



## IAL FDTU

# Transversaler Unterricht: «Wer ist hier ein Angsthase?»

Unterrichtseinheit zum Thema Angst  
für den Kindergarten (1.Zyklus)

Eine IAL von:

Stansje Steiger  
Oetlingerstrasse 157  
4057 Basel

[stansje.steiger@students.fhnw.ch](mailto:stansje.steiger@students.fhnw.ch)

Eingereicht am 4.6.2018 bei:

Hanspeter Müller & Ludwig Diehl  
FHNW Pädagogische Hochschule  
Institut Kindergarten-/Unterstufe  
Obere Sternengasse 7  
4502 Solothurn

## Inhaltsverzeichnis

1	Analyse des Gegenstands / Inhalts .....	1
1.1	Themenwahl .....	1
1.2	Zielstufe.....	2
1.3	Erweiterte bildungstheoretische Begründung .....	2
1.3.1	Didaktische Analyse nach Klafki.....	2
1.3.2	Lehrplan 21 .....	5
1.3.3	Bildungsziele.....	6
2	Transversales Unterrichten .....	7
2.1	Transversaler Unterrichtstypus – Typ 1: Win Win.....	7
2.2	Transversale Ziele.....	8
3	Erarbeitung des Fachwissens/ der Grundlagen .....	9
3.1	Grundfrage für beide Fächer .....	9
3.2	Sachanalyse Bildnerisches Gestalten.....	9
3.2.1	Fachziele mit Bezug zum Lehrplan 21 .....	13
3.3	Sachanalyse Sprache.....	13
3.3.1	Fachziele mit Bezug zum Lehrplan 21 .....	17
4	Erarbeitung der Aufgabenstellungen .....	18
4.1	Bildungsbereich Bildnerisches Gestalten.....	18
4.1.1	Mehrteilige Aufgabenstellung nach Aissen-Crewett .....	18
4.1.2	Eigengestalterische Erprobung .....	20
4.2	Bildungsbereich Sprache.....	21
4.2.1	Mehrteilige Aufgabenstellung .....	21
5	Grobplanung «Wer ist hier ein Angsthase?».....	24
5.1	Einleitung (Angaben zur Fragestellung, Typ und Ziel).....	24
5.2	Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Sachanalyse .....	25
5.2.1	Bildnerisches Gestalten .....	25
5.2.2	Sprache .....	26
5.3	Wichtigste Aspekte der didaktischen Analyse .....	26
5.4	Zusammenfassung der Zielformulierungen.....	27
5.5	Unterrichtssequenzen (Ablauf und Planungsraster) .....	28
5.6	Ausblick.....	29
6	Verzeichnis .....	31
7	Anhang .....	33
8	Redlichkeitserklärung .....	57

# 1 Analyse des Gegenstands / Inhalts

In diesem Kapitel wird die Bildungsrelevanz des Themas unter Berücksichtigung bildungstheoretischer Literatur und des Lehrplans 21 geklärt. Warum und wozu soll der Inhalt des Unterrichtsvorhabens auf im Kindergarten vermittelt werden? Dabei ist das Kap.1.1 mit einer Einleitung zu vergleichen, die jedoch auf Hinweise zur Strukturierung der Arbeit verzichtet. (vgl. Diehl & Müller 2017)

## 1.1 Themenwahl

Am Anfang stand das Phänomen «Winter» als Teil des Jahreszyklus. Das Phänomen ermöglicht diverse Anknüpfungspunkte an unterschiedliche Fachbereiche (vgl. Anhang: Kap.7.1, Abb.1). Für das transversale Unterrichtsvorhaben habe ich mich zunächst den Körperveränderungen<sup>1</sup> im Winter (Kälteempfindlichkeit: Frieren, Gänsehaut, Zähneklappern, zittern etc.) gewidmet. So bin ich schliesslich über die Doppeldeutigkeit des Begriffs «Gänsehaut», bei den Gefühlen/ Emotionen<sup>2</sup> angelangt (vgl. Kap.1.3.1).

Bei Emotionen, handelt es sich «im Unterschied zur Motivation, die eher die zielgerichtete Verhaltensänderung beschreibt, [um einen] reiz- und situationsbezogenen Erregungszustand (Neurophysiologie)». Diese «[...] Zustandsveränderung, die durch äussere und innere Reize oder kognitive Situationsbewertungen ausgelöst werden [äussern] sich in emotionalen Reaktionen wie Veränderung von Mimik und Gestik oder momentaner Desorganisation des Verhaltens [...]» (Tenorth & Tippelt 2012: 180)

Emotionen lassen sich in vier wesentliche Komponenten unterteilen (Breitenbach 2014: 314):

- physiologische Faktoren
- subjektive Gefühle
- Kognitionen, die die Emotionen hervorrufen oder begleiten
- der Wunsch, etwas zu tun

Ferner steht das Regulieren von Emotionen in engem Zusammenhang mit dem Erreichen eigener Ziele: «Die emotionale Selbstregulierung ist ein Prozess der Initiierung, Hemmung oder Modulierung innerer Gefühlszustände und der mit diesen Zuständen verbundenen physiologischen Prozesse, Kognitionen und Verhaltensweisen» (ebd.: 318, nach Siegler, DeLoache & Eisenberg 2011). Die Entstehung emotionaler Regulierung ist jedoch an einen lang andauernden Prozess, während der Kindheit gekoppelt. So fangen die Kinder vor dem dritten Lebensjahr bspw. an Ursachen und Folgen von Gefühlen zu benennen. Während des 3. und 6. Lebensjahr entwickeln die Kinder die Fähigkeit, «[...] die emotionale Regulation selbstständig auszuführen und ihr emotionales Erleben für die Initiierung motivdienlichen Handlungen einzusetzen» (Breitenbach 2014: 319, nach Lohaus, Vierhaus & Maass 2010). (Breitenbach 2014: 318f)

Bezugnehmend auf Emotionstheorien ist zu beachten, dass es unterschiedliche mehr oder minder empirisch belegte Ansätze gibt (ebd.: 314f):

---

<sup>1</sup> Ausgangslage für diese Überlegung war die NMG-Kompetenz «Die Schülerinnen und Schüler können Wachstum und Entwicklung des menschlichen Körpers wahrnehmen und verstehen.» und dem dazugehörigen Anspruch des 1. Zyklus (NMG.1.5.1.a): «Die Schülerinnen und Schüler können Körperveränderungen messen, beschreiben und zu Wachstum und Entwicklung des Menschen einordnen (z.B. grösser werden – stärker werden)». (DBK 2014: 247)

<sup>2</sup> «Die Begriffe 'Gefühle', 'Emotion', 'Affekt', 'Stimmung' sind in ihrer Bedeutung verwandt und wechseln einander oft wie Synonym ab» (Bundschuh 2003: 31, nach Ewert 1983). Dennoch findet sich in der Literatur insbesondere Unterscheidungen zwischen «Stimmung» und «Emotion» (Bundschuh 2003: 32). Für diese Arbeit verwende ich vor allem die Begriffe Gefühle und Emotionen als Synonyme.

- Strukturalistischer Ansatz: Acht angeborene Basisemotionen (Furcht, Wut, Freude, Trauer, Vertrauen, Ekel, Überraschung und Neugierde).
- Funktionalistischer Ansatz: Einzelne Emotionen korrelieren mit einer bestimmten Funktion.
- Soziokultureller Ansatz: Soziales Miteinander als Ausgangslage für die Konstruktion Emotionen und Regulierung.

Bei der Themenwahl lege ich jedoch den Fokus auf eine ganz spezifische Emotion, nämlich die Angst, die den subjektiven Gefühlen zuzuordnen ist: Lange Winternächte und die Dunkelheit, die diese Emotion auslösen könnten. Auf Grund der Subjektivität bildet sie m.E. eine gute Basis für ein transversales Unterrichtsvorhaben (vgl. Breitenbach 2014: 314). Ergänzend wurde die Themenwahl durch den entwicklungsorientierten Zugang «*Eigenständigkeit und soziales Lernen*» zum Lehrplan 21 (DBK 2014: 42-47) bekräftigt. Dort wird die Emotionsregulierung – auch emotionale Kompetenz genannt (vgl. Ipf 2018) – direkt angesprochen (vgl. Kap.1.3.2).

## 1.2 Zielstufe

Die Einheiten für das transversale Unterrichtsvorhaben sind für die Eingangsstufe des 1. Zyklus (Kindergarten) konzipiert. Bei einer Unterrichtssequenz, die sich dem Thema «Angst» annimmt, können die SuS im Entstehungsprozess der Emotionsregulierung unterstützt werden (vgl. Kap.1.1). Dabei handelt es sich auch um eine Anforderung, einer der entwicklungsorientierten Zugänge des Lehrplans 21 (vgl. Kap.1.3.2). Diese entwicklungsorientierten Zugänge beinhalten nebst überfachlichen Aspekten, auch fachliche Aspekte – für dieses Vorhaben sind die Fachbereiche D und BG zentral (vgl. Anhang: Kap.7.2, Tab.23). Der Lehrplan 21 begründet die Verbindung und Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen mit der altersspezifischen Nähe von Entwicklung und Lernen (DBK 2014: 42).

Bezugnehmend auf die Zielstufe, sind nach Piaget (Plassmann & Schmitt 2007) folgende Merkmale der kognitiven Entwicklung zu bedenken: Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter (2-7 Jahre) befinden sich in der präoperationalen Phase. Für diese Stufe bezeichnend sind Anthropomorphismus (Tendenz zur Vermenschlichung), magisches Denken, Egozentrismus und Zentrierung.

## 1.3 Erweiterte bildungstheoretische Begründung

Zunächst wird mittels der fünf Grundfragen einer didaktischen Analyse die Bildungsrelevanz des Unterrichtsgegenstands «Angst» aufgezeigt (vgl. Heran-Dürr 2010). Anschliessend ziehe ich den Lehrplan 21 hinzu und formuliere Bildungsziele.

### 1.3.1 Didaktische Analyse nach Klafki

**Exemplarische Bedeutung:** Bei «Angst» handelt es sich um eine Stimmung oder einen Affekt, «[...] der mit negativen Emotionen wie quälender Beklemmung, Verzweiflung und dem Gefühl der Handlungsunfähigkeit einhergeht» (Tenorth & Tippelt 2012: 24f). Sie ist jedoch nicht zu verwechseln mit der Furcht. Diese steht nämlich in direkter Verbindung zu einem Objekt und kann handlungsreduzierend wirken. Die Angst steht jedoch nicht in Verbindung mit einem Objekt und daher fehlen auch Handlungsmöglichkeiten. (ebd.)

Diese Unterscheidung ist für die Emotionsforschung bedeutend, da dort eine Differenzierung zwischen Grundemotionen und anderen Emotionen existiert. Nach McDougall ist die «Furcht» als solch

Eine zu definieren, wo hingegen s.E. die Angst in Verbindung mit kognitiven Prozessen steht (Bundschuh 2003: 37, nach McDougall). Auf der Stufe des Kindergartens ist es m.E. jedoch nicht notwendig, auf diese Differenzierung einzugehen. Angst und Furcht werden somit weitestgehend synonym verwendet.

Die exemplarische Bedeutung des Themas «Angst» ergibt sich m.E. besonders aus den folgenden Sichtweisen der Angst (Tenorth & Tippelt 2012: 24f):

1. kulturell-anthropologisch: Angst als integraler Bestandteil des Lebens (Magie, Mythos u.a.)
2. individuelle Disposition: Ängstlichkeit<sup>3</sup>

Wenn Angst als Teil der Emotionen betrachtet wird, dann erweitert sich die exemplarische Bedeutung um die Emotionsregulierung und der damit in Zusammenhang stehenden sozialen Kompetenz (vgl. Kap.1.1). Das wiederum korreliert mit einem Verständnis von Bildung, Mündigkeit und Emanzipation, dass «[...] den Menschen als Wesen versteht, das nicht blind auf Reize reagiert, sondern das in der Lage ist, aufgrund eigener Entscheidungen zu handeln» (Kaiser & Kaiser 2009: 45). Zu bedenken ist, dass Angst sich abhängig von Person unterschiedlich äussern kann: Auf das «Wie?» und «Wann?» gibt es folglich keine pauschalen Antworten.

Im Zusammenhang mit Furcht geht der Psychologe Ekman z.B. von äusserlichen und innerlichen körperlichen Merkmalen, wie bspw. veränderter Gesichtsausdruck, Lautäusserungen und ein veränderter Zustand des autonomen Nervensystems aus (Bundschuh 2003: 38, nach Ekman 1999). «Gänsehaut»<sup>4</sup> ist ein Begriff, der in diesem Zusammenhang umgangssprachlich auch Anwendung findet.

**Gegenwartsbedeutung:** M. E. fördert die bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema Angst, dass Bewusstsein für Emotionen und den Prozess der Emotionsregulierung. Unter Berücksichtigung bildungstheoretischer Überlegungen Klafki (1990: 270f), lassen sich ausserdem folgende Zusammenhänge erkennen:

- Selbstbestimmungsfähigkeit: Handlungsfähigkeit im Umgang mit der individuellen Angst.
- Mitbestimmungsfähigkeit: Handlungsfähigkeit im gemeinschaftlichen Umgang mit Angst.
- Solidaritätsfähigkeit: Handlungsfähigkeit im Umgang mit der Angst anderer.

Als individuelle Disposition, kann die Angst ausserdem im pädagogischen Kontext von grosser Bedeutung sein, wenn ein Kind von Schul-, Lern- oder Leistungsangst betroffen ist (Tenorth & Tippelt 2012: 25). Ausserdem ist der Eintritt in den Kindergarten ein einschneidendes Erlebnis<sup>5</sup>, dass im Zusammenhang mit Angst o.ä. Emotionen stehen kann: Konfrontiert mit neuen Bezugspersonen, mehr Selbstständigkeit u.ä. gewinnt die Emotionsregulierung im sozialen Miteinander für das Kind – hier noch mit Unterstützung der Eltern und Lehrpersonen – immer mehr an Bedeutung. (vgl. Walter-Laafer & Fasseing Heim 2017: 88f). Mehr zur Emotionsregulierung ist im Kap.1.1 und Kap.1.3.2 nachzulesen.

**Zukunftsbedeutung:** Wie bereits in der Gegenwartsbedeutung entsprechend vermerkt, kann das Thema «Angst» mit dem Allein- und Zusammensein in Verbindung gebracht werden. Natürlich beschränkt sich die Angst und auch im allg. Emotionen nicht nur auf die individuelle Wahrnehmungs-

---

<sup>3</sup> Die individuelle Disposition kann im pädagogischen Kontext zusätzlich von grosser Bedeutung sein, wenn z.B. ein Kind von Schul-, Lern- oder Leistungsangst betroffen ist. (Tenorth & Tippelt 2012: 25)

<sup>4</sup> «Gänsehaut» kann auf unterschiedliche Arten verursacht werden: «durch Kältereiz oder durch psychische Faktoren (Schreck, Angst) bewirkte Veränderung des Aussehens der Haut, auf der die Haarbälge hervortreten und die Haare sich aufrichten» (Duden online 2018b)

<sup>5</sup> Neue Bindungen und die Zugehörigkeit zu einer neuen Gruppe wird überdies in der ganzen Schulzeit und darüber hinaus von Bedeutung bleiben. (vgl. Walter-Laafer & Fasseing Heim 2017: 88f)

und Gefühlswelt der Kinder und ihrer unmittelbaren Umgebung. Sie sind ein integraler Bestandteil der Welt (vgl. Kap.1.1), genauso wie nach Klafki (1990) die drei Grundfähigkeiten (Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) integraler Bestandteil der Bildung sind. Die Fähigkeit zum Umgang mit Angst/ Emotionen kann m.E. somit langfristig der Mündigkeit und Emanzipation dienlich sein (vgl. Kaiser & Kaiser 2009).

**Thematische Strukturierung:** Das transversale Unterrichtsvorhaben zum Thema «Angst» wird entlang der Systematik des transversalen Unterrichts nach Valsangiacomo et al. (2014) strukturiert. Dafür setze ich den *Typ 1: Win Win* ein (vgl. Kap.2.1) ein. Um sich dem Thema anzunähern konzipiere ich Einheiten, die den SuS ermöglichen fachliches Wissen und Können in den beiden Bildungsbereichen Bildnerisches Gestalten und Sprache zu erarbeiten (vgl. Kap.3). Bildungstheoretisch lässt sich dieses Vorgehen durch bewusstes Anlegen von Fachwissen begründen. Des Weiteren stellt diese Form der Verknüpfung die «[...] Anschlussfähigkeit von neuem Wissen und Können an bereits vorhandene Wissensbestände eines zusätzlichen Faches» sicher und zielt auf die Anwendung von Wissen und Können in Bezug «[...] auf andere Fachgebiete oder lebensweltliche Situationen.» (Valsangiacomo et al.2014: 35)

Zur stufengerechten Hinführung zum Thema greife ich dafür auf das Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» (Baltscheit & Sieg 2017) zurück. Durch die Kombination von Bild und Text wird sowohl ein bildnerischer, also auch sprachlicher Zugang (Interdisziplinarität) ermöglicht (vgl. Diehl & Quesel-Bedrich, o.J.). Die Strukturierung der Einheiten wird ferner durch den inhaltlichen Verlauf der Geschichte gesteuert (vgl. Kap.5.5; Anhang: Kap.7.3.1, Abb.2): Im Bilderbuch werden zunächst Adjektive genannt, die mit dem Elefanten im Rahmen der Geschichte assoziiert werden. Sie stimmen tagsüber. Doch nachts... Die Dunkelheit verändert den sonst so furchtlosen Elefanten. Nur davon wissen die anderen Waldbewohner nichts...

**Zugänglichkeit:** Nebst innerlicher und äusserlicher Merkmalen von Angst (vgl. Exemplarische Bedeutung), sind die Kinder vermutlich auch schon dem Begriff «Angst» in der Umgangssprache begegnet (vgl. Tab. 1). Vielleicht wurde eines der Kinder sogar schon Angsthase genannt, oder hat ein anderes Kind als solchen betitelt?

**Angst: Wendungen, Redensarten, Sprichwörter**

*(Du bist ein/eine) Angsthase/-häsin; Angstmeier; Heidenangst; Existenzangst; Todesangst haben; in Angstschweiss ausbrechen; Angst ist ein schlechter Ratgeber; jemandem ist angst und bange; jemanden in Angst versetzen; jemandem sitzt die Angst im Nacken; jemandem Angst einjagen; in tausend Ängsten schweben; die Angst hat tausend Namen; es mit der Angst zu tun bekommen; Nur keine Angst!; vor Angst zittern...*

Tab. 1 (Duden online 2018a; Wörterbuch der Redewendungen Deutsch/ Englisch 2018)

Von grosser Bedeutung ist jedoch das Medium Bilderbuch, das thematisch abgestimmt auf das Vorhaben ist (vgl. thematische Strukturierung). Diese transversale Lerngelegenheit, ermöglicht den Zugang in Hinblick auf die transversalen Ziele und dient als Inspirationsquelle für fachbereichsbezogene Überlegungen (vgl. Kap.3, 4). Das Buch zeichnet sich insbesondere durch das Vorhandensein einer Identifikationsfigur aus und vereinfacht den Kindern im Alter von 4-6 Jahren den Zugang zum Thema, indem es die kindliche Wahrnehmungs- und Gefühlswelt<sup>6</sup> berücksichtigt: Die Auseinandersetzung mit dem Elefanten und seiner Angst und verschiedenartige Einheiten in den Fachbereichen Sprache und Bildnerisches Gestalten, lassen sich in Handlungsfähigkeit im Umgang mit der individuellen Angst

<sup>6</sup> Angst vor Dunkelheit oder auch Schatten wird z.B. auch in unterschiedlichen Bilderbüchern thematisiert: «Die Nacht des Elefanten» von Martin Baltscheit und Katharina Sieg, «Psst! War da was?» von Gianna Marino, «AAA-UUU! Hab keine Angst im Dunkeln» von Jonny Lambert oder «Schwarzhase» von Philippa Leathers. Weitere sind z.B. bei kinderbuch-couch.de unter der Rubrik «Angst» zu entdecken.

umwandeln (Selbstbestimmungsfähigkeit). Die gemeinschaftliche Bearbeitung der Einheiten dienen der Handlungsfähigkeit im gemeinschaftlichen Umgang mit Angst (Mitbestimmungsfähigkeit). Das Reflektieren der Angst des Elefanten und auch eigener Ängste, sowie der wertschätzende Rahmen des Kindergartens – es wird auf respektvollen Umgang geachtet – ermöglicht den SuS Handlungsfähigkeit im Umgang mit der Angst Anderer zu erlangen (Solidaritätsfähigkeit). (vgl. Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)

### 1.3.2 Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 definiert Bildung als einen offenen, lebenslangen und aktiv gestalteten Entwicklungsprozess, der *«[...] dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln»* ermöglicht. Ferner befähigt *«Bildung [...] zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt.»* (DBK 2014: 20)

Der Bildungsauftrag der Volksschule unterliegt jedoch auch interkantonalen Vereinbarungen. Für die Planung von Unterricht sind daher der Erwerb und die Entwicklung von grundlegenden Kenntnissen und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, Grundbildung in unterschiedlichen Fachbereichen (Fachliche Kompetenzen) und überfachlichen Kompetenzen bedeutend (ebd.). Darüber hinaus werden zyklusspezifische Schwerpunkte geltend gemacht. Für den 1. Zyklus sind deswegen die entwicklungsorientierten Zugänge zu beachten (vgl. Anhang: Kap.7.2, Tab.23). Ausgehend davon, bewegt sich dieses Vorhaben im Spannungsfeld *«Eigenständigkeit und soziales Lernen»*, *«Wahrnehmung»* und *«Fantasie und Kreativität»* (ebd.: DBK 2014: 43-47).

Der entwicklungsorientierte Zugang *«Eigenständigkeit und soziales Lernen»* wurde in Kap.1.1 bereits in Zusammenhang mit *Emotionsregulierung Üben* thematisiert und ergibt für mich beim Thema *«Angst»* und in Hinblick auf Emotionen, einen besonderen Bezug zu personalen- und sozialen Kompetenzen. Beide sind als Schwerpunkt für den 1. Zyklus definiert. In Tab. 2 sind jene vermerkt, die für das Thema besonders relevant erscheinen.

Zentrales Thema im 1. Zyklus ist das fokussierte Zuhören und um die sprachliche Kompetenzentwicklung zu fördern, sollen die SuS ausserdem möglichst unterschiedliche Spracherfahrungen sammeln (ebd.: 58). Ausserdem hält der Lehrplan 21 in Bezug auf den Fachbereich Sprache fest, dass SuS *«[...] umfassende mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen»* erarbeiten sollen, mit der Absicht die SuS dazu zu befähigen, *«[...] in unterschiedlichen Situationen angemessen und adressatengerecht zu kommunizieren»*. (ebd.: 21)

Im Fachbereich Gestalten ist das Ziel, die SuS *«[...] im Umgang mit vielfältigen Bildern und Produkten [zu befähigen und], die von Menschen ästhetisch und funktional gestaltete Umwelt wahrzunehmen und an ihr teil zu haben. Sie lernen, eigene Vorstellungen und Ideen gestaltend umzusetzen und gestalterische Vorhaben, Aufgaben und Prozesse zu realisieren. Sie erwerben ästhetische, bildnerische, gestalterische und technische Kompetenzen, die ihnen den Dialog und die persönliche Auseinandersetzung mit Kultur und Kunst ermöglichen.»* (ebd.: 22)

Das Potenzial des Fachbereichs Bildnerisches Gestalten liegt im 1.Zyklus *«[...] ausserhalb sprachlicher Ausdrucksformen Erlebnisse zu verarbeiten und zu kommunizieren»*, und verschiedenartige Wahrnehmungen zu strukturieren *«[...] dadurch eigene, persönlich bedeutsame Symbole und innere Bilder»* zu

entwickeln (ebd.: 349). Weitere Hinweise zu den zwei eben erwähnten Fachbereichen sind dem Kap.3 zu entnehmen.

