

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“

der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

GRUNDSCHULE/GESTALTPÄDAGOGIK

Gestaltpädagogisches Arbeiten mit mehrsprachigen Kindern

Die Integration der Kinder von Migrant/innen in die deutsche Schule und deren Erlernen der neuen Sprache gelingen umso besser, je mehr der Sprachunterricht in ein Feld unterschiedlicher Erfahrungsmöglichkeiten und Aktivitäten eingebettet wird. Der nachfolgende Artikel gibt Auskunft über entsprechende Anliegen und Projekte gestaltpädagogischen Arbeitens.

Chancen des gestaltpädagogischen Arbeitens

Im Hinblick auf die Anforderungen einer zeitgemäßen Erziehung ist es von Bedeutung, sich mit den veränderten Bedingungen der Kindheit heute auseinander zu setzen, insbesondere mit der Situation von Kindern mit Migrationshintergrund. Kinder bringen ihre Kultur-, Bildungs- und Schulerfahrungen aus den Herkunftsländern in die deutsche Schule. Auch die deutschen Schüler/innen bringen entsprechende Erfahrungen mit. Kinder sind ein Spiegel ihrer Zeit, Motor für Neues und tragen bereits heute wesentlich zur Zukunft der Gesellschaft bei. Im gestaltpädagogischen Prozess wird dem Kind vorbereitetes Material angeboten. Das angebotene Material und das Interesse der Lehrperson ermöglichen dem Kind, sich kreativ in der Umgebung zu spüren. Diese Handlungsfreude, die hier im Gestalten hervortritt, kann die Gruppenbildung fördern und sich zum Fundament für andere Lernsituationen entwickeln. Gleichzeitig nimmt das Kind wahr, wie die Lehrperson und andere das Material gebrauchen. Die Kinder erfahren beim Malen oder Gestalten, dass sich etwas entwickelt, was sie sich zunächst nicht vorgestellt hatten. Lehrer/innen zeigen durch

Neugier und Gestik ihre Präsenz und würdigen das entstandene Produkt. Die positive Erfahrung der Kinder im gestaltpädagogischen Angebot schafft ihnen die Möglichkeit eine vertrauensvolle Beziehung zu der Lehrperson aufzubauen. Das wesentliche Erlebnis liegt aber nicht nur in der Veränderung des Materials. Die

Erfahrung, dass „mein Bild“ anders wird, „als ich es mir vorgestellt habe“, bzw. dass das Produkt, z. B. „meine Schnecke“ aus Ton, „blöd“ aussieht, ist zentral. Der Umgang, auch scheinbar Unvollkommenes zu akzeptieren, ist ein wichtiger Lernbereich in allen Formen der schulischen Arbeit.



Ergebnis eines gestaltpädagogischen Projekts

Quelle: Müller-Bader

In der Gestaltpädagogik hat der „Selbstaussdruck“ einen besonderen Stellenwert im Spracherwerb. Selbstausdruck meint, sich frei, natürlich und spontan auszudrücken, primär körperlich in der Mimik und Gestik, der Körperhaltung und auch sprachlich. Diese Art des Ausdrucks soll in den gestaltpädagogischen Angeboten stattfinden und auf anderen Unterricht übertragen werden. Der Selbstausdruck besteht aus freien, natürlichen Aktivitäten des Körpers. Sein wesentliches Merkmal ist die Spontanität und Individualität. Das Fach Kunst z. B. ermöglicht es, durch sprachfreie Ausdrucksformen mit Kindern ohne Deutschkenntnisse in Kontakt zu kommen und sie im Integrationsprozess bzw. beim Spracherwerb in einer deutschen Schule zu begleiten. Nach meiner Erfahrung im Unterricht mit Kindern, die eingewandert sind, sind diese oft altersgemäß unauffällig entwickelt und haben mehrheitlich vor dem Umzug nach Deutschland in emotional geordneten Verhältnissen gelebt. Eine ausreichend gute Eltern-Kind-Beziehung ist eine Basis, die eine gute Lehrer-Kind-Beziehung ermöglicht. Sie ist ein kulturunabhängiger Faktor für einen guten Start in der neuen Schule. Gefragt werden muss, welche generellen Erfahrungen bei Kindern, unabhängig vom kulturellen Hintergrund, von Bedeutung sind.

Das kindliche Spiel

Ein Zugang zu kindlichen Erfahrungen ist das Spiel. Es gibt altersspezifische Spiele. Spielen reicht vom Gebrauch von Gegenständen, Puppen und Figuren, über das Malen bis zum Inszenieren im Rollenspiel, verbunden mit dem Aushandeln der Rollen. Ich habe in meiner Arbeit mehrfach beobachtet, dass die Kinder im „Freien Spiel“ in einer Art „Zeitraffer“ Spielphasen durchleben, die in einer früheren Kindheitsphase stattfanden. Hier ein Beispiel einer Gruppenaktion: Einige Kinder im Alter von zehn Jahren bauen einen Turm aus Bauklötzen, der zimmerdeckenhoch wird. Sie nutzen das Material der Vorschulzeit und koordinieren ein gemeinsames Spiel. Sie zeigen Fähigkeiten zur Gruppenbildung und treten über ein szenisches Rollenspiel in Kontakt. Dabei kommunizieren

sie miteinander. Die Gruppe wird zu einem Sozialraum, in dem lebensgeschichtlich bedeutsame Szenen eingebracht und originell umgearbeitet werden. Mir zeigt eine solche Gruppenaktion, dass hier ein Entwicklungsprozess möglich wurde. Ich beobachte das Geschehen und nehme mit innerer Freude daran teil. Die Schüler/innen-Gruppe sehe ich von da an vorbereitet für den gemeinsamen Unterricht in der Kleingruppe.

