zu können, will ich mich im Rahmen dieses Portfolioeintrages damit auseinandersetzen, wie das Philosophieren fach- und lehrplangerecht im schulischen Kontext umgesetzt werden kann. Folgende Leitfrage begleitet mich durch die vorliegende Arbeit:

Wie kann Philosophie kompetenzfördernd und lehrplangerecht im Rahmen des Fachbereichs Deutsch unterrichtet werden?

1.1 Persönlicher Bezug

Ich mag mich erinnern, dass ich als Kind ständig Fragen gestellt habe. An meine Eltern, meine Schwestern, meine Lehrer*innen und an mich selbst. Aber auch an meine Umwelt, an die Natur und an die Tiere. Das Lied «*Säg mau wiso*» von Ueli Schmezer (2001, 5) war nicht grundlos eines meiner Lieblingslieder als Primarschülerin:

*«Ja, ir Schueu, da lersch e Huuffe Sache:
Biologie, Physik und süsch no vil,
doch wenn der mal erloubsch, chli nachezfrage,
wird plötzlech o der cleverscht Lehrer still.»*

Mit meinen vielen Fragen war ich wohl nicht allein. Kinder stellen gerne Fragen. Und einige davon sind gar nicht so einfach zu beantworten. Das ist mir bereits in meinen ersten Praxiseinsätzen während der PHZH aufgefallen. Gerade über Fragen, auf die es irgendwie keine so eindeutige Antwort zu geben scheint, diskutiere ich äusserst gerne mit den Schüler*innen. Wenn nun aber im Unterricht auf jede Frage so intensiv eingegangen wird, dann schweift man schnell mal vom eigentlichen Thema ab. Aber wie kann ich als Lehrperson auf die spannenden Fragen eingehen und gleichzeitig ein solches Abschweifen umgehen? Wie können gerade philosophische Fragen so genutzt werden, dass sie im Sinne von Neyerlin (2010, 6) tatsächlich das kreative Denken anregen und Kompetenzen fördern? Ein Ansatz ist, den Fragen der Schüler*innen in eingeplanten Philosophie-Stunden Platz zu lassen. Damit in solchen Unterrichtseinheiten aber tatsächlich Kompetenzen gefördert werden, muss eine Lehrperson über geeignetes *methodisches Rüstzeug* verfügen (Brüning 2013, 7).

Im Rahmen dieses Portfolioeintrages möchte ich Methoden kennenlernen, wie ich Kinder beim Philosophieren unterstützen kann. So dass die spannenden Fragen der Kinder schlussendlich zur Kompetenzförderung beitragen.

1.2 Standardbezug

Die Thematik «Philosophieren mit Kindern» ordne ich dem Standard 1 «*Fachspezifisches Wissen und Können*» des Kompetenzstrukturmodells der PHZH zu. Gemäss dem Standard verfügt eine kompetente Lehrperson über *Fachwissen* ihrer Disziplinen und kennt die *aktuellen allgemein- und fachdidaktische Schwerpunkte*. Daraus leitet sie Konsequenzen für ihren Unterricht ab. Lehrer*innen müssen bereit sein, sich in ihren Fachgebieten kontinuierlich *weiterzubilden* und diese auch aus *unterschiedlichen Perspektiven* zu betrachten. Sie sollen sich für die domänenspezifische Weiterentwicklung engagieren und interessieren. Im Unterricht sollen Themeninhalte fachgerecht und unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Ansätze und Theorien vermittelt werden. (PHZH 2015, 2 f.)

Im Rahmen dieses Portfolioeintrages setzte ich mich vertieft mit der Disziplin des Philosophierens auseinander. Da die Philosophie nicht zu einem eigenständigen Fachbereich des Lehrplan21 zählt, werde ich untersuchen, wie das Philosophieren fachgerecht in den Deutschunterricht integriert werden kann. Dazu werde ich mich mit verschiedenen didaktischen Methoden und Ansätzen im Bereich des Philosophierens mit Kindern auseinandersetzen. In diesem Sinne bilde ich mich im Fachbereich Deutsch weiter und setzte mich mit einem aktuellen fachdidaktischen Schwerpunkt auseinander.

1.3 Struktur der Arbeit

Das Kapitel zwei vorliegender Arbeit widmet sich den theoretischen Grundlagen des Philosophierens mit Kindern. In einem ersten Schritt wird eine allgemeine Definition für den Begriff der Philosophie vorgeschlagen. Es folgen ein Kapitel zur Philosophie in der Schule, sowie Vorschläge zur methodischen Umsetzung im Unterricht.

In Kapitel drei erläutere ich einige meiner Praxiserfahrungen. Dabei wird vertieft auf das Quartalspraktikum eingegangen, in welchem ich das Philosophieren im Fachbereich Deutsch thematisiert habe. Ebenfalls werden kurze Einheiten aus dem Lernvikariat vorgestellt. Darauf folgt eine Reflexion der Praxiserfahrungen in der die neu erworbenen Theoriekenntnisse miteinbezogen werden. Im Fazit werden daraus abgeleitete Konsequenzen für mich als Lehrperson festgehalten.

2. Theoriebezug

Der Theorieteil gliedert sich grob in drei Teile. Als erstes wird der Begriff Philosophie definiert. Es folgt ein Kapitel zur Philosophie im schulischen Kontext, in welchem einerseits auf die Ziele des Philosophierens mit Kindern eingegangen wird, sowie die Kompetenzen angesprochen werden, welche durch das Philosophieren im Unterricht gefördert werden. In einem letzten Teil werden methodische Vorschläge zur konkreten Umsetzung vorgestellt.

2.1 Philosophie und Philosophieren

Was genau bedeutet eigentlich «*Philosophie*»? Diese Frage lässt sich gar nicht so einfach und vor allem nicht in wenigen Worten beantworten. Je nach Literatur und Autor*in unterscheiden sich die Definitionen in gewissen Bereichen. Für Ebers und Melchers (2001) ist «*die Beantwortung der Frage, was Philosophie ist, [...] selbst schon wieder Teil des Philosophierens*» (Ebers und Melchers 2001, 90).

In diesem Kapitel wird trotzdem versucht, sich der Definition von Philosophie und Philosophieren anzunähern. Die Ausführungen stützen sich hauptsächlich auf die Literatur von Barbara Brüning.

Das Wort «*Philosophie*» ist auf das Griechische zurückzuführen und setzt sich aus den beiden Wörtern «*Liebe*» (*philos*) und «*Weisheit*» (*sophia*) zusammen. Somit bedeutet das Wort Philosophie in etwa «*Liebe zur Weisheit*». Zu den Aufgaben antiker Philosoph*innen gehörte beispielsweise die Beobachtung der Natur, die Auseinandersetzung über Sinn und Zweck des Kosmos oder das Nachdenken über Gut und Böse. (Brüning 2013, 8) Unterschieden werden zwei Formen der Philosophie: die *esoterische* und die *exoterische* Philosophie.

Die ***esoterische Philosophie*** (auch Philosophie für Eingeweihte) beschreibt gemäss Brüning (2013, 8) das umfangreiche Wissen über Fragen an die Welt, das seit dem 6. Jh. V. Chr. an den antiken Philosophenschulen und an Universitäten sowie Hochschulen systematisch zusammengetragen wurde. Daraus entwickelte sich die Philosophie zur Wissenschaftsdisziplin der «*systematischen Weltdeutungen*» (Brüning 2015, 9). Philosoph*innen sind also «*[...] diejenigen, die sich berufsmässig mit fundamentalen Problemen menschlicher Existenz beschäftigen und diese wissenschaftlich erforschen*» (Brüning 2013, 8).

Demgegenüber steht die ***exoterische Philosophie*** (Alltagsphilosophie), die davon ausgeht, dass sich nicht nur wissenschaftliche Philosoph*innen mit Sinnfragen auseinandersetzen können, sondern alle Menschen. Gemäss Brüning (2015, 9) gehört das Nachdenken über Sinnfragen nämlich zur Natur des Menschen. Im Gegensatz zur esoterischen Philosophie hat die Alltagsphilosophie allerdings nicht den Anspruch, systematische Theorien über Sinnfragen aufzustellen. (Brüning 2013, 8 f.)

In ihrem Buch «Philosophieren in der Grundschule» schlägt Brüning (2013, 9) folgende (vorläufige) Definition der Philosophie vor:

«Philosophie [...] systematisiert das gesammelte Wissen über fundamentale Probleme menschlicher Existenz. Und zu diesem Wissen gelangen wir nur, indem wir Sinnfragen stellen und nach Antworten suchen, d.h. philosophieren.»

Gemäss Brüning (2013, 9) sind also hauptsächlich Sinnfragen und deren Beantwortung Gegenstand der Philosophie. In ihrem Buch «Philosophieren in der Grundschule» (Brüning 2013, 9 ff.) erwähnt Brüning sechs konkrete Elemente, die alle zusammen den Prozess des Philosophierens bilden. Abbildung 1 stellt diese visuell dar.

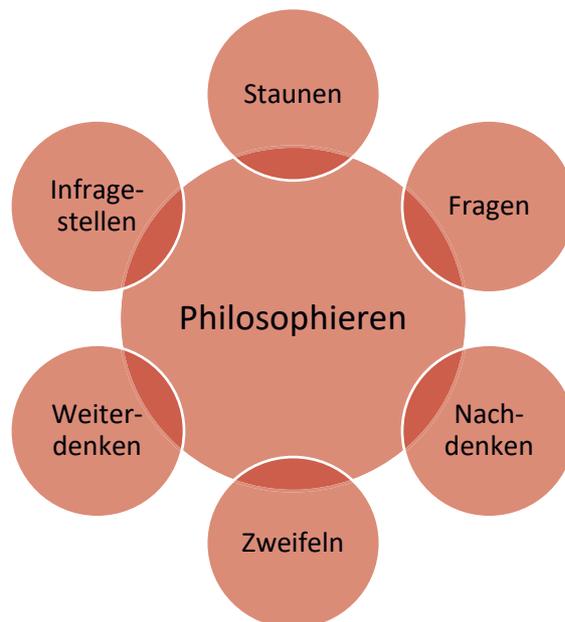


Abbildung 1: Elemente der Philosophie gemäss Brüning (2013, 9 ff.)

Der Philosoph Immanuel Kant hat die Sinnfragen des menschlichen Daseins in vier Fragenkomplexe unterteilt. Darauf basierend setzt sich die Philosophie als Wissenschaft aus folgenden vier Hauptgebieten zusammen (Brüning 2013, 14):

- **Die Erkenntnistheorie:** Was kann ich wissen?
- **Die Ethik:** Was soll ich tun?
- **Die Religions- und Gesellschaftsphilosophie:** Was darf ich hoffen?
- **Die Anthropologie:** Was ist der Mensch?

2.2 Philosophieren in der Schule

Vorliegendes Kapitel liefert Antworten auf die Frage, worin der Unterschied zwischen den Begrifflichkeiten «*Kinderphilosophie*», «*Philosophie für Kinder*» und «*Philosophie mit Kindern*» liegt. Ebenfalls wird auf die Ziele eingegangen, welche durch das Philosophieren im schulischen Kontext erreicht werden sollen. Es folgt ein Unterkapitel zu den Kompetenzen, welche durch das Philosophieren gefördert werden können.

2.2.1 Kinderphilosophie, Philosophie für Kinder oder Philosophieren mit Kindern?

Was ist der Unterschied zwischen «*Kinderphilosophie*», «*Philosophie für Kinder*» und «*Philosophieren mit Kindern*»? Antworten auf diese Frage findet man in Hans-Bernhard Petermanns Buch «*Kann ein Hering ertrinken?*». Petermann (2007, 28 ff.) macht auf die Missverständnisse aufmerksam, die auf Grund der nicht klaren Begrifflichkeit in der Philosophiedidaktik entstehen. Nachfolgend werden die verschiedenen Bezeichnungen gemäss Petermann (2007, 28 ff.) voneinander unterschieden.

Kinderphilosophie

Gemäss Petermann (2007, 29) vermittelt die Bezeichnung «*Kinderphilosophie*» «*[...] eine vereinfachte, quasi auf das Niveau kindlichen Denkens 'hinab' transportierte Philosophie*» (Petermann 2007, 29). Eine solche Begrifflichkeit verleite dazu, das philosophische kindliche Denken als «*[...] nicht ernst zu nehmendes Herumplaudern*» (Petermann 2007) abzuwerten. Petermann (2007, 29) erkennt in kindlichen Denkleistungen aber durchaus philosophische Qualität. Erkennbar sei dies vor allem dann, wenn Kinder philosophische Fragen stellen, oder philosophische Bemerkungen machen. Daher sollten gemäss Petermann (2007, 29) bereits junge Schüler*innen mit den *eigentümlichen Anstrengungen des Denkens* konfrontiert werden und Philosophie in der Schule nicht als «*Kinderphilosophie*» abgewertet werden.

Philosophie für Kinder

Petermann (2007, 29) beschreibt die Bezeichnung «*Philosophie für Kinder*» als irreführend, denn diese erzeuge den falschen Eindruck «*[...] als gäbe es einen mehr oder weniger klar umrissenen Kanon philosophischer Einsichten, die nun auf bestimmte Anwendungsgebiete sich übertragen liessen*» (Petermann 2007, 29). Im Zentrum des Philosophierens in der Schule soll aber nicht eine blossе Wissensvermittlung im Sinne einer *angewandten Philosophie* stehen, sondern vielmehr die Tätigkeit des Nachdenkens. Denn im Sinne von Kant kann sich «*[...] keiner einen Philosophen nennen [...], der nicht selber philosophierte*» (Petermann 2007, 29).

Philosophieren mit Kindern

Petermann (2007, 29) möchte sich also von den Begriffen «*Kinderphilosophie*» und «*Philosophie für Kinder*» distanzieren und plädiert für ein «*Philosophieren mit Kindern*». Auch der Philosophieprofessor Martin Bolz präferiert eine solche Bezeichnung. Beim Philosophieren sollen

Lehrpersonen und Schüler*innen Partner*innen sein und Kinder als *selbstbestimmte und selbstbestimmende* Menschen wahrgenommen werden (Bolz 2005, 169). Philosophieren soll also nicht *für* Kinder stattfinden, sondern Lehrpersonen sollen *mit* den Kindern gemeinsam philosophieren. Im Mittelpunkt dieses *reformpädagogischen* Ansatzes stehen die « [...] *Kinder mit ihren unterschiedlichen Geschichten, Schicksalen und Erfahrungen*» (Bolz 2005, 169 f.). Gerade beim Philosophieren *mit* Kindern können die Verschiedenheit und Individualität der Schüler*innen als Chance gesehen werden, die es ermöglicht, «*Philosophieren am gelebten Leben*» stattfinden zu lassen (Bolz 2005, 170).

2.2.2 Ziele des Philosophieunterrichts

In den frühen 80er Jahren hat das Philosophieren mit Kindern den Weg nach Europa gefunden. Seither fanden in über zehn europäischen Staaten philosophische Projekte statt. In einigen Bundesstaaten Deutschlands wird das Philosophieren in den Lehrplänen als methodisches Grundprinzip empfohlen, oder gar als eigenes Fach unterrichtet. (Brüning 2013, 18) Im Folgendem werden die von Detlef Horster (1992, 21 ff.) genannten Ziele des Philosophierens mit Kindern grob skizziert.

Bewahren des unbefangenen Fragens bei Kindern

Horster (1992, 22) spricht Kindern einen Forscherdrang zu, welcher bei Erwachsenen reduziert ist und welcher in der Philosophie von zentraler Bedeutung ist. Denn «*mit dem unbefangenen Fragen [...] beginnt das Philosophieren*» (Horster 1992, 21). Ein Ziel des Philosophierens mit Kindern sei daher das Bewahren ebendieses Forscherdranges. Durch die Beantwortung von «*Was-ist-x-Fragen*», Begriffsklärungen und argumentativen Auseinandersetzungen können Themen mit Kindern *philosophisch-reflektierend* bearbeitet werden (Horster 1992, 23). Horster (1992) empfiehlt bei der Themenwahl von den Interessen der Kinder auszugehen. Die Teilnahme an solchen philosophischen Gesprächen soll die Kinder dazu anhalten, auch in ihrem Alltag selbständig Fragen zu stellen und diese philosophisch zu reflektieren.

Selbständige Normreflexion

Gemäss Horster (1992, 26) befinden wir uns heutzutage in einer technisch und naturwissenschaftlich hoch entwickelten Kultur, während gleichzeitig moralisch-ethische Fragen hilflos überfordern, denn «*die technische Entwicklung hat längst unser ethisch-moralisches Fassungsvermögen überholt*» (Horster 1992, 26). Vielen (auch Erwachsenen) fällt es also schwer, auf ethische Fragen Antworten zu finden. Der Philosoph schlägt daher vor, dass bereits in der Grundschule vermehrt in das Beantworten von Sinnfragen investiert werden soll. Der Umgang mit solchen schwierigen Fragen muss geübt und stetig weiterentwickelt werden.

Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit

Grosse philosophische Sinnfragen werden im Normalfall nicht alleine beantwortet, sondern viel eher in Gesprächen. Philosophische Gespräche in der Klasse bieten Anlass, um

verschiedene Kompetenzen im Bereich der Kommunikation zu fördern. Zentral für ein gelungenes philosophisches Gespräch ist die *wechselseitige Verständigung* (Horster 1992, 28). Konkret kann beim Philosophieren in der Schule vor allem die Einhaltung von Gesprächsregeln, das Argumentieren und Begründen gefördert werden.

2.2.3 Kompetenzen entwickeln und Lehrplanbezug

Nachdem die allgemeinen Ziele des Philosophierens mit Kindern abgehandelt wurden, werden im Folgenden konkrete Kompetenzen angesprochen, welche durch das Philosophieren in der Schule gefördert werden. Dabei wird Bezug auf die Kinderphilosophin Kristina Calvert (2008, 19 f.) genommen, welche in ihrem Buch *«Kreatives Philosophieren mit Kindern»* verschiedene Kompetenzen festgehalten hat. Calvert bezieht sich in ihren Ausführungen auf die deutsche Grundschule, weshalb in dieser Arbeit die genannten Kompetenzen jeweils zusätzlich in Bezug zum Lehrplan 21 gesetzt werden.

Selbsttätigkeit

Ein zentraler Aspekt der Philosophie ist die Sinnggebung. Um sich selbst, der Menschheit und der Welt Bedeutung zu verleihen, ist es unabdingbar, selber zu denken, zu reflektieren und weiterzudenken. Gleichzeitig ist auch die Auseinandersetzung mit den Ansichten von anderen Personen ein wichtiger Bestandteil des Philosophierens. (Calvert 2008, 19)

Im Lehrplan21 (D-EDK 2017a) fällt diese Kompetenz in den Bereich der *«personalen Kompetenzen»*. Angesprochen wird vor allem der Themenbereich *«Eigenständigkeit: Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen»* (D-EDK 2017a). Konkret wird im Lehrplan das *Bewusstwerden eigener Meinungen und Überzeugungen, sowie die Befragung der eigenen als auch der Meinungen von anderen* angesprochen.

Kooperatives Denken

Neben dem bereits erwähnten selbständigen Denken ist beim Philosophieren auch das gemeinsame Nachdenken von zentraler Bedeutung. Ebenfalls kommt hier die Fähigkeit der Perspektivübernahme zum Tragen, dann nämlich, wenn *«vom Anderen her und mit Anderen»* (Calvert 2008, 20) gedacht wird.

Diese von Calvert (2008, 20) erwähnte Kompetenz kann mit der Dialog- und Kooperationsfähigkeit des Lehrplan21 verglichen werden. Die geforderten Kompetenzen im Lehrplan beziehen sich hauptsächlich auf den Austausch, sowie die Zusammenarbeit mit anderen. Beim Philosophieren kommen hier wohl am ehesten die aktive Zusammenarbeit im Dialog, das aufmerksame Zuhören, das Einbeziehen von verschiedenen Meinungen und Standpunkten, sowie die Einhaltung von (Gesprächs-)Regeln zum Tragen. (D-EDK 2017a)

Demokratieverständnis

Durch die bereits erwähnten kooperativen Kompetenzen und das gemeinsame Arbeiten an einem philosophischen Thema « [...] werden Grundsteine für die Ausbildung demokratischer Kompetenzen wie das soziale Lernen gelegt» (Calvert 2008, 20). Die Schüler*innen werden somit bereits früh mit der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft konfrontiert und lernen diese zu begreifen.

Auch hier kann wieder auf die Dialogs- und Kooperationsfähigkeit Bezug genommen werden. Konkret kommt hier vor allem die Gruppenarbeit, sowie die Kompetenz, « [...] je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückzustellen oder durchzusetzen» (D-EDK 2017a).

Logisch-argumentatives und kreatives Denken

Gemäss Calvert (2008, 20) ist die Fähigkeit zu logisch-argumentativem und kreativem Denken notwendig, «damit die Kinder sich und der Welt Bedeutung verleihen und sich dadurch die Welt überhaupt aneignen und die bereits bestehenden Bedeutungen in ihren Denkprozess übernehmen können» (Calvert 2008, 20). Neben Rechnen, Schreiben und Lesen versteht die Kinderphilosophin das Philosophieren als vierte Schlüsselqualifikation, um den Schulanforderungen gerecht zu werden.

Auch im Lehrplan21 lassen sich Kompetenzen im Bereich des Argumentierens finden. Die Argumentationskompetenz wird unter den «*personalen Kompetenzen*» im Bereich der «*Eigenständigkeit*» erwähnt. Das «*Entwerfen kreativer Lösungen*» findet man im Lehrplan21 im Bereich «*Aufgaben/Probleme lösen*» welcher ein Unterbereich der «*methodischen Kompetenzen*» bildet. Dabei kann das Finden von Antworten auf philosophische Fragen sowie die Begründung durchaus als Lösung eines philosophischen Problems angesehen werden. (D-EDK 2017a)

Philosophieren mit Kindern für alle

An dieser Stelle erwähnt Calvert (2008, 20) das didaktische Potenzial des Philosophierens als « [...] *Unterrichtsprinzip, [dass] alle Kinder weiterbringt*» (Calvert 2008, 20). Dabei kann das Philosophieren im Unterricht fächerübergreifend Anwendung finden, wobei Calvert (2008, 20) hauptsächlich die Fachbereiche Deutsch, Kunst und Sachunterricht anspricht.

Unter den Kompetenzbereichen der einzelnen Fachbereiche des Lehrplans21 lassen sich zahlreiche Kompetenzen finden, die durch das Philosophieren gefördert werden können. Somit kann das Philosophieren als Unterrichtsprinzip lehrplangerecht und fächerübergreifend im Unterricht eingesetzt werden. Unter «*NMG.11: Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren*» (D-EDK 2017b) des Fachbereichs «*Natur, Mensch, Gesellschaft*», wird das Philosophieren sogar explizit erwähnt: « *Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken*» (D-EDK 2017b).

2.3 Methoden des Philosophierens mit Kindern

Bis anhin wurde diskutiert, dass durch das Philosophieren in der Schule viele wichtige Kompetenzen gefördert werden können (vgl. Kapitel 2.2.3). Im Folgenden werden nun praxisorientierte Methoden erläutert, welche im philosophischen Unterricht zur Anwendung kommen können. Dabei wird hauptsächlich auf Barbara Brünings (2013, 19 ff.) Vorschläge Bezug genommen.

2.3.1 Begriffliches Arbeiten

Gemäss Brüning (2013, 19) sind philosophische Begriffe *mehrdeutig und vage*, « [...] weisen einen hohen Grad an Verallgemeinerungen auf und haben in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedliche Bedeutungen» (Brüning 2013, 19). Bevor also ein philosophisches Gespräch stattfinden kann, müssen gewisse Begriffe geklärt werden. Brüning (2013, 20) spricht an dieser Stelle von einer «*Begriffserläuterung*». Dabei wird das *Explikandum* (der zu klärende Begriff) in seine verschiedenen Bedeutungen zerlegt, so dass man schlussendlich ein *Explikat*, also einen exakten Begriff erhält. (Brüning 2013, 20) Im philosophischen Gespräch können sich dann alle Teilnehmenden auf die herausgearbeitete Bedeutung beziehen.

Brüning (2013, 20 ff.) schlägt in ihrem Buch «*Philosophieren in der Grundschule*» konkrete Umsetzungsbeispiele vor, wie solche Begriffserläuterungen im Unterricht durchgeführt werden können. Sie geht dabei von der Präzisierung anhand von *Modellfällen* aus, wobei sie sich an den englischen Philosophen John Wilson anlehnt. Modellfälle « [...] sind Merkmale, die ein Begriff unbedingt haben muss, damit wir das Wesen eines Dinges, das er bezeichnet, auch erkennen» (Brüning 2013, 20). Die Professorin für Philosophiedidaktik erwähnt zudem verschiedene methodische Vorgehensweisen zur Erarbeitung von Begriffserläuterungen. Eine davon ist das Bilden von Begriffspyramiden (Abb. 2).

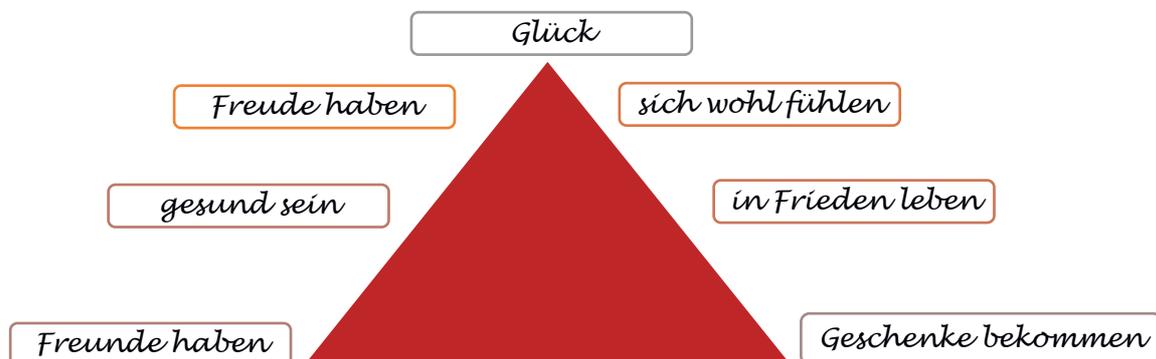


Abbildung 2: Begriffspyramide zum Begriff "Glück" gemäss Brüning (Brüning 2013, 22)

Die Schüler*innen suchen nach Substantiven, Adjektiven und Verben, die ihnen spontan zum klärenden Begriff einfallen und halten diese fest. So entsteht ein Wortfeld, an welchem die «

*[...] Vielfalt der Beziehungen, die ein zu klärender Begriff mit anderen Begriffen hat» (Brüning 2013, 21) deutlich wird. Danach werden die gefundenen Begriffe nach ihrer Wichtigkeit geordnet. Die wichtigsten Begriffe stehen an der Spitze der Pyramide und die weniger wichtigen folgen weiter unten. Weitere Methoden sind die *Wortfelduntersuchungen*, die *Klärung anhand von Beispielen und Situationen* und das *Erfinden neuer Begriffe* (Brüning 2013, 21 ff.).*

2.3.2 Gute Gründe finden

Wichtig beim Philosophieren mit Kindern ist, dass die Schüler*innen ihre Meinungen stets begründen. Brüning (2013, 25) schlägt vor, dass *«jede geäußerte Meinung [...] durch mindestens einen Grund gestützt werden [soll], durch den sie in sich schlüssig erscheint»*. Dabei können sich Argumentationen entweder auf *empirische* oder auf *nichtempirische Gründe* beziehen.

Empirische Gründe sind überprüfbar und umfassen *Tatsacheninformationen* und Fakten (Brüning 2013, 25). Die Philosophiedidaktikerin merkt an, dass viele Kinder diese Argumentationsform in ihrem Alltag verwenden. Dann zum Beispiel, wenn sie Handlungen in Bezug auf Fakten rechtfertigen: Ich habe meine Hausaufgaben nicht gemacht, *weil ich gestern ein Fussballspiel hatte*. Eine Unterkategorie der empirischen Gründe bilden die *literarischen Gründe*, welche sich auf Textstellen aus beispielsweise Büchern beziehen.

*«Nichtempirische Gründe « [...] sind begriffliche Konstruktionen, die nicht an Fakten überprüft werden können» (Brüning 2013, 25). Durch nichtempirische Gründe kann die eigene Meinung oder Haltung erklärt werden. Wichtig ist dabei, dass der aufgeführte Grund möglichst *plausibel* formuliert wird (Brüning 2013, 26). Gemäss Brüning (2013, 26) könne eine simple Argumentation folgende Form haben:*

M G
(Meinung) (Grund)

Blumen können glücklich sein	1. Weil sie Gefühle haben
	2. Weil sie Wohlbefinden zeigen können

Abbildung 3: Einfaches Argumentationsschema gemäss Brüning (2013, 26)

Im philosophischen Gespräch kann es dann vorkommen, dass die aufgeführten nichtempirischen Gründe von einigen Gesprächsteilnehmenden in Zweifel gezogen werden. Es folgt eine Phase des Überprüfens und die Argumentierenden müssen begründen, *« [...] warum die von ihnen gewählten Gründe auch wirklich gute Gründe sind» (Brüning 2013, 26).*

2.3.3 Sokratisches Gespräch

Das sokratische Gespräch findet seinen Ursprung in den Dialogen des griechischen Philosophen Sokrates, der auf dem Marktplatz in Athen mit Passant*innen über Sinnfragen philosophiert hat (Brüning 2013, 27). Gemäss Brüning (2013, 28) ist die heutige Leitidee des sokratischen Gesprächs das *Selbstdenken*, die Entwicklung eigener Ideen und das Begründen von Meinungen. In der Schule nehmen die Schüler*innen die Rolle der Denker*innen ein, während die Lehrperson Hilfestellungen anbietet, nachfragt, Begriffe klärt und Begründungen der Schüler*innen einfordert. Brüning (2013, 28) stellt zum sokratischen Gespräch in der Schule folgende Devise auf: «*Selbstdenken ist gefragt, nicht die Lehrerinnen und Lehrer für sich denken lassen*» (Brüning 2013, 28). Die Philosophiedidaktikerin erwähnt zwei Bedingungen, die in dieser Gesprächsform von zentraler Bedeutung sind: Erstens haben alle das Recht zur Teilnahme am Gespräch und dürfen ihre Meinungen frei äussern und zweitens gilt die *Aufrichtigkeitsregel*, welche auf die *Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens* verweist (Brüning 2013, 29). Die Beiträge der Kinder sollen also das wiedergeben, was sie wirklich denken und nicht das, was andere (z.B. Lehrperson, Peers) gerne hören wollen.

Ebenfalls zentral ist die Erkenntnis der Schüler*innen, dass mit den gefundenen Antworten in einem philosophischen Gespräch niemals universelle Gültigkeit angestrebt wird und dass solche Gespräche oft ohne eindeutige Lösung enden. Dies gilt es mit den Schüler*innen zu thematisieren, so dass sie lernen «*[...] mit einem offenen Gesprächsausgang [zu] 'leben'*» (Brüning 2013, 30). Brüning (2013, 31 f.) vertritt die Meinung, dass die Lehrperson im sokratischen Gespräch eine eher zurückhaltende Rolle im Sinne der Gesprächsleitung einnehmen sollte. Zu ihren Aufgaben gehört das gezielte Nachfragen, die Lenkung des Gesprächs, die Zusammenfassung der verschiedenen Positionen, die Rückführung auf das ursprüngliche philosophische Problem sowie die Zusammenfassung der Diskussion am Ende des Gesprächs. (Brüning 2013, 31 f.)

2.3.4 Gedankenexperimente

Gedankenexperimente fördern gemäss Brüning (2013, 33) vor allem das kreative Denken und regen zu neuen Sichtweisen an. Sie ermöglichen «*[...] den spielerischen Umgang mit Gedanken, die von faktischen Gegebenheiten abstrahieren und Beziehungen oder Gegenstände betreffen, die in der Wirklichkeit so nicht vorkommen, aber dennoch existieren könnten, selbst wenn sie dem gesunden Menschenverstand widersprechen*» (Brüning 2013, 33). Solche Gedankenspiele haben in der Regel die Form von «*Was wäre, wenn (nicht)-Kombinationen*» (Brüning 2013, 33). Die Philosophiedidaktikerin ermuntert Lehrpersonen dazu, Gedankenexperimente ab und zu als Lektionseinstieg in den Unterricht zu integrieren, wobei die Schüler*innen ihre Ideen bildnerisch, oder in schriftlicher Form festhalten können. Mögliche Methoden für den Unterricht sind der *fremde Blick*, oder das *Bilden von Gedankenketten* (Brüning 2013, 33 f.)

3. Praxisbezug

Folgendes Kapitel widmet sich meinen gesammelten praktischen Erfahrungen in Bezug auf das Philosophieren mit Kindern. In einem ersten Schritt wird vertieft auf das Quartalspraktikum eingegangen. Darauf folgt ein Beschrieb von Ereignissen des Lernvikariats.

3.1 Quartalspraktikum

Das Quartalspraktikum habe ich in einer Jahrgangsklasse absolviert, welche sich aus einer 3. und einer 5. Klasse zusammengesetzt hat. Da es sich in diesem Sinne nicht um eine altersdurchmischte Klasse gehandelt hat, haben meine Tandempartnerin und ich die meisten Fächer getrennt vorbereitet und auch unterrichtet. Für den Deutschunterricht wollten wir das Setting allerdings ändern und haben uns dazu entschieden, mit beiden Klassen dieselben Lernaufgaben und Inhalte im Bereich des Philosophierens zu bearbeiten. Dafür stand uns ein Zeitgefäss von vier Wochenlektionen zur Verfügung. Eine Lektion pro Woche haben wir dem Bereich der Grammatik gewidmet, welche weiterhin stufengetrennt unterrichtet wurde.

Didaktisch haben wir uns hauptsächlich an den Vorschlägen von Barbara Brüning (2013) orientiert. Ebenfalls haben wir einige Übungen aus den Büchern «*Zusammenleben – Was Ist Das?*» (Brenifier und Bénaglia 2011) und «*Glück – Was Ist Das?*» (Brenifier und Meurisse 2010) übernommen. Als roter Faden haben wir immer wieder einzelne Kapitel aus dem Buch «*Warum gibt es alles und nicht nichts?*» (Precht 2011) vorgelesen und besprochen.

Das Philosophieren wurde grob in zwei Phasen eingeteilt: In einer ersten Phase stand die mündliche Sprachebene im Vordergrund, während in einer zweiten Phase auf den Bereich des Schreibens fokussiert wurde. Nachfolgend wird auf einige Lernaufgaben aus den beiden Lernphasen eingegangen.

3.1.1 Lernphase 1

Für die Schüler*innen der Klasse hat es sich um die erste Begegnung mit dem Philosophieren im schulischen Kontext gehandelt. Meiner Tandempartnerin und mir war eine differenzierte Einführung in diese neue «Disziplin» sehr wichtig und wir wollten uns dabei genug Zeit lassen. Zentral war für uns, dass wir eine vertraute Atmosphäre schaffen, so dass sich die Schüler*innen wohl fühlen und sich gerne und aktiv an den Gesprächen beteiligen. In dieser **Motivationsphase** wollten wir ausserdem mit der Klasse klären, was Philosophieren überhaupt genau bedeutet und beinhaltet. Dabei haben wir uns an den sechs Elementen des Philosophierens gemäss Brüning (2013, 9 ff.) (vgl. Kapitel 2.1.1) orientiert. Im Klassengespräch wurden die verschiedenen Elemente diskutiert. Zur visuellen Unterstützung haben wir die Handlungsbegriffe auf Karten auf einem Tuch festgemacht, welches während den Philosophiestunden jeweils zentral im Klassenzimmer platziert wurde (siehe Abbildung 4).

