Fabelhafte Metaphern

Förderung von überfachlichen Kompetenzen mittels erlebnispädagogischen Impulsen

Michael Müller, Abschlussarbeit NDS, planoalto / Curaviva 2013/2014

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 3

2. Überfachliche Kompetenzen 5

3. Kooperatives Lernen 7

3.1 Das Grundprinzip der Kooperativen Lernformen 7

3.2 Voraussetzungen für kooperatives Lernen 8

4. Definition der „Systemischen Erlebnispädagogik“ 10

5. Arbeit mit Metaphern 11

5.1 Die Metapher 11

5.2 Metaphernarbeit in der systemischen Erlebnispädagogik 11

5.2.1 Die Trainingsmetapher 12

5.2.2 Die Impulsmetapher 13

5.2.3 Die Fantasiemetapher 13

6. Praktische Anwendungsbeschriebe in der Arbeit mit Metaphern 14

6.1 Praxisbeispiel – Arbeit mit einer Geschichte „Die Geschichte vom Pinguin“ 15

6.2.1 Die Pinguin-Geschichte oder: Wie man sich in seinem Element fühlt 15

6.2 Praxisbeispiel – Arbeit mit dem Bilderbuch „Wenn die Ziege schwimmen lernt“ 17

6.3 Praxisbeispiel – Starke Tiere – Vorbereitung des Beurteilungsgesprächs 20

6.3.1 Ressourcendusche 20

6.3.2 Tiermasken – Ich verwandle mich in ein starkes Tier 21

6.3.3 Stärkenkarte der Tiere 22

6.3.4 Ich als Fabeltier 22

6.3.5 Fest der starken Tiere 24

7. Fazit 25

8. Literaturnachweis 26

9. Anhang 27

1. Einleitung

Wandel in der Schule, Umbruchstimmung, Transferarbeit, kooperative Lernformen, Zertifikate, erlebnispädagogische Impulse, überfachliche Kompetenzen, Naturerfahrung, Lernziele, Arbeit mit Metaphern – Begriffe und Schlagwörter, die mich in meinem Schulalltag begleiten.

Als Lehrperson an der Primarschule des Kantons Zug bin ich verpflichtet meine Schüler in allen Fachbereichen zu benoten. Nebst fachlichen Kompetenzen werden auch die Kompetenzbereiche Sozial-, Selbst- und Lernkompetenz im Zeugnis der Schüler ausgewiesen. Diese drei Kompetenzbereiche werden als überfachliche Kompetenzen zusammengefasst. Doch wie breche ich diese komplexe Thematik auf die Ebene der Kinder herunter? Welche Möglichkeiten habe ich als Lehrperson die Selbst-, Sozial- und Lernkompetenz im täglichen Unterricht zu fördern? Welche erlebnispädagogischen Methoden eigenen sich, um überfachliche Kompetenzen im Klassenverband ressourcenorientiert zu fördern? Diese Fragen begleiteten mich in den letzten Monaten und dienten mir als Ausgangslage für meine schriftliche Arbeit.

Von der Idee bis zur Fertigstellung dieser Arbeit führte mich mein Pfad des Lernens durch verschiedene Fachtexte und Alltagsgeschichten; von Stephen Bacons streben nach Persönlichkeitsentwicklung im Sinne des *Outward Bounds*[1] zur Arbeit mit Metaphern nach Cornelie Schödlbauer und Johan Hovelynck, bis hin zur praxisorientierten Arbeit mit Kinderbüchern wie „Wenn die Ziege schwimmen lernt“ von Nele Moost und der „Metaphern-Kartei“ von Marco von Münchhausen und Waltraud Trageser.

Anlässlich dieser Abschlussarbeit möchte ich nun aufzeigen, welche Möglichkeiten in der Arbeit mit erlebnispädagogischen Impulsen stecken und wie sich die Arbeit mit Metaphern im Schulalltag praktisch umsetzen lassen, um überfachliche Kompetenzen zu stärken.

Dazu erkläre ich im 2. Kapitel die verschiedenen Kompetenzbereiche in der Primarschule. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den überfachlichen Kompetenzen. Im Kapitel „Kooperatives Lernen“ beschreibe ich das Grundprinzip und die Voraussetzungen von kooperativen Lernformen und stelle dazu eine Verknüpfung zur systemischen Erlebnispädagogik her. Nach meiner Definition der systemischen Erlebnispädagogik im Kapitel 4 gehe ich im darauffolgenden Kapitel in die Arbeit mit Metaphern ein. Nach der Klärung des Begriffs „Metapher“ schlage ich eine Brücke zur Metaphernarbeit in der systemischen Erlebnispädagogik und erläutere die Begriffe Trainings-, Impuls- und Fantasiemetapher. Im Kapitel 6 stelle ich drei verschiedene Praxisbeispiele aus meiner Arbeit als Erlebnispädagoge vor. Als Erstes berichte ich über ein erlebnispädagogisches Setting in meinem Leiterteam der Pfadi Hünenberg. Danach präsentiere ich die praktische Arbeit mit Hilfe eines Bilderbuches

[1] Outward Bound bezeichnet eine 1941 von Laurence Holt und dem Reformpädagogen Kurt Hahn gegründete Kurzschule in Aberdovey.

und erläutere weiter den Aufbau und die Umsetzung einer über längere Zeit andauernde erlebnispädagogisch geprägte Metaphernarbeit mit meiner Klasse auf der Primarstufe. Im letzten Kapitel reflektiere ich meine Arbeit als Erlebnispädagoge in der Schule, zeige nochmals den Mehrwert von erlebnispädagogischen Methoden in der Schule auf und schliesse mit einem weiterführenden Gedanken meine schriftliche Arbeit ab.

2. Überfachliche Kompetenzen

Genauso wie sich unsere Gesellschaft verändert, wandelt sich auch die Kultur des Beurteilens in der Schule. Die Volksschule muss sich der Herausforderung stellen Kompetenzen in fachlichen, wie auch überfachlichen Bereichen zu beurteilen und zu bewerten. Beurteilen heisst im schulischen Kontext: Ziele setzen, beobachten, fördern und zuweisen. „Kompetenzen sind bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“[2]

Neben den fachlichen Kompetenzen werden bei der Beurteilung der Schüler die überfachlichen Kompetenzen immer wichtiger. Die Sozial-, Selbst- und Lernkompetenz werden als überfachliche Kompetenzen zusammengefasst und im Semesterzeugnis ausgewiesen.

In dieser Hinsicht nimmt die Schule hier einen neuen Auftrag wahr: während der Auftrag der Schule schon immer war, Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich zu fördern (unterstützen), wird heute von der Schule weit mehr erwartet. Die Ansprüche der Gesellschaft und Berufswelt sind gestiegen und es wird von der Schule verlangt, dass sie den Schülern spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt. So muss nun die Schule zum Beispiel auch soziale und emotionale Kompetenzen, sogenannte „überfachliche Kompetenzen“ lehren. Im Merkblatt „Gute Schule“ des DBK Zug heisst es: „Die Erziehung zu Selbstständigkeit, Verantwortung, Teamarbeit, Urteilsvermögen, Konfliktlösung gehören heute wie das ABC zu einer zukunftsorientierten Bildung.“[3]

Ziele sind zum Beispiel, dass sich die Schüler eine eigene Meinung bilden und diese vertreten, offen für Neues sind, sich vielseitig interessieren, bereit sind für lebenslanges Lernen und fähig sind für gute Zusammenarbeit.