Zeichnerische Impulse

Ein weiteres Beispiel handelt von einer Interaktion mit einem Kind: Nach einigen Wochen in der deutschen Schule rennt E., ein Mädchen mit neun Jahren, in der täglichen „Deutsch als Zweitsprache“-Stunde an die Tafel und malt eine Person in einem Bett. Ich nutze die Zeichnung, um Wörter aus diesem Zusammenhang zu benennen und aufzuschreiben. Ich reagiere auf das Bild und sage: „E. liegt im Bett“. E. schüttelt den Kopf und sagt: „Mama!“ Darauf erwidere ich: „Ah, deine Mama ist im Bett“ und schreibe die Wörter Bett und krank neben das Bild. E. hatte mir spontan einen Inhalt mitgeteilt („Mutter ist krank“) und ebenso ihre Fähigkeit bewiesen, sich in Zeichnungen auszudrücken. Den Zeichenimpuls aufnehmend gebe ich ihr ein Heft, in das das Bild gezeichnet und die Wörter eingetragen werden. Auf diese Weise malt E. lange Zeit zu neuen Wörtern erst ein Bild und schreibt dann die Wörter dazu. Noch 18 Monate später malt E. zuerst ein Bild zu Beginn der Arbeit an einem neuen Themenbereich. Im der Folge werden zunächst einige Grundgedanken und Grundsätze des gestaltpädagogischen Arbeitens vorgestellt. Daran anschließend folgen Darstellung und Interpretation von drei, im praktischen, oben genannten Umfeld entstandenen Projekten, bevor abschließend ein Resümee gezogen wird.

Theoretische Grundlagen

Frederick Pearls, der Begründer der Gestalttherapie, beschreibt Kontakt als etwas Kreatives und Dynamisches: „Es kann sich dabei nicht um Routine oder Stereotypen oder lediglich

Bewahrendes handeln, denn Kontakt muss sich mit Neuem auseinandersetzen, denn nur das Neue ist nährend ... Auf der anderen Seite kann Kontakt das Neue nicht einfach passiv akzeptieren oder sich nur an dieses anpassen, denn das Neue muss assimiliert werden. Jeder Kontakt ist eine kreative Anpassung zwischen Organismus und Umwelt.“ (Perls u.a. 2015, 25). Aus diesen Gedanken Pearls können Überlegungen für die Planung des Unterrichts entwickelt werden. Welche Bedürfnisse könnten die Schüler/innen haben, die erst kurz in Deutschland leben? Sie sind ja noch kaum in der Lage, sich verbal auszudrücken. Der Unterricht schafft Situationen und Möglichkeiten, in denen die Schüler/innen weitgehend sprachfrei die Dinge und die Umwelt entdecken. Dabei lernen sie sich in ihrer anderen Umwelt kennen, erleben gemeinsam das Neue und erwerben dazu die für Verständnis und Kommunikation notwendigen Mittel der deutschen Sprache. Sie entwickeln eine Beziehung zueinander und zur Lehrperson. Welche Methoden und Kommunikationsformen ermöglichen Schüler/innen am Anfang des Erwerbs der neuen Sprache eine Teilhabe am Unterricht? Dieser Frage wird z. B. auch in den Leitgedanken zum Fach Kunst im Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg (2016) nachgegangen. Dort werden Unterrichtsformen empfohlen, die dem gestaltpädagogischen Ansatz sehr ähnlich sind: „Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Kommunikation mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern deren Meinungen, Erfahrungen, Erkenntnisse, Interessen und Emotionen kennen sowie ihre eigenen darzustellen. Sie können unter Einbezug verschiedener Ausdrucksformen konstruktiv mit anderen kommunizieren sowie kooperativ arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler akzeptieren ihre eigenen Lösungen und respektieren die der anderen in ihrer Vielfalt. Sie vergleichen ihre Wahrnehmungen, Vermutungen, Beobachtungen, Vorgehensweisen, Prozesse und Erklärungen, wobei die Alltagssprache die Grundlage bildet und zunehmend Fachbegriffe verwendet werden. Sie präsentieren ihre Erkenntnisse und Fertigkeiten,

auch unter Einbezug altersgemäßer und zweckentsprechender Medien und tauschen sich darüber aus.“ (Leitgedanken zum Fach Kunst, Bildungsplan der Grundschule Baden-Württemberg 2016, www.bildungsplaene-bw.de [4.5.2018]) Die Gestaltpädagogin Ursula Svoboda (2012, 15) veranschaulicht die Phasen des gestaltpädagogischen Prozesses tabellarisch anhand des Essens. Ihre, wörtlich übernommenen Praxisbeispiele (Spalte 1 und 2), werden in der dritten Spalte der folgenden Tabelle durch Beispiele aus meiner Arbeit im DaZ-Unterricht ergänzt (s.a. die unten dargestellten Phasen beim Projekt 1).