Überfachliche Kompetenzen
<p><b>Personale Kompetenzen mit Augenmerk auf...</b></p> <p><i>Selbstreflexion: Die SuS...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken.»</li> <li>- «können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren.»</li> </ul> <p><i>Selbstständigkeit: Die SuS...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «können sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden.»</li> <li>- «können Herausforderungen annehmen und konstruktiv damit umgehen.»</li> <li>- «können sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn sie diese benötigen.»</li> </ul>
<p><b>Soziale Kompetenzen mit Augenmerk auf...</b></p> <p><i>Konfliktfähigkeit: Die SuS...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt.»</li> </ul> <p><i>Umgang mit Vielfalt: Die SuS...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen.»</li> <li>- «können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin.»</li> </ul>

Tab. 2 Bedeutsame überfachliche Kompetenzen für dieses Vorhaben. (DBK 2014: 31f)

### 1.3.3 Bildungsziele

Unter Berücksichtigung des Themas Angst, dem Lehrplan 21 und der darin definierten fachlichen Kompetenzen (vgl. Kap.3.2.1, 3.3.1), sowie überfachlichen Kompetenzen (personale und soziale Kompetenzen, vgl. Kap.1.3.2, Tab. 2), gehen gestützt auf Klafki (1990: 270-276) folgende Bildungsziele hervor:

Drei Grundfähigkeiten nach Klafki (vgl. Kap.1.3.1):

- Die SuS erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Selbstbestimmung.
- Die SuS erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Mitbestimmung.
- Die SuS erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Solidarität

... unter Berücksichtigung folgender Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten :

- Die SuS entdecken ihre kognitiven Möglichkeiten.
- Die SuS werden handlungsfähig in Bezug auf das Thema.
- Die SuS entwickeln eine ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit
- Die SuS bilden ihre zwischenmenschlichen Beziehungsmöglichkeiten aus.

... mit dem Ziel der Vermittlung folgender Einstellungen und Fähigkeiten :

- Empathiefähigkeit
- Fähigkeit vernetzt zu denken
- Argumentationsbereitschaft/-fähigkeit

## 2 Transversales Unterrichten

Nachfolgend erläutere ich den gewählten transversalen Unterrichtstypus nach Valsangiacomo et al. (2014). Dies wird ergänzt mit Überlegungen zum Potenzial der beiden Fachbereiche Bildnerisches Gestalten und Sprache und wie diese gleichberechtigt aufeinander bezogen werden, bzw. voneinander profitieren können.

### 2.1 Transversaler Unterrichtstypus – Typ 1: Win Win

Lerngelegenheiten, die Bildungsziele als Ausgangslage haben und die mittels der Verbindung von mehreren Fächern das Erreichen von Bildungszielen anstreben, sind als transversale Unterrichtseinheiten zu verstehen. Damit unterscheidet sich transversaler Unterricht von Bezeichnungen, wie z.B. fächerüberschreitender, fächerverknüpfender, fächerverbindender oder fächerergänzender Unterricht. (Valsangiacomo et al. 2014: 25ff)

Gemäss Lehrplan 21 soll der Unterricht zu Beginn des 1. Zyklus «[...] überwiegend fächerübergreifend organisiert und gestaltet» werden (DBK 2014: 43). Das Potenzial fächerübergreifenden Unterrichts liegt im sichtbar machen der „[...] Vielschichtigkeit eines komplexen Themas [...], Zusammenhänge und Wechselwirkungen fassbar und verständlich [...]“ machen (Valsangiacomo et al. 2014: 22, nach D-EDK 2013). Somit erfüllt *Transversaler Unterricht* natürlich diese Maxime. Insbesondere auch, weil die für den 1. Zyklus bedeutenden überfachlichen Kompetenzen in starkem Masse berücksichtigt werden können (vgl. Kap.1.3.2).

Valsangiacomo et al. unterscheiden vier Typen transversalen Unterrichts (Tab.3). Für das Thema „Angst vor Dunkelheit“ würden sich unterschiedliche Typen eignen. Dennoch habe ich mich für den *Typ1: Win Win* entschieden, damit fachliches Wissen und Können im Fachbereich Sprache und Bildnerisches Gestalten erarbeitet, angewendet und aufeinander bezogen wird: Die LP plant die Verbindung von Fachwissen bewusst. So lassen sich die Aufgabenstellungen und Ziele der einzelnen Einheiten jeweils einem bestimmten Fachbereich zuordnen und aufeinander beziehen. Dadurch werden einerseits fachliche Lernprozesse bei den SuS angeregt, andererseits profitieren die Fachbereiche voneinander. (Valsangiacomo et al. 2014: 34)

Typen transversalen Unterrichts	
<b>Typ 1: Win Win</b>	Hier wird fachliches Wissen und Können unter Einbezug eines anderen Faches erarbeitet und angewendet.
<b>Typ 2: Fachkonzept</b>	Bei diesem Typ werden Fächer einander gegenübergestellt und aus der Distanz kritisch beurteilt.
<b>Typ 3: Fragestellung</b>	Verschiedenen Perspektiven und fachspezifisches Wissen werden bei diesem Typ dazu genutzt, um Fragestellungen zu bearbeiten.
<b>Typ 4: Urteilsbildung</b>	Unter Betrachtung mehrerer Perspektiven und Fachinhalte wird hier eine Urteilsbildung ermöglicht.

Tab. 3 (Valsangiacomo et al.2014: 31-34)

Beim Bildungsprozess geht es jedoch nicht nur darum, die SuS dazu zu befähigen Wissen für die Urteilsbildung „[...] zu beschaffen und zu nutzen, sondern auch dessen Herkunft und die darin enthaltene Erkenntnisweise bestimmen zu können“. Zentrales Thema ist die SuS zu befähigen die Welt auf Basis unterschiedlicher Perspektive „[...] zu entschlüsseln und zu verstehen [und] sich der vorhandenen

*Gestaltungsmöglichkeiten bewusst zu werden und diese auch selber nutzen und anwenden zu können [...] (Widorski et al. 2014: 306)*

Mit dem gleichberechtigten aufeinander beziehen der Fachbereiche Bildnerisches Gestalten und Sprache, werden auf Stufe des Kindergartens entsprechende Voraussetzungen geschaffen. Es gilt jedoch Fachwissen der jeweiligen Fachbereiche zu berücksichtigen und Fachziele zu setzen (vgl. Kap.3). Grundsätzlich ermöglichen aber beide Fachbereich Mittel der Welterschliessung- und -gestaltung kennenzulernen (vgl. Widorski et al. 2014: 306). In Hinblick auf dieses Vorhaben bedeutet das, dass die SuS unter anderem (vgl. Kap.5.5):

- Begriffe rund um das Thema Angst und unter Berücksichtigung des Bilderbuches erwerben (D)
- sich vielfältig zum Thema äusseren können (D/BG)
- Modellieren und Zeichnen als Methode zur Angstbewältigung, aber auch als Teil des gestalterischen Prozesses kennenlernen (BG)
- Perspektivwechsel durch Rollenspiel einnehmen (D)
- letztlich auch in die Gestaltung des Settings involviert werden können (Dialoge für Figuren, Gestaltung des Bühnenbilds. (D/ BG)
- die Geschichte zum Thema nacherzählen, -spielen, -gestalten können (D/BG)

Als Hilfsmittel nutze ich Lerngelegenheiten, die eine transversale Natur haben: Das Bilderbuch und schliesslich das Theater, bzw. das Schattenspieltheater.

## 2.2 Transversale Ziele

Die Systematik des transversalen Unterrichtens sieht nach Valsangiacomo et al. (2014: 35) für den «Typ 1: Win Win» folgende Ziele vor:

- *«Über fachliches Wissen und Können verfügen.»*
  - SuS verfügen fachliches Wissen und Können im Fachbereich D (vgl. Kap.3.3.1).
  - SuS verfügen fachliches Wissen und Können im Fachbereich BG (vgl. Kap.3.2.1).
- *«Über eine Basis zur Verknüpfung von fachlichem Wissen und Können verfügen.»*
  - SuS verfügen über eine Basis zur Verknüpfung von D und BG Wissen und Können.
- *«Handlungsfähig werden.»*
  - SuS werden in Hinblick auf das Thema Angst (Emotionen) handlungsfähig gemacht.

In Verbindung mit den Bildungszielen (vgl. Kap.1.3.3) ergeben sich für dieses Unterrichtsvorhaben schliesslich folgende transversalen Ziele:

- Die SuS lernen unterschiedliche Perspektiven von «Angst (vor Dunkelheit)» kennen.
- Die SuS können «Angst» mit verbalen oder nonverbalen Hilfsmitteln erklären.
- Die SuS können sich über «Angst» austauschen.
- Die SuS erkennen, dass Ängste sich unterschiedlich äussern können (Individualität von Ängsten) und, dass man sich dafür nicht zu schämen braucht.
- Die SuS können mit der eigenen Angst umgehen und Lösungen im Umgang finden.
- Die SuS können Ängste anderer nachvollziehen und bei Bedarf unterstützen.

### 3 Erarbeitung des Fachwissens/ der Grundlagen

Dieses Kapitel widmet sich jener Elemente des Bildungsbereiches, welche für das Erreichen der transversalen Zielsetzungen (vgl. Kap.2.2) notwendig sind. Als Hilfsmittel werden unterschiedliche Grundfragen eingesetzt. (vgl. Diehl & Müller 2017: 3f)

#### 3.1 Grundfrage für beide Fächer

**Welche Aspekte des gewählten Themas lassen sich sinnvoll in beiden beteiligten Fachbereichen<sup>7</sup> verarbeiten?** Wie bereits in der didaktischen Analyse erläutert, wird das Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» als fächerverbindendes Medium eingesetzt (vgl. Kap.1.3.1). Es vereint das Medium Sprache und Bild und entsprechende Anknüpfungsmöglichkeiten werden ermöglicht (vgl. Brandstätter 2008; Anhang: Kap.7.3.1, Abb.2). Im Verlauf der Sachanalyse habe ich ausserdem das Potenzial von «Angst vor Dunkelheit» in Verbindung mit dem *Spiel mit Licht und Schatten* herausgearbeitet.

Aspekte, die sich gemeinsam verarbeiten lassen
<b>Wahrnehmung:</b> Brandstätter (2008: 130) formuliert, dass in Bezug auf die Wahrnehmung, «[...] in vielen sprachlichen Wendungen, die mit dem Erkennen der Welt zu tun haben, die Wörter 'sehen' und 'blicken' eine (meist nicht bewusste) wichtige Rolle spielen». Insgesamt lassen sich aber beide Fachbereiche unter Berücksichtigung wahrnehmungspsychologischer Parameter zu betrachten (Glas 2010: 45ff). Darüber hinaus wird die Bedeutung der Sinneswahrnehmung, im Besonderen des Hörens und des (nicht) Sehens auch im Buch thematisiert: Wenn der Elefant nichts sieht, dafür aber Geräusche hört, die er nicht zuordnen kann, dann bekommt er Angst.
<b>Imagination/ Fantasie:</b> «Angst vor Dunkelheit» steht in engem Zusammenhang mit individuellen Vorstellungen (vgl. Kap.3.2, Tab.8). Durch die LP können die SuS sowohl an Visualisierungsmethoden herangeführt werden (z.B. Fantasie-reise) und im Fachbereich Sprache kann daran gearbeitet werden, Fantasiewesen zu benennen.
<b>Körper als Medium:</b> Angst äussert sich auf unterschiedliche Weise, nutzt aber den Körper als Medium (vgl. Kap.1.1). Und auch für den Fachbereich Sprache lässt sich eine Bedeutung herausarbeiten – der Körper ist direkt an der alltäglichen Kommunikation beteiligt. Zu unterscheiden sind hierfür die Wörter der Verbalsprache und die nonverbale körperliche Sprache (z.B. Körpersprache, Mimik, Gestik). Auch Tätigkeiten im Bereich Bildnerisches Gestalten schliessen den Körper mit ein. Gemeint sind nicht nur unterschiedliche Kunstformen (z.B. Theater), sondern auch zeichnerische und modellierende Handlungen oder eben Aspekte des Schattenspiels (vgl. Kap.3.2). (vgl. Brandstätter 2008.: 144 – 151)
<b>Bildzugänge:</b> Zugang zu Bildern auf sprachlich und bildlicher Ebene erarbeitet werden. (vgl. Schoppe 2013)
<b>Storytelling mittels Schattenspiel:</b> Im Verlauf der Sachanalyse noch weiter analysiert, wieder im Verlauf der Einheit das Schattenspiel an Bedeutung gewinnen und schliesslich sowohl von den Einheiten der Fachbereiche Sprache (z.B. Dialoge) und Fachbereich Bildnerisches Gestalten (z.B. Kulissengestaltung) profitieren.

Tab. 4 Die Aspekte beziehen sich auf das Thema «Angst vor Dunkelheit» unter Berücksichtigung des Bilderbuchs als Zugang zum Thema (vgl. Kap. 1.3.1).

Weitere Überlegungen habe ich als Basis für die fachbereichsbezogenen Sachanalysen in einer Tabelle festgehalten, die angeleitet durch konstituierende Elemente von Schulfächern, Verbindungen zwischen Bildnerischem Gestalten und Deutsch aufzeigt (vgl. Anhang Kap.7.4, Tab.24).

#### 3.2 Sachanalyse Bildnerisches Gestalten

Unter Berücksichtigung von fachbereichsbezogenen Hinweisen des Lehrplans 21 (vgl. Tab.5) beantworte ich nachfolgend wie zu Beginn dieses Kapitels vermerkt unterschiedliche Grundfragen.

1. <sup>7</sup> Allgemein lässt sich festhalten, dass es einige Parallelen zwischen der Sprachentwicklung und z.B. dem Erstellen einer Zeichnung existieren. So sind z.B. semantische Operationen und der Zeichnungsprozess – Hinzufügen, Abändern oder Wegnehmen – miteinander zu vergleichen (vgl. Kap.3.3, Tab. 15).

#### Fachbereich Bildnerisches Gestalten im 1. Zyklus

##### Überfachliche Kompetenzen mit Augenmerk auf...

- Methodische Kompetenz: Sprachfähigkeit; Aufgaben/Probleme lösen
- Personale Kompetenz: Selbstständigkeit
- Soziale Kompetenz: Kooperationsfähigkeit

##### Gestalterische Kompetenzen mit Augenmerk auf...

- Grundlegende Verfahren kennenlernen: Zeichnen, Malen und Modellieren etc.
- Spielerischer Umgang mit Formen, Farben und Materialien

Tab. 5 (DBK 2014: 349)

**Welcher Aspekt des gewählten Themas ist besonders geeignet, in Form eines kreativen, bildnerischen Prozesses im Rahmen einer BG-Aufgabe erarbeitet zu werden?** Im Fachbereich BG kann unter der Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung der Kinder (vgl. Kap.1.2) «Angst vor Dunkelheit» mittels physikalischer-physiologischer Aspekte (z.B. Helligkeits- und Farbdifferenzierung) und psychologischer Aspekte nachgegangen werden. Diese sind nämlich mit verantwortlich für die begrenzte Wahrnehmungswelt der Kinder und beeinflussen folglich auch Emotionen, bzw. wovor wir Angst haben. (vgl. Eid, Langer & Ruprecht 2002: 21f)

Während eines gestalterischen Prozesses wird zwischen Phasen der aktiven Gestaltung und des Wahrnehmens gewechselt (vgl. Tab. 9). Darüber hinaus lässt sich Wahrnehmung in eine sensorische-physische- und eine psychische-perzeptive-Ebene unterteilen. Die erste Wahrnehmungsebene bezieht sich auf eine *Wahrnehmung nach aussen*, mit sinnlichen Anteilen. Sie zielt auf (objektivierende) Feststellungen in Bezug zur Aussenwelt ab. Die zweite Ebene ist auch als *Wahrnehmung nach innen* zu verstehen und bezieht sich auf persönliche *Empfindungen während der Zuwendung zur Welt*. Sie zielt auf *Subjektivität und individuelle Bewertung*. (Wenger-Allenspach & Toggweiler 2015: 6; Peez 2015: 15, nach Welsch 1993)

Auf Basis dieser Erkenntnisse erscheinen mir im Hinblick auf die fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema «Angst vor Dunkelheit» folgende Aspekte für den weiteren Verlauf als wichtig: Fantasie und Kreativität (Tab.6); Wahrnehmung (Tab. 7); Farbe (Tab.8). Im Anhang ist ein entsprechendes Mindmap hinterlegt (vgl. Anhang: Kap.7.3.2, Abb.3).

#### Kreativität und Fantasie.

«Grundsätzlich kann man Kreativität in Hinblick auf die Persönlichkeiten, das Produkt oder den Prozess sehen. Das Hervorbringen einer neuen Idee oder eines neuen Produkts kann dabei auf die Erfahrungswelt eines einzelnen oder auf die Gesellschaft bezogen sein» (Eid, Langer & Ruprecht 2002: 161). «Kreative Prozesse verlaufen bei Kindern vorwiegend unstrukturiert, teilbewusst und spontan. [...] Ein fantasievolles Kind verfügt über eine grosse Vielfalt an inneren Bildern und Vorstellungen. Freiraum, Anregung und Unterstützung fordern kreative Ausdrucksformen heraus» (DBK 2014: 46). Ein kreativer Prozess korreliert mit Denkopoperationen und unterscheidet vier Phasen (ebd.: 168, nach Wallas): *Präparation* (Informationen werden gesammelt) → *Inkubation* (unbewusste geistige Arbeit schreitet vor) → *Illumination* (Lösung taucht auf) → *Verifikation* (Lösung wird geprüft und ausgearbeitet).

Tab. 6 Was versteckt sich in der Dunkelheit? Das nicht (deutlich) sehen können, kann als Inspirationsquelle für gestalterische (Denk-)Prozesse genutzt werden. Am Ende des Prozesses wären Ideen für ein Schattenspieltheater zu prüfen und evtl. weiterzuführen (vgl. Kap.4.1).

## Wahrnehmung

### Wahrnehmungskategorien:

- **Formwahrnehmung:** Umrisse ermöglichen überhaupt erst Formen zu erkennen. Ohne Kontur – dabei kann es sich um eine Linie oder Helligkeitsunterschied handeln – kann die Figur sich nicht vom Hintergrund abheben. Formen sind variantenreich (z.B. rund, eckig, länglich, symmetrisch). (Wenger-Allenspach & Toggweiler 2015: 25)
- **Helligkeit und Farbe:** Die Reflektion der Lichtfrequenz löst in den Augen Farb- oder Hell-Dunkel-Empfindungen aus. Überhaupt ist «Licht [...] die Grundlage aller Seheindrücke. Die Unterschiede in Wellenlänge und Helligkeit des Lichts stellen die Elemente der sichtbaren Welt dar. Licht lässt den Eindruck von Formen und Strukturen, Räumlichkeit und Körperlichkeit entstehen» (Eid, Langer & Ruprecht 2002: 21). Siehe auch «Hell-Dunkel-Kontrast» (Tab.8).

**Optische Wahrnehmung:** Langer & Ruprecht (2002: 11) halten fest, dass «die Ursache der visuellen Wahrnehmung [...] in den physikalischen Eigenschaften der Gegenstände um uns herum» liegt. Insbesondere der Sehsinn, scheint jedoch von den meisten Menschen als zentraler Orientierungssinn wahrgenommen zu werden: «Der Sehsinn erfasst die Wirklichkeit in einem scheinbaren simultanen Akt. Die gesehene Welt wird vom Auge und nachgeschalteten Neuronen in einem 'Augenblick' als wahrgenommenes Gegenüber entworfen» (Brandstätter 2008: 129f). Aber was ist, wenn wir nichts sehen können, keine Formen/ Gestalten erkennen oder nur sehr Ungenau? Im Dunkeln ist die Wahrnehmung abhängig vom Bewusstseinsfluss, «[...] der unserer Gedanken, Empfindungen und Handlungen miteinander verbindet» und mit bereits vorhandenen Erfahrungen und Kenntnissen korreliert (Eid, Langer & Ruprecht 2002: 13). Bezugnehmend auf die emotionale Wahrnehmung ist der Sehsinn allerdings nur bedingt wirkungsfähig: Im Vergleich zu musikalischen Reizen (Hörsinn) kann der Sehsinn kaum messbare körperliche Auswirkungen vorweisen. Das Medium Bild ermöglicht daher analytische Vorgehensweisen, in der Gefühle vom Sehen getrennt werden. (vgl. Brandstätter 2008: 129-135)

**Wahrnehmung und Erfahrung:** Wie bereits erwähnt, wird die Wahrnehmung nicht nur von z.B. Sinnen beeinflusst, sondern auch von Erfahrungen. Erfahrungen sind über die Wahrnehmung von Gegenständen, Vorgängen und Zusammenhänge zu definieren. Vorstellungen hingegen sind reaktivierte Gedächtnisinhalte von Erfahrungen: «Der Mensch bildet in seinem Kopf nicht die Wirklichkeit ab, sondern er konstruiert eine Wirklichkeit auf der Grundlage eigener Erwartungen und Erfahrungen!» Bei optischen Lücken schliesst die visuelle Wahrnehmung diese einfach, dabei strebt «das Hirn [...] danach, die Dinge so zu sehen, dass sie einen Sinn ergeben»<sup>8</sup>. (Wenger-Allenspach & Toggweiler 2015: 23)

Tab. 7 Im Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» zieht die Dunkelheit der Wahrnehmung des Elefanten einen Strich durch die Rechnung und sorgt in Kombinationen mit anderen Teilaspekten der Wahrnehmung für Furcht/ Angst.

## Farbe

**Hell-Dunkel-Kontrast:** «Um einen Farbkontrast darzustellen, benötigen wir einen deutlichen Unterschied zwischen zwei Farbwirkungen» (Wenger-Allenspach & Toggweiler 2015: 50). Der Hell-Dunkel-Kontrast ist einer von sieben Farbkontrasten und «ermöglicht [...], unabhängig von der Farbe Gegenstände durch das Vorhandensein von beleuchteten und beschatteten Stellen plastisch wahrzunehmen und Distanzen abzuschätzen. Die stärksten Ausdrucksmittel für hell und dunkel sind bei den unbunten Körperfarben Weiss und Schwarz. Bei den reinen Buntfarben (Vollfarben bilden Gelb mit der grössten und Violett mit der geringsten Eigenhelligkeit den grösstmöglichen Helligkeitskontrast» (ebd.: 51). Siehe auch «Helligkeit und Farbe» (Tab.7).

Tab. 8 Im Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» ist die Bildsprache kontrastreich und unterstreicht die Thematik der «Angst vor Dunkelheit».

### Wie müssen die Parameter gewählt werden, damit die verfolgten Ziele eingelöst werden können?

Das Thema kann einerseits spielerisch erkundet, andererseits mit dem kennenlernen oder vertiefen grundlegender Verfahren verknüpft werden. Bei beiden Aspekten handelt es sich gemäss Lehrplan 21, um gestalterische Kompetenzen, die es im 1. Zyklus zu berücksichtigen gilt (vgl. Tab.5). Gemäss des Lehrplans 21 ist ferner zwischen handlungsorientierten, analysierenden, assoziativ oder analytischen Zugängen zu unterscheiden (DBK 2014: 348). Diese ermöglichen dann die Auseinandersetzung mit Bildinhalten. Hier setzt die Wahrnehmung ein, die nicht nur als Erfahrungsfeld, sondern auch als Einstieg in Bezug auf eine hierarchische Abfolge des intentionalen Gestaltens zu nutzen ist (Tab. 9).

<sup>8</sup> Die Sinnhaftigkeit korreliert natürlich auch mit der Entwicklungsstufe (vgl. Kap.1.2).