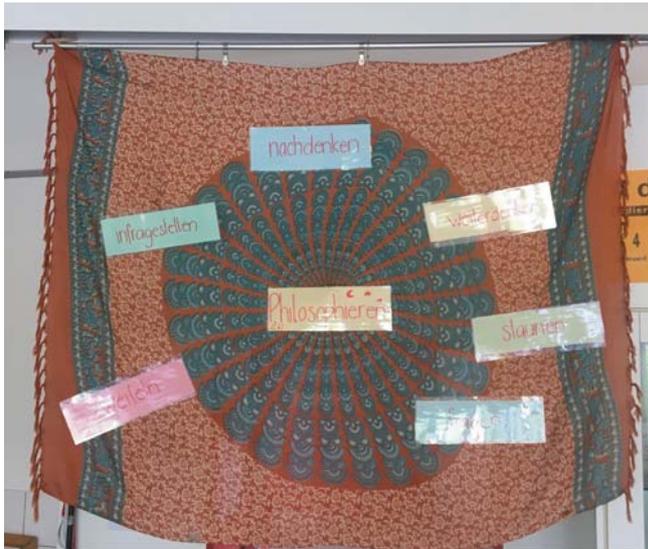


Abbildung 4: Elemente der Philosophie im Klassenzimmer

Während der Einstiegsphase erhielten die Schüler*innen den Auftrag, persönliche philosophische Fragen schriftlich festzuhalten. Dabei wurde eine Frage dann als philosophisch definiert, wenn man sie nicht durch reines Fachwissen, durch Recherche und Forschung beantworten kann. Philosophische Fragen sind also Fragen, über die man lange nachdenken muss und zu denen es keine eindeutige und allgemeingültige Antwort gibt. Fragen der Schüler*innen waren beispielsweise: *Warum gibt es die Welt? Was ist der Sinn des Lebens? Wieso ist alles bunt?* Weitere Beispiele sind im Anhang der Arbeit aufgeführt.

Einerseits diente diese Aufgabe einem evaluationstechnischen Zweck. Durch das Analysieren der Fragen konnte ein Bild darüber gemacht werden, ob die Kinder ein Verständnis für die genannten Anforderungen an philosophische Fragen aufgebaut haben. Andererseits erhielten meine Tandempartnerin und ich Einblicke in die Interessen der Schüler*innen.

3.1.1.1 Begriffliches Arbeiten

Wie im Theorieteil bereits thematisiert wurde, ist das begriffliche Arbeiten zentrales Element der Philosophie. Bevor über eine Frage wie beispielsweise *«Können Blumen glücklich sein?»* philosophiert werden kann, muss geklärt werden, was denn Glück überhaupt bedeutet. So, dass sich schlussendlich alle an einem philosophischen Diskurs beteiligten Personen auf die gleiche Begriffsdeutung beziehen. Aus diesem Grund waren verschiedene Lernaufgaben rund um das begriffliche Arbeiten Inhalt der ersten Philosophie-Phase.

Ziel dieser ersten Phase war, die Schüler*innen dafür zu sensibilisieren, dass Begriffe keine starr festgelegten Inhalte haben. Viel eher sind sie abhängig vom jeweiligen Kontext. Als erstes mussten die Schüler*innen Beispiele von Wörtern und Situationen festhalten, welche ihnen spontan zum Begriff *«Glück»* einfallen. Danach kam die Methode der **Begriffspyramiden** zum Einsatz. Dazu haben die Schüler*innen nach verschiedenen Wortfeldern zum Begriff *«Glück»* gesucht und diese im weiteren Verlauf hierarchisch nach deren Wichtigkeit geordnet und in einer Begriffspyramide festgehalten. Abbildung 5 zeigt die Begriffspyramide eines Schülers.

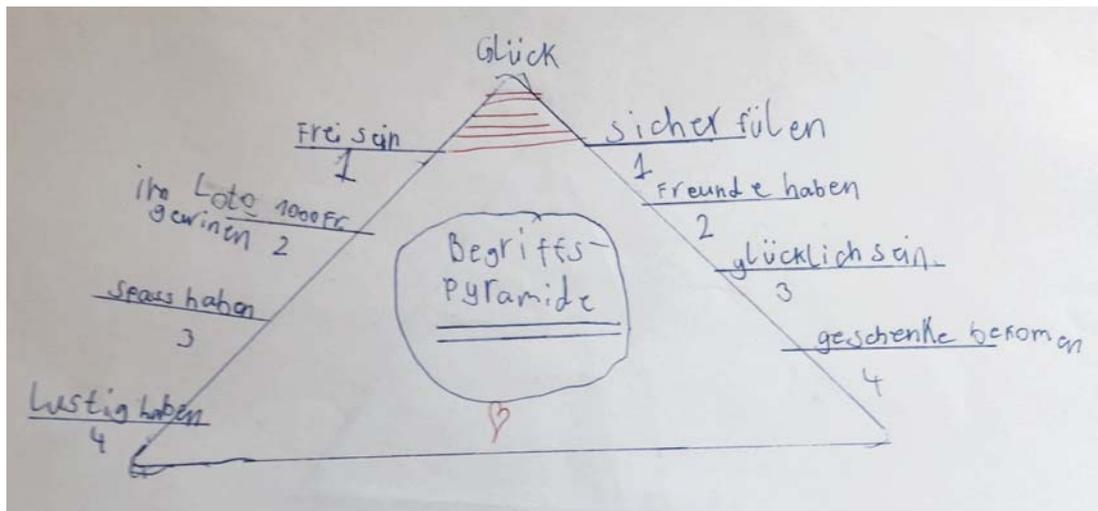


Abbildung 5: Begriffspyramide eines Schülers

Anschliessend an diese Übungen mussten die Kinder eine Definition für den Ausdruck «glücklich sein» finden. Ihre Definitionen haben die Schüler*innen schriftlich festgehalten. Für ihre Begriffsklärungen sollten sie das einfache Schema «*Glücklich sein bedeutet...*» verwenden. Einige Definitionen der Schüler*innen sind im Anhang dieser Arbeit aufgeführt.

3.1.1.2 Gute Gründe finden und sokratische Gespräche führen

Nach dem begrifflichen Arbeiten lag der Fokus auf dem Argumentieren. In dieser Phase wurden die Schüler*innen dafür sensibilisiert, dass Meinungen und Ansichten bei philosophischen Gesprächen immer gut begründet werden müssen. Bei philosophischen Fragen gibt es kein Richtig oder Falsch. Im Gespräch bedeutet dies, verschiedene Meinungen zu akzeptieren. Wichtig ist aber, dass die Lernenden argumentieren können, wieso sie gerade diese Ansicht vertreten.

Im Unterricht wurde einerseits diskutiert, was einen Grund zu einem «guten Grund» macht. Die Schüler*innen mussten sich beispielsweise überlegen, aus welchem Grund es für eine Lehrperson in Ordnung ist, zu spät zur Schule zu kommen. Danach wurde das einfache *Meinungs-Grund-Schema* von Brüning (2013, 25 ff.) (vgl. Kapitel 2.3.2) eingeführt. Diese Sequenzen fanden hauptsächlich mündlich im Rahmen von Think-Pair-Share-Settings und im Klassengespräch statt.

In einem nächsten Schritt wurde die Klasse an die Methode des «sokratischen Gesprächs» (Brüning 2013, 27 f.) (vgl. Kapitel 2.3.3) herangeführt. Bei diesen Gesprächen war ein grosses Anliegen, dass alle Schüler*innen sich möglichst aktiv beteiligen und dass vor allem auch die eher zurückhaltenden Kinder zum Sprechen kommen. Aus diesem Grund wurde die Klasse in vier philosophische Gruppen aufgeteilt, welche nach wichtigen Philosophen benannt wurden: Kant, Aristoteles, Voltaire und Sokrates. Als erste Aufgabe erhielt jede Gruppe ein berühmtes Zitat ihres Philosophen, über dessen Bedeutung diskutiert werden musste. Abschliessend sollte jeweils ein Sprecher oder eine Sprecherin ihr zugeteiltes Zitat (Abb. 6) vorstellen und in

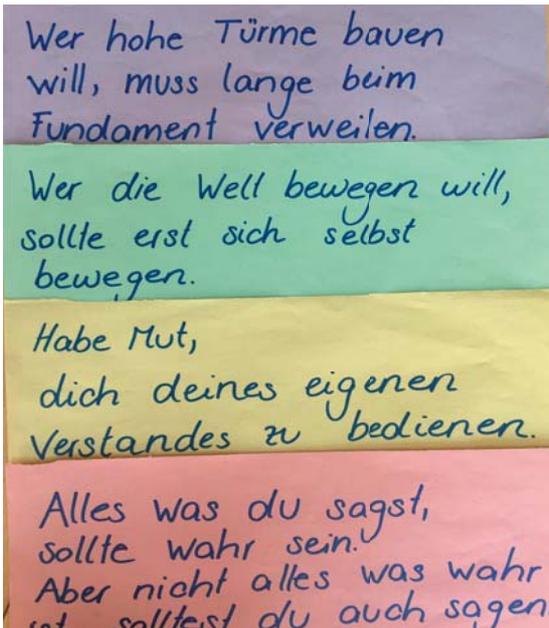


Abbildung 6: Zitate für die Philosophie-Gruppen

eigenen Worten erklären. Diese Einsteigsaufgabe sollte die Schüler*innen einerseits zur Zusammenarbeit anregen, sowie einen Einblick in die Geschichte der Philosophie ermöglichen.

Bevor nun die Lernenden in ihren philosophischen Gruppen sokratische Gespräche führten, wurden im Plenum Gesprächsregeln aufgestellt, welche in der Kleingruppe und in der Diskussion zwingend eingehalten werden mussten, sowie verschiedene Gesprächs-Rollen festgelegt. Vor dem Beginn eines Gespräches mussten diese jeweils innerhalb der Gruppe auf die Schüler*innen zugeteilt werden. Dabei hat es sich um folgende Rollen gehandelt:

- **Moderator*in:** Dieses Kind übernimmt die Moderation im Gespräch.
- **Schreiber*in:** Dieses Kind protokolliert wichtige Ergebnisse aus den Gesprächen.
- **Klassensprecher*in:** Dieses Kind berichtet im Plenum über die Gesprächsergebnisse.
- **Feedback:** Dieses Kind teilt als Abschluss einer Gesprächseinheit mit, wie die Zusammenarbeit in der Gruppe funktioniert hat und wie die festgelegten Gesprächsregeln eingehalten wurden.

Zu Beginn der sokratischen Gespräche wurden jeweils als Klasseninput eine philosophische Frage vorgestellt. Danach musste im Gruppengespräch jedes Kind seine Meinung unter Einhaltung des Meinung-Grund-Schemas darlegen. Abschliessend wurden die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen kurz präsentiert. Da die Philosophiestunden im Teamteaching stattgefunden haben, konnten wir die einzelnen Gruppen eng begleiten. Jede Lehrperson beobachtete jeweils zwei Gruppen und konnte je nach Bedarf auch intervenieren.

3.1.2 Lernphase 2

Fokus in der zweiten Phase lag auf dem Bereich «Schreiben». Die Schüler*innen haben philosophische Texte zu verschiedenen Fragen verfasst. Als Abschluss wurden die Lieblingstexte der Kinder zu einem Klassen-Philosophiebuch zusammengetragen. Nachfolgend wird auf die methodische Umsetzung der Unterrichtseinheiten eingegangen.

3.1.2.1 Philosophische Texte und Schreibkonferenz

Philosophische Texte zu schreiben ist sehr herausfordernd. Gerade für Kinder einer 3. Klasse stellt das «schriftliche Philosophieren» eine komplexe Aufgabe dar. Denn bei der schriftlichen Beantwortung einer philosophischen Frage handelt es sich um einen argumentativen Text. Die Schüler*innen mussten gut in diesen für sie neuen Schreibstil eingeführt werden.

Damit die Interessen der Lernenden zu einem gewissen Grad miteinbezogen werden konnten, durften sie eine Frage aus einem Fragenkatalog auswählen. Dabei standen unter anderem folgende Fragen zur Auswahl:

- *Was ist Freiheit?*
- *Können Blumen glücklich sein?*
- *Solltest du immer alles tun was du willst?*

Nachdem sich die Lernenden für eine Frage entschieden haben, mussten sie erste spontane

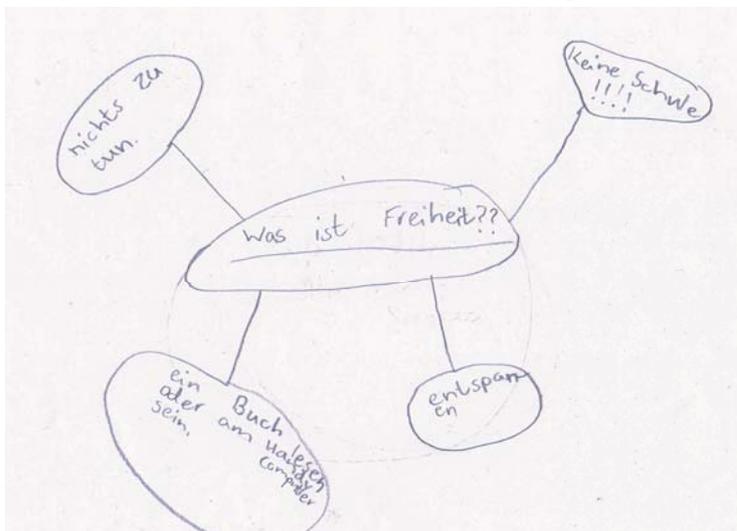


Abbildung 7: Notizen für den philosophischen Text

Gedankengänge und Meinungen stichwortartig festhalten (Abb. 7). In einem nächsten Schritt sollten die Schüler*innen ihre spontanen Gedanken ordnen, so dass sie schlussendlich einem in sich stimmigen Text schreiben konnten. Dieser Schritt ist sehr komplex und eine geeignete Hilfestellung ist zentral. Meine Tandempartnerin und ich haben den Lernenden ein Raster zur Verfügung gestellt, welches ihnen beim Textaufbau Unterstützung bieten sollte.

Das Raster unterteilt den argumentativen philosophischen Text in folgende Textteile: (1) *Frage*, (2) *Antwort/Meinung*, (3) *Grund/Begründung*, (4) *Beispiel* und (5) *Neue Frage*. Ebenfalls bietet das Raster zu jedem Textteil Satzbausteine und Anfangssätze, welche die Schüler*innen beim Schreiben ihres eigenen Textes verwenden können. Das Raster ist in Kapitel 8 dieser Arbeit angehängt.

Nachdem die Schüler*innen eine erste Textversion mithilfe des Rasters verfasst haben, musste diese in einem nächsten Schritt überarbeitet werden. Dazu wurde das Setting der Schreibkonferenz eingeführt. Die Konferenzen fanden jeweils in den bereits erwähnten philosophischen Gruppen statt. Ziel war es, dass sich die Schüler*innen beim Überarbeiten der Texte gegenseitig unterstützen und hilfreiche Kritik und Ideen austauschen. Um die Konferenzen zu strukturieren, wurde der Ablauf der Konferenz schriftlich festgehalten. Ebenfalls wurden hilfreiche Satzanfänge für das Feedback zur Verfügung gestellt.

Die überarbeitete Fassung wurde schlussendlich an die Lehrpersonen zur Bewertung abgegeben, welche die philosophischen Texte anhand eines Kriterienrasters summativ bewertet haben. Das Raster für die 5. Klasse befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Der beschriebene Prozess wurde anschliessend noch einmal mit einer weiteren philosophischen Frage wiederholt, so dass jedes Kind zwei Fragen im Sinne eines philosophischen Textes schriftlich beantwortet hat. Die Texte der Klasse wurden zu einem Dossier zusammengetragen und als Abschluss der Philosophieeinheiten erhielt jedes Kind ein Klassen-Philosophie-Dossier. Abbildung 8 zeigt den überarbeiteten Text eines Schülers. Weitere Endprodukte der Schüler*innen sind im Anhang dieser Arbeit aufgeführt.

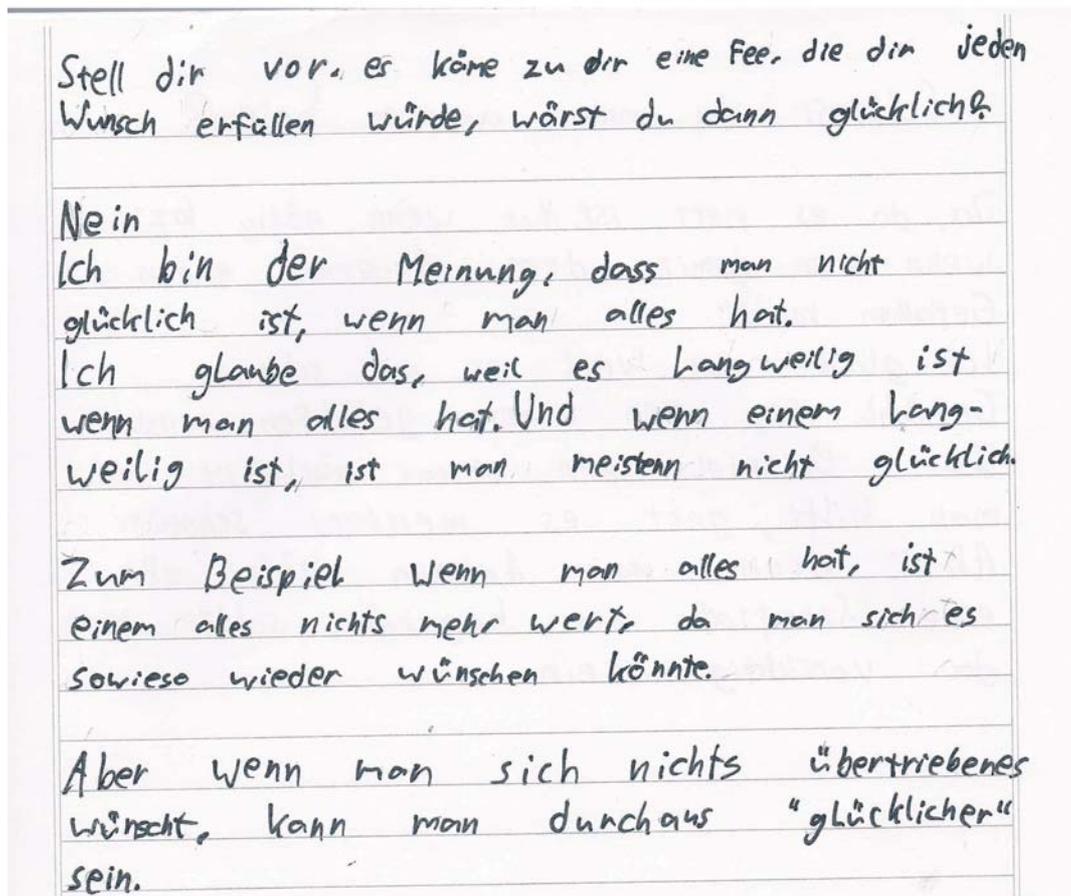


Abbildung 8: Philosophischer Text eines Schülers

3.2 Lernvikariat

Auch im Lernvikariat wollte ich die Thematik des Philosophierens im Rahmen des Deutschunterrichts wieder aufnehmen. Allerdings stand mir dazu nur eine Wochenlektion zur Verfügung. Da das Lernvikariat über drei Wochen stattgefunden hat, blieben schlussendlich «bloss» drei Philosophie-Lektionen übrig. Die Lektionen fanden jeweils im Halbklassenunterricht statt.

Das Lernvikariat habe ich in einer 5. Klasse in der Stadt Zürich absolviert. Auch diese Klasse hatte bis zu diesem Zeitpunkt noch nie im schulischen Kontext philosophiert. Bevor die Schüler*innen also selber mit dem Philosophieren beginnen konnten, wurde während einer Lektion die Thematik eingeführt. Dazu wurde die Geschichte «Ein Sack mit Fragen für Opa» (Brüning 2013, 50 ff.) vorgelesen und die von Brüning vorgeschlagenen Übungen dazu gelöst. In dem Text werden drei Kategorien von Fragen vorgestellt (Abb. 9).



Abbildung 9: Drei Kategorien von Fragen

Die Philosophie wurde als die Disziplin definiert, welche sich mit den Fragen aus dem dritten Sack beschäftigt. Also mit Fragen, über die sehr lange nachgedacht werden muss. Anschließend erhielten die Schüler*innen den Auftrag, verschiedene Fragen zu notieren und anschließend in die richtige Kategorie einzuordnen.

In den beiden nächsten Lektionen haben wir uns mit dem philosophischen Thema «Gerechtigkeit» beschäftigt. Nachfolgend die Ausführungen zu den Lernaufgaben.

3.2.1 Gerechtigkeit vs. Ungerechtigkeit

Inspiziert von Brünings (2013, 72 f.) Aufgabenvorschlag zum begrifflichen Arbeiten erhielten die Schüler*innen den Auftrag, ein Bild von einem Erlebnis zu zeichnen, in welchem sie sich ungerecht behandelt gefühlt haben. Danach wurden die Bilder in einen Kreis gelegt und die Schüler*innen mussten anhand der Bilder die Ungerechtigkeitserfahrungen gegenseitig erraten. Im Plenum wurde über die verschiedenen Ereignisse diskutiert. Abbildung 10 zeigt das Beispiel einer Schülerin.



Abbildung 10: Ungerechtigkeitserfahrung einer Schülerin

Anschliessend an diese Aufgabe mussten die Schüler*innen darüber reflektieren, welche Ereignisse gerecht sind. Die Ideen wurden im Plenum gesammelt und an der Wandtafel stichwortartig festgehalten. Im Anschluss sollte jedes Kind für sich eine Definition für die Begriffe «gerecht» und «ungerecht» finden (Abb. 11).

Gerecht.	ungerecht.
Gerechtigkeit ist wenn man z.B. fair spielt, etwas zu gibt, Wenn man niemanden einfach so beschuldigt oder etwan gemeines vermeidet.	Ungerecht ist wenn man z.B. nicht fair spielt, nichts zugibt, jemand einfach so beschuldigt oder etwas gemeines tut.

Abbildung 11: Definition von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit einer Schülerin

3.2.2 Moralisches Dilemma

In der letzten Philosophiektion wurde das bekannte moralische Trolley-Dilemma thematisiert, in welchem Gerechtigkeit eine zentrale Rolle spielt. In seinem Buch «*Warum gibt es alles und nicht nichts?*» hat Precht (2011, 99 ff.) das Dilemma kindsgerecht ausformuliert, so dass ich im Unterricht auf seine Version zurückgreifen konnte.

In dem Dilemma geht es um einen Waggon, der auf fünf Gleisarbeiter zurast. Der Zug könnte durch das Umstellen der Weiche auf ein anderes Gleis geleitet werden. Allerdings befindet sich auch auf diesem Gleis eine Person, allerdings «nur» eine einzige. Die erste zu klärende Frage ist, ob die Schüler*innen die Weiche umstellen würden, oder nicht. Im Unterricht wurde in einem ersten Schritt still über die Frage abgestimmt. Das heisst, dass jedes Kind für sich überlegen musste, was er oder sie tun würde. Nach der ersten Abstimmung konnten die Schüler*innen in einem Klassengespräch ihre Entscheidung begründen.

Nach dieser ersten Phase wurde die Dilemma-Geschichte weitervorgelesen. In der Geschichte rast der Wagen immer noch auf die fünf Gleisarbeiter zu, allerdings können keine Weichen mehr umgestellt werden. Er kann nur angehalten werden, indem ein dicker Mann von einer Brücke direkt auf den Waggon gestossen wird. Es stellt sich die Frage, ob es korrekt wäre, den Mann auf das Gleis hinunterzustossen, oder eher nicht. Nach einer kurzen Plenumsdiskussion mussten die Schüler*innen ihre Antwort schriftlich festhalten. Als Hilfestellung wurden die Satzanfänge des bereits erwähnten Rasters (vgl. Kapitel 3.1.2.1) an die Tafel geschrieben. Abbildung 12 zeigt den Text einer Schülerin (weitere Beispiele sind im Anhang der Arbeit). Anschliessend wurden einige Texte der Schüler*innen vorgelesen und im Plenum diskutiert.

Soll ich den Mann auf das Gleis schupsen?

nein

ich finde das nicht gerecht.

Dafür giebt es einen Grund: Der Mann kann nichts dafür weil die Gleisarbeiter mer sind mus man ihn nich umbringen.

Zum Beispiel: Wenn man ein Mann umbringt aber dafür 5 Personen retet macht man sich aber straffbar

Abbildung 12: Antwort auf das Trolley-Dilemma

4. Reflexion

In vorliegendem Kapitel werde ich meine geschilderten Unterrichtssequenzen im Bereich des Philosophierens kritisch reflektieren. Bezugnehmend auf meine Fragestellung wird dabei auf die Einbettung in den Fachbereich Deutsch und die Umsetzung im Unterricht eingegangen.

Einbettung in den Fachbereich Deutsch

Durch das Philosophieren im Deutschunterricht während dem Quartalspraktikum sollte an folgenden Kompetenzstufen des Lehrplan21 (D-EDK 2017c) gearbeitet werden:

Fachbereich	Kompetenzstufen
Sprechen	<p>D.3.A.1.d: Die Schüler*innen verfügen über einen zunehmend reichhaltigen Wortschatz, um sich präzise auszudrücken.</p> <p>D.3.C.1.d: Die Schüler*innen können sich in längeren Gesprächen angemessen einbringen und thematisch passende Beiträge beisteuern.</p> <p>D.3.C.1.d: Die Schüler*innen können eigene Gesprächsbeiträge aufschieben, damit andere ihren Beitrag zu Ende führen können.</p> <p>D.3.D.1.b: Die Schüler*innen können eine angenehme und wertschätzende Gesprächsatmosphäre als Bereicherung erfahren und dies in eigenen Worten ausdrücken.</p> <p>D.3.D.1.c: Die Schüler*innen können über Sinn und Funktion von Gesprächsregeln nachdenken.</p>
Schreiben	<p>D.4.C.1.d: Die Schüler*innen können allein oder in Gruppen verschiedene Schreibideen entwickeln, diese strukturieren und ihren Schreibprozess unter Anleitung planen (z.B. Mindmap, Stichwortliste).</p> <p>D.4.D.1d: Die Schüler*innen können ihre Gedanken und Ideen im Text in eine verständliche und sinnvolle Abfolge bringen.</p> <p>D.4.E.1.b: Die Schüler*innen können im Austausch mit anderen (z.B. Schreibkonferenz, Feedback) einzelne positive Aspekte und Unstimmigkeiten im eigenen Text erkennen.</p> <p>D.4.F.1.d: Die Schüler*innen können im Austausch mit anderen die meisten Unkorrektheiten in Wörtern und Sätzen finden und sprachformal überarbeiten, wenn sie dabei Punkt für Punkt vorgehen.</p>

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, können durch das Philosophieren einige Kompetenzen im Fachbereich Deutsch gefördert werden. Gerade im Bereich des Sprechens werden viele Anknüpfungspunkte sichtbar. Wenn die Schüler*innen ihre Meinung so äussern müssen, dass sie für die Kolleg*innen nachvollziehbar ist, werden vor allem auf monologischer Sprachebene Kompetenzen aufgebaut. Dabei ist es zentral, dass die Lehrperson auf eine saubere und klare Begründung besteht. Gerade für Klassen mit einem hohen DaZ-Anteil müssen

Hilfestellungen bereitgelegt und Begründungsschemas eingeführt werden. Ein geeignetes und einfaches Schema ist beispielsweise das Meinung-Grund-Schema. Weiter kann durch das sokratische Gespräch an Kompetenzstufen im Bereich des dialogischen Sprechens gearbeitet werden. Gerade die Einführung von Gesprächsregeln bietet sich an.

Ebenfalls kann das Philosophieren im Bereich des Schreibens Einzug finden. Durch das Verfassen von philosophischen Texten machen die Schüler*innen erste Erfahrungen im Schreiben argumentativer Texte. Solche Texte sind sehr komplex und im Gegensatz zum Geschichten- oder Briefeschreiben eher abstrakt. Trotzdem werden gerade argumentative Texte im weiteren Schulverlauf der Lernenden immer zentraler. Durch das Schreiben philosophischer Texte können die Schüler*innen bereits auf Primarschulebene in dieses Genre eingeführt werden. Zentral ist dabei das Bereitstellen eines geeigneten Schemas und Satzanfänge, an welchen die Kinder sich orientieren können. Bei der Umsetzung ist mir aufgefallen, dass einige Schüler*innen trotz Schema noch Schwierigkeiten hatten, einen verständlichen und strukturierten Text zu schreiben. Dies zeigt, wie komplex die Aufgabenstellung war. Ich kann mir aber sehr gut vorstellen, dass sich die Schüler*innen durch gezieltes Training immer mehr für das argumentative Schreiben sensibilisieren und ihre Kompetenzen weiterentwickeln. In Zukunft würde ich daher unbedingt immer mal wieder argumentative Schreibübungen durchführen, so dass mit der Zeit das Hilfsraster sogar weggelassen werden kann.

Umsetzung im Unterricht

Während das Philosophieren im Quartalspraktikum sehr intensiv thematisiert wurde, fanden im Lernvikariat nur einzelne Philosophiestunden statt. Überraschenderweise bin ich beim Vergleich der beiden Settings zum Schluss gekommen, dass ich einzelne Philosophiektionen als das Geeigneterere empfinde. Einerseits konnte im Lernvikariat die einzelne Philosophie-stunde jeweils in der Halbklassse durchgeführt werden. Ich habe den Eindruck, dass durch einen etwas intimeren Kreis sich vermehrt auch die eher zurückhaltenden Schüler*innen an den Diskussionen im Plenum beteiligen. Ausserdem können durch das Philosophieren enorm viele Kompetenzen gemäss des Lehrplan21 (D-EDK 2017) gefördert werden. Damit das Philosophieren aber kompetenzfördernd unterrichtet wird, muss vieles sehr sorgfältig eingeführt werden. Die Schüler*innen müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie sich klar und verständlich ausdrücken müssen und dass es wichtig ist, bestimmte Begriffe vor einem Gespräch zu klären. Jede Meinung muss im philosophischen Gespräch klar begründet werden und zwar so, dass die Kolleg*innen die Gedanken nachvollziehen können. Ebenfalls zentral ist das Einhalten von Gesprächsregeln. Im Quartalspraktikum habe ich die Erfahrung gemacht, dass zwar viele Kompetenzen angesprochen wurden, die Schüler*innen mit der Zeit aber fast schon überfordert wurden. Ich denke daher, dass es sinnvoller ist, immer wieder in kleinen Einheiten zu philosophieren und die Schüler*innen über einen längeren Lernprozess hinweg für das Philosophieren zu sensibilisieren. So können wichtige Muster und Regeln automatisiert werden.

5. Fazit

Durch diesen Portfolioeintrag wollte ich mich mit Methoden und didaktischen Ansätzen im Bereich des Philosophierens mit Kindern auseinandersetzen. Durch die Lektüre von Barbara Brüning (2013) habe ich die Grundlagen des Philosophierens in der Schule kennengelernt. Das Buch liefert unzählige geeignete Übungen für den Unterricht, auf die ich in Zukunft sehr gerne zurückgreifen werde. Einige dieser Methoden werden unter Kapitel 2.3 dieser Arbeit aufgeführt.

Ebenfalls habe ich mich gefragt, ob das Philosophieren in der Schweiz überhaupt kompetenzfördernd und lehrplangerecht unterrichtet werden kann. In Kapitel 2.2.3 vorliegender Arbeit wird auf einige Kompetenzen eingegangen, welche durch das Philosophieren gefördert werden können. In der Reflexion habe ich anhand einer von mir geplanten und durchgeführten Unterrichtseinheit aufgezeigt, an welchen Kompetenzstufen konkret gearbeitet werden kann. In diesem Sinne komme ich zum Schluss, dass die Philosophie durchaus gerechtfertigt Einzug in die Schweizer Klassenzimmer finden kann.

Durch meine Praxiserfahrung ist mir aufgefallen, dass die Schüler*innen sorgfältig an das Philosophieren herangeführt werden müssen. Wichtig ist, dass bei philosophischen Fragen zwar alle Meinungen akzeptiert werden sollen, diese aber zwingend begründet werden müssen. Dies fällt einigen Kindern teilweise noch schwer. Ich kann mir gut vorstellen, dass die Schüler*innen aber durch wiederholte Philosophie-Einheiten immer mehr eine Bewusstheit über die Wichtigkeit von «guten Gründen» erlangen. In diesem Sinne ist Philosophieren für mich ein Thema, welches nicht in einigen Wochen behandelt werden kann. Viel eher sollten die Schüler*innen mit viel Sorgfalt und ohne Zeitdruck an diese spannende Disziplin herangeführt werden. An den philosophie-spezifischen Kompetenzen kann über Jahre hinweg gearbeitet werden. Das Argumentieren, das kreative und selbständige Denken ist aus meiner Sicht ein Lernprozess, der die Schüler*innen über die ganze Schulkarriere hinweg begleitet.

Das Philosophieren werde ich als Lehrerin bestimmt immer wieder aufgreifen. Allerdings würde ich mit einer Klasse eher in kleinen Einheiten und über eine längere Zeit hinweg Philosophieren, anstatt das Thema im Sinne eines kompakten Quartalsthemas im Deutschunterricht aufgreifen. Sehr gut kann ich mir das Philosophieren auch als Morgenritual vorstellen. Beispielsweise kann jeweils mit einer philosophischen Frage in den Tag gestartet werden, welche die Schüler*innen in Tandem besprechen oder in einem kleinem «Philosophieheft» festhalten.

6. Literaturverzeichnis

- Bolz, Martin. 2005. *Die vielen Höhlen Platons. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. Wien: LIT Verlag.
- Brenifier, Oscar und Catherine Meurisse. 2010. *Glück - Was Ist Das?* Köln: Boje.
- Brenifier, Oscar und Frédéric Bénaglia. 2011. *Zusammenleben - Was Ist Das?* Köln: Boje.
- Brüning, Barbara. 2013. *Philosophieren in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Brüning, Barbara. 2015. *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Berlin: LIT Verlag.
- Calvert, Kristina. 2008. *Kreatives Philosophieren mit Kindern: Angst und Mut*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz . 2017a. "Überfachliche Kompetenzen." In: *Lehrplan 21*. Zugriff 26.04.2019. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz . 2017b. "Natur, Mensch, Gesellschaft." In: *Lehrplan 21*. Zugriff 26.04.2019. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1|11>
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz . 2017c. "Deutsch." In: *Lehrplan 21*. Zugriff 26.04.2019. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|11>
- Ebers, Thomas und Markus Melchers. 2001. *Wie kommen die Bäume in den Wald? Praktisches Philosophieren mit Kindern*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Horster, Detlef. 1992. *Philosophieren mit Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Neyerlin, Roland. 2010. "Staunen Zweifeln Betroffensein: Können Kinder und Jugendliche philosophieren?" *Schulblatt Thurgau*, 12: 4-6.
- Petermann, Hans-Bernhard. 2007. *Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- PHZH. 2015. "Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell." Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Precht, Richard David. 2011. *Warum gibt es alles und nicht nichts? Ein Ausflug in die Philosophie*. München: Goldmann.
- Schmezer, Ueli. 2001. "Booklet mit Liedtexten." In *Chinderland*. Gümligen: Zytglogge Verlag.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Elemente der Philosophie gemäss Brüning (2013, 9 ff.)	6
Abbildung 2: Begriffspyramide zum Begriff "Glück" gemäss Brüning (Brüning 2013, 22)	11
Abbildung 3: Einfaches Argumentationsschema gemäss Brüning (2013, 26)	12
Abbildung 4: Elemente der Philosophie im Klassenzimmer	15
Abbildung 5: Begriffspyramide eines Schülers	16
Abbildung 6: Zitate für die Philosophie-Gruppen.....	17
Abbildung 7: Notizen für den philosophischen Text	18
Abbildung 8: Philosophischer Text eines Schülers	19
Abbildung 9: Drei Kategorien von Fragen	20
Abbildung 10: Ungerechtigkeits erfahrung einer Schülerin	21
Abbildung 11: Definition von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit einer Schülerin	21
Abbildung 12: Antwort auf das Trolley-Dilemma	22

8. Anhang

8.1 Philosophische Fragen der Schüler*innen

Wieso können wir Reden?

Was ist der Sinn des Lebens????
?????? ???? ?????????????????????????????

Wie lange leben wir noch
auf dieser Welt? L.k

Wieso sehen wir uns nicht selber?

Wie sieht Got aus? Sonne

Haben andere Lebewesen Gefühle oder sind sie (Roboter)?

Wieso gibt es die Zeit?

Warum gibt es die Welt

8.2 Definitionen von «glücklich sein»

Glücklich sein bedeutet...

... wenn man im Test eine 6 hat ohne man geübt hat (in der Schweiz)

... wenn man von einem Zaun fällt und sich nicht verletzt.

... wenn man der Thek im Bus vergisst und der Nachbar den Thek nach Hause bringt.

... wenn gut im Sport ist, obwohl man sich nicht anstrengt und wegen dem eine gute Note hat.

... wenn man gute Lehrer hat.

Glücklich sein heißt / bedeutet

Glücklich sein heißt das man Freude hat und einfach glücklich ist. Und frei ist

Glücklich sein bedeutet das man Glück hat. Und frei ist.

