01 Fächerübergreifende Kreativitätsförderung
Fachspezifisches Wissen und Können

02 Fächerübergreifende Förderung von exekutiven Funktionen
Lernen, denken, Entwicklung

03 Auswirkungen von Feedback auf die Motivation
Motivation und Interesse

06 Kommunikative Handlungsmöglichkeiten
Kommunikation

12 Ich kann. Ich will. Ich werde.
Beruf in der Lebensbalance

Elke Balger Quest F 19 Primar
Mentorin Cornelia Möhlen
Zürich April 2022

Präsentations **Portfolio.**

Pädagogische Hochschule Zürich

Fächerübergreifende Kreativitätsförderung

Standard 01: **‚Fachspezifisches Wissen und Können‘**

„Die Lehrperson verfügt über Fachwissen, versteht die zentralen Konzepte, Forschungsinstrumente und Strukturen ihrer Disziplinen. Sie kennt die aktuellen allgemein- und fachdidaktischen Schwerpunkte und kann daraus Konsequenzen für ihren Unterricht ziehen“ (Kompetenzstruktur-modell: Ausbildungsmodell).

Mentorin	Cornelia Möhlen	cornelia.moehlen@phzh.ch
Studentin	Elke Balger	elke_balger@stud.phzh.ch

21. April 2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ……3

1.1 Vorgehensweise ……3

2 Was ist Kreativität?..... 4

2.1 Theoretische Grundlagen zu Kreativität ……. 4

2.2 Entwicklung von Kreativität ……5

2.3 Die Bedeutung von Kreativität in der Schule …….. 7

Kreativitätsförderung als Bildungsziel ……7

2.4 Der kreative Prozess …… 8

2.5 Kreativitätsförderung …….. 9

2.6 Lernbegleitung ……9

2.7 Kreativitätsfördernde Methoden …… 10

3 Kreativitätsfördernde Lernaufgaben in meiner Unterrichtspraxis …… 12

3.1 Technisches Gestalten & Natur, Mensch und Gesellschaft …… 12

3.2 Technisches Gestalten, Deutsch & Natur, Mensch und Gesellschaft …… 14

3.3 Deutsch & Medien und Informatik …….. 16

3.4 Deutsch & Bildnerisches Gestalten …… 18

4 Reflexion …… 20

4.1 Diskussion …… 20

Planung von kreativitätsfördernden Lernaufgaben ……. …….. 20

Lernbegleitung im kreativen Prozess …… 21

4.2 Persönliche Stellungnahme …… 21

5 Literaturverzeichnis …… 23

6 Abbildungsverzeichnis …….. 24

7 Anhang: Dokumentation Spielgeräte TTG …… 25

1 Einleitung

Das Gefühl, etwas zu kreieren, ist immens. Wenn ich die Augen schliesse und überlege, wann ich ‚im Flow' bin, dann denke ich an Augenblicke, in denen ich etwas gestalte. Sowohl alleine als auch mit meinen Kindern. ‚**Flow'** bedeutet für mich, ganz bei mir zu sein, in einer Tätigkeit aufzugehen, Zeit und Raum zu vergessen, fokussiert und gleichzeitig offen für Neues zu sein. Etwas Eigenes – vielleicht sogar etwas Einzigartiges zu kreieren –, das kommt mir in den Sinn.

Als Kommunikationsdesignerin habe ich alle Phasen kreativer Prozesse kennengelernt. Sich bewusst zu machen, dass alle entwickelten Ideen und Umsetzungen lediglich *eine* mögliche Version von unendlich Vielen ist, hat mich immer fasziniert. Im kreativen Prozess gibt es nicht *die* einzig wahre und richtige Lösung, je nach Anforderung aber verschieden besser- oder schlechter geeignete, deren Vor- und Nachteile sorgsam abgeschätzt werden kann.

Am Ende von kreativen Prozessen stehen für gewöhnlich ‚Produkte' unterschiedlichster Art. Nicht alle lassen sich anfassen, aber meist dokumentieren. Etwas zu kreieren, das mit den Sinnen erfahrbar ist, wirkt meist auch bestätigend und somit motivierend.
Kreative Prozesse finden überall statt und sollten sich in meinen Augen nicht auf den Gestaltungsunterricht beschränken. Die sinnlichen Erfahrungen, welche Kinder im Gestaltungsunterricht erleben, lassen sich gut auf andere Fachbereiche übertragen. Divergentes Denken findet nicht nur im Gestaltungsunterricht statt. Malen und Basteln ist wunderbar – aber nicht zwangsläufig kreativ.

Damit kreatives Denken nicht zufällig im Wechselspiel von offenen und geschlossenen Aufgaben, entdeckendem und instruktivem Lernen, freiem und angeleitetem Spiel, entsteht, möchte ich mich mit Methoden und Aufgabenstellungen auseinandersetzen, die kindgerecht und kreativitätsfördernd sind.

Daraus ergibt sich für mich die Frage: **Wie kann ich fächerübergreifend kreativitätsfördernde Lernaufgaben stellen?**
Zur Klärung orientiere ich mich am Standard 01: ***'Fachspezifisches Wissen und Können'***:

Wissen
„Die Lehrperson

- setzt ihr Fachwissen in Beziehung zum Wissen anderer Fachgebiete."

Lern- und Umsetzungsbereitschaft
„Die Lehrperson

- weiss um die Bedeutung ihres eigenen domänenspezifischen Fachwissens für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler."

Können als wissensbasiertes Handeln
„Die Lehrperson

- kann Schülerinnen und Schülern interdisziplinäre Fachzusammenhänge aufzeigen."

(Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich)

1.1 Vorgehensweise

Zunächst beleuchte ich verschiedene Theorien und Ansätze hinsichtlich Kreativität und ihrer Bedeutung im schulischen Umfeld. Anschliessend lege ich verschiedene Aufträge aus meiner Unterrichtspraxis dar. Meine gewonnenen Erkenntnisse setze ich abschliessend in Bezug zur ursprünglichen Fragestellung, um Schlussfolgerungen für weitere Umsetzungsmöglichkeiten zu erhalten.

2 Was ist Kreativität?

Um die Bedeutung von Kreativität und ihren Zusammenhang mit kindlichen Lernprozessen zu verstehen, befasse ich mich zunächst mit theoretischen Konzepten. Danach lege ich dar, warum kreative Kompetenzen in der Schule bedeutungsvoll sind, vielleicht sogar zu den Schlüsselkompetenzen zählen, und zeige Methoden und Möglichkeiten von Kreativitätsförderung auf. Abschliessend setze ich meine Erfahrungen in Bezug zur anfänglichen Fragestellung und erläutere zukünftige Entwicklungsperspektiven.

2.1 Theoretische Grundlagen zu Kreativität

„Kreative Fähigkeiten sind geistige Flexibiliät und Innovationskraft, die effektives logisches Denken unter neuartigen Umständen ermöglichen" (Siegler, Eisenberg, DeLoache, Saffran 2016, 294).

Woolfolk beschreibt Kreativität als „komplexen kognitiven Prozess, der originelles Denken oder Problemlösen" ermöglicht. Die Fähigkeit, **divergent zu denken**, nämlich viele verschiedene Ideen anstatt nur einer Lösung zu finden, ist dabei eine wichtige Komponente. Als weiteres Merkmal eines kreativen Prozesses nennt sie das bewusste Schaffen eines Produkts, also nicht das zufällige Entstehen dessen. Kreativitätstests werden häufig nach Originalität, Flüssigkeit und Flexibilität ausgewertet, welche wiederum Aspekte divergenten Denkens sind (Woolfolk 2014, 338ff).

Das Schaffen von etwas Neuem, welches auf gewisse Weise wertvoll ist, findet sich auch bei Brodbeck. Kreativität bezieht sich demnach ganzheitlich auf den Menschen, auf sein Denken und Handeln sowie auf das Produkt seines Denkens und seines Handelns (Brodbeck 2007, 19).

Die Komponententheorie der Kreativität von Teresa Amabile (Woolfolk 2014, 340) basiert auf drei Hauptfaktoren:

- Fachspezifische Fertigkeiten (**Wissen und Können**)
- Prozesse wie Arbeitsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften
- Intrinsische **Aufgabenmotivation** wie Neugierde und Faszination

Alle drei Faktoren stellen Variablen dar, die sich schulisch beeinflussen lassen. Kreativität entsteht im Zusammenwirken von Wissen und Können, Motivation und kreativen Denkfähigkeiten. Das soziale Umfeld liefert den nötigen Rahmen (Woolfolk 2014, 340).

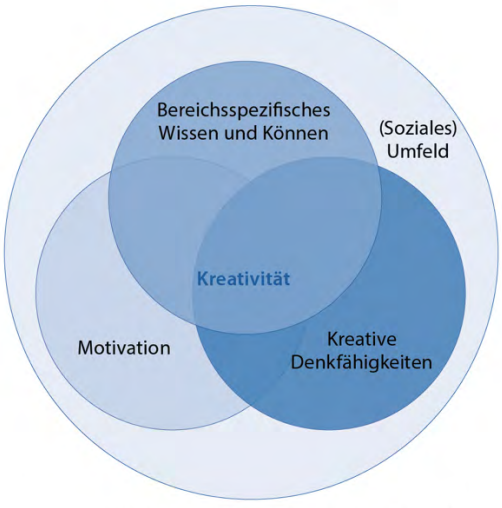


Abb. 1: Komponententheorie der Kreativität (Braun, Krause, Boll 2019, 43)

„Kreativität oder auch schöpferisches Denken ist also die Fähigkeit, originelle neue Lösungsmöglichkeiten und ungewöhnliche, aber sinnvolle Ideen in verschiedenen Lebensbereichen zu produzieren. Kreativität bringt komplexe neue Lösungen und Ergebnisse hervor. Kreative Lösungen sind jedoch keine Zufallsprodukte. Sie basieren auf Überlegungen und Erfahrungen sowie zuvor gelernten Informationen, die auf neue Weise verknüpft werden. Vor allem gehört auch die Fähigkeit, Probleme zu erkennen, dazu“ (Braun, Krause, Boll 2019, 15).

Braun, Krause und Boll verweisen auf zwei Dimensionen von Kreativität: der **pragmatischen** und **ästhetischen** Kreativität. Zur pragmatischen Kreativität zählen Problemsensitivität und Ideenproduktion, welche für individuelle kreative Lösungen alltäglicher Herausforderungen wichtig sind. Der ästhetischen Kreativität werden künstlerische Ausdrucksformen, sowie sinnliche und kulturelle Wahrnehmungen zugeordnet (Braun, Krause, Boll 2019, 17).

Kreativität und Resilienz
Resilienz beschreibt den Prozess der Anpassungsfähigkeit im Verhalten eines Menschen auf besondere Herausforderungen, beispielsweise Scheidung der Eltern, Umzug, Trauer oder Stress. Kinder, welche besondere Belastungen ohne Verhaltensauffälligkeiten meistern, werden als resilient bezeichnet. Braun, Krause, Boll unterscheiden zwischen **kindbezogenen** (angeborenen) R**esilienzfaktoren** und **erlernten Resilienzfaktoren**. Kreative Prozesse fördern diese Resilienz-faktoren, da sie Problemlösefähigkeiten und Sozialkompetenzen unterstützen und somit zu einem positiven Selbstkonzept beitragen können (Braun, Krause, Boll 2019, 40ff). Inwieweit Resilienz gezielt trainiert werden kann, gilt allgemein als umstritten.

2.2 Entwicklung von Kreativität

Die Aussage ‚Als Kind sei jeder ein Künstler, die Schwierigkeit liege darin, als Erwachsener einer zu bleiben‘ ist allgemein bekannt und soll von Pablo Picasso stammen.
Pädagogen und Psychologen stimmen darin überein, dass Kinder von Anfang an kreativ sind, dass kreatives Denken nicht erworben werden muss, aber auch kein unveränderbares Persönlichkeits-merkmal sei (Braun, Krause, Boll 2019, 51). Im Alter von drei bis fünf Jahren soll die kreative Begabung gar am höchsten sein. Braun, Krause, Boll weisen darauf hin, „dass in einer Studie belegt werden konnte, dass 98 Prozent der Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren den höchsten Grad an divergentem Denken erreicht haben“ (vgl. Land & Jarman 1993 in Braun, Krause, Boll 2019, 51). Es stellt sich die Frage, was danach passiert: Wodurch geht Kreativität verloren?

Negative Gefühle, wie Angst oder demotivierende Erfahrungen, hemmen nicht nur Lernbereitschaft, sondern ebenso kreative Prozesse. Der individuelle Umgang mit Anforderungen spielt auch hier eine wichtige Rolle, siehe auch mein Portfolio Eintrag zu Standard 5 ‚Motivation und Feedback’.

Meinen eigenen Erfahrungen nach ist Perfektionismus ein weiterer Kreativitätskiller: gerade in der heutigen digitalisierten Gesellschaft neigen bereits junge Kinder dazu, ihre eigenen handgemachten Kreationen mit einer verinnerlichten, perfekten, maschinell produzierten Kreation zu vergleichen. Dies führt zu Frustration und verhindert Lernchancen.

Kreativität bei Kindern erkennen
Woolfolk (Woolfolk 2014, 338) nennt folgende Indikatoren, die bei Kindern auf Kreativität hinweisen:

- Neugier und Offenheit
- Konzentrationsvermögen
- Anpassungsfähigkeit (Flexibilität)
- Hohes Energielevel
- Humor
- Experimentierbereitschaft und Risikoverhalten

- Mangelnde Konformität und Unabhängigkeit
- Vorliebe für Komplexität
- Intoleranz für Langeweile
- Erfindungsgeist und unkonventionelle Denkweisen

Mir fällt auf, dass die von Woolfolk genannten Indikatoren den Merkmalen mathematischer Begabungen entsprechen (vgl. Abb. 2). Käpnick und Benölken (Käpnick und Benölken 2020, 263) unterteilen in **spezifische Begabungsmerkmale** und **begabungsunterstützende Persönlichkeitseigenschaften**. Daraus schliesse ich, dass bestimmte Merkmale und Eigenschaften im Kern alle Arten von Begabungen unterstützen. Ausserdem stelle ich fest, dass die Begabungsmerkmale und begabungsunterstützenden Persönlichkeitseigenschaften grösstenteils den **Merkmalen divergenten Denkens** entsprechen.

Spezifische Begabungsmerkmale nach Käpnick und Benölken (Käpnick und Benölken 2020, 263):

- Sensibilität
- Fantasie (Offenheit)
- Transferleistungen
- Wechseln von Repräsentationsebenen (Flexibilität)
- Umkehren von Gedankengängen

Begabungsunterstützende Persönlichkeitseigenschaften nach Käpnick und Benölken:

- „Intellektuelle Neugier“
- „Hohe geistige Aktivität“
- „Anstrengungsbereitschaft“
- „Freude am Problemlösen“
- „Konzentrationsfähigkeit“
- „Beharrlichkeit“
- „Selbstständigkeit“
- „Kooperationsfähigkeit“

(Käpnick und Benölken 2020, 263).

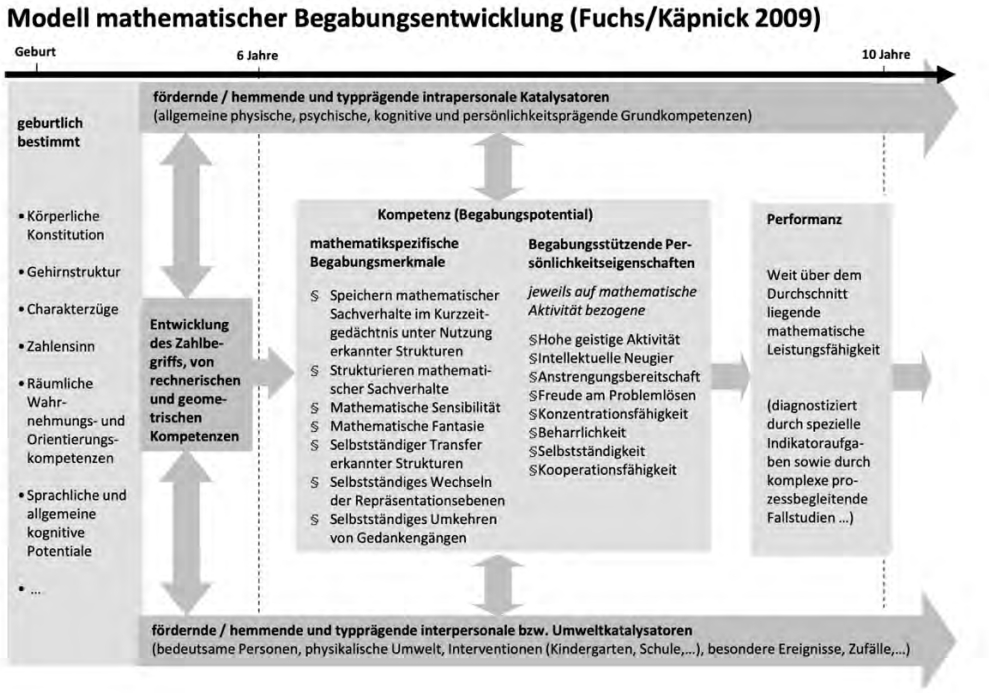


Abb. 2: Modell mathematischer Begabungsentwicklung (Käpnick und Benölken 2020, 263)

Woolfolk und Käpnick stimmen ebenfalls in ihrer Annahme überein, dass **intrapersonale** (wie physische, psychische, kognitive und persönlichkeitsprägende Grundkompetenzen) und **interpersonale Katalysatoren** (soziale Faktoren wie bedeutsame Personen, die Umgebung, Interventionen und besondere Ereignisse) sowohl hemmend als auch förderlich sein können.

An dieser Stelle möchte ich auf die Bedeutung des schulischen Umfelds hinweisen, dem es obliegt, interpersonale Faktoren so zu gestalten, dass sie förderlich sind: nämlich durch günstige Umwelten und soziale Interaktionen.

2.3 Die Bedeutung von Kreativität in der Schule

Kreativitätsförderung als Bildungsziel

Lehrplan 21
Der Lehrplan 21 des Kantons Zürich legt die Bedeutung und Förderung kreativer Prozesse in verschiedenen Bereichen dar: fächerübergreifend in den **entwicklungsorientierten Zugängen**, indirekt bei den **überfachlichen Kompetenzen**, erwartungsgemäss bei den **Bedeutungen und Zielsetzungen** von Musik, Bildnerischen, Technischen und Textilen Gestaltens, aber auch bei den Bedeutungen und Zielsetzungen von Mathematik:

Entwicklungsorientierte Zugänge
Zugang 6 I Fantasie und Kreativität:
„Besondere Bedeutung hat Kreativität“, wenn Kinder „frei spielen; Darstellungsmöglichkeiten für Erlebtes und Erdachtes ausprobieren; sich aktiv und eigenständig mit der Umwelt auseinander setzen; wahrgenommene Dinge neu denken und weiterentwickeln; ungewohnte Sichtweisen und Lösungen entwickeln“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Mathematik I Bedeutung und Zielsetzungen:
„Die Beschäftigung mit Mathematik unterstützt die Entwicklung von Abstraktionsfähigkeit, Vorstellungsvermögen, Problemlösekompetenz und rationalem Denken. Der Umgang mit neuen Herausforderungen, die Darstellung von Sachverhalten und eigenen Gedankengängen sind dabei zentral“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Gestalten I Bedeutung und Zielsetzungen:
Kinder setzen sich „mit äusseren und inneren Bildwelten auseinander und beziehen dabei ihre jeweilige Lebenswelt ein. Sie erweitern ihre Beobachtungs- und Erinnerungsfähigkeit, üben fantasievolles Assoziieren und differenzieren ihr Vorstellungs- und Darstellungsvermögen“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).
„Bilder lösen (…) unterschiedliche Assoziationen und Emotionen aus. In Momenten der ungeteilten Aufmerksamkeit und einer neugierigen und forschenden Haltung machen Schülerinnen und Schüler ästhetische Erfahrungen. Diese fördern die Fähigkeit, eigene Fragestellungen und Lösungswege zu entwickeln, und den Mut, sich auf Unbekanntes und Ungewohntes einzulassen“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Sprache I Bedeutung und Zielsetzungen:
„Wie im Bildnerischen Gestalten und Musik finden” Kinder „in der Sprache einen einzigartigen Ausdruck und entwickeln dadurch ihre Identität. (…) Über die Sprache zeigen sich Schülerinnen und Schüler als kritik-, argumentations- und reflexionsfähig, integrieren sich verantwortungsbewusst in die Gesellschaft und gestalten diese aktiv mit” (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

2.4 Der kreative Prozess

„Kreative Prozesse verlaufen bei Kindern vorwiegend unstrukturiert, teilbewusst und spontan. Die Kinder reagieren auf innere und äussere Wahrnehmungen, indem sie diese deuten und in einen Zusammenhang mit ihren Vorstellungen und ihrem Wissen stellen. (…) Freiraum, Anregung und Unterstützung fordern kreative Ausdrucksformen heraus“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Tabelle 1: Der Gestaltungs- bzw. Designprozess

Phasen des Gestaltungs- bzw. Designprozesses	Methodische Hinweise
Sammeln und Ordnen	• Verschiedene Inspirationsquellen als Motivation nutzen; • Informationen sammeln und ordnen; • Verschiedene Ideen und Handlungsoptionen skizzieren und analysieren.
Experimentieren und Entwickeln	• Mittels gestalterischer Experimente und technisch-funktionaler Experimente eigene Lösungsvarianten entwickeln; • Entwürfe, Modelle anfertigen und kriterienorientiert optimieren.
Planen und Herstellen	• Experimente, Entwürfe und Modelle anhand von Zielsetzungen beurteilen; • Die gemachten Erfahrungen reflektieren und die Arbeitsschritte zur Durchführung planen und realisieren.
Begutachten und Weiterentwickeln	• Individuelle Lösungswege und Produkte anhand von Kriterien begutachten.
Dokumentieren und Präsentieren	• Prozess und Produkt dokumentieren und präsentieren.

Abb. 3: Bildnerischer Prozess und Gestaltungsprozess (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017)

„Kreative Prozesse erfahren die Schülerinnen und Schüler im Wechsel von Staunen, Konzentrieren, Nicht-wissen, Entscheiden, Planen, Verweilen, Geschehen-lassen, Wiederholen, Verwerfen, Zögern, Wagen, Scheitern, Vergleichen und Einschätzen. Sie erarbeiten sich dabei Kompetenzen für die Entwicklung und Realisierung eigener Bildlösungen“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Meiner beruflichen Erfahrung nach beschränken sich diese Prozesse (siehe Abb. 3) keineswegs nur auf bildnerische Prozesse, sondern gelten für alle kreativen Prozesse. Kreative Lernprozesse sind ergebnisoffen, prozessorientiert und experimentell. Lernaufgaben sollten meines Erachtens von den Lehrpersonen dementsprechend gedacht und formuliert werden.

Braun, Krause und Boll (Braun, Krause und Boll 2019, 31) beschreiben den kreativen Prozess als Findungsphase des Entdeckens, Erfindens und Konstruierens. **Das Abrufen von routinierten Prozessen widerspricht dem kreativen Prozess.** Der kreative Prozess durchläuft mehrere Phasen, die nicht zwangsläufig nacheinander ablaufen müssen, sondern sich abwechseln können:

- Vorbereitungsphase: Problemsensitivität, Neugier, Sammeln
- Inkubationsphase: unbewusstes Bearbeiten des Problems
- Illuminationsphase: mögliche Lösungserkenntnisse, oft spontan und nebenbei
- Produktions- und Verifikationsphase: Umsetzung und Überprüfung, Optimierung, Finalisierung

(Braun, Krause und Boll 2019, 31)

2.5 Kreativitätsförderung

„Kreativitätsförderprogramme basieren auf der weitverbreiteten Vorstellung, dass Training, Übung und Aktivierung des kreativen Denkens die Fähigkeit einer Person verbessern kann, Techniken des kreativen Denkens, wie flüssiges und flexibles Denken sowie Denken mit einem Element des Ungewöhnlichen als Reaktion auf Fragen oder Probleme zu verwenden“ (Hattie 2013, 185).

Kreativitätsförderung zielt darauf ab, Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung zu stärken.

- Neugier und Offenheit: Suchen und sammeln verschiedenster Materialien und Ideen
- Problemsensitivität
- Flexibilität im Denken: Experimentieren, erproben, sich auf Neues einlassen
- Fühlen und Handeln: innere Bilder entstehen lassen durch sinnliche Erfahrungen
- Achtsamkeit: innere und äussere Wahrnehmung schulen
- Kombinationsdenken: Gedankengänge umdrehen, Perspektiven wechseln
- Veränderung und Verfremdung von Objekten, Umwelt oder auch gewohnten Handlungen
- Fantasie: Produzieren und entwickeln von Imaginationen und Fantasie
- Konflikt- und Fehlertoleranz: Herausforderungen erkennen und weitermachen
- Ideenfluss: Erfinden von Ideen und Handlungen
- Elaboration: vertiefte Auseinandersetzung
- Frustrationstoleranz: Rückschläge aushalten und nicht aufgeben
- Ambiguitätstoleranz: Mehrdeutigkeit aushalten und akzeptieren

(Braun, Krause und Boll 2019, 26)

2.6 Lernbegleitung

Im Lehrplan 21 wird in verschiedenen Bereichen auf Lernbegleitung und deren Gestaltung hingewiesen:
Die Begegnung mit Materialien schult die Wahrnehmung von Kindern, indem sie ihre Hände und erste Werkzeuge vielfältig einsetzen. „Lehrpersonen instruieren und begleiten die Kinder in ihren Lern- und Gestaltungsprozessen. Sie gestalten einen Freiraum für eigene Erfahrungen und begleiten Reflexions- und Präsentationsphasen“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).
Lehrpersonen vermitteln Fachwissen, Fertigkeiten und regen vielfältige Denk- und Handlungsweisen an. Mit ihren Inputs ermöglichen Lehrpersonen ästhetische Erfahrungen und fördern die Kommunikation darüber (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Lernbegleitung durch Kommunikation
Lehrpersonen nutzen die Ebene der Kommunikation zum Aufbau einer vertrauensvollen Interaktion. Individuelle Ansprachen ermöglichen den Kindern, eigene Erfahrungen und Experimente zu machen. Dem gemeinsamen Tun, dem spielerischen Erforschen bei gleichzeitigem Verzicht auf Anleitung und Vorgeben von Lösungsmöglichkeiten kommt eine besondere Bedeutung zu (Braun, Krause und Boll 2019, 23).

Meiner Erfahrung nach kommt hier besonders die Haltung der Lehrperson zum Tragen: sie ist interessiert, offen und wertschätzend. Lehrpersonen schaffen kommunikativ einen sicheren Raum, der Fehler als wichtige Lernchancen anerkennt. Sie stärken das Selbstvertrauen der Kinder und regen Perspektivwechsel an. Das Kind fühlt sich als Individuum wahr- und angenommen (siehe auch Portfolio Eintrag zu Standard 6 ‚Kommunikation‘).

Lernbegleitung durch Beziehung
Nach Braun, Krause und Boll (Braun, Krause und Boll 2019, 24) benötigen Kinder Sicherheit und Bestätigung, Aufmerksamkeit und Ermutigung, Interesse und Anteilnahme, um sich die Welt selbstbewusst durch Erkunden und Begreifen anzueignen.
Beziehungsaufbau entsteht durch Einfühlsamkeit und Verfügbarkeit seitens der Lehrperson. Die Einfühlsamkeit von Lehrpersonen bestimmt die Wahrnehmung der kindlichen Signale und deren angemessene Interpretation auf die kindlichen Bedürfnisse. „Je früher ein Kind diese Erfahrungen macht, desto besser wird es lernen, sich selbst wahrzunehmen und emotional zu regulieren“ (Braun, Krause und Boll 2019, 24).

Lernbegleitung durch Raum und Material
Loris Malaguzzi prägte den Begriff vom „Raum als dritten Erzieher“. Braun, Krause und Boll (Braun, Krause und Boll 2019, 24) fordern vor allem das Bereitstellen von alltäglichen Natur- und Nutzmaterialien, um Kindern sinnliche Erfahrungen beim Bearbeiten, Verformen, Verfremden und Experimentieren zu ermöglichen. Räume laden aufgrund ihrer Einrichtung, Anordnung und der Verfügbarkeit von Materialien zum Spielen, Ruhe finden, Experimentieren oder anderen Tätigkeiten ein (Braun, Krause und Boll 2019, 24), siehe auch Portfolio Eintrag zu Standard 6 ‚Kommunikation‘.

2.7 Kreativitätsfördernde Methoden

Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit habe ich verschiedene Methoden ausprobiert und kennengelernt, von denen sich einige für die Arbeit mit Kindern gut eignen. Für Kinder der Unterstufe bieten sich meiner Erfahrung nach besonders Methoden an, bei denen das sinnliche Erleben zu neuen Denkwegen führt.

Assoziationen
Mind Maps: Ein Begriff oder ein Bild wird optisch in der Mitte platziert, daneben werden alle den Kindern in den Sinn kommenden Begriffe oder Bilder gesetzt, die später analysiert, vernetzt und kategorisiert werden.
Brainstorming: Spontane Ideen zur Lösung eines Problems oder als Einstieg in ein Thema werden zusammengetragen und gesammelt. Auch unrealistische Ideen können und sollen geäussert werden, damit Andere darauf aufbauen können (gedankliche Kettenreaktionen).
Stummer Impuls: Ein gegebenes Bild oder Gegenstand leitet die Kinder dazu an, Gedanken und Gefühle zu äussern, die sie damit verbinden.
Gegenteil: Hierbei wird zunächst das Gegenteil des gesuchten Begriffs (Thema, Lösung) beschrieben, um anschliessend ins Gegenteil gekehrt zu werden.
(Methodenkartei 2022)

Handlungen
Rollenspiele: Die Kinder begeben sich in eine freie oder definierte Rolle und wechseln oder erweitern durch die Interaktion mit Anderen ihre Perspektive (siehe auch Portfolio Eintrag zu Standard 2 ‚Exekutive Funktionen‘).
Pantomime: Die Kinder stellen Begriffe handelnd, aber kommentarlos dar, was zugleich die Inhibition fördert (siehe auch Portfolio Eintrag zu Standard 2 ‚Exekutive Funktionen‘).

Wahrnehmungsübungen & Imaginationen
Traumreisen bzw. Zukunftsreisen: Die Lehrperson führt die Kinder durch Worte in deren individuelle Gedanken- und Gefühlswelt, schult die innere und äussere Wahrnehmung der Kinder und weckt innere Bilder (Methodenkartei 2022).

Bei allen Methoden ist eine offene und urteilsfreie Grundhaltung sowohl meinerseits, als Lehrperson, als auch seitens der Kinder ausschlaggebend. Darauf möchte ich ausdrücklich hinweisen.

Sobald Assoziationen, Bilder, Gedanken oder Gefühle geäussert bzw. dargestellt werden, auf welche die Umgebung bewertend reagiert – positiv oder negativ –, stockt der Ideenfluss. Negative Rückmeldungen führen zum Erlöschen von Ideen, positive Rückmeldungen reduzieren die offene Grundhaltung, weil fortan in dieselbe Richtung weitergedacht wird, mit der Absicht der Verstärkung , um weitere positive Rückmeldungen zu erhalten (Woolfolk 2014, 342).
Auch gesellschaftlich betrachtet sind Übungen, bei denen Kinder lernen, wertfrei – also nicht bewertend – zu reagieren, von immenser Bedeutung (siehe Portfolio Eintrag zu Standard 3 ‚Motivation & Feedback'). Kreativitätsfördernden Methoden liegt zugrunde, dass es kein ‚Richtig oder Falsch' gibt. Die Vielfalt ist das Ziel, divergentes Denken soll angeregt werden (Woolfolk 2014, 342).
Die produzierten Lösungen, Einfälle, Handlungen oder Gefühle werden anschliessend gesammelt und besprochen. Was könnte weiterverfolgt werden? Erst in der letzten Stufe wird verdichtet, gemeinsam oder individuell, und schliesslich weiterverfolgt und umgesetzt.

Alex Osborn gilt als Vater des Brainstormings. Die Grundidee ist, eine Vielfalt an Einfällen zu generieren. Jeder darf und soll auf allen genannten Ideen aufbauen. Deswegen sind auch utopische Einfälle erwünscht. Kritik, Bewertung und Austausch erfolgt im nächsten Schritt, wenn alle Ideen geäussert wurden (Woolfolk 2014, 342).
Konvergentes Denken wiederum ist wichtig für die Umsetzung der Ideen: welche Lösung ist hinsichtlich Umsetzung, Adressat (Zielgruppe) und Wirksamkeit am besten geeignet?

Achtsamkeitsübungen zur Schulung der Wahrnehmung
Achtsam zu sein meint die Fähigkeit, bewusst und aufmerksam **wahrzunehmen**, was um mich herum geschieht, ohne es zu bewerten. Dazu gehören Reize aus der Umgebung ebenso wie Gedanken und Gefühle (Braun, Krause und Boll 2019, 50).

Mantel unterscheidet zwischen selektiver, vergleichender und wesenhafter Wahrnehmung:

• **Selektive Wahrnehmung**: Die Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale richten
• **Vergleichende Wahrnehmung**: Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen
• **Wesenhafte Wahrnehmung**: Bedeutsame, charakteristische Merkmale erkennen
(Mantel 2020, 23)

Achtsamkeitsübungen dienen, unter anderem (siehe Portfolioeintrag zu Standard 2), der inneren und äusseren Wahrnehmung und fördern somit **innere Bilder**. Der Aufbau von inneren Bildern, auch zur Vorstellungsbildung, gehört meines Erachtens zu den essentiellen schulischen Lernaufgaben, sei es zum Aufbau von Zahlvorstellungen, naturwissenschaftlichen Konzepten oder literarischen Inhalten. Innere Bilder ermöglichen assoziatives Denken, vernetztes Denken und divergentes Denken. Achtsamkeits- und Wahrnehmungsübungen erachte ich deswegen fächerübergreifend als einen elementaren Lernauftrag, der nicht nur auf gestalterische Prozesse reduziert werden sollte.

Kreativitätsfördernde Lernaufgaben
- Wecken eigene Bilder, lassen Platz für das Eigene
- Lassen **viele Lösungen** zu
- Sind mehr als die Vorstellung der Lehrperson
- Machen neugierig, wecken Lust
- Fordern unterschiedliche Sichtweisen heraus

(Mantel 2020, 26)

3 Kreativitätsfördernde Lernaufgaben in meiner Unterrichtspraxis

3.1 Fächerübergreifend: Technisches Gestalten & Natur, Mensch und Gesellschaft

Sitzmöglichkeiten (Berufspraxis: 2. Klasse)

TTG: Stabile Sitzmöglichkeit herstellen
NMG: Stühle und Bänke in der Schule – früher und heute

Einstiegslektion
Für einen handelnden Einstieg in die fächerübergreifenden Lektionen betraten die Kinder ein Schulzimmer, in dem etwas fehlte: die Stühle! Im Kreis auf dem Boden sitzend haben die Kinder Vor- und Nachteile von Sitzmöglichkeiten diskutiert. Dies führte zur Frage, warum Kinder in der Schule eigentlich auf Stühlen sitzen. War das schon immer so? Zum Vergleich erhielten die Kinder unterschiedliche **Bilder und Texte** zu **Schulen**, wie sie **vor 100 Jahren** in der Schweiz aussahen. In Partnerarbeit haben die Kinder die Unterschiede ‚früher – heute' erarbeitet. ‚Was ist anders geworden? Was ist gleichgeblieben? Was fällt dir auf? Wie hättest du dich damals in dieser Schule gefühlt?' Die Ergebnisse wurden den anderen Kindern präsentiert.

In der zweiten Phase wurden die Stühle wieder ins Zimmer geholt und auf ihre Funktionen, Materialien, Farben und Formen untersucht. Die verschiedenen Stühle dienten methodisch als **Stummer Impuls**: sie wurden ausprobiert, analysiert und regten die Kinder dazu an, zu beschreiben, wie sich die verschiedenen Materialien und Formen anfühlten.

Aufgabenstellung
‚Entwickelt eine Sitzmöglichkeit mit Füssen, die so stabil ist, dass ein Kind darauf sitzen kann.'
Als **Materialien** standen Verpackungskartons, Klebeband, Scheren und Bleistifte zur Verfügung. Die **Gruppen** konnten **frei** gewählt werden. Als **zeitliche Vorgabe** war eine Doppelstunde vorgesehen. Zum Abschluss sollte ein Kind der Gruppe drauf sitzen. Würde die selbst gebaute Sitzgelegenheit standhalten?
Als **Scaffolding** diente ein FIMO-Stuhl, den die Kinder bei einem anderen Projekt gebaut hatten.

Abb. 4: Gruppenarbeit zu Schulvergleich und gebaute Sitzmöglichkeit (Berufspraxis: 2. Klasse)

Erkenntnisse
In beiden Doppellektionen waren die Kinder höchst motiviert. Der sinnliche Einstieg über die **Wahrnehmung** (die fehlenden Stühle), das anschliessende **Sammeln** von Ideen und Aktivieren ihrer Vorkenntnisse weckten ihr Interesse. Das **Vergleichen** der Bilder mit ihrer heutigen Lebenswelt ermöglichte zusätzlich einen **Perspektivwechsel**: Wie hätte ich mich damals gefühlt?
Insbesondere beim Bauen des Stuhls bzw. Hockers waren sie ganz auf ihr Handeln, in Form von Ausprobieren-Verwerfen-Verändern-Überprüfen-Optimieren, fokussiert. Als Team haben die Kinder ansatzweise **geplant**, vieles aber **intuitiv**, vor allem **gemeinsam entschieden**. Das stetige Überprüfen half den Kindern, ihre Ideen zu **verdichten und weiterzuentwickeln**.
Zum Abschluss wurden die Sitzmöglichkeiten, ein Hocker und ein Stuhl, **ausprobiert und vorgestellt**.

Meine **Lernbegleitung** war vor allem kommunikativ. Das begrenzte Zeitfenster – zum Ende der Doppellektion sollte sich je ein Kind auf die gebaute Sitzmöglichkeit setzen – sorgte für höchste Motivation! Eine Gruppe hatte zu Beginn Mühe, als Team zusammen zu arbeiten. Eine andere Gruppe unterstützte ich, indem ich auf das Scaffolding (den Fimo-Hocker) hinwies. Der vorgegebene Rahmen durch die **Materialien** und die **zeitliche Vorgabe** gab den Kindern genug Halt. Dadurch konnten sie ergebnisoffen, prozessorientiert experimentieren. Der Umgang mit den Materialien (Karton, Schere, Klebeband) war von früheren Aufgaben her bekannt.
Dieser Lernrauftrag entstand im Februar, so dass wir untereinander bereits **stabile Beziehungen** aufgebaut hatten.
Aufgrund der Rückmeldungen und des sichtlichen Enthusiasmus der Kinder habe ich anschliessend eine weitere darauf aufbauende fächerübergreifende Lerneinheit geplant und durchgeführt.

Besonders positiv war mir die Teilnahme eines Kindes mit IF Status aufgefallen. Das fächerübergreifende Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand in kooperativer Lernform ermöglichte diesem Kind eine besonders aktive Teilnahme: es übernahm die Führungsrolle hinsichtlich Organisation und Koordination. Die handelnde Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe stärkte sichtlich das Selbstbewusstsein des Kindes und ermöglichte ihm eine zentrale Rolle innerhalb der Gruppe bei der Bewältigung der Aufgabe, was auch in den folgenden Lektionen zu hoher Motivation und vielen positiven Rückmeldungen seitens der Peers führte.

Abb. 5: Gruppe 2 beim Bau einer stabilen Sitzmöglichkeit (Berufspraxis: 2. Klasse)

3.2 Fächerübergreifend: Technisches Gestalten, Deutsch & Natur, Mensch und Gesellschaft

Spielgeräte (Berufspraxis: 2. Klasse)

Deutsch: Schulhof und Spielgeräte früher – heute
TTG: Ein Spielgerät bauen
NMG: Pläne benutzen und eigene Pläne herstellen (Zimmer, Schulhof)

Das Interesse und die Rückmeldungen seitens der Kinder auf die fächerübergreifende Lerneinheit zu ‚Schule & Sitzmöglichkeiten' waren so positiv, dass ich eine weitere fächerübergreifende Lerneinheit entwickelte. Ich vermutete, dass die Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Schulhof und dessen Spielgeräten ihre Neugierde wecken und für eine hohe Motivation sorgen würde. Die vorgestellte Lernaufgabe umfasste in jedem Fachbereich je zwei bis drei Doppellektionen und dauerte drei Wochen. Als die Kinder ihre Ergebnisse der Schulleiterin präsentieren durften und die Fotografien der Spielgeräte in der Schulzeitung gedruckt wurden, war die Freude riesig. Die Dokumentation der Unterrichtseinheit im Fachbereich Technisches Gestalten ist im Anhang zu finden, sie war die Basis meiner Diplomprüfung.

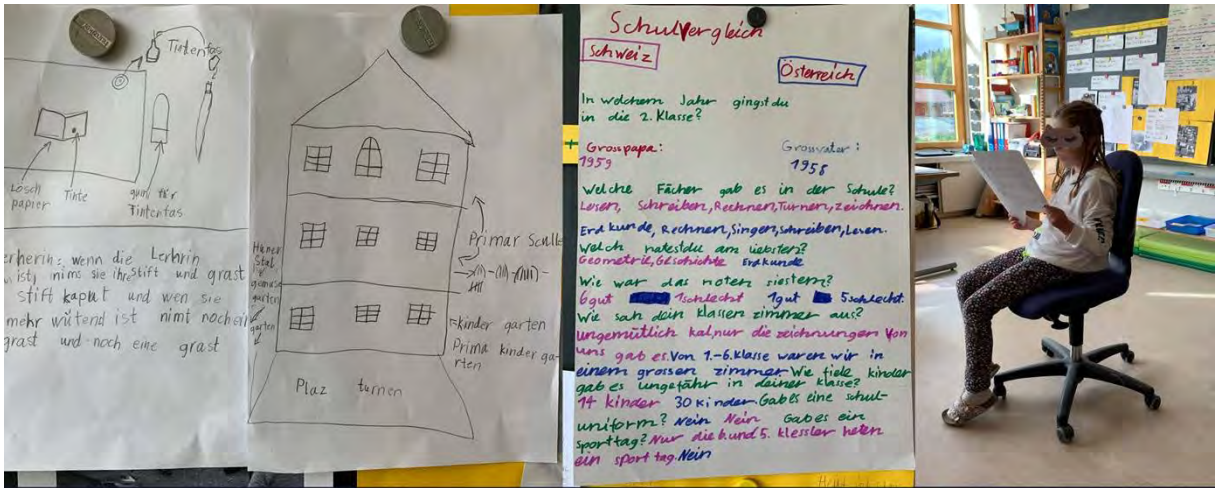


Abb. 6: Schule und Spielgeräte im Vergleich von früher zu heute (Berufspraxis: 2. Klasse)

Im ersten Schritt haben die Kinder Fragen zum Thema ‚Schule und Schulhof: Früher und heute' gesammelt. Diese wurden aufgeschrieben und dienten als Grundlage für ein Interview, welches die Kinder mit, nach Möglichkeit älteren Familienangehörigen oder Freunden geführt haben. Die entstandenen Produkte waren sehr unterschiedlich: es entstanden Poster, geschriebene Interviews und sogar ein YouTube-Film. In allen Interviews war die Freude am Prozess und Stolz über die entstandenen Produkte zu spüren.

Im nächsten Schritt erhielten die Kinder die Aufgabe, in Kleingruppen ihren Schulhof nachzubauen. Dafür gab es vorab eine Begehung des Schulhofs mit verschiedenen Posten. Die Beobachtungen und Analysen wurden dokumentiert und präsentiert.

Für den Nachbau des Schulhofs aus der Vogelperspektive gab ich den Kindern alltägliche Materialien (Karton, farbige Papiere, Klebeband, Schere, Watte, Zahnstocher und kleine Äste). Im NMG Unterricht hatten sich die Kinder bereits mit einfachen Plänen (Grundrisse des Schulzimmers als Basis für eine Schatzsuche) und Draufsichten (Satellitenaufnahme des Ortes und der Schule mit Schulhof) auseinandergesetzt.

Abb. 7: Pläne vom Schulhof mit Spielgeräten (Berufspraxis: 2. Klasse)

Daraufhin setzten sich die Kinder intensiv mit einem Spielgerät ihrer Wahl auseinander: dieses wurde auf bewegliche und feste Elemente, harte und weiche Materialien untersucht und skizziert. Im Lernjournal NaTech haben die Kinder ihre Wahrnehmungen dokumentiert und ihre Erkenntnisse zum Abschluss jeder Lektion im Plenum besprochen. Schliesslich erhielten die Kinder die Aufgabe, ein Spielgerät mit stabilen und beweglichen Elementen nachzubauen. Der Einstieg durch Exploration und die sich anschliessende Funktionsanalyse des jeweiligen Spielgeräts ermöglichte den Kindern, geeignete Materialien zu sammeln und zu ordnen (hart/weich, stabil/beweglich). Die Aufgabenstellung war bewusst offen gewählt, um einen entdeckenden Umgang mit den Materialien zu ermöglichen.

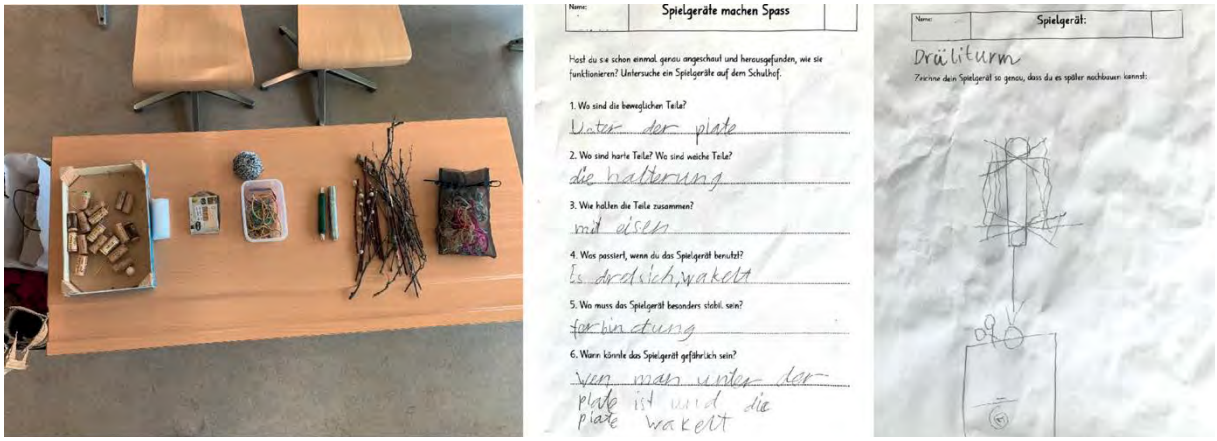


Abb. 8: Materialien und Analysen der Spielgeräte (Berufspraxis: 2. Klasse)

Scaffolding

Das schrittweise Heranführen und die Vorkenntnisse aus der vorangehenden Lerneinheit zu ‚Schule und Sitzen' gaben den Kindern ein Grundgerüst und liessen dennoch Freiraum zum Ausprobieren und Entdecken. Ich hatte es den Kindern überlassen, ob sie allein oder zu zweit arbeiten wollten. So entstand ein Zweierteam, alle anderen Kinder entschieden sich für eine Umsetzung in **Einzelarbeit**. Dennoch würde ich die Lerneinheit als **kooperative Lernform** beschreiben, da sich alle Kinder untereinander ausgetauscht und unterstützt haben. Vor allem die Präsentation mit Reflexion im Plenum am Ende jeder (Doppel-)Lektion stärkte den sozialen Austausch und förderte den Zusammenhalt.

Lernbegleitung
In allen Phasen habe ich die Kinder (verbal) angeregt, ihre Komfort-Zone zu verlassen und Neues auszuprobieren. Ich habe zu keinem Zeitpunkt vorgemacht, wie eine Lösung aussehen könnte, allerdings habe ich durch **gezielte Fragen divergentes Denken** angeregt: ‚Welches Material kannst du stattdessen nehmen, wenn etwas hart sein soll?' ‚Was macht es, dass es sich dreht?' ‚Wie könnte es sich auch drehen?'

