

Infonium

PH Zug 3/2020

Doppeltes

Kompetenzprofil



Philosophieren mit Kindern: ein Beitrag zur Politischen Bildung?

Kann das Philosophieren mit Kindern im Unterricht einen Beitrag zur Politischen Bildung leisten? Dieser Frage ging Sara Zweifel in ihrer Bachelorarbeit nach.

Demokratie braucht Politische Bildung

Die Demokratie ist in den letzten Jahren wieder vermehrt unter Druck geraten. In vielen Ländern, gerade auch in Europa, lässt sich eine Zunahme von autokratischen Tendenzen, eine Schwächung der Rechtsstaatlichkeit und die Einschränkung der Medienfreiheit beobachten (vgl. V-Dem Institute, 2019, S. 10). Damit eine Demokratie weiterbestehen kann, muss stetig an ihr gearbeitet und jede neue Generation dazu befähigt werden, die Demokratie weiterzuführen (vgl. Fallend, 2012, S. 25). Dabei spielt die Politische Bildung eine wichtige Rolle.

Politische Bildung im Lehrplan 21

Im Lehrplan 21 ist die Politische Bildung zum ersten Mal für alle Deutschschweizer Kantone im Lehrplan enthalten. Allerdings nicht in Form eines eigenständigen Schulfaches, sondern als eines von sieben fächerübergreifenden Themen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und als Perspektive des Faches Natur,

Mensch, Gesellschaft (vgl. Ziegler, 2010, S. 1–6).

Philosophieren als Möglichkeit, politische Kompetenzen zu fördern?

Nun stellt sich die Frage, wie das fächerübergreifende Thema Politik, Demokratie und Menschenrechte im Unterricht ausreichend berücksichtigt werden kann. Seit Jahren fördert die UNESCO den Philosophie-Unterricht als Mittel zur Demokratisierung (UNESCO, 2007). Im Lehrplan 21 ist das Philosophieren als Kompetenz im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft verankert und kann somit als Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung dienen. Eine Gegenüberstellung der politischen Kompetenzen (vgl. Ziegler et al., 2012) mit den Kompetenzen, die durch das Philosophieren mit Kindern gefördert werden können (vgl. Helbling, 2018, S. 72), zeigt, dass das Führen von philosophischen Gesprächen im Unterricht eine gute Möglichkeit darstellt, wichtige Kompetenzen der Politischen Bildung mit Primarschulkindern einzuüben. Denn beim Philosophieren üben die Kinder, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese verständlich und präzise vor anderen zu vertreten. Sie lernen,



Philosophieren leistet einen wichtigen Beitrag zur Politischen Bildung.

logisch zu denken, Argumente kritisch zu prüfen, verschiedene Perspektiven zu erkennen und daraufhin ein eigenständiges, rationales Urteil zu fällen. Dies sind alles Kompetenzen, die auch für die Politische Bildung wichtig sind. Ausserdem bietet das Philosophieren die Möglichkeit, politische Konzepte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Macht zu durchleuchten und mit Inhalt und Bedeutung zu füllen. Das Philosophieren im Unterricht leistet also einen Beitrag zur Politischen Bildung, kann allerdings die vertiefte Auseinandersetzung mit politischen Themen und das Einüben von politischen Aushandlungsprozessen, z. B. im Klassenrat, nicht ersetzen.

Damit das Philosophieren mit Kindern gelingt

Damit das Philosophieren mit Kindern einen Beitrag zur Politischen Bildung leisten kann, muss es sich um ein selbständiges Nachdenken über die Welt und nicht um ein Nachvollziehen von Wissen oder Gedankengängen von Erwachsenen handeln (vgl. Helbling, 2018, S. 66). Dies braucht von der Lehrperson den Mut, aus ihrer Rolle als Wissensvermittlerin herauszuschlüpfen und sich auf ein Gespräch mit offenem Ausgang einzulassen (vgl. Eberhard von

Kuenheim Stiftung et al., 2012, S. 24). Zudem ist es sehr wichtig, ein offenes und vertrauensvolles Gesprächsklima zu schaffen, sodass sich alle Kinder wohl und sicher fühlen können (vgl. Zoller Morf, 2015, S. 33–37).

Es lohnt sich, im Unterricht zu philosophieren!

Da durch das Philosophieren neben den politischen Kompetenzen auch zahlreiche überfachliche Kompetenzen wie auch Kompetenzen des dialogischen Sprechens im Fachbereich Sprache gefördert werden können, lohnt es sich sehr, im Unterricht philosophische Gespräche zu führen. Ich hoffe, dass immer mehr Lehrpersonen den Mut finden, regelmässig mit ihrer Klasse zu philosophieren und so die Kinder zum eigenständigen Denken und Argumentieren anregen.

Sara Zweifel

Die Autorin hat ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Rahel Katzenstein, Dozentin Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Literatur

Die mit einem * markierten Titel bieten vielfältige Anregungen für das Philosophieren im Unterricht.

* Eberhard von Kuenheim Stiftung & Akademie Kinder Philosophieren (Hrsg.) (2012). *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*. München: oekom.

Fallend, F. (2012). Demokratie – Was ist das? In H. Ammerer, F. Fallend & E. Windischbauer (Hrsg.), *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik* (S. 13–26). Innsbruck: Studien-Verlag.

Helbling, D. (2018). Der Fraglichkeit der Welt mit nachdenklichem Lernen begegnen. Philosophieren in Natur, Mensch, Gesellschaft. In D. Helbling & P. Trevisan (Hrsg.), *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus* (S. 59–89). Bern: hep.

* Michalik, K. & Schreier, H. (2006). *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

UNESCO (2007). *Philosophy, A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*. Paris: UNESCO.

V-Dem Institute (2019). *Democracy Facing Global Challenges. V-Dem Annual Democracy Report 2019*. Göteborg: Universität Göteborg.

Ziegler, B. (2010). *Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21)*. Genf: Université de Genève.

Ziegler, B., Schneider, C., Sperisen, V., Zamora, P. & Kübler, R. (2012). *Handreichung Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton Aargau/im Bildungsraum Nordwestschweiz*. Aarau: Zentrum für Demokratie Aarau ZDA. www.politischebildung.ch/system/files/downloads/politische_bildung_handreichung.pdf. Verifiziert am 08.11.2019.

* Zoller Morf, E. (2015). *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregungen für Schule und Elternhaus*. 3. Auflage. Basel: Zytlogge Verlag.

Infonium

PH Zug 2/2020 Schul-Barometer



Positive Education

Die Bachelorarbeit von Mia Rima und Nicole Portmann zeigt auf, wie Charakterstärken von Kindern der 4.–6. Klasse gefördert werden können.

Beginnen wir mit einer wahren Geschichte: Die Eltern und die Schule der 8-jährigen Gillian vermuteten ADHS bei dem jungen Mädchen. Daraufhin wurde sie bei einem Psychologen für eine Abklärung angemeldet. Während der Abklärung stand der Psychologe auf, schaltete das Radio ein und verliess mit Gillian's Mutter das Zimmer. Als der Psychologe und die Mutter im Korridor standen, forderte er sie auf, ihre Tochter für einen kurzen Moment zu beobachten. Zeitnah stand das junge Mädchen auf ihren Füßen und tanzte zur Musik, die im Radio zu hören war. Die Freude stand dem Mädchen ins Gesicht geschrieben. Der Psychologe drehte sich zur Mutter um und sagte: «Gillian ist gesund. Sie ist eine geborene Tänzerin, die unbedingt in diesem Bereich gefördert werden sollte.» Aus diesem kleinen Mädchen mit der unsicheren Zukunft wurde eine der erfolgreichsten Choreografinnen unserer Zeit, die mit Andrew Lloyd Webber eine der bedeutendsten Musicalproduktionen «Das Phantom der Oper» kreierte (vgl. Robinson, 2009, S. 2–3).