### Gestalterischer Prozess

1. **Wahrnehmung:** Der Vorgang der Wahrnehmung ist selektiv und lässt «[...] sich fokussieren, je nachdem, wohin die Aufmerksamkeit gelenkt wird». Die visuelle Wahrnehmung ist einer von verschiedenen Wahrnehmungsaspekten. (Kirchner 2013: 16)
2. **Darstellung:** Das Bild wird als Sprachmittel (Bild als Medium) eingesetzt. Als LP gilt es somit einen Zugang zu finden, der den SuS ermöglicht «[...] einem intrinsisch motivierten Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnis bildnerisch nach[z]u kommen» (Kirchner 2013: 17). Z.B. Warum hast du Angst vor dem Dunkeln? Wie sieht das aus, wovor du Angst hast?
3. **Erkennen:** Im Bereich des Erkennens steht die bildnerische Wirkung im Zentrum (z.B. Wie wirkt die Dunkelheit?). Im Spiel mit Licht und Schatten werden Bildwirkungen ausgetestet. Was braucht es, damit wir Angst bekommen?
4. **Gestalten:** Einsatz von (erprobten) Prinzipien, um gezielte Wirkungen zu erzeugen.

Tab. 9 (vgl. Kirchner 2013: 16ff)

### Verfahren und entsprechende Hinweise

**Spiel mit Licht und Schatten:** M.E. ist das Spiel mit Licht und Schatten dafür besonders geeignet. Es ist dem Figurenspiel verwandt und eignet sich für Experimente mit der Projektion von weissem Licht. Z.B. ist es möglich «[...] vor der Lichtquelle (z.B. Dia-Projektor) Schablonen, Masken, farbige Gläser, Gitterstrukturen oder ähnliche Gegenstände [zu platzieren]. Dadurch kann die Lichtprojektion in Form, Farbe und Bewegung beeinflusst werden». Die SuS erhalten so die Möglichkeit mit Bildwirkungen zu experimentieren. (Eid, Langer & Ruprecht 2002: 238)

**Schattenspiel:** Geschichten eignen sich nicht nur als Zugang für das Bildnerische Gestalten, sondern sind auch für Rollenspiele unabdingbar (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 123). Das Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» kann sowohl visuell, als auch inhaltlich als Basis für ein Schattenspiel eingesetzt werden, das «Angst vor der Dunkelheit» zum Thema hat. Für den Fachbereich des Gestaltens ergeben sich in diesem fächerübergreifenden Anlass folgende Anknüpfungspunkte (Wenger-Allenspach & Toggweiler 2015: 218-221): Schattenspielwand erstellen; Kulissenbau (im Experiment erprobte Lichtquellen und Material für Licht- und Schattenprojektionen etc.; Spielfiguren erproben/ gestalten.

**Zeichnen:** Beim Einsatz des bildnerischen Verfahren Zeichnen ist jedoch davon auszugehen, dass die SuS ab vier Jahren ein Repertoire an Bildzeichen anfangen zu entwickeln. Es handelt sich dabei um ein geeignete Form von Erlebnisverarbeitung. Der Bildaufbau ist allerdings zunächst additiv und die Unten-Oben-Orientierung setzt erst allmählich ein. Am Anfang des Kindergartens ist eher damit zu rechnen, dass Bildzeichen über die ganze Blattfläche verteilt sind. Vorder- und Hintergrund spielen noch keine bedeutende Rolle. Farben werden anfangs gefühlsmässig ausgesucht und erst im Verlauf des Kindergartens, bzw. ab Mitte, bis Ende des 1.Zyklus spielen konkrete Gegenstandsfarben eine Rolle. (Wenger-Allenspach & Toggweiler 2015: 10f)

**Modellieren:** Um einen thematischen Austausch zu fördern, eignet sich das räumlich-plastische Verfahren Modellieren. Wenn das Setting entsprechend vorbereitet ist, können nicht nur Ratschläge zur Bearbeitung des Materials ausgetauscht, sondern auch das themengebundene Miteinandersprechen über Ängste thematisiert werden. Auch hier ist genügend Raum für Experimente wichtig. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 141)

Tab. 10 Verfahren zur bildnerischen und räumlich-plastische Darstellung. (vgl. Tab.5)

Damit die transversalen Ziele erreicht werden können, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es einerseits darum geht, das Bildnerische Gestalten so einzusetzen, dass unterschiedliche Sinneserfahrungen<sup>9</sup> ermöglicht werden. Andererseits soll der Prozess Möglichkeiten zum themenbezogenen Austausch bieten. Angesichts des Themas scheinen hierfür zu Beginn vielfältige Erfahrungen/ Experimente<sup>10</sup> mit Licht und Schatten in einer Vorbereitungsphase sinnvoll. Ziel in dieser Phase ist es, auf der Ebene des Fachbereichs, den SuS zu ermöglichen das gestalterische Potenzial von Licht und Schatten, bzw. Dunkelheit näher zu bringen und so den Weg für das Spiel mit Licht und Schatten und

<sup>9</sup> In Verbindung mit Wissen, Motivation, Stimmung, Interessen und Bedürfnissen u.a., beeinflusst die Wahrnehmung Sinneserfahrungen, wie Riechen, Schmecken, Tasten und der eben erwähnte Hörsinn. Das hat zur Folge, dass «die [visuelle] Wahrnehmung [...] unter Umständen ein Kompromiss zwischen dem, was wir erwarten und dem, was dem physikalischen Reiz entspricht» ist. Ausserdem ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung von bestimmten Farben nicht zu unterschätzen. Sie sind nämlich in der Lage Temperatur-, Gewichts- und Raumeindrücke auszulösen. Folglich sind für die «Angst vor Dunkelheit» die Sinne bedeutend und ausschlaggebend für das vermittelte (innere) Bild. (vgl. Eid, Langer & Ruprecht 2002: 17)

<sup>10</sup> Generell ist es für das Gelingen von gestalterischen Prozess wichtig, dass die SuS Zeit zum Experimentieren mit neuen Materialien und Verfahren erhalten. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 122).

evtl. auch einem Schattentheater zu ebnen (vgl. Kap.4.1.1). Die Kinder können spielerisch Erfahrungen machen und sich über Erkenntnisse austauschen – die LP gibt z.B. Anstöße durch Fragen und ermuntert zum Experiment.<sup>11</sup>

Zum Schluss äussere ich mich noch zu methodischen Überlegungen, die im Zusammenhang mit den für dieses transversale Vorhaben (vgl. Kap.2.2) relevant erachteten Aspekte *Wahrnehmung, Farbe und Kreativität und Fantasie* und der zuvor erörterten Teilaspekte stehen: *Spiel mit Licht und Schatten, Schattenspiel(-theater), Zeichnen und Modellieren*. Die Hinweise zu den Verfahren sind in der Tab. 10 zusammengefasst.

### 3.2.1 Fachziele mit Bezug zum Lehrplan 21

In Verbindung mit den Bildungs- und Transversalen Zielen, sowie den entwicklungsorientierten Zugängen, sind folgende Kompetenzbereiche zu beachten (vgl. Kap.1.3.3, 2.2; Anhang: Kap.7.2, Tab.23):

- *Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln (BG.1.A.1)*
- *Wahrnehmen über mehrere Sinne (BG.1.A.2)*
- *Bildidee entwickeln (BG.2.A.1)*
- *Sammeln und Ordnen und Experimentieren (BG.2.A.2)*
- *Präsentieren und Kommunizieren (BG.1.B.1)*
- *Zeichnen, Malen; Modellieren, Bauen, Konstruieren; Spielen, Agieren, Inszenieren (BG.2.C.1)*
- *Grafische, malerische Materialien und Bildträger (BG.2.D.1)*
- *Bildwirkung; Bildfunktion (BG.3.B.1).*

Formuliert als Kompetenz bedeutet das:

Fachziele Bildnerisches Gestalten	
	<b>Die SuS können...</b>
<b>BG.1.A.1</b>	...bildhaft anschauliche Vorstellungen aufbauen, weiterentwickeln und darüber diskutieren.
<b>BG.1.A.2</b>	...Bilder wahrnehmen, beobachten und darüber reflektieren
<b>BG.1.B.1</b>	...bildnerische Prozesse und Produkte dokumentieren, präsentieren und darüber kommunizieren.
<b>BG.2.A.1</b>	...eigenständige Bildideen zu unterschiedlichen Situationen und Themen alleine oder in Gruppen entwickeln.
<b>BG.2.A.2</b>	...eigenständig bildnerische Prozesse alleine oder in Gruppen realisieren und ihre Bildsprache erweitern.
<b>BG.2.C.1</b>	...die Wirkung bildnerischer Verfahren untersuchen und für ihre Bildidee nutzen.
<b>BG.2.D.1</b>	...Eigenschaften und Wirkungen von Materialien und Werkzeugen erproben und im bildnerischen Prozess einsetzen.
<b>BG.3.B.1</b>	...Wirkung und Funktion von Kunstwerken und Bildern erkennen.

Tab. 11 Kompetenzen des bildnerischen Gestaltens aus dem Lehrplan 21 (DBK 2014).

## 3.3 Sachanalyse Sprache

Unter Berücksichtigung von fachbereichsbezogenen Hinweisen des Lehrplans 21 (vgl. Tab.12) beantworte ich nachfolgend wie zu Beginn dieses Kapitels vermerkt unterschiedliche Grundfragen.

<sup>11</sup> Weitere Hinweise zur Rolle als Lehrperson sind dem Lehrplan 21 zu entnehmen (vgl. DBK 2014: 348).

**Überfachliche Kompetenzen mit Augenmerk auf...**

- Methodische Kompetenz: Sprachfähigkeit; Problemlöseverhalten; Nutzen von Informationen
- Personale Kompetenz: Selbstreflexion
- Soziale Kompetenz: Kooperations- und Konfliktfähigkeit; Umgang mit Vielfalt

**Sprachliche Kompetenzen mit Augenmerk auf...**

- Spielerischer Aufbau sprachlicher Kompetenzen: Sprachspiele, Verse und Lieder
- Neue Begriffsbedeutungen erwerben
- Üben von situationsangemessenem Sprachgebrauch
- Perspektivwechsel durch Rollenspiel
- Beachten von Sprechregeln in der Klasse
- Motorische Fähigkeiten für den Schriffterwerb verfeinern

Tab. 12 (DBK 2014: 58)

**Welcher Themenbereich der sprachlich-kommunikativen Perspektive im Deutschunterricht ist geeignet, das gewählt TU-Thema unter Einbezug einer fachspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweise zu erarbeiten?** Für die fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema «Angst vor Dunkelheit» und den Hinweisen aus dem Lehrplan 21 (vgl. Tab. 12) erscheinen folgende Aspekte für den weiteren Verlauf zielführend: Wortschatzarbeit (Tab.13) und Syntax (Tab.14).<sup>12</sup>

**Wortschatzarbeit**

**Wortschatzerweiterung:** Vereinfacht formuliert handelt es sich bei der Wortschatzerweiterung um eine quantitative Veränderung: «Die Wortschatzerweiterung nimmt vornehmlich den Ausbau des produktiv wie rezeptiv verfügen Wortschatzes im Sinne der Erweiterung des lexikalisch-semanticen Netzes und der Intensivierung lexikalisch-semanticer Relationen in den Blick [...]» (Kilian 2011: 133)

**Wortschatzvertiefung:** Damit ist «[...] die Bewusstmachung und feinere Strukturierung der vorhandenen lexikalisch-semanticen Strukturen zum Gegenstand [...]» gemeint. Folglich ist sie als qualitative Veränderung zu bezeichnen (ebd.)

**Komposition:** Durch das Zusammensetzen von vorhandenen Wörtern wird ein neues Wort gebildet, in dem ein Bestimmungswort und ein Grundwort zusammengesetzt wird<sup>13</sup>: die Angst (Bestimmungswort) + der Hase (Grundwort) = der Angsthase. Die zusammensetzenden Wörter müssen jedoch keine Nomen sein, auch Kompositionen mit Verben oder Adjektiven sind möglich z.B. das Dunkelding<sup>14</sup> = dunkel (Bestimmungswort) + das Ding (Grundwort). Nicht immer kann aber von der Komposition auf die Gesamtbedeutung geschlossen werden! Ferner sind auch Komposition auf Basis mehrerer Glieder möglich. (Gallmann & Sitta: 1996: 85f)

Tab. 13 Im Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» werden unterschiedlicher Wörter eingeführt und dienen der Wortschatzerweiterung. Darauf aufbauend finden Vertiefungen im Hinblick auf andere Gefühle und Sinneswahrnehmungen statt. Im Rahmen der Vertiefung lernen die SuS schliesslich ein konkretes Verfahren der deutschen Grammatik kennen und nutzen.

Als Ziel der Wortschatzarbeit ist die «[...] lexikalisch-semantiche sprachliche Handlungsfähigkeit zu erzeugen, die es [den SuS] gestattet, in verschiedenen gesellschaftlichen Kommunikations- und Praxisbereichen kommunikative und kognitive Aufgaben produktiv und rezeptiv erfolgreich zu lösen und eigene Ziele entsprechend verfolgen zu können», zu definieren (Kilian 2011: 133). Kontextfreier Wortschatzarbeit ist dabei jedoch zu vermeiden! Wie im Fachbereich Bildnerisches Gestalten spielt daher auch hier wieder das Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» eine Rolle. Zuvor fand die Annäherung an den Inhalt über das Medium Bild statt und damit konnte der Bedeutung des Sehens nachgegangen

<sup>12</sup> Im Anhang ist eine entsprechendes Mindmap hinterlegt (vgl. Anhang: Kap.7.3.3, Abb.4).

<sup>13</sup> Das Grundwort ist verantwortlich für die Eigenschaften des zusammengesetzten Wortes (z.B. Wortart, Genus). Auf Stufe des Kindergartens muss dieses Herleitung aber nicht erörtert werden. (vgl. Gallmann & Sitta: 1996: 85)

<sup>14</sup> Die Komposition «das Dunkelding» ist für diese Arbeit entstanden. Es definiert jene Dinge – in der Geschichte wird jeweils von einem Ding gesprochen – die der Elefant in der Dunkelheit mein zu sehen.

werden. Doch es hatte auch eine sprachliche Funktion inne – zunächst in der schriftlichen Erscheinungsform. Das Vorhaben transformiert es jedoch in ein klanglich-lautliches Phänomen (vgl. Brandstätter 151-157).

Das Sach- und Wortfeld, dass mit dem Bilderbuch abgedeckt werden kann, wurde in der Sachanalyse des Bilderbuches analysiert und beinhaltet unterschiedliche Wortarten (vgl. Anhang: Kap.7.3.1, Abb.2). Es bietet den entsprechenden Kontext für eine Wortschatzerweiterung (Tab.13) im Bereich «Angst vor Dunkelheit», die es den Kindern zunächst einmal ermöglicht sich im Zusammenhang mit der Figur des Elefanten zu identifizieren, seine Angst zu benennen und Begriffe rund um Sinneswahrnehmungen (Hören und Sehen), Tag und Nacht etc. zu verstehen. Dabei geht es einerseits um Inhaltsverständnis, andererseits darum den Kindern zu ermöglichen, die Inhalte und Dialoge der Geschichte letztlich im Schattenspieltheater nachsprechen und evtl. sogar weiterentwickeln zu können.

Die Wortschatzvertiefung (Tab.13) hingegen orientiert sich an semantischen Relationen in Hinblick auf weitere Grundemotionen (vgl.Kap.1.3.1). M.E. ist es in diesem Zusammenhang auch sinnvoll das Benennen der Körperteile und der Sinne zu vertiefen, da der Körper für den Kommunikationsprozess, nebst der Sprache eine wichtige Rolle übernimmt. So auch im Hinblick auf die transversalen Ziele: Angst die sich in Mimik oder Gestik wiederspiegelt, oder sich sonst am Körper bemerkbar macht. Folglich kann der sprachliche Austausch über Angst auch das Benennen physiologischer Faktoren beinhalten. (vgl. Kap.1.1; Brandstätter 2008: 144-151)

Irgendwo dazwischen sind m.E. Redewendungen zum Thema Angst, die ich bereits bei der Themenwahl und auch in der didaktischen Analyse erwähnt habe, anzusiedeln (vgl.Kap.1.1, 1.3.1): Bspw. der Begriff, bzw. die Komposition «Angsthase» (Tab.13). Das Kinderbuch kann zum Anlass genommen werden solch eine Formulierung aufzugreifen und zu untersuchen. Schliesslich steckt nicht nur Bedeutungswissen in diesem Begriff, sondern auch ein Verfahren zur Wortbildung, dass der Grammatik zuzuordnen ist (vgl. Gallmann & Sitta: 1996: 85f).

Phrasen und schliesslich das bilden von Sätzen bilden die nächst grössere Einheit (Tab.14). Ersteres ist in Bezug auf dieses Vorhaben eher als Ausblick oder Zusatz zu sehen. Das bilden von kontextbezogenen Sätzen hingegen steht in direktem Zusammenhang mit den transversalen Zielen und ist darüber hinaus für den schulischen Alltag von Bedeutung.

#### Syntax

**Phrasen:** Dabei handelt es sich um eine «Reihe von Wörtern, die in dieser speziellen Reihenfolge oft als kleine Redebau- steine in der Alltagssprache benutzt werden [...]» und in einer bestimmten Abfolge zusammengehören (Günther & Trö- mer 2013: 205). Bspw.: «Sei kein Angsthase!»

**Sätze:** Beim Satz handelt es sich um die grösste Einheit des Sprachbaus. Bei den Hauptsätzen, ist zwischen Aussagesatz (Deklarativsatz), Fragesatz (Interrogativsatz), sowie dem Befehlssatz (Imperativsatz) zu unterscheiden. (Günther & Trömer 2013:223f)

*Tab. 14 Im Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten» wird eine Redensart angedeutet, diese nimmt allerdings nicht Bezug auf das Thema Angst: «Sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen». Sehr bezeichnet für die sprachliche Dramaturgie des Bu- ches ist jedoch das Frage- und Antwortspiel. Zu Beginn stellt der Elefant Nachts fragen, doch die verhalten in der Nacht. Erst in der Gegenwart der anderen Tiere, erhält er Antworten auf seine Fragen.*

**Wie müssen die Themenbereiche und Handlungsweisen gewählt werden, damit die verfolgten Ziele eingelöst werden können?** Im 1. Zyklus sollen sprachliche Kompetenzen spielerisch aufgebaut, der Wortschatz erweitert, situationsangemessener Sprachgebrauch inkl. Beachten von Sprachregeln und Perspektivwechsel durch Rollenspiel geübt werden (vgl. Tab.12). Im Hinblick auf die transversalen Ziele gibt es jedoch weitere Bereiche zu Berücksichtigen. So beeinflusst bspw. die Mehrsprachigkeit eine Kindergartengruppe die Zielsetzung, bzw. die Aufgabenstellung massgeblich (Budde 2012).

Folglich muss der Grundlagenarbeit genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden und natürlich auch abgewogen werden – sofern kantonale Richtlinien diesen Entscheid nicht bereits getroffen haben – wann die mündliche Sprache und wann die Unterrichtssprache eingesetzt wird (vgl. Günther & Trömer 2013: 183).

Operationen eines Sprachprozesses
<b>Semantische Operation:</b> «[...] aus dem vorhandenen subjektiven Lexikon [, wird] eine Auswahl der aktuell notwendigen Worte getroffen».
<b>Syntaktische Operation:</b> Hier wird «[...] die Kombinationsregel der zur Verfügung stehenden Worte [...], um einen in der Reihenfolge verständlichen Satz aufzubauen [...]» festgelegt.
<b>Phonologische Operation:</b> «[...] Mit Hilfe des Artikulationssystems [wird in dieser Operation] die Anwendung der Lautfolge festgelegt.»
<b>Hinzuzuziehen:</b> Hier wird «[...] eine soziale Editierung festlegt. Berücksichtigt werden situationsbedingte Parameter wie Vortrag, Gespräch, Mahnung, Befehl etc. und die jeweilige Anpassung an den Ansprechpartner wie öffentliches Publikum, Schüler, befreundeter Erwachsener, Kind etc.»

Tab. 15 (Glas 2010: 45f, nach Spitznagel 1995)

Ferner gilt es zu berücksichtigen, dass dem Sprachprozess vier Operationen zugrunde liegen (vgl. Tab.15). Dabei geht vom Kleinen – dem einzelnen Wort – ins Grosse – dem Satz. Folglich muss für themenbezogene Gespräche ein entsprechender Wortschatz zunächst definiert und dann angeeignet werden. (Günther & Trömer 2013: 104). Bezugnehmend auf das Wortschatzlernen mit Fokus auf SuS mit Deutsch als Zweitsprache, sei an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass der Prozess sich in die Wahrnehmung des Wortes (1), der Bedeutungszuordnung (2), dem längerfristigen Speichern in den Verstehenswortschatz (3) und dem selbstständigen produzieren des Wortes (4) unterteilt. Folglich muss die LP die zu erlernenden Wörter nicht nur häufig in gleicher Form in den Unterricht einbauen und auch sonst immer wieder Gelegenheiten ermöglichen, dass Wortbedeutungen aktiviert werden können. (Schlotter et al. 2016: 118-143)

Mit der Wortschatzarbeit ist im Sprachlernen auch das Bedeutungslernen, also «[...]welche Bedeutung mit den Wörtern verknüpft werden [...]», zu berücksichtigen (Günther & Trömer 2013: 139). Die Wortschatzerweiterung und -vertiefung müssen nicht getrennt voneinander erarbeitet werden (Kilian 2011: 133). Die Wortbildung hingegen, muss Strukturen des Grammatikerwerbs berücksichtigen: Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die SuS auf der Zielstufe bereits (unbewusst) *grammatische Strukturen von Phrasen und Sätzen* am Aneignen sind (Günther & Trömer 2013: 262). Doch wie gelangen wir von der Satzbildung weiter zu einem Gespräch über z.B. Angst vor Dunkelheit? Ein Gespräch (akustisch-verbale Kommunikation) zeichnet sich durch Sprecher und Hörer aus. Dabei ist die Rollenverteilung nicht festgelegt). Um also «[...] den Verlauf eines Gesprächs gezielt und kooperativ durch situationsangemessene, thematisch relevant Gesprächshandlungen zu beeinflussen» sind *mündliche Handlungsfähigkeiten* zu erlangen. Diese Gesprächskompetenzen sind einerseits produktiver, andererseits rezeptiver Natur und nötig, um sich an der Gesprächskultur zu beteiligen (vgl. Tab.16). Um sich und seine z.B. Bedürfnisse einzubringen sind aber wiederum die eingangs erwähnte sprachliche Kompetenzen, aber auch soziale Kompetenzen bedeutend. Ferner werden für die Förderung von Gesprächen/ Dialogen Gesprächsregeln vorausgesetzt! (Günther & Trömer 2013: 104f)

Für die Zielstufe ist es jedoch wichtig, dass spielerische Methoden für das Sprachlernen genutzt werden. Das Freispiel nimmt hier im Bereich eine bedeutende Rolle ein: «Das Kind soll sich in jeder Hinsicht frei [...] mit seinen Partnern abstimmen und positive Emotionen erleben. Im Spiel erfahren die Kinder ein lockeres und ungezwungenes Umgehen mit Personen, Gegenständen und Sachverhalten.» (Günther & Trömer 2013: 240)

Gesprächskompetenz
<b>Produktiv:</b> Meint die «Bereitschaft und Fähigkeit, sich aktiv an einem Gespräch zu beteiligen, auf Erwidern des Gesprächspartners schnell zu antworten, sich kooperativ und konstruktiv zu zeigen, Gesprächsschritte zu gliedern [...]».
<b>Rezeptiv:</b> Meint die «Bereitschaft und Fähigkeit, gegebene Informationen, Erwidern des Gesprächspartners anzunehmen und schnell zu verarbeiten; geäußerte Meinungen und Begründungen kritisch zu überprüfen».

Tab. 16 Die genannten Kompetenzen stehen natürlich (Günther & Trömer 2013: 104)

Damit Wortschatzaufbau gelingt, schlagen Schlotter et al. (2016: 129-143) ausserdem ein Vier-Phasen-Modell vor, dass der LP als Orientierung für die Unterrichtsgestaltung orientieren kann: SuS sollen zunächst den neuen Wortschatz in einen persönlich bedeutsamen Redeanlass kennen und verwenden lernen (Phase 1: Verstehen und Verwenden). Darauf folgt die Sprachreflexion (Phase 2) und das Automatisieren (Phase 3). Phase 3 ist vor allem dazu da, den Wortschatz immer wieder abzurufen (z.B. noch mehr Redeanlässe, aber auch gezielte Memorierung durch Spiele). In der letzten Phase liegt der Fokus auf der Anwendung.