Erprobte Projekte

In der Eduard-Spranger Schule in Reutlingen arbeiten alle Schüler/innen an Jahresthemen. Jede Jahrgangsstufe hat ein eigenes Thema. Das Thema aller Vorbereitungsklassen, in denen Schüler/innen mit geringen Deutschkenntnissen unterrichtet werden, lautet: Ankommen in der neuen Heimat. Im

Kapitel B möchte ich einige Projekte, die gestaltpädagogischem Charakter haben, mit mehrsprachigen Kindern vorstellen. Das erste Praxisbeispiel wurde im Schuljahr 2016/2017 mit Kindern der Grundschule im Alter von sieben bis zehn Jahren erstmals durchgeführt, die weiteren Projekte entstanden in den vergangenen zehn Jahren meiner Lehrtätigkeit im Lernbereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung.

Projekt 1:

Schön, dass du da bist! Das Ankommen in einer neuen Lerngruppe

Die Kinder kommen mit ihren Lernbiographien und ihren persönlichen Schulerfahrungen an einen neuen Lernort und setzen ihr Lernen hier in Deutschland fort. Das Bild eines „Spurwechsels“ passt zum Ankommen der Kinder an der neuen Schule. In diesem DaZ-Projekt durchlaufen alle Kinder das gleiche Setting, egal ob sie in einer Vorbereitungsklasse oder in einer Regelklasse beschult werden. In den ersten Schultagen erhält jedes Kind eine Schachtel,

die gemeinsam gestaltet wird. Dazu werden folgende Materialien vorbereitet: eine leere Schachtel (z. B. Zigarrenschachtel), alte Schulatlanten, Sprühkleber, Faltpapier in bunten Farben, eine Schneidemaschine, Lineale und Scheren. Das Innere der Schachtel wird mit der Landkarte des Herkunftslandes des jeweiligen Kindes beklebt, die Außenflächen der Schachtel mit einer Karte aus Deutschland. An den Seitenkanten ist Platz für den Namen der Besitzer/in. In die beklebte Schachtel wird eine kleinere Faltschachtel gelegt. Dort können Zettel mit den ersten persönlichen Worten oder Äußerungen in der deutschen Sprache aufbewahrt werden, wie Es war schön oder Ich bin froh. Auf diese Zettel werden jedem Kind persönliche Begriffe und das Datum seines Geburtstages aufgeschrieben. Am Ende der Gestaltungsarbeit sind aus den Schachteln persönliche „Schatztruhen“ mit einer gestalteten Innen- und Außenseite entstanden. Die Innenseite der Schachtel symbolisiert den Ort, von dem das Kind kommt, die Außenseite den Ort, an dem es jetzt ist.

Phasen des gestaltpädagogischen Prozesses (Ursula Svoboda, 2012, 15)

KONTAKTPHASE	BEISPIEL ESSEN	BEISPIEL DAZ - UNTERRICHT
Vorkontakt / Initialphase: Der Kontakt-Zyklus beginnt, indem etwas „Figur“ wird.	Ich spüre, dass ich Hunger habe.	Die Kinder sehen die Schachtel und die Landkarten.
Kontaktaufnahme: In dieser Phase werden Handlungsschritte, Absichten, Interessen und Ziele überprüft.	Ich gehe in die Küche und bereite das Essen. Oder: Ich setze mich an den Tisch und bestelle das Essen.	Die Kinder sehen die Arbeitsmaterialien, lernen eine Schneidemaschine kennen und schauen genau zu, wie das Papier geschnitten wird. Die Lehrperson benutzt die Methode des sprachbegleitenden Handelns.
Kontaktvollzug: Bei gutem „in Kontaktsein“ mit dem Inhalt braucht diese Phase keinen externen Antrieb, es ist ein sich selbst tragender Prozess. Selbstvergessenes Tun ist ein Indiz für einen gelungenen Kontaktprozess.	Die Mahlzeit wird eingenommen.	Die Kinder gestalten die Schachteln zu ihren „Schatztruhen“ mit den unterschiedlichen Landkarten. Sie helfen einander und nehmen Ideen anderer Kinder auf.
Nachkontakt: In dieser Phase werden „Gestalten geschlossen“ d.h. die neuen Erfahrungen und das neue Wissen werden in die Persönlichkeit integriert.	Ich bleibe noch ein bisschen sitzen, spüre das angenehme Gefühl satt zu sein, spüre den Nachgeschmack des Essens auf der Zunge, trinke noch aus und unterhalte mich dabei mit den anwesenden Personen (sehr häufig über das Essen).	Die Kinder betrachten ihre Schachteln, voller Emotionen gegenüber dem Neuen.