Die Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen

Wie in dieser Geschichte sind Lehrpersonen in einer sich immer schneller verändernden Welt herausgefordert, ihre Schüler/innen auf eine unvorhersehbare Zukunft vorzubereiten. Überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise kreatives Denken, respektvoller Umgang oder Problemlösefähigkeiten sollten den Fachkompetenzen gleichgestellt sein. Wie zentral die überfachlichen Kompetenzen für die Entwicklung eines Kindes sind, wird ebenfalls im Lehrplan 21 dargestellt.

In unserer Bachelorarbeit geht es darum aufzuzeigen, wie Charakterstärken lehrplankonform in der Klasse gefördert werden können. Innerhalb der Arbeit wurde dazu eine Anwendungs- und Umsetzungshilfe für Lehrpersonen mit Interventionsmassnahmen zu den Charakterstärken entwickelt. Dadurch werden Charakterstärken der Kinder innerhalb des Regelunterrichts gefördert, wodurch geforderte Bildungsziele nach dem Lehrplan 21 nachhaltiger erarbeitet und die Kinder in ihren Stärken gestärkt werden – ganz im Sinne der «Positive Education».

Bedeutung der Begriffe

Positive Psychologie ist ein Sammelbegriff für die wissenschaftliche Untersuchung derjenigen psychologischen Aspekte des Lebens, die es lebenswert machen (vgl. Ruch & Gander, 2018). Martin Seligman (2004) gilt als Initiator und Wegbereiter des Themas. Die Positive Psychologie fokussiert auf die Stärken und Ressourcen von Menschen. Dadurch soll die vorwiegend auf Störungen und Krankheiten ausgerichtete Psychologie ergänzt werden. Der Hauptgedanke ist, das Beste zu stärken und darauf aufzubauen, statt zu versuchen, Schlechtes zu reparieren.

Charakterstärken sind ausgeprägte Eigenschaften von Menschen und bilden einen Teil ihrer Persönlichkeit. Peterson und Seligman (2004) erstellten eine Klassifikation von Charakterstärken, die anhand eines Fragebogens (Values in Action Inventory of Strengths) erfasst werden. Diese Klassifikation beschreibt 24 Charakterstärken, die sowohl kognitive Aspekte wie Kreativität, Neugier, Liebe zum Lernen oder das Anwenden von Wissen als auch emotionale Stärken wie Mut oder Ehrlichkeit einschliesst. Interpersonale Stärken, wie unter anderem die Fähigkeit zu lieben, bis hin zu transzendenten Charakterstärken wie beispielsweise Dankbarkeit, Hoffnung oder Humor werden ebenso miteinbezogen (vgl. ebd. S. 13–16). In Studien zeigt sich, dass Charakterstärken mit Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit in Zusammenhang stehen.

Positive Education ist die Anwendung der Positiven Psychologie auf den Bildungsbereich. Das Hauptanliegen von «Positiver Bildung» ist, – neben dem Bildungsauftrag der Schule – das Wohlbefinden der Schüler/innen zu stärken und ihnen aufzuzeigen, wie sie sich auf ihre Stärken einlassen und diese somit effektiv einsetzen können (vgl. Pascha, 2019, o. S.). Es wird davon ausgegangen, dass Fähigkeiten und eine Denkmweise, die positive Emotionen, Bindungen oder auch Charakterstärken zulassen, sich vorteilhaft auf das Lernen und den Schulerfolg auswirken (vgl. Waters, 2011, S. 76).

Der Nutzen von Stärkenförderung im Unterricht

Ein «gutes Leben» ist laut Csíkszentmihályi und Seligman (2000) ein Zustand, in dem unsere reichhaltigsten inneren Ressourcen uns verhehlen, das Leben in die eigene Hand zu nehmen. Neben der Steigerung des Wohlbefindens der Kinder kann ebenso eine Leistungssteigerung

festgestellt werden. Weiter werden die zehn Lebenskompetenzen nach WHO gefördert, um mit den Herausforderungen und Belastungen in unserem Alltag klarzukommen. Diese stehen im direkten Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit eines Menschen.

Neben der physischen und psychischen Gesundheit eines Menschen spielen in jedem späteren Leben im Gegensatz zu gewissen fachlichen Kompetenzen die sogenannten «Soft Skills», im Lehrplan 21 als Überfachliche Kompetenzen verortet, eine zentrale Rolle. Fähigkeiten wie die Konfliktlöse-, Kooperations- sowie Selbstreflexionsfähigkeit verhelfen den Menschen zu einer erfolgreichen Lebensführung.

Umsetzung Ressourcenorientierung im Regelunterricht

Innerhalb des entwickelten Manuals wird mit greifbaren Vorschlägen, Beispielen und Ausführungen gearbeitet. Die vorgeschlagenen Interventionsmassnahmen werden konkret mit dem Lehrplan 21 verknüpft, wodurch die Massnahmen entsprechend in den alltäglichen Unterricht eingebettet werden können. Das Manual wurde entlang der von Peterson und Seligman (2004) definierten Charakterstärken entwickelt und besteht aus den folgenden vier Teilaspekten:

- Wissenschaftliche Grundlagen zur Ressourcenorientierung
- Vorbereitung zur Umsetzung im Unterricht
- Interventionsmassnahmen inkl. Reflexionseinheiten
- Nachbereitung



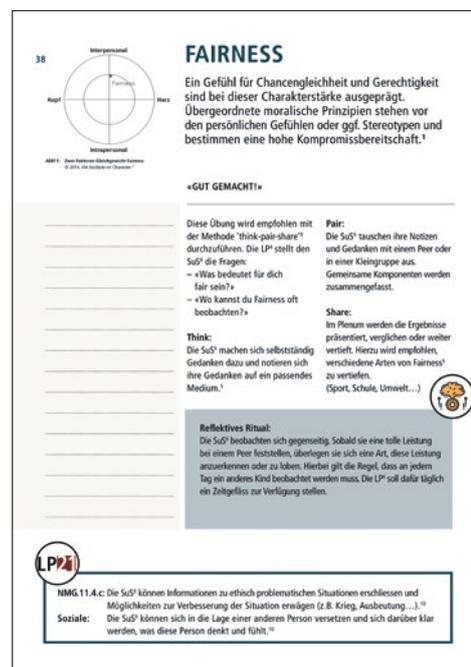
Ausschnitte aus dem Manual.

Das entwickelte Manual ist ein konkret auf das Schweizer Bildungssystem und auf den Lehrplan 21 abgestimmtes Arbeitsinstrument, das Lehrpersonen auf einzigartige Weise anleitet, die Charakterstärken der Schüler/innen zu fördern. Sechs Expert/innen haben das Manual bezüglich Inhalt und Einsetzbarkeit differenziert evaluiert. Sie kamen zum Schluss, dass es innovativ und nachhaltig ist. Denn obwohl es zufolge der Expert/innen stark von der Lehrperson abhängt, die es anwendet, wird es grundsätzlich als eine sinnvolle Unterstützung mit langfristigen Nutzen eingeschätzt.

Wir würden uns freuen, wenn Lehrpersonen, Eltern und weitere Personen Tänzer/innen, Nebelpreisträger/innen, Athlet/innen, Naturwissenschaftler/innen, Philosoph/innen und viele weitere Talente von morgen im Sinne der «Positive Education» unterstützen. Mithilfe unseres Manuals werden Kinder ressourcenorientiert gefördert und die neue Generation zu selbstständigen und autonom denkenden Individuen ausgebildet.

Mia Rima und Nicole Portmann

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 beendet. Ihre Arbeit wurde von Roland Isler, Dozent Bildungs- und Sozialwissenschaften, betreut. Interessierte können sich an Nicole Portmann (yuki.henggeler@gmail.com) oder Mia Rima (miarima@gmx.ch) für weiterführende Informationen wenden.



Literatur

Csikszentmihályi, M., und Seligman, M. (2000) Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 1, 5-14.

Peterson Ch. und Seligman M. (2004). *Character Strengths and Virtues - A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

Pascha M. (2019). *What is Positive Education, and How Can We Apply It?*. <https://positivepsychology.com/what-is-positive-education/#definition-positive-education>. Verifiziert am 18. November 2019.