Die Lernziele der Sozial-, Selbst- und Lernkompetenz werden mit allen Schülern und Eltern besprochen und im Zeugnis unter folgenden Überschriften ausgewiesen:

- ⇨ *Die Schülerin, der Schüler organisiert Arbeiten sinnvoll.*
- ⇨ *Die Schülerin, der Schüler schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein.*
- ⇨ *Die Schülerin, der Schüler arbeitet mit anderen zielorientiert zusammen.*
- ⇨ *Die Schülerin, der Schüler verhält sich respektvoll.*
- ⇨ *Die Schülerin, der Schüler motiviert sich für das Lernen.*
- ⇨ *Die Schülerin, der Schüler übernimmt Verantwortung.*

[2] Weinert: Leistungsmessungen in Schulen. 2001, S. 27f
[3] DBK Zug: Gute Schulen Beurteilen. 2011, S. 5

Die Lernziele der Lern-, Sozial- und Selbstkompetenzen werden aufgrund der vorgegebenen Lernziele beurteilt. Die Wahrnehmung der Lehrperson in Bezug auf den Erfüllungsgrad der Lernziele wird auf einer vierstufigen Skala aufgezeigt.

••••	*deutlich erkennbar*
•••	*ausreichend erkennbar*
••	*teilweise erkennbar*
•	*noch nicht erkennbar*

Die Spalte „ausreichend erkennbar“ gilt in den Lern-, Sozial- und Selbstkompetenzen als Normbereich. Darunter wird der Regelfall, das heisst das altersentsprechende Verhalten verstanden.

Weiterführende Schulen und Lehrbetriebe fordern von den Schulabgängern nicht nur gute Ergebnisse in den fachlichen Bereichen wie Mathematik, Deutsch oder Englisch, sondern verlangen unter anderem auch Teamfähigkeit, eigenverantwortliches Lernen und eine treffende Einschätzung der eigenen Leistungen. Die Förderung von überfachlichen Kompetenzen wird in der Schule damit immer wichtiger, so dass die Beurteilung dieser Kompetenzen nebst den fachlichen Kompetenzen ausschlaggebend für den Zuweisungsentscheid an die Oberstufe oder die Berufsfindung ist.

Zur Veranschaulichung zeige ich hier einen Indikator aus dem Bereich Sozialkompetenz.

	••••	•••	••	•
Der S arbeitet mit anderen zielorientiert zusammen.	Bei Arbeiten in der Gruppe setze ich mich dafür ein, dass wir das Ziel erreichen und wir Erfolg haben.	Wenn mir eine Gruppenarbeit wichtig ist, kann ich meinen Teil dazu beitragen, so dass etwas Gutes zustande kommt.	Ich verhalte mich bei Gruppenarbeiten neutral, ich beteilige mich wenig.	Ich kann am besten alleine arbeiten.

Zur Beobachtung, Förderung und Beurteilung dieser überfachlichen Kompetenzen arbeiten viele Schulen mit kooperativen Lernformen. Anhand von verschiedenen Aufgabenstellungen, die die Schüler in Gruppen-, oder Partnerarbeiten ausführen, sollen sie einerseits dazu hingeführt werden, die Verantwortung für die gesamte Gruppe zu übernehmen und andererseits den individuellen Anteil zur Gruppenarbeit beizusteuern. So soll sichergestellt werden, dass Sozial-, Selbst- und Lernkompetenz beurteilbar werden und mittels verschiedenen Indikatoren Lernfortschritte ausgewiesen werden können.

Im nächsten Kapitel werden solche kooperative Lernformen näher vorgestellt.

3. Kooperatives Lernen

„Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Gruppenunterricht, bei dem die Mitglieder zu einem Team zusammenwachsen und während ihrer gemeinsamen inhaltlichen Arbeit soziale Lernprozesse bewältigen.“[4] Das soziale Lernen ist dabei ebenso wichtig wie das Lernprodukt. Die Unterrichtsmethodik bedient neben dem Erwerb von fachlichen Kompetenzen auch die Erweiterung der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz der einzelnen Schüler.
Wichtige Schlagwörter für das Kooperative Lernen sind Kommunikation, Kooperation und Sozialverhalten. Dabei sind die Schüler selbst die Aktiven, arbeiten abwechselnd in Einzel- oder Partner- bzw. Gruppenarbeit, reflektieren und bewerten ihre Arbeit selbstständig und eigenverantwortlich.

3.1 Das Grundprinzip der Kooperativen Lernformen

Die grundlegende Vorgehensweise des Kooperativen Lernens wird im Grundprinzip D-A-V (Denken – Austauschen – Vorstellen) veranschaulicht:

1. Denken:
In der ersten Phase setzt sich der Schüler individuell mit der Aufgabenstellung auseinander, denkt alleine darüber nach, macht sich Notizen, erarbeitet Lösungsvorschläge oder liest etwas selbstständig.

2. Austauschen
Austauschen, mit dem Partner oder mit der Kleingruppe, Diskussion verschiedener Meinungen oder Lösungen, Vertiefung der Ergebnisse oder Erkennen eines gemeinsamen Nenners und Finden eines Kompromisses

3. Vorstellen
Vorstellen der Ergebnisse in der Klasse/Plenum, Präsentation, Vergleich und Vertiefung mit Korrektur und Feedback[5]
Den meisten Methoden des Kooperativen Lernens innerhalb einer Arbeitsphase liegt dieses Prinzip zugrunde.[6]

---

[4] Assmann: Methodenprofi. 2013, S. 3
[5] vgl. Assmann: Methodenprofi, 2013
[6] Exemplarische Anwendungsbeschriebe von kooperativen Lernformen sind im Anhang

3.2 Voraussetzungen für kooperatives Lernen

Kooperative Lernformen müssen mit den Klassen immer wieder erprobt und geübt werden. In der Primarschule werden verschiedene Arbeitsformen des kooperativen Lernens aufgebaut. So dass die Schüler von einfachen und teilweise begleiteten Gruppenarbeiten zu anspruchsvolleren Arbeitssequenzen herangeführt werden.
Für alle Formen des kooperativen Lernens gibt es einige wichtige Faktoren, die innerhalb einer Sequenz eingehalten werden müssen.

1. Individuelle Verantwortung
Damit die Gruppe Erfolg haben kann, ist der Beitrag von jedem Gruppenmitglied wichtig. Jeder Schüler ist durch seinen Beitrag mitverantwortlich für das gemeinsame Ergebnis und erhält innerhalb der Gruppe Rückmeldung über seine Arbeit.

2. Positive Abhängigkeit
Die Gruppenmitglieder sind untereinander verbunden und helfen sich gegenseitig. Dabei darf niemand zurückgelassen werden, vielmehr setzen sich alle gleichermassen für ihr Gruppenziel ein.

3. Soziale Kompetenz
Die Arbeit mit kooperativen Lernformen gelingt nur, wenn alle Schüler die sozialen Verhaltensweisen berücksichtigen. Das soziale Lernen ist ein wichtiger Teil der Lernformen. In der Gruppe werden Fähigkeiten wie „Hilfe anbieten“, „sich loben“, „konstruktiv kritisieren“ oder „zuhören“ geübt.

4. Partnerbezogene Kommunikation
Die verschiedenen Arbeitsschritte werden an einem Gruppentisch ausgeführt. Dabei werden nebst Ideen und Vorschlägen auch die Arbeitsmaterialen geteilt. Ein einfacher und stetiger Austausch in der Gruppe steht dabei im Vordergrund.

5. Evaluation
Die Schüler bewerten sowohl die Ergebnisse als auch ihre Lern- und Kommunikationsprozesse innerhalb der Gruppe. Dazu stehen verschiedene Feedback-Strategien zur Verfügung. Dies bildet die Basis für bessere Leistung und für erweiterte Methodenkenntnisse.[7]

[7] vgl. Assmann: Methodenprofi, 2012

Die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in der Gruppe führen mich ins Feld der systemischen Erlebnispädagogik. Individuelle Verantwortung, positive Abhängigkeit, soziale Kompetenz, partnerbezogene Kommunikation und Evaluation sind wichtige Begriffe, die auch in den Methoden der systemischen Erlebnispädagogik eine zentrale Rolle spielen.
Im folgenden Kapitel schlage ich die Brücke von der Förderung von überfachlichen Kompetenzen mit der Hilfe von kooperativen Lernformen zur systemischen Haltung der Erlebnispädagogik. Dies führe ich in Form meiner persönlichen Definition von systemischer Erlebnispädagogik aus.