Diese zwei Seiten repräsentieren zwei Welten, in denen die Kinder jetzt leben. Mit der Gestaltung ihrer Schatztruhe sind diese zwei Welten miteinander in Kontakt. Die Lehrperson unterstützt die Kinder in ihrem Gestalten und zeigt ihnen mit den angebotenen Arbeitsmitteln wie z. B. mit einer Papierschneidemaschine umgegangen wird. Sie erkennt in den Handlungsabläufen und in der Kommunikation der Gruppe die Gefühlslage der Kinder und erhält einen Einblick in ihre manuellen Fertigkeiten, z. B. beim Schneiden, Kleben und Falten. Die Kinder erleben sich in der neuen Gruppe und lernen durch Imitation. Gleichzeitig kann man sehen, über welche fein- und grobmotorischen Fähigkeiten sie verfügen und wie sie mit Gleichaltrigen zusammenarbeiten können. Sie teilen der Lehrerin dadurch auch ihre Befindlichkeit mit. Die Aneignung neuer Begriffe vollziehen sie gemeinsam. Die Kinder erfahren durch dieses Vorgehen die Schule als einen sicheren Ort des Lernens, in dem sie als Person wichtig sind. Die Lehrperson fordert die Kinder auf, Gegenstände in ihrer Erstsprache zu benennen. Einzelne Wörter, die in der Erstsprache der Kinder benannt werden, gefallen den anderen Kindern und werden deshalb als besonders wichtige Wörter aufgeschrieben. Solche Wörter



Quelle: Müller-Bader

Innen- und Außenwelt / Schatztruhe

gehören von da an zum Wortschatz der Klasse. Beispielsweise fand das polnische Wort für Kissen „poduszka“ in der Gruppe so großen Gefallen, dass es zum Klassenwort wurde. Abschließend werden von jedem Kind zwei Kraniche in der Origami-Technik gefaltet. Ein Vogel kommt in die Schachtel, der zweite wird im Klassenzimmer aufgehängt. Die beiden Kraniche sollen symbolisch für die emotionalen Bewegungen der Kinder stehen: ein in Teil bleibt in der Schule, der andere zeigt, dass das Erlebte ein Teil von ihnen geworden ist und mit weiter umziehen kann. Ihre Schatztruhe

nehmen die Kinder mit nach Hause, wenn sie umziehen. Dies kann bereits nach einigen Wochen stattfinden, wenn die Familie eine Anschlussunterbringung gefunden hat. Bleiben die Kinder an der Schule, gibt es immer wieder Anlässe zur Nachfrage, was sie in der Schachtel aufbewahren.

Projekt 2:

Zu Tisch bitte! Wo kommst du her? Wo bist du jetzt?

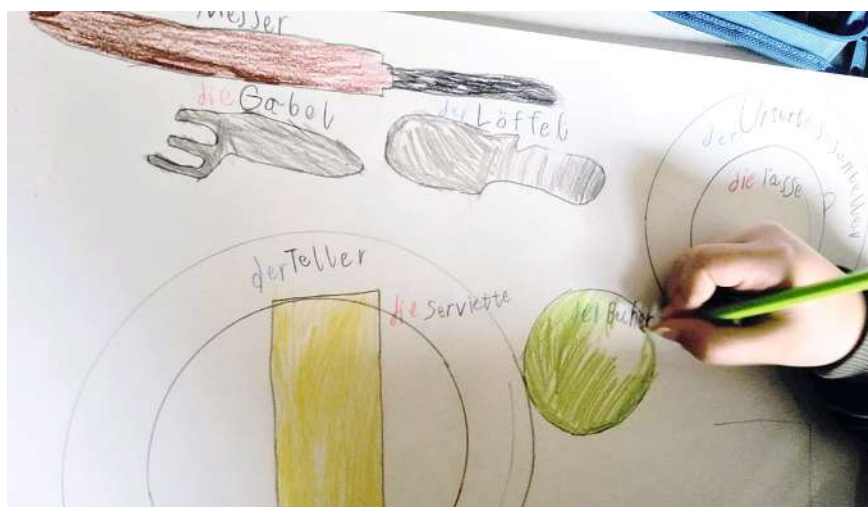
Dieses Projekt ist für eine Woche konzipiert und umfasst drei Unterrichtseinheiten. Das gemeinsame Teetrinken



Quelle: Müller-Bader

Kontakt und Bewegung

Quelle: Müller-Bader



Mein Tischset

ermöglicht es, Koch- und Essgewohnheiten bzw. Tischsitten anderer Kinder kennenzulernen und entsprechenden Wortschatz und Redemittel zu erwerben. Dabei verwende ich die Methode des „sprachbegleitenden Handelns“ bzw. des „korrektiven Feedback“.