Ruch W. & Gardner S. (2018). *Psychologie in der Gesundheitsförderung*. Bern: Hogrefe Verlag.

Robinson K. (2009). *The Element - How finding your passion changes everything*. New York: Penguin Books.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. (C)

Generationen im Klassenzimmer – Gemeinsam lehren und lernen

Andrea Pohl und Jasmin Schilter haben sich im Rahmen ihrer Bachelorarbeit mit dem generationenübergreifenden und bildungsnahe Projekt «Generationen im Klassenzimmer» von Pro Senectute auseinandergesetzt.

Die Entwicklung der Gesellschaft, die damit verbundenen Bedürfnisse sowie die Demografie sind laufend im Wandel. Fakt ist, dass die Lebenserwartung stetig steigt und für die ältere Generation deshalb die Lebensgestaltung einen immer grösseren Stellenwert einnimmt. Generationenübergreifende Projekte stellen deshalb nicht nur in der Gesellschaft eine aktuelle Thematik dar, sondern auch im Bildungsbereich.



GiK ist für alle Generationen ein Gewinn (Zeichnung von Pohl/Schilter).

Das Projekt «Generationen im Klassenzimmer» (kurz: «GiK») existiert in der Schweiz schon einige Jahre, jedoch basiert es nur auf wenigen wissenschaftlichen Grundlagen. Als angehende Lehrpersonen wollten sich die beiden Studentinnen mit der Generationen-Thematik und dem Projekt «Generationen im Klassenzimmer» genauer befassen. Die Absicht dieser Bachelorarbeit war es, Ziele und Rahmenbedingungen für das Projekt «GiK» auszuarbeiten, sodass alle Beteiligten einen möglichst grossen Mehrwert daraus ziehen können.

Das Projekt «Generationen im Klassenzimmer»
Beim GiK-Projekt begegnen sich drei Generationen: Kinder, Lehrpersonen und die Seniorinnen und Senioren. Dabei bringen letztere ihre Lebens- und Berufserfahrung mit ins Klassenzimmer. Die Seniorinnen und Senioren arbeiten auf freiwilliger Basis. Das Projekt wird im Kanton Zug vom Kindergarten, über die Primar- bis in die Oberstufe durchgeführt. Für diese Freiwilligenarbeit sind Seniorinnen und Senioren gefragt, die Freude am Kontakt und der Arbeit mit Kindern haben. Ein Lehrtitel oder eine ehemalige Tätigkeit als Lehrperson ist keine Voraussetzung (vgl. Pro Senectute, 2019, o. S.). Pro Senectute betont: «Seniorinnen und Senioren, die sich in der Schule engagieren, fördern den Austausch und das Verhältnis zwischen den

Generationen und helfen (allfällige) gegenseitige Vorurteile abzubauen.»

Die Wichtigkeit der generationenübergreifenden Zusammenarbeit

Die theoretischen Grundlagen zeigen auf, dass eine generationenübergreifende Zusammenarbeit wichtig und sinnvoll ist. Nicht nur die höhere Lebenserwartung spricht dafür, sondern auch die Veränderung der Familienkonstellation, der Rückgang der Fertilität und die Verinselung der Kindheit erfordern ausserfamiliäre Generationenbeziehungen.

Wertvolle Generationenbeziehungen

Mithilfe von Interviews wurde eine qualitative Datenerhebung durchgeführt. Sechs Projektteilnehmende (Lehrpersonen und Personen im Rentenalter) haben ausführlich Auskunft zum GiK-Projekt gegeben. Die Interviews haben die positiven Aspekte für alle Beteiligten aufgezeigt, organisatorische Abläufe wurden genau erläutert und Veränderungen im Schulwesen und der Kindheit festgestellt. Aus den Interviews konnten viele Erkenntnisse gezogen und mit der Theorie verknüpft werden. Es hat sich herauskristallisiert, dass die Beziehung zwischen der Grosseltern- und der Enkelkinder-Generation äusserst wertvoll und gegenseitig bereichernd ist. Generationenbeziehungen, inner- sowie ausserfamiliär, bringen viele positive Aspekte mit sich und sind in wechselseitiger Hinsicht gewinnbringend.

Kurzum: Die Bachelorarbeit hat gezeigt, dass dieses spannende Projekt auf einzigartige Weise pädagogische, soziale und gesellschaftliche Werte vereint und in einer Art «Symbiose» zum Schein bringt. In dieser Symbiose profitieren alle Beteiligten.

Andrea Pohl und Jasmin Schilter

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Luzia Bürgi, Co-Fachschäftsleiterin Bildungs- und Sozialwissenschaften, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Literatur

Pro Senectute (2019).
Generationen im Klassenzimmer.
<https://zg.prosenectute.ch/de/freizeit/freiwilligenarbeit/generationen-im-klassenzimmer>.
Verifiziert am 19.12.2019.

Entwicklung eines musikalischen Bilderbuches

Lisa Villiger und Sonja Würsten entwickelten ein musikalisches Bilderbuch, das die Fächer Natur, Mensch, Gesellschaft und Musik miteinander verbindet. Die komplexen Inhalte des Themas «Weltall» werden mithilfe einer Geschichte und sechs eigens komponierten Liedern vereinfacht und vertieft. Die Bachelorarbeit zeigt auf, welche Vorteile die Umsetzung eines musikalischen Bilderbuches mit sich bringt.

Was ist ein musikalisches Bilderbuch?

Der Begriff «Musikalisches Bilderbuch» wurde für dieses Projekt kreiert. Er vereint musikalische Elemente (Kinderlieder) sowie eine Geschichte und setzt sich folglich zusammen aus den Definitionen Bilderbuch und Kinderlied – wobei die Lieder so gestaltet sind, dass sie einen Bezug zur Geschichte haben und zusätzlich Informationen zum Thema liefern. Im Gegensatz zu einem traditionellen Bilderbuch ist das musikalische Bilderbuch abwechslungsreicher.

Fächerübergreifendes Lernen

Die Idee des musikalischen Bilderbuches basiert auf dem fächerübergreifenden Lernen beziehungsweise auf dem fächerübergreifenden Unterricht. Fächerübergreifender Unterricht hat mit der Mehrperspektivität, also mit der Auseinandersetzung mit den gleichen Themen in verschiedenen Unterrichtsfächern, zu tun. Dieser bietet gegenüber dem klassischen Fächer-Unterricht den Vorteil, dass die Kinder das Gelernte erfolgreicher memorisieren können und aufgrund der Entwicklung effektiver Problemlösungsstrategien besser auf das spätere Leben vorbereitet werden.

Bezüge zum Lehrplan 21 (Zyklus 1)

Im 1. Zyklus (KG–2. Klasse) wird der Unterricht stark an die Entwicklung der Kinder angepasst und vor allem fächerübergreifend organisiert und gestaltet. Aus diesem Grund spiegeln sich alle neun entwicklungsorientierten Zugänge des Lehrplans 21 im musikalischen Bilderbuch. Lernen ist ein vielschichtiger, innerlicher und unsichtbarer Prozess. Das Ergebnis von Lernen ist, dass sich etwas verändert. Kinder lernen vor allem unbewusst und darauf zielt das Buch ab. Dazu passen die entwicklungsorientierten Zugänge aus dem Lehrplan 21 optimal, denn sie gehen vom spielerischen Lernen und der Entwicklung der Kinder aus.

Empirische Erkenntnisse

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde neben der theoretischen Auseinandersetzung auch

eine quantitative Datenerhebung mit über 100 Lehrpersonen des 1. Zyklus durchgeführt. Die Umfrage basiert auf der Fragestellung «Welche Kriterien sollte ein musikalisches Bilderbuch erfüllen, damit Lehrpersonen dieses im Unterricht einsetzen würden?». Die Fragen wurden so entworfen, dass anhand der Rückmeldungen Kriterien zur Erstellung des musikalischen Bilderbuches abgeleitet werden konnten, damit dieses bestmöglich im Unterricht eingesetzt wird.