Heterogenität
Die Mitbestimmung der **Sozialform**, die **Wahl des Spielgeräts** und der **Materialien** ermöglichte allen Kindern, auf ihrem individuellen Niveau zu arbeiten.

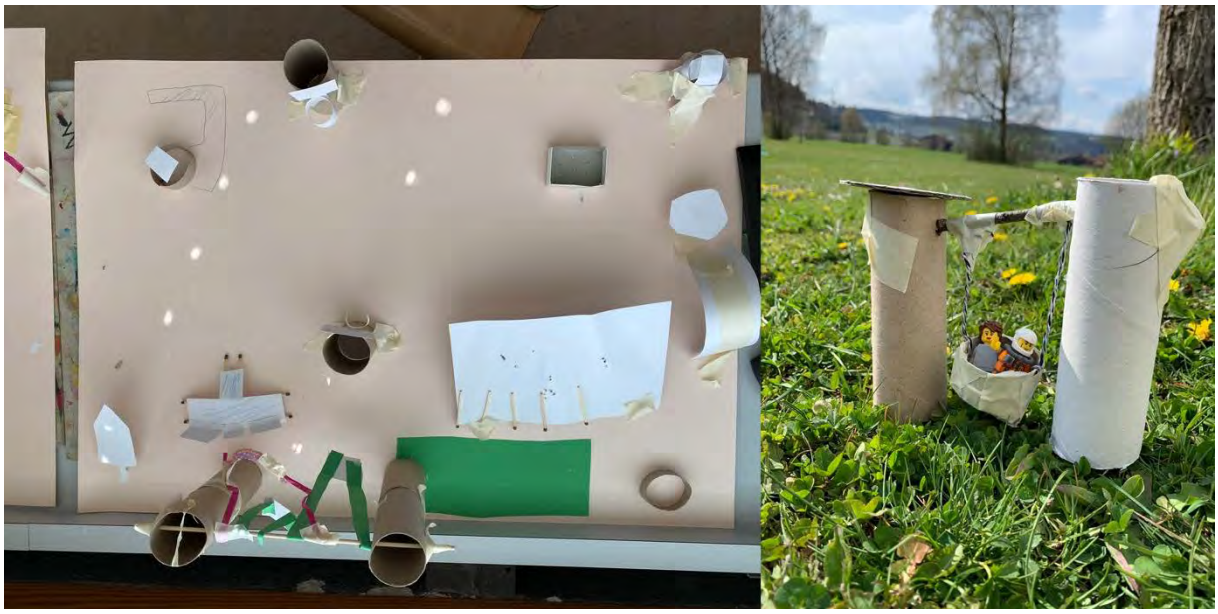


Abb. 9: Entstehungsprozess eines Spielgerätes (Berufspraxis: 2. Klasse)

Abb. 10: Veröffentlichung der Spielgeräte in der Schülerzeitung und Entstehungsprozess (Berufspraxis: 2. Klasse)

Erkenntnisse
Die Vorkenntnisse der vorigen, fächerübergreifenden Lerneinheit gaben mir ein breites Spektrum an **Recherche und Planung**. Ich hatte vorab selbst ein Spielgerät aus Alltagsmaterial gebaut, um **mögliche Herausforderungen** besser abschätzen zu können. Das fächerübergreifende Arbeiten ermöglichte einen **flexiblen Zeitrahmen**. Obwohl ich zwei Wochen eingeplant hatte, erstreckte sich der gesamte Prozess schliesslich über drei Wochen, zumal das Fotografieren der Spielgeräte und dessen **Veröffentlichung** in der Schülerzeitung mit einem von den Kindern geschriebenen Text über den Prozess und ihre Erkenntnisse nicht eingeplant waren. Um Kindern eine offene, neugierige und experimentierfreudige Auseinandersetzung zu ermöglichen (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017) benötigt es Zeit, eine bedeutungsvolle, offene Aufgabe und ausreichend Material. Gerade weil die Unterrichtseinheit fächerübergreifend geplant und umgesetzt wurde, hat sie **alle Phasen des kreativen Prozesses** beinhaltet.

3.3 Fächerübergreifend: Deutsch & Medien und Informatik

Stop-Motion-Trickfilm (Berufspraxis: 1. Klasse)

Deutsch: Storyboard – eine 3-Bild-Geschichte ausdenken
ICT: Umgang mit iPad, Bild- und Tonaufnahme planen, sprechen, prüfen, verwerfen und abspeichern

Aufgabenstellung
Die Unterrichtseinheit fand innerhalb von zwei Wochen statt und beinhaltete jeweils eine Lektion in Deutsch und eine Doppellektion ICT. Sie wurde mit der gesamten Klasse durchgeführt, die ICT-Lektionen wurden im Team-Teaching mit meinem Stellenpartner umgesetzt.
Zunächst erhielten die Kinder die Aufgabe, kleine Figuren mitzubringen, nach Möglichkeit mit veränderbaren Elementen, beispielsweise Lego- oder Spielfiguren, die beweglich sind. Von den Figuren ausgehend haben sich die Kinder in Zweier- oder Dreierteams eine kurze Geschichte ausgedacht und diese Geschichte mit der ‚Stop Motion App' des iPads aufgenommen. Die Bilder mit den entstandenen Bewegungen wurden in Kleingruppen und später im Plenum reflektiert. Einige Kinder konnten bereits Tonaufnahmen hinzufügen.
In der darauffolgenden Woche brachten die Kinder wieder Spielfiguren mit. Der Umgang mit dem iPad und der ‚Stop Motion App' war nun allen vertraut. Diesmal bestand die Aufgabe darin, die ausgedachte Geschichte in Form einer **3-Bild Geschichte** (Mini-Storyboard) zu **zeichnen** und zusätzlich **Wörter oder Sätze aufzuschreiben**. Diese wurden von mir auf Lesbarkeit geprüft und bei Bedarf korrigiert. Die Wörter bzw. Sätze wurden neben die Figuren gelegt, so dass sich die Wörter ebenso wie die Spielfiguren zu bewegen schienen. Zum Schluss wurden die Tonaufnahmen hinzugefügt und alle Filme im Plenum gezeigt und besprochen.

Scaffolding
Die mitgebrachten Figuren haben die Kinder angeregt zu experimentieren. Neben farbigen Papieren und Stiften war auch **Knete** vorhanden, so dass alle Kinder ihrem Entwicklungsstand und Interesse entsprechend ausprobieren konnten. **Innere Bilder** durch die **sinnliche Wahrnehmung** des Knetens entstehen lassen und diese Bilder zunächst durch Kneten auszudrücken, bevor sie gezeichnet und beschriftet werden, vereinfacht die Ausdrucksform und gibt Platz für neue Bilder.

Lernbegleitung
Da die Arbeit mit den iPads in der ersten Klasse nicht vertraut war, bestand die Lernbegleitung vor allem in der technischen Unterstützung. Für den Umgang mit den iPads haben wir **direkte Instruktion** gewählt, alle anderen **Teilaufgaben** waren **offen**.
Ein Team habe ich zunächst hinsichtlich ihrer Partnerwahl unterstützt.

Heterogenität
Durch die freie Partner- bzw. Kleingruppenwahl konnten alle Kinder ihre individuellen Stärken einbringen. Die Motivation war ausserdem so gross, dass auch kleine Interessenskonflikte zugunsten der Zielerreichung, einen eigenen Film zu produzieren, kurzfristig zurückgestellt werden konnten. Die 3-Bild-Geschichte als Lerngegenstand war das **verbindende Element**, welches **individuelles Lernen in Kooperation** ermöglichte.

Erkenntnisse
Neben der hohen Motivation hat mich vor allem die **Vielfalt** und Qualität der Bild- und Tonaufnahmen überrascht. Alle Filme sind grundverschieden, zeigen aber gleichzeitig eine hohe **Experimentierfreudigkeit**, intensive Auseinandersetzung und **Ausdauer**. Obwohl ich die Arbeit mit digitalen Medien in der ersten Klasse nur vereinzelt und gezielt einsetzen möchte, um ausreichend Zeit für sinnliche Wahrnehmungen (visuelle, auditive, haptische) zu haben, muss ich dennoch feststellen, dass ein **produktiver Umgang** mit digitalen Medien durchaus kreativitätsfördernd sein kann. Häufig erlebe ich, dass eine frühe und intensive Nutzung von digitalen Medien bei Kindern der Unterstufe zu einem konsumistisch-rezeptiven Verhalten führt, welches der Entwicklung divergenten und kreativen Denkens entgegenwirkt.

Abb. 11: Umsetzungen der 3-Bild-Geschichten mit Knete, Legosteinen und Spielfiguren

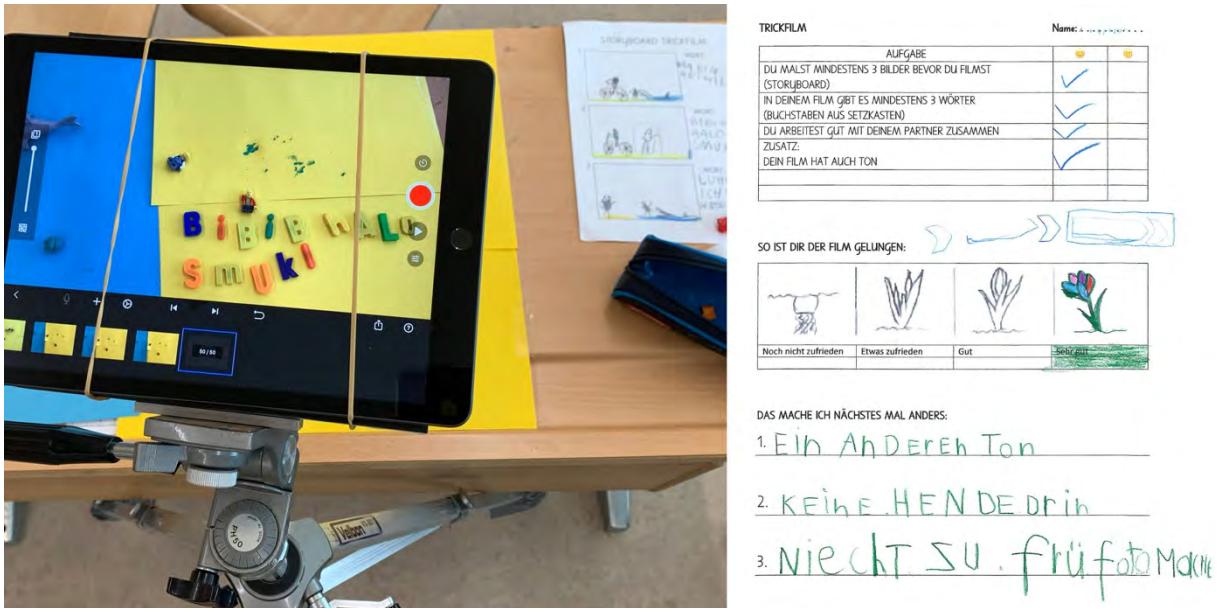


Abb. 12: Aufnahme einer 3-Bild-Geschichte und anschliessender Reflexion

3.4 Fächerübergreifend: Deutsch & Bildnerisches Gestalten

Selbstportrait (Berufspraxis: 2. Klasse)

Deutsch: Janoschs Biografie im Lehrmittel ‚Die Sprachstarken'
BG: Selbstportrait

Die Einführung ins Thema durch das Kennenlernen des Autors ‚Janosch' und seiner Geschichten, als auch die **Wahrnehmung durch Beschreibung** der verschiedenen Portraitdarstellungen von Picasso erweiterten den Blick der Kinder. Ich forderte sie auf, zunächst nur zu beschreiben, was sie sehen, ohne zu interpretieren, was die Bilder darstellen oder von wem sie gemalt wurden. Anschliessend fragte ich sie, ob sie wohl alle von demselben Maler gemalt worden waren. Hierzu gab es unterschiedliche Meinungen. Nachdem die Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Portraits gesammelt hatten, liess ich sie zunächst mit verschiedenen Materialien, wie Zahnbürsten, Klebeband, Draht, Stoff und Schnüren experimentieren. Das Heranführen über Strukturen gab Raum zum Entdecken und Ausprobieren, wenig zielgerichtet, einfach dem Gefühl des Entdeckens folgend.

Im nächsten Schritt malten die Kinder ihre Körperkonturen auf Packpapier, wobei sie sich gegenseitig halfen. Bevor die Kinder begannen, die Konturen mit Farben und Strukturen zu füllen, habe ich mit ihnen eine kurze **Wahrnehmungsübung** gemacht: Sie sollten mit geschlossenen Augen beschreiben, welche Kleidung sie gerade trugen und wie sich die Stoffe anfühlten, wo es sich gleich und wo es sich unterschiedlich anfühlt. Für manche Kinder war dies zunächst eine Herausforderung, die sie alle gerne annahmen.

Abb. 13: Entstehungsprozess der Selbstportraits (Berufspraxis: 2. Klasse)

Scaffolding
Damit die Kinder sich trauten, ihr Inneres auszudrücken, anstatt möglichst fotografisch ihr Äusseres abzumalen, habe ich alle Gesichter fotografiert, ausgedruckt und den Kindern gezeigt. Die Erleichterung war zu spüren, denn das eigene Gesicht zu malen ist eine besondere Herausforderung. Die Bilder der Gesichter wurden zuletzt collagenartig in die Portraits eingefügt. Dadurch waren die Kinder freier und lenkten ihre Aufmerksamkeit auf die Gestaltung und den Ausdruck der Kleidung. Unterstützende Fragen waren: ‚Wie fühlt sich der Stoff an?' ‚Wo ist es warm und wo ist es kalt?' ‚Was fühlst du, wenn du das trägst?'

Lernbegleitung und Heterogenität
Die Kinder haben sich im Gestaltungsprozess grösstenteils gegenseitig unterstützt und neue Techniken gezeigt. Ich habe durch die Auswahl der Materialien, meine Kommunikation und die Wahrnehmungsübung gelenkt, so dass alle Kinder auf unterschiedlichem Niveau und in ihrem Tempo arbeiten konnten. Da die Kinder unterschiedlich schnell gearbeitet haben, ergänzte ich die Aufgabenstellung um die Gestaltung des Hintergrunds. Ein Junge konnte die Aufgabe aufgrund seiner detailgetreuen Arbeitsweise nicht allein zu Ende führen, so dass am Schluss alle gemeinsam geholfen haben, den Hintergrund seines Portraits zu gestalten.

Erkenntnisse
Das **spielerische Ausprobieren** von Farben und Materialien gab den Kindern einen handlungsorientierten Zugang, wodurch sie sich auf Neues einlassen konnten. Das **flexible Denken** zeigte sich darin, dass einige Kinder kontinuierlich weitere Kombinationsmöglichkeiten entdeckten und andere dazu anregten, weitere auszuprobieren.
Der beobachtende Einstieg (ohne zu bewerten) über die verschiedenen Portraits regte die Kinder zu **ungewohnten Sichtweisen** und Ausdrucksformen an. Wenn Picassos Gesichter blau sein können, warum sollten die eigenen Haare dann nicht Grün übermalt werden?
Vor allem die Wahrnehmungsübung zu Beginn der zweiten Doppellektion verband die **innere mit der äusseren Wahrnehmung,** so dass sie sich zunächst spüren konnten, um das Erlebte und Gefühlte, durch Farben und Strukturen auszudrücken.

Abb. 14: Selbstportraits (Berufspraxis: 2. Klasse)

Die offene Aufgabe liess genug Raum für eigene Ideen und bot genug Halt durch den handlungsorientierten Zugang, die Auswahl der Materialien und die Vorgabe der eigenen Körperkontur.
Ich erlebte die Kinder in allen Lektionen als **hoch motiviert, aufmerksam und fokussiert**. Der wiederkehrende Austausch durch die Reflexionen im Plenum sorgte zum einen für ein fürsorgliches Miteinander und regte ausserdem dazu an, erneut auszuprobieren und umzudenken.

Zum Abschluss **präsentierten** alle Kinder ihre Selbstportraits, die auch im Schulzimmer aufgehängt wurden. Parallel dazu haben sich die Kinder in den Deutsch-Lektionen zunächst mündlich und dann schriftlich beschrieben. Hier spiegelten sich vor allem die Wahrnehmungsübungen, die zu vielfältigen Beschreibungen führten.

4 Reflexion

4.1 Diskussion

Ich komme auf die Frage zurück, die mich durch diesen Portfolioeintrag geführt hat, nämlich:
Wie kann ich fächerübergreifend kreativitätsfördernde Lernaufgaben stellen?

Die Unterrichtsbeispiele zeigen, dass sich kreativitätsfördernde Lernaufgaben für fächerübergreifendes Unterrichten anbieten. Damit diese nicht zufällig entstehen, halte ich es für wichtig, folgende Aspekte bei der Planung zu berücksichtigen:

Planung und Konzeption von kreativitätsfördernden Lernaufgaben

Eine gute Orientierung über alle **Phasen des kreativen Prozesses** für die Planung und Konzeption gibt mir die Übersicht des Bildnerischen Prozesses aus dem Lehrplan 21 (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017):

- Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren
- Sammeln und Ordnen, Experimentieren
- Vergleichen und Einordnen, Kontextualisieren
- Entscheiden und Planen
- Verdichten und Weiterentwickeln
- Präsentieren und Kommunizieren

Mir fällt auf, wie sehr die Phasen mit den für ‚Natur, Mensch und Gesellschaft' definierten Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen übereinstimmen:

- Die Welt wahrnehmen
- Sich die Welt erschliessen
- Sich in der Welt orientieren
- In der Welt handeln

(Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017)

Die letzte Phase ‚In der Welt handeln' umfasst sowohl Aspekte des Verdichtens und Weiterentwickelns als auch des Präsentierens und Kommunizierens. Damit eine Lernaufgabe fächerübergreifend kreativitätsfördernd ist, muss sie jedoch auch Aspekte des Verwerfens, Neu-Denkens und Veränderns beinhalten, um **divergentes Denken** anzuregen und eine **offene Haltung** zu fördern.

Hierzu bieten sich **offene Aufgaben** an, die ein **Weiterdenken** ermöglichen, welches nicht vorsätzlich ziel-oder lösungsorientiert ist, sondern temporär spielerisch-explorativ: sich im Kreis drehend, die Perspektive wechselnd, von hinten nach vorne denkend. Diese Phasen müssen ebenfalls vorab bedacht und berücksichtigt werden. Obwohl sich Inkubations- und Illuminationsphasen (vgl. 2.4), in denen Probleme unbewusst weitergedacht und Lösungen erahnt oder erkannt werden, nicht vorausplanen lassen, da sie oft spontan und nebenbei entstehen, kann ich als Lehrperson dennoch **Rahmenbedingungen** schaffen, um diese Phasen zu ermöglichen: durch ausreichend Zeit, Materialien, Räume, Methodenwahl und die Art und Weise, wie ich eine Aufgabenstellung formuliere und begleite.

Mir ist aufgefallen, dass ich mir im ersten Berufsjahr als Fachlehrerin einer zweiten Klasse für Deutsch, Gestalten und Natur, Mensch & Gesellschaft mehr Zeit genommen habe, um den Kindern kreativitätsfördernde, offene Aufgaben mit einem direkten Bezug zu ihrer Lebenswelt zu stellen. Das fächerübergreifende Arbeiten gab den Kindern ein Grundgerüst mit vertrauten Elementen, so dass sie sich mutig auf neue Situationen einlassen konnten. Dieses Schuljahr habe ich als Klassenlehrerin

einer ersten Klasse vor allem auf den Aufbau von Zahlvorstellungen, des Schriftspracherwerbs und der Sozialkompetenzen fokussiert. Hinsichtlich der Sozialkompetenzen habe ich im Rahmen der Förderung von exekutiven Funktionen auch viele **Wahrnehmungsübungen** durchgeführt. Mit dem Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren sind die Kinder inzwischen gut vertraut. Allerdings habe ich dieses Schuljahr weniger Zeit eingeplant, um bei fächerübergreifenden Lernaufgaben **alle Phasen des kreativen Prozesses** zu berücksichtigen. Das möchte ich nächstes Schuljahr wieder ändern. Mir wird bewusst, dass **Zeitmangel kreativitätsfördernde Lernaufgaben limitiert**.

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten hat mir gezeigt, wie wichtig **Wahrnehmungen** für das Entstehen von **inneren Bildern** sind. Die Kinder dazu anzuregen, ihre Sinne bewusst zu schärfen, innezuhalten und innere Bilder entstehen zu lassen, ist eine wesentliche Voraussetzung für kreative Prozesse. Andere kreativitätsfördernde Methoden über Handlungen und Assoziationen können, ebenso wie Wahrnehmungsübungen, kreative Prozesse fördern und einleiten. Dies möchte ich bei meinen Planungen künftig stärker berücksichtigen.

Die Erfahrungen im ersten Berufsjahr verdeutlichen mir, dass ich aufgrund meiner bisherigen Berufserfahrung viele fächerübergreifende kreativitätsfördernde Lernaufgaben gestellt habe, die den Kindern einen handlungsorientierten und erkundenden Ansatz geboten haben. Das grosse Interesse und die hohe Motivation haben mir gezeigt, dass die gestellten Aufgaben bedeutungsvoll waren und alle Kinder in ihrem kreativen Selbstkonzept bestätigt wurden.

Der Lehrplan 21 sieht explizit fächerübergreifendes Lernen unter Berücksichtigung der entwicklungsorientierten Zugänge vor, was mich darin unterstützt, alle **Phasen des kreativen Prozesses bei der fächerübergreifenden Planung** mit einzubeziehen. Obwohl kreative Prozesse oft unstrukturiert, spontan und teilweise gänzlich unbewusst stattfinden, können sie dennoch durch innere und äussere Wahrnehmungen angeregt werden. Die dafür benötigten Zeitfenster müssen eingeplant und erforderliche Rahmenbedingungen darauf abgestimmt werden.

Lernbegleitung im kreativen Prozess
Kreativitätsfördernde Lernaufgaben benötigen strukturierte Rahmenbedingungen und **Lernbegleitung in Form von Kommunikation, Beziehung und die überlegte Auswahl von Materialien**, damit offene Aufgaben nicht in Überforderung enden und zu Frustration führen. Die Kinder müssen an **offene Lernaufgaben herangeführt** werden, sowohl methodisch als auch hinsichtlich ihres Arbeits- und Sozialverhaltens.
Scaffolds kommen grundsätzlich, insbesondere bei heterogenen Strukturen zum Tragen, damit alle Kinder in ihrer ‚Zone der proximalen Entwicklung' arbeiten können. Wahrnehmungsübungen und andere kreativitätsfördernde Methoden dienen als Scaffolds, weil sie innere Bilder anregen und somit zur Ideenfindung beitragen.

Mir ist ausserdem bewusst geworden, wie wichtig das Benennen von **klaren Kriterien** bei der Formulierung von Aufgaben war, beispielsweise hinsichtlich der Stabilität beim Bau der Sitzmöglichkeiten und der Team-Arbeit. Die Auswahl der Materialien hat dazu geführt, dass die Erwartungshaltung nicht im perfekten ‚outcome' sondern in der Umsetzung der Kriterien bestand, was die Kinder ermutigt hat, Neues auszuprobieren. So konnten sie sich mehr dem Prozess widmen, anstatt auf das Produkt zu fokussieren.

4.2 Persönliche Stellungnahme

Meine Erfahrung und mein Vorwissen als Kommunikationsdesignerin ermöglichten mir eine offene und gelassene **Haltung** hinsichtlich kreativer Prozesse. Mir ist wichtig, dass sich die mir anvertrauten Kinder wahrgenommen und gehalten fühlen, Wertschätzung erfahren und somit ein stabiles Fundament aufbauen, um Neues auszuprobieren und Lernaufgaben mit einer neugierigen und entdeckenden Haltung begegnen zu können. Vor allem in der Unterstufe halte ich den Bezug zur kindlichen Lebenswelt für besonders wichtig, damit individuelle Vorstellungsbilder abgerufen, erweitert, angepasst und vertieft werden können.

Viele kreativitätsfördernde Methoden benötigen einen minimalen Vorbereitungsaufwand und sind räumlich ungebunden. Meiner Erfahrung nach bieten sich gerade **ausserschulische Lernorte** gut für kurze **kreativitätsfördernde Sequenzen** an. Da ich gerne spontan agiere kann ich kreativitätsfördernde Lernchancen wahrnehmen und umsetzen. Das unterstützt mich darin, auf die Denk- und Handlungsweisen der Kinder einzugehen und alltägliche Phänomene mit einzubeziehen. Mein persönliches Ziel, divergentes Denken anzuregen, die Freude am Entdecken und am Lernen zu wecken, ist mir in den kreativitätsfördernden Lernaufgaben, die fächerübergreifend konzipiert waren, besonders gelungen.

Dennoch ist mir bewusst, dass es auch immer wieder **Phasen der Instruktion, des Übens und Elaborierens** geben muss. Kreativitätsfördernde Lernaufgaben sind auch anstrengend und erfordern eine hohe kognitive Aktivierung. Weder Erwachsene noch Kinder können, meines Erachtens, unentwegt kreativ und divergent denken.

Ich stimme Braun und Krause zu, die Kreativität als eine **Schlüsselkompetenz** erachten. Digitalisierung und Globalisierung führen zu sich immer schneller verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen. Covid-19 und der aktuelle Krieg in Europa sind nur zwei Beispiele hierfür.

Die Förderung kreativen Denkens befähigt Kinder, abstrakt und flexibel zu denken, Herausforderungen anzunehmen und Frustrationen besser auszuhalten, Perspektiven zu wechseln, sich auf neue Menschen und Situationen einzustellen und auszuhalten, dass es nicht immer nur die eine richtige Lösung gibt.

Obwohl die Förderung kreativen und divergenten Denkens immer ein zentrales Element meines Unterrichtens sein wird, bin ich mir darüber im Klaren, dass Menschen aufgrund ihrer Persönlichkeitsstrukturen unterschiedlich veranlagt sind. Mein Ziel ist nicht, möglichst viele Kreative auszubilden, sondern alle Kinder wahrzunehmen und nach bestem Wissen und Können in ihrer **individuellen Entwicklung** zu fördern.

5 Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. zh.lehrplan.ch. (PDF verfügbar unter zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf).

Bauer, D., Wiebke, F., Otto, M., Walk, L. *Förderung exekutiver Funktionen durch Raumgestaltung.* Saale: Wehrfritz GmbH.

Braun, D., Krause, S., Boll, A. 2019. *Handbuch Kreativitätsförderung.* Freiburg: Verlag Herder GmbH.

Brodbeck, Karl-Heinz. 2007. *Entscheidung zur Kreativität.* 3. Auflage. Darmstadt: WBG.

Hattie, John A. C. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Käpnick, Friedhelm und Benölken, Ralf. 2020. *Mathematiklernen in der Grundschule*. 2. Auflage, Berlin: Springer Verlag GmbH

Mantel, Andrea. 2020. Skript Vorlesung HS 2020/21. Zürich.

Methodenkartei Uni Oldenburg. 2022. Zugriff am 10. Februar 2022. https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/kreativitaetsfoerdernde-methoden/

Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy De Loache, und Jenny Saffran. 2016. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Walk, Laura M., und Wiebke F. Evers. 2013. *Förderung exekutiver Funktionen*. Saale: Wehrfritz GmbH.

Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

Zürich, Pädagogische Hochschule. kein Datum. *Kompetenzstrukturmodell*. Zugriff am 10. Oktober 2020.https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf.

6 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Komponententheorie der Kreativität (Braun, Krause, Boll 2019, 43) 4
Abb. 2: Modell mathematischer Begabungsentwicklung (Käpnick und Benölken 2020, 263) 6
Abb. 3: Bildnerischer Prozess und Gestaltungsprozess (Lehrplan 21) 8
Abb. 4: Gruppenarbeit zu Schulvergleich und gebaute Sitzmöglichkeit 12
Abb. 5: Gruppe 2 beim Bau einer stabilen Sitzmöglichkeit 13
Abb. 6: Schule und Spielgeräte im Vergleich von früher zu heute 14
Abb. 7: Pläne vom Schulhof mit Spielgeräten 15
Abb. 8: Materialien und Analysen der Spielgeräte 15
Abb. 9: Entstehungsprozess eines Spielgerätes 16
Abb. 10: Veröffentlichung der Spielgeräte in der Schülerzeitung und Entstehungsprozess 16
Abb. 11: Umsetzungen der 3-Bild-Geschichten mit Knete, Legosteinen und Spielfiguren 18
Abb. 12: Aufnahme einer 3-Bild-Geschichte und anschliessender Reflexion 18
Abb. 13: Entstehungsprozess der Selbstportraits 19
Abb. 14: Selbstportraits 20

Bildrechte: Alle Bilder sind so gewählt, dass die Gesichter nicht zu erkennen sind. War dies nicht möglich, habe ich Masken vor die Gesichter retuschiert.

7 Anhang: Planung von Spielgeräten TTG

PLANUNG VON KOMPETENZORIENTIERTEM UNTERRICHT IM FACH TTG

THEMA
Spielgeräte mit stabilen & beweglichen Elementen

SCHULSTUFE
2. Klasse, Primarschule Oberembrach

PROJEKTBESCHRIEB
Die fächerübergreifende Auseinandersetzung mit „Schule" (früher/heute, Berufe in der Schule, Klassenzimmer), dem Schulhof und dessen Spielgeräten weckte bei den SuS so grosses Interesse, dass die Idee für diese Werkarbeit entstand.

Meine Idee: SuS können Spielgeräte untersuchen und so bauen, dass es ähnlich wie das Original funktioniert (dreht/wackelt/wippt/schaukelt).

An einem Spielgerät habe ich ausprobiert, ob sich meine Idee mit den Materialien umsetzen lässt.

ZEITLICHE PLANUNG
3 Wochen (fächerübergreifend: Deutsch & NMG)

FACHSPEZIFISCHE METHODEN
1. Einstieg durch Erkundung (Exploration)
2. Funktionsanalyse des Spielgeräts
3. Sammeln und Ordnen (Kategorien & Funktionen)
4. Technische Experimente: Hebelgesetz, Fliehkraft
5. Spielen mit Materialien

GESTALTUNGSAUFGABE
«Entwickle ein kleines Spielgerät mit stabilen und beweglichen Teilen, das die gleichen Funktionen hat wie das Grosse.»

(es dreht, wackelt, wippt oder schaukelt)

FORSCHUNGSFRAGEN / HERAUSFORDERNDE AUFGABENSTELLUNGEN
1. Sequenz:
Warum sitzen wir in der Schule auf Stühlen?
Haben alle Stühle dieselben Funktionen?
Was macht eine Sitzgelegenheit stabil?

2. Sequenz:
Was macht das Spielgerät stabil?
Welche Elemente sorgen für die nötige Bewegung? Welche Bewegungen soll dein Spielgerät ermöglichen?
Wie werden stabile mit beweglichen Elementen verbunden?

Lernziel:
1. SuS können untersuchen, welche Funktionen Spielgeräte haben, diese sammeln und ordnen.
2. SuS können ihr Wissen über mechanische Kräfte einsetzen, um bewegliche Elemente zu konstruieren.
3. SuS können Materialien wählen, welche die gewünschte Funktion ermöglicht.

WAHRNEHMUNG UND KOMMUNIKATION
TTG 1.A.1 Technische Zusammenhänge an Objekten spielerisch erfahren (wahrnehmen) und beschreiben.

Lernziel:
1. SuS können Funktionen der Spielgeräte ausprobieren, beschreiben und erklären, welche Teile das Spielgerät stabil und welche es beweglich machen.
2. SuS können ihre Lösungswege anhand von Fragen reflektieren und dokumentieren.

KONTEXTE UND ORIENTIERUNG
TTG 3.A.1 Kulturelle und historische Aspekte von Objekten und deren Bedeutung für den Alltag abschätzen (z.B. Spielgerät).

Lernziel (fächerübergreifend D):
SuS können anhand durchgeführter Interviews mit Grosseltern (ältere Nachbarn/Freunde) beschreiben, dass Spielgeräte früher anders aussahen/funktionierten und vermuten, welche Gründe (Materialien etc.) es dafür gab.

PROZESSE UND PRODUKTE

DESIGNPROZESS
TTG 2.A.1 Eine Aufgabenstellung erfassen, Ideen und Informationen sammeln und nach eigenen oder vorgegebenen Kriterien ordnen.
TTG 2.A.2 Lösungen für eigene Produktideen aus Experimentierreihen ableiten.
TTG 2.A.3 Funktionale und konstruktiven Bedingungen der Aufgabenstellung berücksichtigen und für die Planung des Prozesses verwenden.
< Lernziele

PROZESSE UND PRODUKTE

FUNKTION & KONSTRUKTION
TTG 2.B.1 Funktions- und Konstruktionsprinzipien von Objekten analysieren und für eigene Umsetzungen nutzen
Lernziel:
1. SuS können untersuchen, wie mechanische Kräfte wirken (Hebelgesetz und Fliehkraft).
2. SuS können eigene Lösungen finden, um ein Spielgerät mit beweglichen Teilen zu konstruieren.

GESTALTUNGSELEMENTE
TTG 2.C.1 Dreidimensionale Formen in Produkten bewusst einsetzen.

Lernziel:
SuS können eckige, runde und organische Formen zur Gestaltung ihres Spielgeräts einsetzen.

VERFAHREN
TTG 2.D.1 Formgebende Verfahren erkunden, zunehmend selbstständig und genau ausführen und üben: trennen und verbinden.

Lernziel:
SuS können verschiedene Materialien durch kleben, knoten oder ineinander stecken etc. miteinander verbinden

MATERIAL, WERKZEUGE & MASCHINEN

Draht	Drahtschere
Äste	Aale
Korken	Schere
Streichhölzer lang/kurz	
Gummibänder	
Stoffreste	
Verpackungen (Kunststoff)	
Kartons	
Klebeband, Knete	

PHZH / DT Primarstufe

Fächerübergreifende Förderung von exekutiven Funktionen

Standard 02 des Kompetenzstrukturmodells: **‚Lernen, denken und Entwicklung'**

„Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen, denken und sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernen und Denken zu fördern und dadurch die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen" (Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell).

Mentorin	Cornelia Möhlen	cornelia.moehlen@phzh.ch
Studentin	Elke Balger	elke_balger@stud.phzh.ch

21. April 2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 3

1.1 Vorgehensweise 4

2 Theoretische Grundlagen 5

2.1 Definition der Begrifflichkeiten 5

2.2 Die Bedeutung von exekutiven Funktionen in der Schule 7

2.3 Entwicklung und Voraussetzungen 9

2.4 Risikogruppen 9

2.5 Förderung von exekutiven Funktionen als präventive Massnahme 10

2.6 Methoden zur Förderung 10

2.7 Dilemma von Diagnosen 11

3 Förderung von exekutiven Funktionen in meiner Unterrichtspraxis 15

3.1 Spiele und Übungen zur Förderung des Arbeitsgedächtnisses 15

3.2 Spiele und Übungen zur Förderung der Inhibition 18

3.3 Spiele und Übungen zur Förderung des Shiftings 20

3.4 Achtsamkeitsübungen 22

4 Reflexion 25

4.1 Diskussion 25

4.2 Persönliche Stellungnahme 26

5 Literaturverzeichnis 27

6 Abbildungsverzeichnis 28

1 Einleitung

Vor allem im angloamerikanischen Raum wird auf die nachhaltige Bedeutung der exekutiven Funktionen für die schulische und soziale Entwicklung von Kindern hingewiesen. „Die Qualität der exekutiven Funktionen während der frühen Kindheit lässt als Prädiktor in hohem Masse wichtige Aspekte im späteren Werdegang eines Menschen vorhersagen, beispielsweise was Schulabschluss, Studium, Einkommen und berufliche Stellung im Erwachsenenalter betrifft" (Siegler et al. 2016, 135).

Wie kann es sein, dass Eltern im deutschsprachigen Raum kaum etwas oder gar nichts davon wissen? Ich begegnete dem Begriff das erste Mal während eines Elternabends der Elementary School in Laguna Beach, Kalifornien. Meine Tochter besuchte damals die zweite, mein Sohn die dritte Klasse. Die Lehrperson erläuterte den Begriff und hob die Wichtigkeit von exekutiven Funktionen hervor, interessanterweise vor allem für die persönliche und soziale Entwicklung. Hätte sie sich lediglich auf die positive Korrelation von exekutiven Funktionen und schulischen Leistungen berufen, wäre mir die Bedeutung wahrscheinlich weniger bewusst geworden. Um die akademische Entwicklung meiner Kinder hatte ich mir nie Sorgen gemacht. Dass exekutive Funktionen aber nicht nur für den schulischen, sondern auch für den weiteren beruflichen Werdegang aussagekräftiger seien als der Intelligenzquotient, überraschte mich. Das eigene Potential könne nur voll ausgeschöpft werden, wenn man sich gut selbst regulieren könne, hiess es.

Der Zusammenhang von sozialen Kompetenzen und persönlicher Zufriedenheit war es, der mein Interesse weckte. Wer als Kind lerne, sich selbst zu regulieren und die Perspektive anderer einzunehmen, entwickle mehr Empathie, sei weniger suchtgefährdet und könne sich auf neue Lebenssituationen besser einstellen.

Besonders fiel mir der Umgang der Klassenkameraden an der Elementary School auf: Geduldig in einer Reihe zu stehen, um beispielsweise auf den Schulbus zu warten, schien für die allermeisten Kinder keinerlei Herausforderung zu sein. Rollenspiele und Präsentationen über bedeutende Personen (‚Role-Models') fanden bereits im Kindergarten regelmässig statt und schienen das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und Perspektivwechsel zu fördern. Auf konstruktives positives Feedback seitens der Lehrpersonen und der Kinder untereinander wurde besonders geachtet.

Kurz nach meiner Rückkehr nach Deutschland hatte ich die Gelegenheit, Jon Kabat-Zinn, Gründer von ‚Mindfulness-Based Stress Reduction', kennenzulernen, dessen Vortrag über Neuroplastizität ich zuvor gehört hatte. Dass sich neuronale Netzwerke durch regelmässige kognitive Übungen – zu denen auch Achtsamkeitsübungen zählen – wissenschaftlich nachweisbar stimulieren lassen, um positive Effekte bei Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen und Legasthenie zu erhalten, weckte mein Interesse.

Meine persönlichen Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit einigen theoretischen Konzepten führt mich daher zu folgender Fragestellung:

Welche Bedeutung haben exekutive Funktionen auf die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung und wie kann ich diese Erkenntnisse fächerübergreifend anwenden?

Zur Klärung orientiere ich mich am Standard 02 des Kompetenzstrukturmodells*: ,**Lernen, denken und Entwicklung‘:***

Wissen
„Die Lehrperson

- kennt die Wechselwirkung zwischen Lernen und Denken sowie der körperlichen, sozialen, kognitiven, affektiven und moralischen Entwicklung.“

Lern- und Umsetzungsbereitschaft
„Die Lehrperson

- ist bereit, ihr Wissen über Lernen, Denken und Entwicklung lernförderlich zu nutzen.“

Können als wissensbasiertes Handeln
„Die Lehrperson

- ermöglicht und unterstützt systematisch individuelle und gemeinschaftliche Lern-, Denk- und Entwicklungsprozesse.“

(Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell)

1.1 Vorgehensweise

Zunächst widme ich mich der theoretischen und begrifflichen Auseinandersetzung von exekutiven Funktionen. Anschliessend zeige ich exemplarische Aufträge aus meiner Unterrichtspraxis auf und beleuchte, inwieweit theoretische Ansätze mit meinen praktischen Erfahrungen übereinstimmen oder sich gegebenenfalls widersprechen. Schliesslich reflektiere ich diese Erkenntnisse, um Umsetzungsmöglichkeiten für meine weitere Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

2 Theoretische Grundlagen

Um zu verstehen, inwiefern die Förderung von exekutiven Funktionen im schulischen Umfeld bedeutsam ist, widme ich mich zunächst der Begriffsklärung. Exekutive Funktionen sind in der Hirnforschung-Neurologie ebenso relevant wie in der Psychologie, Pädagogik und in therapeutischen Handlungsfeldern. Anschliessend beschreibe ich Methoden und Werkzeuge zur Förderung von exekutiven Funktionen im schulischen Umfeld.

2.1 Definition der Begrifflichkeiten

Der Ausdruck Exekutive Funktionen ist ein Begriff aus der Neuropsychologie, welcher mentale Prozesse zur kognitiven Steuerung beschreibt. Er kommt aus dem angloamerikanischen Sprachraum, erst seit 2016 gibt es eine einheitliche Definition im deutschsprachigen Raum: Darunter zu verstehen „sind höhere geistige Prozesse, die der Handlungsplanung, Handlungsüberwachung und Handlungskontrolle dienen, d.h. mit denen das Verhalten, die Aufmerksamkeit und die Gefühle zielgerichtet gesteuert werden können" (Stuber-Bartmann 2018, 13).
Die **kognitive Kontrolle des Denkens und Handelns** dient also der Steuerung des Verhaltens, wobei der präfrontale Cortex eine besondere Rolle spielt: Die Reifung dieses Gehirnbereichs findet langsam und vor allem im Kindergarten- und Grundschulalter statt (Siegler et al. 2016, 134).

Stuber-Bartmann (Stuber-Bartmann 2018, 14ff) nennt bis zu 30 verschiedene, komplexe geistige Fähigkeiten, die den exekutiven Funktionen zugeordnet werden können, wovon drei Mechanismen die Grundlage bilden:

Updating (Arbeitsgedächtnis)
Das Arbeitsgedächtnis speichert kurzfristig eine begrenzte Anzahl von Informationen, die zur Bearbeitung benötigt werden und im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Gemäss Woolfolk (Woolfolk 2014, 286) unterteilt sich das Arbeitsgedächtnis in die „Phonologische Schleife", den „Episodischen Puffer", und den „Visuell-räumlichen Notizblock". Die „Zentrale Exekutive" ist als übergeordnetes Teilsystem zu verstehen, um mentale Ressourcen, wie die Aufmerksamkeit, zu lenken (Woolfolk 2014, 286).

Dem Arbeitsgedächtnis kommt im schulischen Umfeld eine besondere Bedeutung zu:

- Kognitive Leistungen: z.B. Zwischenschritte erinnern (Kopfrechnen, Problemlösekompetenz)
- Erinnerungsleistungen: z.B. bei erteilten Arbeitsaufträgen, Wortschatzaufbau
- Strategisches Denken: z.B. Arbeitsschritte planen und abwägen, Ziele und Prioritäten setzen
- Verknüpfung mit dem Langzeitgedächtnis: z.B. Vorwissen abrufen, um eine Aufgabe zu bearbeiten, vernetztes Denken

(Stuber-Bartmann 2018, 16ff)

Stuber-Bartmann (Stuber-Bartmann 2018, 16ff) weist darauf hin, dass Lerninhalte ausschliesslich über das Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis gelangen, Probleme mit dem Arbeitsgedächtnis im schulischen Umfeld aber oftmals nicht erkannt werden (Stuber-Bartmann 2018, 16ff).

Inhibition (Impulskontrolle)
Der Begriff entstammt dem lateinischen Wort inhibere und bedeutet hemmen oder zurückhalten. Darunter ist die Fähigkeit der Impulskontrolle zu verstehen, also sich nicht ablenken zu lassen. Stuber-Bartmann (Stuber-Bartmann 2018, 16ff) vergleicht die Inhibition mit einem verinnerlichten Stoppschild. Die Fähigkeit, einen spontanen Impuls hemmen zu können, anstatt eine geplante Handlung zu unterbrechen, ermöglicht es, ein Ziel konsequenter zu verfolgen (Stuber-Bartmann 2018, 16ff).

Im schulischen Umfeld benötigen Kinder die Fähigkeit der Inhibition um:

- Ablenkung durch äussere Reizen zu widerstehen: z.B. Aufforderungen des Tischnachbarn
- Aufmerksamkeit zu steuern: z.B. Hausaufgaben fokussiert bearbeiten (Zeitersparnis)
- Emotionen zu regulieren: z.B. Konfliktsituationen verbal statt physisch begegnen, negative Emotionen hemmen
- Unangemessenes Verhalten zu hemmen, im Sinne von ‚Erst denken, dann handeln'

(Stuber-Bartmann 2018, 16)

Shifting (kognitive Flexibilität)
Das englische Wort bedeutet verschieben und meint die Fähigkeit, Perspektiven wechseln zu können und sich flexibel auf neue Anforderungen und Situationen einlassen zu können. Stuber-Bartmann (Stuber-Bartmann 2018, 17) hebt die Bedeutung des Shiftings für das soziale Miteinander hervor, um „offen für andere Argumente zu sein" und „sich in die Gefühlswelt des Gegenübers zu versetzen" (Stuber-Bartmann 2018, 17).

Kognitive Flexibilität in der Schule ermöglicht:

- Wechsel von Unterrichtsinhalten oder Organisationsformen: z.B. Plenumsdiskussion zu stiller Einzelarbeit
- Übertragen bekannter Muster auf neue Situationen: z.B. Grundrechenarten bei Textaufgaben anwenden können
- Perspektive Anderer einnehmen können: z.B. bei literarischen Texten oder im sozialen Austausch
- Lernen aus Fehlern: Verhalten, Strategien und Handlungen reflektieren und entsprechend anpassen

(Stuber-Bartmann 2018, 17)

Selbstregulation
Die Fähigkeit, das eigene Verhalten, Gedanken, Emotionen und Handlungen zielgerichtet steuern und kontrollieren zu können. Diese Fähigkeit basiert auf höheren geistigen Prozessen, die als exekutive Funktionen bezeichnet werden (Stuber-Bartmann 2018, 10).

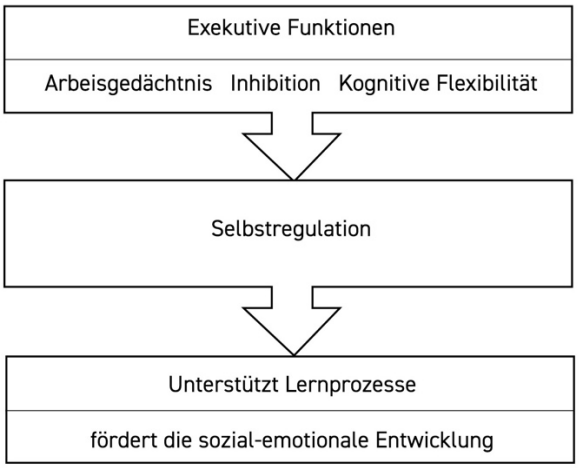


Abb. 1: Exekutive Funktionen (Stuber-Bartmann 2018, 19)

Achtsamkeit
Die Fähigkeit, alles, was in einem und um einen herum gerade geschieht, aufmerksam, bewusst und wertfrei wahrzunehmen, beispielsweise Gedanken und Gefühle, körperliche Empfindungen oder Sinnesreize aus der Umgebung (Stuber-Bartmann 2018, 50).