Glücklich sein heißt Freude & Freunde haben, gesund sein & frei sein.

Glücklich sein bedeutet wenn man ein vierblättriges Kleeblatt oder einen Marienkörper findet das man manchmal Glück hat.

8.3 Hilfsraster für philosophische Texte

Frage	
Antwort/Meinung Ja. Nein. Ich glaube, dass... Ich finde, dass... Ich bin der Meinung, dass...	
Grund/Begründung Ich glaube das, weil... Dafür gibt es einen Grund: ... Ich komme darauf, weil...	
Beispiel Zum Beispiel wenn... Das sieht man, wenn beispielsweise...	
Neue Frage Aber wenn... ? Das heisst ja, dass... ! Dann bin ich mir aber nicht sicher, ob ...	

8.4 Kriterienraster zur summativen Bewertung

Beurteilungsraster 5. Klasse

Kriterium	Ungenügend (3.5)	Genügend (4)	Gut (5)	Sehr gut (5.5)	Top (6)
A Rechtschreibung					
Sind alle Nomen gross geschrieben?					
Sind alle Satzanfänge grossgeschrieben?					
Wurde die ck-Regel korrekt angewendet?					
Wurde die Doppelkonsonanten-Regel korrekt angewendet?					
B Satzzeichen					
Hat es am Satzende immer ein Schlusszeichen? (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen)					
Wurden bei Aufzählungen Kommas gesetzt?					
Wurden bei Teilsätzen Kommas gesetzt?					
C Philosophie					
Sind alle Meinungen nachvollziehbar begründet?					
Wird die philosophische Frage beantwortet?					
D Struktur					
Ist die Textabfolge logisch?					
Entspricht die Länge des Textes den Anforderungen?					

8.5 Philosophische Texte der Schüler*innen

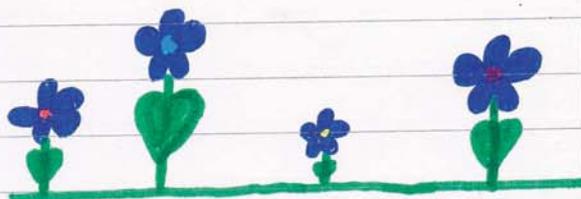
Können Blumen glücklich sein?

Ich bin der Meinung, dass Blumen glücklich sein können weil wenn die Sonne scheint stehen die Blumen ganz stolz da.

Ich glaube das, weil wenn es regnet dann hängen die Blumen ganz traurig da.

Das sieht man, wenn man an einem Regentag raus schaut & Blumen im Garten hat sieht man das die Blumen einfach runterhängen.

Aber wenn Blumen glücklich & traurig sein können, können sie dann auch nervös sein?



solltest du immer alles sagen?

Nein.

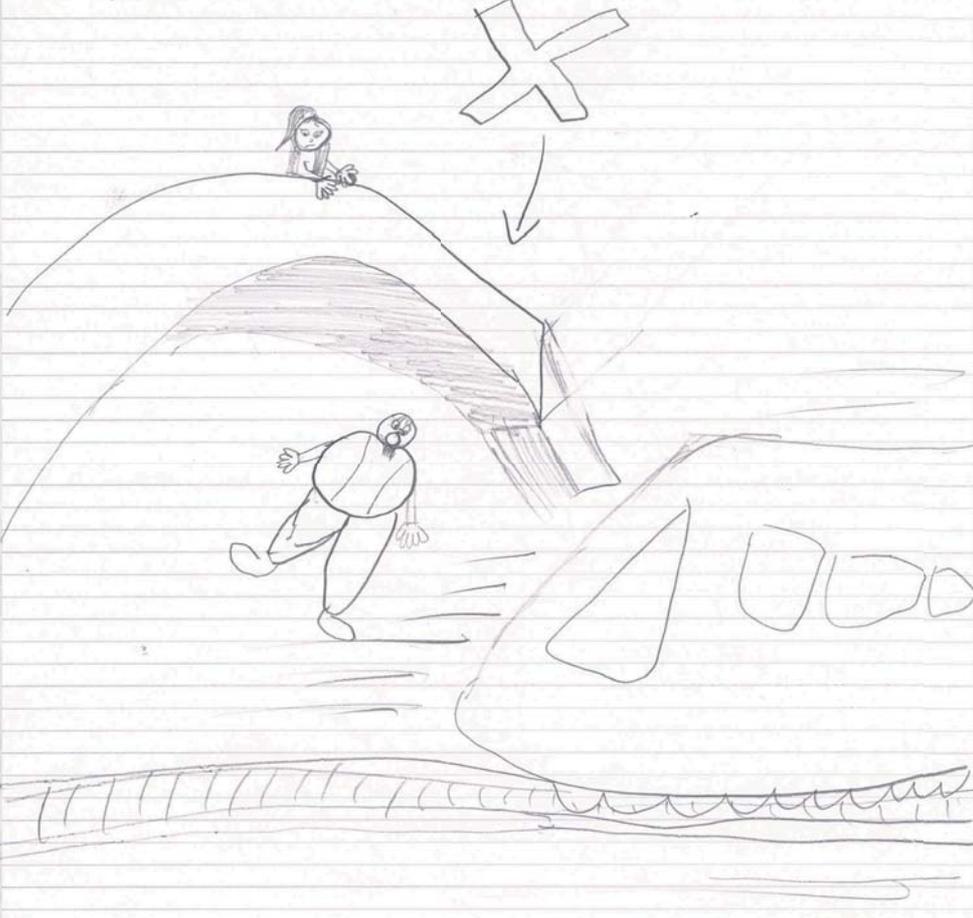
Ich glaube das, weil wenn du immer alles sagst, sagst du auch was du denkst und das kann andere sehr kränken.

Beispielsweise zeigt deine Grossmutter dir ihren neuen Hut den du nicht schön findest, und dann musst du sagen was du denkst und das kann sie dann kränken. Aber wenn jeder sagt was er denkt kann niemand mehr lügen, wäre das gut?

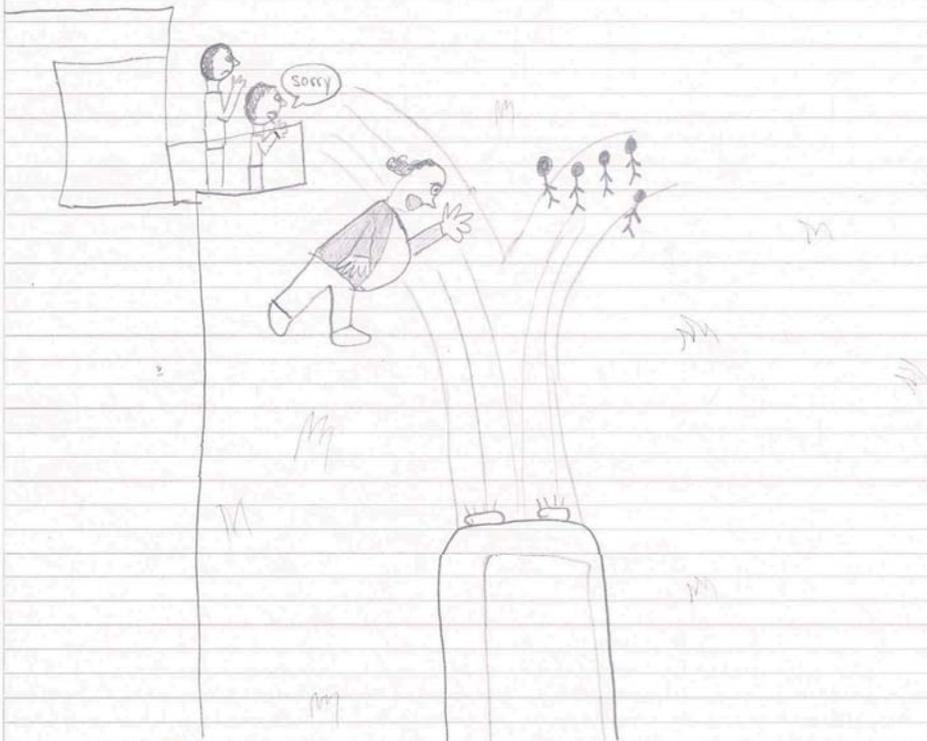
8.6 Texte zum Trolley-Dilemma

Soll ich den Mann auf
das Gleis schubsen?

Nein, ich glaube das, weil es ist so sinnlos ein unschuldigen Mann
auf das Gleis schubsen. Es kommt darauf an wer dieser Mann ist.
Wenn es mein Vater oder ein irgend ein unschuldigen Mann
neben mir ist würde ich ihn nicht auf das Gleis schubsen, aber
wenn es eine negativere Person ist würde ich den Mann schon
auf das Gleis schubsen. Ich würde das trotzdem nicht machen,
weil man geht ins Gefängnis wenn man ein Mann oder eine
Frau umbringt.



Soll ich den Mann auf das Gleis schupfen?
Ich würde den Mann schon schubsen, aber dann
wäre ich ja ein Mörder aber ich würde gleichzeitig
auch 5 Leute vor den Tod retten, also wäre ich
ein Mörder und gleichzeitig ein Held. Ich könnte eige-
ntlich nicht bestraft werden weil ich 5 Leute
gerettet habe. Ich kann mich nicht entscheiden!



Standard 12

YOGA GEGEN STRESS

Ist Yoga ein geeignetes Mittel zur Stress- und Belastungsprävention im Lehrer*innenalltag?

*“When health is absent,
wisdom cannot reveal itself,
art cannot manifest,
strength cannot fight,
wealth becomes useless, and
intelligence cannot be applied.”*

- Herophilus

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	2
1.1 PERSÖNLICHER BEZUG	2
1.2 STANDARDBEZUG	3
1.3 STRUKTUR DER ARBEIT	3
2. THEORIEBEZUG	5
2.1 LEHRER*INNEN GESUNDHEIT	5
2.1.1 GESUNDHEITSBEGRIFF	5
2.1.2 SYSTEMISCHES ANFORDERUNG-RESSOURCEN-MODELL	6
2.2 STRESS UND BELASTUNGEN IM LEHRBERUF	8
2.2.1 BELASTUNGSKOMPONENTEN AUF DER SYSTEMEBENE	8
2.2.2 DIE BERUFLICHE AUTONOMIE.....	9
2.2.3 ROLLENANFORDERUNGEN IM LEHRBERUF	10
2.2.4 BERUFSSTRUKTURELLE MERKMALE	10
2.3 ANSÄTZE ZUR BEWÄLTIGUNG VON STRESS UND BELASTUNGEN IM LEHRBERUF.....	11
2.3.1 ACHTSAMKEIT	12
2.3.2 EMOTIONALE KOMPETENZ	13
2.3.3 SELBSTWIRKSAMKEIT	14
2.4 PRÄVENTIONSVORSCHLAG YOGA	15
2.4.1 WAS IST YOGA?	15
2.4.2 ASANAS UND PRANAYAMAS.....	16
2.4.3 GESUNDHEITLICHER NUTZEN VON YOGA.....	17
3 PRAXISBEZUG	19
3.1 ERINNERUNGEN AUS DEM QUARTALSPRAKTIKUM (QP)	19
3.2 AUSLANDSEMESTER IN AUSTRALIEN	20
3.3 YOGA WÄHREND DEM LERNVIKARIAT.....	20
4 REFLEXION	21
5 FAZIT	22
6 LITERATURVERZEICHNIS.....	24
7 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	25
8 ANHANG	26
8.1 PERSÖNLICHES YOGA-TAGEBUCH AUS DEM LERNVIKARIAT	26

1. Einleitung

«Health is the primary duty of life.» (Wilde 1895, 18)

Gesundheit als erste Pflicht im Leben- Wilde (1895) hat in seinem Theaterstück «The Importance of Being Earnest» bereits im 19. Jahrhundert auf ein Thema aufmerksam gemacht, das noch heute sehr aktuell ist. Gesundheit sollte stets an erster Stelle stehen. Dessen ist sich auch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) bewusst. In ihrem Rahmenkonzept «Gesundheit 2020» macht die WHO (2013, 3) darauf aufmerksam, dass « [...] *Gesundheit und Wohlbefinden wichtig und unentbehrlich für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung sind*».

Gerade im Lehrerberuf sind Gesundheit und Wohlbefinden zentral, denn seit Hattie ist klar: Die Lehrperson steht im Mittelpunkt der Wirksamkeit von Unterricht (Steffens und Höfer 2016, 16). Allerdings belegen viele Studien, dass gerade die Gesundheit von Lehrkräften durch eine hohe psychische Belastung im Berufsalltag sowie kritische Beanspruchungsverhältnisse stark gefährdet ist. Darunter leiden nicht nur die Lehrpersonen selbst, sondern vor allem auch die Schüler*innen und schlussendlich auch unsere gesamte Wissensgesellschaft (Schumacher und Nieskens 2012, 5). Gesundheitsförderung von Lehrkräften sollte daher unbedingt *ein Ziel von hoher gesellschaftlicher Relevanz* sein (Schumacher und Nieskens 2012, 5).

In der Literatur sind zahlreiche Vorschläge zur Gesundheitsprävention von Lehrpersonen zu finden. Ansätze reichen von Stress-Bewältigungs-Trainings über Gruppenfitness und Achtsamkeitsbasierten Übungsformen. Da kann es schnell passieren, dass man vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht. Viele dieser Ansätze beanspruchen viel Zeit oder sind je nach dem nur im Rahmen einer Therapie oder Gruppen-Supervision durchzuführen. In vorliegender Arbeit möchte ich mich mit einer simplen Praktik auseinandersetzen, die ohne grossen Aufwand durchgeführt werden, sowie problemlos in den Alltag integriert werden kann: Die Praxis des Yoga. Im Vordergrund steht folgende Fragestellung:

*Ist Yoga ein geeignetes Mittel zur Stress- und Belastungsprävention
im Lehrer*innenalltag?*

1.1 Persönlicher Bezug

Das Studium an der Pädagogischen Hochschule Zürich soll uns Student*innen optimal auf das Arbeiten als Lehrer*in vorbereiten. Während drei Jahren sollen die Studierenden unter anderem Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, der allgemeinen Didaktik, Fachdidaktik und auf bildungserzieherischer Ebene erwerben und festigen. Dadurch ist der Bachelorstudiengang Primar zwar sehr abwechslungsreich und breit gefächert, gleichzeitig aber auch enorm vollgepackt. Stress war während meiner bisherigen Ausbildung kein seltener

Begleiter. Gerade in Praxis-Phasen fühlte ich mich einem erhöhten Druck ausgesetzt: Im Vordergrund stand eigentlich das Unterrichten und die Kinder, gleichzeitig mussten aber verschiedene Dokumente und Leistungsnachweise abgegeben werden. Schnell ist mir aufgefallen, dass bei überhöhter Stressempfindung die Qualität meines Unterrichts nachgelassen hat. Nun stehe ich am Ende meiner Ausbildung und schon bald sollte ich mein Lehrdiplom in den Händen halten. Dies bedeutet zwar das Ende vom Erbringen aufwendiger Leistungsnachweisen, allerdings kommen bei Übernahme einer Klasse weitere Arbeiten auf mich als Lehrerin zu, die Stress auslösen können. Dazu gehören unter anderem Elternarbeit, mehr Verantwortung und das Ausbleiben einer Tandempartner*in, mit der man im ständigen Austausch steht. Natürlich trete ich meinen Berufseinstieg mit freudigen Erwartungen an. Wenn ich nun aber an die vielen Studien und Artikel über Burnouts im Lehrberuf oder psychischen Belastungen von Lehrer*innen denke, so löst dies doch ein gewisses Unbehagen aus. Mein Ziel ist es, eine gesunde Lehrerin zu sein, die ihren Beruf mit viel Freude ausübt und dadurch ihre Schüler*innen motivieren und mit ihrer Energie anstecken kann. Im Rahmen dieses Portfolioeintrags ist es mir daher ein Anliegen, mich vertieft mit der Thematik Stress und Belastungen im Lehrberuf auseinanderzusetzen. Ich möchte auch auf gesundheitlicher Ebene optimal auf den Alltag als Lehrer*in vorbereitet sein und präventive Strategien kennen, wie mit Stress umgegangen werden kann.

1.2 Standardbezug

Die Thematik „Yoga als Stress- und Belastungsprävention« ordne ich dem Standard 12 «*Beruf in der Lebensbalance*» des Kompetenzstrukturmodells der PHZH zu. Der Standard verlangt von Lehrpersonen, dass diese auf ihre *physischen* und *psychischen Ressourcen* Rücksicht nehmen. Auf wissenschaftlicher Ebene sollen Lehrkräfte ein Repertoire an Strategien haben, wie mit Stress umgegangen werden soll. Sie sollen Massnahmen zur Entlastung gezielt einsetzen, so dass ihre mentale und körperliche Gesundheit sichergestellt ist. Dazu gehört unter anderem das Einplanen und Durchführen von Erholungs- und Entspannungsphasen. (PHZH 2015, 24 f.)

In vorliegender Arbeit setze ich mich vertieft mit dem Praktizieren von Yoga auseinander, so dass ich für meinen späteren Berufsalltag eine optimale Strategie im Umgang mit Stress habe.

1.3 Struktur der Arbeit

Nachfolgend widmet sich das Kapitel 2 den theoretischen Grundlagen der Gesundheitsforschung im Lehrberuf. Dabei wird der Begriff der Gesundheit thematisiert, sowie das systematische Anforderungs-Ressourcen Modell vorgestellt. Es wird auf Belastungskomponenten eingegangen, welchen Lehrpersonen in ihrem Alltag ausgesetzt sind sowie auf Ansätze, welche zur Bewältigung von Stressempfindungen empfohlen werden. Darauf folgt ein Kapitel, welches sich der Praxis des Yogas widmet.

Im Kapitel drei werden Erfahrungen aus der Praxis erläutert. Es geht dabei um persönliche Stressempfindungen während dem Quartalspraktikums, welche den Erlebnissen im Lernvikariat gegenübergestellt werden. Während letzterem habe ich möglichst oft Yoga praktiziert. Ebendiese Erfahrungen werden in Kapitel vier reflektiert. Es folgt ein Fazit, in welchem meine wichtigsten Erkenntnisse sowie Konsequenzen für die Zukunft festgehalten werden.

2. Theoriebezug

Folgendes Kapitel handelt einige Themen aus der Gesundheitsforschung von Lehrpersonen ab. Konkret wird der Gesundheitsbegriff eingeführt und definiert, sowie das systematische Anforderung-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 45 ff.) vorgestellt. Danach wird auf einige Belastungskomponenten im Lehrer*innenalltag eingegangen. Es folgen Ansätze, wie mit Stress im Alltag von Lehrpersonen umgegangen werden kann sowie ein Kapitel über Yoga als Stressprophylaxe.

2.1 Lehrer*innen Gesundheit

Die drei deutschen Pädagoginnen Birgit Nieskens, Sandra Ruprecht und Saskia Erbring sind sich einig, dass «*die Förderung der Lehrer*innengesundheit [...] keine 'Privatsache' von einzelnen Lehrkräften [ist], sondern ein Beitrag zur Qualitätssicherung der einzelnen Schule und des Bildungssystems insgesamt.*» (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 41) Um eine solche Qualitätssicherung zu gewährleisten muss zuerst diskutiert werden, wie Lehrer*innengesundheit definiert wird und welche Aspekte sie beinhaltet. Im folgenden Kapitel wird eine Definition für Gesundheit vorgestellt und ein Bedingungsmodell für Gesundheit eingeführt. Dabei wird die psychische Gesundheit fokussiert.

2.1.1 Gesundheitsbegriff

Während in früheren Definitionen oft von einer *Opposition zum Begriff Krankheit* ausgegangen wurde, wird der Gesundheitsbegriff heute als ein ganzheitliches und mehrdimensionales Konstrukt vorgestellt, in dem sich *körperliche, seelisch-geistige, soziale, ökologische und spirituelle* Aspekte gegenseitig beeinflussen. (Franzkowiak und Hurrelmann 2018, 175 ff.) Im Mittelpunkt steht nicht mehr länger die Frage, was krank macht, sondern, was gesund hält. (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 42)

Gemäss Franzkowiak und Hurrelmann (2018, 176) liegt dieser neuen Werteorientierung hauptsächlich die Umschreibung in der Präambel der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1948 zugrunde:

«Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity. The enjoyment of the highest attainable standard of health is one of the fundamental rights of every human being without distinction of race, religion, political belief, economic or social condition.» (WHO 1948)

Franzkowiak und Hurrelmann (2018, 177) beschreiben Gesundheit nicht als einen statischen, unveränderlichen Zustand, sondern viel eher «*[...] als ein dynamisches Stadium, als ein lebensgeschichtlich und alltäglich immer neu reguliertes Potenzial*» (Franzkowiak und Hurrelmann 2018, 177).

Die WHO (2019) versteht unter psychischer Gesundheit einen « [...] *Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann*». Geistige Gesundheit sei für jeden Menschen notwendig, um zu *gedeihen*, um sich *um sich selbst kümmern zu können* und um mit anderen Personen zu *interagieren*. Ziel soll sein, die mentale Gesundheit aller Menschen zu schützen sowie zu fördern, denn diese ist Voraussetzung für allgemeine Gesundheit. (WHO 2019)

Auch der Psychologie Paulus (2013, 2 ff.) macht auf die Wichtigkeit der psychischen Gesundheit aufmerksam, welche er als *aktiven Prozess* versteht. Er umschreibt die mentale Gesundheit als die Fähigkeit, « [...] *sich kompetent mit den gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen zu können und im Leben eigene Wünsche, Bedürfnisse und Hoffnungen konstruktiv zu verwirklichen*» (Paulus 2013, 5). Gemäss Paulus (2013, 5) ist für geistiges Wohlbefinden die Balance zwischen *Selbstverwirklichung* und *Selbsterhaltung (produktive Anpassung)* zentral.

Ausgehend von diesen beiden Definitionen der psychischen Gesundheit kann also zusammengefasst werden, dass für geistiges Wohlbefinden eine konstruktive Lebensführung, das Erleben von Selbstwirksamkeit sowie ein effizienter und kompetenter Umgang mit Anforderungen zentral sind.

2.1.2 Systemisches Anforderung-Ressourcen-Modell

In diesem Kapitel wird das systematische Anforderung-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 45 ff.) vorgestellt. In dem aufgeführten Modell werden Gesundheit sowie Krankheit als Resultat von *Anpassungs- und Regulationsprozessen* verstanden, welche zwischen den beiden komplexen Systemen *Umwelt* und *Individuum* stattfinden. Die Gesundheit eines Individuums ist abhängig davon, ob das Bewältigen (interner oder externer) Anforderungen unter Nutzen interner oder externer Ressourcen gelingt oder nicht. Folgende Abbildung stellt das SAR-Modell visuell dar:

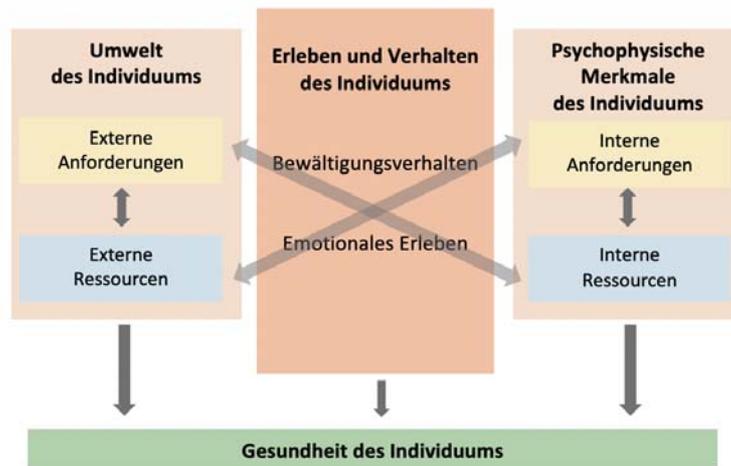


Abbildung 1: Bedingungsmodell für Gesundheit gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 46)

Anforderungen sind Aufgaben und Bedingungen, die einem Individuum gestellt werden. Im SAR-Modell wird zwischen *internen* und *externen Anforderungen* unterschieden.

Interne Anforderungen beziehen sich auf fundamentale und existenziale Bedürfnisse, nach denen das Handeln eines Individuums gerichtet ist. Zu diesen Bedürfnissen gehören unter anderem Bedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, Anerkennung, Sicherheit, Selbstverwirklichung usw. Bei der Bewältigung von Anforderungen versucht ein Individuum auch immer persönlichen Werte- und Normvorstellungen zu genügen. Es entsteht eine Art *interner Bewertungsmaßstab*, an dem eine Person Erfolg und Qualität des eigenen Handelns messen kann.

Externe Anforderungen beinhalten soziale Erwartungen, Normen und Werte, welche von der Umwelt an ein Individuum gestellt werden. Auf beruflicher Ebene umfassen externe Anforderungen Erwartungen an die Qualität der Arbeit sowie die Zielerreichung. Daneben werden einem Individuum auch in seinen privaten Rollen Anforderungen gestellt, beispielsweise in der Rolle als Elternteil, als Lebenspartner*in oder als Freund*in.

Unter *Ressourcen* werden die *Kräfte* und *Kompetenzen* verstanden, welche den « [...] Individuen zur Bewältigung der Anforderungen zur Verfügung stehen» (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 46) Die Ressourcen sind bestimmend dafür, ob eine Anforderung als Belastung empfunden wird und ob diese schlussendlich gesundheitsschädliche Folgen haben.

Interne physische und psychische **Ressourcen** beinhalten Kompetenzen und Eigenschaften eines Individuums sowie körperliche Voraussetzung. Diese Ressourcen sind zentral für die Bewältigung von Anforderungen. Zu den internen Ressourcen zählen beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie auch Körpermerkmale, Fitness, Belastbarkeit etc. Daneben stehen die umweltbedingten **externen Ressourcen**, zu welchen beispielsweise soziale, berufliche, materielle und ökologische Ressourcen gehören.

Gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbringen (2012, 47 f.) hat das Bewältigungsverhalten einer Person, das von internen und externen Ressourcen sowie Anforderungen geprägt wird, den stärksten Einfluss auf deren Gesundheit. Das Bewältigungsverhalten bestimmt das emotionale Verhalten, das Wohlbefinden und die Bedürfnisbefriedigung und somit auch « [...] *die allgemeine Lebenszufriedenheit, eben die Gesundheit*» (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 48).

2.2 Stress und Belastungen im Lehrberuf

Schaarschmidt und Kieschke (2013, 81 ff.) sind in der Potsdamer Lehrstudie zum Schluss gekommen, dass der Lehrerberuf mit höheren gesundheitlichen Risiken behaftet ist, als andere Berufsfelder. Gemäss ihren Erkenntnissen ist die Beschäftigung als Lehrer*in mit ausserordentlichen psychischen Belastungen verbunden. Gründe dafür sehen sie hauptsächlich in der stetigen Zunahme des Aufgabenbereichs von Lehrpersonen, während sich die Bedingungen stetig verschlechtern. (Schaarschmidt und Kieschke 2013, 82)

Auch Kramis-Aebischer (1995, 97 f.) weisen auf etliche Studien hin, in welchen hervorgeht, dass in der Berufskategorie Lehrperson *psychische* und *physische Belastungen* in höherem Masse erlebt werden. Lehrer*innen seien dem Druck *materieller und psychischer Zwänge* ausgesetzt, welche zu *physischen* und *geistigen Erschöpfungszuständen* führen können. Zu den häufigsten Symptomen zählen Erschöpfung und Frustration.

Belastungen im Lehrberuf können auf drei Ebenen unterteilt werden: Der *Systemebene*, der *Organisationsebene* und der *Individuumsebene* (Kramis-Aebischer 1995, 98). Im Rahmen vorliegender Arbeit werde ich mich auf die Abhandlung von Belastungen auf der Systemebene beschränken. In diesem Kapitel wird auf drei Aspekte der Systemebene genauer eingegangen: Die berufliche Autonomie, die Rollenanforderung im Lehrberuf und die berufsstrukturellen Merkmale.

2.2.1 Belastungskomponenten auf der Systemebene

Ein Grossteil der Untersuchungen zu Lehrer*innenbelastungen finden im Bereich der Systemebene statt. Damit sind die *objektiven Arbeitsanforderungen des Schulsystems* gemeint (Kramis-Aebischer 1995, 99).

Folgende Auflistung hält eine Zusammenstellung der häufigsten Belastungsfaktoren fest, welche Strittmatter (1986, 10 f., zit. nach Kramis-Aebischer, 1995, 100 f.) in seinen Untersuchungen zu Belastungen im Lehrberuf herausgearbeitet hat:

- *Widersprüchliche und diffuse Rollenansprüche*
- *Hoher Anteil an frei bestimmbarer Arbeitszeit*
- *Stoffdruck*
- *Motivations- und Disziplinschwierigkeiten bei Schülern*
- *Isolation des Lehrers*
- *Sackgassenberuf*
- *Keine Aufstiegsmöglichkeiten*
- *Verlust des öffentlichen Ansehens*
- *Hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen*
- *Ständiger Innovationsdruck*

Gemäss Kramis-Aebischer (1995, 102 ff.) sind folgende drei Aspekte auf der Systemebene besonders relevant für das Belastungserleben von Lehrpersonen:

- a) *Die berufliche Autonomie*
- b) *Rollenanforderungen im Lehrberuf*
- c) *Berufsstrukturelle Merkmale*

Im Folgenden wird auf ebendiese Aspekte eingegangen.

2.2.2 Die berufliche Autonomie

In ihren Klassenzimmern arbeiten Lehrpersonen meistens allein und isoliert von ihren Arbeitskolleginnen und Vorgesetzten. Innerhalb dieser Grenze können Lehrpersonen also autonom handeln und sie verfügen über ziemlich viele Rechte. Diese Autonomie im Klassenzimmer hat aber auch ihre Schattenseiten, denn durch das isolierte Arbeiten findet Feedback über die persönliche Leistung oftmals nur selten statt, was die Entwicklung eines Routineverhaltens begünstigt. (Kramis-Aebischer 1995, 102)

Ausserhalb der Autonomie im Klassenzimmer schreibt Schwänke Lehrer*innen aber nur eine geringe berufliche Autonomie zu. Der Erziehungswissenschaftler begründet seinen Standpunkt damit, dass Lehrpersonen ihren Beruf nicht selbständig ausüben können, sondern vom Staat angestellt werden. Sie können berufliche Angelegenheiten nicht selbst verwalten und haben weder Einfluss auf Inhalte der Ausbildung noch auf die Rekrutierung von neuen Lehrpersonen. (Kramis-Aebischer 1995, 103)

Weiter sehen sich Lehrpersonen der Herausforderung der *freien Arbeitszeitgestaltung* gegenübergestellt. Diese ist wenig transparent und zudem führt «*die gering scheinende Pflichtstundenanzahl in der Öffentlichkeit zu einer krassen Unterschätzung der Lehrerarbeitszeit*» (Kramis-Aebischer 1995, 104). Ausserdem erschwert die Freiheit in der Arbeitszeitgestaltung das Trennen von Arbeits- und Freizeit und nicht selten wird Arbeit auch mit nach Hause genommen, was zu einer Vermischung von beruflicher Arbeit und Privatsphäre führt. Auch

Wochenendarbeit kommt bei Lehrpersonen nicht selten vor. Rothland (2013, 23 f.) spricht an dieser Stelle von einer *Zweiteilung des Arbeitsplatzes*, wobei ein Teil der Arbeit in der Schule und ein anderer zu Hause errichtet wird. Dies führe vor allem in der Öffentlichkeit zu der verzerrten Wahrnehmung der Lehrer*innen als «*Halbtagsjobber*» (Rothland 2013, 23), die nur vormittags arbeiten und am Nachmittag frei haben.

2.2.3 Rollenforderungen im Lehrberuf

Lehrer*innen sollen Schüler*innen optimal fördern. Sie sind Berater*innen sowie Lernbegleiter*innen und sollen die Lernenden möglichst individuell und einzelfallbezogen unterstützen. Gleichzeitig müssen sie aber auch legitime Selektionsentscheide fällen.

Dieses Dilemma zwischen Förderung und Auslese wird von vielen Lehrpersonen als sehr belastend empfunden und *prognostische Entscheide* werden als grosse Herausforderung erlebt (Kramis-Aebischer 1995, 105). Trachsler (1990, 13, zit. nach Kramis-Aebischer 1995, 105) sieht « [...] die Unmöglichkeit der Lehrerin und des Lehrers, die sich täglich ergebenden Differenzen zwischen den gesetzten Lern- und Stoffzielen und den Leistungen und dem Verhalten jedes einzelnen Schülers zu bewältigen [...] », als das eigentliche Dilemma der Lehrpersonen.

Auch Rothland (2013, 29 ff.) macht auf die vielen, oftmals auch divergierenden, Rollen von Lehrpersonen aufmerksam. Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 84) sprechen in diesem Zusammenhang von *diskrepanten Rollenerwartungen*. Lehrer*innen sind unter anderem den Erwartungen von Schüler*innen, Eltern, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit ausgesetzt. Da die Erwartungen teilweise auch widersprüchlich sind, scheinen die Bemühungen der Lehrpersonen, diesen Erwartungen gerecht zu werden, *zum Scheitern verurteilt*. (Rothland 2013, 30)

2.2.4 Berufsstrukturelle Merkmale

Die berufsstrukturellen Merkmale lassen sich gemäss Kramis-Aebischer (1995, 106) in drei Bereiche gliedern: (1) *Status und Prestige des Lehrberufs*, (2) *Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten* und (3) *Objektive Arbeitsbedingungen*.

(1) Status und Prestige des Lehrberufs

Die Arbeit von Lehrpersonen wird in der Öffentlichkeit oft stark unterschätzt. Ausserdem verletzt die vorherrschende Meinung, dass Lehrpersonen unter sehr angenehme Bedingungen arbeiten (viel Freizeit und viel Ferien) und trotzdem einen sehr hohen Lohn haben, einige Lehrer*innen. Zusätzlich wird die Lehrer*innentätigkeit je jünger die Schüler*innen auch geringer eingestuft und entlohnt. (Kramis-Aebischer 1995, 106 f.)

Rothland (2013, 27) erwähnt in diesem Zusammenhang auch die Problematik des *öffentlichen Urteilsvermögens über den Lehrberuf*. Da in der Regel alle Personen als Kinder und Jugendliche die Schule besucht haben, fühlen sich in der Gesellschaft grundsätzlich alle kompetent, um über Lehrer*innen zu urteilen. Ausserdem wird Lehrer*innen den Expert*innenstatus für Erziehung und Unterricht nicht zugesprochen. Bei Diskussionen um Erziehung und Unterricht

« [...] können (scheinbar) alle mitreden, bei medizinischen oder juristischen Themen ist das – selbstverständlich – nicht so» (Rothland 2013, 27).

(2) Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten

In der Schweiz ist die Lohnunzufriedenheit von Lehrpersonen vor allem auf kantonale Unterschiede, Differenzen von Lohnauszahlungen zwischen verschiedenen Schulstufen sowie auf die « [...] mangelnde finanzielle Anerkennung für unsichtbare Arbeitsstunden» zurückzuführen (Kramis-Aebischer 1995, 108). Ausserdem sind Lehrer*innen oft frustriert, da in ihrem Job die Aufstiegsmöglichkeiten gering sind und somit keine Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs im Sinne einer Karriere besteht. Unterschiedliche Bezahlungen resultieren nicht aus spezifischen Leistungen der Lehrpersonen, sondern aus Vorbildung und Anzahl der Berufsjahre. Rothland (2013, 27) erkennt daher die Gefahr des « [...] Konservatismus aufgrund fehlender Honorierung von Engagement, Initiative und Leistung».