4. Definition der „Systemischen Erlebnispädagogik“

Die systemische Erlebnispädagogik bietet Raum den gewohnten Alltag zu verlassen und auftrags- und zielorientiert in der Natur unterwegs zu sein. In der systemischen Erlebnispädagogik werden gezielt Naturräume gesucht, welche die Alltagsthemen der Menschen verstärkt wiederspiegeln. Es geht dabei nicht darum Grenzerfahrungen zu machen, sondern um das (Wieder)entdecken und Ausprobieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten, dem Weiterentwickeln von Ressourcen, sowie dem Erkennen von versteckten Ressourcen. Mittels handlungsorientierten Methoden, Arbeit mit Metaphern und verschiedenen Spielformen begegnen die Menschen ihrer Lebensgeschichte und Lebensthemen. So begegnen sich Menschen während erlebnispädagogischen Settings immer wieder sich selbst und bestimmen welche Themen und Fragen für sie in diesem Moment von Bedeutung sind. Die systemische Erlebnispädagogik bietet die Möglichkeit durch verschiedene Methoden oder Interventionen neue oder alternative Sichtweisen zu bekommen und Lösungsmöglichkeiten zu konstruieren. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass sich Menschen in einem System bewegen, in welchem sie durch Interaktion und Kommunikation ihre eigene Realität konstruieren. Hierbei werden Menschen in ihrer Sozial- und Selbstkompetenz gefördert. Mittels erlebnispädagogischen Impulsen soll das Potential, welches in jeder Person innewohnt vergrössert werden - Persönlichkeitsentwicklung wird angestrebt.[8] Die systemische Erlebnispädagogik geht davon aus, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes Einzelnen zum Vorschein gebracht werden können und in jedem Menschen Ressourcen schlummern, welche es ihm ermöglichen das Leben zu meistern. Erlebnispädagogik versucht nicht Menschen zu etwas zu machen, was sie nicht sind. „Ein Apfelbaum sollte zum besten Apfelbaum gemacht werden, der nur möglich ist, aber nicht zu einer Tanne.“[9]

In diesem Sinne eignet sich die Erlebnispädagogik sehr gut für die Förderung von überfachlichen Kompetenzen, weil sie an den gleichen Zielen arbeitet. Die positive Grundhaltung und die grosse Auswahl an schulischen und erlebnispädagogischen Methoden bieten in der täglichen Arbeit mit den Schülern immer wieder die Möglichkeit, die vorhandenen Kompetenzen als Ressourcen zu nutzen und zu fördern.

Aus dem grossen Angebot von Methoden der Erlebnispädagogik, wird hier ein besonderes Augenmerk auf die Arbeit mit Metaphern gelegt. Im nächsten Kapitel erläutere ich die Bedeutung von Metaphernarbeit aus Sicht der systemischen Erlebnispädagogik, um dann diese in Form von praktischen Beispielen zu veranschaulichen.

---

[8] vgl. Weiss: Erlebnispädagogische Einzelbegleitung in der kirchlichen Jugendarbeit, 2010

[9] Bacon / Schödlbauer: Die Macht der Metaphern. 2003, S. 137

5. Arbeit mit Metaphern

5.1 Die Metapher

Eine Metapher ist eine bildliche Wendung, ein sprachliches Bild, welches eine übertragene Bedeutung beinhaltet. Das griechische Wort „Metapher“ geht auf meta = herüber und phérein = tragen zurück. Metaphern sind, wenn man sie wörtlich nimmt, falsche Aussagen. Im Unterschied zu direkten Aussagen besitzen sie eine Zweideutigkeit, welche von den Empfängern der Metapher zuerst umgedeutet, manchmal sogar entschlüsselt werden müssen. Stephen Bacon schreibt:

„Der Begriff der ‚Metapher‘ wird so inflationär verwendet, dass er sorgsam definiert werden muss. Auf der technischen Ebene meint Metapher eine Sprachfigur, worin ein Ding mit einem anderen dergestalt verknüpft wird, dass dieser Vergleich neues Licht auf den Gegenstand wirft. So ist z.B. „das Schiff pflügt die See“ eine metaphorische Sprachfigur.“[10]

Metaphern fordern dazu auf, Ähnlichkeiten zu erkennen. Der Empfänger eines Bildes versteht dann eine Metapher, wenn es gelingt, Merkmale eines Gegenstandes auf den anderen Gegenstand zu beziehen.[11]

Damit eine Metapher von den Menschen aufgenommen wird, sollte diese isomorph sein. Das heisst, dass die Menschen das transportierte Bild der Metapher auf ihre eigene (Lebens)situation übertragen können müssen. Eine Metapher wird also immer in einen Kontext zur eigenen Lebenssituation gestellt. „Die metaphorische Aktivität, die Interpretation einer Entscheidung, die Umdeutung eines Misserfolgs, die Deutung einer Aktivität im Vornhinein, die man auch als Frontloading bezeichnet: sie sind der Fokus, der Subgegenstand der Metapher.“[12] Erst wenn ein erlebnispädagogisches Setting diesen Fokus auf eine Metapher ermöglicht, kann diese wirken. Die Metapher bekommt so eine zentrale Bedeutung und gibt der erlebnispädagogischen Reise so einen Rahmen.

5.2 Metaphernarbeit in der systemischen Erlebnispädagogik

Die systemische Erlebnispädagogik besagt, dass ein Erlebnis dann eine nachhaltige Wirkung bekommt, wenn es mit einem Bild „aufgeladen“ ist. Die Kraft des Bildes hängt dabei stark mit der Verknüpfung der Metapher und dem persönlichen Ziel ab. Besteht ein Zusammenhang zwischen einer Metapher oder einem Bild und dem persönlichen Ziel, spricht man von „Isomorphie“. Ist das Bild mit dem jeweiligen Ziel eines Menschen isomorph, kann es schon während eines erlebnispädagogischen Settings und darüber hinaus wirksam werden.

---

[10] Bacon / Schödelbauer: Die Macht der Metaphern. 2003, S. 30
[11] vgl. Caviola: In Bilder sprechen, 2003
[12] Black / Schödelbauer: Metaphern 2003, S. 53

Die Handlungsfelder der Erlebnispädagogik sind prozess- und lösungsorientiert und gehen wie bereits beschrieben davon aus, dass die Menschen über alle Ressourcen verfügen, um ihr eigenes Leben zu meistern. Bei der prozess- und lösungsorientierten Arbeit nimmt die Metaphernarbeit eine wichtige, wenn nicht sogar zentrale Rolle ein. Das Entdecken der eigenen Ressourcen wird im erlebnispädagogischen Prozess mit Bildern, Bildgeschichten, Gedankenreisen und Metaphernimpulsen unterstützt. Metaphern können dabei als Transfer benutzt werden oder finden den Weg als Ein- oder Ausstieg in einen erlebnispädagogischen Prozess. Die Metaphern werden daher auf die Ziele der Menschen abgestimmt.
Kreszmeier und Hufenus sprechen von einem „4 Ebenen-Modell der systemischen Erlebnispädagogik". Sie teilen diese Ebenen in die konkrete, metaphorische, energetische und spirituelle Naturerfahrung auf. Auf der Ebene der metaphorischen Naturerfahrung kommt die Kraft der Bilder und Metaphern zum Tragen. Die Wirkungskraft von Symbolen, Handlungen und Bildern aus Fabeln, Märchen und Mythen werden genutzt, um die Naturerfahrung zu verstärken.[13]
Zuffellato und Kreszmeier teilen im Lexikon der Erlebnispädagogik die Arbeit mit Metaphern in verschiedene Bereiche ein:
Sprachmetaphern in der Sprachbegleitung, Naturraum-Metaphern, Trainingsmetaphern, Impulsmetaphern und Fantasiemetaphern.[14]

Im kommenden Abschnitt möchte ich die drei Metaphern, Trainings-, Impuls-, und Fantasiemetapher zum Verständnis der nachfolgenden Kapitel kurz umschreiben und erläutern.