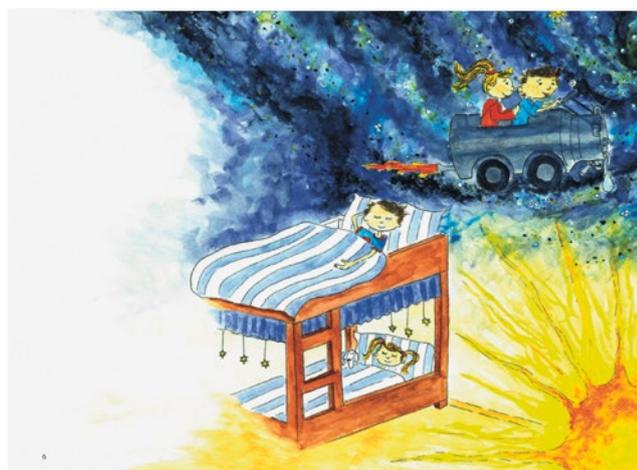
Die daraus resultierenden Kriterien bilden die Basis für den musikalischen Teil des Bilderbuches:

- passende Bewegungen
- einfache Begleitung
- kindergerechte Tonlage
- einfache, sich wiederholende Melodie
- passend zum Thema der Geschichte
- vielfältig einsetzbare Lieder
- Bezug zu den entwicklungsorientierten Zugängen

Zu den sechs selber komponierten Liedern zum Thema «Weltall» stehen Musiknoten und Aufnahmen zur Verfügung.

Lisa Villiger und Sonja Würsten

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Studienkollegin Sarah Bopp illustriert und von Lena Sattler, Dozentin für Klavier, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden. Das musikalische Bilderbuch kann für 20 respektive 25 Franken (Heft- oder Spiralbindung) über abenteuerimall@hotmail.com erworben werden.



Die Idee des musikalischen Bilderbuches basiert auf dem fächerübergreifenden Lernen.

Die Schule als Spielraum – Kommt «freie Tätigkeit» in der Unterstufe zu kurz?

Seit einigen Jahren wird das freie Spiel im Kindergarten wieder vermehrt integriert, weil dies die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen kann. Jeannine Fischer geht in ihrer Bachelorarbeit der Frage nach, ob auch auf der Unterstufe die «freie Tätigkeit» im Unterricht eingebaut werden soll.

«Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt». Beim Lesen dieses Zitates von Friedrich Schiller (1795) bin ich als Mutter und angehende Lehrperson jedes Mal beeindruckt, mit welcher Klarheit Schiller schon im 18. Jahrhundert die wichtige Bedeutung des Spiels erkannte.

Auch die aktuelle Wissenschaft ist sich heute weitgehend einig, dass das freie und intrinsische – also aus sich heraus inszenierte Spiel – aus kognitionspsychologischer Sicht wichtig für die Entwicklung der Kinder ist und darum auch für die Schule unbedingt berücksichtigt werden muss.

Dabei genügt es nicht, einfach mit den Kindern verschiedenartige Spiele (sog. «gelenkte Spiele») zu machen, wie wir sie alle kennen und wie wir Erwachsenen denken, es sei das Beste. Das ist zwar gut gemeint, ist in Tat und Wahrheit aber für die Kinder nicht so.

Zweckfreies Spiel

In unserer strukturierten Leistungsgesellschaft hat das zweckfreie Spiel kaum mehr Raum. Ausserschulisch, also zuhause und in der Freizeit, verliert das freie und unbekümmerte Spiel immer mehr an Bedeutung. Die Annahme zirkuliert, dass (Früh-)Förderprogramme für unsere Kinder das Beste für ihren späteren Erfolg seien. Es geht bei der Förderung der Kinder aber nicht um das «eine oder andere», sondern vielmehr um das «Sowohl-als-auch»!

Kinder lernen im Spiel «beiläufig» (inzidentell). Das heisst, dass das Kind sein Lernen nicht willentlich und bewusst steuert. Dem kann man auch (unbewusstes) implizites Lernen sagen, und dies ist elementar für die 4–8-jährigen Kinder. Darum ist es so wichtig, dass nicht nur Kindergartenkinder «frei spielen» dürfen, sondern auch die Kinder in der 1.–2. Klasse. Denn die entwicklungspsychologischen Schritte erfolgen fliessend. Darum kommt dem Baustein «freie Tätigkeit» auch in der Unterstufe eine wichtige Rolle zu. Erst wenn die Kinder älter

sind, können sie bewusst lernen, da sie ihre Aufmerksamkeit und ihre Lernprozesse besser steuern können, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen.

Als Lehrperson sehe ich mich in der Verantwortung für das psychische und physische Wohlergehen der Kinder und deren gesamtheitlichen Schulerfolg, vor allem in den ersten Jahren. Kinder können ihre eigenen Lernstrategien im Miteinander jedoch nur herausfinden, wenn sie selbstbestimmt und eigenständig vorgehen können. Gemäss Stamm (2014) ist das Spiel der Kinder eine intrinsische Kraft, welche die Kinder antreibt, sie neugierig macht und in engem Zusammenhang mit ihren Interessen und Bedürfnissen steht. Bedeutsam ist im Weiteren, dass die Kinder im Spiel das eigene Lernpotenzial ausschöpfen und erweitern können und dass dies eine Grundlage der Intelligenzentwicklung darstellt (ebenfalls Stamm, 2014). Daher ist es relevant, sich mit der Thematik des freien Spiels bzw. mit dem Baustein «Freie Tätigkeit» eingehend auseinanderzusetzen.

Lehrplan 21

Die einleitenden Kapitel des 1. Zyklus des Lehrplans 21 geben wichtige Hinweise über das Lernen im Spiel: Dieser orientiert sich stark an der Entwicklung des Kindes. Der Unterricht soll vor allem zu Beginn fächerübergreifend gestaltet werden. Folglich wird im 1. Zyklus die Entwicklung des Kindes als Ganzes in den Blick genommen und fordert, allmählich von der Entwicklungsorientierung in ein fachliches Lernen überzugehen. Daneben sind auch die neun entwicklungsorientierten Zugänge und die überfachlichen Kompetenzen von grosser Bedeutung.

Der Lehrplan 21 verwendet den Begriff «freies Spiel». In der Praxis bzw. in der Unterstufe durchgesetzt hat sich jedoch eher der Begriff «freie Tätigkeit», welche die EDK-Ost erstmals 2002 verwendete und heute auch von der Wissenschaft verwendet wird.

Freie Tätigkeit in der Praxis

Grundlage meiner Untersuchungen waren Interviews mit drei Kindergarten-Lehrpersonen und drei Primarschul-Lehrpersonen. Ich wollte damit herausfinden, wo, wie und wie viel im Rahmen des Bausteines «freie Tätigkeit» gespielt wird.

Die (nicht repräsentativen) Untersuchungen zeigten, dass zwei der drei interviewten Primar-

schul-Lehrpersonen die «freie Tätigkeit» regelmässig integrieren, dies allerdings nur für zwei Stunden pro Woche. Demgegenüber hat bei allen drei befragten Kindergarten-Lehrpersonen dieser Baustein seinen festen Platz. Die Kinder spielten dort in etwa der Hälfte der Unterrichtszeit, was bei den Interviewten ca. 7-10 Stunden pro Woche entspricht. Bei den befragten Lehrpersonen der 1. und 2. Klasse aber waren es nur noch rund 2 Stunden pro Woche, welche die Schüler/innen frei spielen konnten. Diese Reduktion ist erheblich und erfolgt mit dem 1. Schultag abrupt. Das widerspricht der Intension des Lehrplans 21, gemäss dem im 1. Zyklus sukzessiv vom entwicklungsorientierten zum fachorientierten Lernen übergegangen werden soll.

Trotzdem waren alle Kindergarten-Lehrpersonen der Auffassung, es sei wichtig, dass die Kinder auch in der Unterstufe weiter frei spielen können. Sie hatten aber auch Verständnis für das Zeitmanagement der Unterstufen-Lehrpersonen, welche die Lehrplan-Lernziele je Schuljahr koordinieren müssen.