(3) Objektive Arbeitsbedingungen

In einer Pilotstudie zum Thema «Lehrerbelastungen» haben Seelig und Wendt (1993, zit. nach Kramis-Aebischer 1995, 109) eine Faktorenanalyse durchgeführt, die zu folgenden Belastungsdimensionen im Bereich der objektiven Arbeitsbedingungen geführt hat:

- *Mangelnde Unterstützung im Umfeld*
- *Schlechte strukturelle Rahmenbedingungen*
- *Dauerstress, wenig Zeit*
- *Schülerinnen und Schüler stören den Unterricht*
- *Überforderung durch Curriculum*
- *Fehlende Unterstützung durch die Eltern*
- *Schülerinnen und Schüler fehlen (Absenzen)*
- *Notwendigkeit, sich mit Kollegen abzustimmen*
- *Persönliche Probleme von Eltern, Schülern*

2.3 Ansätze zur Bewältigung von Stress und Belastungen im Lehrberuf

Gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 67 f.) beeinflusst die Gesundheit von Lehrpersonen auch die Qualität des Unterrichts. Die Pädagoginnen beschreiben eine gesunde Lehrperson folgendermassen (vgl. auch Kapitel 2.1.1 vorliegender Arbeit):

«Psychisch gesund ist eine Lehrkraft, der es im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt den Anforderungen zu stellen, die über eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt, die Ziele hat und verfolgt, in ihrem Tun Sinn erfahren kann und sich sozial aufgehoben fühlt... und davon selbst fest überzeugt ist (Selbstwirksamkeit!)» (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 67)

Wie in Kapitel 2.2 dieser Arbeit aufgezeigt wurde, gehört der Lehrerberuf zu einer Beschäftigungskategorie, die in hohem Masse mit Stress und Belastungen verbunden und somit auch einem höheren gesundheitlichen Risiko ausgesetzt ist (Schaarschmidt und Kieschke 2013, 82). Wird nun das Systemische Ressourcen-Anforderungsmodell (siehe Kapitel 2.1.2) hinzugezogen, so hat das Bewältigungsverhalten eines Individuums einen starken Einfluss auf dessen Gesundheit. (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 47 f.) Somit kommt man zum Schluss, dass der Umgang mit den unter Kapitel 2.2 erläuterten Belastungen bestimmend ist für die psychische Gesundheit von Lehrpersonen und somit auch für die Qualität des Unterrichts.

In der Fachliteratur sind unzählige Ansätze zur effizienten Bewältigung von Belastungen und Umgang mit Stress im Lehrberuf zu finden. Im Rahmen dieser Arbeit beschränke ich mich auf die individuumszentrierten Ansätze und gehe nicht weiter auf Bewältigungsstrategien auf arbeits- und organisationspsychologischer Ebene ein. Nachfolgend werden folgende vier Ansätze erläutert: Achtsamkeit, emotionale Kompetenz, Selbstwirksamkeit.

2.3.1 Achtsamkeit

Aus vielen Studien geht hervor, dass Achtsamkeit (engl. mindfulness) Gesundheit und Wohlbefinden positiv beeinflusst (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 69). Jon Kabat-Zinn (2014, 13) definiert Achtsamkeit folgendermassen:

« Achtsamkeit ist Gewahrsein, das kultiviert wird, indem wir in andauernder und bestimmter Weise aufmerksam sind: mit Absicht, im gegenwärtigen Moment und ohne Beurteilung. Es ist eine von vielen Formen der Meditation. »

Unter Meditation versteht Kabat-Zinn (2014, 13) die systematische Regulation unserer Aufmerksamkeit und Energie.

Altner und Sauer (2013, 45 f.) beschreiben Achtsamkeitsmethoden als besonders wirkungsvoll im Umgang mit Stress und Belastungen im Lehrberuf. Achtsamkeitsmethoden sollten die Aufmerksamkeit für gegenwärtige Ereignisse schulen, wobei ein besonderes Augenmerk auf der *inneren Wahrnehmung* liegt. Dabei wird *« [...] die Kultivierung einer wachen, sensiblen, achtungs- und liebevollen Haltung gegenüber den Wahrnehmungen und damit letztlich zu sich selbst angestrebt »* (Altner und Sauer 2013, 45)

Gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 70) ist der Alltag von Lehrer*innen geprägt von *dauernden Entscheidungszwängen, paralleler Bearbeitung von Aufgaben* und dem *Zeitdruck in der Unterrichtszeit*. Durch Achtsamkeitstraining kann gelernt werden, auch in stressigen Momenten die innere Ruhe zu finden. Gegenwärtige Situationen sollten stets ganzheitlich wahrgenommen werden. Wer achtsam ist nimmt freudvolle genauso wie unangenehme Empfindungen akzeptierend an, lässt sie sein und erkennt sie als Bestandteile der Realität.

Eine solche Methode steht im Kontrast zu kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansätzen, in welchen negative Empfindungen disqualifiziert und ersetzt werden. (Altner und Sauer 2013, 45 f.)

Weiterbildungen in Achtsamkeitsverfahren fördern die Entwicklung von geeigneten Bewertungsmuster- und -strategien, welche die Entstehung und Eskalation von Stress- und Belastungssituationen verringern (Dauber und Döring-Seipel 2013, 90). Ausserdem geht aus der Kasseler Studie (Dauber und Döring-Seipel 2013, 101) hervor, dass achtsame Lehrpersonen eine höhere *Ungewissheitstoleranz* aufzeigen. Solche Lehrer*innen kommen eher mit komplexen oder neuen Situationen und Anforderungen zurecht. Lehrkräfte mit einer ausgeprägten Ungewissheitstoleranz greifen eher auf offene und schüler*innenzentrierte Unterrichtsformen zurück. (Dauber und Döring-Seipel 2013, 100 f.)

Achtsamkeitsfördernde Methoden sind Meditationsformen, die entweder atemzentriert (z.B. Vipassana-Meditation) oder körperzentriert (z.B. Body-Scan, Hatha Yoga) sein können. (Altner und Sauer 2013, 45)

2.3.2 Emotionale Kompetenz

Lehrpersonen sehen sich im Schulalltag vielen emotionalen Herausforderungen gegenübergestellt. Ausbleibende Schüler*innenleistungen, mangelnde Disziplin und fehlende Hausaufgaben führen oftmals zu negativen Emotionen wie *Ärger* und *erlebter Kränkung*. Nicht selten werden diese Gefühle von Macht- und Kontrollverlustempfindungen sowie Enttäuschung, Versagensangst und Hilflosigkeit begleitet. (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 72) Problematisch sind solche Gefühle vor allem dann, wenn Lehrer*innen nicht dazu fähig sind, sich von beruflichen Problemen zu distanzieren. Dies kann zum Erleben *innerer Unruhe* und *Getriebensein* führen (Abujatum, et al. 2007, 124).

Gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 73 f.) ist eine differenzierte Wahrnehmung von Gefühlen Voraussetzung für einen *gesundheitsförderlichen Umgang mit Emotionen*. Zentral sind dabei Kompetenzen im Bereich der *Selbstwahrnehmung* und *Artikulation*. Denn, «*ob Anforderungen als Belastung wahrgenommen werden oder nicht, hängt letztendlich von der Deutung und Bewertung der erlebten Situation ab*» (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 73). Die klare Unterscheidung zwischen Beschreibung, Erklärung und Bewertung von Anforderungen kann helfen, dass Anforderungen nicht vorschnell als Belastung empfunden werden. Ziel ist schlussendlich, dass sich die Zugangsweise zu Problemen und Situationen nicht an Defiziten, sondern viel eher an Ressourcen orientiert. (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 74)

Gerade *Entspannungsübungen* können dabei helfen, mit emotional herausfordernden Situationen im Alltag umzugehen. Daneben helfen auch das bewusst *bewertungsfreie*

Wahrnehmen von Situationen, so wie eine *akzeptierende und zugewandte Haltung* gegenüber Gefühlen (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 75 f.)

2.3.3 Selbstwirksamkeit

Der Begriff Selbstwirksamkeitserwartungen beschreibt « [...] *die Überzeugung einer Person, durch ihr Handeln eigene Ziele erreichen zu können*» (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 76). Für eine Person mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung werden Anforderungen im Beruf als weniger belastend und bedrohlich empfunden, da sie von deren erfolgreichen Bewältigung überzeugt ist. Nieskens, Ruprecht und Erbringen (2012, 77) betonen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung gesundheitsförderlich ist und Lehrer*innen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeit weniger oft an psychischen Erkrankungen und Beschwerden leiden.

Wenn Ziele zu hochgesteckt und idealistisch sind, können diese nicht mehr erreicht werden. Dies kann negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsempfindungen und schlussendlich auch auf die mentale Gesundheit haben. Um Selbstüberforderung zu vermeiden, müssen *realistische* und *flexible Ziele* gesetzt werden. Ein Austausch mit Kolleg*innen über berufliche Ziele und Ansprüche kann dabei hilfreich sein. Essenziell ist ausserdem, dass bereits kleine Erfolge wahrgenommen und gewürdigt werden: «*Gesunde Lehrkräfte haben Freude am Möglichen, an den kleinen Erfolgen*» (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 78). Aber auch bei realistischen Zielen kann es hin und wieder zu Misserfolgserfahrungen kommen. In einem solchen Fall wäre es wichtig, eine *differenzierte Fehleranalyse* durchzuführen und Misserfolge nicht pauschal sich selbst oder anderen zuzuschreiben. (Nieskens, Ruprecht und Erbring 2012, 78)

2.4 Präventionsvorschlag Yoga

In folgendem Kapitel wird als erstes der Begriff Yoga geklärt. Es folgt eine kurze Einführung in die Āsanas und Prānāyāmas des Hatha-Yogas, sowie die Ausführung des gesundheitlichen Nutzens von Yoga.

2.4.1 Was ist Yoga?

Das Wort Yoga stammt aus dem Sanskrit Wort-Stamm «yui» und bedeutet so viel wie Vereinigung, Verbindung und Einheit (Iyengar 1979, 19). Im Zentrum der Yoga-Praxis steht gemäss Iyengar (1979, 13) die physische, moralische, mentale und spirituelle Gesundheit der Praktizierenden. Satyananda Saraswati (2008, 1) beschreibt Yoga als *“the science of right living”*. Für ihn ist Yoga *“[...] a means of balancing and harmonizing the body, mind and emotions. This is done through the practice of asana, pranayama, mudra, bandha, shatkarma and meditation”* (Satyananda Saraswati 2008, 1).

Yoga ist pan-indisch und somit weder an eine bestimmte Religion oder Sekte noch an eine besondere Region gebunden. Yoga findet seinen Ursprung in der orthodoxen indischen Philosophie, wo es als *psychospirituelle Kunst* verstanden wird (Ramakrishna Rao 2017, 1). Ziel des Yogas soll die persönliche Transformation sowie die Milderung des menschlichen Leidens sein. Um die Zeitwende hat Patañjali das Werk Yogasutra verfasst, welches sozusagen als Yogaleitfaden gilt. Allerdings darf Patañjali nicht als Begründer des Yogas angesehen werden. Viel eher hat der indische Gelehrte verschiedene Yogatechniken seiner Zeit gesammelt und mit theoretischen Kenntnissen und Auffassungen des Yogas verbunden. (Ramakrishna Rao 2017, 1 f.)

Die Yoga-Lehrerin Ulrike Reiche (2013, 10 f.) macht darauf aufmerksam, dass Yoga stets von einem einzelnen Menschen ausgeübt wird. Voraussetzung für intensive Selbstwahrnehmung und Disziplin in der Yoga-Praxis ist die Einsicht, dass jedes Individuum selbst für dessen Wohlbefinden zuständig ist und nur er oder sie selbst Einfluss darauf hat. Gemäss Reiche (2013, 30) hat Yoga *« [...] die Verbindung von Psyche und Körper zum Ziel»*.

Es gibt verschiedene Ansätze, wie Yoga praktiziert werden kann. Im Westen am weitesten verbreitet ist die Praxis des Hatha Yogas (Trökes 2018). Ramacharaka beschreibt Hatha Yoga als *« [...] that branch of the Yogi Philosophy which deals with the physical body – its care – its well-being – its health – its strength – and all that tends to keep it in its natural and normal state of health”* (Ramacharka, 9). Gemäss Iyengar (1979, 22 f.) wird allgemein angenommen, dass Hatha und Raja Yoga im totalen Gegensatz zueinanderstehen, wobei Hatha Yoga die körperliche und Raja Yoga die spirituelle Disziplin darstellt. Dies sei allerdings ein Irrtum, denn viel eher ergänzen die beiden Ansätze einander. Dieser Meinung ist auch Svatmarama (2002, 1), welcher betont, dass Hatha Yoga *« [...] the stairways to the heights of Raja Yoga»* darstellt.

2.4.2 Asanas und Pranayamas

Wie soeben erwähnt, wird im Westen hauptsächlich Hatha Yoga praktiziert. Hatha Yogaübungen setzen sich unter anderem aus den beiden Elementen **Āsana** (*posture*) und **Prānāyāma** (*rhythmic control of breath*) zusammen (Iyengar 1979, 514, 527). Daneben spielen auch Entspannungs- und Meditationsübungen eine zentrale Rolle.

Die Bedeutung von Āsana und Prānāyāma haben je nach Yoga-Art eine leicht unterschiedliche Bedeutung. In diesem Kapitel wird kurz auf die beiden Begriffe eingegangen, wobei die Begriffe im Zusammenhang mit dem Hatha Yoga geklärt werden.

Āsana

«*Asana means a state of being in which one can remain physically and mentally steady, calm, quiet and comfortable*» (Satyananda Saraswati 2008, 8).

Hatha Yogis sind davon überzeugt, dass durch die Ausübung bestimmter Asanas (Körperhaltungen) die Energiekanäle des Körpers sowie die psychischen Zentren geöffnet werden können. Durch das Praktizieren der Asanas erlangen wir Kontrolle über unseren Körper und somit schlussendlich auch über Geist und Energie. (Satyananda Saraswati 2008, 9 f.)

Āsanas haben gemäss Iyengar (1979, 40 f.) einen grossen physischen Nutzen. Durch die Ausübung bestimmter Körperhaltungen werden Fähigkeiten in den Bereichen Beweglichkeit, Balance, Ausdauer und Vitalität entwickelt und gefördert. Iyengar (1979, 40) betont auch die gesundheitlichen Vorteile der Āsanas wie beispielsweise deren beruhigende Wirkung auf Nerven und der Rückgang von Müdigkeit. Anders als bei herkömmlichen Sportarten liegt der Schwerpunkt bei den Āsanas aber nicht alleine bei der körperlichen Fitness, sondern wichtig ist vor allem die Disziplinierung des Geistes: «*The yogi conquers the body by the practice of āsanas and makes it a fit vehicle for the spirit*» (Iyengar 1979, 41).

Heutzutage werden von den ursprünglich 8'400'00 Āsanas nur noch wenige hundert praktiziert, wobei jede Pose einen spezifischen Effekt hat (Satyananda Saraswati 2008, 9). Zu den bekanntesten Posen gehören beispielsweise Adho Mukha Svānāsana (Abd. 2) und Vīrabhadrāsana III (Abd. 3).

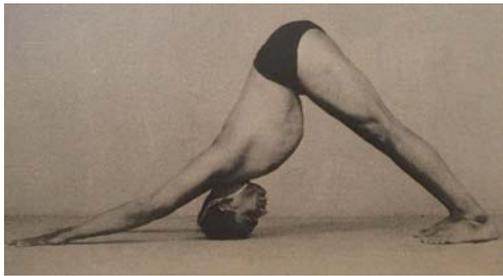


Abbildung 2 Adho Mukha Svānāsana (Iyengar 1979, 110)

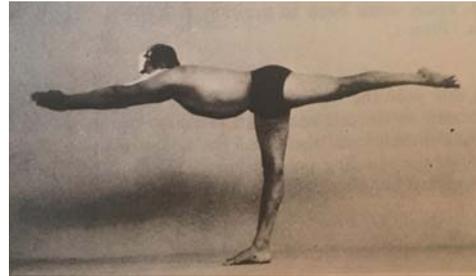


Abbildung 3: Virābhadrāsana III (Iyengar 1979, 74)

Prānāyāma

Prānāyāma setzt sich aus den Wortstämmen «prāna» und «āyama» zusammen. *Prāna* bedeutet so viel wie Atem, Vitalität, Kraft oder Energie, während *Āyama* mit Ausdehnung oder Erweiterung übersetzt werden kann. Prānāyāma bezeichnet somit also die Erweiterung des Atems und dessen Kontrolle. (Iyengar 1979, 43)

Prānāyāma-Übungen beinhalten drei wichtige Aspekte der Atmung: (1) *Pooraka* (Einatmen), (2) *Rechaka* (Ausatmen) und (3) *Kumbhaka* (Anhalten des Atems) (Satyananda Saraswati 2008, 369 f.).

Prānāyāma-Übungen führen zur Rhythmisierung des Atems, wodurch die Luftwege gestärkt und das Nervensystem beruhigt werden. Ausserdem sollen Verlangen und Gier verringert werden, wodurch « [...] *the mind is set free and becomes a fit vehicle for concentration*» (Iyengar 1979, 44).

2.4.3 Gesundheitlicher Nutzen von Yoga

Reiche (2013, 12) macht in ihrem Buch «Yoga-Coaching» darauf aufmerksam, dass Yoga-Praxis einerseits die Gesundheit sowie auch die persönliche Entwicklung fördere. Durch Yoga kann Gesundheit erlernt werden (Reiche 2013, 141). In folgendem Kapitel wird auf einige psychische sowie physische Nutzen des Yogas eingegangen.

Psychischer Nutzen

Wer unter Dauerstress leidet, hat oft mit körperlichen Symptomen wie beispielsweise Schlaflosigkeit, Bluthochdruck und Rückenschmerzen zu kämpfen. Bei andauernder Belastung kann es sogar zu Depressionen und Burnout kommen. (Reiche 2013, 145)

Reiche (2013, 148 f.) erkennt Yoga als Methode zur *aktiven Stressbewältigung*. Die Yoga-Praxis setzt sich aus einem Wechselspiel von An- und Entspannung zusammen. Dadurch soll Stress auf körperlicher Ebene abgebaut werden, während gleichzeitig die Stressresistenz trainiert wird.

Dass Yoga ein nützliches Tool zur Burnout-Prophylaxe ist, wird auch von der Yoga-Therapeutin Alexandra Meraner betont. Vor allem sanfte Āsanas und ruhige Atemübungen haben einen direkten Einfluss auf das vegetative Nervensystem. Die bewusste Wahrnehmung des Körpers und spezifische Entspannungsübungen sollen Stressempfindungen lindern. (Meraner 2015, 6)

Neben der Stressbewältigung soll Yoga auch die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins fördern. In Kapitel 2.3 vorliegender Arbeit wurde darauf eingegangen, dass Selbstwirksamkeit bedeutend zur Lehrer*innengesundheit beitragen kann. Gemäss Reiche (2013, 189) kann Yoga zum Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten und Stärken verhelfen. Durch achtsam durchgeführte Yogaübungen wird man sich eigener Potenziale und Kapazitäten bewusst.

Physischer Nutzen

Dr. Poonam ist Direktorin der Weltgesundheitsorganisation (WHO) Südost-Asiens und davon überzeugt, dass sich das regelmässige Praktizieren von Yoga positiv auf unsere physische Gesundheit auswirkt: *“For people of all ages and all means, yoga is a valuable tool to increase physical activity and decrease noncommunicable disease, creating healthier individuals, communities and countries [...]”* (Poonam 2018). Auch der indische Yoga-Lehrer Iyengar schreibt der Yoga-Praxis grosses Potenzial in der Aufrechterhaltung und Förderung physischer Gesundheit zu. Durch das regelmässige Praktizieren von Āsanas werden Muskeln, Nerven und Drüsen des Körpers trainiert und gestärkt. Nebst Kraftaufbau werden in den Āsanas auch immer bestimmte Körperteile gedehnt, was schlussendlich zu mehr Beweglichkeit führt. (Iyengar 1979, 40 f.)

In einem Artikel für die Zeitschrift «Beobachter» bestätigt der Neurologe Ludwig Schelosky, dass Yoga nebst Kraft und Beweglichkeit auch Achtsamkeit im Zusammenhang mit Krankheiten fördere. Da Yoga Schmerzen lindern soll, setzt der leitende Arzt diese Praxis sogar als Therapie bei Erkrankungen am Bewegungsapparat ein. (Torcasso 2018)

Schelosky als auch Dr. Poonam machen aber beide darauf aufmerksam, dass Yoga nur bei regelmässiger Ausführung positive Auswirkung auf die physische Gesundheit haben kann.

3 Praxisbezug

In diesem Kapitel werden Erinnerungen in Bezug auf Stressempfindungen während dem Quartalspraktikums festgehalten. Es folgt ein Input in welchem ich kurz über mein Auslandsemester berichte, welches ich als Ausgangspunkt für mein Interesse in Yoga sehe. Danach wird das Lernvikariat thematisiert, während welchem ich versucht habe möglichst viel Yoga zu praktizieren.

3.1 Erinnerungen aus dem Quartalspraktikum (QP)

Bereits in der Einleitung dieser Arbeit habe ich erwähnt, dass ich während meinem Studium an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) nicht selten unter Stress gelitten habe. Vor allem im Quartalspraktikum habe ich mich teils unter Druck gesetzt. Dies will ich an dieser Stelle kurz näher erläutern.

Mein Studium zur Primarlehrerin absolviere ich in Zürich, ich wohne allerdings im Kanton Aargau. Während dem Quartalspraktikum hat das für mich lange Pendlerwege, frühes Aufstehen und spätes nach Hause kommen bedeutet. Dies hat mich während meinem ersten längeren Praktikum aber wenig gestört, denn ich habe mich sehr darauf gefreut, eine Klasse endlich einmal über mehrere Wochen auf ihrem Lernweg zu begleiten. Ich war überaus motiviert und konnte es kaum erwarten, die vielen Ideen und Theorien, welche zuvor an der PHZH vermittelt wurden, in der Praxis umzusetzen. Natürlich war es mein grosses Anliegen, jedem Kind gerecht zu werden und mit einem spannenden und abwechslungsreichen Unterricht die Schüler*innen zu motivieren und zum Lernen anzuregen. Dazu nahm ich es gerne in Kauf, dass ich gemeinsam mit meiner Tandempartnerin das Schulzimmer abends doch meist als eine der letzten Personen im Haus verlassen hatte. Mein Unterricht sollte stets perfekt vorbereitet sein und dies setzte ich während dieser Zeit an erste Stelle. Darunter mussten allerdings einige meiner Hobbies leiden, gerade im Bereich Sport. Weil ich weiss, dass es mir guttut, versuche ich in der Regel so oft wie möglich im Wald joggen zu gehen und mich daneben auch mit Pilates fit zu halten. Aus zeittechnischen Gründen fielen nun diese Beschäftigungen während dem QP ins Wasser.

Erst am Ende der zweiten QP-Phase ist mir aufgefallen, dass ich mich müde und vielleicht auch etwas ausgelaugt fühlte. In meinem Unterrichten hatte sich dies in diesem Sinne geäussert, dass ich weniger geduldig und auch etwas lärmempfindlicher wurde. Das Ausmass dieser Stressreaktionen war eher klein und die Freude am Schule geben hat stark überwogen. Allerdings wurde mir klar, dass ich für meine Zukunft als Lehrperson dringend Strategien kennen muss, wie ich mit Belastungen und Stress im Alltag umgehen kann. Oder besser gesagt, wie ich bereits präventiv Vorbeugen kann, dass Stressempfindungen mein Unterrichten nicht negativ beeinflussen können.

3.2 Auslandsemester in Australien

Meine erste Begegnung mit Yoga liegt einige Jahre zurück. An ein genaues Datum oder einen Ort mag ich mich nicht erinnern. Ich weiss aber, dass ich vor allem während meiner Reisen durch Südost-Asien und Australien immer wieder einzelne Yoga-Lektionen besucht hatte. So richtig Gefallen daran gefunden habe ich allerdings dazumal noch nicht. Irgendwie war mir die Praxis als Teenagerin dann doch zu spirituell. Daher besuchte ich noch bis vor einem halben Jahr lieber Pilatesstunden.

Das fünfte Semester meines Studiums habe ich in Form eines Auslandsemesters in Sydney, Australien absolviert. Dort scheint Yoga momentan enorm stark im Trend zu liegen. Yogastudios, so kommt es einem vor, gibt es dort wie Sand am Strand. Ich startete also noch einmal einen Versuch und habe mich in einem renommierten Studio eingeschrieben. Sehr schnell hat mich das Yoga-Fieber dort gepackt. Über drei Monate praktizierte ich fünfmal wöchentlich Yoga, teils sogar mehr. Während dieser Zeit habe ich gemerkt, wie positiv sich diese Praxis auf mein körperliches, aber auch psychisches Wohlbefinden auswirkt. Ich habe mich sehr vital und überaus entspannt gefühlt, ganz besonders nach den Yoga-Lektionen. Ich habe mir aus diesem Grund vorgenommen, mein neues Hobby auch in der Schweiz weiterhin durchzuführen. Besonders auch während dem Lernvikariat war mein Ziel, so oft wie möglich Yoga zu machen. Auf diese Phase gehe ich in nachfolgendem Kapitel etwas näher ein.

3.3 Yoga während dem Lernvikariat

Während dem Lernvikariat wollte ich also nun meinen Vorsatz in Taten umsetzen. Ein Problem war allerdings, dass professionelle Yoga-Stunden in der Schweiz sehr teuer sind und ich mir dies als Studentin eigentlich nicht leisten kann. Ausserdem hätte mich das Aufsuchen eines Studios noch mehr Pendlerzeit gekostet und dies wollte ich umgehen. Ich habe mich schlussendlich dazu entschlossen, die Yoga-Einheiten bei mir zu Hause durchzuführen. Da mein Erfahrungsschatz aber noch nicht ausreichte, um eigene Āsana-Abfolgen zu entwickeln, habe ich mich für eine online Mitgliedschaft bei Yogaholics (PowerLiving 2018) entschieden. Die Plattform wird vom australischen Studio Power Living geführt, in welchem ich während meinem Auslandsaufenthalt fast täglich Yoga praktiziert habe. Mit einer Mitgliedschaft erhält man Zugang zu online Yoga-Klassen, welche zwischen fünf und 90 Minuten dauern. Ausserdem gibt es Videos von geleiteten Meditations-Übungen und einzelnen Āsanas, so dass diese optimiert werden können.

Ich bin also mit der Motivation ins Lernvikariat gestartet, so oft wie möglich zu Hause Yoga zu machen. Damit ich einen besseren Überblick erhalte, habe ich mich entschlossen, für Woche zwei und drei ein Yoga-Tagebuch zu führen. In diesem habe ich stichwortartig notiert, welche Yoga-Klassen ich an welchem Tag durchgeführt habe, respektive an welchen Tagen ich kein Yoga praktiziert habe. Das Tagebuch ist im Anhang dieser Arbeit vorzufinden. Während meinem Auslandsaufenthalt und auch während dem Lernvikariat habe ich hauptsächlich Vinyasa

Yoga praktiziert. Vinyasa ist eine Unterkategorie des Hatha Yoga, in welchem die Übergänge zwischen den verschiedenen Āsanas sehr dynamisch und fliegend stattfinden.

Im Grossen und Ganzen habe ich mich an meine Vorsätze gehalten und ich wage es auch zu behaupten, dass mir die regelmässige Praxis körperlich und auch psychisch sehr gutgetan hat. Es folgt das Kapitel «Reflexion» in welchem ich etwas näher auf meine Erfahrungen und daraus abgeleiteten Konsequenzen für meinen Alltag als Lehrerin eingehen werde.

4 Reflexion

In folgendem Kapitel werde ich mich reflektierend über meine Yoga-Praxis während des Lernvikariats äussern. Dabei konzentriere ich mich auf die drei Aspekte Zeitpunkt, Ort und Entspannungs- Meditationsphasen.

Zeitpunkt

Da ich die Yoga-Übungen nicht in einem Studio, sondern alleine bei mir zu Hause durchgeführt habe, war ich zeitlich an keine Fixpunkte gebunden. Dies sehe ich im Berufsalltag auf der einen Seite natürlich als etwas sehr Positives. Das Training kann dann in den Alltag eingebaut werden, wenn es einem zeitlich am besten passt. Dies lässt eine hohe Flexibilität zu. Ausserdem kann die Dauer der Übung so gewählt werden, dass sie optimal in das tägliche Geschehen passt. Von zehn bis 90 Minuten, der Spielraum ist hier sehr offen, während herkömmliche Klassen in Studios meistens ungefähr eine Stunde dauern.

Allerdings hatte das Praktizieren bei mir zu Hause auch einen Nachteil. Wie Schelosky betont, sollte Yoga regelmässig ausgeführt werden (Torcasso 2018). Meine Erfahrung zeigt mir, dass ein fester Stundenplan dabei helfen kann, Yoga tatsächlich regelmässig auszuführen. Während dem Lernvikariat war ich teilweise der Versuchung ausgesetzt, nach einem langen Tag dann doch kein Yoga mehr zu machen. Ich denke, dass dies bei einer festen Zeit in einem Studio weniger zum Problem werden würde.

Ort

Angeleitet durch Online-Videos habe ich die Yoga-Übungen hauptsächlich alleine in meinem Zimmer praktiziert. Ein Vorteil dabei war, dass ich durch gedämpftes Licht und leise Musik im Hintergrund mein Übungsraum so einrichten konnte, dass ich mich wohlfühle. Allerdings ist der Platz in meinem Zimmer eher eingeschränkt, was die Praxis teilweise behinderte. Auch die vielen persönlichen Gegenstände haben teilweise die Konzentration gestört.

Neben diesen eher kleineren Einwänden sehe ich ein Hauptproblem in der Praxis zu Hause: Es ist kein*e Yoga-Lehrer*in vor Ort, der oder die mich korrigieren kann und mir Tipps gibt. Āsanas können teils sehr komplex sein und eine korrekte Ausführung ist zentral. Ich konnte

während meinen Besuchen im Power Living-Studio sehr von den Hilfestellungen meiner Lehrer*innen profitieren. Dies hat mir während dem Lernvikariat gefehlt.

Entspannungs- Meditationsphasen

Entspannungsphasen sollten Bestandteil jeder Hatha-Yoga Praxis sein. Eine Hatha Yoga Sequenz wird normalerweise in der Shavasana-Haltung beendet. Dabei liegt man flach mit dem Rücken auf dem Boden. Dies sollte Müdigkeit verringern und beruhigend sowie entspannend auf die Psyche wirken (Svatmarama 2002, 14). Gerade durch diese Shavasanas zum Schluss des Trainings habe ich das Studio in Australien immer sehr tiefenentspannt verlassen. Auch die Yoga-Lehrer*innen haben immer wieder darauf aufmerksam gemacht, welche zentrale Rolle Entspannung und Meditation in der Yoga-Praxis einnehmen.

Wenn ich nun an das Lernvikariat zurückdenke, fällt mir auf, dass ich die Shavasana-Phasen am Ende meiner Übungen nicht sehr strikt durchgezogen habe. Während im Studio die Entspannungsphase mindestens fünf Minuten in Anspruch genommen haben, so habe ich meistens bereits nach einer Minute die Übung beendet und die Matte zusammengerollt. Iyengar (1979, 59) empfiehlt sogar, Shavasanas zwischen 10 und 15 Minuten zu halten. Dies muss ich in Zukunft dringend ändern. Wenn Yoga im Zusammenhang mit Belastungen und Stress wirksam sein sollte, so sind Entspannungsphasen zentral. Dies ist mir auch während dem Lernvikariat aufgefallen. Ich habe mich zwar vor allem körperlich sehr gelöst gefühlt, meine Gedanken kamen aber nie so ganz zur Ruhe. Auf der Plattform Yogaholics (PowerLiving 2018) sind neben Yoga-Klassen auch Meditationsübungen zu finden. Ich nehme mir vor, mich künftig vermehrt auch diesem Aspekt des Yogas zu widmen.

5 Fazit

Durch die Arbeit an diesem Portfolioeintrag wurde mir noch einmal mehr bewusst, wie wichtig die psychische und physische Gesundheit von Lehrer*innen ist und wie sehr sich diese auch auf die Qualität ihres Unterrichts und schlussendlich auf das Lernen der Schüler*innen auswirkt.

Selbstverständlich ist es mein Ziel, eine Lehrperson zu werden, bei der die Kinder gerne zur Schule gehen und bei welcher sie auf ihren individuellen Wegen optimal unterstützt werden. Gemäss Standard 12 des Kompetenzstrukturmodells der PHZH (PHZH 2015) kennt eine solche Lehrperson Strategien, wie Anforderungen ihres Berufes bewältigt werden können. Wie aus dieser Arbeit hervorgeht, ist eine Lehrperson tagtäglich Situationen ausgesetzt, welche als Belastung und Stress empfunden werden können. Dies kann gesundheitliche Folgen haben.

Wie bereits erwähnt, bin ich nach Abschluss des Lernvikariats generell sehr davon überzeugt, dass Yoga für mich persönlich eine sehr geeignete Praxis ist, um auch im stressigen Lehrer*innen-Alltag zur Ruhe zu kommen und zu entspannen. Die Kombination von dynamischen und

kraftvollen Āsanas und ruhigeren Entspannungsübungen spricht mich sehr an. Auch in der Literatur fällt das Wort «Yoga» sehr schnell, wenn es um Stressprophylaxe geht.

Die Phase während des Lernvikariats war für mich wohl zu kurz, um tatsächlich zu überprüfen, wie sich Yoga auf mein Stressempfinden auswirkt. Wenn ich aber meine persönlichen Erfahrungen zur Thematik mit den Befunden in der Literatur ergänze, so bin ich sehr positiv gestimmt. Ich will in Zukunft weiterhin so oft wie möglich Yoga praktizieren. Allerdings möchte ich dazu vermehrt auch wieder Studios aufsuchen. Ich denke eine Kombination aus Yoga zu Hause und geführten Klassen wäre ein optimaler Kompromiss für mich. Ausserdem bin ich bei meiner Recherche zum Thema auch immer wieder auf das Thema «Yoga mit Kindern» gestossen. Ich könnte mir durchaus vorstellen in Zukunft auch eine solche Zusatzausbildung in Angriff zu nehmen und kurze Yoga-Sequenzen in meinen Unterricht einfließen zu lassen.