Einen Tisch decken

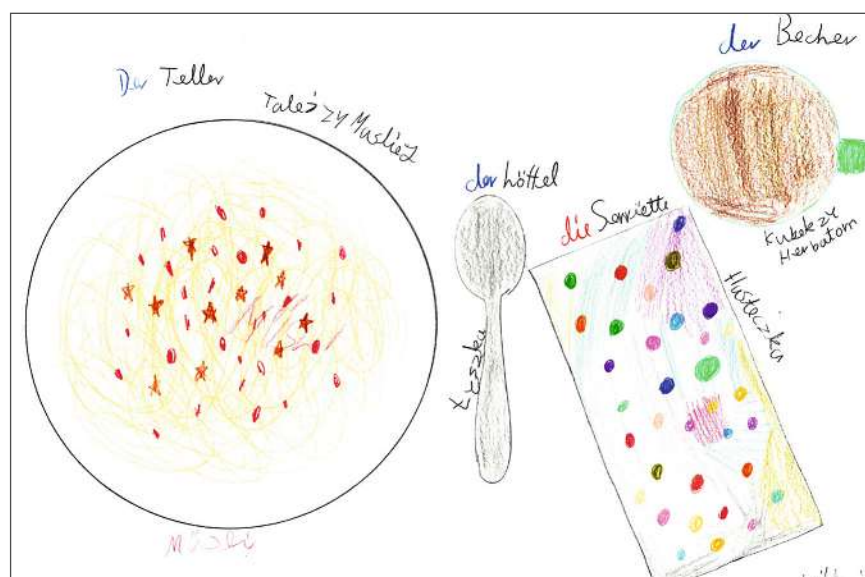
Zuerst nehmen die Kinder das Geschirr in den Blick und fassen es an, anschließend zeichnen sie es ab, malen das Gezeichnete aus und beschriften es mit den deutschen Wörtern. Anschließend wird ein Tisch mit dem geeigneten Geschirr gedeckt: der Teller, die Untertasse, die Tasse, der Becher, das Messer, die Gabel, der Löffel und die Serviette. Die dazugehörigen deutschen Bezeichnungen werden benannt und als Wortkarte zum Gegenstand gestellt. In der Herkunftssprache der Kinder werden die Wörter nachgefragt und von mir sowie den Mitschüler/innen wiederholt. Meine falsche Aussprache erzeugt Lachen - ein gemeinsames Erleben, wie schwer doch die Aussprache der Wörter in einer fremden Sprache ist. Die Entdeckung ähnlich klingender Wörter in unterschiedlichen Sprachen erfreut die Kinder und schafft Verbindungen und Vertrauen. Beim Handeln nach der Methode des „sprachbegleitenden Handelns“ stelle ich einen Teller auf den Tisch und spreche dazu: „Ich stelle den Teller auf den Tisch.“ Für jeden Gegenstand habe ich eine Art Tischkarte mit dem Wort, dessen Pluralform und dem bestimmten

Artikel in der entsprechenden Farbe (rot = der, blau = die, grün = das) vorbereitet. Die Farben sollen das Lernen der Nomen zusammen mit dem Artikel erleichtern. Im nächsten Schritt nehmen die Kinder Tischgegenstände wie Teller, Besteck usw. Sie benutzen sie als „Schablonen“ und kopieren die Umrisse auf ein DIN-A3-Blatt, beschriften diese und malen sie an. Da die Kinder die entsprechenden Wörter auf ihr Bild schreiben, fragen sie nach der Karte als Schreibvorlage. Hier beginnen sie die neuen Vokabeln zu gebrauchen und schon bald fragen sie: „Kann ich Teller haben?“ In der Methode des „korrektiven Feedback“ wird geantwortet:

„Gerne kannst du den Teller haben“ mit der Betonung auf den Teller. Verlangt wird jedoch nicht der eigentliche Teller, es ist die Karte mit dem Wort Teller. So üben die Kinder die Fragen und Wörter und merken nicht, dass eine Karte und nicht den Gegenstand tauschen. Da jede Wortkarte nur einmal vorhanden ist, und die Kinder diese für ihre Aufgabe der Beschriftung benötigen, werden sie ermuntert, danach zu fragen und die neuen Begriffe anzuwenden. In dieser Situation bietet es sich an, auch nach den passenden Begriffen in der Herkunftssprache zu fragen. Immer wieder hören die Kinder Ähnlichkeiten in den slawischen, romanischen und arabischen Sprachen. Sie erkennen Verbindungen und Gemeinsamkeiten. Wir sitzen schließlich zusammen am Tisch und ich ermutige die Kinder zu erzählen, wie sie zu Hause essen. Sie sprechen dabei durcheinander in Deutsch und in ihren Herkunftssprachen, und ich schlage vor, in der kommenden Stunde etwas zu essen mitzubringen oder ein Foto zu zeigen.

Tisch decken und über Essgewohnheiten sprechen.

In der zweiten Unterrichtseinheit wird gemeinsam ein Tisch gedeckt. Bisher noch nicht verwendete Begriffe wie die Tischdecke, die Schüssel, der Topf, der Krug, die Zuckerdose usw. werden eingeführt.