### 3.3.1 Fachziele mit Bezug zum Lehrplan 21

In Verbindung mit den Bildungs- und Transversalen Zielen, sowie den entwicklungsorientierten Zugängen, sind folgende Kompetenzbereiche zu beachten (vgl. Kap.1.3.3, 2.2; Anhang: Kap.7.2, Tab.23):

- Hören: Grundfertigkeiten (D.1.A.1)
- Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen (D.1.C.1)
- Lesen: Verstehen literarischer Texte (D.2.C.1)
- Sprechen: Grundfertigkeiten (D.3.A.1)
- Sprechen: Monologisches Sprechen (D.3.B.1)
- Sprechen: Reflexion über das Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten (D.3.D.1)
- Sprache(n) im Fokus: Sprachformales untersuchen (D.5.C.1)
- Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe (D.5.D.1)
- Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten (D.6.A.1)

Formuliert als Kompetenzen und entsprechende Kompetenzstufe bedeutet das:

Fachziele Sprache: Deutsch	
	<b>Die SuS können...</b>
<b>D.1.A.1</b>	...Laute, Silben, Stimmen, Geräusche und Töne wahrnehmen, einordnen und vergleichen. Sie können ihren <u>rezeptiven Wortschatz</u> aktivieren, um das Gehörte angemessen schnell zu verstehen.
<b>D.1.C.1</b>	... Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen.
<b>D.2.C.1</b>	...literarische Texte lesen und verstehen.
<b>D.3.A.1</b>	...[...] ihren produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren, um angemessen flüssig zu sprechen.
<b>D.3.B.1</b>	...sich in monologischen Situationen angemessen und verständlich ausdrücken.
<b>D.3.D.1</b>	...Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten reflektieren.
<b>D.5.C.1</b>	...Sprachstrukturen in Wörtern und Sätzen untersuchen.
<b>D.5.D.1</b>	... Grammatikbegriffe für die Analyse von Sprachstrukturen anwenden.
<b>D.6.A.1</b>	... spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen.

Tab. 17 Kompetenzen des bildnerischen Gestaltens aus dem Lehrplan 21 (DBK 2014).

## 4 Erarbeitung der Aufgabenstellungen

Gestützt auf den bisherigen Erkenntnissen (vgl. Kap.1-3) stelle ich zunächst eine mehrteilige BG-Aufgabe vor, die durch eine differenzierte eigengestalterische Erprobung beeinflusst wurde. Es folgt eine Aufgabenreihe für sprachliche Lernprozesse. Die Lernaufgaben der beiden Bildungsbereiche stützen sich auf die fachdidaktische Literatur und eigene Ideen. Hinweis: Das volle Potenzial in Hinblick auf die transversalen Ziele und bezugnehmend auf den *Typ 1: Win Win* (vgl. Kap.2), wird allerdings erst in der Erarbeitung der Unterrichtssequenzen ersichtlich (vgl. Kap.5.5).

### 4.1 Bildungsbereich Bildnerisches Gestalten

#### 4.1.1 Mehrteilige Aufgabenstellung nach Aissen-Crewett

Aissen-Crewett (2007) erklärt, dass für die Planung des Unterrichtsablaufs eine Orientierung an einem Phasenablauf lohnenswert ist: In Vorbereitungsphase (1) wird die Relevanz des Unterrichtsvorhabens herausgearbeitet; In der Experimentierphase (2) ist ein spezifisches Endprodukt noch nicht zentral; Die Reflexionsphase (3) wird dazu genutzt, um sich über das Geschehene bewusst zu werden und allenfalls Anpassungen vorzunehmen; In der Ausführungsphase (4) sind konkrete, zielgerichtete Umsetzungen des künstlerischen Vorhabens zentral; Die Analysephase (5) wird nochmals zum Austausch genutzte und steht der Reflexionsphase nahe. Ferner weist er darauf hin, dass die Lehrperson bezugnehmend auf Materialien Vorentscheidungen treffen soll, die SuS aber Raum für Entscheidungsfreiheit erhalten sollen. Es soll Gelegenheiten zur gemeinschaftlichen künstlerischen Tätigkeit geben und Leistungserwartungen müssen der Gruppe angepasst sein.

Wenn es z.B. darum gehen soll Wahrnehmung zu fördern<sup>15</sup> und gestalterische Prozesse auszulösen, gilt es zunächst folgendes in der Planung zu beachten (Kirchner 2013: 16): *Vielfältige Materialerfahrungen; Kennenlernen von haptischen Qualitäten und Verarbeitungsvarianten dieser; exaktes Beobachten; Betrachten von Formen, Oberflächen, Funktionen etc.* Nebst Materialerprobungen, können kreative Prozess z.B. auch mittels Fantasiereisen angeregt werden (vgl. Schoppe 2013: 93). Auch die genaue Betrachtung der Bilder aus dem Bilderbuch eignet sich.

Als Leitfaden dient wie bereits erwähnt ein Bilderbuch (vgl. Kap.1.3.1), deren Inhalt allmählich in ein Schattenspiel(-theater) umgewandelt wird. Zu Beginn soll aber nicht die Umsetzung dessen, sondern die bildnerische und räumlich-plastische Darstellung im Zentrum stehen. Dies unterstützt die Kinder bei der Präzisierung ihrer eigenen Vorstellungen und dem Nachvollziehen der Geschichte (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 92-95; Kap.3.2). Die Aufgaben sind ausserdem den unterschiedlichen Phasen zugeordnet. Des Weiteren möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich der Experimentier- und Reflexionsphase insbesondere im Freispiel Raum gebe. Daher wird diese in der Aufgabenentwicklung nicht weiter vorgestellt – schon aber in Kap.5., bzw. im Anhang (Kap.7.6.6).

---

<sup>15</sup> In Bezug auf Kunstwerke und Bildbetrachtung, bzw. Bildkompetenz, geht es darum die Werke «[...] hinsichtlich ihrer Farben, Formen und Kompositionen mit Genuss aufzunehmen» (Kirchner 2013: 16).

Was ist Dunkelheit	Kompetenzbereiche	Phase
SuS erhalten die Möglichkeit drinnen und draussen auf unterschiedlichen Projektionsflächen mit Licht und Schatten zu experimentieren. Je weiter die LP mit den SuS im Buch fortschreitet, je mehr Gelegenheit erhalten die SuS die Geschichte nachzuspielen (Kulisse, Figurenpersonal etc.). (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 92-95)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bildfunktion</li> <li>→ Sammeln, Ordnen und Experimentieren</li> <li>→ Grafische, malerische Materialien und Bildträger</li> <li>→ Wahrnehmen über mehrere Sinne</li> </ul>	1/2
Wie sieht ein ängstlicher Elefant aus?	Kompetenzbereiche	Phase
Mittels eines Verses und rhythmischem Zeichnen (Wachskreide) erfahren die SuS zunächst einen ovalen Kreis mit Wachskreide auf schwarzes Tonpapier. Der Vers gibt allerdings Hinweise darauf, was mit dem Oval geschehen soll: Die SuS sollen das Oval so ergänzen, dass es nach einem Elefanten aussieht. Die Aufgabe schliesst mit ein, ihm ein ängstliches Gesicht zu geben und schliesslich das Bild zu verdichten. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 100f, Bossard & Bühler 2009: 170f)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Bewegung</i></li> <li>→ <i>Zeichnen, Malen</i></li> <li>→ <i>Verdichten und Weiterentwickeln</i></li> <li>→ <i>Grafische, malerische Materialien und Bildträger</i></li> </ul>	1
Wie sieht dein Angstbild aus?	Kompetenzbereiche	Phase
Die SuS nutzen das Zeichnen (Filzstifte) als eine Form der Angstbewältigung: Sie zeichnen zunächst einen grossen Halbkreis auf ein weisses Papier. Anschliessend sollen sie den Halbkreis mit dem füllen, wovor sie Angst haben. Zum Schluss wird der Halbkreis geschlossen und die Produkte auf freiwilliger Basis besprochen. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 100f)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln</i></li> <li>→ <i>Bildidee entwickeln</i></li> <li>→ <i>Zeichnen, Malen</i></li> <li>→ <i>Bildfunktion</i></li> <li>→ <i>Grafische, malerische Materialien und Bildträger</i></li> </ul>	1
Wie fühle ich mich?	Kompetenzbereiche	Phase
SuS spielen Gefühlsbilder nach. Die SuS sollen raten, um was für Gefühle es sich handelt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bildwirkung</li> <li>→ Aufmerksam beobachten</li> <li>→ Spielen, Agieren, Inszenieren;</li> </ul>	1/3
Bilder ordnen	Kompetenzbereiche	Phase
Die Bildergeschichte soll nach visuellen Merkmalen neu geordnet werden: Tag & Nacht; Gesichts-/Körperausdrücke (Gefühle); persönliche Affinitäten o.ä. (vgl. Schoppe 2013: 68)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Aufmerksam beobachten</i></li> <li>→ <i>Ästhetisches Urteil bilden und begründen</i></li> <li>→ <i>Sammeln, Ordnen und Experimentieren</i></li> </ul>	1/3
Was ist das für ein Ding?	Kompetenzbereiche	Phase
Nach einer Einführung in das Kneten und Zeit für Experimente, werden die SuS angeleitet durch die LP auf eine Fantasiereise geschickt: SuS modellieren nach eigenen Vorstellungen «Dunkeldinger». Zum Schluss präsentieren und erklären sie ihr Dunkelding und stecken es auf einen Stab für das Spiel mit Licht und Schatten. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 94f, 100f; Schoppe 2013: 93)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Modellieren, Bauen, Konstruieren</i></li> <li>→ <i>Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln</i></li> <li>→ <i>Bildidee entwickeln</i></li> <li>→ <i>Plastische, konstruktive Materialien</i></li> <li>→ <i>Präsentieren und Kommunizieren</i></li> </ul>	4
Was ist ein Angsthasen?	Kompetenzbereiche	Phase
Diese Aufgabe setzt zwingend die Einführung der Wortbildung voraus: SuS zeichnen „Angsthasen“ nach eigenen Vorstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln</i></li> <li>→ <i>Zeichnen, Malen</i></li> <li>→ <i>Bildidee entwickeln</i></li> <li>→ <i>Grafische, malerische Materialien und Bildträger</i></li> </ul>	4 / 5

Was ist vorher passiert? (Kulissengestaltung)	Kompetenzbereiche	Phase
Diese Aufgabe setzt zwingend Experimente mit Licht und Schatten voraus und die Betrachtung des Bilderbuchs: Der bisherige Geschichtsverlauf wird versucht in einem Schattenspiel mittels Hellraumprojektor darzustellen. Dazu müssen die SuS in Gruppen die Szenenbilder auf Folie mit Pergamin und Tonpapier gestalten. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 95; Schoppe 2013: 106)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bildidee entwickeln</li> <li>→ Collagieren, Montieren</li> <li>→ Grafische, malerische Materialien und Bildträger</li> <li>→ Spielen, Agieren, Inszenieren</li> <li>→ Präsentieren und Kommunizieren</li> </ul>	4 / 5
Schattenspiel(-figuren)	Kompetenzbereiche	Phase
Nachdem die LP die Herstellung von Schattenspielfiguren mit Tonpapier und Pergamin eingeführt hat, stellen die SuS eigene Figuren her. Diese sollen für das Schattenspieltheater genutzt werden können: Geräusche sollen als Impulse für Bewegungen Hinter der Leinwand genutzt werden. Die SuS versuchen die Geschichte nachzuspielen. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 94f)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bildidee entwickeln</li> <li>→ Zeichnen, Malen</li> <li>→ Collagieren, Montieren</li> <li>→ Spielen, Agieren, Inszenieren</li> <li>→ Grafische, malerische Materialien und Bildträger</li> </ul>	4 / 5

#### 4.1.2 Eigengestalterische Erprobung

Die eigengestalterische Erprobung sah vor, «[...] BG-relevante und TU-taugliche Aspekte der Gestaltungsprozesse und deren theoretischen Hintergründe (ästhetische Erfahrung, Kreativitätstheorie) [zu] erkunden und dar[zustellen (in Bild und Text)» (Diehl & Müller 2017: 4).

Für die Erprobung habe ich die Aufgabenstellungen „Wie sieht ein ängstlicher Elefant aus?“, „Was ist vorher passiert? (Kulissengestaltung)“, „Was ist das für ein Ding? (2)“ und „Wie sieht dein Angstbild aus?“ ausgewählt (vgl. Kap.4.1.1). Die Erprobungen haben dazu geführt, dass ich teilweise Anpassungen in Materialien und Aufgabenstellungen vorgenommen habe. Die Dokumentation der Erprobung ist im Anhang in Kap.7.5 hinterlegt. Um den Umfang dieser Arbeit nicht weiter zu sprengen, habe ich mich dazu entschieden, meine ästhetische Erfahrung nur bei der „Kulissengestaltung“ mittels unterschiedlicher Strukturierungselemente detaillierter zu beschreiben (Tab.18).

Raster Strukturelemente ästhetischer Erfahrung	
Elemente	Beschreibung an eigener ästhetischer Erfahrung
<b>Aufmerksamkeit</b>	Aufmerksamkeit liegt beim Ziel: Kulisse für die Szene erstellen. Aufmerksamkeit wurde lediglich bei der Kulisse in der Nacht (Variante 1) weniger. Das Stüpfperlen war ermüdend. Die zweite Lösung war weitaus befriedigender.
<b>Offenheit und Neugier</b>	Neugier ist gross: Wie wirkt das Bild wohl, wenn es auf die Leinwand projiziert wird?
<b>Versunkensein und emotionales Involviert-sein im Augenblick</b>	Nicht immer gleich hoch, da viele unterschiedliche Schritte nötig sind. Mal geht es um Organisation des Materials, dann um die Bildidee, dann um das Schneiden... Ausserdem habe ich die Erprobung in Einzelarbeit und nicht wie für die Aufgabe vorgesehen als Gruppe.
<b>Genuss der Wahrnehmung</b>	Das Betrachten des Produkts führt zur Vorfreude auf das Spiel damit.
<b>Spannung und Überraschung, Staunen</b>	Besondere Befriedigung ist beim Betrachten am «Bestimmungsort» zu verspüren: Wie wirken die Farben, wie sieht der Hell-Dunkel-Kontrast aus.
<b>Erleben von Subjektivität und Individualität im Wahrnehmungsprozess</b>	Besonders die Nachtkulisse ermöglicht subjektive und individuelle Umsetzungen. Allerdings stellte ich fest, dass ich mich zunächst stark an der Illustrationsweise des Bilderbuches orientiert habe.
<b>Anregung der Fantasie durch Entdeckung von neuen Assoziationen</b>	Sie steht in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung: In diesem Fall war sie gebunden an die Idee, dass die Kulissen sich an Szenen aus dem Buch –Tages- und Nachtsituation – orientieren. Die Interpretation ist jedoch frei und wird lediglich durch das zur Verfügung stehende Material noch etwas eingeschränkt. Neue Assoziationen werden schliesslich wieder möglich, wenn die Folie projiziert wird und mit Figuren belebt werden soll.
<b>Reflexion über die eigene Wahrnehmung und deren Prozesshaftigkeit</b>	Das Verfahren ermöglicht den aktuellen Stand zu überprüfen und zu überlegen, ob am Bild noch was verändert werden soll.
<b>Wissen und Einsicht</b>	Es sind vielseitige Raumerfahrungen möglich und gestalterische Verfahren werden als Mittel zum Erzählen genutzt. Einsichten zum Phänomen Licht und Schatten und dem Sehsinn.
<b>In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten</b>	Literatur/ Schattenspieltheater
<b>Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion</b>	Erkenntnisse aus Experimenten in ein Produkt einfliessen lassen. Innere Bilder visualisieren, äussere Bilder adaptieren. Produkt aus vorgängigen Erfahrungen: Experimente mit Licht und Schatten, Fantasiereise etc.

Tab. 18 Strukturierung nach einer Vorlage ohne Quellenangabe aus dem Seminar FDTU.

## 4.2 Bildungsbereich Sprache

### 4.2.1 Mehrteilige Aufgabenstellung

Wie im Bildungsbereich Bildnerisches Gestalten (vgl. Kap.4.1), geht es bei diesen Aufgaben darum, die Geschichte «Die Nacht des Elefanten» vielfältig zu bearbeiten. So lernen die SuS nicht nur die Geschichte nachzuerzählen, sondern werden auch in Bezug auf Kommunikation u.ä. in Hinblick auf die transversalen Zielen handlungsfähig gemacht (vgl. Kap.2.2). Es geht konkret um Wortschatzarbeit und schliesslich um das Bilden von Sätzen (vgl. Kap.3.3). Dass im Verlauf des Unterrichtsvorhabens ein Schattenspiel entstehen wird allerdings im Vergleich zu den Aufgaben aus Kap.4.1.2 weniger deutlich – dennoch tragen die Aufgaben zu einem sukzessiven inhaltlichen Verständnis der Geschichte bei und letztlich dem Dialog. Dies ist besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wichtig (vgl. Schlotter et al. 2016).

Sprachförderung mit Bilderbuch	Kompetenzbereiche
<p>LP liest das Kinderbuch «Die Nacht des Elefanten» in verschiedenen Etappen vor: Doppelseiten 1-4, 5-6, 7-10, 11, 12-16. Diese Bilder werden mittels Hellraumprojektor projiziert. (kopierte Farbfolie). Direkt wird das aus dem Buch: Doppelseiten 17- Ende. (vgl. Schlotter et al. 2016: 35-42)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten</i></li> <li>→ <i>Hören: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</i></li> </ul>
Gesprächsanlass 1 «Wie ist ein Elefant?»	Kompetenzbereiche
<p>Auf Basis der Doppelseiten 1-4 nähern sich die SuS dem Gefühl Angst an und arbeiten am Wortschatz: Wen oder was <u>siehst</u> du auf diesem Bild?/ Mit welchen Worten können wir den Elefanten beschreiben?/ Mit welchen Worten können wir den Wald beschreiben?/ Wie fühlt sich der Elefant wohl? Was tut er, wenn er Geräusche hört? (vgl. Schlotter et al. 2016: 35-42)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten</i></li> <li>→ <i>Hören: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen;</i></li> <li>→ <i>Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</i></li> </ul>
Gesprächsanlass 2 «Wie fühlt sich Angst an? Wie sieht Angst aus?»	Kompetenzbereiche
<p>SuS stellen Vermutungen an, wie man aussieht, wenn man Angst hat - sie können sich dabei auf Inhalte der Geschichte stützen (Doppelseite 3): Was passiert mit dem Körper, wenn man Angst hat,/ sich fürchtet? LP achtet dabei darauf, dass die entsprechenden Körperteile (Bildkarten) benannt werden. (vgl. Schlotter et al. 2016: 115-144)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten</i></li> <li>→ <i>Hören: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen</i></li> <li>→ <i>Sprechen: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Sprechen: Monologisches Sprechen</i></li> </ul>
Geschichte ordnen	Kompetenzbereiche
<p>LP legt die bisher gelesenen Seiten des Kinderbuches als Einzelseiten in den Kreis. Die SuS sollen sie nach dem inhaltlichen Ablauf der Geschichte ordnen und das bisher Geschehene reflektieren, bzw. nacherzählen. (vgl. Schoppe 2013: 68)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Hören: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Hören: Verstehen in monologischen Hörsituationen</i></li> <li>→ <i>Lesen: Verstehen literarischer Texte</i></li> <li>→ <i>Sprechen: Grundfertigkeiten</i></li> </ul>
«Was ist das für ein Ding? (1)»	Kompetenzbereiche
<p>SuS suchen gemeinsam nach Namen, wie die Dunkeldinger zu benennen sind („Ding-Namen“), die der Elefant sich nachts vorstellt. LP hält Namen fest (z.B. <i>ein Monster, ein Tier, einen Baum, ein Gespenst, eine Figur, ein Ungeheuer, ein Wesen etc.</i>) → <b>Hinweis:</b> Wenn möglich keine zusammengesetzten Wörter!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Lesen: Verstehen literarischer Texte</i></li> <li>→ <i>Sprechen: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten</i></li> <li>→ <i>Hören: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen;</i></li> <li>→ <i>Sprach(en) im Fokus: Grammatikbegriffe</i></li> </ul>
«Was ist das für ein Geräusch?»	Kompetenzbereiche
<p>SuS haben Augenbinden auf und versuchen nur über das Hören herauszufinden, von welchem Tier (es handelt sich dabei um Tiere aus der Geschichte) sie eben ein Tiergeräusch gehört haben. Lösung wird jeweils als Bildwortkarte gezeigt. → <b>Idee:</b> Geräusche der Tiere aus der Geschichte könnten auch eingesetzt werden (Zähne putzen, Schuhe putzen etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Sprechen: Grundfertigkeiten</i></li> <li>→ <i>Wahrnehmen über mehrere Sinne (BG)</i></li> </ul>

<p>«Hat die Angst auch Freunde?»</p>	<p>Kompetenzbereiche</p>
<p>«Wortfreunde» werden zunächst über den Begriff «Kinder» und «Garten» eingeführt: LP legt die Bildwortkarten „Kinder“ und „Garten“ hin und erklärt, dass diese zwei Wörter Freunde sind. Wenn man die Wortfreunde zusammensetzt, dann entsteht ein neues Wort: „Kindergarten“. Mit anderen Bildwortkarten suchen die SuS nach Kombination die möglich sind. Im zweiten Teil erklärt die LP, dass das auch andere Wörter Freunde sein können – sie legt die Gefühlskarte Angst hin und dazu die Angstschachtel aus „Wovor hast du Angst?“ = Angstschachtel. „Es gibt ganz viele unterschiedliche Ängste: z.B. HöhenAngst, RedeAngst. Wortfreunde können uns helfen, der Angst einen Namen zu geben.“ Die SuS versuchen mit einer LP den unterschiedlichen Ängsten aus der Angstschachtel zusammengesetzte Namen zu geben = XxxxAngst.</p> <p>→ <b>Idee:</b> Begriffe aus «Was ist das für ein Ding?» nutzen um den modellierten Dunkeldinger (BG-Sequenz) nach dem Verfahren der «Wortfreunde» einen Namen zu geben</p>	<p>→ Sprechen: Grundfertigkeiten  → Sprache(n) im Fokus: Verfahren und Proben  → Sprache(n) im Fokus: Sprachformales untersuchen  → Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</p>
<p>Gesprächsanlass 3 «Was ist ein Angsthase?»</p>	<p>Kompetenzbereiche</p>
<p>LP legt Folie (Doppelseite 11) auf und fordert SuS auf ins Bild einzutreten. Sie sollen die Situation in ICH-Form beschreiben und erklären, wie es dem Elefanten in dieser Situation wohl geht. Dann legt die SuS wieder die Bildwortkarten „Angst“ und „Hase“ in den Kreis. Gemeinsam wird der Begriff besprochen: Hast du dieses Wort schon mal gehört oder gebraucht? Was bedeutet er wohl? Sieht der Elefant wie ein Angsthase aus? Denkst du der Elefant ist ein „Angsthase“? Wie würde sich der Elefant wohl fühlen, wenn du ihm „Angsthase“ sagst?</p>	<p>→ Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe  → Sprechen: Grundfertigkeiten  → Sprechen: Monologisches Sprechen  → Sprechen: Dialogisches Sprechen</p>
<p>«Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?»</p>	<p>Kompetenzbereiche</p>
<p>SuS wiederholen zunächst die Begriffe der unterschiedlichen Gefühle. Dann fragt die LP, wie es dem Elefanten am Anfang der Geschichte gegangen ist und wie es ihm jetzt wohl geht. Was hat sich verändert? Warum? Im Anschluss daran wird das Spiel „Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?“ eingeführt und gespielt. Dafür muss die LP zunächst die Spielregeln erläutern (vgl. Kap.4.1.2): Gefühlskarten werden auf einen Stapel gelegt und ein Kind zieht eine Karte, wie z.B. Angst. Das Kind spielt das Gefühl in der Rolle des Elefanten vor, darf aber nicht verraten wie es heisst. Nachdem das Gefühl erraten wurde, nimmt die LP die Karte und legt sie aufgedeckt unterhalb des Stapels hin. Links daneben platziert sie drei Steine (=●●●■):  “Wie kann der Elefant in einem ganzen Satz sagen, wie es ihm geht?”</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stein = „ICH“</li> <li>2. Stein = „FÜHLE“</li> <li>3. Stein = „MICH“</li> </ol> <p>Karte = „[betreffendes Adjektiv, z.B. ängstlich]“</p>	<p>→ Sprechen: Grundfertigkeiten  → Sprechen: Monologisches Sprechen  → Sprache(n) im Fokus: Sprachformales untersuchen  → Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</p>

## 5 Grobplanung «Wer ist hier ein Angsthase?»

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus den Kap.1-4 zusammengefasst und in Verbindung gesetzt, damit transversaler Unterricht (vgl. Kap.2) auf Stufe des Kindergartens entstehen kann.