5.2.1 Die Trainingsmetapher

Trainingsmetaphern sind Metaphern, welche vor einem erlebnispädagogischen Setting bewusst ausgewählt werden. Man setzt die Metapher gezielt ein, um einen Bezug zum jeweiligen Thema herzustellen. Man spricht dann von „frontloading". Die Trainingsmetaphern haben einen möglichst starken Bezug zum Alltag. Durch die Isomorphie der Metapher wird ein automatischer Transfer von der Lernsituation in den Alltag erreicht. Die Menschen entdecken in den Metaphern ihre eigenen Lebensgeschichten oder finden in den Bildern eigene Probleme oder bevorstehende Hindernisse, welche sie zu bewältigen haben. Metaphern ermöglichen den Menschen eine neue Sicht auf diese Probleme oder Hindernisse und eröffnen so neue Möglichkeiten der Problemlösung. Trainingsmetaphern nehmen einen grossen Einfluss auf das natursportliche Medium und die Wahl des Naturraumes und dienen ebenso als Zielfindung und Zielsetzung. Will man mit einer Metapher erreichen, im Leben vorwärts zu kommen und neue Wege zu entdecken bietet sich eine Flussreise an. Zielt die Reise eher darauf ab sich neu zu orientieren oder sich einen Überblick zu verschaffen, ist

[13] vgl. Kreszmeier & Hufenus: Wagnisse des Lernens, 2000
[14] vgl. Zuffellato & Kreszmeier: Lexikon Erlebnispädagogik. 2007, S. 234

eine Höhenwanderung ein geeigneter Weg. Trainingsmetaphern eignen sich somit auch, um Bilder zu verstärken und ermöglichen einen vertieften Lernprozess.

5.2.2 Die Impulsmetapher

Die Impulsmetapher ist ein freies Element eines erlebnispädagogischen Prozesses, welches im Gegensatz zur Trainingsmetapher nicht geplant werden kann. Es können jedoch Rahmenbedingungen erschaffen werden, in denen sich sogenannte Bildmetaphern eher zeigen können. So treten Impulsmetaphern plötzlich in den Raum und rufen oftmals tiefe Gefühle bei den Empfängern aus. Wer diese Art von Metaphern als pädagogische Mittel einsetzen kann, erkennt schon bald ihre enorme Kraft, da die Bilder von den Menschen selbst erkannt werden und oftmals direkt ihre Lebenssituation wiederspiegeln. Die Impulsmetapher kann in Form eines Bachlaufes, einer Wanderung, eines Essens, einer Begegnung und vielem mehr in Erscheinung treten und wird von einzelnen oder einer ganzen Gruppe als wichtiges Ereignis angesehen.

5.2.3 Die Fantasiemetapher

Bei Fantasiemetaphern handelt es sich um Fantasiereisen oder Imaginationsübungen. Diese Reisen ins Innere des Menschen werden von der menschlichen Vorstellungskraft entwickelt und finden heute in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung, der Psychotherapie oder in der Schule ihren Platz. Im Gegensatz zu den Impuls- und Trainingsmetaphern macht die Fantasiemetapher keinen Gebrauch von konkreten Bildern oder Begegnungen in der Natur, sondern lässt die Menschen die Bilder und Begegnungen selbst ausdenken oder ausmalen. Durch die Anwendung einer Fantasiemetapher sollen der Körper und der Geist in einen Ruhestand kommen, um seine ganze Konzentration nach innen zu lenken und eine Annäherung zum Unbewusstsein zu erreichen. In der systemischen Erlebnispädagogik werden Fantasiemetaphern oftmals als Einleitung einer längeren Arbeitssequenz oder als Wegbereitung einer Kreativtechnik, z.B. eines Ressourcenbildes, eingesetzt. Die Fantasiemetapher dient jedoch auch dazu, die Konzentration zu bündeln oder Lernerfahrung zu vertiefen und mit anderen Sinnen zu verstärken.[15]

[15] vgl. Zuffellato & Kreszmeier: Lexikon Erlebnispädagogik. 2007, S. 233f

6. Praktische Anwendungsbeschriebe in der Arbeit mit Metaphern

In diesem Kapitel beschreibe ich zwei Praxisbeispiele aus der Arbeit mit Metaphern aus meiner Tätigkeit als Primarlehrer und Präses eines Pfadileiterteams.

Während meiner vertieften Auseinandersetzung mit den Einsatzmöglichkeiten von Metaphern im Schulalltag bin ich auf sehr viele Ideen und Anregungen von Kollegen und Schülern gestossen und bemerkte, dass gerade Kinder im Primarschulalter sehr viel mit Metaphern in Kontakt kommen. Für mich lebt ein guter Unterricht nicht zuletzt von der Arbeit mit Bildern, Gedankenreisen und Metaphern.
Gerade in der Primarschule werden Metaphern und Bilder für Beurteilung und Bewertung eingesetzt. Zum Beispiel erhalten die Schüler der 1. Klasse in unserem Schulhaus die Bewertung eines Tests in Form von Abbildungen einer Sonne, einer Wolke oder Regenwolke. Die Fortschritte der überfachlichen Kompetenzen werden als Weg auf einen Berg oder in Form eines Schmetterlings, der sich auf verschieden grossen Blüten niederlassen darf dargestellt.
Im Unterricht bieten sich verschiedene Arten von Metaphern an. Um in ein neues Thema einzuführen, sei es im Fachbereich „Mensch und Umwelt“ oder in Themengebieten des Fachs „Ethik und Religion“, arbeite ich gerne mit Fantasiemetaphern. Die Schüler bekommen so die Möglichkeit mittels einer angeleiteten Gedankenreise in ein Thema einzutauchen. Die Kinder reisen in eine mittelalterliche Burg, in ein römisches Amphitheater oder sie befinden sich plötzlich auf einer paradiesischen Waldlichtung, wo sie ihrem Lieblingstier begegnen.
Für die Arbeit zum Schuljahresthema „Stärken stärken“ habe ich verschiedene Trainingsmetaphern in meinen Unterricht einfliessen lassen. Diese habe ich im Schulzimmer oder in der Natur einsetzen können. Hierzu berichte ich ausführlicher unter dem Titel „Praxisbeispiel – Starke Tiere – Vorbereitung des Beurteilungsgesprächs“.
Während meiner Tätigkeit als Präses eines Pfadileiterteams habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Arbeit mit Metaphern, Gedankenreisen und Wunschbildern auch junge Erwachsene ansprechen. Fähigkeiten wie sie in der Schule als überfachliche Kompetenzen beschrieben werden, sind auch hier von zentraler Bedeutung. Im Leiterteam soll während der Planung einer Pfadiaktivität oder eines Lagers zielorientiert zusammen gearbeitet werden. Die einzelnen Leiter müssen miteinander anstehende Aufgaben lösen können, eigenständig und pflichtbewusst ihre Arbeit erledigen und ihren Platz im Team finden können.
Im nachfolgenden Praxisbeispiel berichte ich über meine Arbeit mit der Geschichte vom Pinguin in meinem letzten Aktiv-Block eines Leiterweekends, bei dem es darum ging seinen Flow, sein Element, seine Ressourcen zu entdecken und diese ins Leiterteam einzubringen.

6.1 Praxisbeispiel – Arbeit mit einer Geschichte „Die Geschichte vom Pinguin“

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel beschrieben, geht die systemische Erlebnispädagogik davon aus, dass in jedem Menschen Ressourcen und Fähigkeiten stecken. Diese sind jedoch nicht immer offen dargelegt und wollen zuerst entdeckt werden. Die folgende Geschichte ist für mich ein schönes Beispiel, dass man stets mit einem geschärften Blick auf Menschen oder in diesem Fall Tiere zu gehen soll. Im lösungs- und prozessorientierten Handeln führen uns die Menschen dorthin, wo ihre Stärken sichtbar werden. Die Geschichte vom Pinguin diente mir als Einstieg in eine Teambegleitung einer Pfadi während eines Wochenendes. Einige Leiter haben zuvor das Leitungsteam nach langjähriger Tätigkeit verlassen und neue, jüngere Jugendliche nahmen ihre Plätze ein. In einer ersten Phase unseres Leiterweekends ging es darum, seinen Platz, seine Ressourcen zu finden, um die vielen verschiedenen Ämtchen und Arbeiten zu verteilen.