Quelle: Müller-Bader

Was ist mir wichtig? Na klar, der Eierbecher!

Die Kinder lernen auch Gegenstände kennen, die für sie neu sind, wie z.B. den Eierbecher. Im Gebrauch der Gegenstände werden handelnd Satzmuster mit den Verben legen und stellen geübt sowie Präpositionen wiederholt: „Lege bitte das Messer auf den Teller“; „Stelle bitte den Kochlöffel in den Krug“. Die aufgeschriebenen Handlungsaufträge werden von mir vorgeführt und der Vorgang wird benannt. Zuerst werden die Handlungsaufträge auf Karten vorgegeben, anschließend üben die Kinder zusammen die Anwendung der unterschiedlichen Verben stellen und legen und führen Handlungsanweisungen in Partnerarbeit aus. Einige lesen die Aufträge von den Arbeitskarten, andere sprechen frei. Abschließend erhalten die Kinder den Auftrag, die ihnen wichtigen Gegenstände in eine Art Regal einzuräumen und dieses Regal aufzuzeichnen und zu malen. Esskultur und Essgewohnheiten sind nicht nur landestypisch, sondern auch sehr persönlich. Die Kinder sprechen darüber, was sie gerne essen und was sie nicht mögen. Sie malen auf einen vorgezeichneten Teller und in ein Glas, was sie gerne essen und trinken, und schreiben die Begriffe dazu. Wir sprechen über das Tee- und Kaffeetrinken zu Hause und planen ein gemeinsames Teetrinken für die kommende Stunde. Hier können die Kinder etwas von zu Hause zeigen. Die mitgebrachten Dinge, Geschirr und oft auch Gebäck, werden zusammen mit dem vorhandenen Geschirr auf den Tisch gedeckt. Wieder trifft Vertrautes aus den Herkunftsfamilien (wie z. B. ein türkisches Teeglas) auf die neu kennengelernten Gegenstände und Begriffe. Es entsteht etwas Neues, Gemeinsames. Die Kinder treten miteinander in Verbindung. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen können über Bilder und Gebärden kommunizieren und mitteilen, was ihnen wichtig ist und ob sie sich einbringen möchten.

Gemeinsam Tee trinken

Begeistert zeigen die Kinder Tassen, bunte Servietten, Teegläser oder Zucker, oft auch Gebäck und Selbstgebackenes. Sie können spüren, dass ihre Persönlichkeit wichtig und einmalig ist. Sie haben die Möglichkeit mit wenigen

Worten etwas Persönliches zu zeigen. Sie reden dabei häufig durcheinander und diskutieren laut in ihren Herkunftssprachen. Sie wollen den Tisch decken, wie sie es im Unterricht gelernt haben. Hier verbinden sich Gegenstände ihrer Herkunftswelten zu einem gemeinsam gedeckten Tisch. Die Kinder sind intensiv in Kontakt miteinander, auch diejenigen mit wenig Deutschkenntnissen nehmen über die Begriffskarten und Gegenstände am Geschehen teil. Einmal sprang ein Schüler beim Teetrinken auf und flitzte aus dem Zimmer. Kurz danach kam er mit Papierhandtüchern zurück und hatte sie über seinen Arm gelegt. Er spielte in diesem Augenblick den Kellner. Seitdem wird immer wieder "Restaurant" gespielt. Es ist zu einem wichtigen Bestandteil der Unterrichtseinheit geworden. Die Kinder spielen „Zu Tisch bitte!“. Jemand spielt denjenigen, der bedient (zu Hause, im Café, bei Festen), und die anderen Kinder essen und trinken. Die „Kellnerinnen“ schreiben spontan Bestellungen

auf. Es wird frei gesprochen und ich erhalte einen Einblick über das, was die Kinder im Unterricht aufgenommen haben und wie sie das Gelernte mit ihrer Herkunftswelt verbinden. Die entscheidenden Akteure sind die Kinder, sie werden nicht angehalten, etwas Bestimmtes zu machen. Sie organisieren sich und das Spiel selbst. Sie bedienen andere Kinder und gestalten diese Rollen frei. Ich verfolge das Zusammenspiel und helfe, wenn zwei Kinder nicht gut miteinander zurecht kommen. Ich erlebe mit Freude, dass alle Kinder, auch die stillen, an der gemeinsamen Aktivität beteiligt sind. Interessant ist es, dass es zu Spannungen unter den Kindern kommen kann, wenn einzelne Kinder die Ideen anderer aufgreifen und etwas nachahmen. In einem Beispiel gestaltet H. sein Tisch-Set. Er möchte nicht, dass andere Kinder seine Idee aufnehmen und ebenfalls Müsli auf den Teller malen. Über dieses Ereignis prallen unterschiedliche Bedürfnisse aufeinander. Es kommt zum Streit.