Sehr eindrücklich war die Aussage einer Unterstufen-Lehrperson der 2. Klasse: Sie erwähnte, dass die Anforderungen gegenüber der 1. Klasse viel grösser seien und es eine grosse Portion Vertrauen brauche, den Baustein «freie Tätigkeit» regelmässig zu integrieren. Sie sei aber froh, dass sie vor zwei Jahren diesen Schritt gewagt habe und sie würde das nicht mehr hergeben. Die Kinder könnten sich seitdem besser auf den Unterricht einlassen und seien motivierter. Die Klasse habe zudem Vorsprung im geplanten Schulstoff. Ihre Lehrerkolleginnen und -kollegen fordert sie auf, den Schritt ebenfalls zu wagen: «Habt mehr Mut und Vertrauen in der Integration dieses Bausteines!»

Die befragten Lehrpersonen wiesen auch darauf hin, dass sie mehr Gewicht auf Beziehungen und soziale Aspekte legen könnten. Diese könnten in der Klasse besser moderiert werden, da im Baustein «freie Tätigkeit» die Lehrpersonen mehr Zeit hätten, zu beobachten, auf die Kinder individuell einzugehen und auch das Verhalten zu thematisieren.

Die Befunde zeigten auch, dass nur eine der befragten Lehrpersonen gemeinsam mit den



«Freie Tätigkeit» soll im Unterricht eingebaut werden.

Kindern den Unterrichtsraum für das Spiel umfunktionierte. Keine der Befragten nutzte den Raum ausserhalb des Schulhauses als Spielraum.

Als wichtige – allerdings nicht erwartete – Erkenntnis aus der Arbeit ging auch hervor, dass der didaktische Austausch der befragten Lehrpersonen innerhalb des 1. Zyklus sehr gering ist. Ob das exemplarisch ist, konnte mit dieser Untersuchung nicht beurteilt werden. Sollte es so sein, wäre dies sehr bedauernd, da mangels Zyklus-1-Teamsitzungen viel Wissen, Erfahrung und Potenzial der Kindergarten-Lehrpersonen verloren geht.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass insgesamt der Baustein «freie Tätigkeit» in der 1. und 2. Klasse zu kurz kommt. Es wäre wünschenswert, dass trotz der vorgegebenen Lernziele in Zukunft vermehrt Lehrpersonen des Zyklus 1 den Baustein «freie Tätigkeit» anwenden.

Jeannine Fischer

Die Autorin hat ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Kurt Hess, Dozent Fachdidaktik Mathematik, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Infonium

PH Zug 3/2019
Mit lokalen Schulen
forschen



Warum Wolken aufziehen und nicht heranfliegen

Literatur

Häcki Buhofer (2010). Ein Wörterbuch der festen Wendungen. *Fragen an die Wissenschaft 115*, 40–41.

Lea Gysel zeigt in ihrer Bachelorarbeit auf, wie Primarschüler/innen die richtige Anwendung von Kollokationen üben können.

Vielleicht haben Sie sich soeben über das Wort «Kollokationen» gewundert und sich gefragt, was um alles in der Welt dieses bedeutet. Doch keine Sorge – Sie sind bestimmt nicht die einzige Person, die sich diese Frage gestellt hat. Im Bereich der Linguistik, der sich mit der Phraseologie, also mit festen Wortverbindungen befasst, sind Kollokationen momentan sehr präsent. Ausserhalb dieses engeren wissenschaftlichen Rahmens spielen Kollokationen jedoch eine unbedeutende Rolle (vgl. Häcki Buhofer, 2010, S. 40).

Kurz gefasst steht der Begriff für zwei oder mehr Wörter, die innerhalb eines Satzes eine stärkere Verbindung aufweisen. Es sind Wörter, die häufig zusammen gebraucht werden, also typische oder gebräuchliche Wortverbindungen.

Warum sind Kollokationen für die Primarschule relevant?

Wolken fliegen nicht heran, sie ziehen auf. Der Donner knallt nicht, er kracht und Blitze zittern nicht, sie zucken über den Himmel. An diesen Beispielen wird deutlich, wie alltäglich und gleichzeitig essenziell die Verwendung von festen Wortverbindungen ist. Linguistinnen und Linguisten sind sich einig, dass ihre Verwendung zu einem kompetenten Sprachgebrauch gehört. Dem Gebiet wurde und wird bis heute in der Erstsprachendidaktik jedoch wenig Beachtung geschenkt. Dies zeigt eine Übersicht über die Literatur zur Kollokationsforschung und -didaktik sowie den aktuellen Lehrplan 21.

In der Fremdsprachendidaktik sind Kollokationen schon lange ein wichtiger Begriff. Die Förderung der Kollokationskompetenzen ist jedoch aufgrund ihrer Bedeutung auch im Erstsprachenunterricht erstrebenswert. Das folgende Zitat spricht für sich: «Es werden heute in kaum einem Bereich so viele Fehler gemacht [...] wie in jenem der Kollokationen» (ebd., S. 41).

Wie kann die Verwendung von Kollokationen gefördert werden?

Das Ziel meiner Bachelorarbeit war es, in einem wenig beachteten und begrenzt erforschten, aber durchaus zentralen Bereich Unterrichtseinheiten zur Förderung von Kollokationen zu entwickeln. Die Basis für die Erarbeitung der Einheiten bildeten die vorhandenen theoretischen Grundla-

gen zur Vermittlung von Kollokationen beim Erstsprachenerwerb. Ausserdem waren Prinzipien der Wortschatzdidaktik sowie weitere allgemeindidaktische Grundsätze massgebend. Entstanden sind dabei zwei Lektionsreihen für eine dritte und eine sechste Klasse, welche die Förderung der Kollokationskompetenzen rund um das Thema Wetter zum Ziel haben.

Die Drittklässlerinnen und Drittklässler entdecken ausgehend von einem Bilderbuch über das Wetter die sogenannte «Wettersprache» und wenden die erarbeiteten Wortverbindungen zum Schluss in einem selbst erfundenen Rollenspiel an. Die Schüler/innen der sechsten Klasse erarbeiten eigene Kollokationen ausgehend von einem authentischen Wetterbericht mit dem Ziel, diese abschliessend selbständig bei der Verfassung eines Wetterberichts anzuwenden. Beide Lektionsreihen, welche die Auseinandersetzung mit dem Wetter im Fach NMG voraussetzen, sind vielfältig in ihren Methoden, beginnend bei der Konfrontation bis hin zur Anwendung der Wortverbindungen.

Wie können Kollokationen an Bedeutung gewinnen?

Die in diesem Rahmen entwickelten Unterrichtseinheiten stellen eine einmalige Fördermassnahme dar. Um den Einflussbereich der Kollokationsdidaktik beim Erstsprachenerwerb zu vergrössern, wären weitere grundlegende Massnahmen notwendig.

Aus einem schriftlichen Austausch mit Stefanie Meier aus dem Departement für Sprachen und Literaturwissenschaften der Universität Basel ging hervor, dass einerseits die Sensibilisierung der Lehrpersonen für den Begriff der Kollokationen zentral ist und auch ein Zusammenschluss dieser zur gemeinsamen Erarbeitung von noch fehlendem Unterrichtsmaterial effektiv wäre. Ferner ist anzunehmen, dass die Definierung der Wortschatzarbeit als ein eigener Kompetenzbereich im Lehrplan auch für die Kollokationen als Teilbereich davon förderlich wäre.

Lea Gysel

Die Autorin hat ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2019 beendet. Ihre Arbeit wurde von Sinja Ballmer, Dozentin Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, betreut.

Infonium

PH Zug 2/2018
Professionell



Leseförderung durch Hausaufgaben und Leseanimation

Wie können Lesegeschwindigkeit und Lesemotivation von Primarschüler/innen gesteigert sowie Hausaufgaben als förderorientiertes Instrument eingesetzt werden? Serena Anania und Nicole Schneebeli liefern mit ihrer Bachelorarbeit Antworten.