Dazu wurde die folgende Geschichte benutzt:

6.2.1 Die Pinguin-Geschichte oder: Wie man sich in seinem Element fühlt von Dr. Hirschhausen

Ich ging in einen norwegischen Zoo. Und dort sah ich einen Pinguin auf seinem Felsen stehen. Ich hatte Mitleid: „Musst du auch Smoking tragen? Wo ist eigentlich deine Taille? Und vor allem: hat Gott bei dir die Knie vergessen?” Mein Urteil stand fest: Fehlkonstruktion.
Dann sah ich noch einmal durch eine Glasscheibe in das Schwimmbecken der Pinguine. Und da sprang „mein“ Pinguin ins Wasser, schwamm dicht vor mein Gesicht. Wer je Pinguine unter Wasser gesehen hat, dem fällt nix mehr ein. Er war in seinem Element! Ein Pinguin ist zehnmal windschnittiger als ein Porsche! Mit einem Liter Sprit käme der umgerechnet über 2500 km weit! Sie sind hervorragende Schwimmer, Jäger, Wassertänzer! Und ich dachte: „Fehlkonstruktion!”
Diese Begegnung hat mich zwei Dinge gelehrt. Erstens: wie schnell ich oft urteile und wie ich damit komplett daneben liegen kann. Und zweitens: wie wichtig das Umfeld ist, ob das, was man gut kann, überhaupt zum Tragen kommt.
Wir alle haben unsere Stärken, haben unsere Schwächen. Viele strengen sich ewig an, Macken auszubügeln. Verbessert man seine Schwächen, wird man maximal mittelmässig. Stärkt man seine Stärken, wird man einzigartig. Und wer nicht so ist, wie die anderen sei getrost: Andere gibt es schon genug! Immer wieder werde ich gefragt, warum ich das Krankenhaus gegen die Bühne getauscht habe. Meine Stärke und meine Macke ist die Kreativität. Das heisst, nicht alles nach Plan zu machen, zu improvisieren, Dinge immer wieder unerwartet neu zusammen zu fügen. Das ist im Krankenhaus ungünstig. Und ich liebe es, frei zu formulieren, zu dichten, mit Sprache zu spielen. Das ist bei Arztbriefen und Rezep-

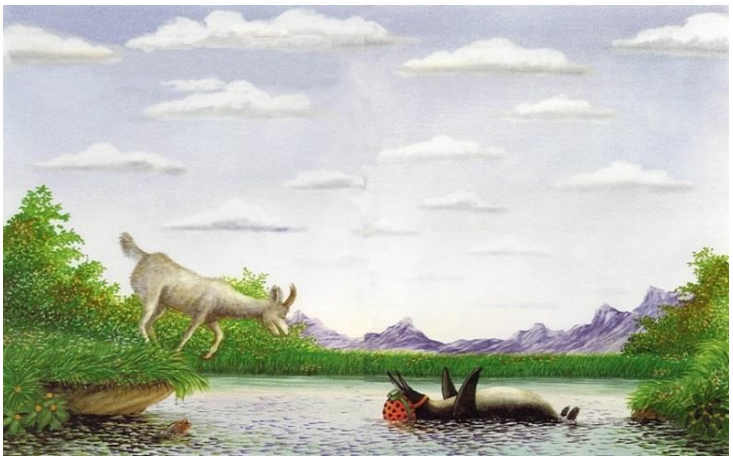
ten auch ungünstig. Auf der Bühne nutze ich viel mehr von dem was ich bin, weiss, kann und zu geben habe. Ich habe mehr Spass, und andere haben mit mir mehr Spass. Live bin ich in meinem Element, im Flow!
Menschen ändern sich nur selten komplett und grundsätzlich. Wenn du als Pinguin geboren wurdest, machen auch sieben Jahre Psychotherapie aus dir keine Giraffe. Also nicht lange hadern: Bleib als Pinguin nicht in der Steppe. Mach kleine Schritte und finde dein Wasser. Und dann: Spring! Und Schwimm!
Und du wirst wissen, wie es ist, in Deinem Element zu sein.[16]

Die Geschichte vom Pinguin und das Bild seinen Flow zu finden ermöglichte es den neuen Leitern sich im Team neu zu positionieren. Einige Leiter und Leiterinnen wussten von ihren Stärken und ihrem „Wohlfühlelement“ und konnten sich sehr schnell unterstützend ins Team eingliedern. Andere brauchten einige Zeit, um sich ihren Ressourcen bewusst zu werden. Im Team haben wir daher weiter nach Stärken der einzelnen Leiter gesucht und uns auf eine Fantasiereise ins kommende Pfadijahr begeben. Wir suchten nach dem optimalen Zustand des Leiterteams und schrieben die Visionen und Wünsche auf. Die Ziele der Leiter in Bezug auf Arbeitsaufteilung, Aufwand und Zusammenarbeit wurden so immer deutlicher und die Aufgaben und Ämtchen auf mehrere Leiter verteilt. Das ganze Team fügte sich so zu einer gut eingespielten Gruppe zusammen, in der bewährte Abläufe und Arbeitseinteilungen so belassen, jedoch auch viele neue Impulse und Idee von den jungen Leiter ins Team eingebracht wurden.

[16] Dr. Hirschhausen: Abendprogramm „Glück“, 2011

6.2 Praxisbeispiel – Arbeit mit dem Bilderbuch „Wenn die Ziege schwimmen lernt“

Der Schulalltag stellt die Lehrpersonen immer wieder vor neue Herausforderungen. Bereits nach den ersten Schulstunden wird klar, dass eine Klasse eine heterogene Gruppe mit vielen verschiedenen Bedürfnissen und Erwartungen ist. Ein erfolgreicher Unterricht besteht aus differenzierten Lerninhalten, Lernformen und Lerneinheiten, welche eine Förderung der verschiedenen Kompetenzen der Schüler ermöglichen.



Das Literaturprojekt „Wenn die Ziege schwimmen lernt“[17] bot für mich einen idealen Einstieg für die Reflexion der Fach- und überfachlichen Kompetenzen der Schüler.

Das Bilderbuch „Wenn die Ziege schwimmen lernt“ erzählt von einer Schule, in der nicht differenziert wird, obwohl die einzelnen Schüler unterschiedlicher nicht sein könnten.

Die Tierkinder lernen alle im Gleichschritt zu fliegen, zu schwimmen, zu rennen und zu klettern. Schon bald wird jedoch klar, dass nicht alle Tierkinder diesen Anforderungen gewachsen sind.

Lernziele, Leistungsdruck, Prüfungsangst oder Selbstzweifel sind Themen, die viele Kinder im Schulalltag belgeiten. Die Geschichte gibt Anlass über diese Aspekte zu diskutieren, die eigenen Stärken zu suchen und sie ins Zentrum zu rücken oder eigene Schwächen einzugestehen und daraus Ressourcen zu schöpfen.

Im Bilderbuch begegnen wir der Ziege, welche wasserscheu ist, dem Pferd, welches beim Klettern auf einen Baum grosse Mühe hat und der Raupe, die den passenden Moment fürs Fliegen noch nicht gefunden hat.

Diese Bilder ermöglichen es über das „Verschieden-Sein“ und das Finden der eigenen Stärken und Schwächen nachzudenken und führen die Kinder mit einem Lächeln ins Feld der eigenen Ressourcen.