6 Literaturverzeichnis

- Abujatum, Millaray, Helga Arold, Katharina Knispel, Susanne Rudolf, und Uwe Schaarschmidt. 2007. "Intervention durch Training und Beratung." In *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*, hrsg. v. Uwe Schaarschmidt and Ulf Kieschke, 117-155. Weinheim und Basel: Beltz.
- Altner, Nils, und Sebastian Sauer. 2013. "Achtsamkeit als Gesundheitsressource für Lehrerinnen und Lehrer." In *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*, hrsg. v. Elke Döring-Seipel and Heinrich Dauber, 45-52. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Dauber, Heinrich, und Elke Döring-Seipel. 2013. *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Franzkowiak, Peter, und Klaus Hurrelmann. 2018. «Gesundheit.» In *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention – Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*, hrsg. v. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 175-184. Köln: BZgA.
- Iyengar, Bellur Krishnamachar Sundararaja. 1979. *Light on Yoga*. New York: Schocken Books Inc.
- Kabat-Zinn, Jon. 2014. *Achtsamkeit für Anfänger*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Kramis-Aebischer, Kathrin. 1995. *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Meraner, Alexandra. 2015. "Burnout - und wie Yoga helfen kann." *Yoga Vision. Magazin für Yoga, Gesundheit und Spiritualität* 16: 4-7.
- Nieskens, Birgit, Silke Ruprecht, und Saskia Erbring. 2012. "Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen." In *Handbuch Lehrergesundheit - Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*, hrsg. v. DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW, 41-96. Köln: Carl Link.
- Paulus, Prof. Dr. Peter. 2013. "Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz." *Broschüre: Psychische Gesundheit. Für eine gute gesunde Schule*. Zugriff 25.01.2020. <https://www.lzgrlp.de/de/gesundheit-von-kindern-und-jugendlichen-308.html>.
- PHZH. 2015. "Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell." Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Poonam, Khetrupal Singh. 2018. *www.who.int*. Zugriff 12.02.2020. <https://www.who.int/southeastasia/news/detail/20-06-2018-yoga-is-a-valuable-tool-to-increase-physical-activity-and-decrease-noncommunicable-disease>
- PowerLiving. 2018. *www.yogaholics.com.au*. Zugriff 22.02.2020. https://www.yogaholics.com.au/my_yoga/.
- Ramacharaka, Yogi. n.d. *Hatha Yoga: Or The Yogi Philosophy of Physical Well-being, with Numberour Exercises*. London: L.N. Fowler & Co.
- Ramakrishna Rao, Koneru. 2017. *Foundations of Yoga Psychology*. Singapore: Springer.
- Reiche, Ulrike. 2013. *Yoga-Coaching. Der Weg zu einem gesunden Lebensstil*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Rothland, Martin. 2013. "Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation." In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, hrsg. v. Martin Rothland, 21-39. Wiesbaden: Springer.
- Satyananda Saraswati, Swami. 2008. *Asana Pranayama Mudra Bandha*. Bihar: Yoga Publications Trust.
- Schaarschmidt, Uwe, und Ulf Kieschke. 2013. "Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie." In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, hrsg. v. Martin Rothland, 81-97. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schumacher, Lutz, und Birgit Nieskens. 2012. "Einleitung." In *Handbuch Lehrergesundheit: Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*, hrsg. v. DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW, 5-15. Köln: Carl Link.
- Seelig, Günther, und Wolfgang Wendt. 1993. "Lehrerbelastungen. Eine Pilotstudie zu den erlebten Berufsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern." *Pädagogik* 1: 30-32.
- Steffens, Ulrich, und Dieter Höfer. 2016. *Lernen nach Hattie: Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Strittmatter, Anton. 1986. "Berufsbelastungen des Lehrers: Zahlen, Fakten, Auswege. Sachverhalte und Überlegungen zur Berufssituation des Lehrers, Belastungen und Möglichkeiten, sie zu ertragen." *Schweizerische Lehrerzeitung* 8: 7-14.
- Svatmarama, Swami. 2002. *The Hatha Yoga Pradipika. The Original Sanskrit. An English translation by Brian Dana Akers*. Woodstock: YogaVidya.
- Torcasso, Rita. 2018. "Einmal Yoga, bitte, Herr Doktor!" *Beobachter*. Zugriff 17.02.2020. <https://www.beobachter.ch/gesundheits/wohlfuehlen-praevention/therapie-einmal-yoga-bitte-herr-doktor>.
- Trachsler, Ernst. 1990. *Bewegung in der Lehrerfortbildung. Teamentwicklung einer Lehrerschaft auf der Grundlage eines Modells aus der Organisationsentwicklung*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogische Psychologie.
- Trökes, Anna. 2018. "Die wichtigsten Yogastile im Überblick.» *Yogaeasy*. Zugriff 25.01.2020. <https://www.yogaeasy.de/artikel/welcher-yoga-stil-passt-zu-mir>
- WHO. 1948. "Constitution of the World Health Organization" *World Health Organization*. Zugriff 25.01.2020. <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>.
- WHO. 2013. *Gesundheit 2020. Rahmenkonzept und Strategie der Europäischen Region für das 21. Jahrhundert*. Weltgesundheitsorganisation. Online verfügbar unter: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/215757/Health2020-Long-Ger.pdf
- WHO. 2019. "Psychische Gesundheit - Faktenblatt." *Weltgesundheitsorganisation*. Zugriff 25.01.2020. <http://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources/fact-sheet-mental-health-2019>
- Wilde, Oscar. 1895. *The Importance of Being Earnest*. New York: Samuel French.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungsmodell für Gesundheit gemäss Nieskens, Ruprecht und Erbring (2012, 46).....	7
Abbildung 2: Adho Mukha Svānāsana (Iyengar 1979, 110).....	17
Abbildung 3: Virabhadrasana III (Iyengar 1979, 74).....	17

8 Anhang

8.1 Persönliches Yoga-Tagebuch aus dem Lernvikariat

<u>Yoga Tagebuch Lernvikariat</u>			
	Was?	Sonstiges	Bemerkungen
Mi, 13. Januar	60 Min Vinyasa fast (old school)	/	
Di, 14. Januar	/	/	Durch Sitzung an Schule erst sehr spät nach Hause gekommen → ☹
Mi, 15. Januar	/	/	Nach Vorbereitung direkt an die PH (Mentorat) & dann noch Essen mit PH-Freundinnen → keine Zeit für Yoga, aber trotzdem entspannend ☺
Do, 16. Januar	30 Min Vinyasa slow flow (the space between)	/	Hat mich viel Über- windung gekostet, da ich erst sehr spät nach Hause gekommen bin
Fr, 17. Januar	/	/	Nach Unterrichten auf direktem Weg zu einer Freundin → wenig Zeit für Yoga ☹
Sa, 18. Januar	20 Min Vinyasa slow flow (smooth flow)	45 Min joggen im Wald	Ganzer Tag frei da Wochenende → konnte Zeit frei wählen → super!!
So, 19. Januar	15 Min Vinyasa slow flow (more with Breath)	45 Min joggen im Wald	Yoga & Rennen mit einer Freundin zusammen → super motivierend

Yoga Tagebuch Lemvikariat

Was?	Sonstiges	Bemerkungen	
/	/	'Ruhetag' da am Wochenende jeweils joggen & Yoga ☺	Mo. 20. Januar
45 min Slow flow (Long, slow, deep)	/	Direkt nach Yoga ins Bett → super entspannend!	Di. 21. Januar
40 min Vinyasa Fast! (juicy goodness)	45 min joggen im Wald	Hatte am Nachmittag noch ein Vorstellungsgespräch & konnte mich trotzdem noch zu Yoga & joggen überwinden → sehr stolz ☺	Mi. 22. Januar
/	/	Fühle mich etwas angeschlagen → eventuell Meditationsübungen einbauen?	Do. 23. Januar
30 min Slow flow (the space between)	/	Immer noch leicht angeschlagen, aber konnte mich mit einem Freundin zu einer mittleren Session überwinden ☺	Fr. 24. Januar
20 min Fast flow (Goddess Groove)	/	Wollte vor langer Autofahrt in die Berge unbedingt noch eine kurze Sequenz Yoga machen → hat sich gelohnt ☺	Sa. 25. Januar
/	/	Snowboarden!	So. 26. Januar

Standard 3

PROJEKTARBEIT

In welchem Zusammenhang steht Projektunterricht und Motivation und wie kann Projektunterricht methodisch umgesetzt werden?

*„A teacher is one who makes
himself progressively
unnecessary.“*

- Thomas Carruthers

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	2
1.1 PERSÖNLICHER BEZUG	3
1.2 STANDARDBEZUG	4
1.3 STRUKTUR DER ARBEIT	4
2. THEORIEBEZUG	5
2.1 MOTIVATION VON SCHÜLER*INNEN	5
2.1.1 WAS IST MOTIVATION?	5
2.1.2 LERNMOTIVATION UND SCHULERFOLG	6
2.2 DER HANDLUNGSORIENTIERTE UNTERRICHT	8
2.2.1 DIE HANDLUNGSTHEORIE	8
2.2.2 FÖRDERUNG DER LERNMOTIVATION DURCH HANDLUNGSORIENTIERTEN UNTERRICHT	9
2.3 DER PROJEKTUNTERRICHT	11
2.3.1 METHODISCHE REALISIERUNG	12
3. PRAXISBEZUG: ARCHITEKTURPROJEKT IM QUARTALSPRAKTIKUM	15
3.1 EINBETTUNG IN DER UNTERRICHTSREIHE	15
3.2 RAHMENBEDINGUNGEN UND VORARBEIT	16
3.3 DURCHFÜHRUNG	18
4. REFLEXION	21
5. FAZIT	23
6. LITERATURVERZEICHNIS	24
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	25
8. ANHANG	26
8.1 SEQUENZPLANUNG DES ARCHITEKTUR-PROJEKTES	26
8.2 ARBEITSBLATT WUNSCHLISTE	27
8.3 AUFTRAGSBLATT PROJEKT	28
8.4 ENDPRODUKTE DER SCHÜLER*INNEN	29

1. Einleitung

«Der Lernende ist nicht mehr länger Informationsempfänger, sondern eine Person, die aktiv und konstruktiv neues Wissen hervorbringt und verarbeitet» (Traub 2012, 13)

Wissen kann nicht eingetrichtert werden, denn Lernen ist ein aktiver Prozess. Für Lehrpersonen bedeutet das, dass sie zwar stundenlang vor einer Klasse stehen und über ein bestimmtes Thema referieren können, dies aber nicht zwingend zu einem Lernzuwachs bei den Schüler*innen führt. Lehren und Lernen sind zwei verschiedene Paar Schuhe. Lernen ist *« [...] Prozess und Ergebnis der aktiven Auseinandersetzung und des erkennenden und handelnden Subjektes mit seiner äusseren Welt. Lernen ist also ein höchst individueller, konstruktiver Prozess»* (Gudjons 2006, 16). Welche Konsequenzen sind daraus für den Unterricht abzuleiten? Lehrpersonen sollen ein Setting schaffen, in welchem die Schüler*innen auf ihrem Lernprozess möglichst intensiv gefördert und unterstützt werden. Lernende sollen *aktiv* sein, sie sollen *mitbestimmen* dürfen und ihr Lernen eigenständig *steuern* und *regulieren* (Gudjons 2006, 16). Wichtige Aufgabe der Lehrperson ist dabei, den Schüler*innen Arbeitsmethoden sowie Lernstrategien zu vermitteln. Ein prozessorientiertes Setting, welches Selbständigkeit fördert, ist beispielsweise der Projektunterricht. Und genau diesem Lehr- und Lernarrangement widmet sich vorliegender Portfolieeintrag.

Nebst Selbststeuerung und Eigenaktivität ist aber auch noch ein anderer Aspekt zentral für Lernerfolg: Die Motivation. Dies wird unter anderem von Hans Aebli (1997, 135) betont: *«Wo aber die Lernmotivation fehlt, findet kein Lernen statt. Lehrer und Schüler verlieren ihre Zeit.»* Für den Psychologen ist klar, dass ohne Motivation kein *fruchtbares Lernen* stattfinden kann. Der Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg wird aber nicht nur von Aebli thematisiert. Dass für Leistung nicht nur das *Können*, sondern eben auch das *Wollen* zentral ist, betont beispielsweise der Psychologe Gustav Keller (Keller 2016, 7).

Thema dieses Portfolieeintrages ist der Projektunterricht. Im Vordergrund steht nicht alleine dessen methodische Umsetzung im Unterricht, sondern vor allem sein Verhältnis zur Motivation von Schüler*innen. Folgende Fragestellung begleitet mich durch diese Arbeit:

In welchem Zusammenhang steht Projektunterricht und Motivation und wie kann Projektunterricht methodisch umgesetzt werden?

1.1 Persönlicher Bezug

Als zukünftige Lehrperson sehe ich mich bald der Herausforderung gegenübergestellt, eine Klasse mit rund 20 Kindern zu führen. Dabei wird jedes Kind auf eine andere Weise lernen. Jedes Kind hat individuelle Vorlieben und Abneigungen. Es wird Schüler*innen geben, welche am liebsten den ganzen Tag mathematische Rätsel lösen und andere, welche damit nun gar nichts anfangen können und sich vor allem auf die Sportstunde freuen. Es gibt Kinder, die arbeiten am liebsten alleine und andere wollen jede Aufgabe in Gruppen- oder Teamarbeit lösen. Die einen reden lieber als schreiben, andere lesen lieber als zuzuhören. Mein Ziel als Lehrperson ist es, möglichst all diesen unterschiedlichen Interessen gerecht zu werden. Ich möchte, dass die Schüler*innen gerne zur Schule kommen, weil sie dies als sinnvolle Tätigkeit erleben und weil sie wissen, dass ihre persönliche Meinung und ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Kurz gesagt: Mein Unterricht und meine Haltung sollen die Schüler*innen zum Lernen motivieren. Denn wie bereits erwähnt ist Motivation zentral für Lernerfolg. Wie aber kann ich dieses Ziel erreichen?

Einerseits möchte ich durch einen abwechslungsreichen Unterricht die Interessen möglichst aller Kinder erreichen. Wenn im Unterricht die Lehr-Lernarrangements immer wieder variieren, so ist die Chance grösser, dass für alle Schüler*innen einmal ein passendes Setting dabei ist, welches sie zum Lernen anspricht. Auch im Lehrplan 21 wird festgehalten, dass Lehrpersonen möglichst *vielfältige Unterrichtsformen* anbieten sollten, denn dies ermöglicht « [...] auf die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden und die Zusammensetzung der Klasse oder der Lerngruppe einzugehen» (D-EDK 2017). Im Rahmen dieses Portfolioeintrags möchte ich mich vertieft mit dem Projektunterricht auseinandersetzen. Ich will somit mein Repertoire an Unterrichtsformen ausweiten. Die Projektarbeit ist gekennzeichnet durch viel Freiraum. Somit können in ein und demselben Projekt unterschiedliche Interessen von Schüler*innen angesprochen werden.

Daneben will ich mich vertieft mit dem Aspekt der Motivation auseinandersetzen. Ich möchte mich in die Motivationstheorien einlesen und somit wichtige Erkenntnisse und Konsequenzen für meinen Unterricht ableiten. Ich mag mich erinnern, dass ich mich als Schülerin in der Primar- und Bezirksschule sowie auch im Gymnasium besonders auf die Projektwochen gefreut habe und mir auch kleinere Projektarbeiten im alltäglichen Unterricht besonders viel Spass bereitet haben. Gerade in solchen Projektsettings kam ich wohl am ehesten in Berührung mit einem «Flow-Erlebnis», von welchem in der Motivationspsychologie des Öfteren die Rede ist. Wie bereits erwähnt, haben natürlich nicht alle Schüler*innen die gleichen Vorlieben und mir ist bewusst, dass es bestimmt auch Kinder geben wird, welche sich nicht so sehr von Projekten motivieren lassen wie ich. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich nun über den Zusammenhang zwischen Projektarbeit und Motivation recherchieren. Durch die Auseinandersetzung mit Motivationstheorien will ich erfahren, welche Aspekte im Unterricht zentral sind, um die Schüler*innen so gut wie möglich zum Lernen zu motivieren.

1.2 Standardbezug

Vorliegendem Portfolioeintrag ordne ich dem Standard 3 «*Motivation und Interesse*» des Kompetenzstrukturmodells der PHZH zu. Der Standard verlangt von Lehrpersonen, dass sie *Konzepte und Theorien zu Motivation und Interessen* kennen und sich der Bedeutung von *motivational-emotionalen Prozessen* und Interessen der Schüler*innen bewusst sind. Lehrkräfte sollen die Motivation von Schüler*innen als *wichtige Voraussetzung für Lernerfolg* berücksichtigen. Im Unterricht soll dieses Wissen dadurch Anwendung finden, dass die Lehrperson *Interessen der Schüler*innen berücksichtigt und fördert*, sowie *Lernsituationen* schafft, in welchen sich die Lernenden als *selbstwirksam* erleben können. (PHZH 2017, 6 f.)

Die Arbeit zeigt auf, dass ich mich vertieft mit den Motivationstheorien auseinandersetze. Dabei wird Motivation vor allem in Zusammenhang mit dem handelnden Lernen und mit der Projektarbeit thematisiert. Gerade im Projektunterricht wird versucht, die verschiedenen Interessen der Schüler*innen möglichst stark zu berücksichtigen. Ausserdem erleben die Schüler*innen durch das produktorientierte sowie selbständige Arbeiten in einem solchen Setting vermehrt Selbstwirksamkeit.

1.3 Struktur der Arbeit

In Kapitel zwei vorliegender Arbeit wird die Fragestellung theoretisch abgehandelt. Dabei wird in einem ersten Schritt der Begriff Motivation definiert und in Bezug zum Lernerfolg gestellt. Es folgt ein Unterkapitel zum handlungsorientierten Unterricht, wobei die Theorien von Hans Aebli und Herbert Gudjons eine grosse Rolle spielen. In einem letzten Schritt wird das Thema Projektunterricht angeschnitten. Thema sind Kriterien und Merkmale der Projektarbeit sowie Vorschläge zur methodischen Umsetzung.

Es folgt ein Kapitel, welches sich meinen Erfahrungen aus der Praxis widmet. Im Zentrum steht ein Architektur-Projekt, welches ich im Quartalspraktikum mit einer 3. Klasse durchgeführt habe. In Kapitel vier setze ich mich mit ebendiesem Projekt kritisch auseinander. Dieses wird anhand verschiedener theoretischer Kriterien reflektiert. Es folgt ein Fazit, in welchem Bezug auf die Fragestellung genommen wird und wichtige Erkenntnisse für die Zukunft festgehalten werden.

2. Theoriebezug

Das Kapitel wird grob in drei Teile gegliedert. In einem ersten Schritt wird der Begriff der Motivation in Zusammenhang mit dem Schulerfolg thematisiert. Es folgt ein theoriebasiertes Unterkapitel zum handlungsorientierten Unterricht. In einem letzten Teil werden Kriterien und die methodische Umsetzung von Projektunterricht abgehandelt.

2.1 Motivation von Schüler*innen

«Die Schulleistungen unserer Kinder und Jugendlichen hängen zum einen von ihrer Intelligenz ab, und zum anderen aber auch von ihrer Motivation. [...] Leistung ergibt sich aus Können und Wollen.» (Keller 2016, 7)

Gemäss Keller (2016, 7 f.) geht aus verschiedenen schulpsychologischen Studien hervor, dass sich die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen seit den letzten 50 Jahren verschlechtert hat. In diesem Kapitel wird der Begriff «Motivation» näher erläutert und definiert. Ebenfalls wird der Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg beleuchtet.

2.1.1 Was ist Motivation?

Woolfolk (2014, 386) umschreibt den Begriff Motivation als ein " [...] *interner Zustand, der Verhalten aktiviert, ihm Richtung gibt und es aufrechterhält*». Motivation ist demzufolge die Energie, durch welche Verhalten gesteuert wird. Dabei kann die Energie aus sehr unterschiedlichen Quellen herrühren, beispielsweise aus Bedürfnissen, Interessen, Werten oder Erwartungen.

Rheinberg und Vollmeyer (2019, 15 f.) betonen, dass unter dem Begriff «Motivation» keine homogene Einheit zu verstehen sei. Viel eher verstehen sie Motivation als eine *Sammelkategorie*, unter welcher unterschiedliche Phänomene und Teilprozesse zusammengefasst werden. Die Professorin und der Professor für Psychologie machen darauf aufmerksam, dass Motivation nie unmittelbar als Gegenstand wahrgenommen werden kann, sondern stets eine *gedankliche Konstruktion* ist (Rheinberg und Vollmeyer 2019, 15). Schlussendlich bezeichnen sie Motivation als « [...] *die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes*» (Rheinberg und Vollmeyer 2019, 17).

In der Motivationslehre wird häufig zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Von **intrinsischer Motivation** wird dann gesprochen, wenn eine Tätigkeit um ihrer selbst willen ausgeführt wird. Es werden keine äusseren Anreize wie beispielsweise Bestrafung benötigt, sondern der Belohnungswert einer Tätigkeit liegt bereits in der Handlung selbst. Im Kontext Schule führt intrinsische Motivation häufig zu Erfolg und positiven

Ergebnissen. (Woolfolk 2014, 397 f.) Wenn die Quelle einer Handlung ausserhalb der Aufgabe selbst liegt, wenn sie also nur aufgrund eines äusseren Anreizes ausgeführt wird, wird von **extrinsischer Motivation** gesprochen. Im Vordergrund stehen nicht das Interesse an einer Handlung selbst, sondern externe Einflussfaktoren wie Beispielsweise Belohnung und Bestrafung. (Woolfolk 2014, 388)

Woolfolk (2014, 388 f.) merkt an, dass die Dichotomie intrinsisch/extrinsisch zu simpel wäre. Sie schlägt daher die Annahme eines *zweipoligen Kontinuums* vor, welches von intrinsisch (vollständig selbstbestimmt) über extrinsisch (vollkommen fremdbestimmt) reicht (Woolfolk 2014, 388). Neben den zwei Extremen können Handlungen auch irgendwo dazwischen angesiedelt werden.

2.1.2 Lernmotivation und Schulerfolg

Ausschlaggebend für Erfolg in der Schule ist nicht alleine die Begabung und Intelligenz von Schüler*innen. Viel eher sind Schulleistungen abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren, welche auch als *Stützfactoren* bezeichnet werden (Keller 2016, 21). Aus verschiedenen Studien geht hervor, dass gerade die Lern- und Arbeitsmotivation bedeutende Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Schüler*innen hat.

Auch Woolfolk (2014, 386) anerkennt die Lernmotivation als zentral für Erfolg im schulischen Kontext. In diesem Zusammenhang nimmt die Professorin für pädagogische Psychologie Bezug auf den Bildungspsychologen Jere Brophy, welcher Lernmotivation als eine « [...] *Tendenz der Schüler, intellektuelle Betätigungen als sinnvoll und lohnend zu erleben und daraus eine intellektuelle Bereicherung abzuleiten*» definiert (Brophy 1988, 205 f. zit. nach Woolfolk 2014, 415). In seinem Buch «*Motivating Students to Learn*» hält Brophy (2004, 12 f.) fest, dass intrinsische Motivation am ehesten zu Lernerfolg führt. Allerdings merkt er an, dass intrinsische Motivation im Schulkontext selten vorkommt. Seine These begründet er folgendermassen:

- (1) Schüler*innen *müssen* zur Schule gehen. Ausserdem beruhen die Unterrichtsinhalte nicht (ausschliesslich) auf der Interessensbasis der Schüler*innen, sondern auf Basis des Lehrplans. Dieser wiederum enthält Kompetenzen, welche von der Gesellschaft als bildungszentral erachtet werden. Schulen werden zwar zum Wohl der Schüler*innen etabliert « [...] *but from the students' point of view, their time in the classroom is devoted to enforced attempts to meet externally imposed demands*» (Brophy 2004, 13).
- (2) Eine Lehrperson arbeitet durchschnittlich mit rund 20 Schüler*innen. Gemäss Brophy (2004, 13) ist es fast unmöglich, zu jeder Zeit die Interessen jedes einzelnen Kindes abzuholen und somit bei jedem und jeder intrinsische Motivation hervorzurufen.

- (3) Kinder werden in der Schule bewertet und benotet. In Bezug auf die intrinsische Motivation ist das problematisch, denn « [...] *these factors tend to focus students' attention on concerns about meeting demands successfully rather than on any personal benefits that they might derive from learning experiences*” (Brophy 2004, 14).

Aus der Forschung geht also hervor, dass Lern- und Arbeitsmotivation zentral sind für Lernerfolg. Am erfolgreichsten sind Schüler*innen dann, wenn sie intrinsisch motiviert sind. Brophy (2004, 12 ff.) zeigt aber auf, dass intrinsische Motivation im Klassenzimmer wohl eher die Ausnahme darstellt. Was können Lehrpersonen unter diesen Umständen tun, um die Motivation der Schüler*innen trotzdem optimal zu fördern?

Brophy (2004, 17) empfiehlt einerseits, dass Lehrer*innen ein besonderes Augenmerk auf die Interessen der Schüler*innen legen sollen. Sofern kompatibel mit dem Lehrplan, sollen diese so oft wie möglich in den Unterricht eingebaut werden. Weiter soll die Lehrkraft ihren Fokus nicht hauptsächlich auf Leistung (*Performance*), sondern viel eher auf den Lernprozess (*information processing*) der Lernenden legen (Brophy 2004, 15). Ausserdem sei es zentral, dass die Aktivitäten und Inhalte des Unterrichts von den Lernenden als sinnvoll anerkannt werden (Brophy 2004, 15).

Für Hans Aebli (1997, 138) hängt Motivation stark mit Tätigkeit zusammen. Aus diesem Grund wird in nachfolgendem Kapitel das Konzept des handlungsorientierten Unterrichtes vorgestellt. Dabei wird darauf eingegangen, wie durch Handlungsorientierung die Motivation der Schüler*innen gefördert werden kann.

2.2 Der handlungsorientierte Unterricht

Zeitgemässe didaktische Ansätze sollten gemäss Gudjons (2014, 19 f.) einen *handelnden Umgang mit Lerngegenständen* ermöglichen und einen möglichst grossen Lebensweltbezug zu den Schüler*innen aufweisen. Gudjons (2006, 61) spricht hier von einem *handlungsorientierten Unterricht*, in dessen Zentrum eine « [...] *eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes*» steht.

Bezugnehmend auf Gudjons Buch «Handlungsorientiert lehren und lernen» (Gudjons 2014) wird in folgendem Kapitel auf die kognitive Handlungstheorie eingegangen. Es folgt ein Kapitel zur Förderung der Lernmotivation durch einen handlungsorientierten Unterricht.

2.2.1 Die Handlungstheorie

Dem handlungsorientierten Unterricht liegt die kognitive Handlungstheorie von Hans Aebli zugrunde. Die Theorie basiert auf der Vorstellung, dass kognitive Strukturen durch Handeln aufgebaut werden. Wissen bedeutet aus kognitiv handlungstheoretischer Sicht das Vorhandensein eines *Handlungsrepertoires*, « [...] *das den Menschen befähigt, aktiv in die Welt einzugreifen, sie zu verändern*» (Gudjons 2014, 51).

Der Mensch speichert *Handlungselemente* als *Handlungsschemata* im *Handlungsgedächtnis* ab (Gudjons 2014, 51). Diese sind reproduzierbar und können somit auf neue Situationen transferiert werden. Ziel des Unterrichts soll sein, dass die Schüler*innen lernen, ebendiese Transferleistung vollbringen zu können. Zentral ist also nicht der Aufbau eines Handlungsschemas als *effektive Handlung*, sondern viel eher die Entwicklung einer *Handlungsvorstellung*, welche « [...] *innerlich ausgeführt, auf andere Situationen übertragen und wiederum in eine effektive Handlung umgesetzt werden kann*» (Gudjons 2014, 51). Im Zentrum des handlungszentrierten Unterrichtes soll also nicht die Vermittlung von fertigem Wissen, sondern viel eher der Aufbau von *Handlungs- und Denkstrukturen* stehen (Gudjons 2014, 54).

Grundlage des handlungsorientierten Lernprozesses bildet das Handlungsmodell. In Abbildung 1 wird die Grundstruktur eines Handlungsmodells gemäss Gudjons (2006, 64) festgehalten, wobei sich der Erziehungswissenschaftler auf die Theorien Aebli's bezieht.

1. *Es gibt ein Problem/eine Dissonanz/einen Anlass, mich zielgerichtet mit einer Sache auseinander zu setzen und zu lernen;*
2. *eine Planung wird entwickelt, wie dabei vorzugehen ist;*
3. *diese Planung wird (auch mit Sackgassen und Rückkopplungen zum Ziel) durchführt;*
4. *das Ergebnis wird überprüft und der Handlungsverlauf reflektiert.*

Abbildung 1: Grundstruktur eines Handlungsmodells gemäss Gudjons (2006, 64)

2.2.2 Förderung der Lernmotivation durch handlungsorientierten Unterricht

«Denn es ist relativ leicht, Menschen für Tätigkeiten zu motivieren, aber für das Lernen?» (Aebli 1997, 149)

Wie können Schüler*innen zum Lernen motiviert werden? Diese Frage stellen sich wohl viele Lehrpersonen. Für Hans Aebli (1997, 138) ist klar, dass Motivation einhergeht mit Tätigkeit: «Tätigkeit ist motivierte Tätigkeit, und Motivation ohne einen Inhalt an Tätigkeit gibt es nicht: sie steckt in der Tätigkeit drin». Grund für diese These findet der Pädagogische Psychologe in der Annahme, dass Aktivität ein Grundbedürfnis des Menschen ist. Aebli (1997, 138) spricht hier von einer *motivierten Tätigkeit*, welche bei Kindern und auch bei Erwachsenen Menschen sichtbar ist. Allerdings muss zwischen zwei Arten von Tätigkeiten unterschieden werden: Der *Zielhandlung* und der *Mittelhandlung*. Die Zielhandlung ist intrinsisch motiviert, denn sie ist in sich selbst bereits interessant. Die Mittelhandlung hingegen dient lediglich der Zielerreichung, ist somit austauschbar und extrinsisch motiviert. Die Quelle der Motivation liegt also in der Zieltätigkeit, «*sie ist die Quelle der Befriedigung*» (Aebli 1997, 139).

Welche Bedeutung hat nun Aebli's Theorie für den Unterricht? Wenn Menschen ein Grundbedürfnis nach Tätigkeit haben und Individuen zur Tätigkeit motiviert sind, dann muss Motivation in der Schule nicht erzeugt, sondern viel eher gelenkt werden. Aebli (1997, 174) unterscheidet zwischen *Tätigkeiten ersten Grades* und *Lerntätigkeiten (Tätigkeiten zweiten Grades)*. Während erstere auf Ziele und Ergebnisse ausgerichtet sind, streben die Lerntätigkeiten eine Verbesserung der Tätigkeiten ersten Grades an. Im Unterricht sollen diese Tätigkeiten «*[...] in der Weise angeregt und gesteuert werden, dass die Kräfte der Aktivierung in sie einfließen*» (Aebli 1997, 174). Das gelingt dann am besten, wenn die Schüler*innen durch ihre Handlungen Ergebnisse und Produkte erzeugen können, die *Quelle von Rückmeldung* sind, womit Fortschritt schlussendlich sichtbar gemacht werden kann (Aebli 1997, 174).

Zeitgenössische Motivationstheorien gehen davon aus, dass Menschen ein Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung haben. Der Mensch will sich demzufolge als Wesen erfahren, «*[...] das seine Welt gestalten und beherrschen kann*» (Gudjons 2014, 63). Wer von einer solchen *Kompetenzmotivation* getrieben wird, der oder die möchte lernen, um leistungsfähiger zu werden. Wird im handlungsorientierten Unterricht an Produkten, wie beispielsweise einem Kochbuch gearbeitet, so ist dies förderlich für das Selbstvertrauen sowie Selbstbewusstsein und vermittelt die Erfahrung, «*[...] etwas bewirkt zu haben*» (Gudjons 2014, 63). Kompetenzmotivation ist intrinsisch, denn sie ist unabhängig von äusseren Anreizen, in sich selbst sinnvoll und belohnend. Einem solchen *Kompetenzmotiv* begegnet man auch in den Lehren Aebli's (1997, 146). Er betont, dass es dabei nicht um einzelne Handlungen geht, sondern um das Bedürfnis, «*[...] sein Leben aus eigener Kraft zu meistern und die Situationen, denen man begegnet, mit den eigenen Mitteln und gemäss den eigenen Überlegungen und Urteilen zu bewältigen*» (Aebli 1997, 146).

Neben Aebli und Gudjons hat sich auch Kornelia Möller (1987, 178 ff.) mit dem Zusammenhang zwischen Motivation und handlungsorientiertem Unterricht auseinandergesetzt. Gemäss der Pädagogin haben Emotionen einen starken Einfluss auf Lernprozesse. Während negative Emotionen wie beispielsweise Angst und Stress Lernen behindern, wirken positive Gefühle wie Freude und Erfolgserlebnisse aktivierend und motivierend und fördern somit Lernprozesse. Gerade handlungsorientierte Zugänge gehen oft einher mit positiven Emotionen, denn «*wo Schüler etwas demontieren, herstellen, untersuchen, ausprobieren usw. können, wo sie unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne 'hantieren', wächst das Interesse, entsteht manchmal sogar Faszination*» (Gudjons 2014, 62 f.). Handlungszentrierter Unterricht aktiviert somit also die Lernmotivation. Neben der Aktivierung ist gemäss Möller (1987, 178 f.) zentral, dass die Schüler*innen eine Handlung als *sinnvoll* und bedeutsam erkennen, denn «*[...] bedeutsam empfundene Inhalte werden leicht unwillkürlich, ohne besonderes Bemühen eingepägt*» (Möller 1987, 179). Wenn Schüler*innen also Handlungen durchführen, hinter welchen sie keine Bedeutung oder Sinn erkennen, fördert dies nicht unbedingt die *kognitive Aktivität*. Die Erziehungswissenschaftlerin merkt an: «*Die Gedächtnisbildung ist von der 'Sinnhaftigkeit' der Handlung abhängig*» (Möller 1987, 179).

Wir kommen somit zum Schluss, dass handlungsorientierter Unterricht aus unterschiedlichen Gründen einen motivierenden Sog auf die Schüler*innen haben kann. Einerseits geht Aebli (1997, 138 ff.) davon aus, dass Menschen ein Grundbedürfnis nach Tätigkeit haben und Individuen somit generell Freude an handelnden Aktivitäten haben. Ausserdem wird in zeitgenössischen Motivationstheorien von einer starken Kompetenzmotivation beim Menschen ausgegangen. Wenn Schüler*innen die Gelegenheit erhalten, durch selbständige Tätigkeit Produkte zu erzeugen, welche anschaulich und attraktiv sind und wenn sie spüren, dass durch diese Tätigkeiten ihre *Kompetenzen* und *Erlebnismöglichkeiten* ausgeweitet werden, dann hat dies eine motivierende Wirkung. Weiter betont Möller (1987, 178 f.), dass handlungsorientierte Ansätze oft von positiven Emotionen begleitet werden, vor allem wenn die ausgeführten Tätigkeiten von den Schüler*innen als sinnvoll erkannt werden.

In diesem Kapitel wurde auf die Theorien des handlungsorientierten Unterrichts eingegangen und es wurde aufgezeigt, in welchem Zusammenhang die Lernmotivation mit der Handlungsorientierung steht. Wie sieht denn aber nun ein Unterricht aus, der sich an diesen Theorien orientiert? In nachfolgenden Kapiteln wird das Setting «Projektunterricht» vorgestellt und damit ein konkreter Vorschlag für einen handlungsorientierten Unterricht.

2.3 Der Projektunterricht

Was genau ist eigentlich Projektunterricht? Gemäss Zankel (2018, 15 ff.) ist dieser Begriff eher unspezifisch und gar nicht so einfach zu definieren. In der Literatur wird dies beispielsweise dadurch deutlich, dass neben der Bezeichnung Projektunterricht unter anderem auch Begriffe wie *Projektorientierung*, *Projektmethode* oder *Projektmanagement* zu finden sind (Reinhardt 2007, 100 zit. nach Zankel 2018, 16). Trotz fehlender einheitlicher Definition betont Zankel (2018, 17) allerdings, « [...] dass bei der Projektarbeit der Lernprozess im Vordergrund steht und nicht das Auswendiglernen von als gesichert geltendem Wissen». Zentral ist, dass Schüler*innen durch den Projektunterricht lernen, wie Prozesse organisiert sowie Projekte geplant, umgesetzt und reflektiert werden.

Gemäss Zankel (2018, 17) bleiben viele wissenschaftliche Publikationen zum Thema Umsetzung von Projektunterricht eher vage. Trotzdem können Kriterien definiert werden, die zur Projektarbeit gehören. Dabei gelten einige Kriterien als unabdingbar für Projektarbeit, während andere fakultativ sind. Abbildung 2 zeigt die von Zankel (2018, 17 f.) genannten zwingenden Kriterien für Projektunterricht. Im Kapitel «Reflexion» dieser Arbeit wird nochmals etwas vertiefter auf ebendiese Kriterien eingegangen.



Abbildung 2: Kriterien für Projektunterricht gemäss Zankel (2018, 17 f.)

Wie soll Projektarbeit im Unterricht organisiert werden? Auf diese Frage wird in nachfolgendem Kapitel eingegangen.

2.3.1 Methodische Realisierung

In folgendem Kapitel wird auf Gudjons (2014, 92 ff.), Bezug genommen, der den Projektunterricht in drei Schritte unterteilt: (1) *Planung*, (2) *Durchführung* und (3) *Beendigung, Leistungsbeurteilung und Auswertung*. Nachfolgend wird etwas näher auf diese Schritte eingegangen.

2.3.1.1 Planung der Projektarbeit

Gemäss Gudjons (2014, 92) sind bei der Projektplanung folgende drei Aspekte zentral:

- a) *Die Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse*
- b) *Die vorbereitende Projektplanung des Lehrers oder der Lehrerin*
- c) *Die kooperative Planungsphase mit der Klasse*

Damit Projektunterricht gelingt, ist eine sorgfältige Einführung der neuen Unterrichtsform unabdingbar. Gudjons (2014, 93) weist darauf hin, dass ein *Sich-vertraut-Machen* mit dieser neuen Arbeitsform auf Seiten der Schüler*innen, aber auch auf Seiten der Lehrperson zentral ist. Ziel ist, dass Lehrer*in und Schüler*innen gemeinsam ein Verständnis der neuen Unterrichtsform mit ihren Merkmalen aufbauen. Daneben ist es ratsam, dass gewisse Techniken und Arbeitsformen, die bei der Projektarbeit häufig vorkommen (z.B. Dokumentieren, Protokollieren usw.) bereits vor Beginn der Projektphase im Unterricht trainiert wurden und die Schüler*innen somit auf die entsprechenden Kompetenzen zurückgreifen können.

Gudjons (2014, 95) rät, dass Lehrpersonen vor der Einführung des Projekts in der Klasse zuerst für sich selbst eine Projektskizze anfertigen. Natürlich kann es sein, dass das Projekt schlussendlich nicht genau nach Plan verläuft, durch eine vorgefertigte Skizze fällt es der Lehrkraft allerdings leichter, den Projektrahmen nicht ganz aus den Augen zu verlieren. Wichtig ist aber, dass die Vorplanung flexibel bleibt und dass sie während der Arbeit an die Interessen der Schüler*innen angepasst werden kann. In der Projektskizze der Lehrperson sollten unter anderem Überlegungen zum Rahmenthema, zur Organisation in der Klasse, zum Zeitmanagement, zum Lehrplanbezug und zum Ablauf des Projektes festgehalten werden.

