

Anja Wildemann/Mahzad Hoodgarzadeh (Hrsg.)

Sprachen und Identitäten

StudienVerlag

Innsbruck

Wien

Bozen

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-5291-2

© 2013 by StudienVerlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Satz: Studienverlag/Roland Kubanda
Umschlag: Studienverlag/Vanessa Sonnewend, www.madeinheaven.at
Umschlagabbildung: © Mahmoud Abdallah Moussa;
Deutschabteilung der Männerabteilung der Al Azhar Universität in Kairo/Ägypten

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Jörg Roche (unter Mitarbeit von Janina Reher und Mirjana Simic)

Zum Erwerb sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen handlungsorientierter Sprachvermittlung – eine explorative Studie

1. Einleitung

Einschlägige Bildungsstudien zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund – als Gesamtgruppe betrachtet – im Bildungssystem schlechter abschneiden als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Trotz der begrifflichen Unschärfen in der Definition von «Migrationshintergrund» und trotz der oft oberflächlichen Ursacheninterpretation bilden die Ergebnisse der Studien statistisch neuralgische Stellen im Bildungssystem ab. Besonders beklagenswert sind diese Befunde, weil ihre Ursachen – zumindest teilweise – mit bemerkenswert einfachen Mitteln zu beheben wären: mit einer Sprachstandsdiagnose, die nicht vorwiegend die oberflächliche orthographische und grammatische Ebene der Sprache als Maßstab für kommunikative und pragmatische Kompetenzen heranzieht, und mit einer Förderung sprachlicher und sozialer Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebensbezug direkt anspricht (und somit zu besseren schulischen Leistungen führt) und ihnen Selbstwertgefühl, Mut, Autonomie, Empathiefähigkeit und all die anderen lebenswichtigen (durchaus auch Lehrplan-affinen) Grundlagen vermittelt, die für eine selbst-mitgestaltete Persönlichkeitsentwicklung existentiell sind. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ergibt sich ein paradox erscheinender Nebeneffekt: Der Bedarf an Kompetenzentwicklung im sprachlichen und sozialen Bereich entpuppt sich als gar nicht auf Kinder und Jugendliche mit anderen Familiensprachen als Deutsch begrenzt, sondern erweist sich auch für alle deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler als relevant. Es ergibt sich die grundsätzliche Möglichkeit, unabhängig vom Schultyp, im Sprach- und Sachfachunterricht stärker die kommunikativen (also «sprach-sozialen») Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen und die segregierenden Formen von Sprachförderung, die oft nur den Abstand der Gruppen und Menschen zementieren oder vergrößern, aufzugeben. Dabei ist «kommunikativ» nicht als Gegenstück von «formorientiert» oder «sprachbewusst» zu verstehen, sondern bezeichnet varian-

tenreiches, sprach- und situationsbewusstes, authentisches und relevantes Kommunizieren in allen Fertigkeiten, inklusive bildungssprachlicher Schriftregister. Über ein handlungsorientiertes Konzept von Lernen und Lehren lassen sich die dafür nötigen Bedingungen im Unterricht und die Brücken zwischen Deutsch- und Sachfachunterricht vergleichsweise leicht herstellen. Relevante Inhalte und Aufgaben bieten das Gerüst dieses Unterrichts und schaffen Möglichkeiten, bei den Schülerinnen und Schülern über den Unterrichtsstoff identitätsstiftend und -entwickelnd zu wirken und ihnen damit (gelegentlich ungeahnte) Bildungschancen zu eröffnen.

Der vorliegende Beitrag illustriert, wie mit einem handlungsorientierten Ansatz nicht nur kommunikative Kompetenzen vermittelt, sondern wichtige Impulse für den Erwerb sozialer und demokratischer Kompetenzen und damit die Persönlichkeitsentwicklung gegeben werden können und welche Ergebnisse davon zu erwarten sind. Dass hierzu eine Kinder-Akademie die Rolle der Illustration übernimmt, hat einen Grund: Diese Zielgruppe stellt altersbedingt besondere Herausforderungen an einen handlungsorientierten Ansatz. Die Altersgruppe der 9- bis 11-Jährigen fordert Konzept und Umsetzung in Bezug auf Aufmerksamkeitsspannen und disziplinarische und pädagogische Aspekte stärker als Jugendliche oder Erwachsene, zumal wenn – wie im vorliegenden Fall – die Kinder zu einem großen Teil aus bildungsfernen Familien stammen. Wenn ein Konzept unter diesen Herausforderungen funktionieren kann, so die Hypothese, dann lässt es sich mit weniger Aufwand auch unter anderen Bedingungen realisieren. Hinzu kommt, dass Kinder-Akademien und Sprachfördermaßnahmen dieser Altersgruppe in jüngerer Zeit in der Forschung besondere Aufmerksamkeit bekommen haben. Unter einer Kinder-Akademie versteht man dabei eine schulische Sonderform, die sich gut in Landschulheimaufenthalten realisieren lässt. Die dort angewandten Prinzipien der Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung sind in entsprechend angepasster Form aber auch für den schulischen Regelunterricht relevant.