Im Bildungswesen und in der Öffentlichkeit gehören die Ergebnisse der PISA-Studie 2015 zur aktuellen Agenda. Ein Bereich, der noch grosses Entwicklungspotenzial aufweist, ist die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler (SuS) in der Schweiz. Ferner wird das Thema Hausaufgaben in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Aus diesen Problemstellungen ergab sich folgende übergeordnete Fragestellung für die Bachelorarbeit:

Inwiefern kann die Lesekompetenz der SuS durch das entwickelte Leseprojekt gefördert werden?

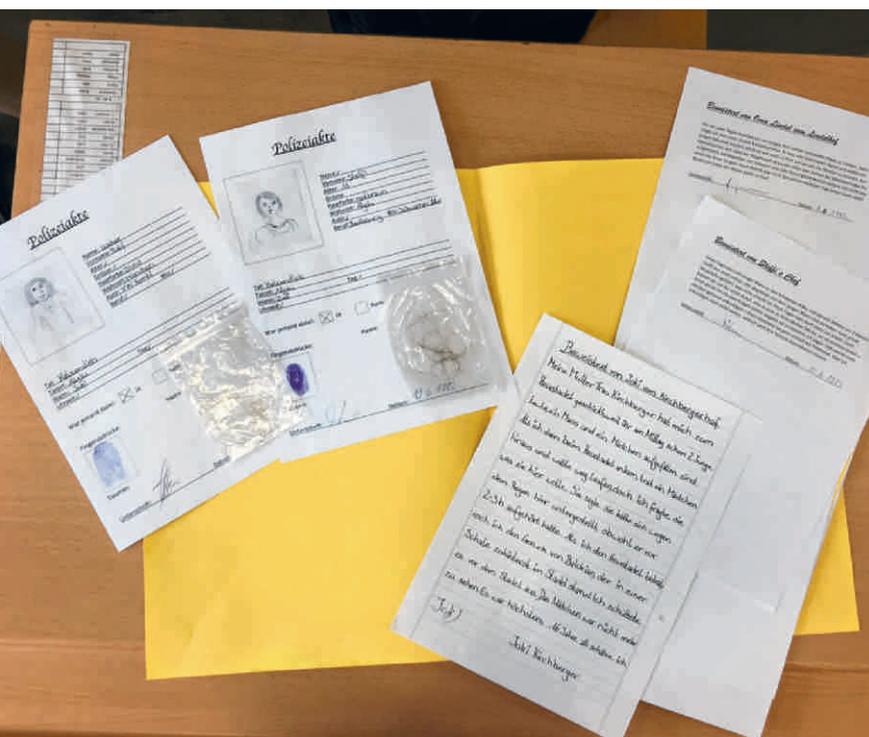
Bachelorarbeit ein Leseprojekt entwickelt, das die Lesegeschwindigkeit sowie die Lesemotivation von Primarschüler/innen steigert und Hausaufgaben als förderorientiertes Instrument einsetzt. Das Projekt wurde in einer altersdurchmischten 1. bis 3. und 4. bis 6. Klasse während eines vierwöchigen Praktikums umgesetzt und ausgewertet. Dabei wurden sowohl fachdidaktische als auch erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse einbezogen. Das Leseprojekt wurde auf der Grundlage des Lehrplans 21 entwickelt.

Wie ist das Leseprojekt aufgebaut?

Das Projekt erstreckt sich über einen Zeitraum von vier Wochen. Es besteht aus fünf Grundelementen. Am Anfang des Leseprojektes steht eine Lernstanderhebung. Mittels Fragebogen wird das Leseverhalten sowie die Lesemotivation der SuS erhoben und zum ersten Mal die Lesegeschwindigkeit der einzelnen Kinder gemessen. Hierfür können verschiedene Materialien aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken» und «Lesen – das Training» verwendet werden. Danach stellt die Lehrperson den Kindern die einzelnen handlungs- und produktionsorientierten (hpo) Aufgaben vor. Anschliessend besucht die Klasse die Schulbibliothek und jedes Kind wählt selber ein Buch aus. Nun beginnt das individuelle Lesen: Als Hausaufgabe lesen die Kinder täglich in ihrem Buch. Sie führen zudem ein Leseprotokoll und ein Lesetagebuch. Neben den Hausaufgaben trainieren die SuS zu zweit einmal pro Woche ihre Lesegeschwindigkeit im Unterricht. Die Arbeit an den hpo-Aufträgen findet während der Unterrichtszeit statt. Die Lehrperson berät die Kinder bei ihrer Arbeit an den Gestaltungsprojekten und unterstützt sie bei der Umsetzung durch Materialorganisation. Am Ende des Projektes stellen die Kinder in Kleingruppen ihr Buch mittels ihres Produktes vor (siehe Bilder). Für die Auswertung des Leseprojektes wird abschliessend die Lesegeschwindigkeit sowie das Leseverhalten samt Lesemotivation erhoben.

Verändert sich die Lesemotivation?

Das Leseprojekt konnte die Lesemotivation von mehr als der Hälfte der 36 Lernenden positiv beeinflussen. 17 gaben an, dass ihre Lesemotivation unverändert ist. Dabei ist anzumerken, dass 11 von diesen 17 Kindern bereits vor dem Leseprojekt gerne gelesen haben. Nach dem Leseprojekt gaben 6 Kinder an, immer noch nicht gerne zu lesen.



Motivation fürs Lesen dank Detektivspiel.

Die Bachelorarbeit zielt darauf ab, eine Lösungsstrategie zu entwickeln, um beide Herausforderungen zu bewältigen: Einerseits geht es um die Entwicklung eines Leseprojektes, das die Kombination von verschiedenen Leseförderansätzen nutzt, um Teilbereiche der Lesekompetenz der SuS zu fördern. Andererseits soll eine Möglichkeit vorgestellt werden, wie Hausaufgaben sinnvoll sowie förderorientiert im Unterricht eingesetzt werden können. Ausgehend von diesen zwei Herausforderungen wurde im Rahmen der

Steigert Laut- und Vielleseverfahren die Leseflüssigkeit?

Die Lesegeschwindigkeit hat sich bei allen Lernenden zwischen 35 % und 120 % verbessert. Insgesamt lasen die Kinder nachher im Schnitt 40 % schneller als vor dem Leseprojekt. Dies entspricht einer Steigerung der Lesegeschwindigkeit um 22 Wörter pro Minute.

Welche Aspekte werden berücksichtigt?

Die wichtigsten Aspekte bei der Hausaufgabenerteilung während des Leseprojekts sind:

- die individuelle Auswahl eines Lesebuches
- das Führen eines Lesetagebuches
- die Rückmeldungen der Lehrperson zum Lesetagebuch
- das Führen eines Leseprotokolls
- die Berücksichtigung der stufenspezifischen Hausaufgabenrichtlinien und ggf. deren Anpassung

Aus pädagogisch-didaktischen Überlegungen empfiehlt es sich, das Leseprojekt in einem größeren Zeitraum umzusetzen und die Präsentationen gestaffelt zu organisieren. So können schnelle Leserinnen und Leser, die ihre hpo-Produkte vorzeitig fertiggestellt haben, bereits ihre Bücher präsentieren. Langsamere Leserinnen und Leser werden auf diese Weise nicht unter Zeitdruck gesetzt. Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Eignung von leseanimierenden Verfahren auf der Unterstufe, da diese grundsätzlich erst bei einer ausreichenden Leseflüssigkeit der SuS von den Lehrpersonen angeboten werden sollten (vgl. Rosebrock & Nix, 2015).

Persönliche Erkenntnisse für den Lehrberuf

Serena Anania: «Für meinen Berufseinstieg nehme ich mir vor, eine positive Lesekultur in meiner Klasse zu fördern, sinnvolle Hausaufgaben zu erteilen und die stärkere Gewichtung des



Kompetenzbereichs Lesen im Stundenplan beizubehalten.»