Danach folgt eine *kooperative Planungsphase* in der Klasse (Gudjons 2014, 96). Beispielsweise können die Schüler*innen in einem ersten Schritt ihr Vorwissen zum Thema, sowie ihre Interessen in Form eines Mind-Maps in Gruppen festhalten. Es folgt ein Austausch unter den Gruppen und die Lehrperson ordnet die Ideen und Assoziationen zu *thematisch tragfähigen und bearbeitbaren Themengruppen* zusammen (Gudjons 2014, 98). Die Schüler*innen finden sich in den Kleingruppen zusammen und planen die Arbeitsprozesse. Daneben ist es wichtig, dass auch die Vorhaben der verschiedenen Gruppen untereinander koordiniert werden. Hilfreich ist es, wenn die Gruppen ihre Planungsvorschläge verschriftlichen, so dass die Lehrperson diese kommentieren und Beratungsgespräche anbieten kann.

2.3.1.2 Durchführung

Die Planung geht fließend in die Durchführung des Projekts über. Gudjons (2014, 101) hält *organisatorische Schaltstellen* fest, welche während der Durchführung wichtig sind, damit ein Überblick bewahrt werden kann.

Fixpunkte

Fixpunkte können zu Beginn des Projektunterrichts festgelegt oder im Verlauf des Arbeitens spontan dazwischengeschoben werden. Während solchen Punkten unterbrechen die Schüler*innen das Arbeiten für kurze Zeit und tauschen sich im Team über den Stand ihres Projektes aus. Dabei kann auch über neue Ideen oder Hilfestellungen bei Problemen diskutiert werden. Hier spielen neben der Sachebene auch vor allem die Beziehungs- sowie die kommunikative Ebene eine zentrale Rolle. (Gudjons 2014, 101)

Metainteraktion

Gudjons (2014, 101 f.) sieht im Setting Projektunterricht ein erhöhtes Konfliktpotenzial unter den Schüler*innen. Grund dafür ist, dass im Projektunterricht « [...] *die informellen Strukturen der Beziehungen stärker zum Tragen kommen*» (Gudjons 2014, 101). Der Erziehungswissenschaftler schlägt vor, dass Konflikte, Spannungen, Streit und Konkurrenz untereinander nicht einfach unterdrückt werden sollen, sondern zum Gesprächsgegenstand werden. Beispielsweise können durch Rollenspiele Lösungen für Konflikte gefunden werden. Eine solche Interaktion wird Metainteraktion genannt.

Wechsel verschiedener Gruppierungsformen

Es kann sinnvoll sein, wenn in der Realisierungsphase der Projektarbeit die Gruppierungsformen variiert werden. Dabei kann der Wechsel zwischen Einzel- und Partnerarbeit, aber auch zwischen der Arbeit in der Kleingruppe und Plenum stattfinden. In Projektwochen können bestimmte Phasen sogar in einem Projektrat oder einer schulischen Vollversammlung stattfinden.

2.3.1.3 Beendigung, Leistungsbeurteilung und Auswertung

Gudjons (2014, 103) erkennt den Projektunterricht als *kommunikativen Prozess*, denn es wird auf Ergebnisse hingearbeitet, die einen *Mitteilungswert* für andere haben. Es ist daher naheliegend, dass die Produkte am Ende einer Projektarbeit auch präsentiert werden. Solche Präsentationen sollen sorgfältig geplant und vorbereitet werden, denn auch sie sind Teil des Lernprozesses. Eine gängige und auch empfehlenswerte Art zu präsentieren ist die des mündlichen Vortragens. Dabei ist wichtig, dass die verbale Präsentation visuell unterstützt wird, denn « [...] *die Visualisierung [erhöht] bekanntlich das Einprägen und Merken von Informationen*» (Gudjons 2014, 105). Auf Primarstufe ist das Gestalten von Plakaten eine geeignete Variante. Die Vorträge können beispielsweise vor der eigenen Klasse oder der Parallelklasse

stattfinden. Ebenfalls denkbar ist das Planen einer Ausstellung für das Foyer in der Schule oder für das Rathaus.

Neben Fragen der Präsentation muss sich die Lehrperson auch Gedanken zur Leistungsbewertung im Projektunterricht machen. Gudjons (2014, 105) erkennt darin eine Herausforderung, denn *“ein Lernprozess bei Schüler*innen, der langfristig auf die Förderung von inhaltlichen, arbeitsmethodischen und sozialen Fähigkeiten angelegt ist, gerät im Projektunterricht zwangsläufig in Widerspruch zu Formen der Leistungsbewertung, die sich auf das Abprüfen von Wissen beschränken.»* Beim Bewerten im Projektunterricht kann also nicht auf traditionelle Leistungsbewertungen zurückgegriffen werden, sondern es müssen Formen herangezogen werden, welche die *Prozessevaluation, Beratung und Rückmeldung* in den Vordergrund stellen. Dies kann beispielsweise durch das Führen eines Projektstagebuchs, durch Metakommunikationsphasen und Zwischenreflexionen während dem Arbeiten erreicht werden. Wichtig ist auch, dass die Lehrperson zu Beginn des Projektes Kriterien für das Produkt mit den Schüler*innen vereinbart und diese transparent kommuniziert. Anhand solcher Kriterien können Ergebnisse und Produkte am Ende des Projektunterrichts bewertet werden. Dies kann beispielsweise in Form eines individuellen Briefes der Lehrperson an die Schüler*innen stattfinden. Darüber hinaus kann auch ein Portfolio zur Dokumentation und als Mittel zur Überprüfung von Ergebnissen dienen. (Gudjons 2014, 107)

3. Praxisbezug: Architekturprojekt im Quartalspraktikum

Im Folgenden werde ich auf ein Architektur-Projekt eingehen, welches ich im Quartalspraktikum mit einer 3. Klasse durchgeführt habe. In einem ersten Punkt wird beschrieben, wie das Projekt in die Unterrichtsreihe eingebettet wurde. Es folgt die Beschreibung, Planung und Durchführung des Projektes.

3.1 Einbettung in der Unterrichtsreihe

Während dem Quartalspraktikum habe ich im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) mit einer 3. Klasse das Thema «Wie wohne ich, wie wohnen andere?» behandelt. Die Thematik habe ich grob in vier Bereiche unterteilt: (1) Räume, (2) Heimat und Fremde, (3) Andere Kulturen und (4) Architektur. Nachfolgendes Concept-Map (Abb. 3) veranschaulicht die Vorüberlegungen zum Thema visuell:

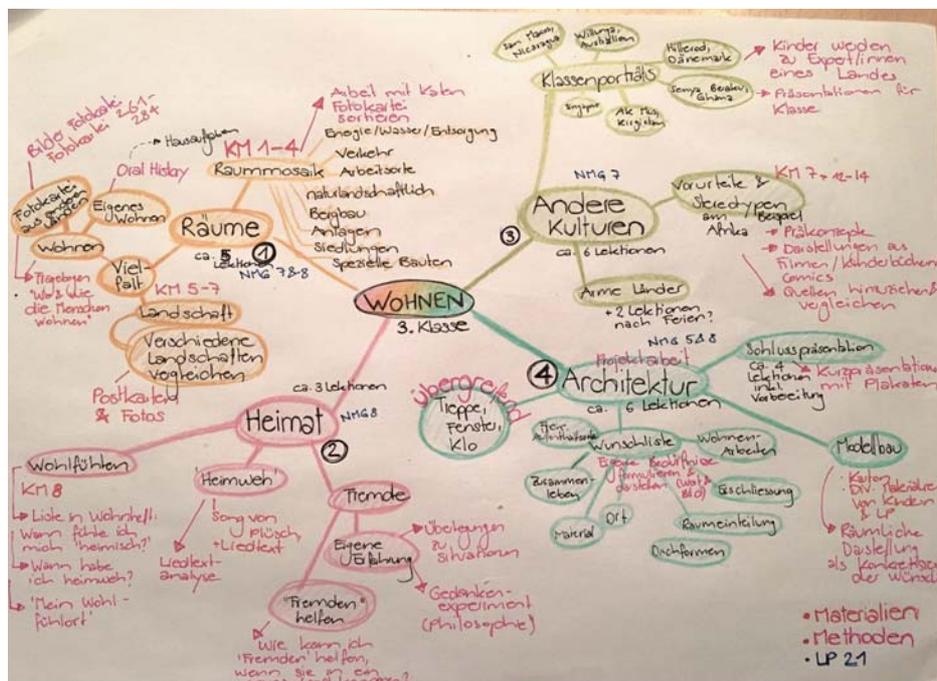


Abbildung 3: Concept-Map zum Thema Wohnen

Räume

In einem ersten Schritt wurden verschiedene Räume thematisiert. Während dieser Sequenz wurde viel mit Bildern und Karten gearbeitet. Beispielsweise haben die Schüler*innen Fotografien verschiedener Räume nach passenden Unterkategorien sortiert und die Karte ihres Heimatdorfes erforscht. Die Kinder mussten anhand von Bildern verschiedene Räume beschreiben, untereinander vergleichen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen.

Heimat und Fremde

In einem nächsten Schritt wurden die Schüler*innen mit dem Thema «Heimat» und «sich fremd fühlen» konfrontiert. Die Sequenz war stark philosophisch und dialogisch geprägt. Die

Kinder haben darüber philosophiert, was für sie persönlich Heimat bedeutet und was sie brauchen, dass sie sich wohl fühlen. Als Kontrast wurde thematisiert, wann man sich fremd fühlt und was die Kinder beitragen können, wenn «fremde» Menschen in eine neue Heimat kommen.

Andere Kulturen

In dieser Sequenz haben sich die Lernenden damit befasst, wie Personen in anderen Kulturen und Ländern wohnen und leben. Das Lernen fand hauptsächlich literarisch statt. Anhand von ausgewählten Texten und Fotodokumentationen wurde jedes Kind zur Expertin oder zum Experten eines bestimmten Landes. Der Austausch fand über kurze Präsentationen statt.

Architektur

In einer letzten Phase wurde dann die Thematik «Architektur» und damit auch die Projektarbeit aufgegriffen. Die Schüler*innen erhielten den Auftrag eigene Modellhäuser anzufertigen. Eine nähere Beschreibung des Projektes folgt in Kapitel 3.1.2 und 3.1.3.

Während den vier Bereichen zogen sich die bunten Illustrationen von Häusern aus dem Buch «Treppe Fenster Klo» (Machowiak und Mizieliński 2015) wie ein roter Faden durch die gesamte Thematik. Machowiak und Mizieliński haben in ihrem Buch einige der interessantesten Häuser auf der ganzen Welt kindgerecht illustriert und machen somit Architektur für junge Menschen erfahrbar. Als Einstieg in die NMG-Lektionen wurde oftmals ein Gebäude aus dem Buch vorgestellt. Somit sollten die Schüler*innen schon von Anfang an für Architektur sensibilisiert werden. Ausserdem dienten die architektonischen Arbeiten auch als Inspiration für die Modellhäuser der Schüler*innen.

Wie aus dem Kurzbeschrieb und dem Concept-Map ersichtlich wird, war Ziel der gesamten Unterrichtsreihe, eine Lernsetting zu schaffen, welches entdeckendes Lernen sowie eine fragende Haltung zulassen. Im Vordergrund stand nicht das «Abarbeiten von Arbeitsblättern», sondern viel eher eine vertiefte und mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Thema «wohnen». Auch war es mir wichtig, dass die Lernaufgaben und Methoden sehr abwechslungsreich gestaltet sind. Die Methodenvielfalt reichte von Oral-History, über Philosophieren, die Arbeit mit Karten und Plänen und Arbeit mit Bild und Film. Schlussendlich stand mit der Projektarbeit die Arbeit am Modell im Vordergrund. Auf ebendieses Projekt wird nun näher eingegangen.

3.2 Rahmenbedingungen und Vorarbeit

Das Projekt wurde wie bereits erwähnt in einer 3. Klasse mit «nur» sieben Kindern durchgeführt. Trotz (oder auch wegen der) sehr kleinen Schüler*innenzahl, hat es sich um eine sehr lebhaftes Klasse gehandelt. Auch war die Klasse eher heterogen zusammengesetzt.

Während der Projektarbeit hat jedes Kind an einem eigenen Modellhaus gearbeitet, es fand in diesem Sinne also keine Gruppenarbeit statt.

Das Architekturprojekt wurde stark von dem Pilotprojekt «*Mitten im Leben – Wie wollt ihr wohnen?*» inspiriert, welches aus Initiative des Bundes Schweizer Architekten (BSA) und des Departement Architektur und der ETH Zürich durchgeführt wurde (Fachstelle für Architektur und Schule 2004).

Die Arbeit am Architektur-Projekt nahm acht Lektionen in Anspruch. Hinzu kamen zwei Lektionen, in denen die Produkte präsentiert wurden und zwei vorbereitende Lektionen, in denen das Projekt eingeführt wurde. In den vorbereitenden Lektionen haben sich die Schüler*innen detailliert mit der Arbeit als Architekt*in auseinandergesetzt. Die einzelnen Arbeitsschritte von Architekt*innen wurden diskutiert und auf einer Stellwand visuell festgehalten (Abb. 4). Bilder von Gebäude-Plänen und Modellen wurden betrachtet, kommentiert und analysiert.

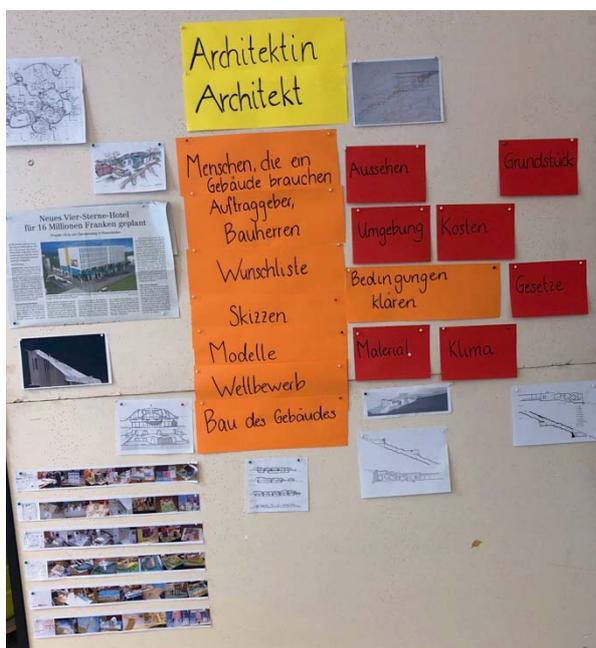


Abbildung 4: Stellwand mit Informationen zu den Arbeitsschritten



Abbildung 5: Arbeitstisch einer Schülerin

Der Bau der Modellhäuser wurde im Werkraum des Schulhauses durchgeführt, welcher für das Projekt zum «Architekturbüro» umfunktioniert wurde. Da der Werkraum zur Zeit des Projektes von keiner anderen Klasse benutzt wurde, konnte eine Ateliersatmosphäre hergestellt werden: Es durfte ruhig auch mal was liegen gelassen werden. Verschiedene Bücher und Zeitschriften zum Thema Architektur wurden ausgelegt, welche den Schüler*innen als Inspiration dienten. Durch die kleine Klassengrösse stand sehr viel Platz zur Verfügung und jedes Kind erhielt einen eigenen Arbeitstisch. Darauf befand sich je ein Namensschild, sowie eine Karte, mit der angezeigt werden konnte, wer Hilfe braucht (Abb. 5). Zu Beginn wurde einen «Arbeitsvertrag» aufgesetzt, der von allen Kindern unterschrieben wurde. Darin wurden Verhaltensregeln für die Arbeit an den Modellhäusern festgehalten.

Als visuelle Unterstützung und Richtlinie wurde der Tagesablauf jeweils an der Wandtafel festgehalten (Abb. 6). Wie auf der Abbildung ersichtlich wird, wurden zwischen den freien

Arbeitsphasen immer wieder Konferenzen angesetzt. Während diesen wurden unter anderem Anliegen der Schüler*innen, der momentane Stand der Projekte sowie das weitere Vorgehen besprochen.

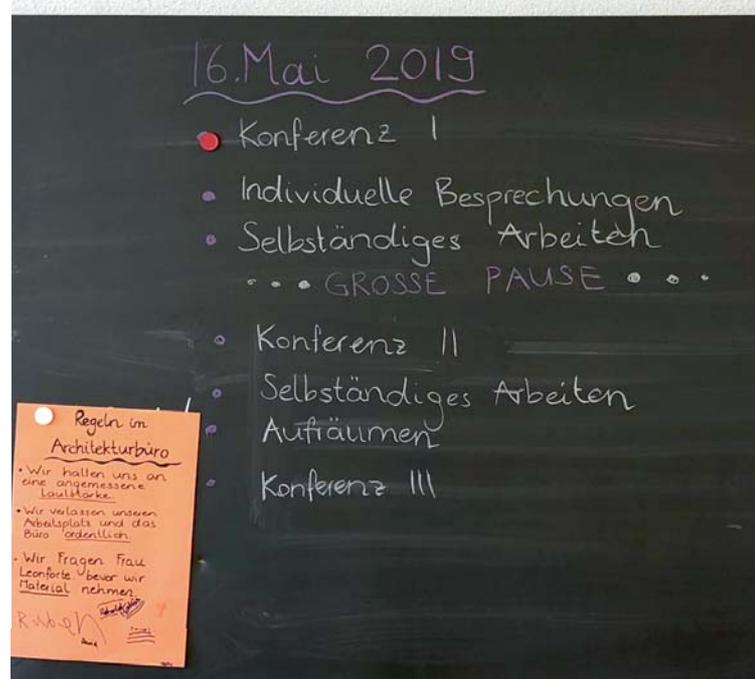


Abbildung 6: Tagesablauf und Vertrag

Im nachfolgenden Kapitel wird nun ausführlich über den Verlauf und die Durchführung des Projektes berichtet.

3.3 Durchführung

Das Projekt wurde in folgende Teilschritte unterteilt:

- (1) Einführung in die Architektur
- (2) Erstellen einer Wunschliste
- (3) Anfertigen verschiedener Skizzen
- (4) Material sammeln
- (5) Modellhäuser gemäss Skizze bauen
- (6) Modellhaus präsentieren

Im Anhang dieses Portfolioeintrag ist die Sequenzplanung zum Unterthema «Architektur» vorzufinden. Der Punkt 1 «Einführung in die Architektur» wurde bereits in Kapitel 3.1.2 näher erläutert, es folgen Kommentare zu den darauffolgenden Schritten.

Erstellen einer Wunschliste

Bevor die Schüler*innen mit dem Skizzieren und Bauen ihrer Modellhäuser angefangen haben, sollten sie sich Gedanken zu ihren Wohn-Bedürfnissen machen. Die Schüler*innen sollten nicht einfach ein Fantasiehaus modellieren, sondern ein Gebäude, in welchem sie gerne wohnen würden. Bei der Wunschliste mussten sich die Lernenden unter anderem Gedanken

zu folgenden Aspekten machen: Mit wem möchte ich wohnen? Wo möchte ich wohnen? Wie viele Stockwerke hat das Gebäude? Etc. Die Fragen für die Wunschliste wurden auf einem Arbeitsblatt festgehalten. Ausserdem erhielten die Schüler*innen ein Auftragsblatt, auf welchem die verschiedenen Arbeitsschritte des Modellhaus-Projektes notiert waren. Beide Aufgabenblätter sind dieser Arbeit angehängt.

Anfertigen verschiedener Skizzen

Anhand der angefertigten Skizzen sollten die Schüler*innen nun Skizzen der Gebäude anfertigen. Dabei sollten verschiedene Perspektiven eingenommen werden und verschiedene Ansichten des Hauses dargestellt werden. Als Unterstützung dienten Bilder verschiedener Gebäude-Skizzen, welche an den Stellwänden im Zimmer angebracht wurden, so dass diese für die Lernenden zugänglich waren. Mir ist aufgefallen, dass die Lernenden hiermit noch Schwierigkeiten hatten. Gemäss ihrer Wunschliste hatten die Kinder zwar sehr viele kreative Ideen, diese dann aber in einer Skizze zu visualisieren bereitete den meisten Kindern noch Mühe. Aus diesem Grund wurden dann einige Ideen der Schüler*innen «wieder über Bord geworfen», denn sie hatten keine Strategie, um die Vorstellung visuell darzustellen. Rückblickend erkenne ich diesen Schritt als grosse Herausforderung für eine 3. Klasse und ich denke, dass ich gezieltere Unterstützung und Hilfestellung hätte anbieten müssen.

Material sammeln

Bevor die Schüler*innen nun mit dem Bau anfangen durften, mussten sie Material sammeln, welches sie für ihre Modellhäuser benötigten. Ich war überrascht, wie viel Material tatsächlich zusammengekommen ist. Hier war meiner Meinung nach sehr schön zu beobachten, wie motiviert die Schüler*innen waren. Jeden Tag haben die Kinder neue Materialien mitgebracht, auch wenn sie schon lange mehr als genug gesammelt haben.

Modellhäuser gemäss Skizze bauen

Mit diesem Schritt hat die eigentlich spannende Phase des Projektes begonnen: Die Schüler*innen mussten einen Lösungsweg finden, wie sie ihre zweidimensionale Skizze mit dem zur Verfügung stehenden Material in ein dreidimensionales Modellhaus umsetzen können.

Wie bereits beim Material sammeln wurde die Motivation der Lernenden sehr spürbar. Die Kinder freuten sich stets sehr auf die NMG-Lektionen und waren beim Arbeiten meistens auch stark fokussiert und konzentriert. In dieser Phase konnten die Schüler*innen frei arbeiten und ich habe versucht mich als Lehrperson zurückzuhalten. Die Kinder sollten eigenständig kreative Lösungen für ihr Modellhaus finden und keine vorgefertigten Rezepte von der Lehrkraft erhalten. Wie bereits erwähnt, wurden zwischen den Einzelarbeitsphasen immer wieder Konferenzen eingeschoben, damit sich die Schüler*innen gegenseitig austauschen und Tipps geben konnten. Die Kinder wurden auch immer wieder dazu angehalten, ihr Arbeitsverhalten kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren.



Abbildung 7: Schülerin im Arbeitsprozess

So wie beim Anfertigen der Skizze ist mir auch beim Modellhausbau aufgefallen, dass die Kinder grosse Schwierigkeiten hatten, sich an ihre Skizzen zu halten. Einige Lernende haben ihre ursprünglichen Ideen fast komplett aus den Augen verloren und ihr Modell eher dem vorhandenen Material angepasst, als dass sie nach Lösungen für die Umsetzung einer zweidimensionalen Skizze in ein dreidimensionales Modell gesucht haben. Selbstverständlich war dies nicht bei allen der Fall. Einige Schüler*innen haben sich sehr an ihrer Wunschliste und ihren Skizzen orientiert und auch versucht diese möglichst getreu in ein Modell umzuwandeln. Abbildung 8 zeigt das Endprodukt einer Schülerin. Weitere Ergebnisse sind im Anhang vorliegender Arbeit aufgeführt.

Modellhaus präsentieren

Ursprünglich war geplant, dass die Schüler*innen ein Plakat zu ihrem Projekt gestalten und die Modellhäuser zusammen mit dem Plakat präsentieren. Allerdings hat der Bau der Modelle mehr Zeit in Anspruch genommen, als ursprünglich eingeplant. Da das Projekt in der letzten Phase der Quartalpraktikums durchgeführt wurde, war die Zeit schlussendlich sehr knapp. Zwar konnten die Schüler*innen ihre Häuser gerade noch an meinem letzten Praktikumstag vor der ganzen Klasse präsentieren, für das Gestalten eines Plakates, welches die Arbeitsschritte und Gedanken der Kinder visualisieren würde, fehlte aber leider die Zeit. Dies sehr zu meinem Bedauern.



Abbildung 8: Endprodukt einer Schülerin

In Kapitel 4 folgt eine kritische Reflexion des soeben beschriebenen Projektes.

4. Reflexion

In folgendem Kapitel werde ich die durchgeführte Projekteinheit zum Thema «Modellhäuser bauen» kritisch reflektieren. Hier muss angemerkt werden, dass ich mich erst im Rahmen dieses Portfolieeintrages vertieft mit Literatur und Theorien zum Thema auseinandergesetzt habe. Während der Vorbereitungsphase des Quartalspraktikums habe ich mich eher spontan dazu entschieden, im Fachbereich NMG projektartig vorzugehen. Ich habe mich also nicht gross eingelesen, sondern explorativ auf den Projektunterricht eingelassen. Mit meinen neuen Kenntnissen im theoretischen Bereich der Projektarbeit ist es für mich nun umso spannender, die Sequenz aus dem Quartalspraktikum kritisch zu reflektieren. Bei der Reflexion beziehe ich mich auf ausgewählte Kriterien für Projektunterricht gemäss Zankel (2018, 17ff.).

Problemlösungsorientierung: Gemäss Zankel (2018, 17) sollte im Zentrum einer Projektarbeit ein Problem, eine Leitfrage oder Hypothese stehen. Leitfrage des Architekturprojekts war die folgende: «*Wie möchte ich wohnen?*». Ausgehend von dieser Leitfrage mussten die Schüler*innen Wünsche verschriftlichen, Skizzen anfertigen und schlussendlich ein Modellhaus bauen. Dabei mussten die Lernenden eine Lösung finden, wie aus einer zweidimensionalen Skizze ein dreidimensionales Modell entstehen kann. Gemäss meiner Einschätzung wurde dieses Kriterium der Problemlösungsorientierung also erfüllt.

Prozessorientierung: Zankel (2018, 17) verweist auf die Wichtigkeit des *Lernprozesses* und das *Lernen im Prozess*. Zentral ist also nicht nur das Produkt, sondern vor allem auch der Prozess, während welchem dieses entsteht. Durch Konferenzen zwischen den freien Arbeitsphasen habe ich versucht, die Lernprozesse sichtbar zu machen und die Schüler*innen zur Selbstreflexion zu ermutigen. Im Nachhinein würde ich den Konferenzen eindeutig einen höheren Stellenwert beimessen. Ausserdem würde ich mehr Wert darauflegen, dass die Kinder den Lernprozess und ihr Arbeiten in Form einer Dokumentation des Projektes schriftlich festhalten. So würde mehr Gewicht auf dem Prozess und nicht nur auf dem Endprodukt liegen.

Flache Hierarchien: Wie bereits erwähnt, habe ich versucht, den Schüler*innen möglichst viel Freiraum zu lassen, mich vor allem während dem Bau der Modellhäuser möglichst zurückzuhalten und die Rolle der Beraterin einzunehmen. Schlussendlich sollten die Schüler*innen ihr Projekt selbständig planen und umsetzen. Wie nun aber aus dem Beschrieb des Architekturprojekts ersichtlich wird, habe ich den Schüler*innen vor allem beim Planen eher wenig Spielraum gelassen. Beispielsweise gab ich den Lernenden die Struktur des Projektes sowie die Teilschritte vor. Bei der Durchführung wiederum hatten die Schüler*innen mehr Freiheit. Ich komme daher zum Schluss, dass dieses Kriterium teilweise erfüllt wurde.

Selbständigkeit: Zankel (2018, 18) schlägt vor, dass Lehrer*innen während der Projektarbeit Verantwortung abgeben sollen. Gewisse Rollen und Aufgaben, wie beispielsweise die Koordination des Projektes, können von den Schüler*innen selbst übernommen werden. Eine solche Abgabe von Verantwortung hat im Modellhaus-Projekt nicht stattgefunden. Auch macht

Zankel (2018, 18) darauf aufmerksam, dass eine Projektarbeit sehr gut eingeführt werden muss, damit die Lernenden während dem eigentlichen Projektunterricht selbständig arbeiten können. Rückblickend muss ich sagen, dass ich die Projektarbeit zu wenig explizit eingeführt habe. In einem nächsten Projekt würde ich unbedingt mehr Zeit für eine exakte Einführung sowie auch für die Vermittlung von geeigneten Arbeitsmethoden verwenden.

Produktorientierung: Während dem Projekt haben die Schüler*innen auf ein konkretes Produkt hingearbeitet: Ein Modellhaus. Allerdings ist es gemäss Zankel (208, 18) auch zentral, dass das Ergebnis am Ende des Projektzyklus präsentiert wird. Zwar hat eine Präsentation stattgefunden, aber dieser wurden vor allem aus zeittechnischen Gründen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Präsentationen sind ein wichtiger Teilschritt der Projektarbeit und sollten daher keinesfalls zu kurz kommen. In Zukunft will ich unbedingt einen grösseren Fokus auf das Ausstellen und Präsentieren von Produkten legen und erkenne diesen letzten Schritt auch vermehrt als wichtigen Lernprozess an, welcher Teil des Projektunterrichts ist.

Orientierung an den Interessen der Schüler*innen und Lebensweltorientierung: Das Thema und die Struktur des Projektes wurden vorgegeben. Bei der Themenwahl hatten die Schüler*innen also wenig Spielraum. Allerdings habe ich versucht, das Projekt möglichst an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren. Auf persönliche Interessen der Lernenden wurden in dem Sinne eingegangen, als dass das Modellhaus aufgrund ihrer Vorlieben und Bedürfnisse skizziert und gebaut werden konnte.

Gesamteindruck: Abschliessend kann gesagt werden, dass beim Architektur-Projekt bereits einige Kriterien gut umgesetzt wurden. Zum Beispiel die Orientierung am Produkt und Problem, sowie auch die Lebensweltorientierung. Verbesserungspotential sehe ich vor allem bei den Präsentationen, für welche mehr Zeit eingeplant hätte werden müssen. Ausserdem würde ich bei einem nächsten Projekt mehr Fokus auf die Einführung des Projektunterrichts und die Vermittlung von hilfreichen Arbeitsmethoden legen. Auch würde ich versuchen, noch mehr Verantwortung an die Schüler*innen abzugeben, in dem sie das Projekt beispielsweise selbständig Planen. Hinzu kommt eine Dokumentation des Projektes. Diese könnte beispielsweise in Form eines Lernjournals geführt werden. Somit läge ein grösserer Fokus auf dem Lernprozess.

5. Fazit

Folgende Frage habe ich mir zu Beginn der Arbeit gestellt:

In welchem Zusammenhang steht Projektunterricht und Motivation und wie kann Projektunterricht methodisch umgesetzt werden?

Auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Projektunterricht und Motivation von Schüler*innen wurde in Kapitel 2.2.2 bereits aus theoretischer Sicht eingegangen. Aus dem Kapitel geht hervor, dass Projektunterricht aus verschiedenen Gründen motivationsfördernd sein kann. Einerseits zeichnet sich Projektunterricht dadurch aus, dass die Schüler*innen relativ selbständig und autonom an einem konkreten Ergebnis arbeiten können. Dies fördert die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein der Lernenden. Ihr Tun, ihre Leistung und ihr Fortschritt werden durch ein handfestes Ergebnis sichtbar gemacht. Menschen haben gemäss zeitgenössischer Motivationstheorien ein Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung, sie wollen die *Welt gestalten* und die Erfahrung machen, « [...] *etwas bewirkt zu haben*“ (Gudjons 2014, 63). Gerade in der produktorientierten Projektarbeit erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit selbständig auf ein Ergebnis hin zu arbeiten, etwas Neues zu entwickeln oder zu gestalten. Sie erfahren sie sich selbst als kompetente Wesen, welche die Welt mitgestalten können.

Gemäss meinen Beobachtungen waren die Schüler*innen während dem Architektur-Projekt sehr motiviert. Die Kinder haben sich stets auf die NMG-Lektionen gefreut und wollten fast gar nicht mehr aufhören mit der Arbeit an den Modellhäusern. Wie bereits erwähnt hat es sich um eine recht lebhaft 3. Klasse gehandelt und die Klassenführung stellte teilweise eine Herausforderung für mich dar. Allerdings haben die Lernenden in den Projektphasen gemäss meinen Erinnerungen enorm konzentriert gearbeitet und sich gegenseitig verhältnismässig nur sehr wenig abgelenkt. Auch daraus schliesse ich, dass die Schüler*innen Freude an der Arbeit hatten und motiviert bei der Sache waren.

Die methodische Umsetzung wurde im vorhergehenden Kapitel kritisch reflektiert. Für mich als künftige Lehrperson nehme ich mit, dass Projektarbeit eben mehr ist, als nur «freies Arbeiten an einem Produkt». Die Projektarbeit ist ein Lehr-Lern-Arrangement, welches sorgfältig eingeführt und geplant werden muss. Es geht dabei nicht nur um die Arbeit an einem Ergebnis, sondern auch um eine konsequente Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitshaltung und dem eigenen Lernfortschritt. Projektunterricht ist aus verschiedenen Perspektiven ein sehr geeignetes und kompetenzförderndes Lernsetting. Daher will ich auch in Zukunft unbedingt immer wieder kleinere und grössere Projektarbeiten im schulischen Unterricht durchführen. Um aber das volle Potenzial dieser spannenden Unterrichtsform auszuschöpfen, werde ich in Zukunft mehr Zeit in die Planung, Einführung, die Auswertung und Präsentationen investieren.

6. Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans. 1997. *Grundlagen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brophy, Jere. 1988. "On motivating students." In *Talks to teachers*, hrsg. v. D. Berliner and B. Rosenshine, 201-245. New York: Random House.
- Brophy, Jere. 2004. *Motivating Students to Learn*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates .
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. 2017. "Lern- und Unterrichtsverständnis." In: *Lehrplan 21: Lehrplan Volksschule Kanton Zürich*. Zugriff 31.03.2020. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. <https://zh.lehrplan.ch/-index.php?code=e|200|2>.
- Gudjons, Herbert. 2006. *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle* . Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert. 2014. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbständigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keller, Gustav. 2016. *Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Machowiak, Aleksandra, und Daniel Mizieliński. 2015. *Treppe Fenster Klo: Die ungewöhnlichsten Häuser der Welt*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- Möller, Kornelia. 1987. *Lernen durch Tun: Handlungsintensives Lernen im Sachunterricht der Grundschule*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- PHZH. 2015. "Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell." Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Reinhardt, Volker. 2007. "Projektarbeit." In *Methoden Politischer Bildung*, hrsg. v. Dirk Lange. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Rheinberg, Falko, und Regina Vollmeyer. 2019. *Grundriss der Psychologie Band 6: Motivation*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Fachstelle für Architektur und Schule. 2004. *Mitten Im Leben - Wie Wollt Ihr Wohnen? Pilotprojekt Waldshut-Tiengen (D) : Kreativitätswettbewerb LBS Baden-Württemberg: Ein Projekt Der Fachstelle Für Architektur Und Schule in Zusammenarbeit Mit Der Heinrich-Hansjakob-Grundschule*. Zürich: ETH, Fachstelle Architektur.
- Traub, Silke. 2012. *Projektarbeit erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Woolfolk, Anita. 2014. "Motivation für Lernen und Lehre." In *Pädagogische Psychologie* , hrsg. v. Anita Woolfolk, 385-431. Hallbergmoos: Pearson.
- Zankel, Sönke. 2018. *Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur eines Handlungsmodells gemäss Gudjons (2006, 64)	8
Abbildung 2: Kriterien für Projektunterricht gemäss Zankel (2018, 17 f.)	11
Abbildung 3: Concept-Map zum Thema Wohnen	15
Abbildung 4: Stellwand mit Informationen zu den Arbeitsschritten	17
Abbildung 5: Arbeitstisch einer Schülerin	17
Abbildung 6: Tagesablauf und Vertrag	18
Abbildung 7: Schülerin im Arbeitsprozess	20
Abbildung 8: Endprodukt einer Schülerin	20

8. Anhang

8.1 Sequenzplanung des Architektur-Projektes

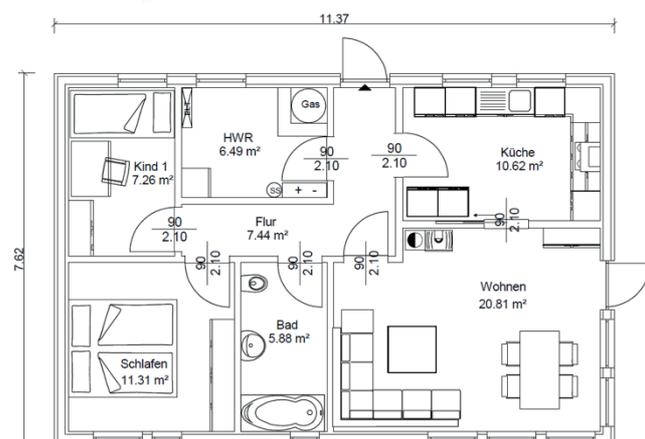
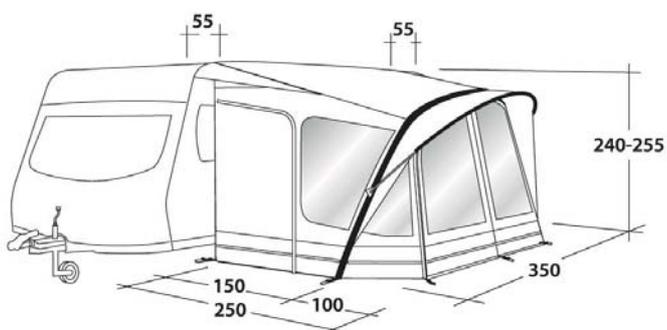
	<p>Architektur</p> <p>Basal</p> <p>5.1 Die Schüler*innen können ihre eigenen Wohn-Bedürfnisse formulieren und diese anhand einer Gebäude-Skizze konkretisieren.</p> <p>5.2 Die Schüler*innen können ausgehend von einer selbstangefertigten Skizze ein Wohnhaus aus Karton modellieren.</p> <p>Erweitert</p> <p>5.3 Die Schüler*innen finden bei technisch anspruchsvollen Umsetzungen kreative Lösungen, um ihr Wohnhaus modellieren zu können.</p>	<p>Hauptmethoden</p> <p>Brainstorming Planen Skizzieren Modellieren</p> <p>Lernaufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schüler*innen erstellen eine Liste bezüglich ihrem Wunsch-Wohnen, in der sie ihre eigenen Bedürfnisse formulieren und darstellen. Die Schüler*innen stellen sich ihre ersten Ideen gegenseitig vor und geben gegenseitiges Feedback und Inputs Die Schüler*innen fertigen erste Skizzen an Die Schüler*innen konkretisieren ihre Ideen und modellieren ihr Haus auf Karton und mit verschiedenen Materialien 	<p>Die fertigen Gebäude können anhand eines Kriterien Rasters beurteilt werden. Die Kriterien beinhalten einerseits kreative Aspekte, aber auch Technische (steht das Gebäude?)</p>	<p>ETH: Mitten im Leben- wie wollt ihr wohnen?</p> <p>Karton</p> <p>Verschiedenes Material zum Modellieren</p>
<p>6</p>	<p>Präsentationen</p> <p>Basal</p> <p>6.1 Die Schüler*innen können wichtige Informationen von weniger wichtigen unterscheiden und diese übersichtlich und geordnet auf einem Plakat festhalten.</p> <p>6.2. Die Schüler*innen können ihre Ergebnisse mithilfe eines Plakats und Notizzettel vor der Klasse präsentieren.</p> <p>Erweitert</p> <p>6.3 Die Schüler*innen können ihre Ergebnisse mithilfe eines Plakats freisprechend vor der Klasse präsentieren.</p>	<p>Hauptmethoden</p> <p>Planen Präsentieren</p> <p>Lernaufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schüler*innen bereiten eine kurze Präsentation ihrer Häuser vor: Sie überlegen sich zuerst mithilfe eines Mindmaps, was sie sagen wollen. Die Schüler*innen kreieren ein Plakat, das ihre Präsentationen unterstützt. Die Schüler*innen präsentieren ihre erstellten Gebäude vor der gesamten Klasse (auch 5. Klasse) Die Schüler*innen geben sich gegenseitig Feedback. 	<p>Die Präsentationen können anhand eines Kriterien Rasters von der Lehrperson bewertet werden. Zusätzlich wird jedes Kind jeweils von zwei Kolleg*innen bewertet (ebenfalls Kriterien Raster)</p>	<p>Plakate</p>

8.2 Arbeitsblatt Wunschliste

Wunschliste für meine zukünftige Wohnsituation



1. Mit wem möchtest du wohnen? (z.B. alleine, mit Freunden, mit Tieren, mit meinen Eltern...)
2. Wo möchtest du wohnen? (z.B. in einem Dorf in der Schweiz, in einer Stadt in Italien, an einem See, in einem Wohnwagen, in einem Einfamilienhaus...)
3. Weg zur Arbeit (z.B. ich möchte zur Arbeit laufen können, ich möchte zu Hause arbeiten, ich möchte mit dem Zug zur Arbeit...)
4. Wie viele Stockwerke soll das Gebäude haben? Soll es ein Keller oder ein Estrich haben?
5. Hat es einen Garten oder eine Terrasse? Wie soll dieser aussehen?
6. Welche Farbe soll das Gebäude haben?
7. Aus was für Material besteht das Gebäude? (z.B. Holz, Beton, Backsteine...)
8. Wie sehen die Fenster des Gebäudes aus? (z.B. gross und viereckig, rund...)
9. Wie sieht das Dach des Gebäudes aus? (Farbe, Form, Material...)
10. Was für Zimmer gibt es alles in dem Gebäude?

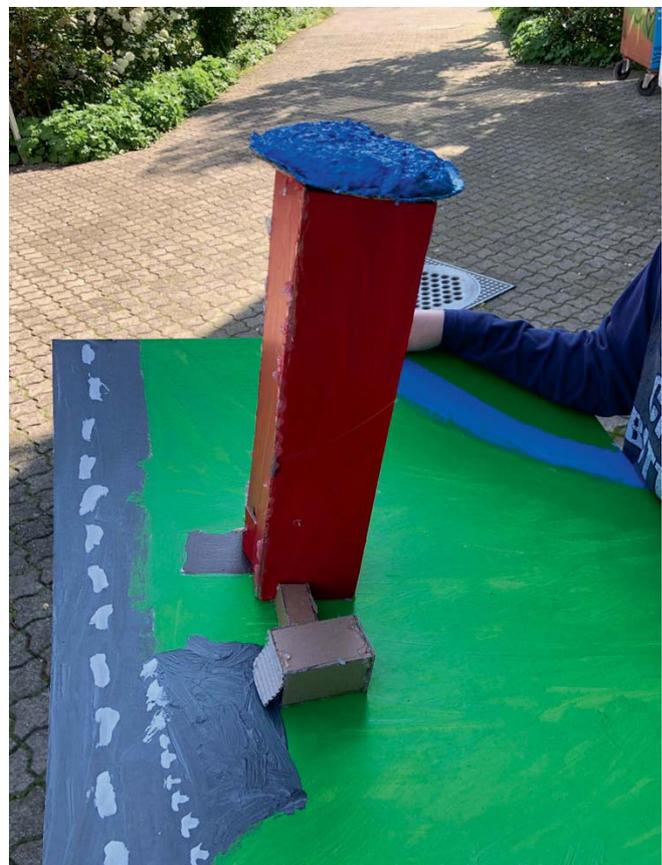


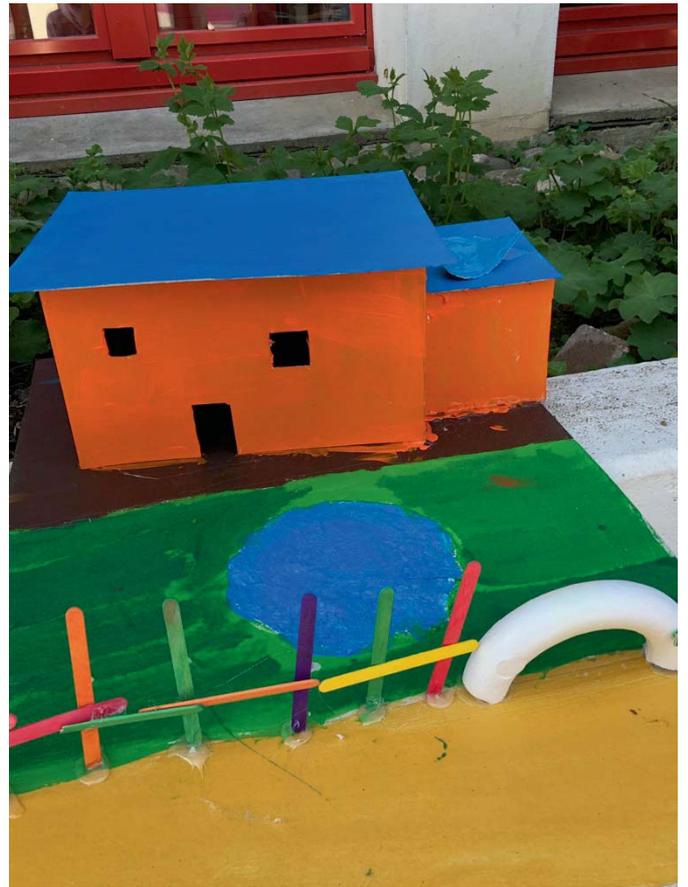
8.3 Auftragsblatt Projekt

Ich werde zur Architektin / zum Architekten

Aufgabe	Erledigt	Unterschrift Frau Leonforte
Ich habe meine Wunschliste fertiggestellt.		
Ich habe eine Skizze von vorne, hinten und auch von der Umgebung gezeichnet (z.B. Garten, Garage...).		
Ich habe eine Liste mit dem Material erstellt, das ich benötige.		
Ich habe einen Karton als Grundmaterial mit meinem Namen beschriftet.		

8.4 Endprodukte der Schüler*innen





Standard 2

KREATIVITÄT

Wie kann Kreativität von Schüler*innen im Regelunterricht gefördert werden?

“Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once he grows up.”

- Pablo Picasso

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	2
1.1 PERSÖNLICHER BEZUG	3
1.2 STANDARDBEZUG	4
1.3 STRUKTUR DER ARBEIT	4
2. THEORIEBEZUG	5
2.1 ALLGEMEINE EINFÜHRUNG ZUR KREATIVITÄT	5
2.1.1 VERSUCH EINER DEFINITION	5
2.1.2 DIE VIER EIGENSCHAFTEN VON KREATIVITÄT	7
2.1.3 VIERPHASENMODELL DES KREATIVEN PROZESSES	8
2.2 KREATIVITÄT IM UNTERRICHT	10
2.2.1 KREATIVITÄTSHEMMENDE FAKTOREN VS. GUTES KLIMA FÜR KREATIVITÄT	10
2.2.2 KREATIVE TECHNIKEN	12
3. PRAXISBEZUG	14
3.1 BILDNERISCHES GESTALTEN UNTERRICHTEN	14
3.1.1 PAUL KLEE IM LERNVIKARIAT	14
3.1.2 STIMMUNGSBILDER IM QUARTALSPRAKTIKUM	15
3.2 SPIELE ERFINDEN IM ASSISTANT TEACHERSHIP	17
4. REFLEXION	19
5. FAZIT	20
6. LITERATURVERZEICHNIS	22
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	22
8. ANHANG	23
8.1 EINST DEM GRAU DER NACHT ENTTAUCHT VON PAUL KLEE	23
8.2 STIMMUNGSBILDER DER SCHÜLER*INNEN AUS DEM QUARTALSPRAKTIKUM	24
8.3 SPIELANLEITUNGEN AUS DEM ASSISTANT TEACHERSHIP	27

1. Einleitung

«Es ist nicht die musische Frage, ob wir Kreativität wollen oder nicht. Es ist eine existenzielle Notwendigkeit, dass wir Kreativität wollen müssen und dass wir alles daran setzen müssen, sie zu fördern und ermöglichen.» (Seitz und Seitz 2012, 14)

Kreativität als existenzielle Notwendigkeit – Rudolf Seitz ist sich sicher, dass in der Kreativität der Schlüssel zu einer nachhaltigen Zukunft liegt. Wir leben in einer Zeit, die geprägt ist von Klimawandel, Massenkonsum, extremem Reichtum, extremer Armut und immer knapper werdenden Ressourcen. Immer mehr drängt sich die Frage auf, was mit unserer Welt, uns Menschen und Tieren geschieht, wenn eben nichts geschieht. Die Zukunft liegt in den Händen der Kinder, sagt man so schön. Als zukünftige Lehrerin sehe ich es daher als meine Aufgabe, Kindern den Erwerb der Kompetenzen zu ermöglichen, die für sie selbst, als künftige mündige Bürger*innen, sowie auch für die Gesellschaft, in der sie leben, relevant sind. Ich stimme mit Rudolf Seitz überein, dass in der heutigen Zeit Kreativität als Bildungsziel weit oben stehen sollte und dass wir *«Phantasie brauchen»* (Seitz und Seitz 2012, 14), um auch unseren Urgrosskindern ein Leben auf diesem Planeten zu gewährleisten. Aber das ist nicht der einzige Grund, weshalb ich die Förderung von Kreativität als so wichtig empfinde. Nach Abschluss der Volksschule sollen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereit sein, in die Arbeitswelt einzusteigen. Eine Welt, die ebenfalls geprägt ist von stetigem Wandel. Wie wissen wir, was für Berufe in zehn Jahren wichtig sind, oder überhaupt existieren? Obwohl es hierfür keine eindeutige Antwort gibt, fällt es in den Aufgabenbereich von Lehrpersonen, die Kinder auf diese Zeit vorzubereiten. Ken Robinson (2015) spricht in seinem Buch *«Creative Schools»* genau diese Problematik an: *«Given how profoundly the world of work is changing, the question is, what sort of education do students need now to [become economically independent]?»* (Robinson 2015, 46) Welches sind die *“twenty-first-century skills”* (Robinson 2015, 46), die gefördert werden sollten? Robinson (2015) erkennt unter diesem Gesichtspunkt unter anderem Kreativität als wichtige Fähigkeit, die gefördert werden sollte. Nicht mehr Wissen allein, sondern der Umgang damit ist zentral, um in der heutigen Arbeitswelt überleben zu können.

In Anbetracht der genannten Gründe möchte ich mich im Rahmen dieses Portfolioeintrags mit der Thematik «Kreativität» auseinandersetzen und Antworten auf folgende Fragestellung suchen:

*Wie kann Kreativität von Schüler*innen im Regelunterricht gefördert werden?*

1.1 Persönlicher Bezug

Ich habe mich schon immer als kreativen Menschen betrachtet. Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, so mag ich mich erinnern, dass mir stets die Arbeiten am meisten Freude bereitet haben, in denen ich meine eigenen Ideen entfalten konnte: Buchprojekte, Theateraufführungen, kreative Geschichten schreiben. Aber auch ausserhalb der Schule war ich am liebsten kreativ tätig, habe Lieder geschrieben, Hütten gebaut und mit meinen Freund*innen Filme gedreht. Diese Leidenschaft ist bis heute bestehen geblieben.

Was mich immer wieder überrascht ist, dass viele Leute eine ganz andere Beziehung zum Phänomen «Kreativität» haben. Nicht selten höre ich Sätze wie: «Das kann ich nicht, ich bin überhaupt nicht kreativ», oder: «Ich wäre so gerne kreativ, bin es aber einfach nicht!». Denn: Der Mythos, dass man kreativ geboren wird oder eben nicht, ist weitverbreitet. Ist Kreativität denn nicht förderbar? Zugegeben, auch ich habe lange Zeit an dem Stereotypen der «angeborenen Kreativität» festgehalten. Bis ich vor einigen Jahren Ken Robinsons Ted Talk zum Thema «*Do schools kill creativity?*» (Robinson 2006) gesehen habe, in welchem er die These aufstellt, dass alle Kinder unglaubliche Fähigkeiten im Bereich der Innovation besitzen und dass alle Kinder in gewissen Bereichen Talente besitzen. (Robinson, *Do schools kill creativity?* 2006) Schulen und Lehrpersonen können nun diese Talente und die Kreativität der Schüler*innen fördern, oder aber hemmen. Robinsons (2006) Aussagen in diesem Ted Talk haben mich oft zum Nachdenken angeregt und ich sehe vor allem für mich als zukünftige Lehrerin eine ungeheure Relevanz in seinen Thesen. Im Rahmen des Portfolios will ich mich nun vertiefter mit dem Phänomen «Kreativität» auseinandersetzen und erhoffe dadurch, künftig einen möglichst kreativitätsfördernden Unterricht gestalten zu können.

1.2 Standardbezug

Die Thematik «Kreativität» ordne ich dem Standard 2 des Kompetenzstrukturmodells der PHZH zu. Als künftige Lehrerin soll ich gemäss dem Standard verstehen, wie Schüler*innen lernen, denken und sich entwickeln. Dieses theoretische Wissen soll in der Praxis so angewendet werden, dass das Lernen und Denken der Schüler*innen optimal gefördert werden kann und, dass deren *kognitive, soziale und persönliche Entwicklung* unterstützt werden kann. (PHZH 2015, 4 f.)

Die Thematik «Kreativität» wurde in der Vorlesung «Pädagogische Psychologie» im ersten Semester bereits einmal angestreift, allerdings nur sehr oberflächlich. Dieses Vorwissen möchte ich nun in dieser Portfolioarbeit vertiefen und mich somit im Bereich des kreativen Denkens weiterentwickeln. Ich erhoffe mir durch die Auseinandersetzung mit der Kreativität neue theoretische Erkenntnisse darüber, wie innovatives Denken gefördert werden kann und wie dieses Wissen in der Praxis angewendet werden kann.

1.3 Struktur der Arbeit

In Kapitel zwei werden theoretische Konzepte aus der Kreativitätsforschung vorgestellt. In einem allgemeinen Kontext wird die Annäherung an eine Definition des Begriffs versucht und auf verschiedene Eigenschaften von Kreativität eingegangen. Danach findet ein Kontextwechsel statt und Kreativität wird in Zusammenhang mit der obligatorischen Schule beleuchtet. Dabei werden kreative Techniken vorgestellt und auf einen kreativitätsfördernden Unterrichtsstil eingegangen.

In Kapitel drei werden verschiedene Unterrichtseinheiten aus dem P1, Quartalspraktikum und Assistant Teachership beschrieben. In Kapitel 4 werden ebendiese analysiert, und auf die Frage hin geprüft, ob die Einheiten die Kreativität der Schüler*innen fördern, oder nicht. Im Fazit werden schlussendlich in Hinblick auf meine Zukunft als Lehrerin Konsequenzen festgehalten, die ich aus Theorie, Praxis und Reflexion dieser Arbeit ziehe.

2. Theoriebezug

Die Theorie gliedert sich grob in zwei Teile: In einem ersten Schritt wird die Kreativität aus einem allgemeinen Blickwinkel beleuchtet. Der Begriff wird definiert und ein Modell des kreativen Prozesses wird vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird die Kreativität in Bezug zur Schule gesetzt.

2.1 Allgemeine Einführung zur Kreativität

Nachfolgendes Kapitel ist als allgemeine Einführung in die Kreativität zu verstehen. Dabei wird der Begriff definiert und auf die vier Eigenschaften gemäss dem NACCCE (199, 31 ff.) der Kreativität eingegangen. Danach wird das Vierphasenmodell des kreativen Prozesses gemäss Wallas (1926) vorgestellt.

2.1.1 Versuch einer Definition

Was ist Kreativität? Auf der Suche nach einer Definition wird schnell klar, dass es sich bei der Kreativität um ein nicht eindeutig definierbares Phänomen handelt. In der Literatur sind daher verschiedene Definitionen zu finden. Gemäss Woolfolk (2014, 338) herrscht aber unter den Expert*innen Einigkeit darüber, dass es keine allgemeine Kreativität gibt, sondern dass kreative Fähigkeiten viel eher auf bestimmte Gebiete, wie zum Beispiel Zeichnen, bezogen sind. Plucker, Beghetto und Dow (2004, 90) kritisieren die Tatsache, dass es keine einheitliche und eindeutige Definition von Kreativität gibt, stark: «*Without a clear definition, creativity becomes a hollow construct – one that can easily be filled with an array of myths [...]*». Die drei Universitätsprofessoren haben verschiedene wissenschaftliche Artikel zum Thema «Kreativität» analysiert und schlagen auf dieser Basis schlussendlich folgende Definition vor:

«Creativity is the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined within a social context.» (Dow, Beghetto und Plucker 2004, 90)

Kreativität bedeutet also etwas zu kreieren, dass einerseits *neuartig* ist und gleichzeitig im gegebenen Kontext *Nützlichkeit* erweist.

Das National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) hat ebenfalls versucht, in ihrem Bericht «*All Our Futures: Creativity, Culture and Education*» (1999) das Phänomen “Kreativität” zu definieren. Auch sie betonen, dass es keine eindeutige Definition gibt, sondern, dass der Begriff kontextabhängig verschiedene Bedeutungen haben kann. Beim Versuch einer Definition machen die Verfasser auf zwei problemhafte Definitionen aufmerksam,

welche sie mit *Sectoral Definition* und *Elite Definition* betiteln. (NACCCE 1999, 28) Bei der *Sectoral Definition* wird der Begriff Kreativität mit den «kreativen Geisteswissenschaften» wie beispielsweise Musik, Literatur und Tanz assoziiert, welche den Gegensatz zu den «unkreativen Naturwissenschaften» bilden. In ihrem Bericht will das NACCCE darauf aufmerksam machen, dass kreatives Denken auch in den Naturwissenschaften essenziell ist und daher nicht auf die Geisteswissenschaften beschränkt werden soll.

Mit dem Begriff *Elite Definition* beschreibt das NACCCE die Tendenz vieler Leute, Kreativität als angeborenes Talent zu deuten, welches unveränderbar ist. Somit scheint es unmöglich, Kreativität zu fördern und weiterzuentwickeln, auch über den Bildungsweg. Auch Plucker, Beghetto und Dow (2014, 86) machen auf diesen Mythos der angeborenen Kreativität aufmerksam. Problematisch sei es vor allem, wenn Lehrer*innen an dem Stereotypen festhalten, dass Kreativität eine seltene Eigenschaft ist, die nur sehr wenige besitzen.

Den beiden Definitionen stellt das NACCCE eine *Democratic Definition* (NACCCE 1999, 29) gegenüber. Damit soll betont werden, dass unter angemessenen Umständen jede*r dazu fähig ist, in einem gewissen Gebiet kreative Leistungen zu erzielen, sofern gewisses Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhanden sind. Durch Bildung soll die demokratische Gesellschaft (*democratic society* (NACCCE 1999, 29)) Gelegenheiten schaffen, durch welche alle Mitglieder der Gesellschaft Möglichkeit zur kreativen Weiterentwicklung und Entfaltung erhalten.

Im Bericht (NACCCE 1999, 30) werden vier Besonderheiten kreativer Prozesse festgehalten. Der kreative Prozess beginnt damit, erfinderisch zu denken oder handeln (*thinking or behaving imaginatively*). Diese erfinderische Aktivität soll zielgerichtet sein (*purposeful activity*). Schlussendlich soll der kreative Prozess etwas Originelles (*generate something original*) generieren, das von Wert ist. Das NACCCE liefert auf Grund dieser Merkmale folgende Definition des Phänomen Kreativität:

«We [...] define creativity as: *Imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value.*“ (NACCCE 1999, 30)

Die beiden erläuterten Definitionen weisen grosse Parallelen auf. Bei beiden steht ein Produkt im Fokus, welches nicht nur neuartig und originell sein soll, sondern vor allem auch nützlich.

2.1.2 Die vier Eigenschaften von Kreativität

Im Folgenden wird vertieft auf die vier Eigenschaften von Kreativität eingegangen, die bereits in Kapitel 2.1.1 erwähnt wurden.

Using Imagination

Das NACCCE (1999, 31) versteht unter der erfinderischen Aktivität (*imaginative activity*) den Prozess, etwas Originelles, also eine Alternative zum Erwartetem oder des Konventionellen, zu kreieren. Dabei kann der Prozess Denken oder/und Handeln beinhalten. Eine handelnde, erfinderische Aktivität wäre beispielsweise eine Tanzperformance. Damit eine Aktivität als kreativ eingestuft werden kann, soll sie zielgerichtet sowie *generativ* sein. (NACCCE 1999, 31) Auch Woolfolk (2014, 338) macht darauf aufmerksam, dass eine Erfindung nur dann kreativ ist, wenn sie bewusst, also zu einem bestimmten Zweck erschaffen wurde. Kreative Einsichten entstehen gemäss NACCCE (1999, 31) oft dann, wenn bereits existierende Ideen miteinander kombiniert, neu interpretiert oder auf neue Gebiete übertragen werden.

Pursuing Purposes

Das NACCCE (1999, 31) stellt Kreativität mit angewandter Vorstellungskraft oder Fantasie gleich. Dies bedeutet, dass Imagination nur dann kreativ ist, wenn sie zielgerichtet ist und schlussendlich ein Produkt hervorbringt. Trotzdem kann der kreative Prozess sehr dynamisch sein und es kann durchaus vorkommen, dass das Endprodukt stark von dem zu Beginn geplanten Produkt abweicht. Dies geschieht dann, wenn während oder gerade durch die kreative Tätigkeit neue Ideen generiert werden, oder neue Möglichkeiten erkannt werden und somit neue Ziele festgelegt werden. Auch Drevdahl (1968, zitiert nach Seitz und Seitz 2012, 22) macht bei seiner Definition darauf aufmerksam, dass «*[die] kreative Tätigkeit [...] absichtlich und zielgerichtet sein [muss], nicht nutzlos und phantastisch – obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muss*».

Being Original

Im Bericht des NACCCE werden drei Arten von Originalität voneinander unterschieden (NACCCE 1999, 32):

- Von **individueller** Originalität wird dann gesprochen, wenn das Produkt einer Person im Vergleich zu ihren eigenen, bisherigen Arbeiten innovativ ist.
- **Relative** Originalität bedeutet, ein Produkt ist verglichen mit den Produkten von Gleichaltrigen originell.
- **Historische** Originalität bedeutet, dass ein Produkt im Vergleich zu allen bisherigen Erfindungen innovativ ist (z.B. die Erfindung des Rades).

Das NACCCE (1999, 32) schlägt vor, dass in der Schule vermehrt die individuelle Originalität fokussiert wird, da diese bei jeder Schülerin und bei jedem Schüler auftreten kann, was wiederum das kreative Selbstkonzept der Kinder stärkt.

Judging Value

Gemäss dem NACCCE (1999, 33) ist das Ergebnis einer erfinderischen Tätigkeit nur dann kreativ, wenn das Endprodukt einen gewissen Wert hat. Der Wert eines Produktes hängt natürlich von seinem Anwendungsbereich ab, welcher daher bei der Bewertung berücksichtigt werden soll. Kreative Endprodukte könnten beispielsweise anhand folgender Kriterien beurteilt werden: Nützlichkeit, Wirksamkeit, Unterhaltsamkeit, Zufriedenstellung. Um bereits während dem kreativen Prozess zu bewerten, ob die Idee schlussendlich ein wertvolles Ergebnis hervorbringen wird, muss die kreativ tätige Person immer wieder kritisch reflektieren, ob sie oder er auf dem richtigen Weg ist. Somit ist Reflektion und kritisches Denken ebenfalls fester Bestandteil kreativen Schaffens. Im Allgemeinen unterscheidet das NACCCE (1999, 33) eine *generative* und eine *evaluative* Denkweise im kreativen Prozess. Generatives Denken bezieht sich auf die kreative Tätigkeit an und für sich, während die Evaluation eben das kritische Denken und Reflektieren beschreibt. Das NACCCE (1999, 33) schlägt vor, dass Lehrer*innen ihre Schüler*innen genau auf diese beiden Aspekte sensibilisieren.

2.1.3 Vierphasenmodell des kreativen Prozesses

Im Folgenden wird auf Graham Wallas (1926, zitiert nach Gerr 2008, 29) Vierphasenmodell kreativer Produktion Bezug genommen. Wallas unterscheidet vier Phasen im kreativen Prozess:

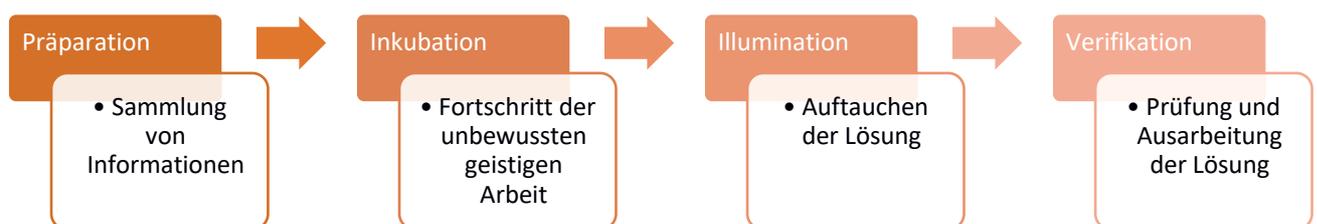


Tabelle 1 Vierphasenmodell kreativer Produktion nach G. Wallas (1926 zitiert nach Gerr 2008, 29)

Vorbereitungsphase

Kreative Denkprozesse werden meist durch ein Problem ausgelöst, welches die Suche nach einer Lösung anregt (Gerr 2008, 30). Aber: Kreativität soll auf keinen Fall mit reinem Problemlösen gleichgesetzt werden. Darauf macht auch das NACCCE aufmerksam. Der Unterschied liegt darin, dass kreative Denker*innen nicht nur Lösungen für ihnen vorgelegte Probleme suchen, sondern dass sie selbst Probleme generieren. In ihrem Bericht plädiert das NACCCE

dafür, dass jungen Leuten öfters Möglichkeiten gegeben werden soll, in denen sie selbst Probleme wahrnehmen und definieren. (NACCCE 1999, 37)

Gerr (2008, 30) erkennt die «[...] *Sensitivität für Probleme, die sich durch eine Offenheit gegenüber der Umwelt auszeichnet*» als eine zentrale Fähigkeit in der Vorbereitungsphase.

Wichtig ist, dass ebendiese *Sensitivität für Probleme* noch nicht beurteilend ist, dass die Akteurin oder der Akteur also bei Beginn des Problemlöseprozess noch alle Informationen, ohne diese zu bewerten miteinbezieht (Gerr 2008, 30). Die Vorbereitungsphase beinhaltet also noch keine *evaluative*, sondern nur eine *generative* Denkweise (NACCCE, 37).

Inkubationsphase

Die Inkubationsphase bildet das Bindeglied zwischen Problemfindung und Problemlösung. Gemäss Gerr (2008, 31) vertreten viele Forscher*innen die Auffassung, dass sich ein grosser Teil des kreativen Prozesses unterbewusst abspielt. Funke (2000, 288 f.) spricht davon, dass sich in der Inkubationsphase im Gedächtnis « [...] *assoziative Verbindungen zwischen Ideen und Vorstellungen im Laufe der Zeit abschwächen und durch neu dazukommende Informationen überlagert und verändert werden*». Auch er erwähnt, dass sich diese Prozesse unbewusst abspielen und nicht aktiv beeinflusst werden können. Gerr (2008, 31) erwähnt, dass in der Inkubationsphase häufig neue Probleme auftauchen, was dazu führt, dass diese Phase des Prozesses oftmals von Misserfolgserlebnissen begleitet wird.

Illumination

Mit dem Moment der Erleuchtung – *Illumination* - wird die Inkubationsphase abgeschlossen. Die *Illumination* ist also keine Phase im eigentlichen Sinn, sondern eben ein Erlebnis, das häufig auch mit «*Heureka*»- oder «*Aha*»- Erlebnis betitelt wird (Gerr 2008, 32). Funke (2000, 289) spricht auch von dem « [...] *Moment der Bewusstwerdung des schöpferischen Augenblicks*».

Verifikation

Diese Phase beinhaltet die Beurteilung der gefundenen Lösung (Gerr 2008, 32). Hier kann Bezug genommen werden zum Bericht des NACCCE (1999). Unter dem Punkt «*Judging Value*» (NACCCE 1999, 33) machen auch sie darauf aufmerksam, dass ein Ergebnis auf gewisse Kriterien überprüft werden soll. Gerr (2008, 32) erwähnt, dass bei der Bewertung beispielsweise kommunikative Gesichtspunkte im Vordergrund stehen können.

2.2 Kreativität im Unterricht

Nach einer allgemeinen Einführung fokussiert dieses Kapitel nun auf die Kreativität im schulischen Kontext. Dabei wird auf kreativitätshemmende Faktoren eingegangen, sowie ein förderliches Klima für Kreativität erläutert. Danach werden kreative Techniken vorgestellt, welche im Regelunterricht eingesetzt werden können.

2.2.1 Kreativitätshemmende Faktoren vs. Gutes Klima für Kreativität

In ihrem Buch *«Schulen der Phantasie: Lernen braucht Kreativität»*, geben die Kunst- und Montessoripädagogin Marielle Seitz, sowie Rudolf Seitz (2012, 29 ff.), Professor an der Akademie der Bildenden Künste, Vorschläge für Lehrpersonen und Eltern, wie die Kreativität von Kindern gefördert werden kann. Unter anderem beschreiben sie kreativitätshemmende- und fördernde Faktoren, welche im Folgendem einander gegenübergestellt werden:

Kreativitätshemmende Faktoren (Seitz und Seitz 2012, 29 f.)	Kreativitätsfördernde Faktoren (Seitz und Seitz 2012, 31 ff.)
Zwang und Konformität	Raum lassen
Sehr autoritäre Umgebungen	Angenommen sein
Zu grosse Erfolgserwartungen	Zeit lassen
Mangelndes Interesse	Fehler machen dürfen
Angst vor Versagen	
Spott, Zynismus, Kritiksucht	

Tabelle 2: Kreativitätshemmende- und fördernde Faktoren gemäss Seitz und Seitz (Seitz und Seitz 2012)

Auch Gerr (2008) hat sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt und ist auf ähnliche bestimmende Faktoren gekommen. Auf einige ausgewählte Faktoren wird im Folgendem detaillierter eingegangen.

Kreativitätsfördernder Unterrichts- und Erziehungsstil

Gerr (2008, 53) kommt zum Schluss, dass sich der Unterrichtsstil, oder auch der Erziehungsstil, entscheidend auf die Entwicklung der Kreativität von Kindern auswirken. Dabei nimmt er Bezug auf die in Abbildung 1 dargestellten Dimensionen: emotionale Kälte/Wärme, sowie wenig/starke Lenkung.

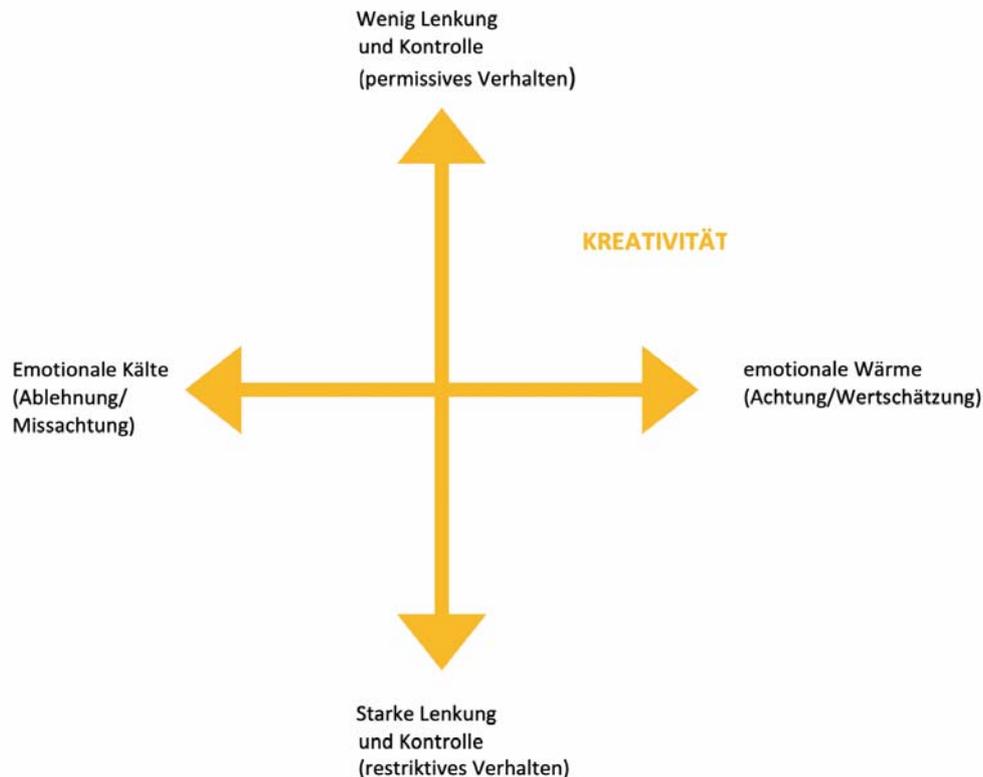


Abbildung 1: Unterrichtsstil und Kreativität gemäss Gerr (Gerr 2008, 53)

Gerr (2008, 51) erkennt einen Unterrichtsstil mit wenig Lenkung als kreativitätsfördernder, als einen stark Gelenkten. Er argumentiert, dass eine zu starke Lenkung zu einem «*Denken in festgefahrenen Bahnen*» führt, was das kreative Potenzial der Schüler*innen eher wenig anregt (Gerr 2008, 51). Allerdings warnt er davor, eine solche Haltung mit einer «*Laissez-faire-Grundhaltung*» gleichzusetzen. Laissez-faire bedeutet, dass die Schüler*innen vollständig sich selbst überlassen werden, während eine Lehrperson mit einem permissiven Unterrichtsstil ihren Schüler*innen zwar eine gewisse Entscheidungsfreiheit gewährleistet, dies allerdings in steter Begleitung von Anregungen und Ermutigungen. (Gerr 2008, 55)

Bezogen auf die emotionale Dimension, sieht Gerr (2008, 49) den kreativitätsfördernden Unterricht auf Seite der emotionalen Wärme. Emotionale Wärme soll eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zur Folge haben, welche unter anderem geprägt ist von Wertschätzung, Achtung, Zeit, Anerkennung und Vertrauen. Die Auswirkungen, die sich aus einer positiven emotionalen Zuwendung ergeben, sind wiederum «*[...] wichtige Voraussetzungen für kreatives Leistungsvermögen*» (Gerr 2008, 55).