Der Gemeinschaftsdino

Quelle: Müller-Bader

Eine Klärung wird bei einem geringen gemeinsamen Wortschatz erschwert. Es ist für mich eine Herausforderung, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden und weiterzuarbeiten. Glücklicherweise arbeite ich mit Kolleg/innen zusammen, die mehrere Sprachen sprechen und mich unterstützen können. Auch sind Klärungen mit Dolmetscher/innen zu einem späteren Zeitpunkt möglich. Man könnte diese Situation so bewerten, dass diese Stunde nicht erfolgreich war, weil es zum Streit kam. Es ist aber interessanter zu hinterfragen, welche Vorstellungen oder Erwartungen man als Pädagogin hat und was Kinder überraschend und unerwartet in diesen Prozess einbringen. Solche Entwicklungen zeigen keineswegs, dass die Lehrperson das Projekt nicht gut vermittelt hat. Es ist bemerkenswert, wie Kinder die Gestaltungsaufgabe für sich verstehen und dem entsprechend handeln. Es zeigt sich eine Seite des Kindes, die bei mir als Lehrerin zu neuen Sichtweisen und Erkenntnissen führen kann. Verhaltensweisen im Unterricht, wie Verweigerung oder Frustration, sollten nicht auf sich persönlich bezogen, sondern akzeptiert werden.

Projekt 3:

Eine Schnecke namens Crema - Offen sein für das, was sich entwickelt

Abschließend soll nun ein Projekt vorgestellt werden, dass in Kooperation mit der Jugendkunstschule Reutlingen durchgeführt wurde. Die Schüler/innen meiner Vorbereitungsklasse stammten in diesem Fall aus Ländern der Europäischen Union, Syrien und Tunesien. Alle syrischen Kinder waren geflüchtet und haben die Eduard-Spranger Schule nur kurze Zeit im Rahmen ihrer Anschlussunterbringung besucht. Die Kinder waren zwischen sechs und elf Jahre alt und kamen ohne Deutschkenntnisse im November 2015 nach Deutschland. Das Kunstprojekt ermöglichte es ihnen u.a., im Rahmen des Gestaltungsprozesses sich und andere kennen zu lernen. Im Einzelnen ging es darum, diesen Kindern, die in ihrer neuen Umgebung Fremdheit und Handlungsunfähigkeit erlebten, Freiräume zum Gestalten zu geben. Sie



Quelle: Müller-Bader

Gebaute Landschaft

sollten ihre Handlungsfähigkeit wiederfinden und Ausdrucksmöglichkeiten im Bereich der Farben und Formen entdecken. Das Erleben und Erkunden handwerklicher Fertigkeiten, wie das Schneiden mit Scheren, das Plastizieren, das Zeichnen, Kleben und Malen, sollte eine Verankerung in der neuen Umgebung ermöglichen. Material sollte erkundet und sprachlich benannt werden. Schließlich ging es um das Kennenlernen neuer Umgebungen und des Arbeitens im Team. Es war bereits etwas Besonderes, gemeinsam mit dem Bus von der Schule in die Innenstadt zu fahren und über den Wochenmarkt zum Kunstraum der Volkshochschule zu gehen. Dort wurde die Gruppe erwartet. Die Kinder ließen sich auf das Tönen ein und es entstanden in der ersten Stunde Schnecken und bei den darauf folgenden Besuchen viele andere Tiere. Die Kinder identifizieren sich mit den Tieren. Indirekt werden die Lebensbedingungen und Bedürfnisse von Menschen über das Versorgen der Tiere thematisiert. Die Kinder fühlen sich in die Tiere ein, ihre eigenen Bedürfnisse werden wieder spürbar. Sie erleben andere Umweltbedingungen hier in Deutschland und vergleichen diese mit den Lebensbedingungen in ihrem Herkunftsland. Gerade die materialgestützte Arbeit wie das Plastizieren ist herausfordernd und fördernd, weil sie im Unterschied zu

alltäglich eher reduzierter körperlicher Betätigung den Kontakt zu Stofflichem ermöglicht, der neue Erfahrungsfelder öffnet: „Ich kann und ich darf auf dem Weg sein“. Eine Vertiefung geschieht irgendwann ganz von allein; Scheitern ist möglich und betrifft alle. Ich kann Hilfe annehmen und erhalten ohne sprechen zu müssen. Diese Arbeitsatmosphäre wirkt befreiend. Dieses Projekt schuf für alle einen Rahmen, sich auf Neues einzulassen. Es entstanden Freundschaften und die Kinder, die heute noch in der Schule sind, erzählen gerne über diese Zeit. In Nachbesprechungen - zunehmend auch mit den Kindern - entstanden immer neue Ideen. Gerne gaben die Kinder den Tieren Namen und ließen dabei die Begriffe aus ihrer Erstsprache einfließen. Daraus entstand auch ein Logo: Crema, die Schnecke, die ihre Heimat stets bei sich trägt und sich langsam und mit Bodenhaftung bewegt. Viele Tiere entstanden aus Ton und wurden nach dem Rohbrand farbig bemalt. Es geht darum, Beziehungen zu Tieren aufzunehmen, und zu fragen, welche Umgebung diese Tiere haben, welche Umgebung Tiere brauchen. Was ist notwendig in einer guten Umgebung? Wie stelle ich mir diese vor? Die Arbeit an diesen Fragen war sehr anstrengend, da die Kinder ihre unterschiedlichen Vorstellungen nicht genau sprachlich ausdrücken konnten. Die Kinder begaben sich auch