2.2 Die Bedeutung von exekutiven Funktionen in der Schule

Lehrplan 21
Der Lehrplan 21 des Kantons Zürich hebt die Förderung von Exekutiven Funktionen als einen Schwerpunkt des ersten Zyklus hervor, ohne diese als solche zu benennen: „Im Verlaufe des 1. Zyklus verändert sich das Denken und Lernen der Kinder. Zunehmend sind sie in der Lage, ihre Aufmerksamkeit auch auf von aussen vorgegebene Lerninhalte zu richten und systematischer zu lernen. Ihr Arbeitsgedächtnis wird effizienter und sie bauen ihre sprachlichen Kompetenzen und ihr Wissen aus“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Überfachliche Kompetenzen
„Im 1. Zyklus ist die Verbindung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und deren Förderung - bedingt durch die altersspezifische Nähe von Entwicklung und Lernen - besonders eng. Deshalb enthalten die (…) entwicklungsorientierten Zugänge (…) zahlreiche Aspekte überfachlicher Kompetenzen“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).
„Je nach Aufgabe, Zielsetzung und Voraussetzungen der Lernenden sind unterschiedliche personale, soziale und methodische Kompetenzen hilfreich, um eine Aufgabe zu lösen. Es gehört zum verbindlichen Auftrag der Lehrpersonen, die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in allen drei Zyklen und in allen Fachbereichen aufzubauen und zu fördern. Die überfachlichen Kompetenzen tragen zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung bei“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Abbildung 2: Personale, soziale und methodische Kompetenzen und ihre Überschneidungen

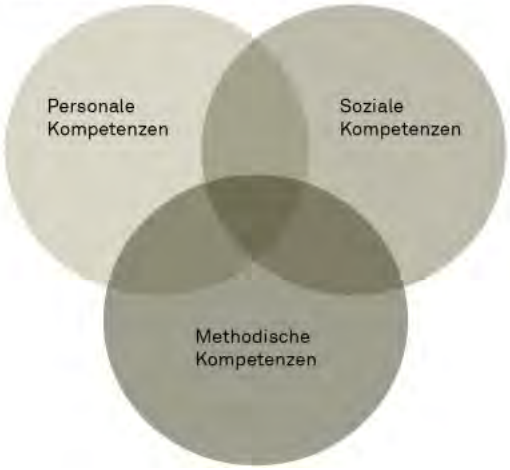


Abb. 2: Überfachliche Kompetenzen (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017)

- **Personale Kompetenzen**: z.B. Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken; Fehler analysieren und über alternative Lösungen nachdenken; sich auf eine Aufgabe konzentrieren und ausdauernd und diszipliniert daran arbeiten.
- **Soziale Kompetenzen**: z.B. sich in eine andere Person zu versetzen und nachempfinden, was diese Person denkt und fühlt; Methoden konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden können.
- **Methodische Kompetenzen**: z.B. sich Ziele für Aufgaben und Problemlösungen setzen und deren Umsetzung planen; bekannte Muster hinter einer Aufgabe oder einem Problem erkennen und Lösungswege ableiten.

Entwicklungsorientierte Zugänge

„Zu Beginn des 1. Zyklus wird der Unterricht überwiegend fächerübergreifend organisiert und gestaltet. Der Lehrplan 21 bietet deshalb neun entwicklungsorientierte Zugänge an," (…) welche (…) „eine Brücke von der Entwicklungsperspektive zur Fachbereichsstruktur des Lehrplans" bauen. (…) „Im Verlauf des 1. Zyklus verschiebt sich der Schwerpunkt des Lernens von der Entwicklungsperspektive hin zum Lernen in den Fachbereichen" (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Zugang Wahrnehmung (2) des Lehrplans 21:
Die Kinder fokussieren ihre Aufmerksamkeit und üben genaues Beobachten;

Zugang Lernen und Reflexion (7) des Lehrplans 21:

Die Kinder erweitern ihre Fähigkeiten, indem sie Neues mit Bekanntem vergleichen; ihr Handeln und Lernen planen und ihre Aufmerksamkeit dem Erreichen von Zielen widmen;

Zugang Eigenständigkeit und soziales Handeln (9) des Lehrplans 21:
Die Kinder lernen, Überlegungen anderer in das eigene Denken einzubeziehen (Perspektivenübernahme); Bedürfnisse je nach Situation (…) durchzusetzen oder zurückzustellen; kurzfristige Wünsche aufzuschieben und längerfristige Ziele zu verfolgen; sie üben sich darin, die eigenen Emotionen zu regulieren; sie erweitern ihre Frustrationstoleranz (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

2.3 Entwicklung und Voraussetzungen

Exekutive Funktionen sind nicht angeboren, sie entwickeln sich, vor allem ab dem 3. Lebensjahr. Bis zum Schuleintritt verbessert sich vor allem die Fähigkeit der Inhibition und damit auch der emotionalen Steuerung deutlich. Die kognitive Flexibilität nimmt im Verlauf der gesamten Schulzeit stark zu. Die Leistung des Arbeitsgedächtnisses nimmt stetig und kontinuierlich zu. Der Entwicklungsprozess hält bis Mitte 20 an und kann durch Übung gefördert werden. Zusammenhänge zwischen Intelligenz und exekutiven Funktionen werden weiterhin untersucht (ZNL 2017, 6).

Exekutive Funktionen sind hauptsächlich Gehirnfunktionen. Das Gehirn ist ein plastisches Organ, welches sich durch seinen Gebrauch anpasst und verändert (Neuroplastizität). Die Gehirnfunktionen können nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich gefördert werden (ZNL 2017, 4).

Kinder aus sozial benachteiligten Familien haben bei Schuleintritt oftmals geringere mathematische und sprachliche Vorkenntnisse, häufig sind auch ihre exekutiven Funktionen schwächer entwickelt. „Dieser Unterschied nimmt mit jeder Klassenstufe zu“ (ZNL 2017, 6). Im Sinne der Chancengleichheit kommt der schulischen Förderung von exekutiven Funktionen also eine besondere Rolle zu.

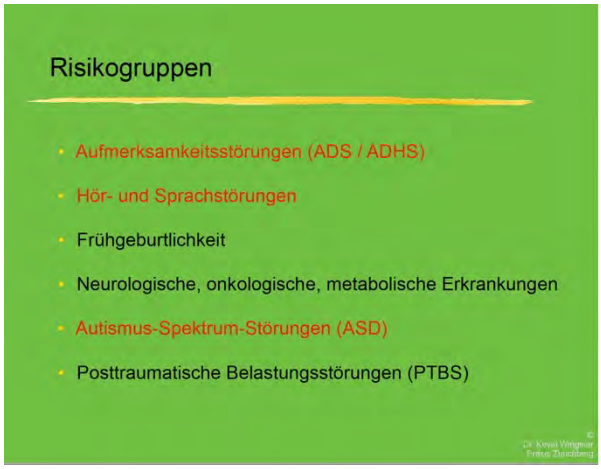
Die Rückmeldungen der Lehrpersonen unterstützen die Kinder darin, ihre Handlungen und Erfahrungen zu reflektieren und bilden ein wichtiges Gerüst (‚Scaffolding‘) für den Aufbau ihrer Verhaltensregulation. Im Laufe der Entwicklung findet die Reflexion zunehmend auf der Meta Ebene statt, die Kinder sind immer weniger auf äussere Rückmeldungen angewiesen. Stuber-Bartmann betont, dass die Entwicklung vom äusseren zum inneren verläuft (Stuber-Bartmann 2018, 16-18).

2.4 Risikogruppen

In seinem Vortrag (siehe Abbildung 03), den ich im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung an einer Primarschule besuchte, wo ich im ersten Jahr meiner Berufspraxis eine zweite Klasse und derzeit eine erste Klasse unterrichte, benannte Dr. phil, Kevin Wingeier (Pädiatrischer Neuropsychologe der Praxis Zürichberg) folgende Risikogruppen:

- Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen (ADS/ADHS)
- Kinder mit Hör- und Sprachstörungen bzw. Sprachentwicklungsstörungen
- Autismus-Spektrum-Störungen (ASD)
- Frühgeburten

Seiner Aussage nach nimmt die Anzahl von Kindern mit diagnostizierten Aufmerksamkeitsstörungen kontinuierlich zu. Ich frage mich, ob die Zunahme der verbesserten Diagnostik und Aufklärung geschuldet ist oder ob veränderte Rahmenbedingungen dazu führen. Möglich wäre auch, dass heutzutage als ‚Störung‘ angesehen wird, was früher noch innerhalb der Norm lag.



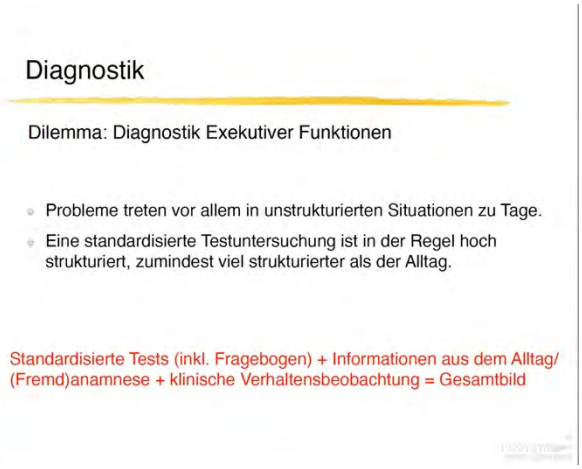


Abb. 3: Auszug aus dem Vortrag von Dr. phil Kevin Wingeier am 25.10.21 über Exekutive Funktionen und deren Relevanz für den Schulalltag

2.5 Förderung von exekutiven Funktionen als präventive Massnahme

Der Förderung von exekutiven Funktionen werden, neben den kurz- bis mittelfristigen Effekten im schulischen Bereich, auch langfristige, nachhaltige Auswirkungen zugeschrieben:
„Kinder mit einer besseren Verhaltenssteuerung verfügen über ein höheres Sozialverhalten und zeigen geringere Internalisierungsprobleme wie z. B. Minderwertigkeitsgefühle, Einsamkeit und depressive Verstimmungen als Kinder mit schlechteren kognitiven Kontrollfunktionen. Eine schlechte Selbstregulationsfähigkeit im frühen Kindesalter kann eine Ablehnung durch Gleichaltrige im späteren Kindesalter bewirken, die wiederum antisoziales Verhalten im frühen Jungendalter prognostiziert“ (ZNL 2017, 9).

2.6 Methoden zur Förderung

Gemäss Stuber-Bartmann (Stuber-Bartmann 2018, 24) profitieren **alle Kinder** von einer schulischen Förderung, welche auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann und soll:

1. Indirekte, unterstützende Massnahmen, z.B. Gestaltung der Lernumgebung und der Kommunikation
2. Gezielt eingesetzte Methoden in Form von Spielen, Übungen und Aufgaben (ganze Klasse, Halbklasse)
3. Direkte Vermittlung (Einzel-, oder Kleingruppentraining)

Stuber-Bartmann (Stuber-Bartmann 2018, 24) beschreibt **unterstützende Massnahmen** im 3-Stufen-Modell:

1. Veränderung äusserer Faktoren zur Unterstützung
2. Einwirkung auf das Verhalten der Kinder
3. Ankündigung und Durchführung von Konsequenzen (Belohnung oder Strafe)

Der dritten Stufe stehe ich ambivalent gegenüber. Erwünschtes Verhalten der Kinder zu verstärken, erachte ich als effektiv und sinnvoll, auch hinsichtlich Beziehungsaufbau und Selbstkonzept der Kinder. Mit Strafen hingegen arbeite ich nur sehr ungerne. Wenn es zu Störungen kommt, versuche

ich möglichst sachlich und unaufgeregt zu agieren: muss ein Kind beispielsweise den Sitzkreis aufgrund wiederholten unangemessenen Verhaltens verlassen, erkläre ich dem Kind kurz, wieso ein Platzwechsel nötig ist (z.B. um ungestört weiter arbeiten zu können).

Achtsamkeitsübungen schulen die Wahrnehmung

Gerade im schulischen Umfeld wird von Kindern gefordert, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Sachverhalte zu richten, während andere Reize ausgeblendet werden sollen. Achtsamkeitsübungen unterstützen diese Prozesse auf der kognitiven Ebene (Selektive Aufmerksamkeit) wie auf der Gefühlsebene (Wahrnehmung von Emotionen ohne Bewertung). Der angeborene Prozess, unmittelbar und fast reflexartig auf Reize zu reagieren, wird unterbrochen im Sinne von: Erst denken, dann überlegt handeln. Das Ziel von Achtsamkeitsübungen ist die **Verbesserung der Selbstwahrnehmung, Konzentrationsfähigkeit, Spannungsregulation und Impulskontrolle** (Stuber-Bartmann 2018, 52).

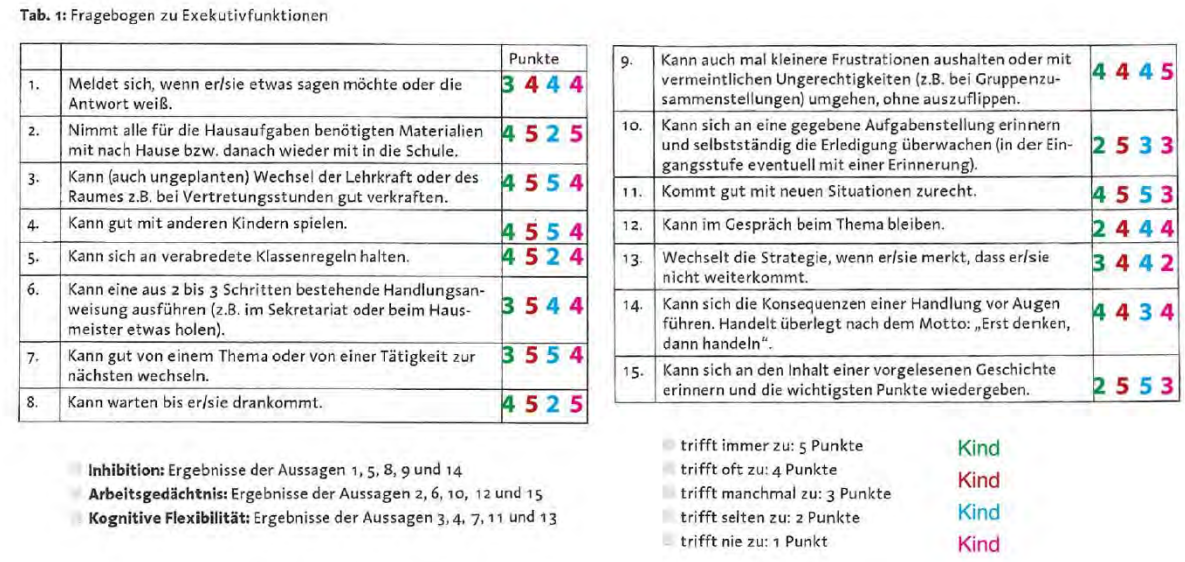
Spiel- und Lernbegleitung

„Die Lehrpersonen **gestalten Spielangebote und Lernumgebungen** im Innen- und Aussenraum, strukturieren Zeit und Prozesse, führen verschiedene Spiel- und Sozialformen, Inhalte und Themen ein und stellen die entsprechenden Materialien zur Verfügung.
Sie leisten im Unterricht gezielte proaktive Unterstützung und initiieren über Anregungen und Anpassungen von Spiel- und Lernsituationen nächste Entwicklungsschritte. Sie ermutigen die Kinder und leiten sie an, sich neuen, ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechenden Situationen und Herausforderungen zu stellen. Über **gezielte Beobachtungen** des Spiel- und Lerngeschehens erfassen die Lehrpersonen den aktuellen **Entwicklungs- und Lernstand** der Kinder. In **geführten Sequenzen** geht die Lenkung direkt von den Lehrpersonen aus. Sie führen beispielsweise in ein Thema eine Gestaltungsaufgabe oder ein Singspiel ein oder erzählen eine Geschichte. In **offenen Sequenzen** nehmen die Lehrpersonen indirekt Einfluss, indem sie je nach Bedarf und Situation ins freie Spiel eingreifen und mitspielen, Vorschläge machen, hilfreich nachfragen und ermutigen, um so an neue herausfordernde Spielformen heranzuführen“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

2.7 Dilemma von Diagnosen

In seinem Vortrag wies Dr. Kevin Wingeier uns als Lehrpersonen auf die Problematik hin, exekutive Funktionen zu diagnostizieren. Seiner Einschätzung nach führen häufig unstrukturierte Lern- und Alltagssituationen zu Herausforderungen. Testsituationen und Untersuchungen sind jedoch in aller Regel gut strukturiert (siehe Abbildung 3). Deswegen empfiehlt Dr. Wingeier zusätzlich zur Verwendung von standardisierten Tests auch Verhaltensbeobachtungen und das Erstellen einer Anamnese mit Informationen aus dem Alltag.

Um einen Überblick bezüglich der Entwicklung von exekutiven Funktionen in meiner derzeitigen ersten Klasse zu erhalten, habe ich kurz nach Schuljahresbeginn den Fragebogen von Stuber-Bartmann verwendet. Ich möchte die Ergebnisse beispielhaft anhand von 4 Kindern meiner ersten Klasse zeigen, 2 Schülerinnen und 2 Schüler.



Tab. 1: Fragebogen zu Exekutivfunktionen

		Punkte
1.	Meldet sich, wenn er/sie etwas sagen möchte oder die Antwort weiß.	3 4 4 4
2.	Nimmt alle für die Hausaufgaben benötigten Materialien mit nach Hause bzw. danach wieder mit in die Schule.	4 5 2 5
3.	Kann (auch ungeplanten) Wechsel der Lehrkraft oder des Raumes z.B. bei Vertretungsstunden gut verkraften.	4 5 5 4
4.	Kann gut mit anderen Kindern spielen.	4 5 5 4
5.	Kann sich an verabredete Klassenregeln halten.	4 5 2 4
6.	Kann eine aus 2 bis 3 Schritten bestehende Handlungsanweisung ausführen (z.B. im Sekretariat oder beim Hausmeister etwas holen).	3 5 4 4
7.	Kann gut von einem Thema oder von einer Tätigkeit zur nächsten wechseln.	3 5 5 4
8.	Kann warten bis er/sie drankommt.	4 5 2 5
9.	Kann auch mal kleinere Frustrationen aushalten oder mit vermeintlichen Ungerechtigkeiten (z.B. bei Gruppenzusammenstellungen) umgehen, ohne auszuflippen.	4 4 4 5
10.	Kann sich an eine gegebene Aufgabenstellung erinnern und selbstständig die Erledigung überwachen (in der Eingangsstufe eventuell mit einer Erinnerung).	2 5 3 3
11.	Kommt gut mit neuen Situationen zurecht.	4 5 5 3
12.	Kann im Gespräch beim Thema bleiben.	2 4 4 4
13.	Wechselt die Strategie, wenn er/sie merkt, dass er/sie nicht weiterkommt.	3 4 4 2
14.	Kann sich die Konsequenzen einer Handlung vor Augen führen. Handelt überlegt nach dem Motto: „Erst denken, dann handeln".	4 4 3 4
15.	Kann sich an den Inhalt einer vorgelesenen Geschichte erinnern und die wichtigsten Punkte wiedergeben.	2 5 5 3

- **Inhibition:** Ergebnisse der Aussagen 1, 5, 8, 9 und 14
- **Arbeitsgedächtnis:** Ergebnisse der Aussagen 2, 6, 10, 12 und 15
- **Kognitive Flexibilität:** Ergebnisse der Aussagen 3, 4, 7, 11 und 13

- trifft immer zu: 5 Punkte
- trifft oft zu: 4 Punkte
- trifft manchmal zu: 3 Punkte
- trifft selten zu: 2 Punkte
- trifft nie zu: 1 Punkt

Kind
Kind
Kind
Kind

Abb. 4: Fragebogen (Berufspraxis 1. Klasse), aus Stuber-Bartmann 2018, 65

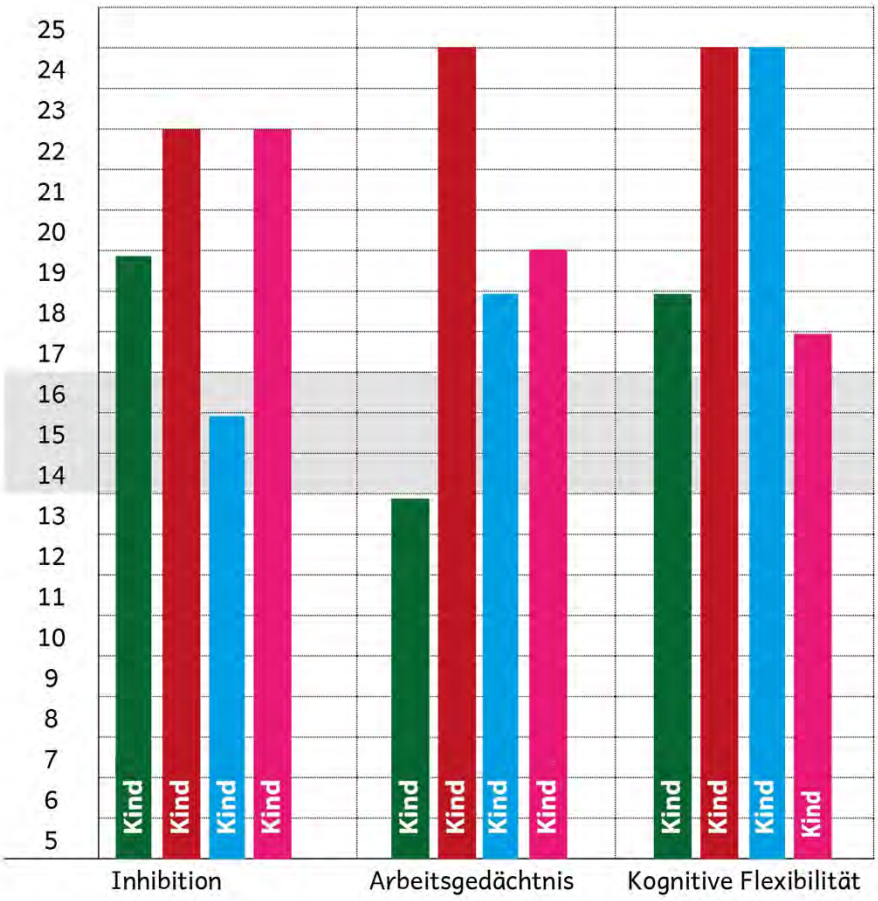
Die Auswertung des Fragebogens in Abbildung 4 gibt eine Übersicht der Stärken und Schwächen der 4 exemplarisch ausgewählten Kinder und zeigt zudem die Heterogenität innerhalb der Klasse. Beim Ausfüllen des Fragebogens ist mir zunächst aufgefallen, wie unklar die erste Frage formuliert ist: „Meldet sich, wenn er/sie etwas sagen möchte oder die Antwort weiss" (Stuber-Bartmann 2018, 65). Auf zwei Kinder in meiner Klasse trifft diese Aussage voll umfänglich zu. Allerdings strecken sie nicht nur auf, sondern stehen auf und winken oder sagen zeitglich unaufgefordert, was ihnen durch den Kopf geht. Für diese Kinder müsste die Frage 1 des Fragebogens vermutlich lauten: Meldet sich ohne den Unterrichtsfluss zu stören, um etwas mitzuteilen und wartet bis er/sie aufgefordert wird, sich zu äussern.

Ausserdem berücksichtigt der Fragebogen meines Erachtens den Aspekt der Komplexität nicht ausreichend. Kind B(lau) und Kind P(ink) erzielen gemäss Fragebogen bezüglich des Arbeitsgedächtnisses dieselben Werte, Kind P sogar einen minimal höheren. Kind P ist sehr pflichtbewusst und gut organisiert, wohingegen Kind B umgangssprachlich in die Kategorie ‚Ein Genie beherrscht das Chaos' fallen würde. Die zweite Frage wird jedoch dem Arbeitsgedächtnis zugeteilt, somit verliert Kind B dort an Punkten und Kind P profitiert bei dieser Frage. Auch Frage 6 ist in meinen Augen wenig eindeutig: beide Kinder können problemlos zwei Handlungsanweisungen ausführen, aber nur Kind B kann drei Handlungsanweisungen umsetzen.

Kind P hat grosse Mühe bei komplexen Aufgaben, Kind B liebt komplexe und herausfordernde Aufgabenstellungen, was sich in der Auswertung der kognitiven Flexibilität entsprechend darstellt. Die dritte und vierte Frage berücksichtigt in meinen Augen den Faktor der Sozialisation nicht entsprechend: von Mädchen wird meist früher und intensiver erwartet, dass sie sich auf andere Personen einstellen können. Diese Anpassungsleistung von Mädchen kann zu diagnostischen Verzerrungen führen.

Die Auswertung des Fragebogens hat mich dazu veranlasst, in Kleingruppen-Settings zusätzliche Übungen zum Aufbau des Arbeitsgedächtnisses zu machen. Anhand dieser Übungen erhielt ich einen weiteren Überblick, wo die Kinder stehen und welche Schritte daraus resultieren.

Auswertungsblatt zum Fragebogen Exekutivfunktionen



Für jede Skala werden die Ergebnisse zusammengezählt und in das Auswertungsblatt eingetragen.

- Inhibition: Ergebnisse der Aussagen 1, 5, 8, 9 und 14
- Arbeitsgedächtnis: Ergebnisse der Aussagen 2, 6, 10, 12 und 15
- Kognitive Flexibilität: Ergebnisse der Aussagen 3, 4, 7, 11 und 13

Stärken und Schwächen des Kindes lassen sich so auf einen Blick ablesen: Ein hoher Wert in einem Bereich zeigt die Stärken, ein niedriger die Schwächen an. Werte zwischen 14–16 Punkte in einem Bereich bedeuten durchschnittlich entwickelte Fähigkeiten in der betrachteten exekutiven Funktion.

Stuber-Bartmann, Besser lernen © 2021 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abb. 5: Auswertungsblatt zum Fragebogen, Stuber-Bartmann 2018, 65

3 Förderung von exekutiven Funktionen in meiner Unterrichtspraxis

Gestaltung von Lernumgebung und Kommunikation als indirekte, unterstützende Massnahme

Äussere Faktoren wie die Lernumgebung und Kommunikation können exekutive Funktionen und selbstreguliertes Verhalten unterstützen. In meinem Portfolio Eintrag zu Standard 6 gehe ich ausführlich auf meine Kommunikation als Lehrperson ein. Deswegen möchte ich an dieser Stelle nur kurz die zur Verfügung stehenden Massnahmen erläutern:

Die Gestaltung des Klassenzimmers, der Sitzordnung, des Sitzkreises mit Redestein und ‚Clean-Desk' Regeln reduzieren Reize und Ablenkung. Zusätzlich nutze ich visuelle Erinnerungshilfen als niederschwellige und meinen Erfahrungen nach wirksame Massnahme zur Unterstützung.

Gezielt eingesetzte Methoden in Form von Spielen, Übungen und Aufgaben
(ganze Klasse und Halbklasse)

Spielphasen fördern nicht nur exekutive Funktionen, sondern unterstützen Kinder auch beim Übergang von Kindergarten zu Schulalltag. Gerade die Erstklässler sind längere Phasen des ruhigen und konzentrierten Arbeitens nach Stundenplan noch nicht gewohnt.

Positive Emotionen und Erlebnisse erhöhen nicht nur die Motivation, sondern führen auch zu einer Ausschüttung des Botenstoffs Dopamin, welcher für die Informationsweiterleitung zwischen Nervenzellen nötig ist. Reize können somit besser gefiltert und Informationen verarbeitet werden. Erlebnisse, die mit positiven Emotionen verknüpft sind, gelangen einfacher ins Langzeitgedächtnis. Die Art, wie Informationen verarbeitet werden, wirkt sich massgeblich auf die Lernergebnisse aus (Mandl und Friedrich 2006, 73).

Abb. 6: Spiele zur Förderung der exekutiven Funktionen (Berufspraxis: 1. Klasse)

Die nachfolgende Abbildung von Walk und Wiebke gibt eine Übersicht, wodurch beim Spielen exekutive Funktionen gefördert werden: Regeln müssen gemerkt und eingehalten werden, alle Spielenden müssen warten, bis sie an der Reihe sind, Aktionen der Mitspielenden müssen berücksichtigt und das eigene Verhalten gegebenenfalls angepasst werden. Ganz nebenbei trainieren die Kinder ihre selektive Wahrnehmung und erweitern ihre Aufmerksamkeitsspanne. Die meisten Spiele erfordern alle drei Komponenten, fokussieren jedoch auf Updating, Inhibition oder Shifting, weswegen ich die in meiner Unterrichtspraxis regelmässig durchgeführten Spiele und Übungen diesen Kategorien zugeteilt habe.

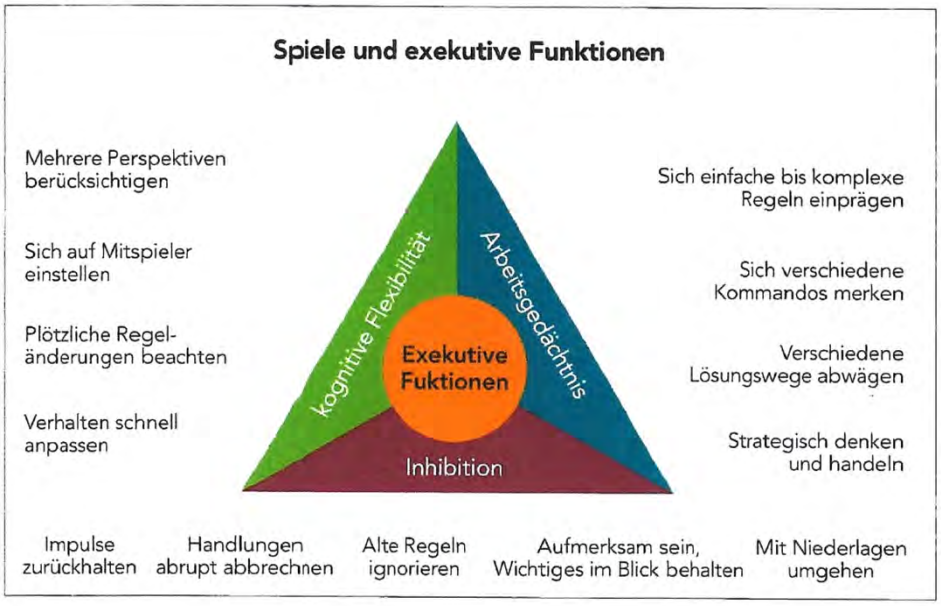


Abb.7: Wirkung von Spielen auf exekutive Funktionen (Walk und Wiebke 2013, 44)

3.1 Spiele und Übungen zur Förderung des Arbeitsgedächtnisses (‚Updating')

Berufspraxis: 1. und 2. Klasse, fächerübergreifend

‚Obstsalat'

Nachdem alle Bildzeichen besprochen wurden, erhielten alle Kinder je eine Übersicht mit verschieden angeordneten Früchten. Aufgabe war es, das Rechteck zu markieren, dessen Reihenfolge ich genannt hatte, also beispielsweise Birne-Banane-Traube (linke Abbildung, Rechteck unten, links).

Scaffolding

Im Klassenraum hängt eine Übersicht (DIN A3) mit den Bildzeichen und Namen.

Lernbegleitung

In dieser geführten Sequenz ging die Lenkung direkt von mir aus. Neben der Förderung der Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses wollte ich vor allem den aktuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder erfassen und mit den Ergebnissen des Fragebogens abgleichen.

Heterogenität

Die Sequenzen fanden im Kleingruppen-Setting mit homogenen Leistungsfähigkeiten statt. Sobald ein Kind zweimal die Bilder falsch zugewiesen hatte oder gar nicht finden konnte, habe ich abgebrochen. Anschliessend wurde eine bekannte Reihenfolge wiederholt, damit alle Kinder die Übung mit einem Erfolgserlebnis abschliessen konnten.

Reflexion

Gemeinsam haben die Kinder Rückmeldung gegeben, was einfach oder schwierig war und warum sie diese Übung gemacht hatten.

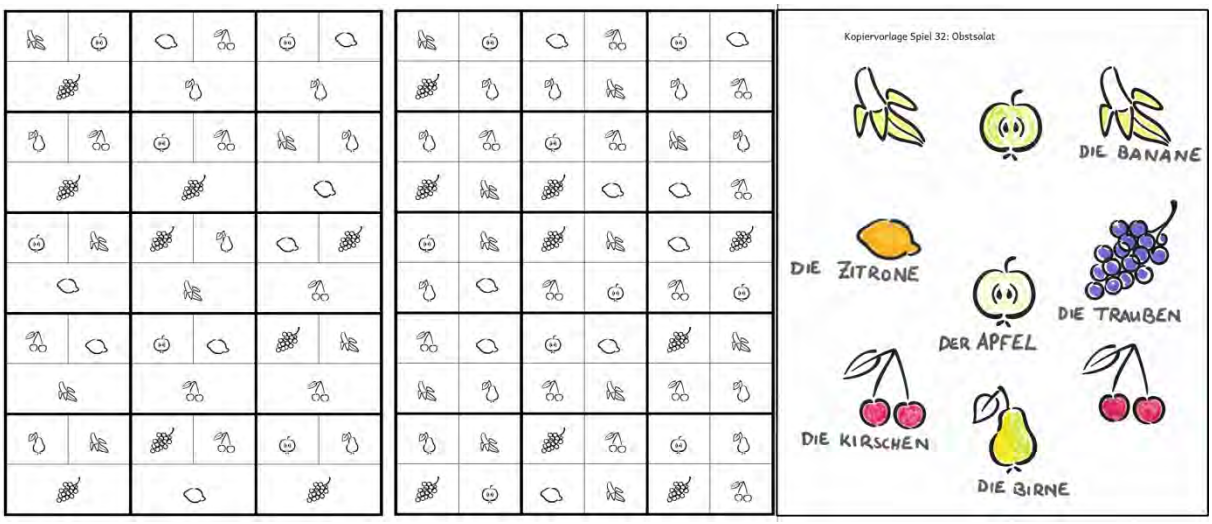


Abb. 8: ‚Obstsalat' mit 3 bzw. 4 Früchten zur Förderung und Diagnose des Arbeitsgedächtnisses, (Stuber-Bartmann 2018, CD)

Erkenntnisse

Im Gegensatz zur Auswertung des Fragebogens haben sich bei dieser Übung eindeutige Zusammenhänge von fachlichen Kompetenzen und Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses gezeigt:

Die Kinder, welche beim Aufbau von Zahlvorstellungen UND/ODER des Leseverständnisses zusätzliche Förderung erhalten, konnten mit 1-2 Fehlern die genannten Reihenfolgen von jeweils 3 Früchten markieren.

Die Kinder ohne zusätzlichen Förderbedarf konnten fehlerfrei alle genannten Reihenfolgen mit jeweils 3 Früchten markieren. Einige Kinder konnten die Reihenfolgen von jeweils 4 Früchten markieren.

Alle Kinder verbesserten ihre Ergebnisse nach mehrmaligen Durchgängen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfanden. Allerdings reduzierte sich auch die Motivation nach dem dritten Durchgang. Zum Erfassen des Entwicklungsstands finde ich die Übung deshalb besser geeignet als zum Einsatz einer regelmässigen Trainingseinheit.

‚Eine Ente mit zwei Beinen…'

Zunächst in der Halbklasse, später auch in der ganzen Klasse, spielen wir regelmässig ‚Eine Ente – mit zwei Beinen – fällt ins Wasser – plumps!'. Im Kreis stehend sagen die Kinder, der Reihe nach, einen Teil des Satzes. Zunächst fällt eine Ente mit zwei Beinen, anschliessend fallen zwei Enten mit vier Beinen und so weiter. Bei diesem Spiel merken sich die Kinder die Anzahl der Enten und rechen im Kopf die Anzahl der Beine aus.

Scaffolding

Zu Beginn habe ich eine Stoffente mit zwei Beinen gezeigt.

Lernbegleitung
Wenn ein Kind unkonzentriert ist oder Mühe beim Ausrechnen hat, kann es sich von einem anderen Kind helfen lassen. Wichtig ist mir, dass alle Kinder erfolgreich sind und Freude beim Spielen haben. Niemand soll sich vorgeführt fühlen.

Heterogenität
Zunächst fand das Spiel in homogenen Gruppen statt, inzwischen können es alle Kinder gemeinsam spielen.

Erkenntnisse
Nach mehreren Durchgängen, pro Woche spielen wir das Spiel zu Beginn der Mathelektion ein- bis zweimal, konnten die Kinder zusätzlich passende Bewegungen machen: die Ente flattert mit den Armen, die Anzahl der Enten wird mit den Fingern gezeigt, beim Fallen gehen die Kinder in die Hocke und so weiter. Die Motivation ist nach wie vor unverändert gross, vor allem, seit die Bewegungen dazu gekommen sind. Die Kinder, welche zu Beginn Mühe hatten, merken sich die Anzahlen zunehmend besser und können auch die Anzahl der Beine leichter ausrechnen.

‚Ich packe meinen Koffer'

Der Klassiker unter den Spielen, deswegen beschreibe ich den Ablauf nicht ausführlich.

Scaffolding
Zum Schuljahresbeginn habe ich die Kinder aufgefordert, passende Bewegungen zu machen, so konnten sich auch die Kinder, welche mit dem Spiel nicht vertraut waren, leichter an die Tätigkeiten bzw. Gegenstände erinnern.

Lernbegleitung
Wenn ein Kind unkonzentriert ist oder Mühe beim Ausrechnen hat, kann es sich von einem anderen Kind unterstützen lassen.

Erkenntnisse
Ein Spiel, das immer wieder gerne gespielt wird, weil es lustig ist und nebenbei die Wahrnehmung schult, vor allem wenn Bewegungen hinzukommen. Dass ich dieses Spiel im Jahr 2022 auf der Liste der Spiele zur Förderung von exekutiven Funktionen finden wurde, hat mich positiv überrascht.

Kopfrechnen, **Laufdiktate mit Schlüsselwörtern** und **Planetenball** sind weitere Übungen und Spiele, die regelmässig im Klassenzimmer stattfinden. Alle Spiele und Übungen regen die Kinder dazu an, die Speicherkapazität ihres Arbeitsgedächtnisses zu erweitern, indem sich die Kinder über ein paar Sekunden hinweg mehrere Elemente merken müssen. Die für das jeweilige Spiel relevanten Informationen wie ‚Von wem bekomme ich den Ball – wohin muss ich ihn werfen?' müssen aufrechterhalten werden, um weiter handeln zu können.

3.2 Spiele und Übungen zur Förderung der Inhibition

Berufspraxis: 1. und 2. Klasse, fächerübergreifend

Abb. 9: Über Kreuz klatschen (Berufspraxis: 2. Klasse)

‚Über Kreuz klatschen' (Praktikum 3 & Berufspraxis: 1. und 2. Klasse, fächerübergreifend)
Alle Kinder sind im Kreis mit überkreuzten Armen. Im Uhrzeigersinn wird auf den Boden geklatscht, bei doppeltem Klatschen wechselt die Richtung. Da die Arme mit dem Partner rechts und links überkreuzt sind, müssen sich die Kinder genau konzentrieren und ihren Impuls unterdrücken, beide Hände nacheinander zu benutzen. Wer nicht an der Reihe ist, muss die betroffene Hand herausziehen, wodurch sich die Reihenfolge ändert und kognitive Flexibilität gefordert ist.

Lernbegleitung
Bei diesem Spiel mache ich immer mit und beobachte während des Spielens. Wir starten mit einer Proberunde und erhöhen langsam, aber stetig die Geschwindigkeit. Bei Spieleinführung herrscht meist grosses Durcheinander, aber nach mehreren Durchgängen werden die Kinder immer schneller und bleiben länger dabei.

Erkenntnisse
Das Spiel erfordert hohe Aufmerksamkeit und Konzentration, dennoch sind vor allem kompetitive Kinder mit grossem Elan dabei. Obwohl es ein Spiel mit Bewegung ist, entsteht wenig Unruhe und auch schüchterne Kinder sind gleichwertige Konkurrenten.

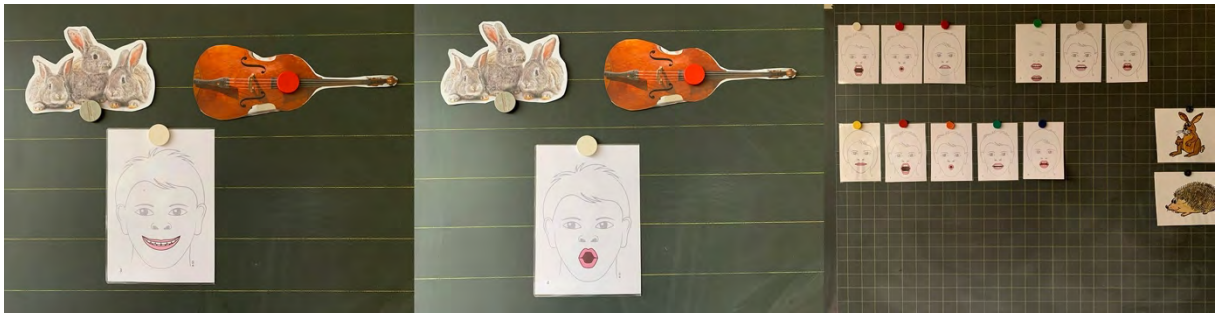


Abb. 10: ‚Drei Kaninchen mit dem Kontrabass' und ‚Auf der Mauer – auf der Lauer' mit Leseschlau-Lautbildern (Berufspraxis: 1. Klasse)

Lieder

Berufspraxis: Praktika 1- 3, 1. und 2. Klasse, Fachbereich Deutsch

‚Drei Kaninchen mit dem Kontrabass' und **‚Auf der Mauer – auf der Lauer'**

In der ersten Phase werden beide Lieder erst einmal normal gesungen. Die drei Chinesen habe ich gegen drei Kaninchen ausgetauscht, um Stereotypen zu vermeiden.
Die Kinder müssen sich gut inhibieren, um das Lied nicht wie gewohnt weiterzusingen, sondern alle Vokale gegen den vorgegebenen Vokal auszutauschen.

Beim Lied ‚Auf der Mauer…' entfällt jeweils der letzte Laut.

Scaffolding
Die Abbildungen und Lautbilder unterstützen die Kinder visuell.

Lernbegleitung
Ich positioniere mich so, dass mich die Kinder gut hören und meine Lippenbewegungen sehen können. Introvertierte Kinder sind beim Singen meist sehr auf mich, als Lehrperson, fokussiert. Bei den Liedern bin ich meiner Funktion als ‚Role-Model' bewusst und nutze eigene Versprecher (aka ‚Versinger') als willkommene Gelegenheit, um über mich selbst zu lachen und gut gelaunt weiterzusingen.

Heterogenität
Um die Motivation und Mitbestimmung zu erhöhen, habe ich alle Kinder aufgefordert, Vorschläge zu den Tieren zu machen. Einige haben mir das Tier ins Ohr geflüstert, andere haben es stolz in Grossbuchstaben an die Wandtafel geschrieben. In der dritten Phase habe ich gemeinsam mit den Kindern überlegt, was die Tiere, anstatt zu tanzen, machen können. Wir haben also beispielsweise ‚Auf der Mauer auf der Lauer brüllt ein kleiner Tiger. Seht euch diesen Tiger an, wie der Tiger brüllen kann. Auf der Mauer, auf der Lauer brüllt ein kleiner Tiger' gesungen. Dabei muss nicht nur der letzte Laut weggelassen werden, sondern auch das Tier und das Verb angepasst werden.

Erkenntnisse
Durch die Mitbestimmung und veränderten Tierbegriffe sind die Kinder immer wieder hoch motiviert. Nach mehrmaligen Durchgängen gelang es allen Kindern besser, sich zu inhibieren. Bei allen Spielen müssen die Kinder ihre **Aufmerksamkeit bewusst lenken** und **flexibel auf Reize reagieren**. Um das Spielziel zu erreichen, müssen sie spontane Impulse hemmen, um unerlaubte Handlungen zu vermeiden. Die gezielte Aufmerksamkeitslenkung und das Ausblenden von Störreizen ist in meiner ersten Klasse für mehrere Kinder sehr herausfordernd. Die Spiele sollen sie unterstützen, zielgerichtet handeln zu können, was gleichzeitig zu weniger Störungen im Unterrichtsfluss führt.

Weitere Übungen und Spiele, die ich regelmässig einplane, sind das ‚**Good Behavior Game**', diverse Gesellschaftsspiele, und Bewegungsspiele wie ‚**Feuer-Wasser-Sturm' in Kombination mit ‚Simon says'** oder ‚**Alle Vögel fliegen hoch'.**

3.3 Spiele und Übungen zur Förderung der Kognitiven Flexibilität (‚Shifting')

Berufspraxis: 1. und 2. Klasse, fächerübergreifend

‚Rollenspiel'

Bildgeschichte weitererzählen
Berufspraxis: 2. Klasse, Fachbereich Deutsch

Abbildung 11 zeigt, wie sich die Kinder auf ein Rollenspiel vorbereiten. Durch das Agieren mit anderen Spielern müssen sich die Kinder sowohl in der Vorbereitungsphase als auch während des Spielens schnell auf neue Anforderungen einstellen: Dialoge werden während des Rollenspiels oft spontan geändert, weil ein Kind seinen Text vergisst oder etwas hinzufügen möchte.
In dieser Lektion ging es darum, ein Bild aus dem Lehrmittel auszusuchen. Zu zweit haben die Kinder überlegt, was vor dem Bild oder nach dem Bild passiert sein könnte. Das haben sie in Stichpunkten aufgeschrieben und sich daraufhin ein Rollenspiel ausgedacht. Anschliessend hatten die Kinder weitere 10 Minuten Zeit, um ihr ausgedachtes Rollenspiel zu üben und sich, wer mochte, zu verkleiden. Nachdem alle Spielpaare ihre Rollenspiele vorgeführt hatten, haben wir uns im Kreis zusammengesetzt und gemeinsam reflektiert, was besonders gut funktioniert hat, was viel bzw. wenig Freude bereitet hat und welche Herausforderungen es gab.

Abb. 11: Rollenspiel zu Bildern aus dem Lehrmittel ‚Die Sprachstarken' (Berufspraxis: 2. Klasse)

Scaffolding

Die Abbildungen haben die Kinder angeregt, sich eine Geschichte auszudenken. Im Plenum vorab besprochene Fragen waren: ‚Was passierte davor? Was passierte danach?'. Die Antworten habe ich wie in einem Brainstorming aufgeschrieben.

Lernbegleitung

Bei dieser offenen Aufgabe habe ich die Kinder vor allem durch Fragestellungen gelenkt und sie angeregt, innere Bilder zu entwickeln, aufzuschreiben und diese im Spiel auszudrücken. Da die zweite Klasse lediglich aus 8 Kindern bestand, war der Gruppenzusammenhalt stark und das Schulzimmer war – im Gegensatz zum Schulhof – ein sicherer Raum, in dem alle Kinder, inklusive eines Kindes mit IF Status, jederzeit ohne Ängste handeln konnten.

Heterogenität
Die Fragen gaben den Kindern Halt und das schriftliche Festhalten der Gedanken in Stichpunkten, einzelnen Wörtern oder Bildern ermöglichte den Kindern, ihre **inneren Bilder** auszurücken, weiterzudenken und im Rollenspiel kreativ handelnd umzusetzen.
In dieser Klasse haben sich die Kinder meist selbst in heterogene Kleingruppen aufgeteilt, was dem Rollenspiel zugutekam: Gemeinsam wurden Ideen gesammelt und die Kinder, welche besonders gerne geschrieben haben, nutzten die Gelegenheit, um die Handlung bzw. Dialoge aufzuschreiben. Im Rollenspiel waren alle Kinder gleichwertig Spielende. Die Rollenspiele unterschieden sich vor allem in ihrer Länge und Komplexität der Handlungsverläufe.

Erkenntnisse
Die offene Aufgabe und die Möglichkeit der Mitbestimmung motivierten alle Kinder enorm. Ich würde so weit gehen zu behaupten, dass alle Kinder in der Vorbereitungsphase im ‚Flow' waren. Sie haben sich gut auf die Ideen und Argumente der anderen eingestellt und waren bereit, für die ausgedachten Rollen verschiedene Perspektiven einzunehmen und diese, wenn nötig, zu wechseln.

Während des Vorspielens gelang es den Spielenden unterschiedlich gut, sich auf neue Situationen einzulassen. Dabei wurde gleichzeitig die Fähigkeit der Inhibition gefordert, da emotionale Impulse wie Unmut und Ungeduld, gehemmt werden mussten. In der anschliessenden Reflexionsphase erhielten und gaben alle Kinder konstruktive und wertschätzende Rückmeldungen, worauf ich immer besonderen Wert lege.

Abb. 12: Kinder der ersten Klasse beim Spielen von ‚Eye Catch' (Berufspraxis: 1. Klasse)

Gesellschaftsspiele

Berufspraxis: 1. und 2. Klasse, fächerübergreifend

Das freie Spielen von Gesellschaftsspielen gehört im Schulhaus zum festen Bestandteil. In allen Quintalen erhalten die Kinder, meist nachmittags, mehrfach ungefähr 30 Minuten Zeit, um im Klassenzimmer zu spielen.