[17] elk-verlag: Literaturprojekt Wenn die Ziege schwimmen lernt. 2013

Mittels einer Fantasiereise können sich die Kinder in ein Tier hineinfühlen. Kreativ können die Schüler bei Rollenspielen werden, in denen sie die verschiedenen Szenen oder Aufgaben der tierischen Klasse nachspielen.
Das szenische Spiel ermöglicht den Schülern sich über ihre eigenen Probleme, hier im schulischen Kontext, Gedanken zu machen. Oftmals fällt dies einfacher wenn sich gerade Knaben in Tiere verwandeln können. Die Möglichkeit sich als Tier zu zeigen und dies stellvertretend für das eigene Handeln zu benutzen, dient nebst der Anschaulichkeit auch als Schutz für den Erzähler. Fabeln erzählen uns die Geschichten von Tieren, die stellvertretend für uns Menschen in den Geschichten die Rolle des Protagonisten einnehmen. In der systemischen Erlebnispädagogik spricht man hier von „reframing“. Eine Geschichte oder eine Problematik wird in einen neuen Rahmen gesetzt, wird zur Metapher, um diese so zugänglicher zu machen.
Mit dem Blick auf die Schule können so verschiedene pädagogische Themen in verschiedenen Kompetenzbereichen diskutiert werden, ohne dass die Schüler von ihren eigenen Klassenkameraden oder Freunden sprechen.
Während meiner Arbeit mit Kindern auf der Mittelstufe wurde ich immer wieder überrascht, wie gut sich Schüler selbst reflektieren können. Die Verwandlung in ein Tier oder Fabeltier ermöglichte es den Schüler unbeschwerter ihre eigenen Stärken und Schwächen sehr differenziert und überaus treffend beschreiben zu können.

Gerne zeige ich hier zwei Arbeitsblätter aus der Lektionsreihe „Literaturprojekt - Wenn die Ziege schwimmen lernt“, welche ich mit den Schülern während meiner Arbeit durchgeführt habe. Es war für mich wichtig nebst den szenischen Sequenzen und Erlebnissen im Freien auch über verschiedene Stärken und Schwächen zu lesen und zu schreiben. Die Schüler freuten sich über viele Stärken, die sie aufschreiben konnten, wussten jedoch auch über Schwierigkeiten und Schwächen zu berichten. Im Zentrum standen die fachlichen Kompetenzen. Erst im Gruppengespräch fanden einige Schüler auch Stärken aus dem Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz.

Darin bin ich stark

Notiere neben den Elefanten Dinge, in denen du dich stark fühlst. Denke dabei nicht nur an Schulfächer, sondern auch an anderes.

Was findest du „stark"? Kreuze diese Aussagen an. Diskutiere mit anderen.

- ☐ Anderen bei einem kleinen Kampf zeigen, wer der/die Stärkere ist.
- ☐ Sich nicht provozieren lassen und Streit aus dem Weg gehen.
- ☐ Mutproben machen, um zu zeigen, wer wirklich mutig ist.
- ☐ Bei Problemen immer sofort die Lehrperson informieren.
- ☐ Immer nur die besten Noten in der Schule zu haben.
- ☐ Auch dann nicht aufgeben, wenn es einmal schlecht läuft.
- ☐ Eigene Ideen haben und andere davon begeistern.
- ☐ Anderen helfen, die Hilfe benötigen.
- ☐ Cool bleiben und nie zugeben, dass man etwas nicht gut kann.
- ☐ Der Anführer oder die Anführerin einer Gruppe sein und bestimmen.

Das kann ich noch nicht so gut

Notiere in jeder Wolke Dinge, die dir nicht ganz leicht fallen.

Kannst du das gut oder eher nicht so gut? Übermale die Dinge mit Gelb, die du gut kannst. Färbe Tätigkeiten blau, die dir schwer fallen.

Klettern	Rennen
Schwimmen	Rechnen
Lesen	Rechtschreiben
Tauchen	Malen
Schneiden	Reden halten
Falten	Schönschreiben
Einkaufen	Velofahren
Singen	Geschichten schreiben

Ein erster Schritt zur differenzierten Auseinandersetzung mit fachlichen und überfachlichen Kompetenzen mit der Hilfe der Fabel „Wenn die Ziege schwimmen lernt" war gemacht.

Im folgenden Praxisbeispiel erläutere ich die Verknüpfung unseres Jahresthemas „Stärken stärken", der Vorbereitung des Beurteilungsgesprächs auf der Primarschule mittels erlebnispädagogischer Metaphernarbeit.

6.3 Praxisbeispiel – Starke Tiere – Vorbereitung des Beurteilungsgesprächs

Jedes Jahr finden in der Primarschule sogenannte Beurteilungsgespräche statt. Hierzu werden die Eltern und Kinder ins Schulzimmer eingeladen, um über Lernfortschritte, erreichte Ziele, verschiedene Kompetenzen und neue Lernziele oder Förderprogramme zu sprechen. Die Lehrperson, die Schüler und die Eltern füllen zur Vorbereitung jeweils einen Beobachtungs- und Beurteilungsfragebogen aus. Dieser dient als Gesprächsgrundlage für das Gespräch.
Um die Gesprächsvorbereitung für die Dritt- und Viertklässler meiner Klasse greifbarer zu machen, entschied ich mich in diesem Jahr mit den Kindern vor dem Gespräch nach ihren Stärken zu suchen.
Passend zu unserem Schuljahresthema „Stärken stärken“ verwendete ich das Bild des starken Tieres als Metapher, um mit den Schülern möglichst viele Ressourcen aus den verschiedenen, zu beurteilenden Kompetenzbereichen zu finden. Ich baute vier aufeinander aufbauende Sequenzen in den Unterricht ein, welche die Kinder an ihre Stärken heranführen sollten.

6.3.1 Ressourcendusche

Zusammen mit allen Schülern der Klasse wanderten wir in den Wald, um uns dort mit unseren Stärken zu duschen. Nachdem wir gemeinsam unseren Komplimententhron aufgebaut hatten, konnte die Ressourcendusche starten. Jeder Schüler durfte für 2 Minuten auf dem Thron sitzen. Reihum bekamen die Schüler Dinge zu hören, wofür sie die Mitschüler bewundern oder mit welchen Stärken sie die anderen beeindruckten. Bereits hier kam es spontan zu ersten Vergleichen mit Tieren. Ein Gong diente als Zeichen für den Wechsel zum nächsten Kind.
Nachdem alle Schüler mit Komplimenten überhäuft wurden, kehrten wir gestärkt in unser Klassenzimmer zurück. Es herrschte eine sehr ausgelassene, positive Stimmung und die Schüler tauschten sich über ihre Eindrücke und die erhaltenen Komplimente aus.

6.3.2 Tiermasken – Ich verwandle mich in ein starkes Tier

Mit den Bildern von ihren Stärken aus der Ressourcendusche gingen die Kinder auf die Suche nach ihrem starken Tier. Dazu begaben sich die Schüler auf die Reise ins Land der Tiere. Der Einsatz der Fantasiemetapher ermöglichte es allen Kindern ein Tier zu finden, welches zu ihnen und ihren Stärken passte. Einige hatten während der Fantasiereise sogar sehr lebhafte Begegnungen mit ihrem Tier und konnten viele eigene Stärken in ihrem Tier finden.
Dieses Tier haben wir anschliessend mit Gips, Kleister und Farbe als Maske dargestellt.
In einem ersten Schritt bildeten wir unser Gesicht als Gipsmaske ab. Danach konnten die Kinder mit Kleister die Gesichtsform, die Schnauzen, die Augen und weitere besondere Gesichtsmerkmale der Tiere nachbilden. Zum Schluss wurden die Tiermasken angemalt und verziert.
Die Arbeiten wurden von den Schülern sehr genau und gewissenhaft ausgeführt. Die Tiermaske auf das eigene Gesicht zu setzen war für einige Schüler eine anspruchsvolle Arbeit, während der sie auch ihre eigenen Gesichtszüge ganz genau betrachten mussten. Die Masken blieben nach dieser Unterrichtseinheit ungewöhnlich lange im Schulzimmer stehen und wurden von den Kindern immer wieder bestaunt und angezogen. Natürlich wurden die Tiermasken auch im Rollenspiel und in etlichen Pausen benutzt, um sich immer wieder in sein starkes Tier zu verwandeln. Einige Schüler haben dann auch seine „beste Stärke“, seine Superkraft mit der Tiermaske auf die „Stärkenkarte der Tiere“ geschrieben.