### 5.1 Einleitung (Angaben zur Fragestellung, Typ und Ziel)

«Sei nicht so ein Angsthase!» – in dieser umgangssprachlichen Redewendung steckt, nebst fehlender Empathie, der Begriff «Angst». Das vorliegende Unterrichtsvorhaben setzt sich mit genau diesem subjektiven Gefühl auf der Stufe des Kindergartens (1.Zyklus) auseinander. Zwecks Zugänglichkeit wurde «Angst» auf «Angst vor Dunkelheit» eingegrenzt und das Kinderbuch «Die Nacht des Elefanten.» (Baltscheit & Sieg 2017) setzt den inhaltlichen Rahmen. Doch was hat das mit Bildung zu tun? Nach Valsangiacomo et al. (2014: 29f) sind die Urteilsfähigkeit und der Umgang mit Wissen, sowie der Haltung zu bestehendem Wissen, Merkmale von Bildung. Damit dies auch mit Blick auf die Gesellschaft gelingt, braucht es Solidarität, Verantwortungsbereitschaft und Urteilsfähigkeit. Fächerübergreifender Unterricht kann dabei helfen: Er simuliert in diesem Zusammenhang die nötige Mehrperspektivität und Zugangsweisen, die zur Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit in der Welt/ Gesellschaft benötigt werden.

An diesen konzeptionellen Überlegungen orientiere ich mich auch bei der Grobplanung zum Thema «Angst vor Dunkelheit»: Damit eine Auseinandersetzung mit der von mir definierten übergeordneten Fragestellung «**Wer ist hier ein Angsthase?**» stattfinden kann, habe ich mich dazu entscheiden zwei Fachbereiche aufeinander zu beziehen. Dies entspricht dem transversalen Unterrichtstypus 1, auch als «Win Win» bezeichnet (vgl. Kap.2). Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Aufgaben der Fachbereiche auch fachspezifische und nicht nur transversale Ziele verfolgen. Die für das Vorhaben eingesetzten Fachbereiche sind *Bildnerisches Gestalten* und *Sprache*:

Durch Experimente mit Licht und Schatten und dem Kennenlernen und Anwenden unterschiedlicher bildnerischer und räumlich-plastischer Verfahren im Fachbereich Bildnerisches Gestalten, lernen die SuS nicht nur die Geschichte und das Figurenpersonal des Bilderbuchs besser kennen. Das Zeichnen und Modellieren «outen» sich als Methoden zu Angstbewältigung, dienen als Gesprächsgrundlagen und zur Visualisierung von Dingen, für die die Worte (noch) fehlen. Über Experimente im Freispiel und gezielten Aufgaben in geführten Sequenzen, eignen sie sich auch Wissen in Hinblick auf die Inszenierung eines Schattenspiel/s(-theaters) an (vgl. Kap. 3.2).

Im Fachbereich Sprache kann unter der Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung der Kinder (vgl. Kap.1.2) «Angst vor Dunkelheit» zunächst mittels dem im Bilderbuch eingeführten Sach- und Wortfeld nachgegangen werden. Dazu sind im Verlauf semantische Relationen (z.B. Gefühle und Sinne) hinzuzuziehen. Auf der Ebene des Grammatiklernens möchte ich im Bereich des Wortes, mit den SuS dann die Wortbildung betrachten. Als Reizwort eignet sich dazu der umgangssprachliche Begriff «Angsthase», der zwar nicht Teil des Bilderbuches ist, aber auch aus der Welt der Kinder stammt und als Namensgeber für den Titel dieses Unterrichtsvorhabens dient (vgl. Kap.1.3.1). Auf die Worte sollen Sätze folgen. Die SuS sollen die Geschichte nacherzählen können und verstehen worum es geht. Dies wird als Basis für Dialoge im Alltag und im Schattenspiel(-theater) genutzt.

Die Dramaturgie der Aufgaben zielt letztlich darauf ab, die Handlungsfähigkeit der SuS im Kontext der Angst zu fördern. Gleichzeitig erfahren die SuS kulturelle und künstlerische Produkte, bzw. das Vermitteln von Inhalten/ Geschichten mittels des Schattenspiels.

## 5.2 Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Sachanalyse

Insgesamt erachte ich in Hinblick auf das Thema «Angst vor Dunkelheit» im Zusammenhang mit dem Bilderbuch die Aspekte Wahrnehmung, Imagination/ Fantasie, Körper als Medium, Bildzugänge und Storytelling mittels Schattenspiel als besonders verbindbar (vgl. Kap.3.1, Tab.4). Im Folgenden fasse ich die fachspezifischen Eigenheiten der Sachanalysen zusammen.

### 5.2.1 Bildnerisches Gestalten

Laut Lehrplan 21 sind für den 1. Zyklus im Fachbereich Bildnerisches Gestalten überfachliche Kompetenzen, das Kennenlernen grundlegender Verfahren, sowie der Umgang mit Formen, Farben und Materialien besonders wichtig. Nebst diesen Vorgaben gehören zu den wichtigsten Erkenntnissen der Sachanalyse aus Kap.3.2, die Bedeutung der Aspekte *Fantasie und Kreativität*, *Wahrnehmung* und *Farbe* für den kreativen und bildnerischen Prozess, in Hinblick auf das Thema und die Ziele:

- **Fantasie und Kreativität:** *Persönlichkeiten, Produkte und Prozesse können kreativ sein; Fantasie/ Kreativität korreliert mit der persönlichen Erfahrungswelt; Kreativer Prozess schliesst vier Phasen ein; Kreative Prozesse sind bei SuS eher spontan.*
- **Wahrnehmung:**
  - **Wahrnehmungskategorien:** *Konturen sind ausschlaggebend für das Erkennen von Formen (Formwahrnehmung); Farb- oder Hell-Dunkel-Empfindungen werden durch Reflektion von Lichtfrequenzen ausgelöst (Helligkeit und Farbe).*
  - **Optische Wahrnehmung:** *Sehsinn wird als zentraler Orientierungssinn wahrgenommen; Sehen korreliert mit Wahrnehmung; Das Sehen im Dunkeln korreliert mit der eigenen Vorstellungswelt; An körperlichen Reaktionen auf ein Ereignis ist der Sehsinn nicht massgeblich beteiligt; Der Sehsinn ebnet den Weg für das Trennen von Gefühlen und Bildern.*
  - **Wahrnehmung und Erfahrung:** *Vorstellungen haben ihren Ursprung in Erfahrungen; Wahrnehmung wird durch Erfahrungen beeinflusst; Optische Lücken werden durch die visuelle Wahrnehmung geschlossen.*
- **Farbe (Hell-Dunkel-Kontrast):** *Kontraste entstehen durch den Unterschied zweier Farbwirkungen; Hell- und Dunkel-Kontraste sind der Schlüssel zur plastischen Wahrnehmung und dem Abschätzen von Distanzen.*

Die stufengerechte Ausarbeitung dieser Aspekte und der Orientierung am Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten», sowie die transversalen Ziele, fordern schliesslich unterschiedliche Sinneserfahrungen im Fachbereich Bildnerisches Gestalten, die entlang eines gestalterischen Prozesses (Wahrnehmung (1), Darstellung (2), Erkennen (3) und Gestalten (4)) zum Ziel führen. Die gestalterischen Verfahren *Spiel mit Licht und Schatten*, *Zeichnen* und *Modellieren* und das *Schattenspiel* ermöglichen dies:

- **Spiel mit Licht und Schatten:** *Zeichnet sich durch unterschiedliche Lichtquellen, Projektionsflächen und Materialien aus; Form, Farbe und Bewegung können beeinflusst werden; Experimente mit Bildwirkungen sind möglich.*
- **Zeichnen:** *Altersspezifischen Eigenheiten sind zu berücksichtigen; Eignung zur Erlebniserfahrung.*
- **Modellieren:** *Potenzial in informellen Gesprächen während des Formens.*
- **Schattenspiel:** *Rollenspielaktivitäten sind möglich; Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Kulissen, Requisiten, Spielfiguren etc.*

## 5.2.2 Sprache

Laut Lehrplan 21 sind für den 1. Zyklus im Fachbereich Sprache überfachliche Kompetenzen, ein spielerischer Aufbau, der Erwerb neuer Begriffsbedeutungen, Üben von situationsangemessenem Sprachgebrauch, Rollenspiele (Perspektivwechsel), die Beachtung von Sprechregeln und der Erwerb von motorischen Fähigkeiten besonders wichtig. Nebst diesen Vorgaben gehören zu den wichtigsten Erkenntnissen der Sachanalyse aus Kap.3.3, die Bedeutung der Aspekte *Wortschatzarbeit* und *Syntax* in Hinblick auf das Thema und die Ziele:

- **Wortschatzarbeit:**
  - **Wortschatzerweiterung:** *Quantitative Veränderung des Wortschatzes.*
  - **Wortschatzvertiefung:** *Qualitative Veränderung des Wortschatzes.*
  - **Komposition:** *Gesamtbedeutung nicht immer ableitbar; Kompositionen mit zwei und mehreren Gliedern (Nomen, Verben, Adjektive etc.) möglich; Grundwort bestimmt die Eigenschaft der Komposition.*
- **Syntax:**
  - **Phrasen:** *Redebausteine des Alltags.*
  - **Sätze:** *Grösste Einheit des Sprachbaus; Unterscheidung zwischen Aussage-, Frage- und Befehlssatz (gilt für Hauptsätze).*

Zusammenfassend soll es vom Kleinen zum Grossen gehen: Die Wortschatzerweiterung in diesem Vorhaben zeichnet sich durch das Sach- und Wortfeld des Bilderbuches aus. Die Vertiefung orientiert sich hingegen an den Grundemotionen, den Sinnen und den Körperteilen. Beide haben das Ziel der lexikalisch-semantisch sprachlichen Handlungsfähigkeit im Auge. Ferner kann die Vertiefung zur Betrachtung des grammatikalischen Phänomens Komposita genutzt werden. Dort wird ein Übergang zu den Phrasen möglich. Der letzte Blick gilt den Sätzen, die für ein Gespräch bedeutend sind. Um diese Aspekte im Unterricht verfolgen zu können, gilt es die Phasen des Wortschatzlernens und -aufbaus, sowie des Sprachprozesses zu berücksichtigen und damit in Verbindung stehenden Konsequenzen für den Aufbau von Unterrichtseinheiten:

- **Wortschatz- und Sprachlernen:** *Vielfältige Gelegenheiten zur Nutzung des Zielwortschatzes; Einsatz von spielerischen (und gezielten) Methoden.*
- **Wortschatzaufbau:** *Wortschatzerweiterung und -vertiefung müssen nicht getrennt voneinander geschehen; Aufbau mittels vier Phasen: Verstehen und Verwenden (1), Sprachreflexion (2), Automatisieren (3), Anwenden (4); Aufbau soll auf Basis der kindlichen Erlebniswelt geschehen.*
- **Wortbildung:** *Berücksichtigung der Strukturen des Grammatikerwerbs.*
- **Gespräche/ Dialoge:** *Existenz von Sprecher und Hörer mit spezifischen Aufgaben (Rollenverteilung); Verbindung sprachlicher und sozialer Kompetenzen; Bedeutung von Gesprächsregeln; Gesprächskompetenzen haben rezeptive und produktive Eigenschaften.*

## 5.3 Wichtigste Aspekte der didaktischen Analyse

**Exemplarische Bedeutung:** Angst ist aus kultureller-anthropologischer Sicht oder als individuelle Disposition zu betrachten. Obschon es sich bei der Angst nach dem Verständnis der Emotionsforschung nicht um eine Grundemotion im klassischen Sinne handelt – Angst steht in Verbindung mit kognitiven Prozessen und wird in der Emotionsforschung als Stimmung oder Affekt bezeichnet – so wird umgangssprachlich die Angst den Emotionen zugeordnet. Unter Berücksichtigung dessen gewinnt die Emotionsregulierung an Bedeutung. Dies steht wiederum im Zusammenhang mit Bildung, Mündigkeit

und Emanzipation: Ziel ist es in der Lage zu sein, auf Reize nicht nur blind zu reagieren, sondern die Situation abzuwägen/ zu hinterfragen und auf Basis dessen zu handeln. (Kap.1.3)

**Gegenwartsbedeutung:** Die bewusste Auseinandersetzung mit Angst fördert das Bewusstsein für Emotionen und den Prozess der Emotionsregulierung. Die gezielte Förderung in diesem Bereich ermöglicht das Erlangen von Handlungsfähigkeiten im individuellen und gemeinschaftlichen Umgang von Angst und im Umgang mit Angst von Anderen (vgl. Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. (ebd.)

**Zukunftsbedeutung:** Angst ist ein integraler Bestandteil des Allein- und Zusammenseins. Sich mit Angst auseinanderzusetzen und entsprechende Fähigkeiten im Umgang mit Angst (und Emotionen) zu erlangen, dient langfristig der Mündigkeit und Emanzipation (vgl. Exemplarische Bedeutung). (ebd.)

**Thematische Strukturierung:** Entlang einer transversalen Lerngelegenheit – Bilderbuch – «Die Nacht des Elefanten» – wird mittels der Storyline-Methode und dem transversalen Unterrichtstypus 1: Win Win das Thema aufbereitet. Dabei sorgt die Storyline-Methode für den inhaltlich roten Faden und der transversale Unterrichtstypus ermöglicht den Aufbau von fachlichem Wissen und Können in den gewählten Fachbereichen, sowie den Blick auf die transversalen Ziele. (ebd.)

**Zugänglichkeit:** Auf Grund der individuellen Disposition von Angst, kann nicht davon ausgegangen werden, dass jedes Kind sich gleichermaßen auf das Thema einlässt. Inwiefern Redewendungen u.ä. die im Zusammenhang mit Angst stehen, die Motivation beeinflussen, ist auch unklar. Daher wird die Zugänglichkeit auf der Zielstufe über ein Bilderbuch gesichert. Dieses orientiert sich an der kindlichen Wahrnehmungs- und Gefühlswelt und ist sprachlich und bildlich zielstufengerecht aufbereitet. Der Hauptprotagonist des Buches (Elefant), dient den SuS als Identifikations-, bzw. Leitfigur im Rahmen der Auseinandersetzung. (ebd.)

## 5.4 Zusammenfassung der Zielformulierungen

Bildungsziele
<i>Drei Grundfähigkeiten nach Klafki (vgl. Kap.1.3.1):</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>– Die SuS erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Selbstbestimmung.</li><li>– Die SuS erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Mitbestimmung.</li><li>– Die SuS erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Solidarität</li></ul>
<i>... unter Berücksichtigung folgender Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten :</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>– Die SuS entdecken ihre kognitiven Möglichkeiten.</li><li>– Die SuS werden handlungsfähig in Bezug auf das Thema.</li><li>– Die SuS entwickeln eine ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit</li><li>– Die SuS bilden ihre zwischenmenschlichen Beziehungsmöglichkeiten aus.</li></ul>
<i>... mit dem Ziel der Vermittlung folgender Einstellungen und Fähigkeiten :</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>– Empathiefähigkeit</li><li>– Fähigkeit vernetzt zu denken</li><li>– Argumentationsbereitschaft/-fähigkeit</li></ul>

Tab. 19 (vgl. Kap.1.3.3)

Transversale Ziele	
–	Die SuS lernen unterschiedliche Perspektiven von «Angst (vor Dunkelheit)» kennen.
–	Die SuS können «Angst» mit verbalen oder nonverbalen Hilfsmitteln erklären.
–	Die SuS können sich über «Angst» austauschen.
–	Die SuS erkennen, dass Ängste sich unterschiedlich äussern können (Individualität von Ängsten) und, dass man sich dafür nicht zu schämen braucht.
–	Die SuS können mit der eigenen Angst umgehen und Lösungen im Umgang finden.
–	Die SuS können Ängste anderer nachvollziehen und bei Bedarf unterstützen.

Tab. 20 (vgl. Kap.1.3.2, Tab.2; Kap.2.2)

Fachziele	
<b>Bildnerisches Gestalten:</b>	<b>Die SuS können...</b>
<b>BG.1.A.1</b>	...bildhaft anschauliche Vorstellungen aufbauen, weiterentwickeln und darüber diskutieren.
<b>BG.1.A.2</b>	...Bilder wahrnehmen, beobachten und darüber reflektieren
<b>BG.1.B.1</b>	...bildnerische Prozesse und Produkte dokumentieren, präsentieren und darüber kommunizieren.
<b>BG.2.A.1</b>	...eigenständige Bildideen zu unterschiedlichen Situationen und Themen alleine oder in Gruppen entwickeln.
<b>BG.2.A.2</b>	...eigenständig bildnerische Prozesse alleine oder in Gruppen realisieren und ihre Bildsprache erweitern.
<b>BG.2.C.1</b>	...die Wirkung bildnerischer Verfahren untersuchen und für ihre Bildidee nutzen.
<b>BG.2.D.1</b>	...Eigenschaften und Wirkungen von Materialien und Werkzeugen erproben und im bildnerischen Prozess einsetzen.
<b>BG.3.B.1</b>	...Wirkung und Funktion von Kunstwerken und Bildern erkennen.
<b>Sprache:</b>	<b>Die SuS können...</b>
<b>D.1.A.1</b>	...Laute, Silben, Stimmen, Geräusche und Töne wahrnehmen, einordnen und vergleichen. Sie können ihren <u>rezeptiven Wortschatz</u> aktivieren, um das Gehörte angemessen schnell zu verstehen.
<b>D.1.C.1</b>	... Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen.
<b>D.2.C.1</b>	...literarische Texte lesen und verstehen.
<b>D.3.A.1</b>	...[...] ihren produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren, um angemessen flüssig zu sprechen.
<b>D.3.B.1</b>	...sich in monologischen Situationen angemessen und verständlich ausdrücken.
<b>D.3.D.1</b>	...Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten reflektieren.
<b>D.5.C.1</b>	...Sprachstrukturen in Wörtern und Sätzen untersuchen.
<b>D.5.D.1</b>	... Grammatikbegriffe für die Analyse von Sprachstrukturen anwenden.
<b>D.6.A.1</b>	... spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen.

Tab. 21 (vgl. Kap.3.2.1, 3.3.1)

## 5.5 Unterrichtssequenzen (Ablauf und Planungsraster)

Im Hinblick auf die Choreografie des Unterrichts habe ich mich auch bei dem Zusammensetzen an den Phasen nach Aissen-Crewett (vgl. Kap.4) orientiert. So sind fünf Teile entstanden, die jeweils durch verschiedenen fachspezifische und fächerverbindende Aufgaben, auf die transversalen Ziele hinarbeiten. An dieser Stelle fasse ich die Phasen kurz zusammen – die Sequenzen sind jedoch in vollem Umfang inkl. der Ziele der einzelnen Aufgaben im Anhang hinterlegt (vgl. Anhang: Kap.7.6).<sup>16</sup> Bei der einen oder anderen Aufgabenstellung haben sich ausserdem Kompetenzbereiche aufgetan, die nicht in Kap.3 genannt wurden, aber in der Grobplanung enthalten sind.

Ferner muss ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die Aufgaben aus Kap.4 zu Gunsten eines roten Fadens – der narrative Aufbau zeigt Züge der Storyline-Methode (vgl. Reich 2007) – nicht immer 1:1 übernommen wurden. So wurden bspw. einzelne Aufgaben in Teilaufgaben unterteilt und erlangten so eine neue Zuweisung zu einem weiteren Fach.

<sup>16</sup> Die Formatierung des Dokuments wird durch die Ablage der geplanten Sequenzen im Anhang vereinfacht.

Teil 1: Vorbereitungsphase	Fachbereich	Methode
Einstieg: Was ist Dunkelheit?	BG	u.a. Experimente
Sequenz 1: Wie ist ein Elefant?	D	u.a. Erzählung
Sequenz 2: Wie sieht dein Angstbild aus?	BG / D	u.a. Brainstorming
Sequenz 3: Wie fühlt sich Angst an? Wie sieht Angst aus?	D	u.a. Erzählung/ Gespräch
Teil 2: Vorbereitungs- und Reflexionsphase		
Sequenz 4: Wie sieht ein ängstlicher Elefant aus?	BG	u.a. Rätsel/ Zeichnen
Sequenz 5: Wie fühle ich mich?	BG	u.a. Rollenspiel
Sequenz 6: Geschichte ordnen	D	u.a. Szenisches Spiel
Sequenz 7: Bilder ordnen	BG/D	u.a. Bilder ordnen / Gespräch
Teil 3: Ausführungsphase		
Sequenz 8: Was ist das für ein Geräusch?	BG	u.a. Rätsel/ «Memory»
Sequenz 9: Was ist das für ein Ding? (1)	D	u.a. Unschärf/ Schärf/
Sequenz 10: Was ist das für ein Ding? (2)	BG	u.a. Modellieren/ Fantasiereise
Teil 4: Ausführungs- und Analysephase		
Sequenz 11: Hat die Angst auch Freunde?	D	u.a. u.a. Gespräch
Sequenz 12: Was ist ein Angsthasen?	D/BG	u.a. Gespräch/ Brainstorming/ Rollenspiel
Sequenz 13: Was ist vorher passiert? (Kulissengestaltung)	BG	u.a. Szenisches Spiel
Teil 5: Reflexions- und Analysephase		
Sequenz 14: Was wird jetzt passieren?	D	u.a. Erzählung/ Gespräch
Sequenz 15: Schattenspiel	BG	u.a. Szenisches Spiel
Sequenz 16: Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?	D	u.a. Rollenspiel/ Gespräch

Tab. 22 Choreografie der Sequenzen (vgl. Kap. 4.1.2, 4.2.1). Die ausgearbeitete Version befindet sich im Anhang unter Kap.7.6)

Um der Stufe des Kindergartens gerecht zu werden, habe ich mich ausserdem darum bemüht, die geführten Sequenzen mit möglichen Freispielangeboten zu ergänzen. Auch diese Angebote sind im Anhang hinterlegt (vgl. Anhang: Kap.7.6.6).

Weitere Hinweise für die Durchführung des Vorhabens:

- Eltern über die Auseinandersetzung mit dem Thema «Angst» vor Beginn informieren.
- Vorab einen Zoobesuch mit Fokus auf das Elefantengehege organisieren
- SuS über die Fachwechsel jeweils stufengerecht hinweisen

## 5.6 Ausblick

Für den weiteren Verlauf sehe ich Möglichkeiten im Bereich der Ausarbeitung eines Schattenspieltheaters. Dort wäre es auch möglich den Fachbereich Musik intensiver zu integrieren. Ausserdem liesse sich ohne weiteres der Bereich der Kulissen- und der Spielfigurengestaltung mehr Zeit einräumen, sowie der Erprobung von Dialogen. Als Abschluss wäre es möglich Eltern u.a. einzuladen.