Lernbegleitung
Bei den Gesellschaftsspielen kommt der Lernbegleitung ein besonderer Fokus zu. Die Spiele müssen gut eingeführt werden, damit sich alle Spielenden an die Spielregeln halten können und möglichst selbstständig spielen können.

Zusätzlich achte ich, je nach Spiel, auf homogene oder heterogene Partnerzusammensetzungen. Bei komplexen Spielabläufen oder Spielen, welche auf Schnelligkeit ausgerichtet sind, führen heterogene Partnerzusammensetzungen schnell zu Frustration, da immer dasselbe Kind gewinnt.

Weitere Übungen und Spiele zur Förderung der kognitiven Flexibilität im Klassenverband sind der ‚**Gordische Knoten'** und ‚**Roboter und Erfinder'**.

Abb. 13: Kinder beim Spielen von ‚Drachen Schreck' (Berufspraxis: 1. Klasse)

3.4 Achtsamkeitsübungen

Berufspraxis: 1. Klasse, fächerübergreifend mit Vernetzung zur Werkstatt ‚Sinne & Körper'

Abb. 14: Der Balance-Baum zunächst mit geöffneten, dann geschlossenen Augen und anschliessende Reflexion (Berufspraxis: 1. Klasse)

‚Balance-Baum'

In der Unterstufe sind Achtsamkeitsübungen unbedingt dem jeweiligen Niveau der Kinder anzupassen. Um die selektive Aufmerksamkeit beispielsweise auf den Akt des Balancierens ausrichten und aufrechterhalten zu können, müssen die Kinder alle drei Funktionen der exekutiven Funktionen aktivieren. Die spielerische Annäherung motiviert die Kinder und ermöglicht eine sich anschliessende Reflexion der Achtsamkeitsanteile: ‚Was verändert sich, wenn du mit geschlossenen

Augen balancierst?‘ ‚Worauf schaust du beim Balancieren?‘ ‚Wie atmest du?‘ ‚Wann kippst du um/verlierst das Gleichgewicht?‘ ‚Was bedeutet eigentlich, im Gleichgewicht zu sein?‘ Untereinander haben sie sich Tipps gegeben, worauf man achten kann. Kind R beispielsweise hatte festgestellt, dass die Übung leichter ist, wenn man auf einen Gegenstand schaut, woraufhin ich unseren Klassenraben (Rabe Socke) in die Mitte des Kreises gestellt habe.

‚Häuptling Leise Sohle‘

In dieser Übung fokussieren die Kinder auf das genaue Hinhören. Dabei lauschen sie mit geschlossenen Augen auf alle Geräusche und versuchen herauszuhören, ob der Häuptling Leise Sohle auf mein Signal hin hinter ihnen stehen bleibt. Wer meint, hinter ihm stünde ein Kind, gibt ein Zeichen. Im anschliessenden Gespräch tauschen sich die Kinder darüber aus, was sie alles gehört haben, teilweise auch Magen-Knurren oder zwitschernde Vögel. Zu Beginn der Übungen waren viele Kinder ganz überrascht, was es alles zu hören gab. Zuletzt haben wir gemeinsam überlegt, welche Vorteile es hat, wenn wir aufmerksam sind. Die Kinder einigten sich darauf, dass man dann ‚viel mehr mitbekommt und ruhig wird‘.

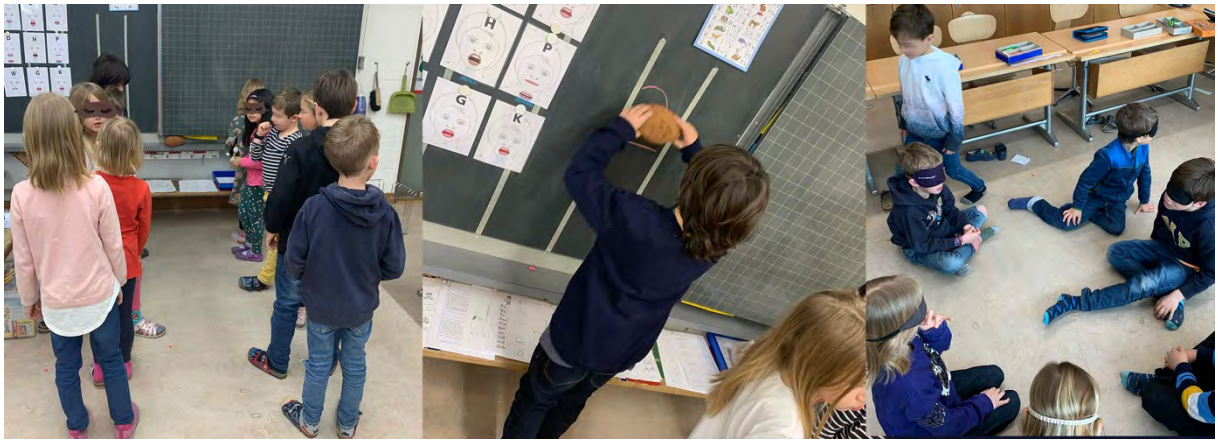


Abb. 15: ‚Zahlen fühlen‘ (welche Zahl kommt beim vordersten Kind an und wird an die Wandtafel geschrieben?) und ‚Häuptling leise Sohle‘ (Berufspraxis: 1. Klasse)

Taktile Übungen

In diesen Übungen fokussieren die Kinder auf ihren Tastsinn und nehmen ihren Körper intensiv wahr. Im Rahmen einer Werkstatt zu den Sinnen haben die Kinder verschiedene Posten durchlaufen, an denen sie jeweils eine Minute lang zunächst mit geöffneten und anschliessend mit geschlossenen Augen Übungen zur taktilen Wahrnehmung gemacht haben. Ihre Erkenntnisse haben sie in einem Sinne-Mini-Book festgehalten.

Abb. 16: Achtsamkeitsbungen aus der Sinne-Werkstatt mit geschlossenen Augen (Berufspraxis: 1. Klasse)

Obwohl die erste Klasse lediglich aus 14 Kindern besteht, mein Stellenpartner dabei war (Team-Teaching) und wir die Posten somit in zwei Klassenzimmern betreuen konnten, empfand ich die Werkstatt ebenso bereichernd wie anspruchsvoll: Der entdeckende Zugang aktivierte die Kinder und löste positive Emotionen aus. Anspruchsvoll war die Lernbegleitung der verschiedenen Tandems. Die Koordination erforderte einen grossen Teil meiner eigenen Aufmerksamkeit, so dass ich nicht, wie beabsichtigt alle Tandems beobachten konnte.

Die Kinder hatten wir in sieben Zweier-Teams aufgeteilt und alle fünf Posten eingeführt. Auf mein Signal hin haben die Kinder die Posten gewechselt. Nachdem alle Teams einen Durchgang mit **geöffneten Augen** durchliefen, haben sie dieselben Posten mit **geschlossenen Augen** ausprobiert. Die Übung mit geschlossenen Augen benötigte die Aufmerksamkeit beider Teamkinder: das Kind mit geöffneten Augen musste darauf achten, dass das Kind mit der Augenklappe nirgendwo anstiess. In der anschliessenden Reflexion fanden die meisten Kinder die Übungen mit geschlossenen Augen interessanter und vielfach einfacher. Ihre Erkenntnisse schriftlich im Mini-Buch zu dokumentieren überforderte jedoch die meisten Kinder, vor allem hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeit. Das Aktivierungsniveau war relativ hoch und passte vielfach nicht zu den erforderlichen Schreibkompetenzen.

Erkenntnisse

Regelmässige Achtsamkeitsübungen unterstützen die Kinder darin, sich selbst und ihre Umwelt wahrzunehmen. Einige Kinder in meiner ersten Klasse haben bereits Vorkenntnisse, für andere sind diese Übungen ganz fremd. Dennoch profitieren alle Kinder davon, unabhängig ihres Kenntnis- und Entwicklungsstands. Achtsamkeitsübungen lassen sich sowohl in der ganzen Klasse als auch Halbklasse gut umsetzen. In Form von Postenarbeit müssen Achtsamkeitsübungen sehr eng betreut werden, hier bedarf es meiner Erfahrung nach mindestens zwei Lehrpersonen.

In der Unterstufe bieten sich regelmässige Achtsamkeitsübungen meiner Meinung nach gut zum Einstieg an.

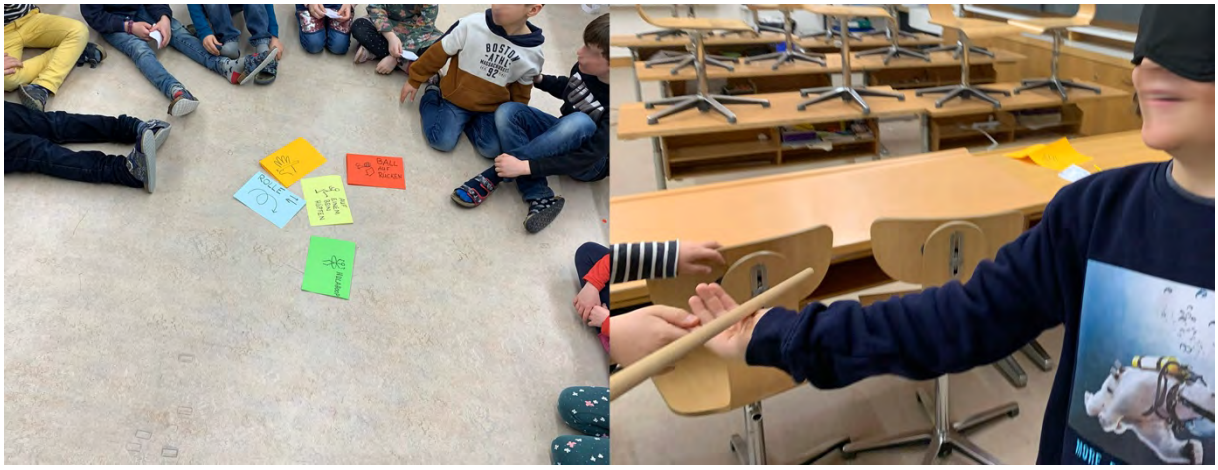


Abb. 17: Reflexion zu den Übungen der Sinne-Werkstatt und taktile Übung, bei der ein Stab zuerst mit geöffneten, dann mit geschlossenen Augen auf der flachen Hand balanciert wird (Berufspraxis: 1. Klasse)

4 Reflexion

Ich schliesse mit der Frage, die mich durch diesen Portfolioeintrag begleitet hat:
Welche Bedeutung haben exekutive Funktionen auf die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung und wie kann ich diese Erkenntnisse fächerübergreifend anwenden?

Die Bedeutung der exekutiven Funktionen auf die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung habe ich aus theoretischer Sicht dargelegt und um meine praktischen Erfahrungen ergänzt. Da ich bisher keine Schulklasse länger als ein Jahr betreut und begleitet habe, basieren meine derzeitigen Erkenntnisse auf die mir zur Verfügung stehenden Zeiträume. Nächstes Schuljahr werde ich meine Klasse weiterhin als Klassenlehrerin unterrichten, worauf ich mich sehr freue. Ausserdem gibt mir dies die Möglichkeit, die bisher verwendeten Beobachtungsbögen und Materialien zur Erfassung des Arbeitsgedächtnisses erneut einzusetzen, um Veränderungen zu dokumentieren.

4.1 Diskussion

Die Bedeutung der exekutiven Funktionen, wie von Stuber-Bartmann und anderen Autoren beschrieben, stimmen mit meinen Beobachtungen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis überein. Da der Förderung von exekutiven Funktionen in meinem Schulhaus dieses Schuljahr ein schulweites Anliegen war, standen mir neben diversen Spielen auch ausreichend Zeitfenster zur Umsetzung zur Verfügung. Als Klassenlehrerin einer 1. Klasse habe ich die Erfahrung gemacht, dass sich die verschiedensten Übungsformen gut einplanen und umsetzen lassen, sei es in Form von Spielen, Übungen, Liedern oder ähnliches. Vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen letztes Schuljahr, als Fachlehrerin einer 5. & 6. Klasse, muss ich jedoch einräumen, dass mir die Umsetzung mit den Kindern dieser Doppelklasse nicht gut möglich gewesen wäre. Die meisten Übungsformen basieren auf Sozial- und Lernformen, die ein gewisses Mass an Sozialkompetenzen, Selbstständigkeit oder Methodenkompetenzen erfordern. Deswegen liegt mir der Aufbau dieser Kompetenzen in der Unterstufe besonders am Herzen.

Gemäss Dr. Kevin Wingeier lassen sich exekutive Funktionen schlecht diagnostizieren (vgl. 2.7). Eine Verbesserung dieser lässt sich folglich ebenso ungenau feststellen, was meines Erachtens oftmals dazu führt, dass der schulischen Förderung weniger Beachtung beigemessen wird. Viele Lehrpersonen neigen dazu, ihren eigenen Erfolg auf sichtbare Lernprozesse zurückzuführen (vgl. Eintrag zu Standard 12 ‚Lebensbalance'), was hinsichtlich der Verbesserung von exekutiven Funktionen nur schwer möglich ist, da es sich um mittel- oder längerfristige Entwicklungen handelt und nicht um kurzfristig nachweisbare Wissenszuwächse.

4.2 Persönliche Stellungnahme

Die vertiefte Auseinandersetzung um die Bedeutung und Förderung von exekutiven Funktionen hat mich darin bestätigt, auch weiterhin regelmässig fächerübergreifende Übungen einzuplanen. Im Laufe der letzten zwei Jahre habe ich festgestellt, dass ich als Berufsanfängerin sehr davon profitiert habe, Spiele und Übungen zur Förderung von exekutiven Funktionen mit den Kindern auszuprobieren. Sowohl die Spiele als auch die Übungen eignen sich ‚ganz nebenbei' auch bestens, um Lektionen einzuleiten, zu strukturieren, abzuschliessen oder auch für kurze Bewegungssequenzen.

Überrascht hat mich die Vielzahl traditioneller Spiele und Lieder, die mir in meinen Recherchen begegnet sind, die ich selbst als Kindergartenkind und in den ersten Schuljahren gespielt und gesungen habe. Zum Zeitpunkt, als diese Spiele und Lieder entstanden sind, war die Neurowissenschaft noch in den Kinderschuhen. Dennoch entwickelten sich viele Spiele, Lieder und Übungen zu ‚Evergreens', die heute eine Berechtigung zusätzlich zu ihrem traditionellen Status erfahren.

Für mich steht ausser Frage, dass die Förderung von exekutiven Funktionen zum schulischen Bildungsauftrag gehört. Damit die Förderung nicht einzig der Schule obliegt, erachte ich es als wesentlich, Eltern mit einzubeziehen. Als Klassenlehrerin einer ersten Klasse stehe ich in regelmässigem Austausch mit den Eltern, die sich bisher in allen Belangen interessiert gezeigt haben.

Ich bin zuversichtlich, dass sich eine Mehrzahl an Eltern für die Thematik von exekutiven Funktionen interessieren wird, so wie es mir selbst als Mutter ging.

Gerne möchte ich meinen Beitrag leisten, um anderen Eltern die Bedeutung dieser näherzubringen, weswegen ich im Rahmen des nächsten Elternabends einen kurzen Überblick dazu geben werde. Die Schulleitung hat bereits angekündigt, nächstes Schuljahr eine freiwillige Informationsveranstaltung für Eltern zu dem Thema zu organisieren, um auf Fördermöglichkeiten zuhause aufmerksam zu machen.

5 Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. zh.lehrplan.ch. (PDF verfügbar unter zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf).

Bauer, D., Wiebke, F., Otto, M., Walk, L. *Förderung exekutiver Funktionen durch Raumgestaltung.* Saale: Wehrfritz GmbH.

Braun, D., Krause, S., Boll, A. 2019. *Handbuch Kreativitätsförderung.* Freiburg: Verlag Herder GmbH.

Mandl, Heinz und Friedrich, Helmut Felix. 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Hattie, John A. C. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy De Loache, und Jenny Saffran. 2016. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Stuber-Bartmann, Sabine. 2018. *Besser lernen.* München: Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG

Walk, Laura M., und Wiebke F. Evers. 2013. *Förderung exekutiver Funktionen*. Saale: Wehrfritz GmbH.

Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

ZNL Transfer Zentrum für Neurowissenschaften und Lernen. 2017. *Fex.* Bad Rodach: Wehrfritz GmbH. Zugriff am 03.03.2022, http://www.znl-fex.de/Fex_Broschuere.pdf

Zürich, Pädagogische Hochschule. kein Datum. *Kompetenzstrukturmodell*. Zugriff am 10. Oktober 2020.https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf.

6 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Exekutive Funktionen (Stuber-Bartmann 2018, 19) 7

Abb. 2: Überfachliche Kompetenzen (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017) 8

Abb. 3: Auszug aus dem Vortrag von Dr. phil Kevin Wingeier am 25.10.21
über Exekutive Funktionen und deren Relevanz für den Schulalltag 10

Abb. 4: Fragebogen (Stuber-Bartmann 2018, 65) 12

Abb. 5: Auswertungsblatt zum Fragebogen (Stuber-Bartmann 2018, 65) 13

Abb. 6: Spiele zur Förderung der exekutiven Funktionen (Berufspraxis: 1. Klasse) 14

Abb.7: Wirkung von Spielen auf exekutive Funktionen (Walk und Wiebke 2013, 44) 15

Abb. 8: ‚Obstsalat', Förderung und Diagnose des Arbeitsgedächtnisses
(Stuber-Bartmann 2018, CD) 16

Abb. 9: Über Kreuz klatschen (Berufspraxis: 2. Klasse) 18

Abb. 10: ‚Drei Kaninchen mit dem Kontrabass' und ‚Auf der Mauer – auf der Lauer'
mit Leseschlau-Lautbildern (Berufspraxis: 1. Klasse) 18

Abb. 11: Rollenspiel zu Bildern aus LM ‚Die Sprachstarken' (Berufspraxis: 2. Klasse) 20

Abb. 12: Kinder der ersten Klasse beim Spielen von ‚Eye Catch' (Berufspraxis: 1. Klasse) 21

Abb. 13: Kinder beim Spielen von ‚Drachen Schreck' (Berufspraxis: 1. Klasse) 22

Abb. 14: Der Balance-Baum zunächst mit geöffneten, dann geschlossenen Augen
und anschliessende Reflexion (Berufspraxis: 1. Klasse) 22

Abb. 15: ‚Zahlen fühlen' und ‚Häuptling leise Sohle' (Berufspraxis: 1. Klasse) 23

Abb. 16: Achtsamkeitsbungen zur Sinne-Werkstatt (Berufspraxis: 1. Klasse) 24

Abb. 17: Taktile Übung und Reflexion der Sinne-Werkstatt (Berufspraxis: 1. Klasse) 25

Bildrechte: Alle Bilder sind so gewählt, dass die Gesichter nicht zu erkennen sind. War dies nicht möglich, habe ich Masken vor die Gesichter retuschiert.

Auswirkungen von Feedback auf die Motivation

„We never know exactly what someone is capable of with the right support from the environment and with the right degree of personal motivation or commitment“ Carol S. Dweck (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 308).

Standard 03 des Kompetenzstrukturmodells: ***‚Motivation und Interesse‘***

„Die Lehrperson verfügt über Wissen über Motivation und Interesse. Sie setzt diese ein, um das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie deren Befindlichkeit und Interessenbildung zu unterstützen“ (Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell).

Mentorin	Cornelia Möhlen	cornelia.moehlen@phzh.ch
Studentin	Elke Balger	elke_balger@stud.phzh.ch

21. April 2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 3

1.1 Vorgehensweise 3

2 Theoretische Aspekte. 4

2.1 Feedback 4

2.2 Motivation 5

2.3 Auswahl von Inhalten 8

3 Handlungsbeispiele hinsichtlich Feedback aus meiner Unterrichtspraxis 9

3.1 Feedback innerhalb einer Gruppe 9

3.2 Feedback einzeln: ‚one-on-one' 9

3.3 Feedback bei Störungen 10

4 Reflexion 11

4.1 Diskussion 11

4.2 Persönliche Stellungnahme 12

5 Literaturverzeichnis 14

6 Abbildungsverzeichnis 15

7 Anhang: Dokumentation der Filmaufnahme während des 2. Praktikums 16

1 Einleitung

Aufgrund der Erfahrungen aus meiner eigenen Schulzeit, aber auch den Erfahrungen als Mutter von Schulkindern und nicht zuletzt durch die Erfahrungen als angehende Lehrperson erachte ich Motivation und Interesse als zentralen Schlüssel hinsichtlich erfolgreichen Lernens. Zum Thema Motivation gibt es eine Fülle von Fachliteratur, auf die ich in Ausschnitten zurückkommen werde. Meinen Schwerpunkt möchte ich jedoch innerhalb des komplexen Bereichs Motivation in der Auseinandersetzung mit dem Umgang von Feedback setzen, um meine eigenen Erfahrungen vertiefend zu reflektieren:

Im zweiten Praktikum (P2) unterrichtete ich zusammen mit meiner Studienkollegin eine dritte Klasse, in der zwei Kinder IF Status hatten und ein Kind mit ISR Status Unterstützung von der Schulischen Heilpädagogin erhielt. Ungefähr die Hälfte der Klasse war bilingual, aber nur einige Kinder erhielten gesonderten ‚Deutsch als Zweitsprache' (DaZ) Unterricht, da viele der bilingualen Kinder zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrschten. Im Rahmen des ‚Bildung & Erziehung' Moduls hatte ich die Gelegenheit, die theoretischen Aspekte bezüglich Motivation und Feedback vor dem Hintergrund meiner eigenen Videosequenzen zu analysieren.

Feedback geben Lehrpersonen fortlaufend. Ich selbst konnte im zweiten und im dritten Praktikum spannende Erfahrungen hinsichtlich Motivation und der Steuerung von Motivation und Interesse durch Feedback sammeln, weswegen ich mich im folgenden Portfolioeintrag vertiefend mit der Fragestellung: **‚Wie wirkt sich Feedback auf die Motivation und das Verhalten von Schülern aus?'** beschäftigen und meine unterschiedlichen Beobachtungen vor dem Hintergrund theoretischer Modelle reflektieren möchte.

Zur Klärung orientiere ich mich am Standard 03 ***'Motivation und Interesse'*** des Kompetenzstrukturmodells:

Wissen
„Die Lehrperson
- Kennt Konzepte und Theorien zu Motivation und Interesse."

Lern- und Umsetzungsbereitschaft
„Die Lehrperson
- ist sich bewusst, dass Rückmeldungen auf Lernprozesse und Lernergebnisse die Motivation der Schülerinnen und Schüler stets beeinflussen."

Können als wissensbasiertes Handeln
„Die Lehrperson
- unterstützt motivationale und volitionale Prozesse."

(Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich)

1.1 Vorgehensweise

Zu Beginn setze ich mich mit verschiedenen Konzepten und Theorien hinsichtlich Motivation, Interesse und Feedback auseinander und widme mich deren Bedeutung und Wirkung von Feedback im schulischen Umfeld. Darauf aufbauend analysiere ich, anhand der im zweiten Praktikum erstellten Videosequenzen, eigene Beispiele aus meiner Unterrichtspraxis. Meine gewonnenen Erkenntnisse setze ich abschliessend in Bezug zur ursprünglichen Fragestellung, um Schlussfolgerungen für zukünftige Handlungsmöglichkeiten zu erhalten.

2 Theoretische Aspekte

2.1 Feedback

Feedback ist eine Art der Rückmeldung, die sowohl verbal als auch non-verbal geschieht. In der Pädagogik ist Feedback ein zentrales Element diverser Analysen und Untersuchungen. Es wird allgemein zwischen ‚Feedback geben' und ‚Feedback erhalten' unterschieden. Nach Hattie und Timperley ist Feedback eine Information, die von einem Sender, beispielsweise einer Lehrperson, mit der Intention gegeben wird, die Diskrepanz zwischen Verständnis oder Leistung eines Lernenden und den beabsichtigten Zielen zu reduzieren (Hattie und Timperley 2016, 204-205). Feedback unterstützt die Lernenden darin, die Lücke zwischen dem ‚IST'- und ‚SOLL'-Zustand zu schliessen oder reduzieren. Demnach stellt Feedback eine der bedeutendsten Einflussgrössen auf den Lernprozess dar. Das Feedback der Lehrperson beeinflusst die Motivation der Lernenden (Hattie und Zierer 2020, 88-91).

Feedback geben ist im Hinblick auf schulische Leistungen einer der am besten erforschten Faktoren und gehört laut Hattie und Zierer (Hattie und Zierer 2020, 88-91) zu den effektivsten Instrumenten hinsichtlich der Steigerung von Lernerfolg. Voraussetzung dafür ist es, den Lernenden eine Rückmeldung zu geben, die bei ihnen ankommt: nur wenn die Lernenden das Feedback verstehen und umsetzen können, hilft es ihnen, ihre Lernziele zu erreichen (Hattie und Timperley 2016, 214-222). Nach Hattie und Timperley meldet gutes Feedback den Lernenden zurück, wie sie die Aufgabe bearbeitet haben, wo sie richtige oder falsche Wege gegangen sind und wie sie noch anspruchsvollere Ziele erreichen können. Dafür muss ein Klima geschaffen werden, indem die Lernenden bereit sind, neue Wege auszuprobieren und Fehler zu riskieren (Hattie und Timperley 2016, 214-222).
Hattie und Zierer unterscheiden Rückmeldungen auf 4 Ebenen:

- die Aufgabenebene (z. B. Lerninhalte und Vorstellungen)
- die Prozessebene (z. B. neue Lernmethoden ausprobieren)
- die Ebene der Selbstregulierung (z. B. Lernenden helfen, selbst Fehler zu erkennen)
- die Ebene des Selbst (Eigene Einschätzung, z. B. allgemeines Lob oder Tadel)

(Hattie und Zierer 2020, 88-91)

Effektives Feedback beantwortet auf jeder der 4 Ebenen folgende Fragen:

- Wohin wirst du gehen? Was ist dein Ziel?
- Wie kommst du dabei voran?
- Wohin geht es als nächstes?

(Hattie und Zierer 2020, 88-91)

Da Lehrpersonen häufig Feedback geben, ist es wichtig, die Rückmeldungen differenziert und auf der Ebene der Lernenden zu geben: Lernende werden eine Rückmeldung auf der Ebene der Selbstregulierung kaum verstehen und umsetzen können, wenn die Diskrepanz zwischen Verständnis und Ziel auf einer anderen Ebene, beispielsweise der Aufgabenebene, stattfindet. Und obwohl Feedback auf der Ebene des Selbst wenig Einfluss auf schulische Leistungen hat, ist es dennoch für die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden hilfreich, um eine Atmosphäre des Vertrauens und der Geborgenheit zu schaffen (Hattie und Zierer 2020, 91). Ein Basiselement dieser Beziehung ist die individuelle Wahrnehmung des Lernenden durch die Lehrperson. So können wertschätzende Rückmeldungen zum persönlichen und individuellen Fortschritt des Lernenden gegeben werden (Hattie und Zierer 2020, 91).
Eine weitere Voraussetzung, um Lernende zu motivieren, damit sie ihr gesetztes Lernziel erreichen, ist die realistische Einschätzung des derzeitigen IST- und SOLL-Zustands. Rückmeldungen von Lehrpersonen, die den Fortschritt der Lernenden einbeziehen, sind gemäss einer Untersuchung von Bandura am erfolgreichsten – insbesondere, wenn sie die Leistungen der Lernenden nicht nur registrieren, sondern auch wertschätzen (Woolfolk 2014, 399). Dies kann ebenso im Dialog stattfinden wie nonverbal, beispielsweise durch das Ausstellen aller Schülerarbeiten (nicht nur vereinzelte), an die Tafel schreiben von Beiträgen oder das Hinzufügen schriftlicher Kommentare unter Hausaufgaben (Woolfolk 2014, 399ff). Rüttimann (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 233) weist darauf hin, dass Kinder bei demselben Verhalten je nach Leistungserwartung der Lehrperson unterschiedlich häufig gelobt oder getadelt werden: niedrig eingestufte Kinder werden bei demselben Verhalten häufiger getadelt, hoch eingestufte Kinder werden häufiger gelobt. Die Bedeutung bezüglich der Art von Rückmeldungen findet sich auch in Dwecks Ausführungen. So führt allgemeines Lob, beispielsweise hinsichtlich Talent oder Intelligenz, zu weniger Anstrengungsbereitschaft als Lob welches auf den Prozess ausgerichtet ist (Dweck 2020, 89ff).

Nach Brophy ist weniger die Häufigkeit als vielmehr die Art der Rückmeldung wichtig: Zum einen darf eine Rückmeldung, beispielsweise ein Lob, nicht aus üblichen Floskeln bestehen, sondern muss sowohl in Aussage als auch Stimme und Mimik echt klingen. Zum anderen muss sie präzise und nicht allgemein formuliert sein (Woolfolk 2014, 417).

Nicht immer kann es Lehrpersonen gelingen, Aufgaben zu wählen, die bei allen Lernenden Neugierde und Faszination wecken, so dass ihre intrinsische Motivation allein zum Erreichen des gesetzten Lernziels ausreicht. Eine Schulklasse hat ein breites Spektrum von Schülern mit völlig unterschiedlichen Interessen, Vorlieben und Fähigkeiten. Nach Nolting spielt die Reaktion der Lehrperson für die extrinsische Motivation eine wichtige Rolle, damit die Lernenden ihr Lernziel dennoch ausdauernd verfolgen und nicht vorzeitig aufgeben (Nolting 2017, 64).

Für die Praxis bedeutet es, dass Feedback eine bedeutsame Technik ist, die Lehrpersonen nutzen können, um das Zusammenspiel von intrinsischer und extrinsischer Motivation zu fördern: Die intrinsische Motivation der Lernenden soll gefördert werden, während einzelne Aspekte des Lernprozesses mit externaler Motivation unterstützt werden (Woolfolk 2014, 387-388). Die daraus resultierende tatsächliche Motivation ist also meist eine Mischung aus beiden.

2.2 Motivation

Woolfolk (Woolfolk 2014, 387) definiert Motivation als einen internen Zustand, der Verhalten aktiviert, ihm Richtung gibt und ihn aufrechthält. In der Motivationslehre wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden: Unter intrinsischer Motivation ist die natürliche Tendenz, sich Herausforderungen zu stellen und zu meistern zu verstehen. Dabei wird meist persönlichen Interessen und Fähigkeiten nachgegangen. Die ausgeführte Tätigkeit entspricht einer Belohnung, weswegen keine äusseren Anreize oder Bestrafungen nötig sind. Im Gegensatz dazu kommt extrinsische Motivation durch äussere Anreize oder Bestrafungen zustande. Die Tätigkeit wird daher aufgrund ihrer damit verbundenen Vor-oder Nachteile ausgeführt (Woolfolk 2014, 387-388).

Stellt eine Lehrperson eine Frage im Plenum, beispielsweise im Sitzkreis, ist es wichtig, den Lernenden ausreichend Zeit zum Nachdenken zu geben und nicht unmittelbar auf die Antworten der Lernenden zu reagieren. Jede bewertende Rückmeldung seitens der Lehrperson, auch eine unmittelbar positive, verhindert den Denkspielraum der anderen. Die meisten Lernenden werden keine neue Antwort wagen, um das Risiko einer falschen Antwort zu vermeiden. Wenn eine Lehrperson also Fragen stellt, um divergentes Denken anzuregen, muss sie darauf achten, wertfrei zu reagieren und eine Atmosphäre schaffen, in der sich Lernende trauen, Fehler zu machen. Es ist motivationsförderlich, in einem Dialog viele unterschiedliche Ideen zu sammeln, da es viele Lernende auf breiter Ebene aktiviert. Es unterstützt zudem die Vertrauensbasis zwischen Lehrperson und Lernenden, aber auch Lernenden untereinander. Auch ‚outside the box' Ideen können und sollen geäussert werden. Bevor es darum geht, Fertigkeiten zu perfektionieren, um beispielsweise in Testsituationen möglichst fehlerfrei und zügig zu Ergebnissen zu gelangen, muss ein Spielraum der gedanklichen Exploration geschaffen werden. Ein Thema oder ein Problem darf und soll aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und neue, auch unkonventionelle Ideen zur Problemlösung sind erwünscht. Die Akzeptanz der Denkleistung eines Lernenden, welche sich in der Rückmeldung einer Lehrperson äussert, bezeichnet Woolfolk als sozialen Faktor, der auch kreative Prozesse beeinflusst. Kreatives Denken und Problemlösen erfordert Flexibilität und die Bereitschaft zur Umstrukturierung von Ideen (Woolfolk 2014, 339-341).

Somit verstärken wertfreie Rückmeldungen seitens der Lehrperson auch die Denkleistungen der Lernenden und regen dazu an, auch ungewöhnliche Lösungen für Probleme zu suchen und mitzuteilen. Hilfreich ist es, wenn die Lehrperson selbst ab und an unkonventionelle Lösungen vorschlägt und darauf Wert legt, dass sich die Lernenden auch untereinander nicht sofort beurteilen, sondern abwarten bis alle Ideen gesammelt wurden und alle Möglichkeiten in Betracht gezogen wurden (Woolfolk 2014, 341-342).

Neben der wertfreien Rückmeldung der Lehrperson ist die kontinuierliche Unterstützung der Lernenden im Hinblick auf Ausdauer wichtig. Laut Dweck sind Ausdauer und Durchhaltevermögen die wichtigsten Voraussetzungen für kreatives Denken. Je offener die Lernenden Herausforderungen begegnen, je grösser ihre Einsatzbereitschaft und die Fähigkeit mit Rückschlägen umzugehen ist, desto erfolgreicher sind sie (Woolfolk 2014, 401-402).

Besonders im Hinblick auf Rückschläge ist ein weiterer Aspekt zu erwähnen, welcher den Faktor Anstrengung berücksichtigt (Woolfolk 2014, 401-402). Hierauf haben die Lernenden selbst den grössten Einfluss. Auch wenn eine gezeigte Leistung noch nicht dem Lernziel entspricht, kann die

Lehrperson die unternommene Anstrengung des Lernenden wertschätzen. Folglich kann sich beim Lernenden die Motivation erhöhen, sich zukünftig mehr beziehungsweise noch mehr anzustrengen. Die Zielerreichung hängt demnach nicht von unveränderbaren Faktoren ab, sondern von der eigenen Einsatzbereitschaft. Die Auffassung von veränderbaren – und somit steuerbaren – Fähigkeiten zählt zu den wirksamsten Überzeugungen hinsichtlich Motivation (Woolfolk 2014, 401-402). Laut Dweck sind Kinder in den ersten Grundschuljahren der Meinung, Anstrengung sei dasselbe wie Intelligenz: Wer sein Ziel nicht erreicht, hat sich nicht genug angestrengt. Erst im Verlauf der Grundschulzeit ändern viele Lernende ihre Selbstwahrnehmung und entwickeln ein **Verständnis von Fähigkeit als dispositioneller, also fester und unveränderbarer, Eigenschaft** (Woolfolk 2014, 401-402). Erkennt die Lehrperson, welche subjektive Theorie von Fähigkeiten dem Lernenden zugrunde liegen, kann sie individuelle Rückmeldungen geben, die ihre eigene Auffassung von veränderbaren Fähigkeiten kommunizieren und somit Einfluss auf die Motivation von Lernenden nehmen. In einem Ted Talk ‚The Power of Yet' betont Dweck die Auswirkungen unterschiedlicher Selbstwahrnehmungen, die anhand von Aufnahmen von Gehirnwellen dargestellt sind: Testpersonen mit einem Konzept von unveränderbaren Fähigkeiten waren besonders aufmerksam, wenn sie erfuhren, ob ihre Antwort richtig oder falsch war, jedoch waren sie weniger an der richtigen Lösung auf eine falsch beantwortete Frage interessiert. Testpersonen mit einem Konzept von veränderbaren Fähigkeiten hingegen interessierten sich auch für Feedback hinsichtlich falsch beantworteter Fragen. Ihre Gehirnwellen zeigten, dass sie besonders aufmerksam zuhörten, wenn es darum ging, neue Informationen aufzunehmen und zu lernen („The Power of Yet" Ted Talk 2014).

Zusammenfassend lässt sich aus der Recherche der Fachliteratur für die Praxis ableiten, dass die Lehrperson den Unterricht qualitativ verbessern kann, wenn sie bezüglich ihres Feedbacks folgende Kriterien beachtet:

- Rückmeldung sollen präzise, anstatt allgemein, und auf der Ebene der vorausgegangenen Schüleraussage stattfinden:
    1. aufgabenbezogen,
    2. prozessbezogen,
    3. selbstregulierend
    4. oder – in seltenen Fällen und niemals negativ – auf der Ebene des Selbst.
- Effektive Rückmeldungen benötigen Authentizität und Klarheit, auch in Stimme, Gestik und Mimik.
- Sie beziehen das Lernziel ein, betonen den Fortschritt und denken bereits den nächsten Zwischenschritt an.
- Durch den Inhalt und die Art der Rückmeldung kann eine Lehrperson auf die Motivation der Schüler Einfluss nehmen.
- Um kreatives Denken bei Lernenden zu fördern, muss die Lehrperson wertfrei antworten und genug Zeit zum Nachdenken und Überlegen geben, um Freiraum für unkonventionelle Ideen und Lösungen zu gewähren.
- Es ist hilfreich, wenn die Lehrperson selbst ab und an laut ‚outside the box' denkt und eine Lernatmosphäre schafft, in der sich die Lernenden trauen, auch andere – eventuell falsche – Lösungen zu äussern.

Mein Fazit für meine Unterrichtspraxis: Effektive Rückmeldungen einer Lehrperson unterstützen die Motivation und Selbstbestimmung von Lernenden, fördern deren Selbstwert und regen kreatives und divergentes Denken an, was sich wiederum positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt.

2.3 Interesse: Auswahl von Inhalten

Hidi und Renninger (Woolfolk 2014, 407-408) haben ein Modell entwickelt, welches in 4 Phasen die Entwicklung von Interessen beschreibt: zunächst muss Interesse geweckt werden, anschliessend aufrechterhalten werden, daraus kann ein persönliches Interesse entstehen, welches sich schliesslich zu einem dauerhaften, inneren Interesse entwickeln kann (Woolfolk 2014, 407-408).

Was aber sind innere Interessen? Deci und Ryan (Woolfolk 2014, 407-408) betonen, dass Interesse nicht gleich Interesse sei: Individuelles Interesse bezeichnet ein überdauerndes Interesse an einem Fach oder einer Tätigkeit, ähnlich der intrinsischen Motivation. Situatives Interesse hingegen äussert sich spontan, in gewissen Situationen oder aufgrund gewisser Rahmenbedingungen, vergleichbar mit extrinsischer Motivation. Beide Arten haben Auswirkungen darauf, wie sich Lernende für ein Thema oder eine Aufgabe interessieren. Grundsätzlich hat jede Art von Interesse einen positiven Einfluss auf die Motivation und den Lernprozess (Woolfolk 2014, 407-408).

Interessen und Emotionen spielen eine wesentliche Rolle für die Informationsaufnahme- und Verarbeitung, indem sie das Aktivierungsniveau der Lernenden beeinflussen: Aktivierung beinhaltet psychologische und körperliche Reaktionen, beispielsweise verändert sich das Aktivierungsmuster im Gehirn, der Puls und die Atemfrequenz. Für viele Tätigkeiten sind optimale Aktivierungsniveaus definiert. Als Faustregel gilt: einfache Routinetätigkeiten und automatisierte Prozesse bei erhöhtem Aktivierungszustand durchführen, komplexe und anspruchsvolle Prozess bei niedrigerem Aktivierungszustand. Ist die Aktivierung zu gering, empfinden Lernende das Gefühl von Langeweile. Angst hingegen führt zu einer besonders hohen Aktivierung. Über Interesse und positive Emotionen können Lehrpersonen die Aktivierung der Lernenden beeinflussen (Woolfolk 2014, 410-413).

Für die Gestaltung eines interessanten naturwissenschaftlichen Unterrichts beispielsweise wurden zehn Kriterien definiert (Häußler, Bünder, Duit, Gräber und Mayer 1998, 153ff), die meisten davon lassen sich problemlos auf andere Unterrichtsbereiche transferieren:

- Bezug zur eigenen Person
- An schulische Erfahrungen anknüpfen, die beiden Geschlechtern zugänglich sind
- Kindern die Möglichkeit geben, zu staunen, neugierig zu sein und ein Aha-Erlebnis daraus werden zu lassen
- Den Kindern ermöglichen, aktiv und eigenständig zu lernen.
- Bezug zu Alltag und Lebenswelt der Kinder ermöglichen
- Nutzen für die eigene Lebenspraxis erfahrbar machen
- Kinder anregen, die Bedeutung für Mensch und Gesellschaft zu erkennen
- Vorzeitige Abstraktionen vermeiden, spielerischen Umgang und unmittelbares Erleben ermöglichen

(Häußler, Bünder, Duit, Gräber und Mayer 1998, 153ff)

Fazit: Kinder nehmen Ereignisse, Bilder und Texte stärker wahr, wenn diese mit Emotionen verbunden sind. Ihre Motivation zu lernen und die Fähigkeit, Gelerntes zu verarbeiten und zu erinnern erhöht sich aufgrund positiver Emotionen. Interesse und Neugier aktivieren Lernende, und unterstützen Lernprozesse, weswegen Lernstoff an die Erfahrungswelt von Kindern anknüpfen sollte.

3 Handlungsbeispiele hinsichtlich Feedback aus meiner Unterrichtspraxis

Bei den Videoanalysen meiner eigenen Unterrichtssequenzen während des zweiten Praktikums habe ich unterschiedliche Arten von Rückmeldungen bei mir festgestellt:

Feedback innerhalb der Gruppe

Wenn ich mit den Kindern im Sitzkreis war und offene Fragen zur Aktivierung divergenten Denkens gestellt hatte, habe ich meist mit einem spontanen, neutralen „Mhm“ auf die Ideen der Schülerinnen und Schüler reagiert, gefolgt von einer kurzen sinngerechten Zusammenfassung der Schüleraussagen. Anschliessend habe ich die Frage meist leicht umformuliert und erneut gefragt, ob es noch weitere Ideen dazu gäbe. In einer Lektion wollte ich die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, Bewegungen pantomimisch vorzumachen, die sie mit der Figur Michel von Lönneberga assoziierten. Bei der Videoanalyse ist mir aufgefallen, dass ich die vorgemachten Bewegungen anschliessend entweder verbal beschrieben oder nachgemacht habe, beides eingeleitet mit einem bestätigenden „Mhm“ oder „Aha“.

Bei vorausgegangenen Fragen zur kognitiven Aktivierung von vorhandenem Vorwissen oder zur Repetition hingegen habe ich unmittelbar, wertschätzend, und meist bestätigend reagiert: In einer Mathematiklektion beispielsweise stellte ich die Frage, auf welche Art und Weise wir in den vorangegangenen Lektionen Zahlen dargestellt hatten. Die inhaltlich korrekte Aussage eines Schülers bestätigte ich und wiederholte sie zusammengefasst: „Ja, man kann Zahlen als Rechnung darstellen, ganz genau.“

Feedback ‚one-on-one‘

Rückmeldungen, die ich im Rahmen der Lernbegleitung gegeben habe, also nicht im Sitzkreis sondern individuell am Platz der Schülerinnen und Schüler, habe ich deutlich differenzierter und komplexer gegeben. Bei der Videoanalyse ist mir aufgefallen, dass ich auf Schülerfragen oft mit weiterführenden Fragen reagiert habe, wenn ich davon ausgegangen war, dass diejenige oder derjenige die Frage selbst beantworten kann. Je nach Antwort habe ich die Aufgabe nochmal konkreter erläutert, mögliche Ideen zur Umsetzung gegeben oder eine Antwort bestätigt und nach den nächstmöglichen Zielen gefragt.

Die Auseinandersetzung mit der Art und Weise wie ich Rückmeldungen gegeben habe, finde ich insbesondere spannend, da dieser Teil schlecht im Voraus geplant werden kann. Bei den Unterrichtsplanungen habe ich mir zwar überlegt, welche Fragen ich stellen könnte, aber nicht welche Antworten ich geben würde. Ich hatte also vor Augen, welches Lernziel ich verfolgte, aber ich war mir keineswegs dessen bewusst, auf welche Art und Weise ich Feedback geben werde.

Feedback bei motivationalen Störungen

Zu meiner Überraschung wurde ich im P2 mit einer spontanen Arbeitsverweigerung eines Schülers konfrontiert, der noch wenige Minuten zuvor begeistert bei der Sache gewesen war. Da diese Lektion für die Videoanalyse gefilmt wurde, konnte ich die Situation rückblickend noch einmal betrachten und reflektieren.
Mir ist aufgefallen, dass ein Teil des Konflikts auf einem Missverständnis beruhte. Als ich dem Schüler die Konsequenz seines Verhaltens erklärte, nämlich dass er – wenn er in der Stunde nicht malen würde, ein Motiv als Hausaufgabe machen müsste – antwortete er mit: „Dann mach' ich halt." Ich hatte seine Antwort auf den zweiten Teil meines Satzes (Hausaufgabe) bezogen. Im Video ist mir jedoch aufgrund seines Tonfalls aufgefallen, dass er zu dem Zeitpunkt bereits bereit gewesen wäre, in der Stunde mitzumachen. Insofern spitzte sich die Kommunikation anschliessend unnötigerweise zu, bis ich ihm durch erneutes Fragen die Möglichkeit gegeben hatte, eindeutig mitzuteilen, dass er jetzt mitmachen werde: „Also malst du jetzt?" Woraufhin der Schüler nickt.
Im Verlauf der Lektion war es mir besonders wichtig, den Schüler zu motivieren und die Lektion mit einem Erfolgserlebnis seinerseits zu beenden. Er hatte seine Barriere der Verweigerung überwunden und wieder mitgemacht. Daher bin ich im Verlauf der Lektion mehrfach zu ihm gegangen und habe seine gemalten Motive besprochen: Ich habe ihm Anregungen für neue Motive gegeben, die er selbstständig umgesetzt und weiterentwickelt hat. Seine Mitschüler haben sich am Ende der Lektion für seine Motive interessiert und ihn gelobt. Rückblickend kann ich erkennen, dass seine Motivation im Verlauf der Stunde deutlich gestiegen ist, sowohl durch meine Rückmeldungen, aber auch durch die Rückmeldungen der Mitschüler. Die Selbstbestimmung, die er erlebt hat, ermöglichte ihm ein Erfolgserlebnis und steigerten sein Interesse am Thema. In der darauffolgenden Doppelstunde hat er problemlos und mit viel Engagement mitgearbeitet.

4 Reflexion

Ich schliesse mit der Frage, die mich durch diesen Portfolioeintrag begleitet hat:
Wie wirkt sich Feedback auf die Motivation und das Verhalten von Schülern aus?

4.1 Diskussion

Nachdem ich meine Unterrichtssequenzen betrachtet habe, fällt mir auf, dass unmittelbar geäusserte Rückmeldungen oft in ihrer Effektivität negativ beeinträchtigt sind, da mir die Zeit fehlt, um zu analysieren, auf welcher der 4 Ebenen meine Rückmeldung stattfinden soll. Dies ist besonders bei individuellen Rückmeldungen, ‚one-on-one', wichtig. Damit Rückmeldungen auf der entsprechenden Ebene erfolgen können und sie die Fragen nach dem Ziel, dem Fortschritt und dem nächstmöglichen Ziel beantworten können, ist es nötig, reflektiert und nicht unmittelbar impulsiv zu antworten. Ebenso wie es sich lohnt, nach dem Stellen einer Frage einige Sekunden zu warten, um den Lernenden Zeit zum Denken zu geben, ist es auch bei meinen Rückmeldungen vorteilhaft, wenn ich mir eine minimale Zeit der Analyse und Reflektion einräume.