Nicole Schneebeli: «Eine vielfältige Leseförderung unter Berücksichtigung von motivationalen Aspekten und sinnvollen Hausaufgaben wird von den Kindern sehr geschätzt und kann sich auch positiv auf deren Lesekompetenz auswirken. Das entwickelte Leseprojekt werde ich folglich auch mit meinen zukünftigen Klassen durchführen.»

Serena Anania, Nicole Schneebeli

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2018 beendet. Ihre Arbeit wurde von Katarina Farkas, Fachschaftsleiterin Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, betreut.

Kreative Schülerarbeit:
Lesen regt die Fantasie an.

Literatur

Rosebrock, C. & Nix, Daniel (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik: Und der systematischen schulischen Leseförderung* (7., überarb. und erw. Aufl.).

Infonium

PH Zug 3/2018
Kompetenzorientiert



Schreiblernprozess fördern mithilfe des Kindergartenbüros

Im Kindergartenbüro können sich Schülerinnen und Schüler spielerisch mit dem Thema Schrift und Schreiben vertraut machen. In handlichen Leporellos ist beschrieben, wie Lehrpersonen ein solches Schreibbüro einrichten können.

Wie schreiben Kinder, bevor sie schreiben? Und muss man lesen können, damit das Schreibenlernen möglich ist? Oder umgekehrt? In vielen Kindergärten ist eine Lesecke vorhanden. Dort können die Kinder durch Bücher erste Zugänge zur Schrift erfahren. Doch warum werden nicht auch Schreiberecken zur Verfügung gestellt? Diese und viele weitere Fragen beschäftigten uns im Verlauf unseres Studiums immer wieder. Deshalb beschlossen wir, der Komplexität des Schreiblernprozesses mit unserer Bachelorarbeit auf den Grund zu gehen.

Die Idee des Kindergartenbüros

Die Idee unseres Projektes ist es, die Schülerinnen und Schüler bereits im Kindergarten mit der Schrift und dem Schreiben vertraut zu machen. Es ist uns ein Anliegen, den jungen Kindern einen vielseitigen, spannenden und freudvollen Zugang zur Schrift zu bieten. Wenn die Schülerinnen und Schüler im Kindergarten diese Gelegenheit nicht erhalten, entfällt die Chance, die Schrift ohne Leistungs- und Erwartungsdruck zu entdecken. Sobald Kinder eingeschult werden, weicht die experimentelle Erkundung der Schrift häufig dem angeleiteten Schreibenlernen. Die Kinder sollen schon vor dem Eintritt in die Schule eine Vielzahl an Erfahrungen zu der Funktion und den Einsatzmöglichkeiten der Schrift sammeln können. Dadurch erhoffen wir uns, dass sie die Relevanz der Thematik erkennen und dadurch motivierter sind, das Schreiben in der Schule zu erlernen.

Im Kindergarten wird also ein Büro nur für die Schülerinnen und Schüler eingerichtet. Dort können sie im Freispiel denjenigen Arbeiten nachgehen, die im Büro verrichtet werden. Die Kinder dürfen aus den Materialien, die sie an diesem Arbeitsplatz vorfinden, selber auswählen und auch die gewünschte Arbeit selbstständig ausführen; sei es das Lochen und Einordnen von Dokumenten oder das Verfassen eines Briefes. Da die Idee des Kindergartenbüros sehr praxisnah ist, erarbeiteten wir parallel zum Verfassen der Bachelorarbeit fünf Leporellos, die den Kindergartenlehrpersonen als handliches Arbeitsinstrument dienen sollen. Jedes der fünf Leporellos stellt ein Büro inklusive Lehrplanbezug, Einführung im Unterricht, Materialvorschläge, Raumgestaltung sowie weiterführenden Ideen vor. Zusätzlich ist auf der Frontseite des Falt-

prospekts jeweils das Wichtigste zum Kindergartenbüro in einer Kurzfassung festgehalten. Jedes dieser fünf Büros verfolgt das Ziel, die Neugierde der Kinder zu wecken, sodass sie aus eigener Motivation und Interesse dieses Freispielangebot nutzen. Dabei liegt der Fokus nicht auf dem Schreibenlernen wie bei einem Schreiblehrgang, sondern vielmehr auf dem Experimentieren und Ausprobieren. Kinder, die bereits viel Erfahrung im Schreiben gesammelt haben, können ihre Fertigkeiten im Kindergartenbüro anwenden und erweitern. Mit unterschiedlichen Themen, die je nach Jahreszeit oder Quartalsthema im Kindergarten gewechselt werden können, erhoffen wir uns, einen Grossteil der Schülerinnen und Schüler anzusprechen.

Bezug zum Lehrplan 21

Dass mit dem Konzept des Kindergartenbüros Themen aus dem Fachbereich Sprachen aufgegriffen werden, scheint augenfällig. Tatsächlich können im Lehrplan 21 viele passende Kompetenzstufen aus diesem Fachbereich gefunden werden. Doch beim genauen Hinschauen wird ersichtlich, dass das längst nicht der einzige Bereich ist, in dem die Kinder ihre Kompetenzen erweitern können. Es werden auch Kompetenzen aus den Fachbereichen Mathematik, Textiles und Technisches Gestalten, Bildnerisches Gestalten, Medien und Informatik sowie Natur, Mensch, Gesellschaft berücksichtigt (vgl. D-EDK, 2016b, o. S.).

Zusätzlich lassen sich einige entwicklungsorientierte Zugänge wie zum Beispiel «Fantasie und Kreativität» oder «Eigenständigkeit und soziales Handeln» und überfachliche Kompetenzen in allen drei Bereichen (personal, sozial und methodisch) mit dem Kindergartenbüro in Verbindung bringen (vgl. D-EDK, 2016a, o. S.).

Wir sind überzeugt, dass der Einsatz des Kindergartenbüros einen positiven Einfluss auf das spätere Schreibenlernen in der Schule haben wird. Wenn die Kinder im Kindergarten freudvoll der Schrift begegnen können, erhoffen wir uns, dass ihnen das Schreibenlernen in der Schule ebenso Spass bereiten wird. Einerseits, weil sie sich schon einige Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf das Schreiben angeeignet haben und andererseits, weil sie die Notwendigkeit Schreiben zu können, gegebenenfalls bereits erfahren haben. Besonders wichtig erscheint uns, dass erste Schreibversuche der Kinder keinesfalls bewertet oder korrigiert werden, ausgenommen ein Kind fragt explizit danach.



Spielerischer Umgang zum Thema Schrift und Schreiben

In der Praxis überprüfen

Nur mit der Durchführung in der Praxis kann schlussendlich überprüft werden, ob diese frühe Heranführung an die Schrift Auswirkungen auf den späteren Erwerb des Schreibens haben wird. Dafür wäre eine enge Zusammenarbeit zwischen der Kindergarten- und der Unterstufenlehrperson eine wichtige Voraussetzung. Wünschenswert ist für uns, dass der spielerische Ansatz unseres Konzepts des Kindergartenbüros in der Unterstufe weitergeführt wird. Die Rahmenbedingungen müssten dann insofern angepasst werden, da sich der Fokus etwas verschiebt. Sobald die Kinder in die Schule übertreten, lernen sie nämlich die expliziten Bewegungsabläufe beim Schreiben der Buchstaben des Alphabets kennen und üben, diese geläufig zu schreiben. Häufig gibt es dann keinen Platz mehr für die Experimentierfreudigkeit der Schülerinnen und Schüler, was auch in einer gewissen

Hinsicht nachzuvollziehen ist. Trotzdem gelingt es vielen Lehrpersonen, faktisches Wissen oder starre mathematische Zusammenhänge spielerisch und freudvoll zu vermitteln. Und genau deshalb sind wir zuversichtlich, dass dies auch beim angeleiteten Schriftspracherwerb möglich ist.

Als zukünftige Kindergartenlehrpersonen verfolgen wir das Ziel, möglichst allen Kindern vielfältige Erlebnisse beim frühen Schreiben zu ermöglichen.

Leonie Fankhauser und Lilian Hagmann

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2018 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Priska Koch, Lehrbeauftragte Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, betreut. Sie kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Literatur

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016 a). *Lehrplan 21. Schwerpunkte des 1. Zyklus*. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C5>. Verifiziert am 20. Februar 2018.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016 b). *Lehrplan 21. Startseite*. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php>. Verifiziert am 7. März 2018.