Auf Ebene der Syntax im Fachbereich Sprache sehe ich ausserdem Potenzial im Bereich der Phrasen. Eine Idee für ein Spiel zur Einführung von Phrasen mit Bezug zum Buch wäre:

*Die SuS sollen zunächst in Gruppen im Rahmen von BG die Redewendungen des Bilderbuches zeichnen: 1. ... wird der Elefant ganz wild./ 2. ... sieht der Elefant Dinge. / 3... werden die Augen des Elefanten weit./ 4. ... schlägt das Herz des Elefanten schneller./ 5. ... laufen die Beine des Elefanten davon. (z.B. im Zickzack/ Kreis)/ 6. ... knicken die Beine des Elefanten um. Diese Zeichnungen werden dann als Karten für das Spiel genutzt: Die Kinder rufen, schreien oder flüstern «Wenn es Nacht wird, dann...», der Elefant (ein Kind) zieht eine der Karten, spielt es vor und die Kinder raten. Wenn sie richtig liegen, wählt der Elefant ein Kind aus und ruft, schreit oder flüstert der Elefant: Ja, [Name des Kindes]! Ich fühle mich nämlich so ängstlich!». Das gewählte Kind antwortet: «Das ist nicht schlimm, ich helfe dir.» Dann wird ein neues Kind zum Elefanten.*

M.E. ist es jedoch besonders wichtig, dass SuS auch eigene Inputs geben können. So kann ich mir z.B. vorstellen, dass insbesondere die Aufgabe mit den Angstbildern oder auch die Dunkeldinger, diverse nicht geplante Anschlussmöglichkeiten geben könnten.

## 6 Verzeichnis

### 6.1 Literatur & Medien

- Aissen-Crewett, M. (2007): Kunstunterricht in der Grundstufe. O.O.: Westermann. S.32-39.
- Baltscheit, M.; Sieg, K. (2017): Die Nacht des Elefantens. Münster: Bohem Press.
- Bossard, M.; Bühler, D. (2009): rhythmisches sprechzeichnen im kindergarten. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Brandstätter, U. (2008): Grundfragen der Ästhetik. Köln: Böhlau Verlag. S.119-157.
- Breitenbach, E. (2014): Emotionale Entwicklung. In: Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. S.314 – 322.
- Budde, M. (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2. Kassel: Kassel University Press. S.9-48.
- Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.31-45.
- Departement für Bildung und Kultur des Kanton Solothurns (DBK) (Hrsg.) (2014): Gesamtausgabe. Luzern: D-EDK.
- Diehl, L.; Müller, H. (2017): Individuelle Arbeitsleistung IAI, FDTU HS2017. Solothurn: FHNW PH.
- Diehl, L; Quesel-Bedrich, A. (o.J.): Möglichkeiten der Fächerverbindung BGD für transversale Lerngelegenheiten. [FDTT11 Unterlagen]. Solothurn: FHNW PH.
- Duden online (2018a): Angst. [<https://www.duden.de/rechtschreibung/Angst>; 4.5.2018].
- Duden online (2018b): Gänsehaut. [<https://www.duden.de/rechtschreibung/Gaensehaut>; 4.5.2018].
- Eid, K.; Langer, M.; Ruprecht, H. (2002): Grundlagen des Kunstunterrichts. [Auflage 6]. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gaus-Hegner, E.; Homberger, U.; Morawietz, A. (Hrsg.) (2017): Himmelhoch & Türkisblau. Gestalten mit 4- bis 9-jährigen Kindern. [Auflage 3]. Bern: Schulverlag plus AG.
- Gallmann, P.; Sitta, H. (1996): Deutsche Grammatik. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Glas, A. (2010): Bildhaftes Denken im Wort- und Bild-Verhältnis. In: Kirchner, C.; Kirschenmann, J.; Miller, M. (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. [Band 23]. München: kopaed. S.43-58.
- Günther, H.; Trömer, W. (2013): Lexikon Sprachliche Bildung. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Heran-Dürr, E. (2010): Entscheidungsrelevante Strukturelemente der Planung von Unterrichtseinheiten, Bildungsinhalte bestimmen. In: Tänzer, S.; Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen: Begründungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 84-99.
- Ifp (Hrsg.) (2018): Emotionale Kompetenzen. Die Fähigkeit, mit Gefühlen – den eigenen und denen anderer – umgehen zu können. [[www.kompik.de/entwicklungsbereiche/emotionale-kompetenzen/wissenschaftlicher-hintergrund.html](http://www.kompik.de/entwicklungsbereiche/emotionale-kompetenzen/wissenschaftlicher-hintergrund.html); 30.4.2018].

- Kaiser, A.; Kaiser, R. (2009): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. [Auflage 10]. Berlin: Cornelsen Scriptor. S.44-55.
- Kilian, J. (2011): Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. In: Pohl, I.; Ulrich, W. (Hrsg) (2011): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Wortschatzarbeit. [Band 7]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S.133-142.
- Kirchner, C. (2013): Grundlagen des Kunstunterrichts. In: Kirchner, C. (Hrsg.) (2013): Kunst. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Schulverlage. S.9-35.
- Klafki, W. (1990): Abschied von der Aufklärung? In Baumgart, F. (Ed.) (2007), Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 267-279.
- o.A. (2017): Was sind konstituierende Elemente von Schulfächern? [Instrument FDTU21]. Solothurn: FHNW PH.
- Peez, G. (2015): Kinder zeichnen, malen und gestalten. Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer. S.14-28.
- Plassmann, A. A.; Schmitt, G. (2007): Entwicklungsstufenmodell nach Piaget. [www.lern-psychologie.de/kognitiv/piaget.htm; 4.5.2018].
- Reich, K. (Hrsg.) (2007): Methodenpool. [http://methodenpool.uni-koeln.de, 1.6.2018].
- Schlotter, K.; Tucholski, Y.; Curschellas, F. (2016): DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen.
- Schoppe, A. (2013): Bildzugänge. Methodisch Impulse für den Unterricht. [Auflage 2]. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Tenorth, H.-E.; Tippelt, R. (Hrsg.) (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Wiesbaden: Beltz.
- Valsangiacomo F.; Widorski, D.; Künzli David, C. (2014): Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifenden Unterricht – Systematik transversalen Unterrichten. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften 5/ 2014, Heft 1. S.21-39.
- Walter-Laager, C.; Fasseing Heim, K. (Hrsg.) (2017): Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik. [Auflage 7]. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Wenger-Allenspach, R.; Toggweiler, M. (Hrsg.) (2015): bildÖffner. Bildnerisches Gestalten. Grundlagen. [Auflage 4]. Kreuzlingen: Schulverlag plus AG.
- Widorski, D.; Künzli David, C.; Valsangiacomo, F. (2014): Bildungstheoretisch begründet Konzeption fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. In: Schier, C.; Schwinger, E. (Hrsg.) (2014): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: transcript verlag. S. 303-317.
- Wörterbuch der Redewendungen Deutsch/ Englisch (2018): Angst. [https://www.phrasen.com/tags/angst; 4.5.2018].

## 6.2 Abbildungen

Abb. 1 - 4: Mind-Maps, verfasst von Steiger, S. (2017-2018)

Abb. 5 – 29: Fotografien, aufgenommen durch Steiger, S. (2018)

## 7 Anhang

7.1	Didaktisches Netz .....	34
7.2	Entwicklungsorientierte Zugänge .....	35
7.3	Sachanalyse.....	36
7.3.1	Bilderbuch.....	36
7.3.2	Bildnerisches Gestalten .....	37
7.3.3	Sprache .....	37
7.4	Verbindung Bildungsbereiche.....	38
7.5	Eigengestalterische Erprobung .....	39
7.6	Grobplanungen .....	43
7.6.1	Teil 1: Vorbereitungsphase .....	43
7.6.2	Teil 2: Vorbereitungs- und Reflexionsphase .....	45
7.6.3	Teil 3: Ausführungsphase .....	48
7.6.4	Teil 4: Ausführungs- und Analysephase .....	50
7.6.5	Teil 5: Reflexions- und Analysephase .....	52
7.6.6	Freispielangebot: Experimentier- und Reflexionsphase .....	54
7.7	Material .....	55

# 7.1 Didaktisches Netz

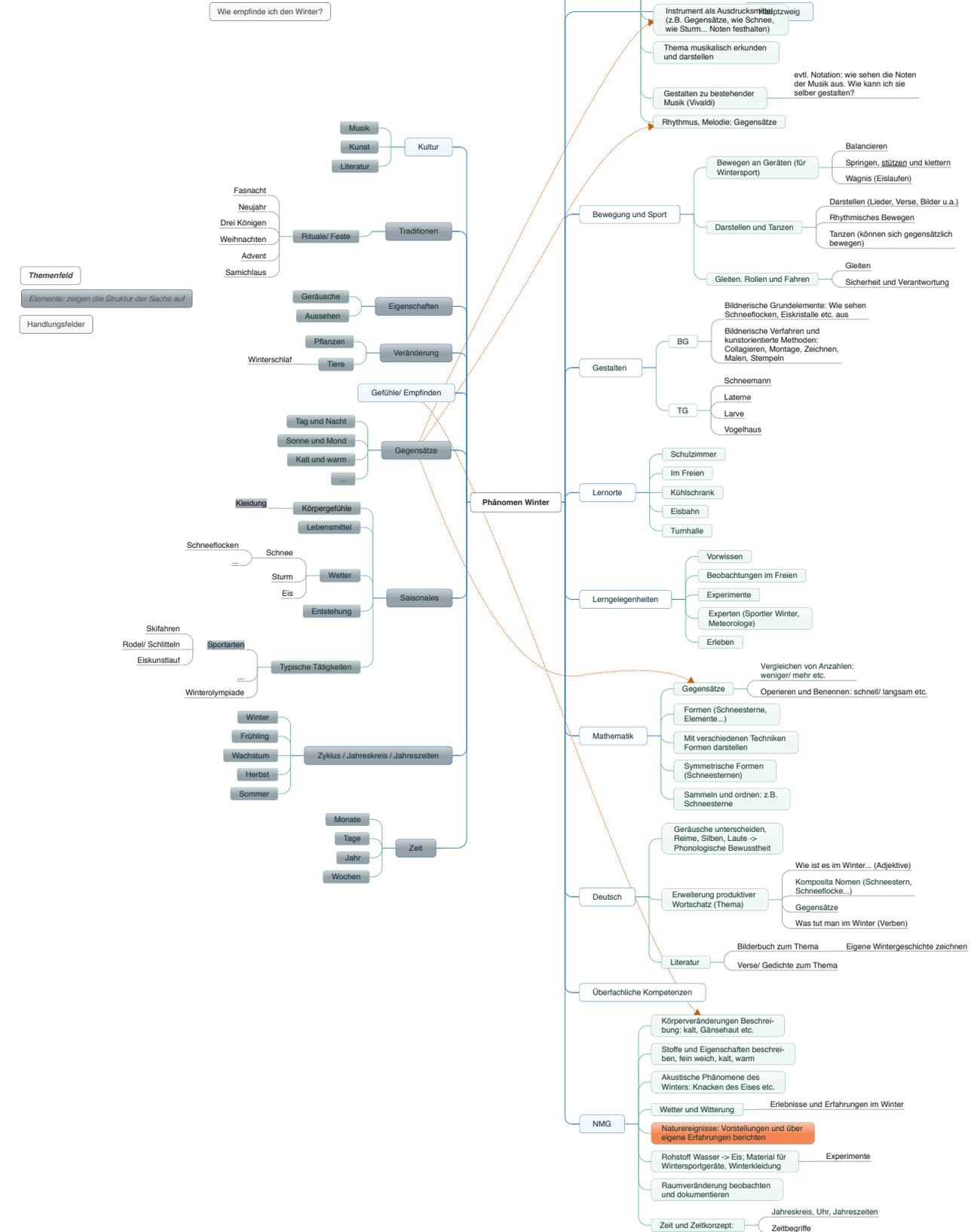


Abb. 1 Strukturierung des Phänomens «Winter» und Anknüpfungspunkte an die Fachbereichslehrpläne des Lehrplans 21.

## 7.2 Entwicklungsorientierte Zugänge

Entwicklungsorientierte Zugänge
<p><b>Wahrnehmung:</b> «Über die Wahrnehmung treten Kinder mit sich selbst und ihrer Lebenswelt in Kontakt. Sie nehmen sich selbst, ihren Körper, die Mitmenschen und die Umwelt über die verschiedenen Sinne wahr. Sie sehen, hören, riechen, schmecken und spüren. Alle Bereiche sind eng miteinander verknüpft.» (DBK 2014: 44)</p> <p>Bezug Fachbereichslehrplan BG:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln (BG.1.A.1)</li> <li>- Wahrnehmen über mehrere Sinne; Aufmerksam beobachten (BG.1.A.2)</li> </ul> <p>Bezug Fachbereichslehrplan D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hören: Grundfertigkeiten (D.1.A.1)</li> </ul>
<p><b>Fantasie und Kreativität:</b> «Kreative Prozesse verlaufen bei Kindern vorwiegend unstrukturiert, teilbewusst und spontan. Die Kinder reagieren auf innere und äussere Wahrnehmungen, indem sie diese deuten und in einen Zusammenhang mit ihren Vorstellungen und ihrem Wissen stellen. Ein fantasievolles Kind verfügt über eine grosse Vielfalt an inneren Bildern und Vorstellungen. Freiraum, Anregung und Unterstützung fordern kreative Ausdrucksformen heraus.» (ebd.: 46)</p> <p>Bezug Fachbereichslehrplan BG:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildidee entwickeln (BG.2.A.1)</li> <li>- Sammeln und Ordnen, Experimentieren (BG.2.A.2)</li> </ul> <p>Bezug Fachbereichslehrplan D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprechen: Reflexion über das Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten (D.3.D.1)</li> <li>- Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten (D.6.A.1)</li> </ul>
<p><b>Eigenständigkeit und soziales Handeln:</b> «Kinder im 1. Zyklus erfahren sich als eigenständige Personen, welche die Welt erproben, die Initiative ergreifen, selbstständig Aufgaben lösen, Stärken entwickeln und ihre Selbsteinschätzung differenzieren. Zugleich erleben die Kinder das Sich-Einfügen in eine grössere Gruppe von Gleichaltrigen, erfahren unterschiedliche Beziehungen und lernen, diese zu gestalten. Sie lernen, Interessen und Wünsche anderer Kinder zu berücksichtigen, zu kooperieren und Konflikte mit und ohne Unterstützung zu lösen.» (ebd. 47)</p> <p>Bezug Fachbereichslehrplan BG:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ästhetisches Urteil bilden und begründen (BG.1.A.3)</li> </ul> <p>Bezug Fachbereichslehrplan D:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen (D.1.C.1)</li> </ul>

Tab. 23 Insgesamt neun entwicklungsorientierten Zugängen zu den Fachbereichslehrplänen existieren. (DBK 2014: 43-47)

# 7.3 Sachanalyse

Bei diesen Dokumenten handelt es sich um ein Mind-Map, das auf Grund seiner Grösse für diese Arbeit zugeschnitten wurde.

## 7.3.1 Bilderbuch

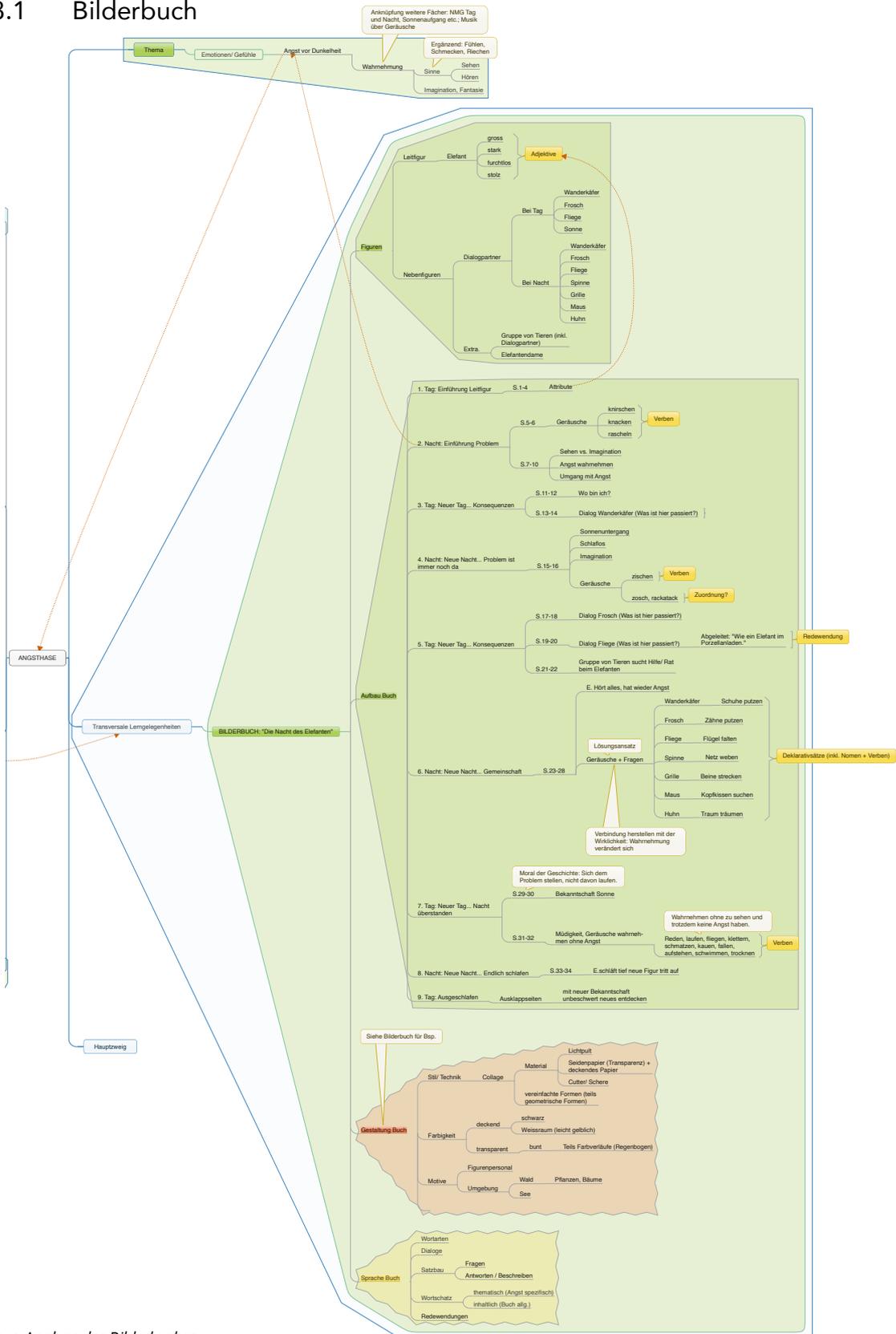


Abb. 2 Analyse des Bilderbuches.

### 7.3.2 Bildnerisches Gestalten

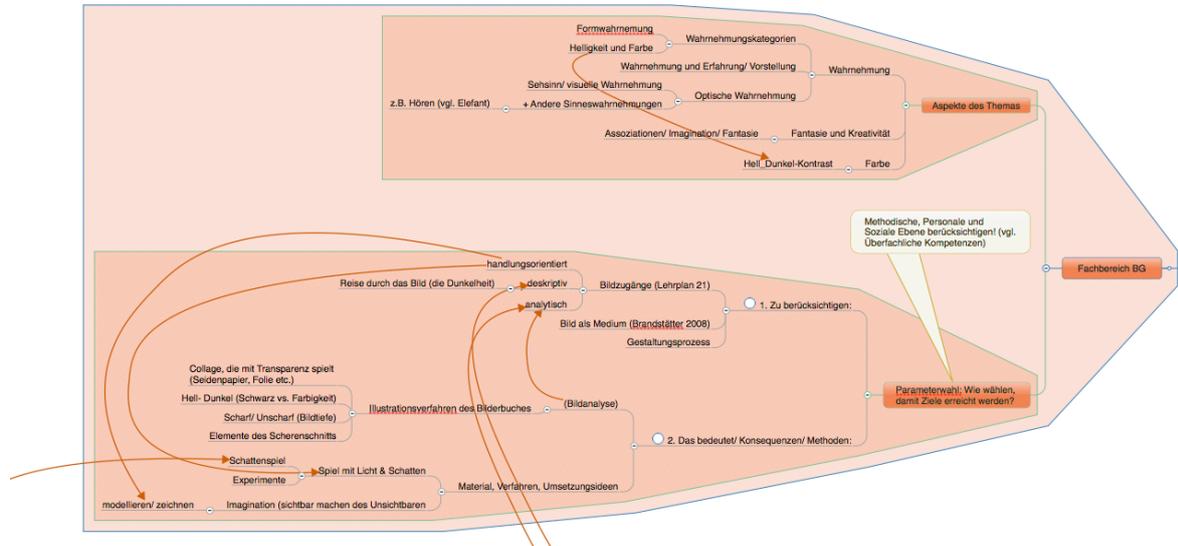


Abb. 3 Analyse des Fachbereichs Bildnerisches Gestalten im Zusammenhang mit dem Thema.

### 7.3.3 Sprache

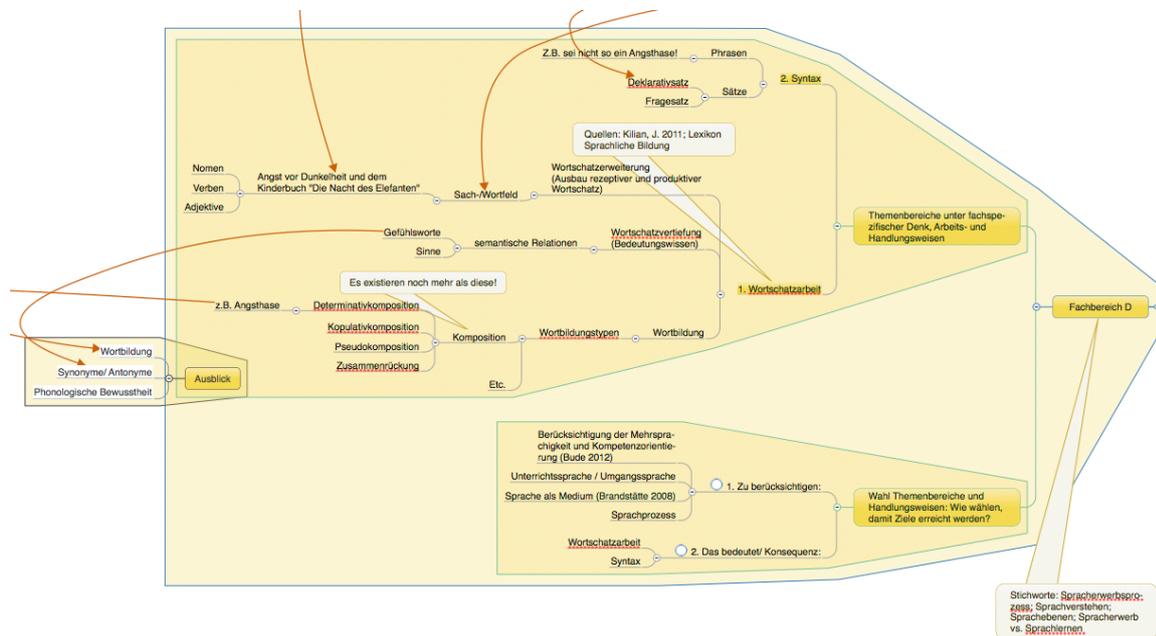


Abb. 4 Analyse des Fachbereichs Sprache im Zusammenhang mit dem Thema.