Für die Art und Weise der Rückmeldung ist meine innere Haltung entscheidend:
Damit ich authentisch, klar und wertschätzend reagiere, benötige ich als Lehrperson eine entsprechende innere Haltung. Eine verinnerlichte Grundüberzeugung, dass die Fähigkeiten von Kindern veränderbar und nicht statisch sind, ermöglicht es mir, auf den Fortschritt der Kinder zu fokussieren und in meinen Rückmeldungen den Faktor Anstrengung mit einzubeziehen, was besonders hilfreich im Umgang mit Rückschlägen ist. Meine innere Haltung als Lehrperson wird sich folglich auch auf das Selbstverständnis der Kinder auswirken (siehe Eintrag zu Standard 6 ‚Kommunikation').

Bei offenen Fragen oder Brainstormings im Kreis, wenn ich als Lehrperson vor allem divergentes Denken und Kreativität fördern möchte, ist eine Lernumgebung nötig, die Offenheit und Vertrauen vermittelt. Die Kinder müssen spüren, dass auch unkonventionelle Ideen erwünscht sind und ihre Aussagen nicht in ‚Falsch' oder ‚Richtig' kategorisiert werden. Voraussetzung dafür ist, dass alle Beteiligten – inklusive der zuhörenden Kinder – wertfrei reagieren, sowohl verbal als auch in Gestik und Mimik. Auch positive Äusserungen meinerseits als Lehrperson wirken bewertend und verhindern damit, dass davon abweichende Ideen geäussert werden.

Bei der Durchsicht meiner Videosequenzen ist mir aufgefallen, dass ich grundsätzlich wertschätzend reagiere, jedoch nicht immer präzise, sondern teilweise allgemein bleibe. Damit schwäche ich meine Rückmeldungen und reduziere die Motivation der Lernenden. Zudem birgt es die Gefahr, Feedback ungewollt auf der Ebene des Selbst zu geben, wenn den Lernenden nicht klar wird, worauf ich mich konkret beziehe.

Rückblickend stellt sich die Frage, warum ich die Schüleraussagen innerhalb des Sitzkreises immer sinnhaft zusammengefasst habe, dies jedoch nicht bei Rückmeldungen ‚one-on-one' getan habe. Ich vermute, dass ich dies unbewusst getan habe, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Aussage sowohl akustisch als auch inhaltlich verstehen werden. Möglicherweise bin ich davon ausgegangen, dass manche nicht genau zugehört hatten oder die ursprüngliche Formulierung nicht

allen verständlich war. Durch meine Zusammenfassung wollte ich die Bedeutung der Aussagen betonen, im Sinne der Wertschätzung, und auch für die Zuhörenden umformulieren, um sie besser verständlich zu machen. Wahrscheinlich wollte ich auch unbewusst vermeiden, von verschiedenen Kindern ähnliche Aussagen zu erhalten. Die wertschätzende Hervorhebung der Schüleraussagen schätze ich insgesamt als motivationsförderlich ein.

Bezüglich meines Feedbacks bei der Lernbegleitung, also im individuellen Dialog mit einer Schülerin oder einem Schüler, möchte ich zukünftig darauf achten, mir einen kurzen Moment zu nehmen, um mir bewusst zu machen, auf welche Ebene sich die Frage oder Aussage bezieht um auf entsprechender Ebene zu antworten. Ich vermute, dass ich die drei Fragen (‚Was ist dein Ziel? Wie kommst du voran? Was ist dein nächstes Ziel?') recht gut im Rahmen meines Feedbacks berücksichtigen kann, da ich sie für die Lernbegleitung als hilfreich und schlüssig erachte.

4.2 Persönliche Stellungnahme

Die Förderung von kreativem Denken liegt mir besonders am Herzen. Zum einen, weil es eine Atmosphäre des Vertrauens und ‚über-Grenzen-hinweg-Denkens' fördert, von der meiner Meinung nach besonders leistungsschwächere Kinder profitieren können, weil es nicht nur ‚die eine richtige Antwort' gibt. Zum anderen habe ich die Erfahrung gemacht, dass offene Fragen ausgesprochen motivationsförderlich sind. In den Videosequenzen lässt sich gut erkennen, wie das Energielevel der Kinder steigt, sobald ich sie aufforderte, im Rahmen eines Brainstormings die von ihnen zur Figur des Michel assoziierten Bewegungen vorzumachen.

Zugleich habe ich die Erfahrung gemacht, dass Schülerinnen und Schüler an diese Art von Fragen und Aufgaben herangeführt werden müssen. Wenn sie den gedanklichen Spielraum nicht kennen, sind sie schnell überfordert und suchen nach ihnen bekannten Strukturen von richtig und falsch. Dies ist mir deutlich geworden, als ich eine Videosequenz betrachtete, in der ich im Rahmen einer Mathematiklektion eine offene Aufgabe gestellt hatte und mich über die vielfachen Rückfragen wunderte, die zeigten, dass die Klasse wenig Erfahrung damit hatte, über längere Zeit (ca. 13 Minuten) an einer Aufgabe zu arbeiten und nach möglichst vielen unterschiedlichen Lösungswegen zu suchen. Divergentes Denken muss geübt und angeleitet werden. Dies möchte ich zukünftig gezielt fördern, indem ich immer wieder kleine Sequenzen einbauen werde, in denen ich auf wertfreie Rückmeldungen aller Beteiligter achte. Ich vermute, dies gelingt am besten, wenn ich im Rahmen eines Brainstormings in meiner Rolle als Vorbild sowohl wertfrei auf Ideen reagiere und ausreichend Zeit zum Überlegen einräume, als auch selbst ab und an mit unkonventionellen Ideen überrasche.

Bei motivationalen Störungen möchte ich folgende Erkenntnisse parat haben, um möglichst reflektiert reagieren zu können, beispielsweise in Form von Feedback oder Aufgaben:

- Emotionen, beispielsweise durch Stresssituationen verursacht, seitens der Lehrperson führen leicht zu Missverständnissen
- Schülerantworten wertfrei paraphrasieren, damit der Schüler die Möglichkeit erhält, den Sachverhalt zu bestätigen oder zu korrigieren (siehe Eintrag zu Standard 6 ‚Kommunikation')
- Ich muss einen Konflikt nicht sofort auflösen können. Es ist in Ordnung, sich selbst und den Lernenden ein paar Momente des Bedenkens einzuräumen. Der Konflikt kann verschoben

werden, wenn dies kommuniziert wird: ‚Wir sprechen gleich/nach der Stunde/in der Pause darüber'.

- Die Selbstbestimmung der Kinder wird gestärkt, wenn ich ihnen die Konsequenzen nenne und sie selbst entscheiden können, ob sie den Konflikt beenden wollen oder lieber die Konsequenzen in Kauf nehmen.
- Machtkämpfe möchte ich unbedingt vermeiden: weder die Kinder noch die Lehrperson dürfen ‚ihr Gesicht verlieren'.

Obwohl die Komplexität des Themas Motivation und Interesse keine allgemein verbindlichen Standardaussagen zulässt, da – wie bereits eingangs erwähnt – alle Lernenden ebenso verschieden sind wie die Lehrpersonen, und jede Situation einzigartig ist, ermöglicht mir die genaue Betrachtung der Zusammenhänge ein breiteres Spektrum an Handlungsmöglichkeiten. Ich möchte mir im Rahmen meines Portfolios die verschiedenen Auswirkungen meines Feedbacks auf das Interesse und die Motivation der Lernenden bewusst machen, damit ich Feedback zukünftig reflektiert und zielgerichtet einsetzen kann.

Für mich als Lehrperson ist es wichtig, dass ich die Interessen der Kinder kenne, damit ich für sie relevante und bedeutsame Aufgaben stellen kann, die einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben und sie somit interessieren und motivieren. Mein Feedback, verbal und nonverbal, beeinflusst nicht nur die Lernmotivation der Kinder, sondern wirkt sich auch auf ihre Bewältigungsstrategien und ihr Selbstkonzept aus.

5 Literatur

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. zh.lehrplan.ch. (PDF verfügbar unter zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf).

Dweck, Carol. 2020. *Selbstbild.* München: Piper Verlag

Dweck, Carol. 2014. *Ted Talk: The Power of Yet.* Letzter Zugriff am 18.4.2022. https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=de

Hattie, John & Timperley, Helen, Hrsg. 2016. *Die Wirkung von Feedback.* Deutschsprachige Fassung von Schott, Daniel & Zierer, Klaus. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Hohengehren: Schneider Verlag.

Hattie, John & Zierer, Klaus. 2018. *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Häußler, P., Bünder, W., Duit, R., Gräber, W., Mayer, J. 1998. *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung - Perspektiven für die Unterrichtspraxis.* Kiel: Leibniz-Institut.

Kunz, A., Luder, R., und Müller Bösch, C. 2019. *Inklusive Pädagogik und Didaktik.* Bern: hep Verlag AG

Nolting, Hans-Peter. 2017. *Störungen in der Schulklasse*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy De Loache, und Jenny Saffran. 2016. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

Zürich, Pädagogische Hochschule. kein Datum. *Kompetenzstrukturmodell*. Zugriff am 10. Oktober 2020.https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf.

6 Abbildungsverzeichnis

Keine Bilder

7 Anhang

Fach: Bildnerisches Gestalten und Deutsch (fächerübergreifend)
Thema: Collagen zu Pippi Langstrumpf & Michel aus Lönneberga
Anlass: Praktikum 2
Datum: September 2019

Videosequenz 'Störung'

00:19:30
Sie SuS holen sich Papiere und Stifte. Es gibt 3 Boxen mit identischen Farbstiften. Plötzlich entseht zwischen 2 Schülern Streit darum, wer zuerst die Stifte aus der Stiftebox nehmen darf. Ein Schüler weint. LP geht zu den beteiligten Schülern.

LP: Man kann immer nur mit einem Stift malen. Brauchst du die (mehrere Stifte) alle an deinem Arbeitsplatz?
SuS 1 nickt.
LP zu SuS 1: Dann nimm ein paar und leg' sie dir an deinen Platz.
SuS 1 geht mit in paar Stiften an den Platz.
SuS 2 zu SuS 3: Bei dir hat auch die Kiste gestanden. Warum willst du die von da holen?
SuS 2 zu LP: Es bringt nichts, wenn sie die Stifte von hier holt.
LP zu beiden SuS: Welchen Stift möchtet ihr als erstes?
SuS 3: Blau, Dunkelblau und Gelb
SuS 3 geht mit 3 Stiften an den Platz zurück.
LP zu SuS 2: Schau mal, es sind so viele Stifte für alle da. Und wenn du mir sagst, welche Farbe du magst, kannst du dir auch gerne einen Stift von da hinten holen.
SuS 2: Ich mal nicht.
LP fragt verwundert: Du möchstest jetzt gar nicht malen? Magst du als einziger gar nicht malen?
SuS 2 nickt.
LP: Gut, also… und geht weiter zu den anderen SuS, um Makulaturpapiere zu verteilen.

LP geht zu den anderen SuS, beantwortet Fragen und gibt Feedback zu den Malideen. SuS 2 sitzt weiter an seinem Platz. Seine Hände stützen den Kopf und er start auf das weisse Blatt.
Nach 2 Minuten geht die LP wieder zu SuS 2. LP kniet sich neben ihn und sagt in ruhig und freundlich:
LP: Wenn du jetzt nichts malst, dann must du das als Hausaufgabe machen, damit wir nächste Woche weiterarbeiten können. Dann muss ich das als Hausaufgabe eintargen. Magst Du nochmal überlegen, ob du das doch heute lieber malen magst?

00:22:30
SuS 2 starrt weiter vor sich hin.
LP: Schaust du mich mal bitte an, wenn ich mit dir rede?
SuS2: Und wenn ich das jetzt nicht mache?
LP: Dann ist das Hausaufgabe.
SuS 2: Dann mach ich halt.
LP: Bring mir bitte dein Hausaufgaben-Heft, damit ich es eintrage.
SuS 2: Und wenn ich nicht mache?

SuS 2 starrt weiter auf sein Blatt.
LP: Entweder machst du es jetzt, oder als Hausaufgabe. Bringst du mir dein Hausaufgabenheft?
SuS 2 schüttelt den Kopf.
LP: Ganz sicher.
Kurze Pause
LP: Also malst du jetzt?
SuS 2 nickt.
LP: Gut, dann hol dir ein Papier, hol dir den Stift, den du haben magst und Makulaturpapier.
LP widmet sich wieder den anderen Schülern.

00:29:00
LP geht wieder zu SuS 2.
LP: Was malst du denn?
SuS 2: Ein Huhn.
LP: Ein Huhn – das finde ich toll. Ein Huhn haben wir noch nicht. Das können wir gut gebrauchen.
LP geht wieder weiter zu anderen Schülern.

00:38:00
LP geht wieder zu SuS 2.
LP: Ist das die Fanhnenstange? Mit der schwedischen Fahne?
SuS 2: Ja.
LP: Das ist aber toll geworden. Hast du die auswendig gemalt?
SuS 2: Ja (Und zeigt auf das Flaggenposter neben der Tafel)
LP: Fallen dir vielleicht noch Tiere ein, die du malen magst? Oder den Michel mit der Suppenschüssel?
SuS 2: Und ein Bauernhof
LP: Dann kannst du vielleicht noch ein Pferd oder eine Kuh malen, damit man richtig gut erkennt dass es ein Bauernhof ist. Oder eine Kutsche?
SuS schüttelt den Kopf.
LP: Also… du hast die Fahne so toll gemalt, ich bin mir sicher, du kannst auch ganz toll ein Pferd, eine Kuh oder eine Kutsche malen.
SuS verneint und sagt, dass er keine Tiere malen mag.
LP: Also, was würdest du den dann gerne malen?
SuS 2: Kutsche
LP: Du kannst dir auch ein grosses Blatt holen und eine grosse Kutsche malen. Oder magst du lieber eine kleine Kutsche malen? Ist das schwer?
SuS 2 erklärt, dass er gut kleine Sachen malen kann.
LP: Meinst du, du schaffst das, ganz kleine Kutschen zu malen? Echt? Das würde ich total gerne mal sehen. Ich finde das nämlich ganz schwierig. Und es hat noch niemand eine Kutsche gemalt. Das ware richtig gut für die Collagen.
SuS 2 erzählt, welche Dinge er schon ganz klein gemalt hat und beginnt, Kutschen zu malen.

Im Laufe der Doppelstunde hat der Schüler sehr motiviert weitere Motive gemalt, unter anderem Buchstaben, die er in den Farben der Schwedischen Fahne und mit verschiedenen Mustern versehen hat. Die anderen Schüler haben ihn für seine schönen Buchstaben gelobt und sich davon inspirieren lassen.

Vorstrukturierung für die Videoanalyse

X = deutliche Ausprägung sichtbar oder interessantes Beispiel
X = Ansätze, Aspekte sichtbar

Nr. Sequenz	Start-zeit	End-zeit	Intendierte Lernwirkung	Beobachtungen	Kompetenz-O., Ziel-Orient.	Klassenführung	kogn. Aktivierung, Fragen	Umgang mit Fehlern	Feedback	Wartezeit	Überzeugungen, Einstellungen	...	Bemerkungen, Interpretationen, Theoriebezüge
1	00:45	00:55	Aufmerksamkeit	LP bittet Schüler in den Kreis anstatt zu spielen. Katja wird gebeten, sich neben LP zu setzen									K. ist eine ISR Schülerin, die neben der LP sitzt, damit sie enger geführt werden kann
2	02:40	03:15	Thema kennenlernen durch vorlesen	LP lässt das Thema vorlesen		X	X						
3	03:15	04:30	Thema verstehen anhand eines Beispiels	LP erklärt das Thema Collage anhand eines Beispiels, dass die Schüler ansehen und anfassen können	x	X	X						
4	04:30	05:30	Vorwissen aktivieren zur Technik	LP fragt die Schüler ob sie wissen, wie die Collage gemacht wurde									Zukünftig Fokus auf
5	05:30	08:05	Interesse wecken durch historischen Kontext	LP erklärt, welche bekannten Künstler mit Collagen gearbeitet haben und fragt die Schüler, ob sie deren Namen kennen		X	x						
6	08:05	09:05	Aufmerksamkeit herstellen	Schüler sind unruhig und lenken sich gegenseitg ab. Karlis muss sich an seinen Platz setzen, nachdem er 3x ermahnt und im Kreis umgesetzt wurde		X							Würde ich zukünftig anders handhaben: wer nicht zuhören mag (oder gerade nicht kann), muss den Kreis bei der zweiten Ermahnung verlassen und sich an seinen Platz setzen
7	09:05	12:25	Ideen sammeln zur Figur Michel	LP sammelt mit den Schülern Ideen zur Figur Michel		X			x	x			
8	12:25	15:00		LP erklärt die Aufgabe, zeigt das Material und fasst die Ideen zusammen		X	X						
9	15:00	16:30	Arbeitsplätze einrichten und beginnen	Die Schüler holen die nötigen Materialien und gehen an ihre Plätze		x				x			
10	16:30	17:30	Konflikt besprechen: Streit um Stifte	Maris weint, weil ein anderes Mädchen den Stift genommen hat, den er nehmen wollte		X							
11	19:30	19:45	Konflikt wahrnehmen: Maris verweigert die Arbeit	LP geht zu M., der nicht teilnimmt und fragt ihn, warum er nicht mitmachen möchte		X							
12	21:30		Frau M. liest aus dem Buch vor, damit die Schüler möglichst viele Geschichten von Michel kennenlernen	LP beantwortet die Fragen der Schüler		x	X						
13	22:45	23:50	Konflikt lösen:	LP geht wieder zu M. und spricht mit		X		x					

UQ HABE/JWE/RSE/CHO/THM/angepasst NPE

			M. weigert sich zu malen	ihm: Wenn du nicht malst, musst du es als Hausaufgabe machen. Maris entscheidet sich dann, doch zu malen.									
14	27:00	28:00	Motivation aufrecht halten	LP geht zu Schülern und gibt Feedback					X				
15	29:00	29:20	M. motivieren	LP geht zu M., und gibt ihm positives Feedback			X						
16	31:00	33:00	Scaffolding (Ideen an Tafel)	LP schreibt die vorher gesammelten Ideen an die Tafel	X								
17	36:00	37:50	Motivieren und Ideen anregen	LP zeigt auf Tafel, um Schülerin zu unterstützen, weitere Ideen zu finden			X						
18	38:00	41:00	M. motivieren	LP gibt M. positives Feedback			X						
19	44:40	46:15	Anregungen geben für neue Motive	LP fragt M. ob er auch Wörter für die Collage malen kann			x		X				
20	53:50		Aufmerksamkeit herstellen	LP bittet Schüler in den Kreis, Karlis sagt er habe „keinen Bock". LP fragt ihn ob er das zu Hause auch sagt und dass es nicht die richtige Einstellung für Schule ist.		X		x					Würde nächstes Mal anders reagieren: wer „keinen Bock hat" bleibt an seinem Platz sitzen.
21	55:00	56:30	Bewegungen vormachen, die zur Figur Michel passen	LP macht eine Bewegung vor, die ihr zu Michel einfällt		x	X						
22	56:30	57:20	Tonlose Bewegung vormachen	1 Schülerin meint, die Bewegung könne auch ohne Stimme sein	x	x	X						
23	57:20	01:01:33	Schüler machen tonlose Bewegungen vor	Sch machen nacheinander Bewegungen vor, ohne die Bewegung zu erklären	x		X		x				
24	01:01:33	01:07:00	Lernbegleitung	LP gibt Schülern Feedback und Anregungen zu Farben oder anderen Motiven		x	x						
25	01:07:00	01:09:40	Ideen erweitern	LP gibt Feedback und Anregungen zu Sprechblasen oder anderen texten		x	x						
26	01:09:40		Aufmerksamkeit für nächste Geschichte herstellen	Frau M. liest eine weitere Geschichte vor		X							
27	01:20:00	01:21:00	Umgang untereinander	LP nimmt einem Schüler kommentarlos den Stift ab und gibt ihm dem Schüler zurück, dem er weggenommen wurde		x							
28	01:25:30	01:29:30	Aufräumen	LP bittet die Schüler aufzuräumen und anschliessend in den Kreis zu kommen		x							Übergänge muss ich anders strukturieren: mit Vorgaben, was zu tun ist, wo etwas hinkommt, was **nach** dem Aufräumen gemacht wird
29	01:29:30	01:30:00	Aufmerksamkeit herstellen	LP bittet die Kinder in den Kreis		x							
30	01:30:00	01:35:30	Sch präsentieren ihre Bilder	Nachdem ein Sch fragt, ob er sein Bild vorstellen muss und die LP verneint, wollen die anderen Sch ihre Bilder auch nicht mehr vorstellen	x	x	X						Würde ich nicht mehr zur Wahl stellen, Präsentation der Bilder ist zukünftig Teil des Auftrags. Scaffolding bereithalten: Satzanfänge: Das gefällt mir... Das fiel mir schwer... Das würde ich beim nächsten Mal anders malen etc.
31	01:35:30	01:40:00	Ausklang: Zuhören (Geschichte)	Frau M. liest die Geschichte zu Ende		x							

UQ HABE/JWE/RSE/CHO/THM/angepasst NPE

6 ANHANG

Datum	September 2019
Anlass	P2
Lernziel	Collagen herstellen
Thema	Michel aus Lönneberga & Pippi Langstrumpf

Kommunikative Handlungsmöglichkeiten

Standard 06 des Kompetenzstrukturmodells: ***‚Kommunikation'***

„Die Lehrperson kennt Grundlagen von Kommunikation und kommunikativem Handeln. Sie verwendet ihr Wissen über Sprache und kommunikatives Handeln, um Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern" (Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell).

Mentorin	Cornelia Möhlen	cornelia.moehlen@phzh.ch
Studentin	Elke Balger	elke_balger@stud.phzh.ch

21. April 2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ……3

1.1 Vorgehensweise ……4

2 Was ist Kommunikation?……5

2.1 Theoretische Grundlagen zu Kommunikation ……5

2.2 Die Bedeutung von Kommunikation in der Schule ……8

Kommunikationsaufbau als Bildungsziel …… 8

2.3 Der Einfluss verbaler und nonverbaler Kommunikation

von Lehrpersonen…… 8

3 Handlungsmöglichkeiten verbaler und nonverbaler Kommunikation

aus meiner Unterrichtspraxis …… 13

3.1 Handlungsmöglichkeiten verbaler Kommunikation…… 13

3.2 Handlungsmöglichkeiten nonverbaler Kommunikation…… 17

3.3 Handlungsmöglichkeiten visueller Kommunikation…… 17

3.4 Handlungsmöglichkeiten akustischer Kommunikation…… 21

3.5 Handlungsmöglichkeiten räumlicher Kommunikation…… .21

4 Reflexion …… 25

4.1 Diskussion …… 25

4.2 Persönliche Stellungnahme …… 26

5 Literaturverzeichnis …… 27

6 Abbildungsverzeichnis …… 28

1 Einleitung

Eine meiner ersten Erinnerungen an die eigene Schulzeit ist eine Postkarte, welche mir meine damalige Klassenlehrerin zum Abschluss der zweiten Klasse geschenkt hatte: eine Sau mit Ferkeln, die im Dreck lag. Ich erinnere mich bis heute gut an das Gefühl, als ich das Bild der verdreckten Sau in den Händen hielt. Um mich herum hörte ich fröhliche Seufzer und Aussagen wie: ‚Oh, wie niedlich!', ‚Mein Hund sah als Welpe auch so aus.' und ‚Ich liebe Katzenbabys!'. Ich wollte im Erdboden versinken. Da ich eigentlich keine anderen Erinnerungen an meine ersten beiden Schuljahre habe, vermute ich, dass ich emotional wenig positive Erlebnisse hatte. Meine ersten beiden Zeugnisse waren dementsprechend. Interessant ist, dass ich in der dritten Klasse eine andere Klassenlehrperson erhielt, an die ich mich gut erinnern kann. Innerhalb von zwei Jahren waren meine Leistungen so gut, dass ich die Empfehlung für den Übertritt ins Gymnasium erhielt. Meine zweite Klassenlehrerin habe ich fürsorglich, ruhig und in gewisser Weise fordernd in Erinnerung. Es war nicht wichtig, ob ich schon gut oder weniger gut rechnen konnte – was zählte, war meine Bereitschaft, mich anzustrengen und mich zu verbessern.

Nach dem Abitur studierte ich Kommunikationsdesign und lernte, visuelle Botschaften eines Senders, beispielsweise eines Auftraggebers, für eine Empfängergruppe, meist eine gewünschte Zielgruppe, zu gestalten. Eher zufällig hat sich meine Tätigkeit auf die Gestaltung von räumlicher Kommunikation erweitert, immer verbunden mit der Absicht, Botschaften eines Senders an eine Empfängergruppe zu überliefern. Dafür habe ich sehr lange in interdisziplinären Teams mit Architekten, Redakteuren, Fotografen und Tontechnikern gearbeitet. Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch die Erfahrungen aus dem Umgang mit meinen Kunden, führten mich zu einer tieferen Auseinandersetzung auf dem Fachgebiet der Kommunikation, weswegen ich mich 2015 zu einer Coaching Weiterbildung entschied.

Während meines Studiums an der PHZH stiess ich immer wieder auf Konzepte, Bedeutungen und Auswirkungen von Kommunikation: Innerhalb meiner Mentoratsgruppe wurde ich auf Carol Dwecks Arbeit aufmerksam, im Rahmen der ‚Bildung & Erziehung' Module und des ‚Entwicklungspsychologie' Moduls wurde mir bewusst, wie bedeutungsvoll – und auch störungsanfällig – Kommunikation für Lernprozesse ist.
In meinem Portfolioeintrag möchte ich auf mein eigenes kommunikatives Handeln als Lehrperson innerhalb meines Klassenzimmers fokussieren. Ich verspreche mir von der vertieften Auseinandersetzung mit diesem komplexen Fachgebiet eine Optimierung meiner Kommunikation, mit dem Ziel, meine Schülerinnen und Schülern bestmöglich in ihren Lernprozessen zu unterstützen.

Daraus ergibt sich für mich die Frage: Welche Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Kommunikation stehen mir als Lehrperson zur Verfügung, um ein förderliches Lernklima zu gestalten?

Zur Klärung orientiere ich mich am Standard 06 ‚**Kommunikation**' des Kompetenzstrukturmodells:

Wissen
„Die Lehrperson

- kennt theoretische und konzeptuelle Grundlagen des kommunikativen Handelns und der Interaktion aus verschiedenen Perspektiven."

Lern- und Umsetzungsbereitschaft
„Die Lehrperson ist bereit

- Kommunikation und kommunikatives Handeln in unterschiedlichen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten."

Können als wissensbasiertes Handeln
„Die Lehrperson

- gestaltet kommunikative Situationen lernförderlich und interaktiv."

(Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell)

1.1 Vorgehensweise

Zunächst setze ich mich mit verschiedenen Theorien und Modellen bezüglich Kommunikation auseinander. Anschliessend nähere ich mich der Bedeutung und Wirkung kommunikativen Handelns im schulischen Umfeld auf den Lernprozess und zeige diesbezüglich Beispiele aus meiner eigenen Unterrichtspraxis auf. Meine gewonnenen Erkenntnisse setze ich abschliessend in Bezug zur ursprünglichen Fragestellung, um Schlussfolgerungen für zukünftige Handlungsmöglichkeiten zu erhalten.

2 Was ist Kommunikation?

Um zu verstehen, welche komplexe Vielfalt sich hinter dem Begriff ‘Kommunikation’ verbirgt und welche Bedeutung diese Kommunikation im Schulzimmer für den kindlichen Lernprozess hat, befasse ich mich zunächst mit theoretischen Konzepten. Danach lege ich dar, weshalb kommunikative Kompetenzen seitens der Lehrperson relevant sind und zeige zuletzt, welche Kommunikationsformen zur Verfügung stehen.

2.1 Theoretische Grundlagen zu Kommunikation

Der lateinische Begriff ‚communicate‘ wird im Deutschen als ‚mitteilen’ übersetzt. Etwas wird also geteilt. Es gibt diverse Modelle, um den Prozess von Kommunikation, des Mitteilens, darzustellen. Allgemeine Kommunikationsmodelle vereinen meist Modelle aus verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen. Psychologische Kommunikationsmodelle beschränken sich auf eine differenzierte Perspektive und scheinen mir daher für die Auseinandersetzung bezüglich des Kommunikationsverhaltens im Klassenzimmer besser geeignet.

Röhner und Schütz unterscheiden **psychologische Kommunikationsmodelle** in **vier Kategorien**, welche ich kurz erläutern möchte (Röhner und Schütz 2016, 19):

1. Encoder-/Decoder-Modelle (Shannon & Weaver)
2. Intentionsorientierte Modelle (Grice)
3. Pespektivübernahme-Modelle (Rogers)
4. Dialog-Modelle (Watzlawick)

Ein bekanntes, aus den 40er Jahren stammendes **Encoder-/Decoder-Modell** ist das Kommunikationsmodell von Claude E. Shannon & Warren Weaver (Röhner und Schütz 2016, 19ff): Es wird auch als Sender-Empfänger-Modell bezeichnet. Kommunikation ist demnach ein Prozess, bei dem ein **Sender** über einen **Kodierer** Signale sendet. Diese **Signale** werden in einem **Kanal** übertragen und von einem **Empfänger** über einen **Dekodierer** entschlüsselt (Röhner und Schütz 2016, 19ff).

Im Schulzimmer wäre mein Gehirn also der Sender, meine Stimmbänder erzeugen die Signale, welche durch die Luft als Kanal übermittelt werden. Das Schulkind erhält über sein Ohr (oder Auge) die Signale, die es dekodiert und an sein Gehirn als Empfänger weiterleitet.

Alle Phasen sind störungsanfällig. Eine Übermittlung kann nur erfolgreich sein, wenn Sender und Empfänger aufmerksam sind und ein gemeinsames Zeichen- und Bedeutungswissen, verbaler oder non-verbaler Art, nutzen. Unaufmerksamkeit, Kanalstörungen wie Nebengeräusche und Kodierungsfehler verursachen Kommunikationsstörungen (Röhner und Schütz 2016, 19ff).

Dieses Modell scheint mir besonders geeignet für den Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und solchen mit einem anderen kulturellen Hintergrund. Zum einen muss ich als Lehrperson auf sprachliche Vor-Entlastungen achten und darauf, Nebengeräusche zu reduzieren, aber ebenso bedenken, dass unsere Kommunikation ein gemeinsames Zeichen- und Bedeutungswissen voraussetzt.

Röhner und Schütz (Röhner und Schütz 2016, 23-25) verweisen auf ein weit verbreitetes **Kommunikationsmodell** nach Friedemann Schulz von Thun, welches auch als '4 Schnäbel- und 4 Ohren- Modell' bekannt ist. Demnach ist menschliche Kommunikation aus vier Perspektiven zu betrachten. Jede Mitteilung enthält somit vier simultane Botschaften:

Sachaspekt	Schnabel: Sachinformation	Ohr: Wie ist der Sachinhalt zu verstehen?
Selbstaussage	Schnabel: Selbstdarstellung	Ohr: Was für eine Person ist das?
Beziehungsaspekt	Schnabel: Art und Weise (wie)	Ohr: Wie redet sie mit mir?
Apell	Schnabel: Aufforderung	Ohr: Was soll ich tun, denken, fühlen?

(Röhner und Schütz 2016, 23-25)

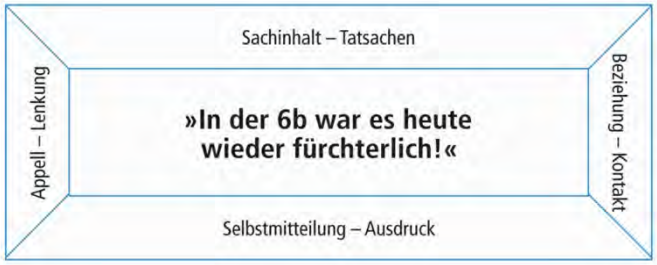


Abb. 01 links: Die Vier-Seiten-Nachricht (Heyse 2016, 112)
Abb. 02 rechts: Der Vier-Ohrige-Empfänger (Heyse 2016, 117)

Entspricht die Intention der sendenden Person nicht der Wahrnehmung der empfangenen Person, kommt es zu Kommunikationsstörungen. Die Entschlüsselung der gesendeten Botschaft entscheidet über die Kommunikationsqualität. Kommunikationsschwierigkeiten resultieren demnach aus einseitigen Sende- oder Empfangsgewohnheiten, wenn also eine oder beide Personen beispielsweise ein „übergrosses Apellohr" haben (Röhner und Schütz 2016, 23). „In allen Interaktionen wird eine Botschaft ausgesendet und empfangen. Manchmal glauben Lehrer, sie senden eine bestimmte Nachricht, aber ihre Stimme, Körperhaltung, Wortwahl und Gesten können eine andere Nachricht aussenden" (Woolfolk 2014, 459).

Nach Grice hängt erfolgreiche Kommunikation vor allem von der **Kooperationsbereitschaft** der beteiligten Personen ab. Ohne gemeinsames Interesse kommt Kommunikation nicht zustande. Aus dem Kooperationsprinzip leiten sich vier **Konversationsmaxime** ab (Röhner und Schütz 2016, 25-26):

1. **Maxime der Quantität**
    - Gib nur nötige Informationen.
    - Vermeide Überflüssiges.
2. **Maxime der Qualität**
    - Sage nichts Falsches
    - Sage nichts grundlos
3. **Maxime der Relation**
    - Sei relevant und sage nur, was zum Thema gehört.
4. **Maxime der Modalität**
    - Sei klar und vermeide Mehrdeutigkeit oder Weitschweifigkeit.

(Röhner und Schütz 2016, 25-26)

Im Modell von Grice erkenne ich vor allem in den von Meyer geforderten ‚10 Merkmalen zu Gutem Unterricht' (Meyer 2014, 17). Meyer betont die Bedeutung der Aufgabenklarheit, siehe nachfolgend in 2.2 näher erläutert.

Carld Rogers hat 1991 Regeln für gelingende **Kommunikation durch Perspektivübernahme** aufgestellt, die vor allem in Beratung und Therapie angewandt werden. Ausgehend von der Grundannahme, dass alle Menschen nach Autonomie und Selbstverwirklichung streben, richtet Rogers die Aufmerksamkeit vor allem auf das Beziehungsgefüge (Röhner und Schütz 2016, 28-29).

Nach Rogers benötigt die gesprächsführende Person eine gewisse Grundhaltung, damit ein förderliches Klima im therapeutischen Gespräch entstehen kann. Die Säulen dieser Grundhaltung sind (Röhner und Schütz 2016, 28-29):

1. **Empathie**: sich in den anderen hineinversetzen & rückmelden, was verstanden wurde
2. **Kongruenz**: Authentisch auftreten, ehrlich und ‚echt' sein
3. **Positive Wertschätzung**: bedingungslose, positive Zuwendung

Zentrales Element der Gesprächsführung ist das **‚aktive Zuhören'.**
Für die Gesprächsführung lässt sich daraus ableiten:

1. **Wahrnehmen**: aktiv zuhören, was mitgeteilt wird (**verbal und nonverbal**)
2. **Zuordnen**: nachdenken, wie ich die Mitteilungen verstanden habe
3. **Antworten**: wertschätzend rückmelden, was bei mir angekommen ist

(Röhner und Schütz 2016, 28-29)

Den personenzentrierten Ansatz von Rogers habe ich im Rahmen meiner Coaching Weiterbildung kennengelernt. Dabei habe ich festgestellt, dass sich angenommene Menschen leichter öffnen können und bereit sind, Gedanken und Emotionen freizugeben. Dies kann – je nach Kontext – sehr hilfreich sein und sollte immer mitgedacht werden, auch im Dialog mit Eltern.

Dem Ansatz von Rogers entsprechend, weist Woolfolk auf das **Paraphrasieren** als Voraussetzung für gelungene Kommunikation hin: dabei wird die empfangene Botschaft so oft in eigenen Worten zusammengefasst und bei abweichenden Inhalten oder Intentionen vom Sender erneut (korrigiert) ausgesendet, bis Sender und Empfänger den Eindruck gewinnen, dass die empfangene Botschaft der ausgesendeten übereinstimmt (Woolfolk 2014, 459).

Paul Watzlawicks Kommunikationsmodell (Röhner und Schütz 2016, 29-31) gilt als heuristisches Modell. Kommunikation verläuft demnach interaktiv und dynamisch (im Kreis). Watzlawick betont, dass es in menschlicher Kommunikation nicht nur um sachlichen, sondern vor allem um den **Austausch von Interessen** geht. Störungen in der Kommunikation resultieren nach Paul Watzlawick aus Verstössen gegen die Axiome. In der **Metakommunikation** sieht Watzlawick das Mittel, um Kommunikationsstörungen aufzudecken (Röhner und Schütz 2016, 29-31).

Die **5 Axiome des Kommunikationsmodells** nach Watzlawick (Röhner und Schütz 2016, 29-31):
1. Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren: zumindest nonverbale Kommunikation findet immer statt
2. Der Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation: das ‚Was' und ‚Wie' einer Botschaft, Inhaltsaspekt und Beziehungsaspekt

3. Die Interpunktion von Ereignisfolgen: Kommunikation als fortwährender (zirkulärer) Austausch auf Basis subjektiver (konstruierter) Wirklichkeit
4. Digitale versus analoge Kommunikation: digital steht hier für verbale und analog für nonverbale Mitteilungen
5. Symmetrische versus komplementäre Kommunikation: in symmetrischen (gleichwertigen) Beziehungen werden Ungleichheiten vermieden, während komplementäre (ergänzende) Beziehungen unterschiedliche Verhaltensweisen kennzeichnen, oft durch soziale Kontexte gegeben, z.B. Schulkind und Lehrperson (Röhner und Schütz 2016, 29-31).

Auf den Kontext der Kommunikation im Schulzimmer übertragen ergeben sich aus allen Kommunikationsmodellen Rückschlüsse für mein Kommunikationsverhalten, die ich nachfolgend erläutern möchte.

2.2 Die Bedeutung von Kommunikation in der Schule

Kommunikationsaufbau ist ein Bildungsziel

Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 des Kantons Zürich legt die Bedeutung von Kommunikation in verschiedenen Fachbereichen dar. Daraus wird ersichtlich, welchen Auftrag die Lehrperson in ihrer Rolle als Kommunikator und Lernbegleiter hat, als auch für den Kompetenzaufbau von Schülerinnen und Schüler:

In der **Begleitung** nimmt die Lehrperson unterschiedliche Rollen ein: „Diese umfassen die Vermittlung von Sach- und Fachwissen, Fertigkeiten, (…) Denk- und Handlungsweisen, die Anleitung und den Austausch, die Beratung und die Ermutigung, das Ermöglichen von ästhetischen Erfahrungen, die Anregung zu Reflexion (…) und Kommunikation, die kritische Würdigung, Beurteilung und Bewertung“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).
„Die Lehrperson initiiert experimentierende und entdeckende Lernwege sowie nachvollziehende und analysierende Lernsituationen. Sie unterstützt einen konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten und Blockaden, indem sie mit einer förderorientierten Grundhaltung den Blick auf Entwicklungsmöglichkeiten lenkt“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Bildnerisches Gestalten I *Wahrnehmung und Kommunikation*
„Bedeutsame Aufgaben ermöglichen den Schülerinnen und Schülern kompetenzorientiertes Lernen in den drei Kompetenzbereichen: Wahrnehmung und Kommunikation, Prozesse und Produkte, Kontexte und Orientierung“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017). Sie „können bildhaft anschauliche Vorstellungen aufbauen, weiterentwickeln und darüber diskutieren. Die Schülerinnen und Schüler können Gestaltungs- bzw. Designprozesse und Produkte dokumentieren und präsentieren.“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Sprachen I *Individuum und Gesellschaft*
„Über die Sprache erfüllt der Mensch sein Bedürfnis nach Wissen, Austausch und Kommunikation. Mit der Sprache erschliessen sich die Schülerinnen und Schüler die Welt. Wie im Bildnerischen Gestalten und Musik finden sie in der Sprache einen einzigartigen Ausdruck und

entwickeln dadurch ihre Identität. Mit Sprache gestalten sie auch soziale Beziehungen. Sprache dient zudem als Mittel für politische Bildung“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).
„Über die Sprache zeigen sich Schülerinnen und Schüler als kritik-, argumentations- und reflexionsfähig, integrieren sich verantwortungsbewusst in die Gesellschaft und gestalten diese aktiv mit. **Die Befähigung zur bewussten und verantwortungsvollen sprachlichen Kommunikation stellt somit eines der Hauptziele schulischer Bildung dar**“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

NMG I *Religionen, Kulturen und Ethik*
Die Schülerinnen und Schüler „kennen einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den eigenen und anderen Kulturen, insbesondere im englischsprachigen Raum (z.B. häufig beobachtete nonverbale Kommunikation oder Grussformeln, Rituale im Schulalltag, Kinderliteratur).
Die Schülerinnen und Schüler wissen, was Zeichen sind und was Kommunikation ist, sie kennen die grundlegenden Charakteristika; sie wissen daher auch, dass der Zeichencharakter und damit Mehrdeutigkeit und Unschärfe ein Grundprinzip der Sprachlichkeit und damit aller natürlichen Sprachen ist“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Medien & Informatik
„Die Schülerinnen und Schüler können kooperative Werkzeuge anpassen und für gemeinsames Arbeiten, Meinungsaustausch, Kommunikation sowie zum Publizieren einsetzen (z.B. Blog, Wiki)“ (Lehrplan 21, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017).

Die Bedeutung von Kommunikation hinsichtlich der Merkmale guten Unterrichts
Unter den zehn Punkten, welchen Meyer (Meyer 2014, 17) die grösste Wirksamkeit guten Unterrichts zuschreibt, erkenne ich in folgenden Merkmalen einen direkten Zusammenhang mit Kommunikation:

- Klare Strukturierung des Unterrichts
- Lernförderliches Klima
- Inhaltliche Klarheit
- Sinnstiftendes Kommunizieren
- Transparente Leistungserwartung
- Vorbereitete Lernumgebung

(Meyer 2014, 17)

Klare Strukturierung des Unterrichts
Erfolgreiches Klassenmanagement ist nach Meyer (Meyer 2014, 17ff) an verschiedenen Merkmalen zu erkennen:
Methodischer Grundrhythmus: geschickte Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs, Einhalten von Pausen, deutliche Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte
Aufgabenklarheit: verständliche Schüler- und Lehrersprache, klar verständliche Aufgabenstellungen
Regelklarheit: Einhalten von Regeln und Einsatz von Ritualen, Konsequentes Umsetzen der eigenen Ankündigungen von Lehrpersonen
Rollenklarheit: Rollen stehen nicht zur Diskussion, sind aber flexibel veränderbar in Abhängigkeit von der Unterrichtsform (Lernbegleitung, Instruktion, Moderation u.a.)
Raumaufteilung: passende, wenn möglich flexible, Raum- und Sitzeinteilung, die zum Ziel, Inhalt und den Methoden passt (Meyer 2014, 17ff).

Lernförderliches Klima
Meyer (Meyer 2014, 17ff) weist darauf hin, dass eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre von gegenseitigem Respekt, verlässlichen Regeln und gemeinsam geteilter Verantwortung geprägt sei, bei der alle Beteiligten gerecht und fürsorglich miteinander umgehen.
Die **Aspekte Fürsorge und Gerechtigkeit** können sich meiner Erfahrung nach gelegentlich widersprechen: was für das einzelne Schulkind fürsorglich zu sein scheint, mag der Klassengemeinschaft gegenüber ungerecht sein. Hier benötigt die Lehrperson viel Kommunikationskompetenz und Empathie (Meyer 2014, 17ff).

Inhaltliche Klarheit
Die inhaltliche Klarheit ist nach Meyer (Meyer 2014, 17ff) dann gegeben, wenn die Aufgabenstellung klar und verständlich ist. Dafür muss die Aufgabenstellung hinsichtlich Lernvoraussetzungen, Motivation, Handlungsappell und Sinnhaftigkeit durchdacht sein. Ausserdem fordert Meyer für die Lernenden Nachvollziehbarkeit des inhaltlichen Aufbaus und Klarheit bezüglich der Ergebnissicherung. Die Ergebnisse bedürfen der Sicherung seitens der Lehrperson durch schriftliche oder mündliche Mitteilungen. Absprachen zwischen Lernenden und Lehrpersonen sind verbindlich (Meyer 2014, 17ff).

Sinnstiftendes Kommunizieren
Nach Meyer (Meyer 2014, 17ff) ist Kommunikation dann sinnstiftend, wenn die Lernenden den Lehr-Lern-Prozess und Austausch mit der Lehrperson als **bedeutungsvoll** wahrnehmen. Erkennen lässt sich das am Interesse und den Rückmeldungen seitens der Lernenden zum Lernfortschritt und Lernschwierigkeiten. Nicht jeder Inhalt und jede Lernaufgabe kann von jedem Lernenden zu jedem Zeitpunkt als sinnstiftend empfunden werden. Deswegen ist es wichtig, dass die Lernenden dem fachlichen Urteil der Lehrperson vertrauen (Meyer 2014, 17ff).

Transparente Leistungserwartung
Eine Leistungserwartung ist nach Meyer (Meyer 2014, 17ff) dann transparent, wenn die Lernaufgabe dem Leistungsvermögen entspricht und verständlich kommuniziert wurde, die Lernziele bekannt sind und zeitnah Rückmeldungen seitens der Lehrperson erfolgen.
Rüttimann (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 226ff) verweist auf die Korrelation von positiver Leistungserwartung von Lehrpersonen und erbrachten Leistungen der Lernenden (vgl. 2.3).

Vorbereitete Lernumgebung
Schulzimmer sind Lernräume und bieten vorbereitete Lernumgebungen, wenn sie funktional eingerichtet und übersichtlich sind. Meyer (Meyer 2014, 17ff) beschreibt die Wichtigkeit der Identifikation seitens der Lernenden mit dem Schulzimmer. Eine gute Ordnung ist gegeben, wenn der Raum ein sicherer Raum ist, in dem es klare Regeln und Rituale gibt und gleichzeitig **Handlungs-freiräume, um Methodenvielfalt** zu gewähren.
Da Schulzimmer von Lehrpersonen eingerichtet werden, sehe ich es als wesentlichen Teil des Kommunikationsgefüges an. Woolfolk weist darauf hin, dass Lernräume den „geplanten Unterricht in der Klasse attraktiv machen und unterstützen“ sollen und die Nutzer diesen Räumen mit Respekt begegnen sollten (Woolfolk 2014, 443).
Ich stimme Woolfolk zu, die eine Raumaufteilung von Schulzimmern in Persönliche Bereiche und Interessenbereiche empfiehlt:

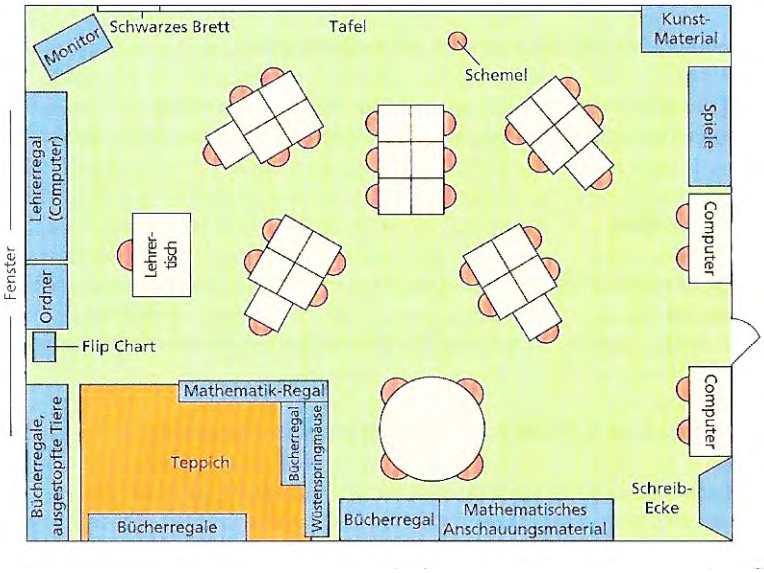


Abb. 03: Grundriss eines Klassenzimmers mit Arbeits- und Interessenbereichen (Woolfolk 2014, 446)

Persönliche Bereiche beeinflussen aufgrund der physikalischen Umgebung das Lehren und Lernen. Gerade aufmerksamkeitsschwache Kinder profitieren häufig durch die physische Nähe zur Lehrperson und häufigem Blickkontakt. Eine Raumaufteilung, die zum Umherwandern der Lehrperson einlädt und wechselnde Sitzordnungen ermöglicht, unterstützt den Einfluss des persönlichen Bereichs (Woolfolk 2014, 446).