6.3.3 Stärkenkarte der Tiere

In einem weiteren Schritt suchten sich die Kinder vier Tiere aus, in denen sie Stärken sahen, die sie sich selbst auch zuschrieben. Dazu haben wir uns in verschiedene Gruppen aufgeteilt. Von der Ressourcendusche inspiriert entschieden sich einige Schüler sehr schnell für vier Tiere oder wussten bereits nach kurzem Überlegen, welche Tiere am besten zu ihnen und ihren Stärken passten. Eine zweite Gruppe hat zusammen nach Adjektiven gesucht, mit denen sie sich selbst beschrieben. In der Gruppe haben sie dann nach den passenden Tieren gesucht. Wieder andere Schüler benötigten bei der Suche nach einem Tier, welches zu ihnen passte die Hilfe der Lehrperson und fanden erst über vorgedruckte Tierbilder und der Benennung der Stärken der Tiere zu ihren eigenen Stärken.

So entstand von jedem Kind eine Stärkekarte, mit welcher es sich anhand seiner Ressourcen beschreiben konnte. Die Stärkenkarte benutzten wir dann als Einstieg ins Beurteilungsgespräch, um den Eltern von unseren Stärken zu berichten.

6.3.4 Ich als Fabeltier

Als letzter Schritt unserer Gesprächsvorbereitung setzen die Schüler die vier Tiere der Stärkenkarte zu einem Fabeltier zusammen. So entstanden Fabeltiere aus einer Katze, einem Eichhörnchen, einem Pferd und einem Wolf namens KAEIWOPF oder aus einer Fledermaus, einem Geparden, einer Katze und einem Delfin ein Tier namens DEKAGEFL. Die Stärken der Kinder wurden so in den Fabeltieren vereint und führten uns durch die Beurteilungsgespräche. Die Schüler berichteten von den Stärken ihres Fabeltieres. So kamen nach und nach die wichtigen überfachlichen Kompetenzen der Schüler zur Sprache. Einige differenzierten sogar zwischen Stärken vom Kopf, Stärken aus dem Bauch, Stärken der Arme und Stärken der Beine und konnten sehr genau erklären, warum sie ihr Fabeltier in dieser Form gezeichnet haben. Die Stärkenkarte und das Fabeltier ermöglichten ein ressourcenorientiertes Gespräch, während dem immer wieder Brücken zu den bereits vorhan-

denen Kompetenzen geschlagen werden konnten. Zu meiner Freude gingen die Schüler nach den Elterngesprächen gestärkt und glücklich im Wissen nach Haus, dass sie viele Dinge bereits gut machen und die Eltern stolz auf sie sind.

6.3.5 Fest der starken Tiere

Zum Abschluss des Schuljahres planten wir in der Klasse ein Fest der starken Tiere. Dazu wanderten wir in den nahgelegenen Wald und suchten denselben Ort auf, wo wir bereits die Ressourcendusche gemacht hatten.

Nach dem gemeinsamen Einrichten des Platzes und dem Entfachen des Feuers, kochten wir zusammen eine Tierpasta.

Hier wurden die Stärken der Kinder mit Hilfe der selbst gezeichneten Fabeltieren und Tiermasken nochmals thematisiert.

In einer ersten Gesprächsrunde blickten wir in der Klasse auf das vergangene Schuljahr zurück und liessen in unseren Köpfen nochmals starke Momente aufleben. Es war erstaunlich, wie viele Erlebnisse und Eindrücke den Kindern rund um das Thema „starke Tiere“ noch präsent waren. Während unserem Rückblick erzählten die Kinder zudem von neuen Stärken und Dingen, die sie in den letzten Wochen erreicht hatten.

Nach dem bereits sehnlichst erwarteten, individuellen Spielen im Wald verabschiedeten wir die Viertklässler, welche nach den Sommerferien in eine neue Klasse wechseln.

Das Ziel war es, den älteren Schülern einen Wunsch mit auf den Weg zu geben.

Im Sinne einer Ressourcen-Wunsch-Dusche konnten die Schüler ihre Wünsche weitergeben. Auch hier kamen viele Wünsche im Zusammenhang mit den Stärken der Kinder zur Sprache. Wie zum Beispiel:

„Ich wünsche dir, dass du wie eine Giraffe den Überblick über die 5. Klasse behältst.“

„Ich wünsche dir ein bärenstarkes Schuljahr.“

„Ich hoffe, dass du nach den Sommerferien wieder fröhlich wie ein junges Kätzchen zur Schule kommst.“

Bevor wir den Wald wieder in Richtung Schulhaus verliessen, bekamen alle Kinder ihr Fabeltier als Postkarte überreicht. Dazu habe ich alle Fabeltiere der Schüler fotografiert, auf Postkartenformat ausgedruckt und auf der Rückseite einen persönlichen Abschiedswunsch verfasst. Diese Postkarte soll die Kinder an die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten erinnern, die sie auch in der kommenden Zeit und im nächsten Schuljahr in Gestalt des Fabeltieres begleiten und sie in ihrem Handeln bestärken soll.

Mit dieser Erinnerungspostkarte, einem sogenannten somatischen Marker, habe ich das Thema „Stärken stärken – starke Tiere“, im Wissen, dass die Kinder gestärkt und mit viel Selbstvertrauen ins neue Schuljahr starten können, abgeschlossen.

7. Fazit

Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen im Schulalltag mittels erlebnispädagogischer Methoden stellt für mich einen klaren Mehrwert dar. Auch wenn kooperative Lernformen ähnliche Ziele verfolgen und die Schüler dadurch in denselben Kompetenzbereichen gefördert werden, erlebe ich in den erlebnispädagogischen Sequenzen mit meiner Klasse mehr Unmittelbarkeit und einen grösseren Ertrag im Transfer ins Klassenzimmer. Die Unmittelbarkeit entsteht für mich im Handeln in der Natur. Wenn die Voraussetzungen für ein gelingendes Lernen im Schulzimmer nicht stimmen und aus der kooperativen Lernform kein oder ein ungenügendes Produkt entsteht, wird die geplante Lernsequenz nach einer Evaluation meist trotzdem nicht weitergeführt. Genau an diesem Punkt knüpft die prozess- und lösungsorientierte Arbeit in der Natur an. Wenn zum Beispiel die Gruppe, die das Feuerholz sammeln sollte, nicht genügend oder nur nasses Holz herbeischleppt, kann man nicht kochen. Die ganze Gruppe ist hier gefordert einen neuen Plan zu entwickeln. Ansonsten kann kein Feuer entstehen und somit kein Essen gekocht werden. So entsteht eine Unmittelbarkeit, die die Schüler hautnah erleben. Als Erlebnispädagoge nutze ich solche Erlebnisse und Erkenntnisse als Transfermöglichkeit ins Klassenzimmer. Hier finde ich Anknüpfungspunkte um an den sozialen und emotionalen Kompetenzen zu arbeiten und diese zu fördern.

Die eigenen Ressourcen entdecken, sie in den Tieren suchen und dann wiederum die Bilder der Tiere mit eigenen Stärken aufzuladen, das war in der Arbeit mit meiner Klasse der Mittelstufe ein voller Erfolg. Mit Hilfe dieser Metaphern getrauten sich die Kinder über die aufgeladenen Bilder der Tiere vor Eltern, Mitschülern und mir von sich und ihren Fähigkeiten zu berichten. Ich bemerkte einmal mehr, dass sich die meisten Schüler sehr gut und differenziert einschätzen können und viele ihre Stärken sehr genau kennen. Gerade für Schüler mit wenig Selbstvertrauen war die Ressourcendusche ein toller Einstieg ins Thema. Ich wusste, dass meine aktuelle Klasse zu jedem Kind einige Stärken benennen konnte, so dass ich während dieser Sequenz in der Führung sehr gelassen agieren konnte.