Quelle: Müller-Bader

Der Verkaufsstand

in für sie völlig neue Situationen. Mutig ließen sie sich die Gipsmasken anlegen und konnten anschließend auch mir eine Maske anfertigen. Die Gruppe besuchte das Umweltbildungszentrum Listhof (eine Einrichtung für Natur und Umweltpädagogik der Stadt Reutlingen) und erlebte einen Tag im Wald, auf der Wiese, an Wasserlöchern und im Garten. Am nächsten Tag bauten die Kinder Tierlandschaften für ihre Zootiere aus Ton im Klassenzimmer und den Verkaufsstand für den Pet-shop, eine Art Zoohandlung, auf. Die Idee eines „Pet-shops“ als eine Art Zoohandlung wurde in der wöchentlichen Abschlussrunde vorgeschlagen und als Grundlage für die Gestaltung eines Beitrags zum Schulfest aufgenommen und weiterentwickelt. Der Verkauf von Tierfutter aus Nüssen und kleinen Salzstangen wurde vorbereitet, damit die Kinder auch am Schulfest aktiv sein konnten. In diesem Zusammenhang konnten sie auch neue Satzmuster anwenden. In der Tombola verlost den Gemeinschafts-Dinosaurier. Die Redemittel dazu wurden auf Moderationskarten geschrieben und eingeübt. Damit war eine weitere Aktivität beim Schulfest möglich.

Resümee

Gestaltpädagogik ist eine Pädagogik der Begegnung und der Verwandlung. Es ist mein Ansporn, dass sich die Kinder Dinge von Bedeutung in einem Gestaltungsprozess aneignen und sie handhaben. Eingewanderte Kinder wurden häufig durch äußere Ereignisse oder Überlastung in der Entwicklung aufgehalten und sind in dieser Hinsicht zum Teil „stehen geblieben“. Alle befinden sich auf einem, sich von anderen oft gravierend unterscheidenden, individuellen Entwicklungsstand. Dieser wird für mich in der Gestaltung der Zweierbeziehung zwischen Lehrerin und Kind und in den Gruppenbeziehungen erkennbar. Die Kinder kommen aus Ländern mit teilweise abweichenden kulturellen Praktiken und leben jetzt zusammen mit ihren Familien in einer neuen Gesamtwelt. Sie lernen in dieser gemeinsamen Zeit zusammen die deutsche Sprache und bleiben auf der Basis des miteinander Erlebten untereinander verbunden. So verbinden einige Kinder das Wort „Küken“ mit dem gemeinsamen Besuch eines Bauernhofes und des Naturkundemuseums. Dort hat jedes Kind ein Huhn auf dem Arm nehmen können und beim Eierlegen zugeschaut. Im Naturkundemuseum der Stadt Reutlingen beobachteten die Kinder Küken beim Ausschlüpfen: Dieses Gruppenerlebnis wurde mit dem Wort Küken verknüpft, sowohl für die Kinder als auch für mich als ihre Lehrerin.

Auf Seiten der Lehrkraft bedarf es der Vor- und Nacharbeit. Es bedarf der Vorarbeit, damit man bereit und offen ist, sich auf eine solche Gruppe einzulassen und ihr einen kreativen und kommunikativen Entfaltungsraum zu ermöglichen. Die Nacharbeit ist wichtig, weil einem durch das Aufschreiben der Beobachtungen, das Nachdenken und das Kommunizieren darüber neue Eindrücke und Sichtweisen bewusst werden. Darauf aufbauend können auch die eigenen („guten und un guten“ bzw. belastenden) emotionalen Prozesse erkannt werden. Dies wird dazu beitragen, die Kinder offen, mitfühlend und verstehend zu unterstützen sowie eigene Fähigkeiten und Haltungen weiterzuentwickeln. █

Literatur

- **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), (2016): Bildungsplan der Grundschule. Fach Kunst. Leitgedanken, www.bildungsplaene-bw.de [4.5.2018].**
- **Perls, Frederick S./Hefferline, Ralph F./Goodman, Paul (2015): Gestalttherapie, Stuttgart: Klett.**
- **Svoboda, Ursula/Scala, Eva/Gut, Jimmy (2012): Gestaltpädagogisch lernen und beraten, Berlin: dVb.**



Links:

- www.gestaltpaed.de [4.5.2018]
- www.gestaltpaedagogik.at [4.5.2018]

Unsere Autorin



Claudia Müller-Bader

Lehrerin, Rhythmus- und Montessoripädagogin, Mediatorin, Fortbildnerin für DaZ und Sprachförderung am SSA Tübingen

Kontakt: cl.mueller-bader@web.de

Impressum

Die Unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däuble und Nicole Neumeister
Anschri ft der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:
www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der Unterrichtspraxis adressiert werden.