Die Aufteilung eines Schulzimmers in persönliche Arbeitsbereiche und **Interessensbereiche** bietet Rückzugsmöglichkeiten und fördert kooperative Lernformen. Interessensecken können Leseecken, Spielbereiche, Experimentierecken oder ähnliches sein (Woolfolk 2014, 446).

Aufgrund meiner Erfahrung im Gestalten von Ausstellungsräumen kann ich die Bedeutung von Interessensbereichen nur betonen. Die Aufteilung und Gestaltung eines Raumes lenkt sowohl die physische Aktivität, als auch die Aufmerksamkeit und fördert Emotionen. Eine förderliche Lernumgebung sollte meiner Meinung nach drei wichtige Aspekte erfüllen:

1. Funktionalität des Lernraums
2. Attraktivität der Lernumgebung
3. Emotionale Verbundenheit: bereits Erstklässler verbringen 24 Lektionen in der Schule, die meisten davon in ihrem Schulzimmer. Neben ihrem eigenen Zuhause ist das Schulzimmer somit der Ort, an dem sie die meiste Zeit verbringen.

2.3 Der Einfluss verbaler und nonverbaler Kommunikation von Lehrpersonen

Rüttimann (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 229ff) macht darauf aufmerksam, dass **Leistungserwartungen in der Unterrichtskommunikation** sowohl **verbal** als auch **nonverbal** kommuniziert werden:
Die Art der Fragestellung, die eingeräumte Zeit zum Beantworten, angebotene Hilfestellungen und das Feedback der Lehrperson unterscheiden sich je nach Leistungserwartung. Die nonverbale Kommunikation unterscheidet sich vor allem in **Mimik und Gestik**, beispielsweise der Häufigkeit des Blickkontakts, des Lächelns und der physischen Nähe innerhalb des Schulzimmers.
Differenzielle Kommunikation benachteiligt die Kinder, denen Lehrpersonen mit einer tiefen Leistungserwartung begegnen, da Kinder das ihnen vermittelte Fremdbild zu ihrem eigenen, bei tiefer Leistungserwartung ungünstigen, Selbstbild machen, was ihren Selbstwert und ihre Selbstwirksamkeitsentwicklung nachhaltig negativ beeinflussen kann. Anders als Piaget betont Vygotskij die **Entwicklung des kindlichen Denkens vom Sozialen zum Individuellen**, also vom Interpersonalen zum Intrapersonalen, weswegen der Einfluss von Lehrpersonen und Peers durch verbale und nonverbale Kommunikation auf die kognitive Entwicklung, auch auf das Selbstbild, eines Kindes erheblich ist.
„Schülerinnen und Schüler realisieren, dass sie aufgrund der Leistungserwartungen ihrer Lehrpersonen unterschiedlich behandelt werden“ (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 229).

Attributionsstile von Lehrpersonen beeinflussen die Attributionsstile der Lernenden
Lehrpersonen unterscheiden sich in ihrer Annahme, ob Lernleistungen angeboren oder veränderbar sind (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 317). Die Vorstellung von Intelligenz und Lernleistung als fixe, unveränderbare Grösse hat meist negative Auswirkungen auf die Lernprozesse und die Motivation von Lernenden. Im Gegensatz zur Entitätstheorie ist die Zuwachstheorie, welche von der Modifizierbarkeit der Intelligenz ausgeht, förderlicher, um Lernstrategien und Anstrengungsbereitschaft von Lernenden zu verbessern, was schliesslich zu besseren Schulleistungen führt. „Wie Lehrpersonen mit Kindern (…) über Lernerfolge oder Misserfolge sprechen und welche Bezugsnormen sie dabei verwenden, sind massgebliche Faktoren“ (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 317).

Ich stimme den Ausführungen zu und nehme für mein eigenes – verbales und nonverbales – Kommunikationsverhalten mit, dass es mir als Lehrperson obliegt, ob Kinder schulische Lernsituationen **lernzielorientiert anstatt leistungszielorientiert** (siehe Abb. 04) erfahren und erleben können. Gerade in der Unterstufe obliegt es uns Lehrpersonen, Erfolge auf Anstrengungsbereitschaft und günstige Lernstrategien zurückzuführen anstatt auf Intelligenz oder Begabung.

3 Handlungsmöglichkeiten verbaler und nonverbaler Kommunikation aus meiner Unterrichtspraxis

Nachfolgend möchte ich einen Überblick über verschiedene Handlungsmöglichkeiten geben, die ich anhand von Beispielen aus meiner Unterrichtspraxis verdeutlichen werde.

3.1 Handlungsmöglichkeiten im Bereich verbaler Kommunikation

Leistungserwartung anhand von Fragetypen

Luder Kunz und Müller Bösch (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 236) weisen darauf hin, dass **Lehrpersonen mit einer geringen Leistungserwartung** den entsprechenden Kindern eher geschlossene Fragen und Wissens-, Alternativ- oder Suggestivfragen stellen. Hat eine **Lehrperson dagegen eine positive Leistungserwartung**, zielen die Fragen auf Verständnis ab, regen zum Nachdenken oder Metakognition an, handelt es sich also eher um offene Fragestellungen (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 236).

Fragestellungen basierend auf hoher Leistungserwartung

Offene Fragen	mehrere Antwortmöglichkeiten
Impulsfragen	Aufforderungscharakter, Motivationscharakter
Ratefragen	‚Wer weiss…'
Denkfragen	Anregen von prozeduralem Wissen
Verständnisfragen	Zusammenhänge erkennen
Metakognitive	Fragen nach dem Vorgehen, der Ergebnisüberprüfung, Steuerung des Lernprozesses

Fragestellungen basierend auf niedriger Leistungserwartung

Geschlossene Fragen	Ja / Nein Antworten
Wissensfragen	Abfragen von deklarativem Wissen
Alternativfrage	A oder B
Suggestivfragen	Gewünschte Antworten implizit enthalten
Echofragen	Wiederholung von Schüleraussagen
Rhetorische Fragen	Antwort unnötig

(Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 236)

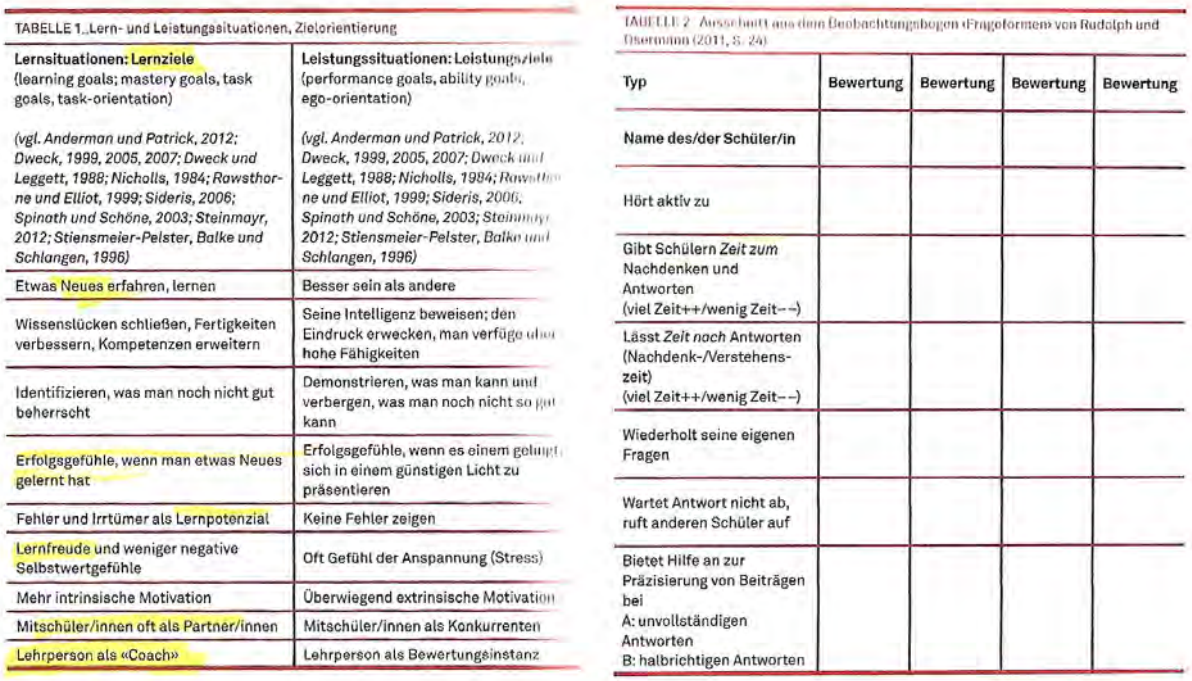


TABELLE 1: Lern- und Leistungssituationen, Zielorientierung

Lernsituationen: Lernziele (learning goals; mastery goals, task goals, task-orientation)	Leistungssituationen: Leistungsziele (performance goals, ability goals, ego-orientation)
(vgl. Anderman und Patrick, 2012; Dweck, 1999, 2005, 2007; Dweck und Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Rawsthorne und Elliot, 1999; Sideris, 2006; Spinath und Schöne, 2003; Steinmayr, 2012; Stiensmeier-Pelster, Balke und Schlangen, 1996)	*(vgl. Anderman und Patrick, 2012; Dweck, 1999, 2005, 2007; Dweck und Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Rawsthorne und Elliot, 1999; Sideris, 2006; Spinath und Schöne, 2003; Steinmayr, 2012; Stiensmeier-Pelster, Balke und Schlangen, 1996)*
Etwas Neues erfahren, lernen	Besser sein als andere
Wissenslücken schließen, Fertigkeiten verbessern, Kompetenzen erweitern	Seine Intelligenz beweisen; den Eindruck erwecken, man verfüge über hohe Fähigkeiten
Identifizieren, was man noch nicht gut beherrscht	Demonstrieren, was man kann und verbergen, was man noch nicht so gut kann
Erfolgsgefühle, wenn man etwas Neues gelernt hat	Erfolgsgefühle, wenn es einem gelingt, sich in einem günstigen Licht zu präsentieren
Fehler und Irrtümer als Lernpotenzial	Keine Fehler zeigen
Lernfreude und weniger negative Selbstwertgefühle	Oft Gefühl der Anspannung (Stress)
Mehr intrinsische Motivation	Überwiegend extrinsische Motivation
Mitschüler/innen oft als Partner/innen	Mitschüler/innen als Konkurrenten
Lehrperson als «Coach»	Lehrperson als Bewertungsinstanz

TABELLE 2: Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen «Frageformen» von Rudolph und Ostermann (2011, S. 24)

Typ	Bewertung	Bewertung	Bewertung	Bewertung
Name des/der Schüler/in				
Hört aktiv zu				
Gibt Schülern *Zeit zum* Nachdenken und Antworten (viel Zeit++/wenig Zeit--)				
Lässt *Zeit nach* Antworten (Nachdenk-/Verstehens-zeit) (viel Zeit++/wenig Zeit--)				
Wiederholt seine eigenen Fragen				
Wartet Antwort nicht ab, ruft anderen Schüler auf				
Bietet Hilfe an zur Präzisierung von Beiträgen bei A: unvollständigen Antworten B: halbrichtigen Antworten				

Abb. 04: links eine Tabelle zu Lernsituationen versus Leistungssituation (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 316), rechts ein Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 237).

Aufforderungen, unabhängig ob es sich um Spielansagen oder Aufgabenerteilungen handelt, steuern die Aufmerksamkeit und Konzentration von Lernenden. Optimale Aufforderungen sind klar, kurz und wiederholen bei Bedarf die wichtigsten Informationen, was vor allem für Lernende mit Aufmerksamkeitsdefiziten hilfreich ist. Die **fünf K's** (Stuber-Bartmann 2018, 29) geben einen Überblick:

- Kontakt: Blickkontakt und Aufmerksamkeit herstellen
- Kurz: so wenig wie möglich, so viel wie nötig
- Klar: eindeutig, verschiedene Begriffe vermeiden
- Konsequent: gewünschtes Verhalten benennen
- Kontrolle: rückversichern, dass alles verstanden wurde, ggf. von einem Kind in eigenen Worten wiederholen lassen

Mir fällt auf, dass sich die fünf K's deutlich auf die Konversationsmaxime nach Grice beziehen.

Luder, Kunz und Müller Bösch weisen ausserdem darauf hin, dass **Anweisungen in Form von Fragen zu vermeiden** sind, weil sie nicht eindeutig sind.

Aus eigener Erfahrung weiss ich, wie schwierig es ist, Kommunikationsgewohnheiten zu ändern. Seit der Videoaufnahme (siehe Eintrag zu Standard 3 ‚Motivation') ist mir bewusst, dass ich alltägliche Anweisungen im Klassenzimmer vorwiegend in Frageform stelle: ‚Machst du bitte kurz das Licht aus?' ist eine häufig gebrauchte Formulierung meinerseits. Es ist wesentlich einfacher, gezielte Arbeitsanweisungen zu modifizieren, da diese bewusst erteilt werden. Die beiläufige Kommunikation erfolgt jedoch halbbewusst und lässt sich deutlich schwerer modifizieren.

Auf die Bedeutung von **Rückmeldungen**, verbaler und nonverbaler Art, möchte ich in diesem Eintrag nicht näher eingehen, da ich mich in meinem Eintrag zu Standard 3 ‚Motivation' ausführlich mit

Rückmeldungen und ihrer Wirkung auseinandergesetzt habe. An dieser Stelle möchte ich kurz zusammenfassend erwähnen, dass alle Rückmeldungen von Lehrpersonen – ebenso wie Fragestellungen – eine Leistungserwartung und Wertschätzung kommunizieren, siehe auch Abb. 04 ‚Beobachtungsbogen'. Kinder mit Förderbedarf profitieren besonders von wertschätzenden Rückmeldungen, da sie ihren sozialen Status erhöhen und sich Peers häufig am Kommunikationsverhalten von Lehrpersonen orientieren. Rückmeldungen sollten elaboriert, so konkret wie möglich, zeitnah und kompetenzorientiert erfolgen (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 233ff).

Müller und Zurbriggen (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 341ff) weisen auf die Technik des **Lauten Denkens** hin, bei der die Lehrperson als Modell fungiert, um gedankliche Planungen und Vorgehensweisen handlungsbegleitend zu beschreiben. Bei Kindern mit internalisierendem Verhalten hat sich Lautes Denken seitens der Lehrperson als Verhaltensmodell für Selbstinstruktionstraining bewährt: „Jetzt gehe ich zu Larissa und frage, ob ich mitmachen kann" (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 342).
In meinem ersten Berufspraxis-Schuljahr hat mir diese Technik sowohl beim Beziehungsaufbau als auch beim begleitenden Selbstinstruktionstraining geholfen. Zusätzlich zur Technik des Lauten Denkens habe ich mit allen Kindern individuelle Monatsziele erarbeitet, welche visualisiert an ihren Arbeitsplätzen blieben. Zur visuellen Verstärkung erhielten die Kinder Punkte, die sie am Ende des Monats – als gesamte Klasse – gegen Spielezeit einlösen konnten.

Basierend auf den Beobachtungsbögen (Luder, Kunz, Müller Bösch 2019, 237) habe ich einen eigenen Beobachtungsbogen zusammengestellt und meine Kollegin, die stundenweise als Schulische Heilpädagogin integrativ in meiner Klasse arbeitet, gebeten, während einer Lektion mein Kommunikationsverhalten zu dokumentieren. Dafür haben wir eine Lektion NMG Unterricht ausgewählt, in der sich die Kinder explorativ mit ‚den 5 Sinnen' auseinandergesetzt haben. Zu Beginn gab es ein kurzes Quiz, am Ende eine gemeinsame Reflexion im Kreis. Die Beobachtungen stiessen bei meiner Kollegin auf grosses Interesse, so dass sie eine weitere Lektion blieb. In der zweiten Lektion haben die Kinder an einer Werkstatt aus dem Lehrmittel ‚Leseschlau' gearbeitet.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass die Beobachtungen nur einen minimalen Eindruck wiedergeben können und keineswegs repräsentativ sind, insbesondere da ich den Beobachtungsbogen selbst zusammengestellt hatte und wusste, dass ich beobachtet werde. Dennoch konnte ich einige interessante Rückschlüsse daraus ziehen. Die Kinder, welche ich für diese Beobachtungen und für die Dokumentation zu den exekutiven Funktionen ausgewählt habe, geben exemplarisch die Heterogenität der Klasse wieder:

- Kind 1 erhält DaZ Förderung und gehört zu den leistungsschwächsten Kindern in der Klasse.
- Kind 2 gehört ebenfalls zu den leistungsstärksten Kindern, hat aber grosse Mühe aufmerksam zu sein.
- Kind 3 erhält integrative Förderung seitens der SHP (zwei Lektionen) und hat vor allem beim Aufbau von Zahlvorstellungen Schwierigkeiten. Die Eltern sind darüber informiert und unterstützen in enger Absprache mit der SHP und mir. Eine Abklärung steht noch aus.
- Kind 4 erhält DaZ Förderung und gehört zu den leistungsstärksten Kindern in der Klasse, auch hinsichtlich der Sozialkompetenzen.

Bei den vier Kindern handelt es sich um 2 Mädchen und 2 Buben.

Beobachtungsbogen: Erste Klasse, 1 Lektion NMG +1 Lektion Sprache					
	Allgemein	**Kind I**	**Kind II**	**Kind III**	**Kind IIII**
Fragen					
1. Offene Fragen	HTT I				
2. Impulsfragen	III		I		
3. Ratefragen Quiz	HH II		I		
4. Denkfragen	II				I
5. Verständnisfragen *		II	I	I	
6. Metakognitive					II
7. Geschlossene Fragen	II				
8. Wissensfragen	III		I		
9. Alternativfrage		I		I	
10. Suggestivfragen	I				
11. Echofragen					
12. Rhetorische Fragen					
Aufforderungen					
1. Hört aktiv zu		x	x	x	x
2. Lässt Zeit zum Nachdenken und Antworten viel Zeit ++ / wenige Zeit --)		++	+	+ +	+
3. Wiederholt eigene Fragen					
4. Wartet Antwort nicht ab, ruft anderes Kind auf		/	/	/	/
5. Bietet Hilfe an zur Präzisierung		X		X	
Fasst Antworten zusammen		x	x	x	x
Blickkontakt		x	x	x	am Wenigsten
Positive Rückmeldung sachlich		x	x	x	x
Positive Rückmeldung sozial		x	x	x	
Korrigierende Rückmeldung sachlich			x		
Korrigierende Rückmeldung sozial			x		

* Weisst Du, was zu tun ist?

Abb. 05: Beobachtungsbogen aus meiner Unterrichtspraxis (Berufspraxis: 1. Klasse)

Erkenntnisse

Grundsätzlich sind die meisten meiner Fragen an **alle Kinder** gerichtet, selten an einzelne. Seit der Videoanalyse im zweiten Praktikum, sind meine Fragen eher offener als geschlossener Art. Bei den leistungsschwächeren Kindern als auch dem aufmerksamkeitsschwachen Kind, fragte ich gezielt nach, ob die Arbeitsanweisungen verstanden wurden. Tatsächlich stelle ich weiterführende und metakognitive Fragen verstärkt an leistungsstarke Kinder. Eine differenzielle Kommunikation bezüglich DaZ Status liess sich nicht erkennen. Grundsätzlich neige ich dazu, Antworten von Kindern ‚sprachlich optimiert' zusammenzufassen, wahrscheinlich weil ich unbewusst davon ausgehe, dass die Kinder davon profitieren, grammatikalisch einwandfreie Sätze zu hören und ich sicherstellen möchte, dass alle Kinder wissen, worum es gerade geht. Überrascht hat mich, dass ich mit dem Kind, welches ich als eines der leistungsstärksten Kinder der Klasse einschätze, am wenigsten Blickkontakt hatte. Darauf möchte ich zukünftig achten. Ich gebe leistungsschwächeren Kindern besonders häufig positive Rückmeldungen, um ihren sozialen Status in der Klassengemeinschaft zu stärken. Das leistungsstarke, aber aufmerksamkeitsschwache Kind erhielt die meiste Aufmerksamkeit, sowohl positiv als auch korrigierend. Auf unangemessenes Verhalten, wie ‚Reinrufen ohne Aufzustrecken', muss ich konsequenter reagieren. Hier neige ich dazu, auf solche Kommentare einzugehen – verbal oder durch Blickkontakt – und verstärke somit ungewünschtes Verhalten.

3.2 Handlungsmöglichkeiten im Bereich nonverbaler Kommunikation

Luder Kunz und Müller Bösch (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 236) weisen darauf hin, dass nonverbale Kommunikation, beispielsweise Blickkontakt, Gestik, Mimik und Körperhaltung ebenso wie die verbale Kommunikation Leistungserwartungen suggeriert.

Durch meine **Coaching Weiterbildung** bin ich diesbezüglich sensibilisiert und mir dessen bewusst: Die Art und Weise, wie Menschen einen Raum betreten, welche Körperhaltung und Körperspannung sie haben, wie und wo sie sich im Raum positionieren, wie offen oder verschlossen sie auf Blickkontakt reagieren – all dies vermittelt Erwartungshaltungen und löst beim Gegenüber Emotionen aus. Aus eigenen Erfahrungen kann ich bestätigen, dass diese zwischenmenschliche Kommunikation vielfach unbewusst oder teilbewusst verläuft und somit auch nur bedingt beeinflussbar ist. In meiner Unterrichtspraxis lege ich grossen Wert darauf, regelmässige Sequenzen einzuplanen, in denen ich alle Kinder gleichermassen wahrnehmen kann: Beispielsweise bei der persönlichen Begrüssung zu Schulbeginn und zum Schulende, beim Vorlesen im Kreis und beim gemeinsamen Singen. Ausserdem bemühe ich mich, viel zu lächeln und stressigen Momenten mit Humor und bewusstem Innehalten zu begegnen. Damit habe ich bisher sehr gute Erfahrungen gemacht.

3.3 Handlungsmöglichkeiten im Bereich visueller Kommunikation

Die Bedeutung von Sprache im schulischen Umfeld lässt sich meines Erachtens besonders gut im Bereich Mathematik erkennen: Die Kinder müssen an die **fachlichen Begriffe** herangeführt werden, wobei Variationen zu vermeiden sind, da sie zu Interferenzen führen. Dies gilt selbstverständlich für alle Lernbereiche. Meiner Erfahrung nach profitieren Kinder davon, wenn Fachbegriffe zusätzlich visualisiert zur Verfügung stehen.

Visualisierungen gehören, nach Jerome Brunner, zu den drei Darstellungsebenen ‚enaktiv-**ikonisch**-symbolisch', und sind eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau von semantisch-begrifflichem Denken, dem Verstehen, und syntaktisch-algorithmischem Denken, dem Ausführen (Woolfolk 2014, 65).

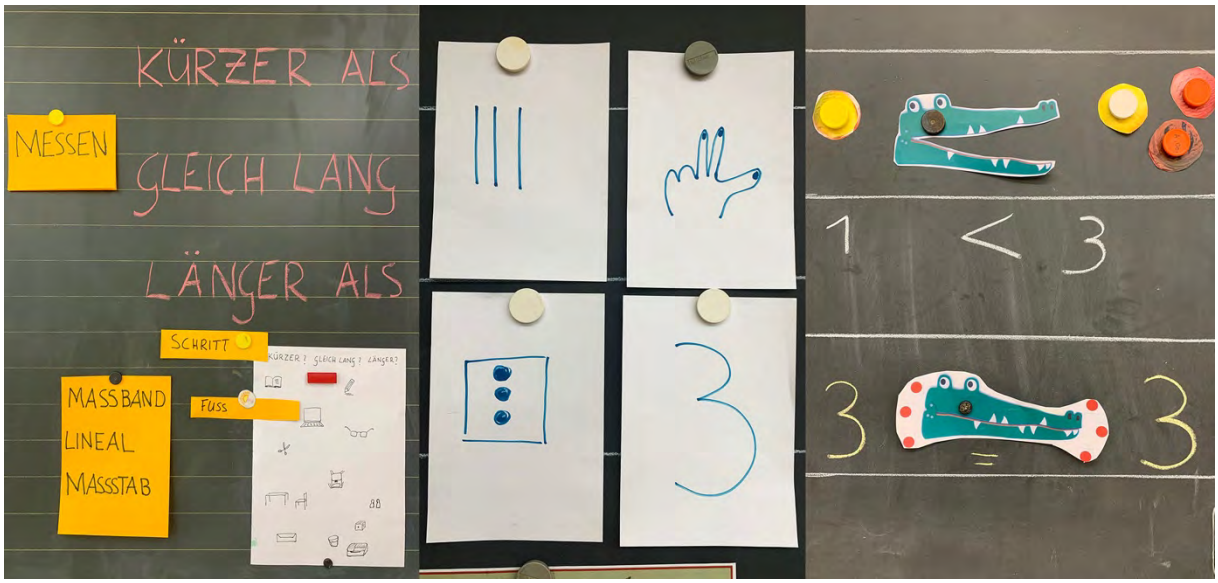


Abb. 06: Visualisierungen im Klassenzimmer zu mathematischen Begriffen (Berufspraxis: 1. Klasse)

Der **Schriftspracherwerb** wird ebenfalls kommunikativ von mir als Lehrperson unterstützt: zum Aufbau der Phonologischen Bewusstheit kommt insbesondere meiner Artikulation, Intonation und Prosodie als Lehrperson eine wichtige Bedeutung zu. Mein Modellieren mit lautem Denken und vielfältige Lernaktivitäten, auf die ich unmittelbar korrektive und positive Rückmeldungen gegeben habe, stärkte bei allen Kindern die Motivation, was ich als wesentliche Basis für erfolgreiches Lernen erachte. Das Lehrmittel ‚Leseschlau' fokussiert zu Beginn des Schriftspracherwerbs auf den Aufbau der **phonologischen Bewusstheit**, welche auch **visuell unterstützt** wird. Als Kommunikations-designerin war ich den Lautbildern gegenüber zunächst skeptisch eingestellt, da die Visualisierungen auf mich befremdend gewirkt haben. Dennoch haben alle Kinder meiner ersten Klasse sehr gerne mit den Materialien gearbeitet. Die Werkstätten habe ich mit vielen taktilen Posten, beispielsweise Buchstaben kneten oder in Sand zeichnen, angereichert.

Individuelle Verhaltensregeln und Klassenregeln

Um die bestehenden Klassenregeln zu festigen, habe ich mit den Kindern der zweiten Klasse, im ersten Jahr meiner Berufspraxis, temporäre Spezifizierungen erarbeitet: In Form von Monatszielen blieben die individuell erarbeiteten Ziele am Arbeitspatz und wurden am Ende des Monats reflektiert. Zur Visualisierung von Teilzielen und zur Verstärkung des gewünschten Verhaltens, dienten Klebepunkte auf den Karten, welche die Kinder während der Woche erhielten. Die gesammelten Punkte wurden am Ende des Monats allerdings nicht individuell ‚eingelöst', sondern innerhalb der Klassengemeinschaft in Form von Spielezeit eingesetzt.

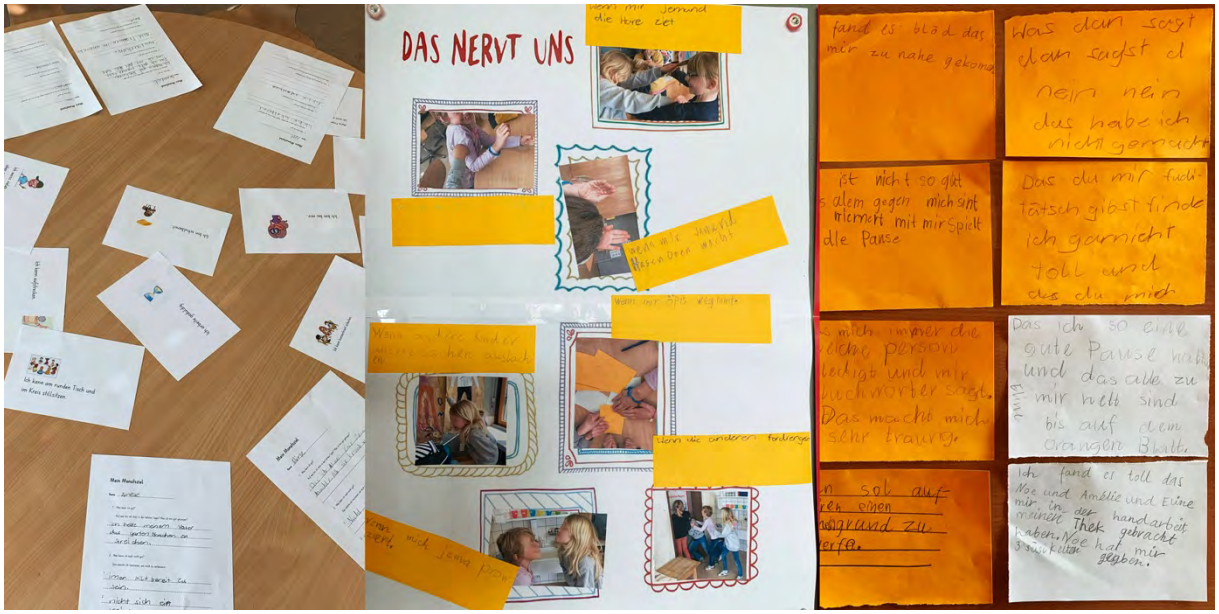


Abb. 07: Erarbeitung individueller Monatsziele, welche als Karte visualisiert am Arbeitsplatz blieben und von den Kindern erarbeitete Klassenregeln, die als Poster im Klassenzimmer hängen (Berufspraxis: 2. Klasse)

Erkenntnisse

Die **Visualisierung von Teilzielen** und das schrittweise Aufbauen von gewünschtem Verhalten war sehr wirkungsvoll. Allerdings kann die organisatorische Komplexität schnell überhandnehmen. Ich erinnere mich daran, dass ich es als sehr herausfordernd empfunden habe, die jeweiligen Ziele aller Kinder zu beachten und gleichwertig zu verstärken.

Visualisierungshilfen in Form von Bildern, Plakaten und Boden-Markierungen setze ich vor allem zur Strukturierung und Anleitung ein. Sie geben den Kindern einen Rahmen, eine Art Verlässlichkeit, weil es sich meist um stabile oder wiederkehrende Elemente handelt: Die **Klassenregeln und Organisationsformen** befinden sich an der Wandtafel. Bei Bedarf lege ich kleine ‚**Reminder'**, in Form von DIN A6 Karten (siehe Abbildung 08), kommentarlos auf den Arbeitsplatz des betreffenden Kindes. In aller Regel reagieren die Kinder unmittelbar darauf, so dass ich nicht weiter auf Störungen eingehen muss und Übergänge meist, wenn auch nicht immer, reibungslos ablaufen. Vor allem **Boden-Markierungen** haben sich bewährt, beispielsweise beim Sitz-Kreis oder als ‚Stopper' vor der Tür zur Nachbarklasse. Die Markierungen werden von den Kindern wahr- und angenommen. Ebenso wie die Klassenregeln, die Pausenglocke und die Sitzordnung sind diese nicht verhandelbar.

An der Wandtafel visualisiere ich den **Tagesablauf und die Lernziele**, welche wir morgens als erstes gemeinsam besprechen. Die Reihenfolge zu erledigender Aufgaben, Instruktionskarten und Checklisten habe ich im ersten Semester der ersten Klasse möglichst bildlich dargestellt, seit Beginn des zweiten Semesters visualisiere ich zunehmend symbolisch und ikonisch (siehe Abb. 08).

Abb. 08: Wandtafel mit Tagesablauf und Lernzielen, kleine Karten als ‚Reminder' (Berufspraxis: 1. Klasse)

Zur **visuellen Verstärkung für positives, erwünschtes Verhalten** setze ich Sternenstaubpunkte ein. Zu Beginn des zweiten Semesters habe ich in meiner ersten Klasse ‚Lubo aus dem All' eingeführt.

Ziel des Lehrmittels ist die Prävention von Unterrichtsstörungen. Da ich zum ersten Mal eine 1. Klasse führe, ist mir Prävention ein besonderes Anliegen. Das Lehrmittel ist in Anlehnung an Noltings Forschungsergebnisse hinsichtlich Störungen konzipiert und benennt vier disziplinrelevante Verhaltensbereiche:

1. Unterrichtsfluss
2. Lehrerpräsenz und Stopp-Signale
3. Klare Regeln
4. Breite Aktivierung

(Hillenbrand, Hennemann, Hens, Hövel 2018, 41-42)

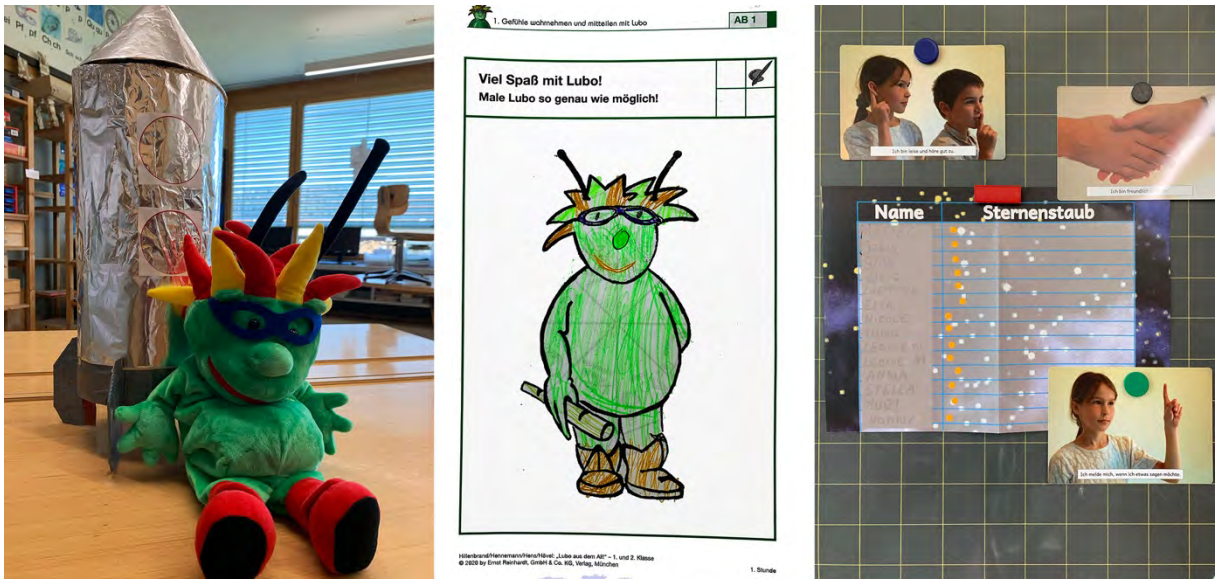


Abb. 09: ‚Lubo aus dem All', Arbeitsheft und Sternenstaub (Berufspraxis: 1. Klasse)

3.4 Handlungsmöglichkeiten im Bereich akustischer Kommunikation

Signale wie klatschen und schnipsen verwende ich vor allem zur Strukturierung und Rhythmisierung. Ähnlich meiner visuellen Kommunikation nutze ich akustische Elemente regelmässig, um Übergänge einzuleiten, zu beruhigen oder zu aktivieren und um auf einem niedrigen Energielevel Aufmerksamkeit zu steuern.

Abb. 10: Gong, Glocke und Klatschen zur akustischen Strukturierung
(Berufspraxis: Praktika 1-3, 1. und 2. Klasse)

3.5 Handlungsmöglichkeiten im Bereich räumlicher Kommunikation

Bei der Analyse des von mir eingerichteten Klassenzimmers fällt mir auf, dass ich intuitiv Arbeitsbereiche und Interessenbereiche, wie die Leseecke und die Spielecke, geschaffen habe.

Bauer, Evers, Otto und Walk (Bauer, Evers, Otto, Walk 2016, 25ff) beschreiben, wie **räumliche Verbundenheit das menschliche Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit beeinflusst**. Lernumgebungen vermitteln, wie alle anderen Umgebungen auch, Anregungen. Zu viel Anregung führt zu Rückzug oder Aggression, zu wenig Anregung vergibt Lern- und Interaktionsmöglichkeiten. Die Komplexität einer Umgebung, also Raummerkmale wie Farbe, Möbel und Materialien, beeinflussen die Emotionen der Lernenden (Bauer, Evers, Otto, Walk 2016, 25ff).

Mir ist wichtig, dass die mir anvertrauten Kinder eine **positive und emotionale Bindung zum Klassenraum** aufbauen können. Da nicht alle Kinder dieselben Bedürfnisse haben, ist eine Unterteilung in Raumbereiche mit unterschiedlichem Anregungspotential hilfreich. Dies habe ich offenbar intuitiv umgesetzt.

Bodenbeläge haben, ebenso wie **Farben**, einen unmittelbaren Einfluss auf Emotionen. Gebrauchsmaterialien wie Bodenbeläge und Möbel regen Kinder nicht nur visuell an, sondern auch akustisch und haptisch. Teppiche und Holzmöbel beispielsweise vermitteln Wärme und reduzieren

Geräusche (Bauer, Evers, Otto, Walk 2016, 57). Da ich auf das Mobiliar, die Bodenbeläge und Wandfarben nur bedingt Einfluss habe, auf die Organisation dessen aber grossen, möchte ich auf diesen Aspekt näher eingehen.

Abb. 11: Arbeitsbereich ‚runder Tisch' und ‚Leseecke', linkes Bild zweite Klasse, rechtes erste Klasse

Bauer, Evers, Otto und Walk (Bauer, Evers, Otto, Walk 2016, 57) betonen die Bedeutung von **visuell offenen Räumen**, in denen Möbel so organisiert sind, dass Räume in Bereiche unterteilt werden und dabei gleichzeitig visuell offen bleiben. Hierzu sind halbhohe Regale geeignet, über die hinweg-geschaut werden kann und die dennoch Orientierung, Reizreduktion und Rückzugsmöglichkeiten bieten. Offene Strukturen hingegen reduzieren die Konzentration und Konstruktionsspiele, fördern hingegen bewegungsintensive Spiele und aggressives Verhalten (Bauer, Evers, Otto, Walk 2016, 57).

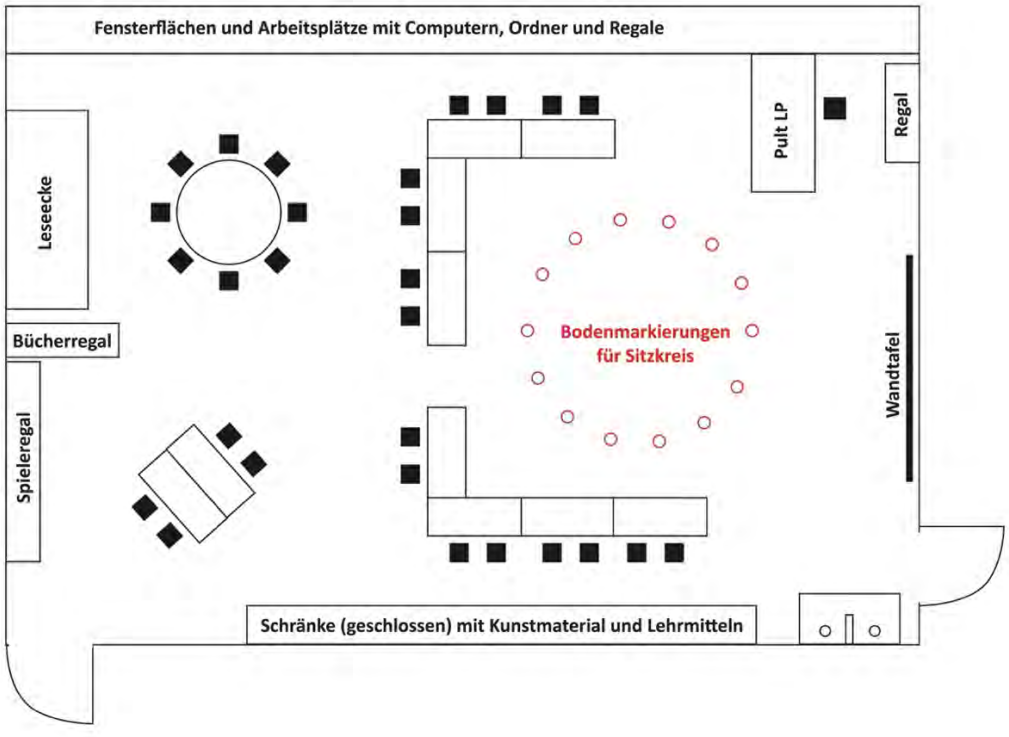


Abb. 12: Grundriss des Klassenzimmers (Berufspraxis: 1. Klasse)

Raumanalyse meines Klassenzimmers (Berufspraxis: 1. Klasse)
Bei der Anordnung der Tische habe ich vor allem darauf geachtet, dass die Kinder zu mir und untereinander Blickkontakt haben. Wenn ich mich vor die Wandtafel stelle, schliesse ich optisch den Kreis. Aufmerksamkeitsschwache Kinder sind vorne platziert, damit sie physisch so nahe wie möglich bei mir als Lehrperson sind. Da ich 5 stark aufmerksamkeitsschwache Kinder habe, rotieren die Kinder auf diesen beiden vorderen Plätzen.

Um den **grossen Klassenraum** in **Arbeits- und Interessenbereiche** zu strukturieren habe ich Regale gestellt und Matratzen mit Kissen organisiert. Die Leseecke ist optisch durch das Regal getrennt, mit Fensterausblick und abseits aller Laufwege. Die Position, Materialien und Farben der Leseecke unterstützen die Kinder im Filtern von Wahrnehmungen.

Im gesamten Klassenzimmer gelten **spezifische Verhaltensregeln**:

- Maximal 2 Kinder gleichzeitig am Waschbecken
- Nicht rennen
- Auf dem Sofa/den Matratzen dürfen die Kinder liegen und sitzen
- Im Kreis sitzen alle Kinder

Um Konfliktpotential und externalisierendes Verhalten zu reduzieren habe ich darauf geachtet, enge Bereiche und sich kreuzende Laufwege zu vermeiden.

Checkliste Raumgestaltung: Berufspraxis, 1. Klasse

Raumbereich	Unterstützung	Kindgerechte Unterstützung	Ideen zur Veränderung
Kreis	Kreiszeichen (visuell)	Bodenmarkierungen	Runder Teppich zur Verlangsamung und Entspannung, feste Sitzordnung um Ablenkung untereinander zu reduzieren
Spielecke	Spieleregal	Spiele sind im Sichtbereich der Kinder	Bilder zur Handhabung der Spiele und Anordnung im Regal
Leseecke	Bücherregal	Matratzen und Kissen	Zusätzliches halbhohes Regal, um die Leseecke offen zu halten und gleichzeitig stärker abzutrennen
U-förmige Tischanordnung	Feste Sitzordnung für alle 14 Kinder	Regelmässig wechselnde Sitzordnung	Zum Schuljahresende möchte ich Gruppentische stellen
Runder Tisch	Ermöglicht mir, mit kleinen Gruppen zu	Freie Sitzwahl	

	arbeiten und gleichzeitig alle Kinder im Blick zu haben		
Eckiger Gruppentisch	Für Kleingruppenarbeit oder Einzelarbeit	Ermöglicht Kindern reizreduziertes Arbeiten, ohne alle Kinder im Blickfeld zu haben	

(Bauer, Evers, Otto, Walk 2016, 123).

Erkenntnis

Die **regelmässig wechselnde Sitzordnung** unterstützt die Kinder hinsichtlich ihrer Sozialkompetenzen und Steuerung ihrer Aufmerksamkeit. Alle haben sich daran gewöhnt, dass ‚jeder neben jedem' sitzen kann und somit auch ‚jeder mit jedem' arbeiten kann. Als Herausforderung empfinde ich die gerechte Sitzplatzverteilung. Nicht alle Sitzplätze sind für alle Kinder optimal geeignet. Ich habe festgestellt, dass ich Kinder mit Defiziten mehr Aufmerksamkeit schenke, worauf ich zukünftig mehr achten möchte. Dazu eignen sich Beobachtungsbögen, anhand derer ich gezielt alle Kinder einzeln beobachten werde, wodurch ich besser sicherstellen kann, alle Kinder zu begleiten.

Für die Gespräche und Reflexionen, welche vor allem im Kreis stattfinden, werde ich einen **runden Teppich** besorgen. Ich verspreche mir davon eine **Verlangsamung und Beruhigung im Sitzkreis**, ähnlich dem Redestein, welchen wir wandern lassen, um die Gesprächsregeln besser einzuhalten.

Die **Leseecke** werde ich den Empfehlungen von Bauer, Evers, Otto und Walk folgend **visuell offen** zu halten und durch ein halbhohes Bücherregal stärker abzutrennen, so dass Reize reduziert werden können und die soziale Verbundenheit bleibt.

4 Reflexion

Ich schliesse mit der Frage, die mich durch diesen Portfolioeintrag begleitet hat:
Welche Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Kommunikation stehen mir als Lehrperson zur Verfügung, um ein förderliches Lernklima zu gestalten?

Die erörterten Handlungsbeispiele zeigen meines Erachtens nicht nur die Vielfalt, sondern insbesondere auch die **Bedeutung** meines Kommunikationsverhaltens auf ein lernförderliches Lernklima.

4.1 Diskussion

Um die Exekutivfunktionen von Lernenden zu unterstützen, ihre Aufmerksamkeit und Konzentration zu steuern, ihr Arbeitsgedächtnis zu entlasten und um für ein lernförderliches Klima zu sorgen, stehen mir als Lehrperson verschiedene Aspekte der Kommunikation zur Verfügung:

Das **verbale und nonverbale Kommunikationsverhalten** einer Lehrperson vermittelt Leistungserwartungen, beeinflusst erheblich die Motivation und hat indirekte Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Kinder. Auch Lehrpersonen waren einmal Schulkinder. Das individuelle Kommunikationsverhalten ist das Ergebnis jahrelanger Entwicklungen und Erfahrungen. Verbale Kommunikation, beispielsweise Fragestellungen oder Rückmeldungen, lässt sich durch Wahrnehmung, Reflexion und Training anpassen. Ich frage mich jedoch, inwieweit nonverbale Kommunikation, beispielsweise Gestik und Mimik, beeinflussbar ist.

Die **visuelle Kommunikation** lässt sich gut vorbereiten und umsetzen. Zur Entlastung ist ein standardisiertes Visualisierungskonzept, welches alle Lehrpersonen im gesamten Schulhaus nutzen können, von Vorteil. Ich bin bislang keinem Schulhaus begegnet, welches über ein einheitliches Visualisierungskonzept verfügt, hier besteht meines Erachtens grosses Potential hinsichtlich Schülerorientierung, Lehrerentlastung und Qualitätsstandards (siehe auch Portfolioeintrag zu Standard 12). In den Bereich der visuellen Kommunikation fallen beispielsweise übergeordnete Visualisierungshilfen, Abläufe, Regeln und Rituale, Ordnungssysteme, Boden-Markierungen, fachliche Visualisierungen, das Erreichen von Teilzielen und Verstärkersysteme. Meines Erachtens besteht der grösste Vorteil der visuellen Kommunkation darin, dass sie als ‚beiläufig' und unverhandelbar wahrgenommen wird und der Orientierung dient. Die Lehrpersonen sollten sich dennoch des Anregungspotentials bewusst sein, denn ‚weniger ist manchmal mehr': Reizüberflutung wirkt kontraproduktiv.

Die Handlungsmöglichkeiten im Bereich der **akustischen Kommunikation** unterstützen mit einfachen Mitteln Übergänge, geben Strukturen, wirken aktivierend oder beruhigend und werden von den Kindern ebenso wie Visualisierungen mehrheitlich als unverhandelbar angenommen.