Gesamtheitlich sieht Gerr (2008, 54) einen *autoritär-dominanten Unterrichtsstil* als kreativitätshemmend. In der psychologischen Literatur würden «*Zwang, Konformitätsdruck, Einschränkungen der Freiheit und eine Angst erzeugende Atmosphäre [...] als Faktoren für eine Blockierung des kreativen Verhaltens angesehen*» (Gerr 2008, 54). Ähnlicher Ansicht ist Seitz und Seitz (2012, 29) die besagen, dass Kinder, die keine eigenen Ideen entwickeln dürften,

schnell aufgeben würden, «ihre eigenen Vorstellungen zu etwas zu haben». Demgegenüber stellt Gerr (2008, 52) den *demokratisch-integrativen Unterrichtsstil*, welcher bei den Schüler*innen eine *verstärkte Lern- und Arbeitsbereitschaft* wecke. In einem demokratischen Setting zeigen Schüler*innen mehr Eigeninitiative und Spontaneität, was wiederum zu originelleren und produktiveren Lösungen führt und sich somit also insgesamt positiv auf kreative Prozesse auswirkt.

2.2.2 Kreative Techniken

Wie kann denn nun Kreativität im Unterricht konkret gefördert werden? In der Literatur findet man zu diesem Thema viele verschiedenen Techniken. Unter anderem hat Seitz und Seitz (2012, 78 ff.) eine kleine Sammlung kreativer Techniken zusammengestellt, die im Schulalltag ohne grossen Aufwand und gut umsetzbar sind. Zwei davon werden nachfolgend vorgestellt.

Das Aufzählen von Eigenschaften

Die Methode des Aufzählens geht zurück auf Robert Crawford, der diese 1954 entwickelt hatte. 1976 wurde sie von Gary A. Davis, Mary E. Manske und Alice J. Train verbessert. Die Schüler*innen sollen dabei möglichst viele Attribute eines Produktes, eines Problems oder einer Situation aufzählen. Ziel soll sein, dass die Schüler*innen «*die Basis der Problemstellung ausserordentlich*» (Seitz und Seitz 2012, 78) erweitern und somit im Idealfall Bereiche ansprechen, die ansonsten vergessen worden wären. Seitz und Seitz (2012, 78) sprechen auch von einer «*Anwärmethode*», da sie bei Anwendung vor der Bearbeitung eines Themas zu differenzierten und vielseitigen Überlegungen führen kann.

Die Methode soll die «*Geläufigkeit*» des Denkens fördern. «*Geläufigkeit*» oder auch «*Fluency*» bezieht sich auf «*[...] die Fähigkeit, sich in Ideen, Worten, Assoziationen usw. geläufig zu erinnern*» (Seitz und Seitz 2012, 78). Die beiden Autoren beziehen sich in diesem Zusammenhang auch auf die Inkubationsphase des in Kapitel 2.1.3 vorgestellten Vierstufenmodell des kreativen Prozesses. Seitz und Seitz (2012, 78) sind der Ansicht, dass durch die Auflistung von Eigenschaften die *abstrakte Begriffsbildung wieder ins Anschauliche zurückgeführt* wird, wodurch Assoziationsfelder «flüssig» werden. Gesamthaft verlaufe die Inkubationsphase somit *leichter und spielerischer*.

Brainstorming

Die Methode des Brainstormings wurde von Alex F. Osborn um 1940 entwickelt. Aufbauend auf einem «*assoziationstheoretischen Konzept*» soll durch Impulse der Ideenfluss von Schüler*innen angeregt werden (Seitz und Seitz 2012, 82). Wichtig bei der Methode ist, dass die Einfälle in einem ersten Schritt noch nicht bewertet werden, denn das würde die «*freie Produktion von Einfällen*» behindern (Osborn 1963, zitiert nach Woolfolk 2014, 342). Einerseits besteht dadurch die Möglichkeiten, dass sich die Schüler*innen gegenseitig inspirieren lassen

und andererseits, werden Einfälle nicht aus Angst vor Kritik zurückgehalten. (Woolfolk 2014, 342)

Damit kreatives Denken ungehemmt möglich ist, kann das Brainstorming in Gruppen in zwei Stufen unterteilt werden: die *Grünlicht-* und die *Rotlichtstufe*. Im Fokus der *Grünlichtstufe* steht Quantität, während in der *Rotlichtstufe* Qualität angestrebt wird. (Seitz und Seitz 2012, 82)

Für die erste Stufe (Grünlicht) gelten zwei Spielregeln:

(1) Keine Kritik und keine Diskussion; (2) utopisches Denken ist nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht. Somit soll ein *soziologisch schwereloses Feld* entstehen, « [...] in dem *Rollenzwänge weitgehend wegfallen und Blamagen unmöglich sind*» (Seitz und Seitz 2012, 83). In einer zweiten Phase (Rotlicht) sollen die Einfälle nun geordnet und analysiert werden. Seitz und Seitz (2012, 83) empfehlen dazu ein Raster oder eine Tabelle anzufertigen, in welchem die Ideen nach ihrer Realisierbarkeit sortiert werden (z.B. leicht realisierbar, schwierig realisierbar, mit Hilfsmittel realisierbar, mit hohen Kosten realisierbar).

Plucker, Beghetto und Dow (2004, 87) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Brainstorming in Gruppen, entgegen der traditionellen Annahme, gesamthaft zu weniger Ideen führe, als wenn jede und jeder in einem ersten Schritt alleine Einfälle sammelt und diese erst zu einem späteren Zeitpunkt zusammengeführt werden.

3. Praxisbezug

Vorliegendes Kapitel widmet sich den Erfahrungen meiner praktischen Ausbildung. Dabei werden Planungen und Durchführungen aus dem P1, Quartalspraktikum und aus dem Assistent Teachership thematisiert und erläutert.

3.1 Bildnerisches Gestalten unterrichten

Nachfolgend wird auf zwei Unterrichtseinheiten im Fachbereich Bildnerisches Gestalten eingegangen. Die erste Einheit wurde im Rahmen des P1 in einer 3. Klasse durchgeführt, die darauffolgende fand während dem Quartalspraktikum in einer 3./5. Klasse statt.

3.1.1 Paul Klee im Lernvikariat

Während dem P1 durfte ich im Fachbereich Mathematik unter anderem eine Unterrichtseinheit zum Thema «Linien» planen und durchführen. Ich habe beschlossen, diese Thematik auch im bildnerischen Gestalten aufzunehmen und verschiedene Linien in der Kunst zu betrachten. Ein bekannter Künstler, der dieses geometrische Element immer wieder in seinen Gemälden aufnimmt, ist Paul Klee. Als Einführung wurden aus diesem Grund verschiedene Werke des Künstlers als Kunstdrucke in die Schule mitgebracht und gemeinsam betrachtet. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen dem aktuellen Geometriethema und der Kunst diskutiert.

Danach durften die Schüler*innen selber gestalterisch tätig werden. Dabei orientierte sich der Auftrag an dem Gemälde «*Einst dem Grau der Nacht enttaucht*» von Paul Klee (Gemälde siehe Anhang). Die Kinder erhielten den Auftrag ein Bild mit ihrem Namen und zwei weiteren Begriffen ihrer Wahl (z.B. Geburtstagsmonat, Lieblingstier, Lieblingsfarbe) zu kreieren. Die Begriffe mussten sie in einem ersten Schritt in ein Raster bestehend aus lauter gleichgrossen



Abbildung 2: Namensbilder der Schüler*innen aus dem P1

Rechtecken schreiben, wobei jeder Buchstabe in ein einzelnes Feld geschrieben werden musste. Danach wurde die Skizze auf Zeichnungspapier übertragen. Die Flächen, welche durch die Buchstaben entstanden sind, wurden mit verschiedenen wasserlöslichen Farbstiften ausgefüllt und schlussendlich mit einem Pinsel und wenig Wasser übermalt, so dass regelmässige, einfarbige Flächen entstanden. Abbildung 2 zeigt einige der Ergebnisse.

3.1.2 Stimmungsbilder im Quartalspraktikum

Während dem Quartalspraktikum haben meine Tandempartnerin und ich im Fachbereich Deutsch philosophiert (vgl. auch Portfolioeintrag «Philosophieren mit Kindern»). Die Thematik Philosophie wollte ich fächerübergreifend auch im Bereich des Bildnerischen Gestaltens wieder aufnehmen. In Zentrum standen folgende übergeordneten Fragen:

- *Wie kommt die Farbe auf das Papier?*
- *Wie kann ich eine Stimmung und Emotionen künstlerisch darstellen?*

Im Folgenden werde ich den Aufbau der Unterrichtseinheit grob skizzieren, wobei lediglich auf die erste Lernphase des Quartalspraktikum eingegangen wird.

In einem ersten Schritt sollten die Schüler*innen ihre aktuelle Stimmung in drei Farben ausdrücken. Dazu wurde eine Gedankenreise unternommen, so dass die Kinder über ihre momentanen Gefühle nachdenken können. Daraufhin habe ich Karten aus einem Maler-Farbsystem auf den Pulten der Kinder verteilt und sie mussten sich für drei Farben entscheiden, welche ihre Stimmung widerspiegelt. Die ausgewählten Farbtöne sollten mit Gouache-Farbe nachgemischt werden. Der Auftrag war, dass die Schüler*innen aus den gemischten Farben ein «Streifenbild» kreieren (Abb. 3).



Abbildung 3: Streifenbild einer Schülerin

In der darauffolgenden Doppellektion wurden abstrakte Gemälde verschiedener Künstler*innen betrachtet (unter anderem Werke von Pia Fries, Morris Louis, Jackson Pollock, Cy Twombly und Jerry Zenuik). In der Klassendiskussion wurde vor allem auf die vermittelte Stimmung eingegangen, als auch auf die Art und Weise, wie die Künstler*innen mit der Farbe umgehen. Der neue Auftrag bestand darin, ein Stimmungsbild zu kreieren, welches das Gefühl «Freude» vermittelt. Die Schüler*innen mussten dabei kein «Streifen-Bild» mehr kreieren, sondern hatten bezüglich der Formen mehr Freiheiten, die Karten des Maler-Farbsystems dienten aber noch immer als Inspiration. Ausserdem habe ich verschiedenes Material

mitgebracht, mit dem die Kinder die Farbe aufs Blatt bringen konnten: Verschiedene Pinsel, Maler-Rollen, Zahnbürsten, Strohhalme, Schwämme, Schnur und verschiedene Tücher und Lumpen. Das Material wurde zwar kurz vorgestellt, allerdings wurde nicht erwähnt, wie das Werkzeug verwendet werden sollte. Die Abbildungen 4 und 5 zeigen zwei Gemälde von Schülern im Arbeitsprozess.



Abbildung 5 Gemälde im Prozess



Abbildung 4: Schüler im Arbeitsprozess

Die entstandenen Gemälde der Schüler*innen wurden zu Beginn der dritten Doppellektion in einem stillen Rundgang mit Post-it Zetteln kommentiert. Im Klassengespräch wurde diskutiert, was für Lösungen die Schüler*innen für das abstrakte Darstellen von «Freude» gefunden haben. Ausgehend von einem Lied sollten die Kinder anschliessend erneut ein Stimmungsbild kreieren. Damit ein Kontrast zum «fröhlichen» Bild erkennbar ist, habe ich mich bewusst für einen düsteren Rock-Song der Band Billy Talent entschieden. Für das Auftragen der Farben stand den Kindern wieder das bereits erwähnte Material zur Verfügung. Zusätzlich haben die Schüler*innen aber noch zusätzliches Material von zu Hause oder von draussen mitgebracht (unter anderem Steine, Äste und Gummibänder). Abbildung 6 zeigt das Endprodukt eines Schülers. Eine Auswahl weiterer Produkte sind im Anhang dieser Arbeit aufgeführt.



Abbildung 6: Stimmungsbild eines Schülers

3.2 Spiele erfinden im Assistant Teachership

Das Assistant Teachership habe ich in der 1./2. Klasse einer Community School an der Ostküste Australiens absolviert. Die Privatschule zeichnet sich aus durch einen starken Fokus auf die bildenden und darstellenden Künste.

Unter anderem haben die Schüler*innen während meinen drei Hospitationswochen an der Entwicklung eines Spieles gearbeitet. Die Unterrichtseinheit stand in Zusammenhang mit dem Fachbereich STEM (science, technology, engineering and mathematics), in welchem die Schüler*innen mithilfe einer Lernsoftware online Spiele programmiert haben. Als Parallele dazu sollten sie nun «analoge» Spiele erfinden. Dazu wurde in einem ersten Schritt Spiele gesammelt, die die Kinder schon kannten. Im Klassengespräch haben sich die Kinder über verschiedene Spielformen ausgetauscht. Dabei wurde auch auf die unterschiedlichen Spielkategorien eingegangen (z.B. Brettspiele, Ballspiele, Outdoorspiele).

Nach dem gemeinsamen Input wurden die Schüler*innen in Zweiergruppen eingeteilt. In den Gruppen sollten die Kinder erste Ideen sammeln und sich in einem ersten Schritt dafür entscheiden, ob sich bei ihrer Erfindung um ein Outdoor- oder Indoor-Spiel handeln soll. Es fand eine Phase des Brainstormings statt, in welchen Platz für spontane Einfälle gelassen werden

sollte. In der nächsten Lektion sollten die Kinder eine konkrete Spielidee entwickeln. Sie sollten sich dazu zu folgenden Aspekten Gedanken machen: Material, welches für das Spiel gebraucht wird (*Equipment*), wie das Spiel gespielt wird (*Method oder How to play*) und was das Ziel des Spieles ist (*Target*). Mit ihren ersten Ideen sollten sie sich an eine der Lehrpersonen wenden (wir waren jeweils zu dritt), welche bei der Konkretisierung des Spieles je nach dem noch Unterstützung angeboten haben. Danach musste ein passender Name für das Spiel gefunden werden und eine Spielanleitung verfasst werden. Diese sollten die Kinder auf dem Tablet schreiben. Hier muss angemerkt werden, dass der Schriftspracherwerb in Australien bereits im Kindergarten beginnt. Abbildung 7 zeigt die Spielanleitung zum Spiel «The Marble Maze», weitere Beispiele sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

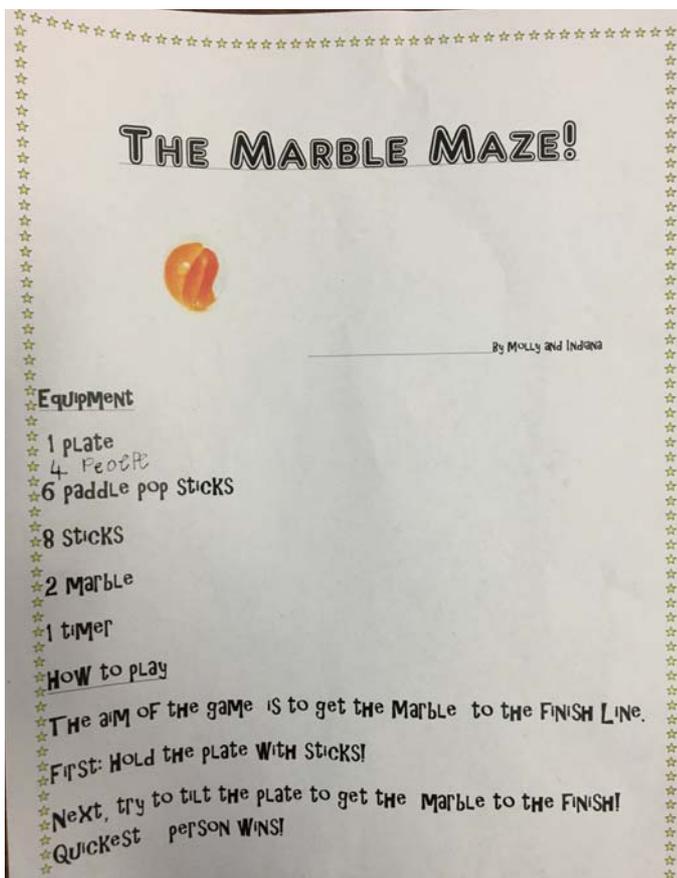


Abbildung 7: Selbst erfundenes Spiel von zwei Schüler*innen

Nach dem Verfassen der Anleitung sollte jede Gruppe ihr Spiel so vorbereiten, dass es präsentiert und auch gespielt werden konnte. Zum Erstellen konnten die Schüler*innen diverses Material aus dem Gestaltungszimmer des Schulhauses verwenden, sowie auch zusätzliches Bastelmaterial, welches sie von zu Hause mitgebracht haben. Abschliessend durfte jede Gruppe ihr Produkt in der Klasse präsentieren. Dabei durften einige Peers das Spiel jeweils vor der Klasse «probespielen». Die Vorstellungen und Spiele wurden jeweils durch Peerfeedback kommentiert. Abbildung 8 und 9 zeigen zwei der entstandenen Endprodukte.

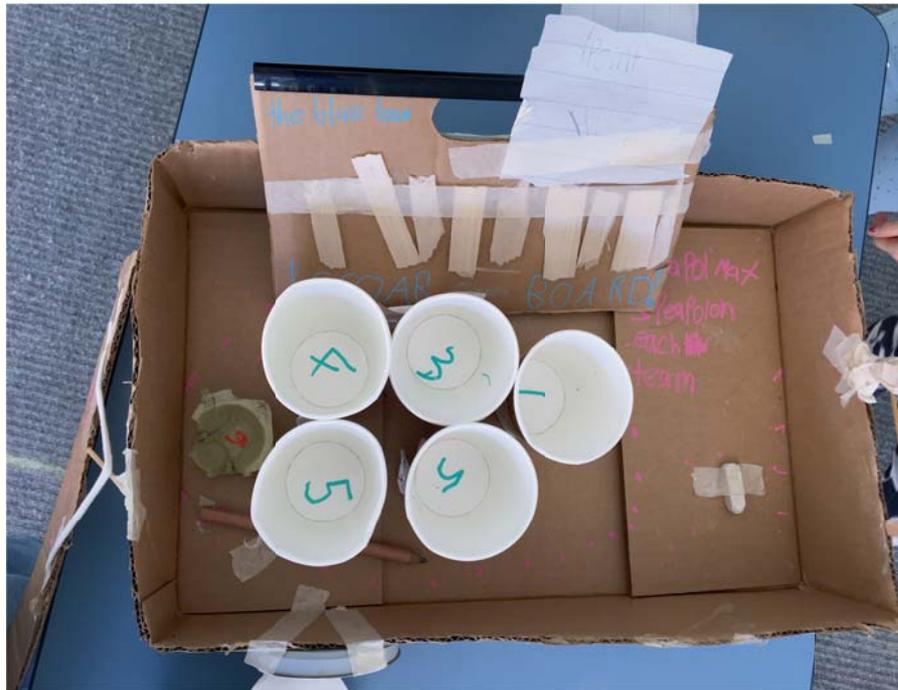


Abbildung 8: Endprodukt einer Gruppe



Abbildung 9: Schüler*innen beim Testen eines Spiels

4. Reflexion

In folgendem Kapitel werden, die unter Kapitel 3 beschriebenen Praxiserlebnisse mit der Theorie aus Kapitel 2 verknüpft und kritisch reflektiert. In einem Schritt werden die beiden Unterrichtseinheiten aus dem Bildnerischen Gestalten (vgl. Kapitel 3.1) fokussiert und danach die Praxiserfahrungen aus dem Assistant Teachership.

Bildnerisches Gestalten

Gemäss Dow, Beghetto und Plucker (2004, 90) bedeutet Kreativität etwas *Neuartiges* und zugleich *Nützliches* zu kreieren (vgl. Kapitel 2.1.1). Im P1 sollten die Schüler*innen Namensbilder erstellen, welche sich sehr stark am Werk des Künstlers Paul Klee orientierten. Als Vorlage habe ich ausserdem ein Beispielbild mitgebracht, welches ich als Lehrperson angefertigt habe. Somit hatten die Kinder sehr wenig Spielraum und mussten sich an sehr strikte Vorgaben halten. Zwar konnte durch die Aufgabenstellung gewisse Kompetenzen im Bereich der Mathematik (vgl. Kompetenzstufe MA 2.A.2.c (D-EDK 2017)) gefördert werden, sowie die Feinmotorik angesprochen werden, aber etwas Neuartiges wurde nicht kreiert.

Die NACCCE (1999, 30 ff.) nennt vier Eigenschaften von Kreativität: *Using Imagination, Pursuing Purposes, Being Original* und *Judging Value* (vgl. auch Kapitel 2.1.2). Wenn nun die Einheit aus dem P1 auf diese Kriterien geprüft wird, fällt auf, dass keine der Eigenschaften so richtig zutrifft. Wie bereits erwähnt mussten die Kinder nicht gross erfinderisch tätig sein, sondern sich mehr an eher enge Vorgaben halten.

Ganz anders sieht es bei der beschriebenen Einheit aus dem Quartalspraktikum aus. Mit Ausnahme des Streifenbildes, wurde den Schüler*innen bewusst sehr viel Freiraum gelassen. Auch habe ich kein eigenes Beispiel eines Endproduktes mitgebracht, so dass die Kinder selber erfinderisch werden (*using imagination*). Als Inspiration wurden zwar einige abstrakte Gemälde verschiedener Künstler*innen betrachtet, allerdings sollte dadurch nur die Sensibilisierung für abstrakte Kunst gefördert werden. Weiter sollte der kreative Prozess *zielgerichtet* sein und ein *Endprodukt* hervorbringen (NACCCE 1999, 31). Hier stellt sich die Frage, ob die entstandenen Stimmungsbilder tatsächlich als Endprodukte zu verstehen sind. Jedes Kind hat eine ganze Reihe von Stimmungsbildern erstellt, wobei einige nach Beginn auch wieder verworfen wurden. Ich erkenne die kreative Handlung aber trotzdem als zielgerichtet, da schlussendlich auch einige der Bilder im Klassenzimmer aufgehängt wurden. In diesem Sinne können die Bilder als «Kunstwerke» betrachtet werden, was für mich durchaus Produkte sind. Eventuell hätte aber eine kleine Ausstellung als Abschluss die Produktorientierung noch mehr betont. Hier kann auch gleich an den nächsten Punkt angeschlossen werden: *Judging Value*. Kreative Produkte sollten einen gewissen Wert haben. Dieser Wert hängt vom Anwendungsbereich ab. Beim Kreieren von Stimmungsbildern könnte beispielsweise die Unterhaltsamkeit oder die Wirksamkeit in Zusammenhang mit der Vermittlung von einer gewissen Stimmung

ein Kriterium sein. Wenn ich jetzt darüber reflektiere, denke ich, dass im Quartalspraktikum zu wenig auf den Wert der Produkte eingegangen wurde.

Spiele erfinden

Nachfolgend wird die Unterrichtseinheit aus dem Assistant Teachership anhand der Eigenschaften von Kreativität analysiert.

Die Schüler*innen sollten ein neues Spiel *erfinden* und schlussendlich auch *erstellen* und *präsentieren*. Damit werden bereits die ersten beiden Aspekte der Kreativität gemäss dem NACCCE (1999, 31) abgedeckt: *Using Imagination* und *Pursuing Purposes*. In Zweiergruppen sollten die Lernenden ein neues Produkt kreieren, welches einen klaren Nutzen hat. Beim Erfinden eines Spieles kann meiner Ansicht nach durchaus von einer *zielgerichteten Imagination* die Rede sein (NACCCE 1999, 31). Während dem kreativen Prozess mussten die Schüler*innen ihr Produkt immer wieder kritisch reflektieren und überlegen, ob die Idee tatsächlich ein *wertvolles Ergebnis* hervorbringt (NACCCE 1999, 33). Bei diesen Reflexionsphasen wurden die Kinder stark von den Lehrpersonen begleitet, welche vor allem durch gezieltes Nachfragen auf allfällige Probleme aufmerksam gemacht haben. Die Spiele wurden abschliessend vor der ganzen Klasse präsentiert, von einigen Schüler*innen getestet und auch kritisiert. Diese Phase der Reflexion und der Evaluation sind wichtig, um den Wert eines kreativen Produktes zu verdeutlichen (*Judging Value* (NACCCE 1999, 33)).

5. Fazit

Zu Beginn dieses Portfolioeintrages habe ich mir folgende Frage gestellt:

*Wie kann Kreativität von Schüler*innen im Regelunterricht gefördert werden?*

Kreativität ist bis zu einem gewissen Grad erlernbar und kann durchaus im Regelunterricht gefördert werden. Dies habe ich durch die Arbeit an diesem Portfolioeintrag mit viel Freude festgestellt. Damit aber Kreativität aktiv gefördert werden kann, ist ein Interesse und Bewusstsein der Lehrpersonen gefragt. Nur wem die kreative Entfaltung von Schüler*innen ein Anliegen ist, wird diese auch fördern und im Sinne von Seitz und Seitz (2012, 29) ein kreativitätsförderndes Setting schaffen, in welchem den Kinder Raum und Zeit zur Entwicklung origineller Ideen gelassen wird. Wie in anderen Fachbereichen braucht es auch für die Förderung von Kreativität gewisses methodisches Rüstzeug und spezifisch didaktische Kenntnisse seitens der Lehrer*innen. Das NACCCE (1999, 6) hält fest: «*Creativity is not simply a matter of letting go. Serious creative achievement relies on knowledge, control of materials and command of ideas.*»

Gemäss Gerr (2008, 51 ff.) sollte der Unterricht nicht zu stark gelenkt werden und einem *demokratisch-integrativen* Stil nahekommen. Dadurch sind Schüler*innen spontaner und zeigen mehr Eigeninitiative; Eigenschaften, welche sich positiv auf kreative Prozesse auswirken. Wie Robinson (2015, 46) erkenne auch ich die Kreativität als eines der zentralen *twenty-first-century skills*. Ich nehme die unter Kapitel 2.2.1 erwähnten Faktoren für einen kreativitätsfördernden Unterricht ernst und versuche durch eine angemessene Lenkung und einen chancenorientierten Fehlerzugang den Imaginationen der Kinder Platz zu lassen. Unter Kapitel 2.2.2 wird auf kreative Techniken eingegangen, welche im Unterricht eingesetzt werden können. In meinen bisherigen Praxiseinsätzen habe ich diese Methoden noch nicht bewusst ausprobiert, dies will ich aber in Zukunft ändern. Was ich also mitnehme aus diesem Portfolioeintrag ist, dass ich mich vor allem im Bereich der expliziten Förderung noch weiterentwickeln kann.

Drei meiner weiteren Portfolioeinträge beziehen sich auf den Projektunterricht, das Philosophieren und auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Alle diese Settings und Unterrichtsinhalte gehen Hand in Hand mit den Anforderungen eines kreativitätsfördernden Unterrichts. In diesem Sinne sehe ich mich gerüstet für den Start in den Lehrberuf und freue mich auf eine Klasse voller individueller Charakteren und ihren einzigartigen Ideen und Imaginationen.

Da mich die Theorien zur Kreativität von Ken Robinson sehr überzeugen und inspirieren, will ich diesen Eintrag mit einem seiner Zitate abschliessen. In seinem Tedtalk erkennt der Bildungsexperte (Robinson 2006) «the human imagination» als ein Geschenk, welches gefördert werden muss, « *and the only way we'll do it is by seeing our creative capacities for the hope that they are. And our task is to educate their whole being, so they can face this future* ».

6. Literaturverzeichnis

- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. 2017. "Mathematik." In: *Lehrplan 21: Gesamtausgabe*. Zugriff: 10.04.2020. Luzern: D-EDK-Geschäftsstelle.
<https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|5|0|2|1|2>
- Dow, Gayle T., Ronald A. Beghetto, und Jonathan A. Plucker. 2004. "Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential pitfalls and future directions in creativity research." *Educational Psychology* 39(2): 83-96.
- Funke, Joachim. 2000. "Psychologie der Kreativität." In *Kreativität*, hrsg. v. Rainer M. Holm-Hadulla, 283-300. Heidelberg: Springer.
- Gerr, Hans E. . 2008. *Aspekte zur Förderung der Kreativität im Unterricht*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- NACCCE. 1999. *All Our Future: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Osborn, Alex F. 1963. *Applied Imagination*. New York: Scribner's.
- PHZH. 2015. "Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell." Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Robinson, Ken. 2006. "Do schools kill creativity?" In *TED: Ideas worth spreading*, Febr. Zugriff 11.1.2019.
https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.
- Robinson, Ken. 2015. *Creative Schools: Grassroots Revolution Transforming Education*. New York: Penguin Books.
- Seitz, Marielle und Rudolf Seitz. 2012. *Schulen der Phantasie: Lernen braucht Kreativität*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wallas, Graham. 1926. *The art of thought*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Woolfolk, Ute. 2014. "Kreativität und kreatives Problemlösen." In *Pädagogische Psychologie*, 338-343. Hallbergmoos: Pearson .

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterrichtsstil und Kreativität gemäss Gerr (Gerr 2008, 53)	11
Abbildung 2: Namensbilder der Schüler*innen aus dem P1	14
Abbildung 3: Streifenbild einer Schülerin.....	15
Abbildung 5: Schüler im Arbeitsprozess	16
Abbildung 4 Gemälde im Prozess.....	16
Abbildung 6: Stimmungsbild eines Schülers.....	16
Abbildung 7: Selbst erfundenes Spiel von zwei Schüler*innen	17
Abbildung 8: Endprodukt einer Gruppe	18
Abbildung 9: Schüler*innen beim Testen eines Spiels	18
Tabelle 1 Vierphasenmodell kreativer Produktion nach G. Wallas (1926 zitiert nach Gerr 2008, 29)	8
Tabelle 2: Kreativitätshemmende- und fördernde Faktoren gemäss Seitz und Seitz (Seitz und Seitz 2012)	10

8. Anhang

8.1 Einst dem Grau der Nacht enttaucht von Paul Klee

Bild zu finden unter: https://www.kunstkopie.ch/a/paul_klee/einst-dem-grau-der-nacht.html



8.2 Stimmungsbilder der Schüler*innen aus dem Quartalspraktikum

Stimmungsbilder I: Fröhlich

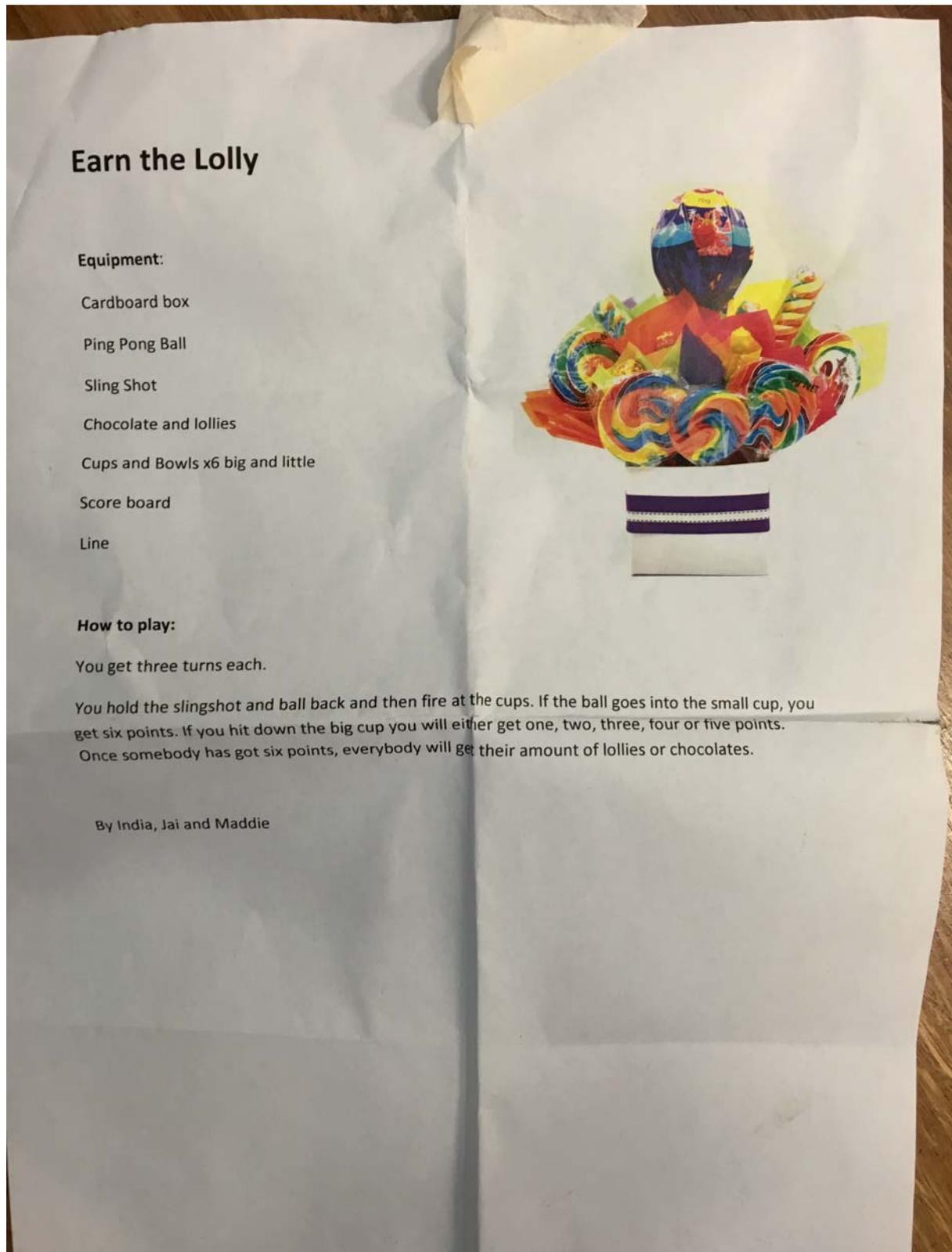


Stimmungsbilder II: Düster





8.3 Spielanleitungen aus dem Assistant Teachership



The Rolling Pin

Indoor game

Equipment:

ball, postcard, coffee cups, paddle pop sticks

Number:

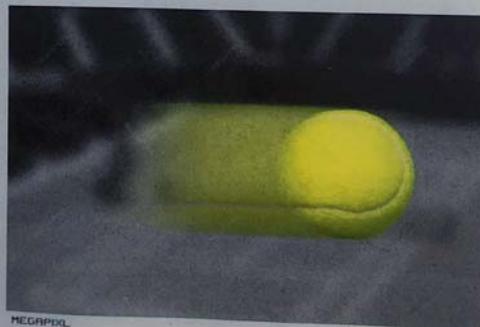
3 or 4 people

6 or 8 balls

How to play:

1. Stand behind the paddle pop stick
2. Roll the marble under arm. If you get it in the coffee cup you get that many points. You get 5 rolls.
3. Take turns

By Tommy and Flo



MEGAPIXL

Downloaded from megapixel.com/7376207

By Mimi and Harley

Target Planes

Outdoor game

Number of players: 5

Equipment

- Three paper aeroplanes each person
- On cardboard target
- 1 hoop

How to play

Stand behind the line. Each player takes turns throwing planes. If you get it through the hoop you get 10 points. If you hit the target as well, you get 50 points! Player with the most points after 3 throws wins!