## 7.4 Verbindung Bildungsbereiche

Verbindung der beiden Bildungsbereiche			
Konst. Element	BG (bildnerisch)	BG (sprachlich)	Sprache
<b>Grundkonzepte</b>	Spiel mit Licht und Schatten, handlungsauffordernd: Lichtquellen, Dunkelheit Ängste, handlungsauffordernd: Gefühle schildern, Fantasiewesen	Spiel, Wahrnehmung (z.B. hell/dunkel), Visualisieren, Nach-/Rollenspielen, Sichtbar-machen,	Basale Sprachkompetenzen, Kategorisierung von Welt, Mündlichkeit, Unterschied Fakt und Fiktion, Gefühle schildern
<b>Sachwissen</b>	Projektionen, bildnerische Verfahren	Bildnerische Denk- und Handlungsweisen, Techniken Bildsprache	Vermittlungskompetenz
<b>Vermittlungsinhalte (Untersuchungsgegenstand)</b>	Kulisse, Fantasiefiguren (entwickeln)		Auseinandersetzung mit literarischen Texten,
<b>Übergeordnetes Ziel</b>	Theater	Bildsprache, Wahrnehmung, Fantasie, bildsprachliche Kompetenzen,	Vermittlung von Kulturtechnik, Verstehen von monologischen und dialogischen Hörsituationen
<b>Ausdrucksweisen (Fachbegriffe, Symbole, Zeichensysteme)</b>	Schattenspielwand, Kulissen, Spielfiguren	Bildnerische Verfahren (Spiel mit Licht und Schatten, zeichnen, modellieren), Materialien (Projektor, Lichtquelle, Schatten-/spiel, hell&dunkel	Wortschatz (Fachbegriffe und ihre Bedeutungen), Dialogisches Sprechen
<b>Methoden und Problemlöseverfahren</b>	Spiel mit Licht und Schatten, handlungsauffordernd: Lichtquelle, Schattenfigur, Projektionsmaterial (div.) Farbe, Schere	Experimentieren, wahrnehmen, beobachten, um-/gestalten, erforschen, ausdrücken, erfinden – provozieren, präsentieren	Aussprache (Bildnerische Experimente, Figuren mit Sprache unterlegen)

Tab. 24 (nach o.A. 2017)

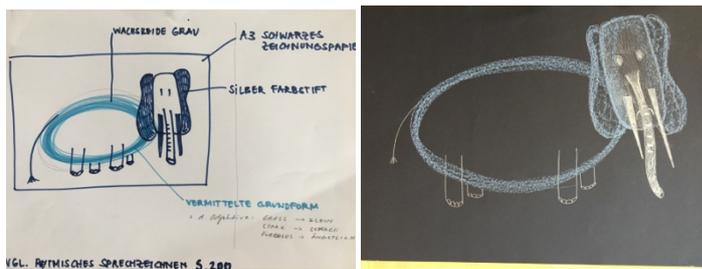
## 7.5 Eigengestalterische Erprobung

Wie sieht ein ängstlicher Elefant aus?

Zunächst mit Filzstiften blind zeichnen:



Veränderte Aufgabenstellung und sehend zeichnen (Wachskreide und Farbstift):



Nur Wachskreiden und Weiterentwicklung Bild:



Abb. 5 -12 (Steiger 2018)

Was ist vorher passiert? (Kulissengestaltung)

Da kein Hellraumprojektor zur Verfügung stand bei diesen Erprobungen, wurde Tageslicht und weisses Papier als Projektionsfläche genutzt.

Ausgangslage bildet Folie für Hellraumprojektor und Pergamin, bzw. farbige Folien – Kulisse am Tag:



Ausgangslage bildet schwarzes Tonpapier und Pergamin – Kulisse in der Nacht (Variante 1):



Ausgangslage bildet Folie für Hellraumprojektor und Pergamin –Kulisse in der Nacht (Variante 2) :



Abb. 13 - 19

„Was ist das für ein Ding? (2)“

Modellieren eines Fantasiewesens:



Nutzung des Wesens als Schattenspielfigur:



Weiterer Figuren Tests mit Plastilin:



Abb. 20- 27

„Wie sieht dein Angstbild aus?“

Ausgangslage halber Kreis:



Abb. 28 – 29

## 7.6 Grobplanungen

### 7.6.1 Teil 1: Vorbereitungsphase

Ziele
→ Förderung der Wahrnehmung
→ Einführung Phänomen Licht und Schatten (Experimente und Materialien)
→ Einführung Bilderbuch
→ Kennenlernen der Leitfigur und ihrer Perspektive (Angst vor Dunkelheit)
→ Unterschiedliche Ängste kennenlernen und sich darüber austauschen
→ Anwendung einer Form von Angstbewältigung
→ Anwendung bildnerischer Verfahren (Zeichnen)
→ Wortschatzerweiterung (Sach- und Wortfeld Bilderbuch)
→ Wortschatzvertiefung (Körperteile)

Einstieg Was ist Dunkelheit? (Experimente)	Material	Fachziele
<p><b>BG:</b> Bildfunktion; Sammeln, Ordnen und Experimentieren; Grafische, malerische Materialien und Bildträger; Wahrnehmen über mehrere Sinne</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> SuS besuchen Schattentheater oder sehen einen Film eines Schattentheaters.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum/ in Einzelarbeit / in Gruppen:</b> SuS erhalten die Möglichkeit drinnen und draussen auf unterschiedlichen Projektionsflächen mit Licht und Schatten zu experimentieren (z.B. Schattenmonster u.ä.). Je weiter die LP mit den SuS im Buch fortschreitet, je mehr Gelegenheit erhalten die SuS die Geschichte nachzuspielen (Kulisse, Figurenpersonal etc.). (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 92-95)</p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> LP fragt SuS «Was ist Licht/ Dunkelheit? Warum gibt es Dunkelheit/ Schatten?». Anschliessend werden Boxen 1 bis 3 „Experimente mit Licht und Schatten“ für das Freispiel eingeführt (vgl. Anhang: Kap.7.6.6).</p> <p>→ <b>Hinweis:</b> Fachverbindung zu NMG möglich.</p>	<p>div. unnatürliche Lichtquellen (Hellraumprojektor, Taschenlampen, Kerzen etc.); Leinwand; weisses Papier u.a.; Material Freispiel «Experimente mit Licht und Schatten»</p>	<p>BG.3.B.1.1.1a BG.2.A.2.1.1a BG.2.D.1.1.1a BG.1.A.2.1.a</p>

Sequenz 1 Wie ist ein Elefant?	Material	Fachziele
<p><b>D:</b> Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten; Hören: Grundfertigkeiten; Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen; Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> SuS setzen sich vor Leinwand. LP stellt das Buch vor (Titel). Sie liest die ersten vier Doppelseiten des Bilderbuchs „Die Nacht des Elefanten“ vor. Die Doppelseite 3 wird mit pro Passage mit Geräuschen unterlegt: knirschen = zwei Steine aneinander reiben; knacken = Nussschalen und Nüsse oder Holzchen zerbrechen; rascheln = Rassel oder Blätter.</p> <p>→ <b>Schlüsselwörter:</b> <u>Adjektive:</u> gross, stark, furchtlos, stolz, finster, schrecklich, ungläublich; <u>Nomen:</u> der Elefant, das Geräusch, die Nacht, der Wald, das Ding, der Mut, die Dunkelheit, die Augen, die Beine, das Herz; <u>Verben:</u> knirschen, knacken, rascheln, flüstern, rufen, schreien, sehen, beschreiben, davonlaufen.</p> <p>→ <b>Hinweis:</b> Fachverbindung zu Musik möglich.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> LP legt Folie der A, der 3. Doppelseite auf und dieses bildet Basis des Gesprächsanlasses. Antworten stützen sich auf den Inhalt des Buchs. LP korrigiert Wörter vor allem bei den Fragen 1-4: Wen oder was <u>siehst</u> du auf diesem Bild? Mit welchen Worten können wir den Elefanten beschreiben? Mit welchen Worten können wir den Wald beschreiben? Was für Geräusche hört der Elefant? Was tut er, wenn er Geräusche hört? Wie fühlt sich der Elefant wohl? Hat dir auch schon mal etwas den Mut aufgefressen?</p> <p>→ <b>Wortschatz:</b> <u>Adjektive:</u> gross, stark, furchtlos, stolz, finster, dunkel, ängstlich; <u>Nomen:</u> die Gefühle, der Elefant, das Tier, die Angst, der Wald, die Nacht, der Tag, das Geräusch; <u>Verben:</u> fühlen, rufen, schreien</p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> „Die Nacht des Elefanten“ für das Freispiel einführen (vgl. Anhang: Kap.7.6.6).</p>	<p>Leinwand; Hellraumprojektor; Instrumente; Bilderbuch «Die Nacht des Elefanten»; farbige Folien der Doppelseiten 1-4:</p>  <p>Material für Freispiel «Die Nacht des Elefanten».</p>	<p>D.6.A.1.1.a D.1.A.1.1.a D.1.C.1.1.a D.1.C.1.2.b D.5.D.1.1.a</p>
Sequenz 2 Wie sieht dein Angstbild aus?	Material	Fachziele
<p><b>BG:</b> Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln; Bildidee entwickeln; Bildidee entwickeln; Zeichnen, Malen; Bildfunktion; Grafische, malerische Materialien und Bildträger</p> <p><b>Hinführung in Gruppen:</b> Zunächst zeichnen die SuS einen grossen Halbkreis auf das Papier. Dann setzen sie sich mit geschlossenen Augen vor das Papier: «Wovor hast du Angst?»</p> <p>→ <b>Hinweis:</b> Anregungen für LP sind bei Gaus-Hegner et al. (2017: S.100) zu finden.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> SuS zeichnen ein «Angstbild» in den Halbkreis.</p>	<p>A4 Papier (weiss); Filzstifte; (evtl. Angstschachtel)</p>	<p>BG.1.A.1.1.a BG.2.A.1.1.a BG.2.C.1.1.1.a BG.3.B.1.1.1.a BG.2.D.1.1.1a</p>
<p><b>BG:</b> Präsentieren und Kommunizieren; +D: Hören: Grundfertigkeiten; Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen; Sprechen: Mologisches Sprechen</p> <p><b>Abschluss im Plenum/ Halbgruppen:</b> Das Produkt wird auf freiwilliger Basis präsentiert. Die SuS überlegen «Was kann ich tun, wenn ich Angst habe?», LP stellt eine Möglichkeit vor: Der Halbkreis wird zu einem Kreis geschlossen und damit die Angst verpackt.</p> <p><b>Hinweis:</b> Eine andere Methode zur Angstbewältigung, wäre die Angst in eine Schachtel zu legen und wegzuräumen (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: S.100)</p>		<p>BG.1.B.1.1.2.a + D.1.A.1.1.a D.1.C.1.1.a D.3.B.1.1.a</p>

Sequenz 3 Wie fühlt sich Angst an? Wie sieht Angst aus?	Material	Fachziele
<p><b>D:</b> Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten; Hören: Grundfertigkeiten; Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen; Sprechen: Grundfertigkeiten; Sprechen: Monologisches Sprechen</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> LP führt Bildwortkarten des Körpers ein (z.B. mittels Bingo).</p> <p>→ <b>Wortschatz:</b> der Körper (und Körperteile),</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> SuS stellen Vermutungen an, wie man aussieht, wenn man Angst hat - sie können sich dabei auf Inhalte der Geschichte stützen (Folie): Was passiert mit dem Körper, wenn man Angst hat, / sich fürchtet? LP achtet dabei darauf, dass die entsprechenden Körperteile (Bildkarten) benannt werden.</p> <p>→ <b>Wortschatz:</b> der Körper (und Körperteile), die Angst, fühlen, die Gefühle, ängstlich</p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> LP liest den letzten Abschnitt der Doppelseite 4 und Doppelseiten 5-6 vor. Abschliessend fragt sie: Vor was hat der Elefant Angst?</p> <p>→ <b>Schlüsselwörter:</b> Adjektive: schnell, seltsam; Nomen: die Dunkelheit, der Mut, die Augen, die Beine, das Herz, der Elefant, der Zickzack, im Kreis, der Tag; Verben: auffressen, schlagen, sehen, (davon)laufen, einschlafen, umknicken</p>	<p>Bildwortkarten: der Körper + Körperteile; Bingo Set; Leinwand; Hellraumprojektor; Folie der Seite:</p>  <p>farbige Folien der Doppelseiten 4 -6:</p>	<p>D.6.A.1.1.a D.1.C.1.1.a/b D.1.A.1.1.a D.3.A.1.1.a D.3.B.1.1.a/b</p>

## 7.6.2 Teil 2: Vorbereitungs- und Reflexionsphase

Ziele
<p>→ Förderung der Wahrnehmung</p> <p>→ Anwendung bildnerischer Verfahren (Zeichnen)</p> <p>→ Wortschatzerweiterung (Sach- und Wortfeld Bilderbuch)</p> <p>→ Wortschatzvertiefung (Gefühle allg.)</p> <p>→ Reflexion des bisher Geschehenen (Austausch über Angst vor Dunkelheit)</p> <p>→ Förderung literarischer Kompetenzen</p>

Sequenz 4 Wie sieht ein ängstlicher Elefant aus?		Fachziele
<p><b>BG:</b> Bewegung; Zeichnen, Malen; Verdichten und Weiterentwickeln; Grafische, malerische Materialien und Bildträger; <b>+D:</b> Hören: Verstehen in monologischen Sprechsituation</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> LP sagt Vers als Rätsel einmal auf und zeichnet auf ein Papier ein grosses Oval. Dann: „Spreche nach und zeichne mit.“ Mehrmals wiederholen. „Was für ein Tier ist das wohl? Woher kennen wir es?“</p> <p><b>Aufgabe in Einzelarbeit:</b> «Was fehlt nun der ovalen Form, damit es wie ein <u>ängstlicher</u> Elefant aussieht?“ SuS ergänzen die Form mit der Wachskreide analog zum Vers.</p> <p><b>Abschluss in Einzelarbeit:</b> Bild verdichten und weiterentwickeln: „Was passt noch zum Elefanten? (Wo lebt er? Was isst er?)“</p>	<p>Material</p> <p>A3 Zeichnungspapier (schwarz); Wachskreiden; Unterlagen; Vers (vgl. Anhang: Kap.7.7)</p>	<p>BG.2.B.1.5.a BG.2.C.1.1.a BG.2.A.2.2.a BG.2.D.1.1.1a + D.1.B.1.1.a</p>
Sequenz 5 Wie fühle ich mich?		Fachziele
<p><b>BG:</b> Bildwirkung; Aufmerksam beobachten; Spielen, Agieren, Inszenieren; Zeichnen, Malen; <b>+D:</b> Sprechen: Grundfertigkeiten</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> LP hat Bilder unterschiedlicher Emotionen und spielt diese vor. Die SuS sollen raten, um was für Gefühle es sich handelt. Sie beginnt mit „ängstlich“ (bzw. die Angst). Jedes eingeführtes Gefühl wird in Kreis gelegt und nachgespielt. SuS sollen sich dabei auch im Spiegel beobachten können.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> Anschliessend präsentiert LP die Gefühlshuhr mit denselben Gefühlen: Nun sind die SuS an der Reihe, ein auf der Uhr gewähltes Gefühl pantomimisch darzustellen. (LP führt V7 des Spiels «Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?» für das Freispiel ein (vgl. Anhang: Kap.7.6.6))</p> <p><b>Abschluss in Einzelarbeit:</b> SuS zeichnen sich selber in einem dunklen Wald: «Wie fühlst du dich, wenn du alleine Nachts im Wald bist?» SuS achten bei der Zeichnung auf den Gesichtsausdruck ihres Gefühls.</p>	<p>Material</p> <p>Bildwortkarten: ängstlich, schüchtern, glücklich, traurig, wütend, überrascht, albern; Gefühlshuhr; Spiegel; Material für Freispiel «Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?»; Tonpapier; Wachskreiden</p>	<p>BG.3.B.1.1.a BG.1.A.2.1.2a BG.2.C.1.1.5a BG.2.C.1.1.1a + D.3.A.1.1a/b</p>

Sequenz 6 Geschichte ordnen		Material	Fachziele
<p><b>D:</b> Hören: Grundfertigkeiten; Hören: Verstehen in monologischen Hörsituationen; Lesen: Verstehen literarischer Texte; Sprechen: Grundfertigkeiten; +<b>BG:</b> Bildfunktion</p> <p><b>Hinführung in Gruppen:</b> LP legt die bisher gelesenen Seiten des Kinderbuches als Einzelseiten in den Kreis. Die SuS sollen sie nach dem inhaltlichen Ablauf der Geschichte ordnen.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> SuS erzählen/spielen das bisher Geschehene nach. LP achtet auf Wortwahl (vgl. Schlüsselwörter). → <b>Wortschatz:</b> Schlüsselwörter</p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> SuS überlegen, ob der Elefant wohl ein Angstthase ist.</p>		<p>Leinwand; Hellraumprojektor; Kartenset mit den Einzelseiten der DS 1-6</p>	<p>D.1.A.1.1.a D.1.B.1.1.b/c D.2.C.1.1.b/c D.3.A.1.1a/b + BG.3.B.1.1.2a</p>
Sequenz 7 Bilder ordnen		Material	Fachziele
<p><b>BG:</b> Aufmerksam beobachten; Ästhetisches Urteil bilden und begründen; Sammeln, Ordnen und Experimentieren</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> LP legt die bisher gelesenen Seiten des Kinderbuches in der inhaltlich richtigen Abfolge in den Kreis und fragt die SuS, wie man die Bilder anders ordnen könnte.</p> <p><b>Aufgabe in Gruppen:</b> Die SuS sollen sie visuellen Merkmalen neu ordnen: Tag &amp; Nacht; Gesichts-/Körperausdrücke (Gefühle); persönliche Affinitäten</p> <p><b>D:</b> Lesen: Verstehen literarischer Texte; Sprechen: Grundfertigkeiten; Sprechen: Monologisches Sprechen; +<b>BG:</b> Bildwirkung</p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> In einer Feedbackrunde werden die Ordnungen besprochen und als Gesprächsanlass genutzt: Wie können wir die Gefühle des Elefanten benennen?; Wann hat der Elefant Angst?; Warum hat der Elefant in der Nacht Angst? (hell und dunkel benennen); Was tut der Elefant, wenn er Angst hat?</p> <p>→ <b>Wortschatz:</b> Adjektive: hell, dunkel, finster, wild; Nomen: die Angst/ Furcht, der Tag, die Nacht, der Elefant, die Dunkelheit, die Geräusche Verben: flüstern, schreien, (nicht) sehen, hören</p>		<p>6 Kartensets mit den Einzelseiten der DS 1-6</p> <p>div. Ordnungen der Gruppen</p>	<p>BG.1.A.2.1.2a BG.1.A.3.1.a BG.2.A.2.1.1a</p> <p>D.2.C.1.1.b/c D.3.A.1.1a/b D.3.B.1.1 + BG.3.B.1.1.1a</p>

### 7.6.3 Teil 3: Ausführungsphase

Ziele
→ Förderung der Wahrnehmung (Sehen, Hören) und der Fantasie
→ Förderung literarischer Kompetenzen
→ Wortschatzerweiterung (Sach- und Wortfeld Bilderbuch)
→ Wortschatzvertiefung (Ding-Namen)
→ Anwendung räumlich-plastischer Verfahren (Modellieren)
→ Austausch über Dunkelheit und die Angst davor
→ Anwendung einer Form von Angstbewältigung

Sequenz 8 Was ist das für ein Geräusch?	Material	Fachziele
<p><b>BG:</b> Wahrnehmen über mehrere Sinne; + <b>D:</b> Sprechen: Grundfertigkeiten; Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</p> <p><b>Hinführung im Plenum/ in Gruppe:</b> Immer zwei Kinder erhalten eine Augenbinde. Das Kind mit der Augenbinde wird vom anderen Kind durch den Kindergarten geführt. «Was kannst du besonders gut, wenn du nicht siehst? Was geht mit der Augenbinde nicht so gut? Kennst du noch andere Sinne?»</p> <p>→ <b>Wortschatz:</b> die Sinne (hören etc.)</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> Alle SuS erhalten eine Augenbinde „Wir hören uns jetzt Geräusche an. Ich verrate aber nicht, was oder wer so ein Geräusch macht.“ Nachdem dem Hören ziehen die SuS die Augenbinden ab. LP erkundigt sich bei ihnen, was für Ideen sie haben. Als Auflösung zeigt die LP die entsprechende Tierbildkarte.</p> <p>→ <b>Wortschatz:</b> die Tiere (jene aus der Geschichte), die Sinne (hören, sehen etc.)</p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> Sinnesparcours, bzw. das «Geräuscheratespiel» für das Freispiel einführen (vgl. Anhang: Kap.7.6.6).</p>	<p>Augenbinden; Audio (Elefant, evtl. andere); Bildwortkarten (Tiere); Material für Freispiel «Sinnesparcours»</p>	<p>BG.1.A.2.1.a + D.3.A.1.1a/b D.5.D.1.1.a</p>

Sequenz 9 Was ist das für ein Ding? (1)		Sequenz 10 Was ist das für ein Ding? (2)	
<p><b>D:</b> Lesen: Verstehen literarischer Texte; Sprechen: Grundfertigkeiten; Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten; Hören: Grundfertigkeiten; Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen; Sprach(en) im Fokus: Grammatikbegriffe</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> LP legt Folie und stellt Projektion unscharf ein. SuS stellen Vermutungen zum Bildinhalt an. Das Bild wird nach und nach scharf gestellt.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum/ in Halbgruppen:</b> SuS suchen nach «Ding-Namen», für die Dinge, die der Elefant sich vorstellt, weil er nicht sehen kann. LP hält Namen fest – wenn möglich keine zusammengesetzten Wörter (z.B. ein Monster, ein Tier, einen Baum, ein Gespenst, eine Figur, ein Ungeheuer, ein Wesen etc.)</p> <p>→ <b>Wortschatz: Nomen:</b> das Ding, die Nacht, der Elefant u.ä., wie z.B. das Monster, das Gespenst, die Figur, <u>Verben:</u> (nicht) sehen</p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> SuS setzen sich vor Leinwand. LP liest die Geschichte weiter:</p> <p>→ <b>Schlüsselwörter: Adjektive:</b> leer, dick <b>Nomen:</b> der Wald, der Wanderkäfer, der Sturm, der Sonnenuntergang, die Nacht, die Bäume (Baumwipfel), die Gespenster, der Morgen, der Frosch, der Teich, der Meteor, der Porzellanladen, die Fliege, der Dieb <u>Verben:</u> (nicht) schlafen, davonlaufen, nachfragen, antworten, hineinfallen, erzählen, flüstern</p>	<p><b>Material</b></p> <p>Leinwand; Hellraumprojektor; Folie Doppelseite 4:</p>  <p>-&gt;</p> <p>Farbige Folien der Doppelseiten 7- 10:</p> 	<p><b>Fachziele</b></p> <p>D.2.C.1.1a D.3.A.1.1.a/b D.6.A.1.1.a D.1.A.1.1.a D.1.C.1.1.a D.1.C.1.2.b D.5.D.1.1.a</p>	<p><b>Fachziele</b></p> <p>BG.2.C.1.4.a BG.1.A.1.1.a BG.2.A.1.1.a BG.2.D.1.1.2a BG.1.B.1.1.2.a</p>
<p><b>BG:</b> Modellieren, Bauen, Konstruieren; Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln; Bildee entwickeln; Plastische, konstruktive Materialien; Präsentieren und Kommunizieren</p> <p><b>Hinführung im Plenum/ in Einzelarbeit:</b> LP zeigt wie man kneten kann: Fladen klopfen; Stücke zupfen, rollen und schneiden; Einzelteile aneinanderdrücken. Anschliessen erhalten SuS Zeit für Experimente.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum/ in Einzelarbeit:</b> Angeleitet durch die LP werden die SuS auf eine Fantasiereise geschickt: Sie modellieren nach eigenen Vorstellungen «Dunkeldinger». Zum Schluss präsentieren und erklären sie ihr Dunkelding und stecken es auf einen Stab für das Spiel mit Licht und Schatten.</p> <p><b>Abschluss in Gruppen:</b> SuS stecken ihre Dunkeldinge auf einen Stab. Die SuS präsentieren mindestens vor einem Kind ihre Dunkelding-spielfigur als Schattenspielfigur hinter der Leinwand.</p> <p><b>Idee:</b> SuS können mit den „Dingern“ ein Elefanten-Dingfest spielen Dafür wird zunächst im Kreis besprochen, was es für ein Elefanten-Dingfest benötigt. Das improvisierte Figurenspiel soll von mindestens zwei (max. vier) Kindern organisiert sein. (vgl. Gaus-Hegner et al. 2017: 100ff)</p>	<p><b>Material</b></p> <p>Modellierton; Unterlagen; Modellierwerkzeug; Fantasiereise (vgl. Anhang: Kap.7); Holzstäbe; Leinwand; Hellraumprojektor (oder andere Lichtquelle)</p>	<p><b>Fachziele</b></p> <p>BG.2.C.1.4.a BG.1.A.1.1.a BG.2.A.1.1.a BG.2.D.1.1.2a BG.1.B.1.1.2.a</p>	