Dem Bereich der **räumlichen Kommunikation** schenken, meines Erachtens, viele Lehrpersonen deutlich zu wenig Aufmerksamkeit. Die räumliche Kommunikation hat einen grossen und unmittelbaren Einflluss auf ein lernförderliches Klima und sie lässt sich sehr gut planen und

beeinflussen. Die örtlichen Gegebenheiten, wie Raumgrösse, Wandfarbe, Mobiliar und Bodenbeläge lassen sich nicht beliebig verändern – die Organisation des Mobiliars, der Akzentfarben, Stoffauswahl und Raumbereiche hingegen sehr wohl.

4.2 Persönliche Stellungnahme

Mir ist bewusst geworden, dass es ‚das' optimale Kommunikationsverhalten einer Lehrperson nicht geben kann, da **jede Kommunikation auf jedes Individuum und jede Situation abgestimmt** sein muss.
Wie am Beispiel der Sitzordnung erläutert, ist es unmöglich, für jedes Kind zu jeder Zeit die passende Lösung zu finden, man bedenke nur die Nähe oder Distanz zur Lehrperson, den Blickwinkel auf die Wandtafel, die soziale Eingebundenheit und das Anregungspotential durch Umweltreize. Dennoch halte ich es für unabdingbar, mich mit den mir zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen, mir der Tragweite bewusst zu sein und mein Verhalten immer wieder anzupassen.

Ich frage mich, inwieweit ich als Lehrperson in der Lage bin, mein Kommunikationsverhalten spontan, also je nach Situation, anzupassen. Meines Erachtens sind sich zu wenige Lehrpersonen bewusst, welchen Einfluss ihre Kommunikation auf Lernende hat, geschweige denn wie sie ihre Kommunikation – vor allem die unbewusste oder teilbewusste – beeinflussen und anpassen können. Gerade in **stressigen Situationen**, in denen es zu einer vermehrten Ausschüttung von Adrenalin kommt, neigen Menschen dazu, die Umgebung auszublenden und auf ein wesentliches Merkmal zu fokussieren, auch ‚Tunnelblick' genannt. Im anglo-amerikanischen Sprachraum ist diese Reaktion als ‚flee-fight-freeze' bekannt: Menschen verfallen in alte Verhaltensmuster zurück, beispielsweise indem sie erstarren, aggressiv werden oder in blinden Aktionismus verfallen. Eine **Veränderung** dieses intuitiven oder gelernten Verhaltens erfordert **explizites Training**, sich dessen bewusst zu sein hilft meiner Einschätzung nach nur bedingt. Letztes Jahr durfte ich an einer schulischen ‚Erste Hilfe'-Weiterbildung teilnehmen, bei der ich selbst feststellen konnte, wie schwer es ist, in stressigen Momenten überlegt, anstatt intuitiv zu handeln.

Ich möchte auch zukünftig die in diesem Portfolio verwendeten Checklisten und Beobachtungsbögen einsetzen, um mein eigenes Verhalten zu reflektieren. Ausserdem werde ich recherchieren, inwieweit es professionelle Trainingsprogramme bezüglich verbalem und nonverbalem Kommunikationsverhalten von Lehrpersonen gibt. Kollegiale Supervision (siehe Portfolioeintrag zu Standard 12) möchte ich ebenfalls zur Reflexion und Anpassung nutzen.

Dieser Portfolioeintrag lag mir besonders am Herzen, denn die Auseinandersetzung zeigte mir vor allem eines: die Art und Weise, wie ich mit den mir anvertrauten Kindern kommuniziere, hat eine grosse Wirkung, derer ich mir bewusst sein möchte. Es wird Bereiche geben, in denen es schwieriger ist, sich zu verändern und zu verbessern, aber es gibt auch viele Bereiche, die ich als Lehrperson gut vorbereiten und somit steuern kann, beispielsweise meine visuelle, akustische und räumliche Kommunikation.

Schliessen möchte ich mit einem Satz, der mir kürzlich in Kalifornien begegnet ist und von Winston Churchill stammen soll: *‚Attitude is a little thing that makes a big difference.'*

5 Literaturverzeichnis

Bauer, D., Evers, W. F., Otto, M., Walk, L. *Förderung exekutiver Funktionen durch Raumgestaltung.* Saale: Wehrfritz GmbH.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. zh.lehrplan.ch. (PDF verfügbar unter zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf).

Braun, D., Krause, S., Boll, A. 2019. *Handbuch Kreativitätsförderung.* Freiburg: Verlag Herder GmbH.

Evers, W.F. und Walk, L. M. 2013. *Förderung exekutiver Funktionen*. Saale: Wehrfritz GmbH.

Hattie, John & Timperley, Helen, Hrsg. 2016. *Die Wirkung von Feedback.* Deutschsprachige Fassung von Schott, Daniel & Zierer, Klaus. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Hohengehren: Schneider Verlag.

Hattie, John & Zierer, Klaus. 2018. *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., Hövel, D. 2018. *Lubo aus dem All.* München: Ernst Reinhard Verlag

Kunz, A., Luder, R., und Müller Bösch, C. 2019. *Inklusive Pädagogik und Didaktik.* Bern: hep Verlag AG

Meyer, Hilbert. 2014. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelson Verlag GmbH.

Röhner, J. und Schütz, A. 2016. *Psychologie der Kommunikation, Basiswissen Psychologie.* Wiesbaden: Springer Fachmedien

Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy De Loache, und Jenny Saffran. 2016. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Stuber-Bartmann, Sabine. 2018. *Besser lernen.* München: Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG

Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

Zürich, Pädagogische Hochschule. kein Datum. *Kompetenzstrukturmodell*. Zugriff am 10. Oktober 2020.https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf.

6 Abbildungsverzeichnis

Abb. 01: Die Vier-Seiten-Nachricht (Heyse 2016, 112) 6
Abb. 02: Der Vier-Ohrige-Empfänger (Heyse 2016, 117) 6
Abb. 03: Grundriss eines Klassenzimmers (Woolfolk 2014, 446) 11
Abb. 04: Tabelle und Beobachtungsbogen (Luder Kunz, Müller Bösch 2019, 237) 14
Abb. 05: Beobachtungsbogen aus meiner Unterrichtspraxis (Berufspraxis: 1. Klasse) 16
Abb. 06: Visualisierungen im Klassenzimmer (Berufspraxis: 1. Klasse) 18
Abb. 07: Monatsziele (Berufspraxis: 2. Klasse) 19
Abb. 08: Tagesablauf und Lernziele (Berufspraxis: 1. Klasse) 20
Abb. 09: ‚Lubo aus dem All', Arbeitsheft und Sternenstaub (Berufspraxis: 1. Klasse) 20
Abb. 10: Gong, Glocke und Klatschen (Berufspraxis: Praktika 1-3, 1. und 2. Klasse) 21
Abb. 11: ‚Runder Tisch' und ‚Leseecke' (Berufspraxis 1. und 2. Klasse) 22
Abb. 12: Grundriss des Klassenzimmers (Berufspraxis: 1. Klasse) 22

Bildrechte: Alle Bilder sind so gewählt, dass die Gesichter nicht zu erkennen sind. War dies nicht möglich, habe ich Masken vor die Gesichter retuschiert.

Ich kann. Ich will.
Ich werde.

Standard 12 des Kompetenzstrukturmodells: **‚Beruf in der Lebensbalance‘**

„Die Lehrperson verfügt über Strategien, die Anforderungen des Berufes zu bewältigen, und nimmt auf ihre physischen und psychischen Ressourcen Rücksicht“ (Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell).

Mentorin	Cornelia Möhlen	cornelia.moehlen@phzh.ch
Studentin	Elke Balger	elke_balger@stud.phzh.ch

21. April 2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 3

1.1 Vorgehensweise 3

2 Was bedeutet Lebensbalance? 4

2.1 Theoretische Grundlagen zu psychischer Gesundheit 4

2.2 Theoretische Grundlagen zu Stress 5

2.3 Gesundheitsförderliche und -schädigende Bewältigungsmuster 7

2.4 Analyse von Belastungen und eigener Bewältigungsmuster 8

3 Handlungsmöglichkeiten und Strategien der Entlastung 13

3.1 Selbstmanagement 13

3.2 Schülerqualifizierung 15

3.3 Kooperationen 19

4 Reflexion 20

4.1 Diskussion 20

4.2 Persönliche Stellungnahme 20

5 Literaturverzeichnis 22

6 Abbildungsverzeichnis 23

7 Anhang 24

1 Einleitung

Diesen Eintrag widme ich meinem Sohn, dessen Lebensfreude und positives Denken ihn – und mich – durch alle Herausforderungen des Lebens getragen hat.

In meinem letzten Portfolioeintrag möchte ich mich mit dem Standard 12 ‚Beruf in der Lebensbalance' auseinandersetzen. Aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen, insbesondere während der letzten 12 Monate, weiss ich um die Bedeutung sozialer und beruflicher Strukturen. Ich möchte an dieser Stelle der Schulleitung, Schulpflege, meinen Kolleginnen und Kollegen ebenso danken wie meiner Familie, ohne deren Unterstützung ich heute nicht an meinem letzten Eintrag schreiben würde und morgen wieder unterrichten könnte.
Um den verschiedenen Rollen als Lehrperson, Studentin, Mutter, Ehefrau, Tochter und Freundin gerecht werden zu können bedarf es ein stabiles Grundgerüst, Unterstützung und kontinuierliche Anpassungen. Wie sich die genannten Faktoren zusammensetzen, welche Herausforderungen mit der Tätigkeit des Unterrichtens verbunden sind und welche Strategien mir zur Verfügung stehen, möchte ich in diesem Eintrag reflektieren.

Dies bringt mich zu folgender Fragestellung: **‚Welche Ressourcen stehen mir zur Verfügung, um den beruflichen Anforderungen bestmöglich zu begegnen?'**
Zur Klärung orientiere ich mich am Standard 12: ***‚Beruf in der Lebensbalance':***

Wissen
„Die Lehrperson kennt

- Modelle und Theorien zu Lebensbalance, Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung;
- Strategien des Arbeits-, Zeit- und Energiemanagements sowie des Umgangs mit Stress."

Lern- und Umsetzungsbereitschaft
„Die Lehrperson

- ist bereit, die eigene Lebensbalance immer wieder zu überdenken."

Können als wissensbasiertes Handeln
„Die Lehrperson

- wendet Arbeits- und Lernstrategien sowie Strategien des Zeit- und Energiemanagements an, damit vermeidbare Stresssituationen nicht eintreten;
- pflegt ihre physischen und psychischen Ressourcen, indem sie Erholungs- und Entspannungsphasen einplant und andere Massnahmen zur Entlastung, zum Erhalt und zur Erweiterung der Ressourcen einsetzt."

(Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich)

1.1 Vorgehensweise

Um die Bedeutung von Lebensbalance und ihren Zusammenhang mit Leistungsfähigkeit und psychischer Gesundheit zu verstehen, befasse ich mich zunächst mit theoretischen Konzepten. Danach lege ich dar, wie sich unterschiedliche Bewältigungsmuster im Lehrberuf auf das Individuum und seine Umgebung auswirken und erläutere Methoden der Entlastung. Abschliessend zeige ich Umsetzungen aus meinem Unterrichtsalltag und leite Möglichkeiten der Optimierung ab.

2 Was bedeutet Lebensbalance?

2.1 Theoretische Grundlagen zu psychischer Gesundheit

Psychische Gesundheit ermöglicht, alltäglichen Anforderungen engagiert und motiviert zu begegnen, eine positive Einstellung zu sich selbst und dem eigenen Wirken zu bewahren, Ziele zu verfolgen, sich sozial aufgehoben zu fühlen und im eigenen Handeln Sinnhaftigkeit zu erleben (Schaarschmidt & Kieschke 2007, 29).

Ebenso wie körperliche Gesundheit ist auch psychische Gesundheit kein stabiler Zustand, sondern benötigt kontinuierliche Anpassungen, um eine Balance innerer und äusserer Faktoren von **‚Wollen, Sollen und Können'** herzustellen (Heyse 2016, 31).

Abb. 01: Psychische Gesundheit zwischen Sollen-Können-Wollen (Heyse 2016, 32)

Wollen meint die Vielzahl von beruflichen und privaten Zielen, Wünschen, Haltungen und Bedürfnissen – also die Ansprüche an sich selbst und die damit verbundene Bereitschaft, erforderliche Anstrengungen auf sich zu nehmen, um den eigenen Vorstellungen zu entsprechen. Diese Vorstellungen entwickeln und verändern sich in den verschiedenen Lebensphasen (Heyse 2016, 64).

Sollen setzt sich aus den von aussen gesetzten Aufgaben und Pflichten, Erwartungen und Belastungen, den Anforderungen und Arbeitsbedingungen zusammen. Der Berufsauftrag definiert diese für Lehrpersonen und gibt die Rahmenbedingungen vor (Heyse 2016, 36). Welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Laufe der obligatorischen Schulzeit erwerben sollen, sind im Lehrplan 21 definiert.

Können beinhaltet alle Ressourcen, um die von aussen gesetzten Anforderungen zu bewältigen und den selbst gesetzten Zielen und Erwartungen zu entsprechen, privat wie beruflich. Um den verschiedenen Rollenaufgaben gerecht zu werden, ist es nötig, die äusseren und inneren Bedingungen zu erkennen und vorhandene Ressourcen, beispielsweise materielle, soziale und technische, zu nutzen (Heyse 2016, 57).

„**Eine Passung von Sollen und Können wird gemeinhin als Eignung bezeichnet.** Wer kann, was er soll, erlebt Erfolge, erfährt Selbstwirksamkeit, findet Anerkennung. Das sind gute Stabilisatoren der psychischen Gesundheit. Besondere Bedeutung kommt dem Gefühl des ‚**Flow**' zu. Damit beschreibt Mihály Csíkszentmihályi (2010) das Gefühl, wenn alles gelingt, alles gleichsam von selbst ‚fließt', man

sich in seiner Tätigkeit verliert. Dies ist eine Erfahrung, die es erlaubt, auch hohe Anforderungen und Belastungen subjektiv stressfrei zu bewältigen“ (Heyse 2016, 76).

Abb. 02: Die Säulen der Lehrergesundheit (Heyse 2016, 36)

Nach Heyse (Heyse 2016, 36) beruht die psychische Gesundheit von Lehrpersonen auf vier Säulen:

1. Individuelle Verpflichtung: die Verantwortung jedes einzelnen, für sich selbst Sorge zu tragen
2. Kollegiale Herausforderungen: Interaktionen mit allen Beteiligten, beispielsweise Kinder, Eltern, Schulteam, Schulpflege etc.
3. Führungsverantwortung: die Arbeitsbedingungen, welche insbesondere seitens der Schulleitung beeinflussbar sind
4. Politische Verantwortung: die Arbeitsbedingungen, welche gesellschaftlich und vom Volksschulamt vorgegeben werden

2.2 Theoretische Grundlagen zu Stress

Gemäss Heyse empfinden Menschen Stress als Resultat der Dysbalance im Zusammenspiel von Sollen-Können-Wollen, wenn also der IST-Zustand nicht mehr dem SOLL-Zustand entspricht. Kurzfristige Ereignisse, wie Interessenskonflikte, unangemessenes Eltern-, Kollegen- oder Schülerverhalten sind Stressoren, denen Menschen mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien begegnen (Heyse 2016, 89ff). Neben äusseren Ereignissen können sich auch innere Bilder, Gedanken und Gefühle zu Stressoren entwickeln. Sobald das Selbstkonzept betroffen ist und beispielsweise das Selbstwertgefühl durch respektlose verbale oder non-verbale Interaktionen (siehe auch mein Portfolio Eintrag zu Kommunikation) bedroht ist, benötigt es eine hohe emotionale Kompetenz und förderliche Bewältigungsstrategien (Heyse 2016, 89ff).

Eine ernsthafte Bedrohung entsteht, wenn das Zusammenspiel von Sollen-Können-Wollen über einen längeren Zeitraum aus der Balance gerät. Anlass dazu können Veränderungen im beruflichen oder privaten Umfeld oder der Lebenssituation sein, beispielsweise der Eintritt in den Beruf, neue Beziehungen, Verluste, Krankheiten, Ortswechsel usw., als auch gesellschaftliche Strömungen (Heyse 2016, 74). Gelingt eine Neuausrichtung des fragilen Gleichgewichts nicht, „besteht die Gefahr, dass vergebliche oder ungeeignete Bewältigungsversuche Lernprozesse in Gang setzen, die

möglicherweise kurzfristig Erleichterung und Entlastung bieten, langfristig aber Schaden anrichten und zu einer ernsthaften Bedrohung der psychischen und physischen Gesundheit werden. So manches Suchtverhalten wurzelt in dem verzweifelten Bemühen, die verlorengegangene Balance wieder herzustellen. Man spricht hier von ‚palliativ-selbstschädigenden' Bewältigungsstrategien" (Heyse 2016, 74).

Abb. 03: Fehlentwicklungen und Risikofaktoren für die psychische Gesundheit (Heyse 2016, 76)

Das Empfinden von Stress ist sehr individuell. Was von einer Person als geeignete Herausforderung erlebt wird, kann von einer anderen Person als Bedrohung empfunden werden. Kurzfristiger Stress ist Teil des schulischen Alltags und kann sich durchaus motivierend auswirken. Auf Phasen der Anspannung sollten Phasen der Entspannung folgen, so lassen sich auch intensive Stressphasen ohne bleibende Schäden meistern. Sobald Stress jedoch zum Dauerzustand wird und Erholungsphasen ausbleiben, ist die physische ebenso wie die psychische Gesundheit gefährdet. Andauernde Belastungssituationen können zu Schädigungen des Herz-Kreislaufsystems führen, Schlaf- und Konzentrationsmangel auslösen, Angststörungen, Kopfschmerzen und ähnliches verursachen (Heyse 2016, 92).

Abb. 04: Psychische Gesundheit zwischen Überforderung und Unterforderung (Heyse 2016, 80)

2.3 Gesundheitsförderliche und -schädigende Bewältigungsmuster

Heyse unterscheidet zwischen konstruktiven und destruktiven Bewältigungsstrategien, mit dem Ziel Herausforderungen zu begegnen und negative Auswirkungen zu begrenzen. „Die Fähigkeit mit kritischen Situationen deeskalierend und lösungsorientiert umzugehen, wird als Resilienz bezeichnet“ (Heyse 2016, 96).
Um berufliches Bewältigungsverhalten zu erfassen, entwickelten Schaarschmidt und Fischer ein diagnostisches Verfahren, welches der Frage nachgeht, mit welchem Verhalten und Erleben arbeitende Menschen den jeweiligen beruflichen Anforderungen begegnen (Schaarschmidt 2012, 5). Dabei wurden 11 Merkmale berücksichtigt, welche das Zusammenspiel von persönlichen Voraussetzungen und beruflichen Anforderungen berücksichtigen (Schaarschmidt 2012, 5):

Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8
Arbeitsengagement								
1. Bedeutsamkeit der Arbeit		S	B			G		A
2. Beruflicher Ehrgeiz		S	B			A		G
3. Verausgabungsbereitschaft		S			B G			A
4. Perfektionsstreben			S	B		G	A	
5. Distanzierungsfähigkeit			A	B		G		S
Widerstandskraft								
6. Resignationstendenz bei Misserfolg			G	S		A	B	
7. Offensive Problembewältigung		B		S		A	G	
8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit			B A			S	G	
Emotionen								
9. Erfolgserleben im Beruf		B		S		A	G	
10. Lebenszufriedenheit		B		A		S	G	
11. Erleben sozialer Unterstützung				A B	S	G		

Gemäss Schaarschmidt (Schaarschmidt 2012, 6) ist der Anteil von Risikomustern bezüglich des Bewältigungsverhaltens in keiner anderen der untersuchten Berufsgruppen vergleichbar hoch wie in der von Lehrpersonen. In den meisten Befragungen gibt es keine 100% Übereinstimmungen mit Mustern, sondern Musterzugehörigkeiten, so dass nach Tendenzen zu Mustern unterschieden wird.

Muster G: Gesundheitsförderliches Verhältnis von arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben. Dieser Gruppe konnten lediglich 17% zugeordnet werden. Trotz hohen beruflichen Ehrgeizes und Engagements sorgt die erhaltene Distanzierungsfähigkeit für Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Die geringe Resignationstendenz bei Misserfolgen und die hohen Werte im emotionalen Bereich zeigen die positiven Emotionen (Schaarschmidt 2012, 7).

Muster S: Der Schonungshaltung teilt Schaarschmidt 23% der Lehrpersonen zu. Trotz der geringen Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit, wenig Ehrgeiz, Perfektionsstreben und Verausgabungsbereitschaft ermöglicht die hohe Distanzierungsfähigkeit dennoch ein überwiegend positives Lebensgefühl, welches meist auf ausserschulischem Erfolgserleben basiert. In dieser Gruppe

befinden sich oftmals Personen, die aufgrund ungünstiger Arbeitsbedingungen resigniert haben (Schaarschmidt 2012, 7ff).

Risikomuster A sticht durch überhöhtes Engagement, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben hervor bei gleichzeitig niedrigstem Wert an Distanzierungsfähigkeit. Personen dieser Gruppe sind beruflich oftmals hochgeschätzt, erleben die soziale Unterstützung dennoch als gering. Negative Emotionen resultieren in der Wahrnehmung, dass „hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet" (Schaarschmidt 2012, 8). Das Risikomuster gilt als gesundheitsschädigend, weil es oft mit körperlich-funktionellen Beeinträchtigungen wie Herz-Kreislauf-Beschwerden, Kopf-, Nacken-, Rückenschmerzen etc. einhergeht und zum Burnout-Syndrom führen kann (Schaarschmidt 2012, 8).

Risikomuster B ist laut Schaarschmidt das problematischste Muster, weil es mit einer hohen Resignationstendenz einhergeht. Der eigenen Selbstwirksamkeit und subjektiven Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit wird wenig Bedeutung beigemessen. Im Gegensatz zum Muster Schonung ist der Distanzierungswert jedoch gering, was zu geringer Motivation und Widerstandsfähigkeit führt und negative Emotionen schürt. Ebenso wie Muster A resultieren häufig physische Beschwerden aus dem Verhältnis von arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben. Hinzu kommt der höchste Anteil an psychischen Einschränkungen wie Erschöpfung, Minderwertigkeitserleben etc. (Schaarschmidt 2012, 8).

2.4 Analyse von Belastungen und eigener Bewältigungsmuster

Die Selbstevaluationen habe ich genutzt, um meine eigenen Bewältigungsmuster zu erkennen.

Selbstevaluation: Sollen

«An welcher Stelle regt sich in Ihnen Widerspruch gegen das Szenario des SOLLENs?»	‚Sollen' beschreibt einen Idealzustand, der nicht realisierbar ist.
«Welche Anforderungen und Belastungen sind aus Ihrer Sicht besonders schwierig und konfliktanfällig? Wie wollen Sie sich diesen stellen?»	Hohe Anforderungen bzgl. Heterogenität, keine Parallelklassen (somit keine Kooperationen), derzeit wenig Teamarbeit mit Stellenpartner, 2 Stunden Fahrtzeit täglich.
«Welchen Anforderungen und Belastungen sehen Sie gelassen entgegen? Nutzen Sie sie als Ressourcen!»	Freie Methodenwahl, hohe Selbstbestimmung, Kommunikation mit Eltern und Kollegen, Weiterbildungsmöglichkeiten.
«Wie haben Ihre früheren Lehrerinnen und Lehrer nach Ihrem Eindruck diese Aufgaben bewältigt? Gibt es da positive oder negative Modelle für Ihr Verhalten?»	Wenig positive Modelle, aber viele negative Modelle.

(Heyse 2016, 56-57)

Selbstevaluation: Können

«Ich vertraue auf meine Selbstwirksamkeit und habe ein positives Selbstbild und Selbstkonzept.»	Ja

«Ich reflektiere regelmäßig mein Handeln und bemühe mich um Selbstevaluation zur Sicherung meiner Professionalität und beruflichen Motivation.»	Ja
«Ich kann mich organisieren und meine Zeit effektiv einteilen.»	Teilweise, hier besteht Verbesserungspotential.
«Mit meinen Emotionen kann ich kontrolliert umgehen.»	Ja
«Es gelingt mir Anspannung/Engagement und Erholung/Reflexion auszubalancieren.»	Ja
«Ich bin offen für Beratung und Hilfe von anderen und suche ggf. nach sozialer Unterstützung und Feedback.»	Ja
«Ich kann im Team arbeiten und stehe Kooperation positiv gegenüber.»	Ja
«Ich fühle mich für die Erhaltung meiner physischen und psychischen Gesundheit verantwortlich und handele entsprechend.»	Ja
«Ich setze mich aktiv für ein lebens- und liebenswertes persönliches und berufliches Umfeld ein.»	Ja

(Heyse 2016, 63)

Selbstevaluation: Wollen

«Was gehört für mich zu einer guten Lehrerin, einem guten Lehrer?»	Energie, Empathie, Disziplin, Führungs- und Verantwortungsbereitschaft, Kreativität.
«Was waren meine Motive, Lehrerin oder Lehrer zu werden?»	Siehe ‚1 Einführung'
«Von welchem Leitbild, erlebten Vorbild, Modell oder auch Gegenmodell wurde/werde ich beeinflusst? Wer ist so, wie ich sein möchte, bei wem sehe ich Haltungen, Verhaltensweisen usw., an denen ich mich orientiere?»	Orientierung an den Lehrpersonen der Elementary School in Laguna Beach, CA, die meine beiden Kinder unterrichtet haben.
«Welche Rolle spielen für mich Schule, Unterricht und was damit zusammenhängt (z. B. Lebenserfüllung, Selbstverwirklichung, Broterwerb, gesellschaftliche Verantwortung)?»	Meine Tätigkeit als Lehrperson liegt mir ebenso am Herzen wie meine vorige Tätigkeit als Designerin. Die Idee zur Weiterbildung entsprang meinem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Verantwortung.
«Wie sehe ich mich als Fachlehrer/-in, Klassenlehrer/-in?»	Ich sehe mich als Klassenlehrerin und/oder als SHP, nicht als Fachlehrerin.

«Wie definiere ich mein Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen?»	Schülerinnen und Schüler sind für mich mir anvertraute Kinder, die ich in ihrer Entwicklung anleite und begleite. Kolleginnen und Kollegen sehe ich als Kooperationspartner
«Was erwarte ich vom Führungspersonal (Schulleitung, Schulaufsicht)?»	Rückhalt, Feedback, Inspiration
«Welche Rolle spielen für mich die Eltern von Schülerinnen und Schülern?»	Eltern sind für mich im weitesten Sinn Kooperationspartner, mit denen ich am Rande zusammenarbeite.
«Welchen Anteil will ich in die Weiterentwicklung meiner Schule einbringen?»	Ein einheitliches, standardisiertes Visualisierungskonzept wäre begrüssenswert.
«Wo sehe ich mich beruflich in 5 Jahren? Was möchte ich noch intensiver verwirklichen?»	Als Klassenlehrperson und SHP.
«Wie steht es mit meiner Bereitschaft, zugunsten der Integration in das Kollegium und in die gemeinsamen Arbeitsprozesse Autonomie abzugeben?»	Gut, ich sehe mich als Teil eines Teams.

(Heyse 2016, 70-71)

Selbstevaluation: Sollen – Können

«Was läuft in meinem Beruf gut, womit komme ich gut klar, was geht mir locker von der Hand?»	Die Beziehungen zu den Kindern, Lernfortschritte und Motivation der Kinder, Die Kommunikation mit den Eltern, Interaktion mit Schulteam und Schulpflege.
«Was macht mir zu schaffen? Mit welchen Anforderungen und Belastungen komme ich nur schwer zurecht: … im Unterricht, … in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, … in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung, … bei Gesprächen mit Eltern, … im Zeitmanagement, bei der Trennung von Arbeitszeit und Freizeit/Erholung?»	Alle Kinder immer im Blick zu behalten. Das Gefühl, nicht wirklich fertig zu sein und dass ich immer mehr hätte machen können oder sollen. Manche Kollegen empfinde ich als Einzelkämpfer, es gibt wenig Austausch zu Unterrichtsgestaltungen oder Materialien, die zeitsparend verwendet werden könnten.
«Welche Kompetenzen brauche ich noch? Wo und wie kann ich diese erwerben?»	Classroom-Management, hierzu tausche ich mich mit Kolleginnen aus und lese Fachliteratur
«Zu welchem finanziellen bzw. zeitlichen Aufwand bin ich bereit?»	Ich strebe den Master in Schulischer Heilpädagogik an.
«Was oder wer könnte mir helfen bzw. wer muss beteiligt werden?»	Studienberatung der Hochschule für Heilpädagogik.
«An welcher Stelle könnte ich meine Anforderungen und Belastungen reduzieren? Was muss ich dafür tun und beachten?»	Kooperationen mit anderen Lehrpersonen, evtl. ausserhalb meines Schulhauses.

(Heyse 2016, 79)

Selbstevaluation: Sollen – Wollen

«Was sind meine Ziele für die nächste Zeit – kurz- und langfristig, welche Erwartungen habe ich an mich selbst?»	Klassenregeln konsequenter einfordern, Positives Verhalten noch mehr verstärken, Weiterbildung zur Schulischen Heilpädagogin.
«Welche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit habe ich in meiner Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen usw. gemacht? Worin bestehen meine Erfolgserlebnisse?»	Die mir anvertrauten Kinder sind allesamt hoch motiviert und lernen gerne. Meine Erfolgserlebnisse bestehen aus den fachlichen und sozialen Entwicklungsfortschritten der Kinder sowie der erfolgreichen Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen.
«Könnte ich noch mehr erreichen, wenn ich mich mehr engagiere?»	Aufwand und Nutzen stünden in keinem guten Verhältnis, wenn ich (noch) mehr Aufwand betriebe.
«Helfen mir die gegebenen Bedingungen dabei, meine Ziele zu erreichen? Welche Widerstände gibt es?»	Ja, dennoch strebe ich innerhalb der nächsten drei Jahre einen Wechsel in ein Quims Schulhaus an.
«Gibt es Anzeichen dafür, dass ich mich selbst überfordere, etwa durch … meine Lebensziele, … meine inneren Antreiber, … interessierte Selbstgefährdung, … extreme emotionale Reaktionen auf Misserfolge?»	Nein, meine persönlichen und beruflichen Erfahrungen als selbstständige Kommunikationsdesignerin ermöglicht es mir, Ziele und Ressourcen immer wieder aufeinander abzustimmen.
«In welchen Bereichen muss ich etwas kürzertreten, Aktivitäten zurückfahren, Nein sagen, Grenzen setzen?»	Beruflich sollte ich zeitliche Limits setzen, um wieder regelmässige Zeitfenster für Sport und Entspannung (Yoga) zu finden.
«In welchen Bereichen brauche ich mehr Geduld mit mir selbst?»	Hinsichtlich Klassenführung.
«Wo sollte ich mich in der Schule mehr einbringen?»	Hinsichtlich Gestaltung, die Kommunikation (online und offline) vermittelt nicht die Ansprüche und den Spirit der Schule.

(Heyse 2016, 90)

Selbstevaluation: Können – Wollen

«Wie steht es mit meiner Einstellung zum Beruf? Bin ich (noch) überzeugt, die richtige Berufswahl getroffen zu haben?»	Ich bin definitiv überzeugt, die richtige Wahl getroffen zu haben. Allerdings sehe ich meinen beruflichen Werdegang nicht als abgeschlossen an.
«Was an meinem Beruf macht mir Freude, gibt mir Kraft und Energie?»	Kinderaugen, die Neugierde, Stolz, Freude und Durchhaltewillen ausstrahlen.
«Was erwarte ich von meinem Kollegium, von der Schulleitung, von den Eltern?»	Vertrauen und ehrliche Rückmeldungen.
«Was erwarte ich von mir selbst in Bezug auf meine Aufgaben?»	Eine kontinuierliche Entwicklung, Freude am Lernen.

«Welchen Stellenwert nimmt der Beruf derzeit in meinem Leben ein? (1 = Er bedeutet mir nichts; 10 = Ich lebe nur dafür, er frisst mich auf.)»	6-7 Meine Familie darf nicht zu kurz kommen, weswegen ich mit 60% Arbeitspensum gut zurechtkomme.
«Was an meinem Beruf fällt mir schwer zu akzeptieren?»	Zu wissen, dass ich trotz guter Vorbereitung nicht **immer** erfolgreich sein werde.
«Wie schätze ich die Unterstützung des Dienstherrn ein?»	Gut
«Welche Freiräume für eigene Gestaltung und Weiterentwicklung sehe ich?»	‚Sky is the limit'.
«Wo wünsche ich mir mehr Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung?»	Mehr Offenheit bezüglich der akademischen Anforderungen und Standards der Pädagogischen Hochschule.

(Heyse 2016, 95)

Erkenntnisse

Den Selbstevaluationen entnehme ich, dass ich momentan mit meiner beruflichen Situation und den angestrebten Entwicklungsmöglichkeiten zufrieden bin.

Mein Gleichgewicht aus ‚Sollen-Können-Wollen' ist derzeit trotz der hohen Belastung, aufgrund des Schreibens am Portfolio, insgesamt stabil. Ich bin mir der hohen Anforderungen (‚Sollen') bewusst und bemüht, diesen nach bestem Wissen und Können zu entsprechen. Meine aktuelle Anstellung ist aufgrund der Entfernung nicht ideal, bietet mir aber unterstützende Faktoren, die mir sehr entgegenkommen, beispielsweise die Klassengrösse, die Räumlichkeiten und die Zusammenarbeit mit Eltern, Schulleitung, Schulpflege und dem Kollegium.

Die berufsbegleitende Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule habe ich als grosse Bereicherung angesehen, obwohl es zeitlich sehr anspruchsvoll war (und ist). Mein eigener Anspruch, in allem was ich mache gut und erfolgreich zu sein, bringt mich manchmal zeitlich an meine Grenzen. Andererseits habe ich genug Berufserfahrung als selbstständige Kommunikationsdesignerin und starke, familiäre Strukturen, um regelmässige Anpassungen vorzunehmen und mir Phasen der Entspannung zu gönnen.

3 Handlungsmöglichkeiten und Strategien der Entlastung

Klippert (Klippert 2007, 70) weist auf **fünf Aktionsbereiche** hin, die Lehrpersonen zur Entlastung dienen können: Selbstmanagement, Schülerqualifizierung, Lehrerkooperationen, Schulmanagement und Öffentlichkeitsarbeit.

Ich möchte mich nachfolgend auf die Bereiche **Selbstmanagement**, **Schülerqualifizierung** und **Lehrerkooperationen** fokussieren, da ich der Meinung bin, dass ich als Berufsanfängerin auf diese Aktionsbereiche den grössten Einfluss nehmen kann.

3.1 Selbstmanagement

Abgrenzung
Um den vielfältigen Ansprüchen im schulischen Umfeld seitens des Lehrplans, der Schulleitung, dem Schulteam, den Eltern und nicht zuletzt den Kindern selbst gerecht zu werden, bedarf es klar definierte Grenzen, sonst kommt es zur Selbstüberforderung. Klippert (Klippert 2007, 70) fordert ein Besinnen der Lehrpersonen auf ihre **Kernaufgaben**, nämlich das Planen, Organisieren, Gestalten und Reflektieren von gezielten Lehr- und Lernprozessen.
Hinsichtlich der Abgrenzung auf Schülerseite betont Klippert die „konsequente Verabredung und Einhaltung stringenter Lern-, Arbeits-, und Verhaltensregeln“ (Klippert 2007, 70) in Form von **Klassenregeln und Ritualen**. Klar definierte Arbeitsbeziehungen im Kollegium reduzieren ebenfalls Reibungsverluste. Bezüglich Elternarbeit empfiehlt Klippert, Eltern ihre Verantwortlichkeiten im Erziehungsprozess zu verdeutlichen (Klippert 2007, 70).

Realistische und realisierbare Ansprüche
Eine der grössten Herausforderungen besteht nach Klippert (Klippert 2007, 71) darin, dass an Lehrpersonen hohe Erwartungen von aussen herangetragen werden. Das Bewusstsein des **‚nach oben offenen‘** Arbeitsauftrags hinsichtlich Erziehung und Bildung führt leicht zu einem Ungleichgewicht von Wollen und Können. Auch Lehrpersonen, die ihren Arbeitsauftrag engagiert umsetzen, wissen darum, dass eine Steigerung der eigenen Bemühungen möglich wäre. Hinzu kommt die Unvorhersehbarkeit von Handlungsergebnissen, da eine Vielzahl von intrapersonalen und intrapersonellen Faktoren mögliche Lernerfolge beeinflussen. Die Erfolge der eigenen Bemühungen sind für Lehrpersonen daher nur begrenzt beeinfluss- und planbar, das Erleben objektiver Erfolge bleibt oft aus (Klippert 2007, 71).

Um Stress und Frustration zu vermeiden benötigt es immer wieder eine ‚Anspruchsanpassung‘, also das Ausloten der individuellen Balance zwischen Wollen und Können. Empirische Studien belegen, dass Lehrpersonen am erfolgreichsten und zufriedensten sind, wenn sie hohes pädagogisches Engagement mit professioneller Gelassenheit verbinden können, Kindern mit positiver Einstellung begegnen und realisierbare, anstatt idealistische Erziehungs- und Bildungsziele verfolgen (Klippert 2007, 71ff).

Zur Entlastung empfiehlt Klippert (Klippert 2007, 72-73), sich bewusst zu machen, dass

- «andere Lehrkräfte auch nicht perfekt sind,
- Fehler und Umwege im Lernprozess durchaus ihr Gutes haben,
- der Mut zur Lücke ein pädagogisches Gebot ist,

- es unmöglich ist, es allen recht zu machen,
- der Weg oft viel wichtiger ist als das nackte Ergebnis,
- Hektik und Ungeduld die Mutter des Misserfolgs sind oder
- Kinder nichts dringlicher brauchen als Zutrauen und Verständnis ihrer Lehrkräfte»

(Klippert 2007, 72-73).

Zeitmanagement und Arbeitsökonomie

Als weitere Strategie der Entlastung weist Klippert (Klippert 2007, 73-74) auf Methoden zur Verbesserung der Arbeits- und Zeitökonomie hin. Da nur ein Teil der Arbeitszeit von Lehrpersonen vorgegeben ist, sind sie mit der Organisation und Strukturierung ihrer obligatorischen Planungs-, Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Korrekturaufgaben sich selbst überlassen. Oftmals ist „die fehlende Trennung von Arbeitszeit und Freizeit" ein zentraler Auslöser von Stress. Die Selbstbestimmung ermöglicht einerseits ein hohes Mass an Selbstwirksamkeit, erfordert andererseits aber ein ebenso hohes Mass an Selbstorganisation und Disziplin (Klippert 2007, 73-74).

Klippert (Klippert 2007, 74-75) verdeutlicht die nötige **Trennung** von Freizeit, Hausarbeit und ausserschulischer Arbeitszeit. Feste Regeln und Routinen unterstützen Lehrpersonen beim selbstbestimmten Arbeiten, vor allem im eigenen privaten Umfeld, ebenso wie sie Schülerinnen und Schüler im Klassenraum unterstützen. Bewusste Entspannungsphasen, beispielsweise Yoga oder andere Entspannungsübungen, sind nicht nur im Klassenzimmer hilfreich, sondern unterstützen auch Lehrpersonen darin, die vorangegangenen oder nachfolgenden Arbeitsphasen konzentriert und effektiv zu gestalten (Klippert 2007, 74-75).

Hinsichtlich der Arbeitsökonomie ist der Aufwand in Relation zum gewünschten Ergebnis abzuwägen. Lehrpersonen sollten ihren **Arbeitsaufwand** so einteilen und gestalten, dass ein angestrebtes Ergebnis mit möglichst geringem Vorbereitungsaufwand erreicht werden kann. Administrative Tätigkeiten, Vor- und Nachbereitungen, Korrekturen von Prüfungen etc. sollen arbeits- und somit zeitsparend erledigt werden. Klippert empfiehlt hierzu eine regelmässige Arbeitsreflexion, um hinsichtlich ‚Aufwand und Ertrag' Verbesserungspotential wahrzunehmen und umzusetzen (Klippert 2007, 75-76).

Als eine mögliche Methode der effektiven Arbeitseinteilung benennt Klippert die **‚A-B-C-Methode',** bei welcher ausstehende Aufgaben schriftlich in drei Kategorien unterteilt werden und anhand dieser Einteilung im jeweils definierten Zeitrahmen umzusetzen sind (Klippert 2007, 78ff).

Schliesslich dürfen auch **persönliche Ordnungssysteme** nicht unerwähnt bleiben. Wer in seine Arbeitsabläufe keine Ordnung bringt, läuft Gefahr den Überblick zu verlieren und wichtiges zu spät oder gar nicht zu erledigen. Ausserdem belasten unerledigte, aufgeschobene und unfertige Tätigkeitslisten das Wollen-Sollen-Gleichgewicht. Individuelle Ordnungssysteme, wie **Ablagesysteme**, **Ordnungsprinzipien** und **Zeiterfassungssysteme** für anstehende Termine, sparen Zeit und Energie (Klippert 2007, 78ff).

Fach- und unterrichtszentrierte Supervision
Klippert betont die Vorzüge von **kollegialer Supervision**, um die berufliche Handlungskompetenz zu verbessern. Hierbei werden unter Kollegen, innerschulische oder ausserschulische, konkrete Sachverhalte wie Unterrichtsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten einzelner Kinder angesprochen. In einem geleiteten und offenen Brainstorming werden diesbezüglich Erfahrungen ausgetauscht, Analogien gebildet, alternative Reaktionsmöglichkeiten beschrieben und pädagogische Impulse gesetzt (Klippert 2007, 80ff).

Die **Materialien** von Klippert (Klippert 2007, 85, 87, 93) sind im Anhang beigefügt, sie haben mich während meiner Berufspraxis begleitet und mir eine gute Übersicht gegeben, um mir eine Einschätzung bezüglich meines Selbstmanagements zu geben und Anpassungen vorzunehmen.

Erkenntnisse
Die Materialien bezüglich meines Selbstmanagements habe ich zu zwei verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt, um meine eigene Entwicklung zu dokumentieren: zunächst zu Beginn des 4. Semester meines Quest Studiums, als ich als Fachlehrperson eine zweite Klasse an zwei Tagen in der Woche übernommen habe und zum Ende des 6. Semesters während meiner Tätigkeit als Klassenlehrperson einer ersten Klasse, die ich an drei Tagen in der Woche unterrichte.

Vor allem im Bereich meiner eigenen Ansprüche lassen sich entlastende Entwicklungen erkennen: Meine Ansprüche sind realistischer geworden. Das mag zum einen den Erfahrungswerten geschuldet sein, sicherlich aber auch dem Bewusstwerden der eigenen Ansprüche. Die Materialien bezüglich Zeitmanagement und Arbeitsökonomie haben mich darin unterstützt, zeitliche Limits zu setzen und weniger perfektionistisch in ‚Nebenschauplätzen' zu sein, beispielsweise der Gestaltung von Arbeitsblättern.

3.2 Schülerqualifizierung

Förderung von Lernkompetenzen
Selbstständiges Arbeiten und Lernen in kooperativen Sozialformen kann zu grossen Entlastungseffekten für Lehrpersonen führen. Voraussetzung dafür ist allerdings Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbststeuerung seitens der Lernenden. Die dafür erforderlichen Lern- und Sozialkompetenzen bedürfen einer gezielten Vermittlung. „Je versierter und disziplinierter die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen zu managen verstehen und je geübter sie in **methodischer**, **kommunikativer** und **kooperativer** Hinsicht sind, desto weniger brauchen sie die Unterstützung und/oder Beaufsichtigung ihrer Lehrkräfte und desto mehr tragen sie zu deren Entlastung bei" (Klippert 2007, 96).

Der systematische Aufbau von grundlegenden Lernkompetenzen erfolgt gemäss Klippert (Klippert 2007, 96-98) in drei Bereichen:

1. Methodenkompetenz durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken
2. Kommunikationskompetenz
3. Teamkompetenz durch das Erlernen von Kooperationstechniken

Überblick über grundlegende Lernkompetenzen

Elementare Lern- und Arbeitstechniken	Elementare Kommunikationstechniken	Elementare Kooperationstechniken
■ Gehirngerecht markieren	■ In ganzen Sätzen reden	■ »Ämter« verteilen
■ Rasch und gezielt lesen	■ Frei sprechen können	■ Teamregeln beachten
■ Routiniert nachschlagen	■ Bericht nacherzählen	■ Aufgabenstellung klären
■ Geschickt fragen können	■ Laut und deutlich reden	■ Arbeit präzise planen
■ »Eselsbrücken« bauen	■ »Idioms« beherrschen	■ Zielstrebig arbeiten
■ Stoff zusammenfassen	■ Meinungen begründen	■ Zeit genau einteilen
■ »Mindmaps« erstellen	■ Beim Thema bleiben	■ Alle aktiv einbeziehen
■ Plakate/Folien gestalten	■ Präzise argumentieren	■ Bilanzphasen vorsehen
■ »Spickzettel« schreiben	■ Blickkontakt halten	■ Konflikte ansprechen
■ Mitschrift anfertigen	■ Interview durchführen	■ Andere Ideen zulassen
■ Verständlich schreiben	■ Verständnisvoll zuhören	■ Gut zuhören können
■ Protokoll führen	■ Melderegeln beachten	■ Wechselseitig helfen
■ Ordnung halten	■ Auf Vorredner eingehen	■ Fragen offen ansprechen
■ Zeit einteilen	■ Ein Gespräch leiten	■ Beleidigungen vermeiden
■ Prüfungen vorbereiten	■ Konstruktiv diskutieren	■ Mitschüler ermutigen
■ Heft/Mappe gestalten	■ Fair und sachlich bleiben	■ Regelverstöße kritisieren
■ Arbeitsplan erstellen	■ Andere ausreden lassen	■ Kritik offen annehmen
■ Referat anfertigen	■ Vortrag halten	■ Kooperativ präsentieren
■ Pinnwand gestalten	■ Mimik/Gestik einsetzen	■ Teamfähigkeit bewerten

Abb. 05: Überblick von Lernkompetenzen (Klippert 2007, 98)

Lernende als Helfer

Der Aufbau eines Unterstützungs- und Erziehungssystems trägt ebenfalls zur Entlastung von Lehrpersonen bei. Zur Verbesserung des Arbeits- und Lernverhaltens macht Klippert (Klippert 2007, 102) auf positive Effekte durch gezieltes Arbeiten mit leistungsheterogenen und verhaltensheterogenen Strukturen aufmerksam.
Leistungsstärkere helfen leistungsschwächeren Kindern, verhaltensstabilere Kinder dienen als ‚Role-Model' und leiten jene an, die zu Verhaltensauffälligkeiten neigen. Hierbei profitieren keineswegs nur die schwächeren Kinder. Es stärkt Selbstvertrauen und Selbstwert, fördert Eigeninitiative und Problemlösestrategien, Kommunikationsfähigkeiten und Sozialkompetenz, aber auch Geduld, Ausdauer und Frustrationstoleranz auf Seiten der Kompetenzvermittler (Klippert 2007, 102).

Skill-Training

Um offenes Lernen erfolgreich zu bewältigen, benötigen Lernende sowohl Basisfertigkeiten, (Skills) als auch geeignete Rahmenbedingungen. Lehrerlenkung meint nicht lehrerzentriertes Unterrichten, sondern eine gezielte Lenkung durch Vorgaben bezüglich des Zeitfensters, des anzustrebenden Produkts, der anzuwendenden Verfahren und der Auswahl an Materialien. Gemäss Klippert benötigt es in den meisten Fällen einen kleinschrittigen Aufbau dieser Basiskompetenzen, damit Lernende gefördert aber nicht überfordert werden (Klippert 2007, 109).

Meta Reflexion

Um offenes Lernen in der Unterstufe erfolgreich durchzuführen, verwende ich in meiner derzeitigen ersten Klasse Auszüge aus Klipperts ‚Gruppenarbeit unter der Lupe'. In Form von Lernzielen mache ich die Kinder auf ausgewählte Aspekte von Gruppenarbeit aufmerksam und fordere sie nach der Gruppenarbeit auf, schriftlich Rückmeldung zu geben, was sie schrittweise in den Prozess der Meta Reflexion einführt (Klippert 2007, 109ff).