Für mich als Lehrperson bieten sich die verschiedenen Methoden der systemischen Erlebnispädagogik an, um die Ressourcen der Schüler auch ausserhalb des Schulzimmers zu entdecken und mit einem geschärften Blick die verschiedenen Kompetenzen zu beobachten, zu beurteilen und zu fördern. In der Volksschule braucht es Fantasie, Durchsetzungswille und ein wenig Gelassenheit, um sich in der Arbeit mit den verschiedenen Beurteilungskriterien, Lernzielen und dem prozess- und lösungsorientierten Arbeiten zurechtzufinden. Mit ein wenig Pioniergeist gibt es jedoch viele Möglichkeiten alle diese Vorgaben und Vorstellungen miteinander zu verknüpfen und daraus spannende und inspirierende Projekte zu entwickeln.

8. Literaturnachweis

- Assmann, Konstanze: *Methodenprofi.* Frankfurt am Main 2013.
- Busslinger, Daniel: *Kreative erlebnispädagogische Zugänge in der Praxisausbildung angehender Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen NDS-Arbeit.* Baden 2012.
- Caviola, Hugo*: In Bildern sprechen.* Will 2003.
- DBK Kanton Zug: *Gute Schulen Beurteilen.* Zug 2011.
- Fehrenbacher, Björn: *Die Fabel - Umfang, Figuren, Aufbau und Stil.* München 2000.
- Kreszmeier, Astrid & Hufenus, Hans-Peter: *Wagnisse des Lernens.* Bern 2000.
- Moos, Niele & Kunstreich, Pieter: *Wenn die Ziege schwimmen lernt.* Weinheim 2013.
- Grote, Bettina: *Systemische Erlebnispädagogik.* In: erleben und lernen 2/2011.
- Paffrath, F. Hartmus: *Einführung in die Erlebnispädagogik.* Augsburg 2013.
- Schödlbauer, Cornelia: *Die Macht der Metaphern.* Augsburg 2003.
- Schödelbauer, Cornelia & Paffrath, F. Harmut & Michl Werner: *Metapher – Schnellstrassen, Saumpfad und Sackgassen des Lernens.* Augsburg 199.
- von Münchhausen, Marc & Trageser, Waltraud: *Metaphern-Kartei NLP.* Freiburg 2007.
- Zuffellato, Andrea & Kreszmeier, Astrid H: *Lexikon Erlebnispädagogik.* Augsburg 2007.

9. Anhang

Kooperative Lernform

aus „Methodenprofi“ von Konstanze Assmann

Zur Vervollständigung des Kapitels „Kooperatives Lernen“ habe ich auf den folgenden Seiten drei kooperative Lernformen aus dem Lehrbuch „Methodenprofi“ von Konstanze Assmann zusammengefasst.
Diese Lernformen habe ich mehrmals in meinen Unterricht eingesetzt und veranschaulichen meiner Meinung nach das Grundprinzip D-A-V sehr gut.

Placemat

So geht’s!

In die Mitte des Tisches wird ein Plakat oder ein Blatt im Format DIN A3 gelegt, welches in der Art der Abbildung vorbereitet wurde.
Die Lehrperson gibt ein Thema oder eine Frage vor. Zum Beispiel: „Suche zu den vier Jahreszeiten möglichst viele Freizeitaktivtäten, die du gerne ausübst.“
Jeder Schüler einer Vierergruppe notiert zunächst für sich die wichtigsten Stichworte in sein Feld. In dieser Phase ist es wichtig, dass noch keine Absprachen stattfinden. Im nächsten Schritt können alle Gruppenmitglieder die Gedanken der Anderen lesen oder jeder stellt nacheinander seine Ideen vor.
Beim Gedankenaustausch können Fragen gestellt und Aspekte diskutiert werden.
In der letzten Phase der Placemat-Arbeit einigt sich die Gruppe gemeinsam auf die Punkte, die für alle wichtig sind. Das Gruppenergebnis wird dann in der Mitte des Placemats notiert und der Klasse präsentiert.

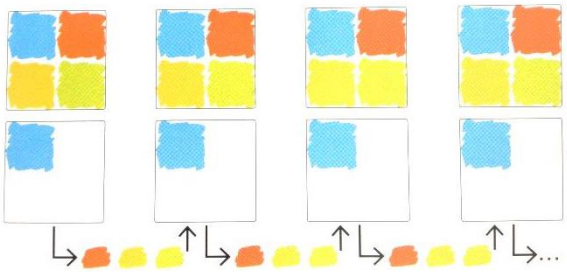
Ziel

- Sammeln von Ideen oder Fakten
- Wiederholung von Wissen
- Austausch und Einigung

Jeder Schüler muss aktiv werden und Ideen beisteuern. Alle machen sich Gedanken und beschäftigen sich mit einem Thema. Alle Vorschläge finden Berücksichtigung und werden ernst genommen.
Grundprinzip: D-A-V

Einer bleibt, die anderen gehen

So geht's!



Nachdem ein Thema in einer kooperativen Arbeitsphase von den Gruppen abschliessend bearbeitet und ein gemeinsames Ergebnis erzielt wurde, z.B. ein Plakat oder ein Merkposter, sollen nun alle Gruppen alle Arbeiten ansehen können.

Zur Präsentation der Gruppenergebnisse wird erst am Schluss der Arbeitsphase aus der Gruppe ein Schüler ausgewählt, der immer am Tisch bleibt und den wechselnden Gruppen die Ergebnisse erklärt und Fragen beantwortet. Die anderen Gruppenmitglieder wandern immer zusammen im Uhrzeigersinn von Tisch zu Tisch und informieren sich.

Am Ende sollte diese Phase mit einer Ergebnissicherung in der Stammgruppe abgeschlossen werden, damit alle Schüler auf dem gleichen Stand sind.

Ziel

Präsentation aller Gruppenergebnisse und Information durch Experten der Tischgruppe.

Der Präsentator als Experte erklärt den anderen Gruppen jeweils das Ergebnis. Es ist also immer ein Ansprechpartner an den Tischen, der befragt werden kann und von Mal zu Mal sicherer wird. Die Zuhörer gehören einer Stammgruppe an und können gemeinsam die Ergebnisse der anderen Gruppen mit ihren eigenen vergleichen. Sie habe am Ende auch die Aufgabe, dem am Tisch gebliebenen Gruppenmitglied die Inhalte und Erkenntnisse der anderen Gruppen zu erklären.

Line up / Monorail

So geht's!

Die Schüler stellen sich selbstständig – nach einem bestimmten „Motto“ oder Aufgabe – in einer Reihe auf. Das „Motto“ oder die Aufgabe gibt die Lehrperson vor, wie zum Beispiel „Stellt euch nach dem Geburtsdatum auf. Der 1. Januar steht vorn, der 31. Dezember ganz hinten.“ oder „Wie viele Tage warst du in den Ferien weg von zu Hause? Wer immer zu Hause blieb steht ganz vorn.“

Dabei wird in der Regel zunächst nicht gesprochen. Mit Gestik und Mimik verständigen sich die Schüler und versuchen sich auf eine Reihenfolge zu einigen.

Auf ein Zeichen der Lehrperson dürfen die Schüler wieder sprechen und zur Kontrolle und Korrektur ihre Geburtstage oder Ausflüge nennen.

Danach teilt die Lehrperson die Gruppen ein. Immer vier Kinder bilden eine Zufallsgruppe und suchen sich gemeinsam einen Arbeitsplatz.

Als weitere Möglichkeit für das „Line up“ könnten das alphabetische Ordnen nach den Vornamen, den Strassennamen, das Ordnen nach Hausnummern oder das Aufstellen nach Körpergrösse oder Haarlänge sein.

Ziel

Schnelle Gruppenbildung mit Zufallscharakter.

Tipp

Absolute Ruhe bei der Aufstellung gewährleistet eine ruhige Arbeitsatmosphäre. Anfangs sollte ein leicht umsetzbares Motto gewählt werden.

Wenn die Klassenzahl nicht durch vier teilbar ist, bietet es sich an, Vierer- und Dreiergruppen zu bilden. Fünfergruppen sollten nur im Ausnahmefall eingeteilt werden.