## 7.6.4 Teil 4: Ausführungs- und Analysephase

Ziele
→ Wortschatzvertiefung (Komposita)
→ Wortschatzerweiterung (Sach- und Wortfeld Bilderbuch)
→ Wiederholen und benennen der unterschiedlichen Ängste der SuS
→ Formulieren von Sätzen (Syntax)
→ Lösungen im Umgang mit Angst finden (eigene Perspektive)
→ Austausch über Ängste und Unterstützungsmöglichkeiten aus Sicht einer Zweit-/Drittperson
→ Anwendung bildnerischer Verfahren (Zeichnen, Collagieren und Montieren)
→ Förderung Wahrnehmung und Fantasie
→ Vertiefung Schattenspiel (Kulissenbau und Dialoge)

Sequenz 11: Hat die Angst auch Freunde?	Material	Fachziele
<p><b>D:</b> Sprechen: Grundfertigkeiten; Sprache(n) im Fokus: Verfahren und Proben; Sprache(n) im Fokus: Sprachformales untersuchen; Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> «Wortfreunde» werden zunächst über den Begriff «Kinder» und «Garten» eingeführt: LP legt die Bildwortkarten „Kinder“ und „Garten“ hin und erklärt, dass diese zwei Wörter Freunde sind. Wenn man die Wortfreunde zusammensetzt, dann entsteht ein neues Wort: „Kindergarten“. Mit anderen Bildwortkarten suchen die SuS nach Kombination die möglich sind.</p> <p>→ <b>Hinweis:</b> Einstiegsbegriffe gehen vom Kind aus: KinderGarten, KinderLied, KinderGeburtstag, KinderSpiel, KinderKleider, KinderBuch, KinderBett, KinderUhr, KinderArzt/in, KinderFasnacht o.ä.</p> <p>→ <b>Idee:</b> Wortpaare mit grossem Schaumstoffwürfel im Freispiel oder für ein Kreisspiel würfeln (Wortfreunde auf Seiten montieren) oder SuS Wortpaare mit Bildern kleben lassen.</p> <p><b>Aufgabe im Plenum/ in Halbgruppen:</b> LP erklärt, dass das auch andere Wörter Freunde sein können – sie legt die Gefühlskarte Angst hin und dazu die Angstschachtel aus „Wovor hast du Angst?“ = Angstschachtel. „Es gibt ganz viele unterschiedliche Ängste: z.B. HöhenAngst, RedeAngst. Wortfreunde können uns helfen, der Angst einen Namen zu geben.“ Die SuS versuchen mit einer LP den unterschiedlichen Ängsten aus der Angstschachtel zusammengesetzte Namen zu geben = XxxxAngst.</p> <p>→ <b>Hinweis:</b> Weitere Angst-Wortpaare sind z.B. AngstSchweiss, AngstGefühl, AngstSchrei, AngstTraum, AngstRuf, SchulAngst, RedeAngst, HöhenAngst, PlatzAngst, PrüfungsAngst.</p> <p><b>Abschluss in Halbgruppen:</b> SuS holen ihre Ton-Dinger. LP wiederholt die festgehaltenen „Ding-Namen“. SuS wählen ihren persönlichen Favoriten aus. LP legt dann Bildwortkarten auf den Boden. Die SuS wählen eines aus SuS erfinden einen zusammengesetzten Namen für ihr modelliertes „Ding“.</p> <p>→ <b>Wortschatz:</b> <u>Nomen:</u> das Ding, die Nacht, der Elefant u.ä., wie z.B. das Monster, das Gespenst, die Figur; <u>Verben:</u> (nicht) sehen</p>	<p>Bildwortkarten: Kinder, Garten, Spiel, Kleider, Buch, Bett, Uhr, Arzt/Ärztin, Fasnacht, Angst; Angstschachtel; Modellierter Ton; Liste mit Ding-Namen; div. Bildwortkarten</p>	<p>D.3.A.1.1.a/b D.5.A.1.1.a D.5.C.1.1.b D.5.D.1.1.a</p>

Sequenz 12: Was ist ein Angstphase?		Material	Fachziele
<p>D: Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe; Sprechen: Grundfertigkeiten; Sprechen: Monologisches Sprechen; Sprechen: Dialogisches Sprechen</p> <p><b>Hinführung im Plenum</b> LP legt die Bildwortkarten in den Kreis: „Diese zwei Worte sind auch Wortfreunde. Habt ihr das Wort 'Angstphase' schon einmal gehört?“</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> LP wählt ein Kind aus, dass zum Elefanten wird und ein anderes Kind, wird zu z.B. einem Affen. Der Affe sagt zum Elefanten: «Du hast Angst im Dunkeln. Du bist so ein Angsthasel» Wie soll der Elefant reagieren? Wie könnte ein drittes Tier in der Situation helfen? Sie sollen die Situation in ICH-Form beschreiben und erklären, wie es dem Elefanten in dieser Situation wohl geht, was man tun könnte.</p> <p><b>Wortschatz:</b> ängstlich, glücklich, traurig, wütend, überrascht, albern, fühlen</p>		<p>Bildwortkarten: Angst, Hase, ängstlich, schüchtern, glücklich, traurig, wütend, überrascht, albern ;</p>	<p>D.5.D.1.1.a D.3.A.1.1.a D.3.B.1.1.a D.3.C.1.1.a/b</p>
<p><b>BG:</b> Vorstellungen aufbauen und weiterentwickeln; Zeichnen, Malen; Bildidee entwickeln; Grafische, malerische Materialien und Bildträger</p> <p><b>Abschluss in zweier Gruppen:</b> «Gibt es Angsthasen wirklich? Wie sehen Angsthasen wohl aus?» SuS zeichnen „Angsthasen“ nach ihren eigenen Vorstellungen.</p>		<p>Zeichnungspapier A3 (weiss), Farbstifte</p>	<p>BG.1.A.1.1.a BG.2.C.1.1.1a BG.2.A.1.1.a BG.2.D.1.1.1a</p>
Sequenz 13: Was ist vorher passiert? (Kulissengestaltung)		Material	Fachziele
<p><b>BG:</b> Bildidee entwickeln; Collagieren, Montieren; Grafische, malerische Materialien und Bildträger; Spielen, Agieren, Inszenieren; Präsentieren und Kommunizieren</p> <p><b>Hinführung im Plenum:</b> LP erklärt, dass wir die bisherige Geschichten nun in einem Schattenspiel mit dem Hellraumprojektor versuchen zu spielen: «Es gibt sechs Szenen». Die LP zeigt welches Material benutzt werden kann. Gemeinsam wird überlegt, wie die erste Szene (Kulisse) auszugestalten ist: Szene 1 -&gt; Tag 1 (Kulisse: Im Wald, <del>Figuren-Elefant</del>)</p> <p><b>Aufgabe In Gruppen:</b> Die SuS werden in 5 Gruppen aufgeteilt und bereiten in Gruppen die Kulissen für Szene 2-6 vor (Szenenbilder auf Folie mit Pergamin und Tonpapier gestalten):</p> <p>Szene 2 -&gt; Nacht 1 (Kulisse: Dunkelheit = Was sehen wir, was sehen wir nicht?, <del>Figuren-Elefant</del>)</p> <p>Szene 3 -&gt; Tag 2: (Kulisse: Im Wald = Wie sieht der Wald jetzt aus?, <del>Figuren-Elefant, Wanderkäfer</del>)</p> <p>Szene 4 -&gt; Nacht 2: (Kulisse: Dunkelheit = Was sehen wir, was sehen wir nicht?, <del>Figuren-Elefant</del>)</p> <p>Szene 5 -&gt; Tag 3: (Kulisse: Beim Teich = Wie sieht der Teich jetzt aus?, Figuren: <del>Elefant, Frosch</del>)</p> <p>Szene 6 -&gt; Tag 4: (Kulisse: Beim Porzellanladen = Wie sieht der Porzellanladen jetzt aus?, Figuren: Elefant, Fliege)</p> <p><b>Abschluss in Gruppen/ Im Plenum:</b> SuS präsentieren ihre Kulissenbilder auf dem Hellraumprojektor. Die Kulisse wird jeweils gleich genutzt, um die entsprechende Szene nachzuspielen (Schattenspiel). SuS unterstützen sich beim Text gegenseitig. LP hilft nur bei Bedarf.</p>		<p>Leinwand; Hellraumprojektor; evtl. Weitere Lichtquelle; Folien; Pergamin (div. Farben); Leimstifte; Tonpapier (schwarz); Schere Boxen 1-5 aus «Experimente mit Licht und Schatten»</p>	<p>BG.2.A.1.1.a BG.2.C.1.1.3a BG.2.D.1.1.1a BG.2.C.1.1.5a BG.1.B.1.1.2a</p>

## 7.6.5 Teil 5: Reflexions- und Analysephase

Ziele
→ Förderung literarischer Kompetenzen
→ Wortschatzerweiterung (Sach- und Wortfeld Bilderbuch)
→ Wortschatzvertiefung (Gefühle, fühlen)
→ Ängste nachvollziehen können (man muss sich nicht schämen)
→ Anwendung einer Form von Angstbewältigung
→ Anwendung bildnerischer Verfahren (Zeichnen, Collagieren und Montieren)
→ Vertiefung Schattenspiel (Schattenspielfiguren herstellen und Dialoge)
→ Förderung Wahrnehmung und Fantasie
→ Formulieren von Sätzen (Syntax)

Sequenz 14: Was wird jetzt passieren?	Material	Fachziele
<p><b>D:</b> Literatur im Fokus: Auseinandersetzung mit literarischen Texten; Hören: Grundfertigkeiten; Hören: Verstehen in dialogischen Hörsituationen</p> <p><b>Herleitung im Plenum:</b> LP liest DS 11 vor. Beim Wort „Schneise“ zeigt sie DS7; bei „Teich“ DS9; bei „Glashaus“ DS10. Dann fährt sie fort mit den Bildern der DS11 und fragt: „Was wird jetzt wohl passieren?“</p> <p>→ <b>Schlüsselwörter:</b> Adjektive: <i>gross, stark, furchtlos, stolz, stumm</i>; Nomen: <i>das Ding, die Schneisse, der Teich, das Glashaus, der Elefant, die Nacht, die Angst</i>; Verben: <i>sich fürchten, schlafen</i></p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> LP liest Doppelseiten 12-16 weiter ab Hellraumprojektor. «Was ist jetzt passiert?»</p> <p>→ <b>Schlüsselwörter:</b> Adjektive: <i>leer, dick</i> Nomen: <i>der Wald, der Wanderkäfer, der Sturm, der Sonnenuntergang, die Nacht, die Bäume (Baumwipfel), die Gespenster, der Morgen, der Frosch, der Teich, der Meteor, der Porzellanladen, die Fliege, der Dieb</i> Verben: <i>(nicht) schlafen, davonlaufen, nachfragen, antworten, hineinfallen, erzählen, flüstern</i></p> <p><b>Abschluss in Einzelarbeit:</b> SuS legen ihr modelliertes Ton-Ding aus „Was ist das für ein Ding?“ ins Wasser. Sie können so beobachten wie die Angst verschwindet (vgl. Gaus-Hegner 2017: 100f). Anschließend liest die LP das Ende der Geschichte direkt aus dem Bilderbuch vor.</p> <p>→ <b>Schlüsselwörter:</b> Adjektive: <i>tief, ruhig, dunkel</i>; Nomen: <i>der Elefant, die Elefantendame, der Tag, die Nacht, der Morgen</i>; Verben: <i>schlafen, schnarchen, erschrecken</i></p>	<p>Leinwand; Hellraumprojektor; Farbige Folien der Doppelseiten 7, 9, 10, und 11</p>  <p>Farbige Folien der Doppelseiten 12 - 16:</p> <p>Bilderbuch Doppelseiten 17 - 18:</p> <p>+ Aufklappseite:</p> <p>ENDE</p>	<p>D.6.A.1.1.a D.1.A.1.1.a D.1.C.1.1.a D.1.C.1.2.b</p>

Sequenz 15 Schattenspiel(-figuren)		Fachziele
Material	Material	Fachziele
<p><b>BG:</b> <i>Bildidee entwickeln; Zeichnen, Malen; Collagieren, Montieren; Spielen, Agieren, Inszenieren; Grafische, malerische Materialien und Bildträger</i></p> <p><b>Herleitung im Plenum:</b> LP führt die Herstellung von Schattenspielfiguren mit Tonpapier und Pergamin ein, damit die SuS selber Schattenspielfiguren herstellen können.</p> <p><b>Aufgabe in Einzelarbeit:</b> SuS stellen erste eigene Schattenspielfiguren entlang des Figurenpersonals der Geschichte vor. LP sorgt dafür, dass entsprechende Bilder der Tiere zur Betrachtung oder Anleitungen zur Verfügung stehen.</p> <p><b>Aufgabe in Gruppe/ im Plenum:</b> Geräusche sollen als Impulse für Bewegungen Hinter der Leinwand genutzt werden, wenn die SuS die Figuren austesten. Die SuS versuchen die Geschichte nachzuspielen und können hierfür die Kulissenbilder zur Hilfe nehmen.</p>	<p>Stäbe; Tonpapier (schwarz); Pergamin; Scheren; Stüpfelri; Unterlagen; Leimstift; Leinwand; Hellraumprojektor (evtl. andere Lichtquelle); Bilder/Anleitungen Tiere zeichnen; Bleistifte, Radiergummi</p>	<p>BG.2.A.1.1.a BG.2.C.1.1.1a BG.2.C.1.1.3a BG.2.C.1.1.5a BG.2.D.1.1.1a</p>
Sequenz 16 Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?		Fachziele
Material	Material	Fachziele
<p><b>D: Sprechen: Grundfertigkeiten; Sprechen: Monologisches Sprechen; Sprache(n) im Fokus: Sprachformales untersuchen; Sprache(n) im Fokus: Grammatikbegriffe</b></p> <p><b>Herleitung im Plenum:</b> SuS wiederholen das Spiel aus «Wie fühle ich mich?» und repetieren so die Gefühlsbegriffe. Anschließend erkundigt sich die LP danach, wie es dem Elefanten am Anfang der Geschichte gegangen ist und wie es ihm jetzt wohl geht. Was hat sich verändert? Warum?</p> <p><b>Aufgabe im Plenum:</b> Eine „schwierigere“ Version des Spiels „Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?“ wird eingeführt und gespielt. Dafür muss die LP zunächst die Spielregeln erläutern: Gefühlskarten werden auf einen Stapel gelegt und ein Kind zieht eine Karte, wie z.B. Angst. Das Kind spielt das Gefühl in der Rolle des Elefanten vor, darf aber nicht verraten wie es heisst. Nachdem das Gefühl erraten wurde, nimmt die LP die Karte und legt sie aufgedeckt unterhalb des Stapels hin. Links daneben platziert sie drei Steine (=●●●■): „Wie kann der Elefant in einem ganzen Satz sagen, wie es ihm geht?“</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stein = „ICH“</li> <li>2. Stein = „FÜHLE“</li> <li>3. Stein = „MICH“</li> <li>4. Karte = „[betreffendes Adjektiv, z.B. ängstlich]“</li> </ol> <p>→ <b>Wortschatz:</b> <i>Adjektive: ängstlich, schüchtern, glücklich, traurig, wütend, überrascht, albern; Nomen: die Angst, bei Bedarf: die Schüchternheit, das Glück, die Trauer, die Wut, die Überraschung, die Albernheit</i></p> <p><b>Abschluss im Plenum:</b> Das Spiel wird zum Anlass genommen, darüber zu sprechen, was man tun kann, wenn man sich ängstlich, traurig etc. fühlt und schliesslich die übergeordnete Leitfrage «Wer ist hier ein Angsthasen?» zu beantworten. Abschliessend wird eine Variation für die Freispiel Version von „Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?“ eingeführt.</p>	<p>Gefühlsuhr; Bildwortkarten: div. Gefühle; Steine (o.a. Legematerial); Material für Freispiel «Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?»</p>	<p>D.3.A.1.1.a D.3.B.1.1.a D.5.C.1.1.b D.5.D.1.1.a</p>

## 7.6.6 Freispielangebot: Experimentier- und Reflexionsphase

Angebote zu Teil 1	Material
<p><b>Experimente mit Licht und Schatten:</b> Leinwand und Hellraumprojektor bleiben in einem Ecken für die SuS stehen. SuS können das bisher Gehörte der Geschichte vertiefen, nachspielen und die Bildwelt weiterentwickeln, verändern. Ferner sind vielseitige Experimente mit Licht und Schatten möglich</p>	<p>Hellraumprojektor; Leinwand;</p> <p>Material für Experimente u.ä.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Box 1: Verbrauchsmaterial zum Zuschneiden: Farbfolien, Seidenpapier, Tonpapier o.ä.</li> <li>→ Box 2: allg. Material für Experiment: zugeschnittenes Verbrauchsmaterial (div. geometrische Formen wie Tropfen, Rechteck, Quadrat, Dreieck etc.); PET-Flaschen; Gitter; Äste; Blätter u.a.</li> <li>→ Box 3: Instrumente</li> </ul> <p>Material zur Vertiefung der Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Box 4*: bisherige Folien der Geschichte (DS 1-6); Audio (LP liest Geschichte vor.</li> <li>→ Box 5*: Figuren, Motive analog Bilderbuch aus Verbrauchsmaterial vorbereitet: Elefant, Bäume, Pflanzen, Blätter, Blumen, See, Augen.</li> </ul> <p>* Box 1 / 2 werden im Verlauf des Vorhabens immer weiter ergänzt.</p>
<p><b>Wortschatz Memory:</b> Mind. 2 SuS spielen gemeinsam Memory mit für die Geschichte relevanten Begriffen, bzw. Inhalten.</p>	<p>Memory (Sinne, Gefühle, Körperteile, Figurenpersonal Geschichte, Seiten Geschichten)</p>
<p><b>Die Nacht des Elefanten:</b> Grosse Karton Box oder Höhle die sich mit Türchen oder ähnlichem abdunkeln lässt. Verschiedene Waldmaterialien in der Box/Höhle verteilen. SuS können mit oder ohne Taschenlampe auf allen vieren reingehen.</p>	<p>Box/ Höhle (für mind. zwei SuS auf allen Vieren zugänglich); dunkle Tücher; Taschenlampen</p>
Angebote zu Teil 2	Material
<p><b>Lieber Elefant, wie fühlst du dich heute?:</b> Würfel Spiel für zwei SuS. Während 3 Min.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Variante 1:</b> Spieler 1 startet Sanduhr (1); Spieler 2 zieht oberste Karte vom Deck und spielt pantomisch Gefühl nach (2); Spieler 1 ratet. Wenn richtig: Muggelstein. Wenn nicht: nächstes (3); 2.-3.wiederholen bis Zeit um ist. Dann Wechsel (4)</li> <li>- <b>Variante 2</b> (erst während Teil 5 einführen): Spieler 1 startet Sanduhr (1); Spieler 2 zieht oberste Karte vom Deck und spielt pantomisch Gefühl nach (2); Spieler 1 ratet. Wenn richtig: Muggelstein (3); Extra Muggelstein: Würfeln und ganzen Satz sagen [Pronomen] fühle mich [Gefühl]. Wenn nicht: nächstes. (4); 2.-3. wiederholen bis Zeit um ist. Dann Wechsel. (5)</li> </ul>	<p>Gefühlskarten, Sanduhr, Würfel (Spiegel = ICH; Mädchen, Junge, der Elefant, Pfeil = auf was es zeigt; ? = was mir in den Sinn kommt...)</p>

Angebote zu Teil 3	Material
<p><b>Sinneslandschaft/ -parcours:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Tasten/ Fühlen</b> (Icon Füsse/ Hände): Barfussweg; alternativ Fühlsäckchen/-boxen mit unterschiedlichen Materialien. (Wie fühlt sich das an? Was ist da drinnen?)</li> <li><b>Hören</b> (Icon Ohr): Ratespiel Geräusch. „Gehe in den dunklen Wald. Welches Tier hörst du?“ (mind. zwei SuS)</li> <li><b>Sehen</b> (Icon Auge): Hindernisparcours aufbauen und mit Augenbinden laufen (mind. zwei SuS): Variante 1: Auf allen Vieren, wie ein Elefant; Variante 2: Auf beiden Beinen, wie ein Mensch. (Wie hast du dich gefühlt?)</li> <li><b>Schmecken</b> (Icon Mund): Löffeltest. (An was erinnert dich das?)</li> <li><b>Riechen</b> (Icon Nase): Riechdosen (z.B. Wald u.ä.)</li> </ol>	<p>Bildwortkarten Sinne; Barfussweg mit div. Material; Audio Tiergeräusche (der Geschichte); Box „Der Elefant im Wald“; Tierbildkarten; div. Hindernisse; Augenbinden; Flaschen mit süsser, salziger, saurer und bitterer Lösung; Löffel; verschliessbare Dosen mit Duftölen, Kräutern, Naturmaterialien o.ä.; Auflösung</p>
<p><b>BG:</b>  <b>Tiere modellieren:</b> SuS können die Figuren der Geschichte räumlich mit Ton darstellen. LP stellt sicher, dass Bilder des Figurenpersonals vorhanden sind.</p>	<p>Modellierthon; Unterlagen; Modellierwerkzeug; Bilder des Figurenpersonal</p>

## 7.7 Material

### Vers

#### WELCHES TIER IST WOHL DAMIT GEMEINT?

- Einen langen Rüssel; Aber keinen Schlüssel;
- Zwei grosse Ohren; So wurde er geboren
- Zwei kleine Augen; Du wirst es nicht glauben
- Grösser als ein Knopf; Ist sein riesen Kopf
- Zwei Stosszähne hat er auch; Und einen ovalen Bauch
- Vier Stampfer unten drunter; Und sein Schwanz hängt hinten runter.

Tab. 25 Vers zum Elefant.

### Fantasiereise

«Du wirst ruhig und hast die Knete in deinen Händen. Sie fühlt sich weich und schön warm an. Wenn du die Finger in die Knete drückst, gibt sie nach, sie lässt sich von deinen Händen formen. Durch sie können die tollsten, verrücktesten, wildesten und unglaublichsten [Dinge] entstehen. Dafür musst du nur die Knete fühlen und deiner Fantasie freien Lauf lassen. Stenst du, [was da im Dunkeln ist? Siehst du das Ding, Gespenst, Monster...] Da bewegt sich [ein Ding] und dort auch, und da auf der Seite hat es auch noch welche! Manche sind klein und dick, andere gross und dünn. Wie unterschiedlich die alle sind. Jedes ist etwas ganz Besonderes! Es gibt böse, aber auch ganz liebe [Dinger], junge und alte, längstliche, schüchterne, glückliche, traurige, wütende, überraschte und alberne], männliche, aber auch weibliche, [Ding]-männer und [Ding]-frauen. Forme dein [Ding], wie es dich in deinen Gedanken am meisten begeistert oder zum Lachen bringt. Deiner Fantasie sind keine Grenzen gesetzt.»

Tab. 26 (Gaus-Hegner et al. 2017: 100f, nach Kruse 2003

## 8 Redlichkeitserklärung



### Redlichkeitserklärung für Einzelarbeiten<sup>22</sup>

Hiermit erkläre ich, Stansje Steiger, dass ich die Arbeit mit dem Titel

IAL FDTU

«Wer ist hier ein Angsthase?»

Transversale Unterrichtseinheit zum Thema Angst für den Kindergarten  
(1.Zyklus)

selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und erlaubten Hilfsmitteln geschrieben habe und dass alle Zitate kenntlich gemacht sind. Zudem bestätige ich, dass die Arbeit in der physischen und der elektronischen Version textidentisch ist.

Ort, Datum

Basel, 01.06.2018

Unterschrift

<sup>22</sup> Vgl. dazu Studien- und Prüfungsordnung PH FHNW §10 und die Richtlinien der PH FHNW zum Umgang mit Plagiaten (Rechtserlass 111.1.12).