Motivierende Unterrichtsarrangements

Abwechslungsreiche Lernsettings wie Gruppen- und Projektarbeit, Wochenpläne, Rollenspiele und ähnliche erhöhen die Motivation der Lernenden, ermöglichen konstruktive Lernprozesse, fördern Sozialkompetenzen und entlasten Lehrpersonen, da sich diese stärker beratenden und beobachtenden Aufgaben widmen können (Klippert 2007, 116ff).
Der von Klippert empfohlenen motivierenden Wirkung abwechslungsreicher und vielfältiger Lehr- und Lernarrangements kann ich nur beipflichten. Je mehr Sinne beim Lernprozess zum Tragen kommen, desto höher ist ausserdem die Erinnerungsleistung, vor allem wenn der Lernprozess mit positiven Emotionen verbunden ist.
Die **Materialien** von Klippert (Klippert 2007, 85, 86, 90, 92, 131) sind im Anhang beigefügt, sie haben mich während meiner Berufspraxis begleitet und mir eine gute Struktur gegeben, um sukzessive an mir wichtig erscheinenden Bereichen zu arbeiten, ohne alles gleichzeitig umsetzen zu wollen.

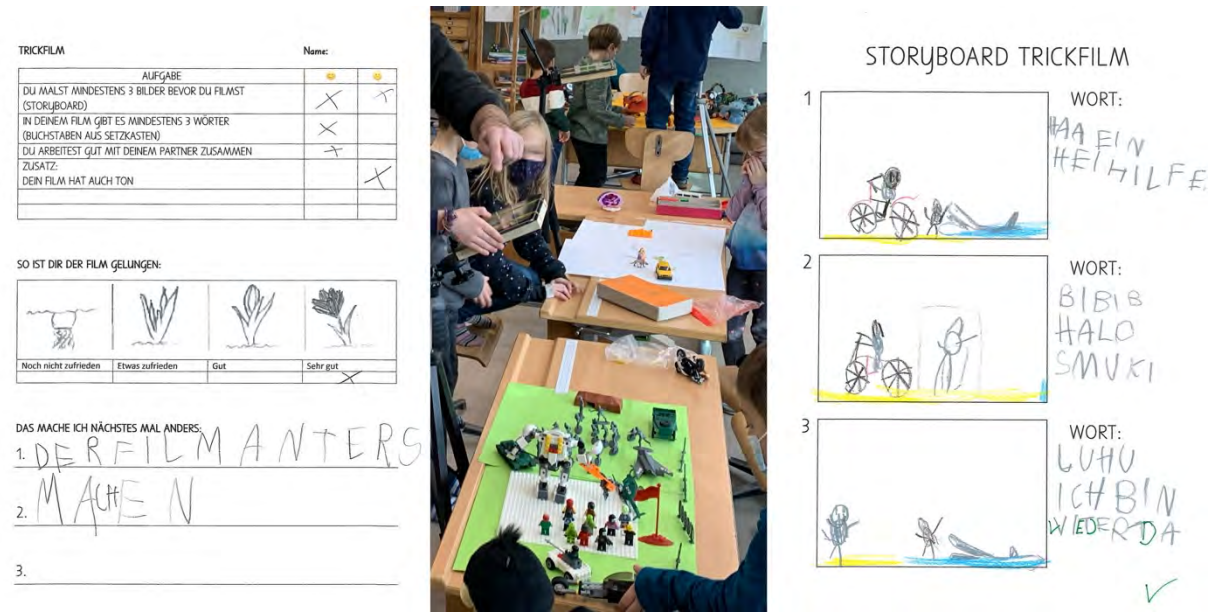


Abb. 06: Lernziel und Meta Reflexion einer Gruppenarbeit (Berufspraxis: 1. Klasse)

Erkenntnisse

Den Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen entnehme ich vielfach, dass lehrerzentrierter Unterricht als entlastend empfunden wird und selbstständiges Arbeiten seitens der Kinder mit erlebnisorientierten und emotionalen Zugängen oft als belastend empfunden wird.

Wie kann das sein? Damit komplexe Lernarrangements zur Entlastung anstatt zur Belastung von Lehrpersonen führen, benötigen Kinder ein hohes Mass an Methoden- und Sozialkompetenzen.

Meinen Erfahrungen nach führen beidseitig fehlende Kompetenzen zur Überforderung von Lernenden, was sich wiederum belastend auf die Lehrpersonen auswirkt. Es liegt jedoch in den Händen der Lehrpersonen, die erforderlichen Kompetenzen aufzubauen, damit komplexe, abwechslungsreiche und motivierende Lernsettings erfolgreich und somit beidseitig entlastend umgesetzt werden können.

Lehrermethoden und Schülermethoden

Lernarrangements des Lehrers	Arbeitsmethoden der Schüler	Soziale Methoden der Schüler
■ Gruppenarbeit	■ Markieren	■ Verständlich reden
■ Wochenplanarbeit	■ Rasch lesen	■ Vortrag halten
■ Stationenarbeit	■ Gezielt nachschlagen	■ Interview führen
■ Projektarbeit	■ Fragen formulieren	■ Präzise fragen
■ Lernkarteiarbeit	■ Auswendig lernen	■ Aktiv zuhören
■ Rollen-/Planspiel	■ Stringent schreiben	■ Gespräch leiten
■ Metaplanarbeit	■ Wissen strukturieren	■ Diskussion führen
■ Arbeiten am PC	■ Visualisieren/Gestalten	■ Gut argumentieren
■ Befragung/Interview	■ Protokoll führen	■ Wort weitergeben
■ Hearing/Talkshow	■ Gliedern/Ordnen	■ Blickkontakt halten
■ Betriebserkundung	■ Richtig zitieren	■ Feedback geben
■ Zukunftswerkstatt	■ Die Zeit einteilen	■ Mitschülern helfen
■ Medienproduktion	■ Arbeitsplatz gestalten	■ Teamregeln beachten
■ Referaterstellung	■ Ausschneiden/Lochen/	■ Zu zweit präsentieren
■ Fallstudie	■ Aufkleben/Abheften	■ Konflikte lösen

Abb. 07: Lernarrangements und dafür benötigte Methodenkompetenz (Klippert 2007, 117)

Die von Klippert empfohlenen Methoden zur Entlastung durch Schülerqualifizierung korrelieren positiv mit der Förderung von exekutiven Funktionen (vgl. Portfolioeintrag zu Standard 2) und der kommunikativen Wirkung des Klassenraums (vgl. Portfolioeintrag zu Standard 6).
Um weder mich noch die Kinder zu überfordern, habe ich mit meiner jetzigen ersten Klasse am Aufbau von Methodenkompetenz in folgenden Bereichen gearbeitet:

1. **Arbeitstechniken**: Lesekompetenz aufbauen, geschickt fragen, verständlich schreiben, Ordnung halten
2. **Kommunikationstechniken**: Laut und deutlich, in ganzen Sätzen reden, Blickkontakt halten, verständnisvoll zuhören, Melderegeln einhalten
3. **Kooperationstechniken**: Ämter erfüllen, Aufgabenstellung klären, Regelverstösse kritisieren

Die zunehmende Methodenkompetenz hinsichtlich Arbeitsmethoden und sozialen Methoden führt zu abwechslungsreichen Lernarrangements, was mich als Lehrperson ebenso motiviert wie die Kinder.

Gruppenarbeit unter der Lupe				
Gruppenverhalten	klappt sehr gut	klappt gut	klappt eher nicht	klappt gar nicht
Jeder akzeptiert jeden				
Wir lesen den Arbeitsauftrag genau				
Wir planen, bevor wir loslegen				
Wir arbeiten alle engagiert mit				
Wir helfen/fragen uns gegenseitig				
Wir gehen fair miteinander um				
Wir verteilen die Arbeit gerecht				
Wir lassen keine links liegen				
Wir regeln unsere Konflikte direkt				
Wir respektieren andere Ideen				
Wir beachten die Gruppenregeln				
Wir halten die Zeitvorgaben ein				
Wir achten auf ein gutes Ergebnis				

Abb. 08: Beispiele für angeleitete Meta Reflexion (Klippert 2007, 115)

3.3 Kooperationen

Zur Entlastung weist Klippert (Klippert 2007, 132) auf strukturierte Aufgabenteilungen zwischen Lehrpersonen, also **Lehrerkooperationen**, hin, insbesondere auch, um die eigene Arbeitsökonomie zu verbessern. Hierfür empfiehlt er die Zusammenarbeit auf vier Kooperationsebenen:

1. Ein übergeordnetes Steuerungsteam
2. Klassenteams
3. Jahrgangsteams
4. Fachteams

In den Verantwortungsbereich der **Klassenteams** fallen fächerübergreifende Massnahmen, beispielsweise lernförderliche Gestaltungen der Klassenräume, sowie Planung, Durchführung und Evaluation von Projektwochen, als auch Organisation und Moderation von Elternveranstaltungen (Klippert 2007, 132).

Jahrgangsteams widmen sich der Koordination von pädagogischen und methodischen Zielen, um Qualitätsstandards und Chancengerechtigkeit zu verbessern. Hierunter fallen beispielsweise Vergleichsarbeiten von Parallelklassen (Klippert 2007, 132).

Fachteams hingegen spezialisieren sich auf die fachspezifischen Belange wie Materialerstellung, Methodenpflege, fachbezogene Workshops und Vergleichstests. Zentrales Interesse der Fachteams sollte gemäss Klippert die Förderung von eigenverantwortlichem Arbeiten und Lernen sein (Klippert 2007, 132).

Erkenntnisse

Die Grösse des Schulhauses, für das ich derzeit tätig bin, mit insgesamt 84 Schulkindern, ermöglicht einerseits kurze Abstimmungswege und eine persönliche Arbeitsatmosphäre, welche ich sowohl für Lehrpersonen als auch für Lernende als sehr lernförderlich empfinde. Andererseits sehen die Strukturen aber wenig Kooperationen vor, da es keine Parallelklassen gibt und nur wenig

Fachlehrpersonen. Ausser mir arbeiten vier weitere Klassenlehrpersonen im Schulhaus, Kindergarten bis Mittelstufe, wobei ich die einzige Klassenlehrperson bin, die lediglich an drei Tagen unterrichtet. Anstelle von Jahrgangsteams sind in meinem Schulhaus Zyklusteams mit der Koordination von pädagogischen und methodischen Zielen und den Übergängen zwischen den Klassenstufen beauftragt, ich gehöre beispielsweise dem ‚Zyklusteam Unterstufe' an. Die Schulleitung und Schulpflege übernimmt den Verantwortungsbereich des übergeordneten Steuerungsteams. Die Verantwortungsbereiche von Klassen- und Fachteams kann ich in den derzeitigen Strukturen nicht erkennen, was sicherlich auch mit der Grösse des Schulhauses zusammenhängt. Ich stimme Klipperts Bedenken hinsichtlich der Kooperationsfähigkeit von Lehrpersonen überwiegend zu. Meine bisherigen Erfahrungen, von Praktika und Berufspraxis, bestätigen den Eindruck, dass viele Klassenlehrpersonen dazu neigen, ihre Klassenräume eher als individuellen Wirkungsbereich wahrzunehmen und weniger als Teil eines ganzen Systems. Da ich 20 Jahre lang in interdisziplinären Teams gearbeitet habe, ist mir diese Herangehensweise fremd, wenngleich nachvollziehbar, insbesondere was die notwendigen Persönlichkeitsstrukturen hinsichtlich Führungsqualität von Lehrpersonen betrifft.

4 Reflexion

4.1 Diskussion

Die von Klippert empfohlenen Strategien und Methoden zur Entlastung von Lehrpersonen durch verbessertes Selbstmanagement, Schülerqualifizierung und Kooperationen bieten ein reiches Repertoire an Möglichkeiten.
Bedenkt man, dass sich Lehrpersonen mit Methoden zur Entlastung vermutlich zu einem Zeitpunkt auseinandersetzen, an dem bereits ein gewisses Mass an Leidensdruck vorhanden ist, so kann die Fülle an Möglichkeiten, insbesondere im Bereich der **Schülerqualifizierung**, das individuelle Gefühl des ‚Überfordertseins' meines Erachtens schnell verstärken.

Heyse weist in seiner Darstellung des Gleichgewichts von ‚Sollen-Wollen-Können' unmittelbar darauf hin, dass Stress entsteht, wenn es keine Passung gibt, wenn also ‚Sollen-Wollen-Können' nicht in der Balance sind. Dauert dieser Zustand länger an, kann dies die psychische Gesundheit gefährden. Zu wissen, wie die Schüler qualifiziert sein **sollten**, um selbstständiges Arbeiten in kooperativen Lernformen am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, kann durchaus als belastend empfunden werden, insbesondere in schwierigen Arbeits- oder Lebensphasen. Zur Prävention oder zur Verbesserung von kurzfristig belastenden Phasen erachte ich die Strategien und Methoden als wirkungsvoll und gut umsetzbar.

Die entlastungsunterstützenden Strategien und Methoden bezüglich des **Selbstmanagements** führen meiner Meinung nach unmittelbar zur Entlastung von Lehrpersonen. Sich seiner eigenen Bewältigungsmuster bewusst zu sein, das eigene ‚Können-Wollen-Sollen' zu analysieren und darauf aufbauend sukzessive Strategien und Methoden zur Anpassung zu nutzen, ist sowohl präventiv als auch in akuten Phasen hilfreich.

Die Umsetzungsmöglichkeit von **Kooperationen** erachte ich wiederum als sinnvoll und hilfreich, jedoch hängen sie teilweise von äusseren Gegebenheiten ab und sind somit gegebenenfalls nicht unmittelbar verfügbar.

4.2 Persönliche Stellungnahme

Die intensive Auseinandersetzung bezüglich psychischer Gesundheit, Stress, Bewältigungsmuster und möglichen Strategien und Methoden zur Entlastung habe ich persönlich als grosse Bereicherung empfunden. Sich dessen bewusst zu werden, auf welche Bewältigungsmuster ich zurückgreife, welches Potential diese mit sich bringen und gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen, hat mir während des Studiums, beim Unterrichten und auch privat geholfen.

Meine Ansprüche an mich selbst sind realistischer geworden. Als Designer ist Perfektionismus, hohe Anstrengungsbereitschaft, Spontanität und eine ‚Sky is the Limit'-Einstellung der Schlüssel zum Erfolg. Der Unterschied zum Unterrichten besteht allerdings darin, dass Erfolge zum grössten Teil von genau diesen Faktoren abhängen und somit häufig planbar sind. Im Klassenzimmer spielen viele andere Faktoren aber eine mindestens genauso grosse Rolle. Hier bestand also Anpassungsbereitschaft meinerseits. Den Fragebögen M4, M6 und M12 kann ich entnehmen, dass ich zu meiner Entlastung auch erfolgreich Rituale aufgebaut habe, die gleichzeitig der Orientierung seitens der Kinder dienen. Hinsichtlich der Arbeitsökonomie zeigen sich deutliche Verbesserungen im Zeitmanagement.

Was die Schülerqualifizierungen betrifft sind die Vergleiche von 2020 zu 2022 nur bedingt auswertbar, da ich im Herbst eine erste Klasse übernommen habe und sich die Reflexionen deswegen auf unterschiedliche Kinder beziehen. Ausserdem wird meines Erachtens der Faktor der Heterogenität in den von Klippert empfohlenen Materialien zur Schülerqualifizierung zu wenig berücksichtigt.

Was die Kooperationen betrifft, zeichnen sich Möglichkeiten ab. Die Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin empfinde ich als sehr bereichernd und auch entlastend. Für nächstes Schuljahr haben wir verschiedene stufen- und fächerübergreifende Projekte geplant, unter anderem eine Arbeitsgruppe zur Visualisierung von Methodenkompetenz.

Die intensive Auseinandersetzung mit den mir zur Verfügung stehenden Ressourcen hat mir einerseits aufgezeigt, in welchen Bereichen ich mich weiterhin verbessern möchte, und andererseits, welche Ressourcen das Schulhaus bietet, an dem ich gerade unterrichte:
Das Klassenzimmer, welches ich selbst einrichten und organisieren kann, ermöglicht aufgrund seiner Grösse unterschiedliche Lehr- und Lernarrangements. Die Anzahl der Kinder vereinfacht entdeckendes Lernen, emotionale Zugänge und selbstständiges Arbeiten. Und die familiäre Atmosphäre einer kleinen Dorfschule habe ich bezüglich Elternarbeit bisher ebenfalls als positiv empfunden.

Ich bin mir bewusst, dass ich als Lehrperson erst am Anfang stehe und jeden Tag dazulerne, was einer der Beweggründe für meinen Berufswechsel war. Ich lerne gerne – und möchte genau diese Einstellung mit den Kindern teilen.

5 Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. zh.lehrplan.ch. (PDF verfügbar unter zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf).

Evers, W.F. und Walk, L. M. 2013. *Förderung exekutiver Funktionen*. Saale: Wehrfritz GmbH.

Heyse, Helmut. 2016. *Was Lehrerinnen und Lehrer stark macht.* Bern. Hep Verlag

Klippert, Heinz. 2007. *Lehrerentlastung.* Weinheim: Beltz Verlag

Schaarschmidt, U. und Kieschke, U. 2007. *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer.* Weinheim: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, Uwe. 2012. *Burnout als Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens.* Zugriff am 01. April 2022. https://www.boeckler.de/pdf/v_2012_05_14_uwe_schaarschmidt2.pdf

Zürich, Pädagogische Hochschule. kein Datum. *Kompetenzstrukturmodell*. Zugriff am 10. Oktober 2020. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf.

6 Abbildungsverzeichnis

Abb. 01: Psychische Gesundheit zwischen Sollen-Können-Wollen (Heyse 2016, 32)..... 4
Abb. 02: Die Säulen der Lehrergesundheit (Heyse 2016, 36) 5
Abb. 03: Fehlentwicklungen und Risikofaktoren für psychische Gesundheit (Heyse 2016, 76) 6
Abb. 04: Psychische Gesundheit, Überforderung und Unterforderung (Heyse 2016, 80) 6
Abb. 05: Überblick von Lernkompetenzen (Klippert 2007, 98) 16
Abb. 06: Lernziel und Meta Reflexion einer Gruppenarbeit (Berufspraxis: 1. Klasse) 17
Abb. 07: Lernarrangements und dafür benötigte Methodenkompetenz (Klippert 2007, 117) 18
Abb. 08: Beispiele für angeleitete Meta Reflexion (Klippert 2007, 115) 18

7 Anhang

M 4 Nachdenken über eigene Ansprüche

Persönliche Erwartungen und Einstellungen	trifft ... voll zu	teilweise zu	nicht zu	Merksätze wider die Überforderung ...
Ich möchte perfekten Unterricht machen			X	
Ich möchte mit allen Kolleg/innen gut auskommen	X			
Ich möchte den problembeladenen Kindern helfen	X			
Ich möchte, dass die Schule glänzend dasteht		X		
Ich kann Fehler der Schüler nicht ausstehen			X	
Ich möchte, dass die Schüler mich gerne haben	X			
Ich möchte von den Eltern respektiert werden		X		
Ich will, dass meine Schüler Spitze sind		X		
Ich erwarte Disziplin und Engagement		X		
Ich möchte, dass die Eltern optimal erziehen			X	
Ich will den Lehrplan bestens erfüllen	X			

Berufspraxis: 2. Klasse Okt. 2020

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, die eigenen Erwartungen und Einstellungen selbstkritisch zu überprüfen und zu reflektieren. Selbstverständlich können auf einem separaten Blatt auch noch weitere problematische Erwartungen formuliert und hinsichtlich ihrer persönlichen Tragweite eingeschätzt werden. Was jedoch noch wichtiger ist: Den betreffenden Erwartungen und Einstellungen sind möglichst ermutigende Merksätze für die eigene Berufsinterpretation und -ausübung anzufügen. Lohnend ist außerdem, die zutage tretenden Überforderungstendenzen mit anderen Menschen zu besprechen.

© Dr. H. Klippert

M 4 Nachdenken über eigene Ansprüche

Persönliche Erwartungen und Einstellungen	trifft ... voll zu	teilweise zu	nicht zu	Merksätze wider die Überforderung ...
Ich möchte perfekten Unterricht machen			X	
Ich möchte mit allen Kolleg/innen gut auskommen		X		
Ich möchte den problembeladenen Kindern helfen	X			
Ich möchte, dass die Schule glänzend dasteht		X		
Ich kann Fehler der Schüler nicht ausstehen			X	
Ich möchte, dass die Schüler mich gerne haben		X		
Ich möchte von den Eltern respektiert werden	X			
Ich will, dass meine Schüler Spitze sind		X		SO GUT WIE MÖGLICH
Ich erwarte Disziplin und Engagement		X		
Ich möchte, dass die Eltern optimal erziehen			X	
Ich will den Lehrplan bestens erfüllen		X		SO GUT WIE MÖGLICH

BERUFSPRAXIS: 1. KLASSE MÄRZ 2022

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, die eigenen Erwartungen und Einstellungen selbstkritisch zu überprüfen und zu reflektieren. Selbstverständlich können auf einem separaten Blatt auch noch weitere problematische Erwartungen formuliert und hinsichtlich ihrer persönlichen Tragweite eingeschätzt werden. Was jedoch noch wichtiger ist: Den betreffenden Erwartungen und Einstellungen sind möglichst ermutigende Merksätze für die eigene Berufsinterpretation und -ausübung anzufügen. Lohnend ist außerdem, die zutage tretenden Überforderungstendenzen mit anderen Menschen zu besprechen.

© Dr. H. Klippert

Selbstevaluation bezüglich eigener Entwicklung: Eigene Ansprüche (M4), links: 10-2020, rechts: 03-2022 (aus: Klippert 2007)

M 5 Erfolge und Fortschritte bilanzieren

Ziele	Diese Ziele sind mir ... sehr wichtig	eher wichtig	nicht so wichtig	Anzeichen für persönliche Erfolge/Fortschritte ...
Verbesserung des Klassenklimas	X			
Förderung der Schülermotivation	X			SEHR HOCH
Einsatz neuer Unterrichtsmethoden		X		
Integration schwieriger Schüler/innen	X			
Förderung von Schlüsselqualifikationen	X			
Verbesserung der Fachleistungen	X			
Das Renommee der Schule mehren			X	
Erfolgreiche Elternarbeit betreiben			X	
Die Kolleg/innen beeindrucken		X		
Das Wohlwollen der Schulleitung sichern		X		
Zusammenarbeit im Kollegium fördern		X		

Berufspraxis: 2. Klasse Okt. 2020

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, einige zentrale Zielsetzungen des Lehrerberufs dahingehend zu prüfen, ob und inwieweit ihnen erfolgreich Rechnung getragen werden konnte. Damit diese Bilanz möglichst konkret ausfällt, wird nur eine Woche unter die Lupe genommen. Selbstverständlich können auch noch weitere Zielsetzungen sondiert werden. Wichtig ist nur, dass dezidiert darauf geschaut wird, was persönlich an kleineren oder größeren Erfolgen bzw. Fortschritten erzielt werden konnte. Die Bewusstmachung gerade dieser kleineren Erfolge hilft und ermutigt.

© Dr. H. Klippert

M 5 Erfolge und Fortschritte bilanzieren

Ziele	Diese Ziele sind mir ... sehr wichtig	eher wichtig	nicht so wichtig	Anzeichen für persönliche Erfolge/Fortschritte ...
Verbesserung des Klassenklimas		X		NORMALERWEISE KÖNNEN ALLE MITEINANDER ARBEITEN
Förderung der Schülermotivation	X			
Einsatz neuer Unterrichtsmethoden	X			
Integration schwieriger Schüler/innen		X		
Förderung von Schlüsselqualifikationen	X			FEX
Verbesserung der Fachleistungen	X			SICHTBARE FORTSCHRITTE
Das Renommee der Schule mehren			X	
Erfolgreiche Elternarbeit betreiben		X		POSITIVE, KONSTRUKTIVE GESPRÄCHE
Die Kolleg/innen beeindrucken		X↔X		
Das Wohlwollen der Schulleitung sichern		X↔X		
Zusammenarbeit im Kollegium fördern	X			GUTE ZUSAMMENARBEIT MIT SHP

BERUFSPRAXIS: 1. KLASSE MÄRZ 2022

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, einige zentrale Zielsetzungen des Lehrerberufs dahingehend zu prüfen, ob und inwieweit ihnen erfolgreich Rechnung getragen werden konnte. Damit diese Bilanz möglichst konkret ausfällt, wird nur eine Woche unter die Lupe genommen. Selbstverständlich können auch noch weitere Zielsetzungen sondiert werden. Wichtig ist nur, dass dezidiert darauf geschaut wird, was persönlich an kleineren oder größeren Erfolgen bzw. Fortschritten erzielt werden konnte. Die Bewusstmachung gerade dieser kleineren Erfolge hilft und ermutigt.

© Dr. H. Klippert

Selbstevaluation: Erfolg und Fortschritt (M5), links: 10-2020, rechts: 03-2022 (aus: Klippert 2007)

M 6 Den »Zeitdieben« auf den Grund gehen

Diese Verhaltensweisen kosten mich eine Menge Zeit	Stimmt voll	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	Das will ich so!
Ich trödele herum und drücke mich gerne vor unangenehmen Arbeiten		X		
Ich telefoniere oft und lange mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen			X	
Ich bin sehr spontan und tue mich schwer, mich an klare Zeitpläne zu halten	X			
Ich kann schwer Nein sagen, wenn andere mich von der Arbeit abzuhalten versuchen	X			
Ich habe keine rechte Ordnung und suche oft lange nach irgendwelchen Dingen		X		
Ich schiebe Aufgaben und Entscheidungen vor mir her und komme zu keinem Abschluss		X		
Ich mache alles allein und tue mich schwer, das Prinzip der Arbeitsteilung zu nutzen			X	
Ich unterbreche meine Arbeit oft und gerne, um persönlichen Hobbys nachzugehen		X		
Ich neige zum Perfektionismus und arbeite oftmals viel zu aufwändig	X			
Ich bin ein kommunikativer Mensch und lasse mich gerne durch Besucher ablenken		X		
Ich arbeite in der Regel unter Zeitdruck und verliere dadurch leicht den Überblick	X			

BERUFSPRAXIS : 2. KLASSE (OKTOBER 2020)

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, die eigene Zeitverwendung während der häuslichen Vor- und Nachbereitung selbstkritisch unter die Lupe zu nehmen. Sie soll Nachdenken erzeugen und Gespräche mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen anstoßen. Selbstverständlich können auch noch weitere »Zeitdiebe« fixiert und daraufhin abgeklopft werden, ob und inwieweit sie das eigene Zeitmanagement beeinträchtigen. Wichtig ist nur, dass jeder für sich entscheidet, was er als Zeitverschwendung einschätzt und was er ganz bewusst zeitaufwändiger angehen möchte (siehe rechte Spalte).

© Dr. H. Klippert

M 6 Den »Zeitdieben« auf den Grund gehen

Diese Verhaltensweisen kosten mich eine Menge Zeit	Stimmt voll	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	Das will ich so!
Ich trödele herum und drücke mich gerne vor unangenehmen Arbeiten			X	
Ich telefoniere oft und lange mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen			X	
Ich bin sehr spontan und tue mich schwer, mich an klare Zeitpläne zu halten		X		
Ich kann schwer Nein sagen, wenn andere mich von der Arbeit abzuhalten versuchen			X	
Ich habe keine rechte Ordnung und suche oft lange nach irgendwelchen Dingen			X	
Ich schiebe Aufgaben und Entscheidungen vor mir her und komme zu keinem Abschluss			X	
Ich mache alles allein und tue mich schwer, das Prinzip der Arbeitsteilung zu nutzen			X	
Ich unterbreche meine Arbeit oft und gerne, um persönlichen Hobbys nachzugehen		X		
Ich neige zum Perfektionismus und arbeite oftmals viel zu aufwändig		X		
Ich bin ein kommunikativer Mensch und lasse mich gerne durch Besucher ablenken		X		
Ich arbeite in der Regel unter Zeitdruck und verliere dadurch leicht den Überblick		X		

BERUFSPRAXIS : 1. KLASSE März 2022

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, die eigene Zeitverwendung während der häuslichen Vor- und Nachbereitung selbstkritisch unter die Lupe zu nehmen. Sie soll Nachdenken erzeugen und Gespräche mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen anstoßen. Selbstverständlich können auch noch weitere »Zeitdiebe« fixiert und daraufhin abgeklopft werden, ob und inwieweit sie das eigene Zeitmanagement beeinträchtigen. Wichtig ist nur, dass jeder für sich entscheidet, was er als Zeitverschwendung einschätzt und was er ganz bewusst zeitaufwändiger angehen möchte (siehe rechte Spalte).

© Dr. H. Klippert

Selbstevaluation: ‚Zeitdiebe' (M6), links: 10-2020, rechts: 03-2022 (aus: Klippert 2007)

M 9 Das kleine 1 x 1 der Arbeitsökonomie

Diese Verhaltensweisen praktiziere ich ...	oft	zu selten	viel zu selten	Meine Vorsätze ...
Ich stehe zeitig genug auf, um in Ruhe frühstücken und mich sammeln zu können	X			
Ich plane zeitliche Puffer ein, um nicht zu spät in der Schule zu erscheinen	X			
Ich organisiere mein Arbeitszimmer so, dass ich den Überblick behalte	X			
Ich erledige die anstehenden Aufgaben in der Regel sehr direkt und unmittelbar			X	
Ich achte bei meiner Arbeit auf den Wechsel von Anspannung und Entspannung		X		
Ich belohne mich und meine Familie nach getaner Arbeit mit etwas Schönem	X			
Ich lege zu Hause viel Wert auf eine angenehme Arbeitsatmosphäre	X			
Ich setze mir klare Zeitlimits und halte mich auch daran (z.B. bei Korrekturen)			X	
Ich nutze das Prinzip der Arbeitsteilung konsequent aus		X		kleines Schulhaus, außerhalb Arbeitsteilung finden
Ich vermeide es, den Schülern im Unterricht vorschnell zu helfen		X		
Ich schlafe ausreichend und fühle mich am nächsten Morgen meist recht fit		X		

Berufspraxis: 2. Klasse Okt. 2020

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, die eigene Arbeitsökonomie selbstkritisch unter die Lupe zu nehmen und anhand der verschiedenen Items zu überprüfen, ob und inwieweit fragwürdiges Arbeitsverhalten praktiziert wird. Die ermittelten Befunde sollen Gespräche mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen anstoßen und Überlegungen auslösen, wie die eigene Arbeitsökonomie verbessert werden kann. Wichtig dabei ist, dass nicht bei Problemanzeigen stehen geblieben, sondern zugleich darangegangen wird, persönliche Vorsätze bzw. Handlungsschritte zu formulieren.

© Dr. H. Klippert

M 9 Das kleine 1 x 1 der Arbeitsökonomie

Diese Verhaltensweisen praktiziere ich ...	oft	zu selten	viel zu selten	Meine Vorsätze ...
Ich stehe zeitig genug auf, um in Ruhe frühstücken und mich sammeln zu können	X			
Ich plane zeitliche Puffer ein, um nicht zu spät in der Schule zu erscheinen	X			
Ich organisiere mein Arbeitszimmer so, dass ich den Überblick behalte	X			
Ich erledige die anstehenden Aufgaben in der Regel sehr direkt und unmittelbar		X		Jede Woche A-B-C Regel
Ich achte bei meiner Arbeit auf den Wechsel von Anspannung und Entspannung	X			
Ich belohne mich und meine Familie nach getaner Arbeit mit etwas Schönem	X			
Ich lege zu Hause viel Wert auf eine angenehme Arbeitsatmosphäre	X			
Ich setze mir klare Zeitlimits und halte mich auch daran (z.B. bei Korrekturen)		X		
Ich nutze das Prinzip der Arbeitsteilung konsequent aus		X		
Ich vermeide es, den Schülern im Unterricht vorschnell zu helfen	X			
Ich schlafe ausreichend und fühle mich am nächsten Morgen meist recht fit	X			Kürzerer Arbeitsweg beim nächsten Schulwechsel

BERUFSPRAXIS : 1. KLASSE 10 März 2022

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, die eigene Arbeitsökonomie selbstkritisch unter die Lupe zu nehmen und anhand der verschiedenen Items zu überprüfen, ob und inwieweit fragwürdiges Arbeitsverhalten praktiziert wird. Die ermittelten Befunde sollen Gespräche mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen anstoßen und Überlegungen auslösen, wie die eigene Arbeitsökonomie verbessert werden kann. Wichtig dabei ist, dass nicht bei Problemanzeigen stehen geblieben, sondern zugleich darangegangen wird, persönliche Vorsätze bzw. Handlungsschritte zu formulieren.

© Dr. H. Klippert

Selbstevaluation: Arbeitsökonomie (M9), links: 10-2020, rechts: 03-2022 (aus: Klippert 2007)

M 11 Rituale zur Stressvermeidung

Mögliche Rituale im Tagesablauf	Das klappt schon ganz gut	Das muss noch besser werden	Das liegt mir nicht
Zu möglichst festen Zeiten zu Bett gehen und lange genug schlafen		X	
Morgens zeitig genug aufstehen und in Ruhe das Frühstück einnehmen	X		
Früh genug zur Schule fahren und beruhigenden Zeitpuffer einplanen	X		
Während der Pausen kurze Entspannungsphasen vorsehen (s. M 8)			X
Nach Unterrichtsschluss mit netten Kolleg/innen etwas trinken und kurz plaudern		X	
Zu Hause eine »Stille Stunde« zur persönlichen Regeneration einrichten		X	
Die anstehenden A-Aufgaben feststellen und zügig abarbeiten (s. M 10)		X	
An zwei Wochentagen bestimmte Sportart/en betreiben (z.B. Joggen)		X	
Lerntagebuch zur Aufarbeitung der alltäglichen Geschehnisse schreiben			X
Lehrerstammtisch als feste Gesprächsrunde einrichten			X
Den Tag mit einer angenehmen Tätigkeit ausklingen lassen		X	

Berufspraxis: 2. Klasse Oktober 2020

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, gängige Rituale für die eigene Person zu prüfen sowie gezielt zu überlegen, inwieweit sich dadurch Entlastung bzw. Entspannung im Tagesablauf erreichen lässt. Die Bilanz kann selbstverständlich durch weitere persönliche Rituale ergänzt werden, die sich in praxi bewährt haben. Wichtig ist vor allem, jene Rituale herauszuarbeiten, die noch zu wenig genutzt werden, wohl aber positive Effekte versprechen (mittlere Spalte). Die ermittelten Einschätzungen können Anlass zu Gesprächen mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen sein.

© Dr. H. Klippert

92 Kapitel II: Bewährte Entlastungsstrategien und -verfahren

M 11 Rituale zur Stressvermeidung

Mögliche Rituale im Tagesablauf	Das klappt schon ganz gut	Das muss noch besser werden	Das liegt mir nicht
Zu möglichst festen Zeiten zu Bett gehen und lange genug schlafen	X		
Morgens zeitig genug aufstehen und in Ruhe das Frühstück einnehmen	X		
Früh genug zur Schule fahren und beruhigenden Zeitpuffer einplanen	X		
Während der Pausen kurze Entspannungsphasen vorsehen (s. M 8)		X	
Nach Unterrichtsschluss mit netten Kolleg/innen etwas trinken und kurz plaudern	X		
Zu Hause eine »Stille Stunde« zur persönlichen Regeneration einrichten	X		
Die anstehenden A-Aufgaben feststellen und zügig abarbeiten (s. M 10)	X		
An zwei Wochentagen bestimmte Sportart/en betreiben (z.B. Joggen)		X	
Lerntagebuch zur Aufarbeitung der alltäglichen Geschehnisse schreiben			X
Lehrerstammtisch als feste Gesprächsrunde einrichten KOLLEGIALE SUPERVISION		X	
Den Tag mit einer angenehmen Tätigkeit ausklingen lassen	X		

BERUFSPRAXIS: 1. KLASSE MÄRZ 2022

Erläuterungen
Die Checkliste gibt Gelegenheit, gängige Rituale für die eigene Person zu prüfen sowie gezielt zu überlegen, inwieweit sich dadurch Entlastung bzw. Entspannung im Tagesablauf erreichen lässt. Die Bilanz kann selbstverständlich durch weitere persönliche Rituale ergänzt werden, die sich in praxi bewährt haben. Wichtig ist vor allem, jene Rituale herauszuarbeiten, die noch zu wenig genutzt werden, wohl aber positive Effekte versprechen (mittlere Spalte). Die ermittelten Einschätzungen können Anlass zu Gesprächen mit Freunden, Bekannten und/oder Kolleg/innen sein.

© Dr. H. Klippert

Selbstevaluation: Stressvermeidung (M11), links: 10-2020, rechts: 03-2022 (aus: Klippert 2007)

M 12 Mit Schüler/innen Rituale pflegen

Mögliche Rituale im Unterricht	Hat sich eingespielt	Klappt noch nicht	Ist mir unbekannt
Kurze Konzentrationsphase zu Beginn der Unterrichtsstunde («Stille Minute»)			X
Feste Melde- und Gesprächsregeln einführen und überwachen (Regelwächter)		X	
Wechselseitige Hausaufgabenkontrolle und -beratung zu Stundenbeginn		X	
Bestimmte Ämter an Schüler/innen delegieren (Materialwart, Ordnungswart etc.)		X	
Montagmorgen-Kreis mit Berichten zum Wochenende etablieren	X		DONNERSTAGS
Das Wort mittels Erzählstein oder Mikrofon weitergeben		X	
Klare Abläufe und Zuständigkeiten für Gruppenarbeit festlegen (Zeitwächter etc.)		X	
Mit dem Glöckchen Regelverstöße (z.B. Lärm) bzw. Phasenwechsel anzeigen	X		
Gruppenbildung und/oder Sprecherwahl mittels Losverfahren regeln		X	
Klatschen bei anspruchsvolleren Präsentationsleistungen	X		
Wöchentliche Klassenratssitzung zur Lösung spezifischer Klassenprobleme		X	Nach HLP

Berufspraxis: 2. Klasse Okt. 2020

Erläuterungen
Die Checkliste gibt einen Überblick über mögliche Rituale, die zur Strukturierung des Unterrichts eingesetzt werden können. Die betreffenden Rituale sorgen für wiederkehrende Abläufe und tragen dazu bei, dass die Schüler/innen zielstrebiger und disziplinierter werden. Die jeweiligen Rituale müssen auf Klassen- und Lehrerebene abgestimmt werden. Das obige Raster soll Denkanstöße vermitteln und praktische Gesprächsanlässe für die schulinterne Meinungsbildung in Sachen »Ritualisierung des Schulalltags« liefern. Natürlich sind neben den angeführten Ritualen auch noch andere Rituale denkbar.

© Dr. H. Klippert

1. Entlastung durch verbessertes Selbstmanagement 93

M 12 Mit Schüler/innen Rituale pflegen

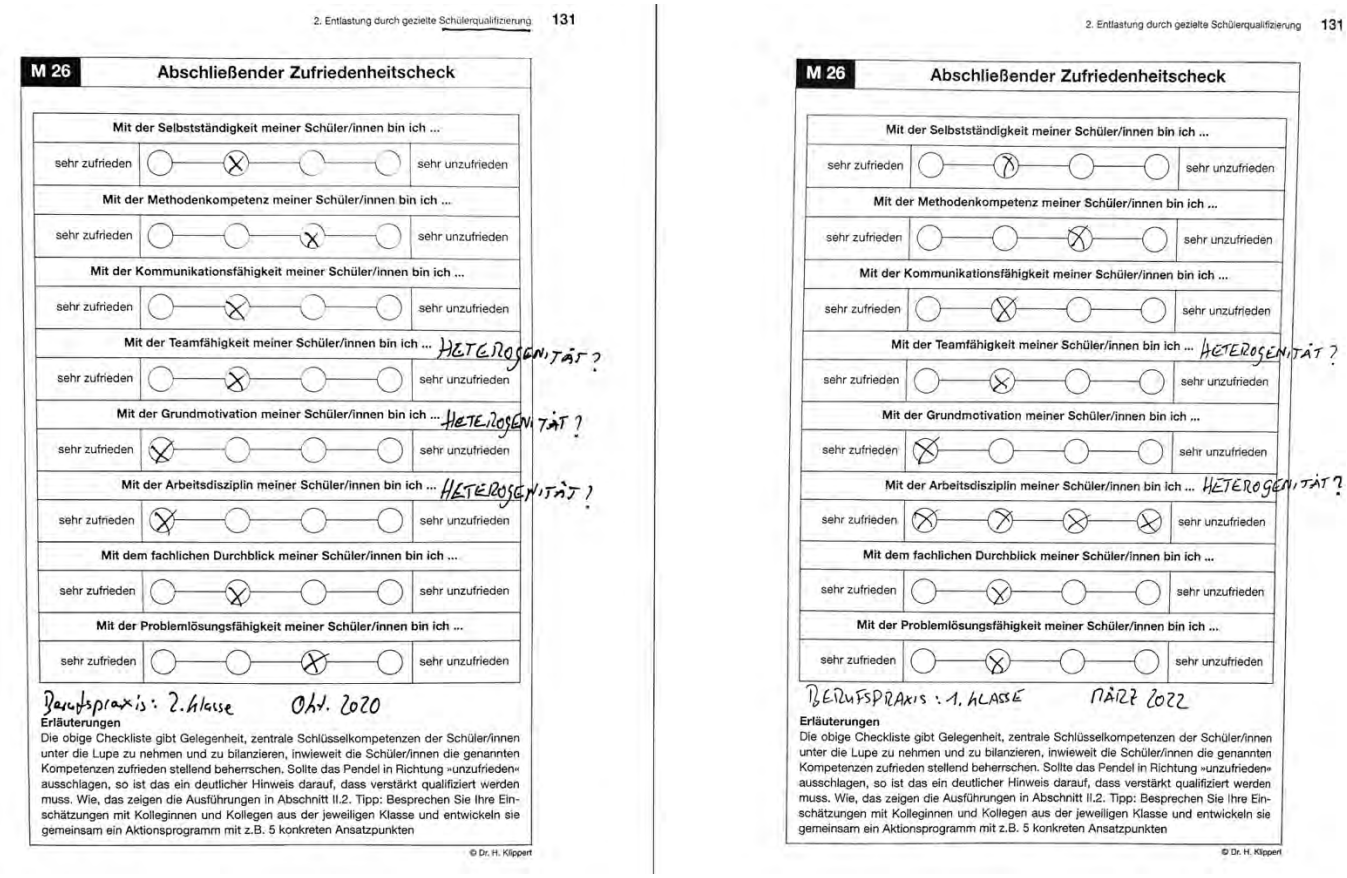
Mögliche Rituale im Unterricht	Hat sich eingespielt	Klappt noch nicht	Ist mir unbekannt
Kurze Konzentrationsphase zu Beginn der Unterrichtsstunde («Stille Minute»)	X		
Feste Melde- und Gesprächsregeln einführen und überwachen (Regelwächter)		X	
Wechselseitige Hausaufgabenkontrolle und -beratung zu Stundenbeginn		X	
Bestimmte Ämter an Schüler/innen delegieren (Materialwart, Ordnungswart etc.)	X		
Montagmorgen-Kreis mit Berichten zum Wochenende etablieren	X		
Das Wort mittels Erzählstein oder Mikrofon weitergeben	X		
Klare Abläufe und Zuständigkeiten für Gruppenarbeit festlegen (Zeitwächter etc.)		X	
Mit dem Glöckchen Regelverstöße (z.B. Lärm) bzw. Phasenwechsel anzeigen	X		
Gruppenbildung und/oder Sprecherwahl mittels Losverfahren regeln	X		
Klatschen bei anspruchsvolleren Präsentationsleistungen	X		
Wöchentliche Klassenratssitzung zur Lösung spezifischer Klassenprobleme	X		

BERUFSPRAXIS: 1. KLASSE MÄRZ 2022

Erläuterungen
Die Checkliste gibt einen Überblick über mögliche Rituale, die zur Strukturierung des Unterrichts eingesetzt werden können. Die betreffenden Rituale sorgen für wiederkehrende Abläufe und tragen dazu bei, dass die Schüler/innen zielstrebiger und disziplinierter werden. Die jeweiligen Rituale müssen auf Klassen- und Lehrerebene abgestimmt werden. Das obige Raster soll Denkanstöße vermitteln und praktische Gesprächsanlässe für die schulinterne Meinungsbildung in Sachen »Ritualisierung des Schulalltags« liefern. Natürlich sind neben den angeführten Ritualen auch noch andere Rituale denkbar.

© Dr. H. Klippert

Selbstevaluation: Rituale (M12), links: 10-2020, rechts: 03-2022 (aus: Klippert 2007)



2. Entlastung durch gezielte Schülerqualifizierung 131

M 26 Abschließender Zufriedenheitscheck

Mit der Selbstständigkeit meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Methodenkompetenz meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—○—⊗—○	sehr unzufrieden
Mit der Kommunikationsfähigkeit meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Teamfähigkeit meiner Schüler/innen bin ich ... HETEROGENITÄT?		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Grundmotivation meiner Schüler/innen bin ich ... HETEROGENITÄT?		
sehr zufrieden	⊗—○—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Arbeitsdisziplin meiner Schüler/innen bin ich ... HETEROGENITÄT?		
sehr zufrieden	⊗—○—○—○	sehr unzufrieden
Mit dem fachlichen Durchblick meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Problemlösungsfähigkeit meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—○—⊗—○	sehr unzufrieden

Berufspraxis: 2. Klasse Okt. 2020

Erläuterungen

Die obige Checkliste gibt Gelegenheit, zentrale Schlüsselkompetenzen der Schüler/innen unter die Lupe zu nehmen und zu bilanzieren, inwieweit die Schüler/innen die genannten Kompetenzen zufrieden stellend beherrschen. Sollte das Pendel in Richtung »unzufrieden« ausschlagen, so ist das ein deutlicher Hinweis darauf, dass verstärkt qualifiziert werden muss. Wie, das zeigen die Ausführungen in Abschnitt II.2. Tipp: Besprechen Sie Ihre Einschätzungen mit Kolleginnen und Kollegen aus der jeweiligen Klasse und entwickeln sie gemeinsam ein Aktionsprogramm mit z.B. 5 konkreten Ansatzpunkten

© Dr. H. Klippert

2. Entlastung durch gezielte Schülerqualifizierung 131

M 26 Abschließender Zufriedenheitscheck

Mit der Selbstständigkeit meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Methodenkompetenz meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—○—⊗—○	sehr unzufrieden
Mit der Kommunikationsfähigkeit meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Teamfähigkeit meiner Schüler/innen bin ich ... HETEROGENITÄT?		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Grundmotivation meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	⊗—○—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Arbeitsdisziplin meiner Schüler/innen bin ich ... HETEROGENITÄT?		
sehr zufrieden	⊗—⊗—⊗—⊗	sehr unzufrieden
Mit dem fachlichen Durchblick meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden
Mit der Problemlösungsfähigkeit meiner Schüler/innen bin ich ...		
sehr zufrieden	○—⊗—○—○	sehr unzufrieden

BERUFSPRAXIS: 1. KLASSE MÄRZ 2022

Erläuterungen

Die obige Checkliste gibt Gelegenheit, zentrale Schlüsselkompetenzen der Schüler/innen unter die Lupe zu nehmen und zu bilanzieren, inwieweit die Schüler/innen die genannten Kompetenzen zufrieden stellend beherrschen. Sollte das Pendel in Richtung »unzufrieden« ausschlagen, so ist das ein deutlicher Hinweis darauf, dass verstärkt qualifiziert werden muss. Wie, das zeigen die Ausführungen in Abschnitt II.2. Tipp: Besprechen Sie Ihre Einschätzungen mit Kolleginnen und Kollegen aus der jeweiligen Klasse und entwickeln sie gemeinsam ein Aktionsprogramm mit z.B. 5 konkreten Ansatzpunkten

© Dr. H. Klippert

Selbstevaluation: Zufriedenheitscheck (M26), links: 10-2020, rechts: 03-2022 (aus: Klippert 2007)