Fluchterfahrungen und Schule

Was für Erfahrungen machen Lehrpersonen in der Integrationsklasse des Kantons Zug und wie stehen sie zu dieser Form der Beschulung? Diesen Fragen ging Tamara Mastria in ihrer Bachelorarbeit nach.

In den letzten Jahren scheint die Integrationsbewegung in Schulen immer mehr an Bedeutung zu gewinnen. Alle Kinder sollen gemeinsam beschult werden. Trotz den Ergebnissen verschiedener Studien, welche die Vorteile einer integrativen Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber einer separativen Beschulung aufgezeigt haben (vgl. Haeberlin, 2002, Karakayali et al., 2017), scheint die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund die Schulen immer wieder herauszufordern. Im Laufe der Jahre haben sich im Bildungswesen drei Haltungen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund entwickelt, die sich im Wesentlichen in ihrem Umgang mit den durch Migrationsverhältnisse hervorgerufenen Differenzen unterscheiden. Während die Ausländerpädagogik Unterschiede als Defizite wahrnimmt und diese zu eliminieren versucht (vgl. Mecheril, 2010, S. 61), anerkennt die Interkulturelle Pädagogik die kulturellen Differenzen (vgl. ebd., S. 61). Die Migrationspädagogik geht noch einen Schritt weiter und fordert von den Schulen, ihr Handeln gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund immer wieder zu reflektieren und

anzupassen, um Zugehörigkeitsordnungen, die den Kindern ungleiche Werte zuschreiben und ihre Handlungsmöglichkeiten einschränken, zu vermeiden (vgl. ebd., S. 183 f., 190 f.).

Eine Integrationsklasse als Antwort

Auch der Kanton Zug steht durch die zunehmenden Fluchtbewegungen in den letzten Jahren vor der Frage, wie die Flüchtlingskinder, die zu einer speziellen Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund gezählt werden, beschult werden sollen (vgl. DBK, AgS, 2016, Mecheril, 2010). Eine landesweite Vorgabe gibt es dazu nicht, jedem Kanton steht die Beantwortung dieser Frage offen (vgl. VPOD, 2002, S. 5 ff.). Die Schulrektoren des Kantons Zug haben entschieden, zur Beschulung der Flüchtlingskinder eine Integrationsklasse zu eröffnen, die seit Herbst 2016 geführt wird (vgl. DBK, AgS, 2016, S. 5).

Die Perspektive der Lehrpersonen

Die Frage, die sich aus der vorliegenden Situation im Kanton Zug und vor dem Hintergrund der Theorie für diese Bachelorarbeit gestellt hat, lautet folgendermassen:

Was für Erfahrungen machen Lehrpersonen in der Integrationsklasse des Kantons Zug und wie stehen sie zu dieser Form der Beschulung?

Zur Beantwortung der Frage wurden offene Leit-



Für Kinder mit Fluchterfahrungen führt der Kanton Zug eine Integrationsklasse.

fadeninterviews mit Lehrerinnen geführt, die in der Integrationsklasse unterrichtet haben. Dabei kamen insgesamt vier Lehrerinnen infrage, drei von ihnen wurden befragt. Durch die Charakteristik des offenen Leitfadenterviews konnten die Lehrerinnen frei von ihren Erfahrungen erzählen und in das Gespräch einbringen, was ihnen wichtig erschien. Entstanden sind drei reichhaltige und unterschiedliche Gespräche.

Zusammengefasst hat sich aus der anschliessenden Auswertung der Interviews herausgestellt, dass die Lehrpersonen die Kinder der Integrationsklasse, mit Ausnahme von wenigen Kindern, alle als sehr motiviert und lernwillig erlebt haben. Die Kinder haben den Unterricht mit grosser Freude besucht. Jedoch steht jedes Kind durch die Altersunterschiede und die verschiedenen Schulerfahrungen an einem anderen Punkt, weshalb jedes Kind eigene Aufgaben braucht. Ausserdem haben die Kinder nur wenig Kontakt zu anderen Kindern ausserhalb ihrer Klasse, wodurch ihnen Sprachvorbilder und der natürliche Sprachgebrauch fehlen. Nicht zuletzt fehlt den Lehrerinnen die Möglichkeit eines Austauschs mit anderen Lehrpersonen, da sie nicht in ein Schulhausteam eingebunden sind.

Was die separierende Beschulung der Flüchtlingskinder angeht, wird diese von allen drei Lehrerinnen aufgrund des durch die Integrationsklasse gegebenen geschützten Rahmens bejaht. Die Kinder haben Zeit, um in der Schweiz und in ihrem hier angetroffenen neuen Leben anzukommen und werden nicht von Anfang an mit allen Herausforderungen einer Regelklasse konfrontiert. Gleichzeitig kommen sie mit hiesigen Bräuchen und Lebensgewohnheiten in Kontakt. Allerdings würden es die Lehrerinnen bevorzugen, wenn die Integrationsklasse nicht ausserhalb eines Schulhauses stationiert wäre. Das Integriertsein in einem Schulhaus sehen sie als zentralen Punkt, damit Kinder Freundschaften knüpfen können und sozial im Kanton Zug integriert werden. Der Alternative der integrierenden Beschulung in einer Regelklasse stehen die Lehrerinnen kritisch gegenüber. Eine Integration ist für sie nur realisierbar, wenn die Kinder besondere Unterstützung bekommen.

Selbst dann können nicht alle Kinder gleich gut integriert werden.

Fazit

Stellt man die Erfahrungen der befragten Lehrpersonen vor den Hintergrund der genannten Theorie, dann können, trotz der kleinen Stichprobe, auf die Perspektive der Lehrpersonen und der Nichtbeachtung der Sicht der Kinder, deren Familien oder Schullektoren, dennoch einige Erkenntnisse gewonnen werden. Es lässt sich sagen, dass auf der einen Seite der Kanton Zug durch den Entscheid, die Flüchtlingskinder separativ zu beschulen, um sie auf die Ansprüche einer Regelklasse vorzubereiten, eine ausländerpädagogische Haltung einnimmt. Auf der anderen Seite werden in der Integrationsklasse selbst alle Kinder ihrem persönlichen Niveau entsprechend gefördert. Die Lehrerinnen nehmen die kulturellen Unterschiede wahr, versuchen diese zu verstehen und sie zeigen den Kindern gleichzeitig hiesige Bräuche. Diese Handlungsweisen entsprechen denjenigen der Interkulturellen Pädagogik.

Nicht immer liegt der Ursprung von Schulschwierigkeiten oder Problemen bei einer Integration bei den Kindern. Es ist deshalb wünschenswert, wenn innerhalb des Bildungswesens und bei jeder einzelnen Lehrperson noch stärker das eigene Handeln reflektiert wird, um Optimierungsmöglichkeiten zu eruieren. Um den Erfolg einer Integration in Erfahrung zu bringen, wäre es spannend, Lehrpersonen zu befragen, die Flüchtlingskinder integriert beschulen. Des Weiteren würde eine Befragung der Schullektoren des Kantons Zug, der betroffenen Kinder und deren Familien einen tieferen Blick hinter die Kulissen der Integrationsklasse gewähren.

Tamara Mastria

Die Autorin hat ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2018 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Dr. Oxana Ivanova-Chessex, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Literatur

- Direktion für Bildung und Kultur (DBK), Amt für gemeindliche Schulen (AgS) (Hrsg.). (2016). *Kinder und Jugendliche aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich in der Schule. Information für Schulen und Gemeinden*. Zug: AgS.
- Haeberlin, U. (2002). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 93-106). Opladen: Leske + Budrich.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Gross, S., Kahveci, Ç., Güteryüz, T. & Heller M. / Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (2017). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54-76). Weinheim: Beltz.
- VPOD (2002). Ohne Papiere in die Schule? *Magazin für Schule und Kindergarten*, 128, 5-12.