2. Grundlagen des handlungsdidaktischen Konzeptes für die sprachliche Bildung

Der handlungsorientierte Spracherwerb orientiert sich am Fallstudien basierten Lernen, wie es in vielen Berufszweigen und wissenschaftlichen Disziplinen schon länger verbreitet ist und im Sprachunterricht unter anderem in Lernszenarien seinen Ausdruck findet (siehe Piepho 2003 zum Englischunterricht und Hölischer/Vogl 2009, Hölischer 2009 zum Deutsch- und Zweitsprachunterricht).

Kernelement der Szenariendidaktik ist der Paradigmenwechsel, mit dem lehrerzentrierte Unterrichtsformen aufgelöst und die Aktivitäten der Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt werden. Dies geschieht jedoch nicht im Sinne unterrichtsmethodischer (vergleichsweise oberflächlicher) Beschäftigungen («*activities*»), die mehr oder weniger ziellos verhindern sollen, dass die Schülerinnen und Schüler Interesse am Unterricht verlieren, sondern es geht vielmehr um ein für die Schülerinnen und Schüler relevantes Handeln und Probehandeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen. Die Aktivierung der Schülerinnen und

Schüler selbst unterstützt diese in ihrer Selbstständigkeit und verändert damit auch ihre Aufmerksamkeit, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr Lernen in schulischen und außerschulischen Lernprozessen.

Die Szenariendidaktik hat längst ihre Eignung für den Unterricht in allen Fächern und für alle Altersstufen von der Kita bis zur Universität bewiesen, insbesondere für den Deutschunterricht mit heterogenen Lerngruppen (Hölscher/Roche/Simic 2009, Lehrwerk Berufsdeutsch 2011). Mit dem grundlegenden Konzept der Schüleraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen geeignet. Zu einem Kernthema, zum Beispiel einem Experiment, einer sportlichen Aktivität oder einem literarischen Text, werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Aufgaben angeboten, die von ihnen erarbeitet und gestaltet werden. Bei der Auswahl der Aufgaben werden sie von ihrem Vorwissen geleitet und greifen zu einer Aufgabe, die ihren Interessen, ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten entspricht und führen sie mit unterschiedlichen Arbeits- und Lerntechniken aus. Daher finden sich die Arbeitspartnerinnen und Arbeitspartner sehr oft über die Wahl der Aufgabe. In der anschließenden Optimierungsphase werden die Ergebnisse und Rückmeldungen aus der ersten Vorstellungsrunde in die Arbeitsergebnisse der Gruppe eingearbeitet und für die Präsentation in eine inhaltlich und sprachlich optimierte und optisch ansprechende Form gebracht. Dabei werden die Feinheiten und kleinen Unterschiede im differenzierten Ausdruck diskutiert und als relevant erfahren. Die Präsentation der Ergebnisse ist der abschließende, obligatorische Teil eines jeden Lernszenarios. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse in Form von Vorträgen, Thementischen, Powerpoint-Präsentationen oder mit szenischen Darstellungen. Diese Phase ist ein wesentliches Element der Szenariendidaktik, weil sie die Schülerinnen und Schüler im Sinne des konstruktionistischen Lernmodells von Seymour Papert (1980) zu mehr, zu intensiverer und qualifizierterer Arbeit motiviert, als im herkömmlichen Unterricht und ihnen durch die Rückmeldungsmöglichkeiten des «öffentlichen» Raums eine Fülle qualitativ hochwertiger Lernimpulse für den Erwerb sozialer und sprachlicher Kompetenzen bietet. Dies alles läuft über sprachliche Prozesse ab, die zuweilen weit über die basalen Übungen formbasierter Ansätze hinausgehen. Auf diese Weise profitieren alle Schülerinnen und Schüler von der thematischen und kulturellen Vielfalt der bearbeiteten Teilaspekte zu einem Thema. Die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen ist die Bereicherung für das Lernen und auch das Spannung und Interesse Erzeugende der Szenariendidaktik. Nicht zu unterschätzen ist der Lerngewinn der Kinder und Jugendlichen dadurch, dass sie sich offen der Bewertung und der Kritik von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften stellen und darauf reagieren. Auch hier wird ein interkultureller Dialog möglich und eröffnet den Erwerb und die Einübung kommunikativer und sozialintegrativer Kompetenzen. Dieser Gewinn kann dadurch optimiert werden, dass sich eine gemeinsame Reflexion über gewonnene Erkenntnisse, über Lernzuwachs und über Möglichkeiten der Erweiterung anschließt.

2.1 Die Szenariendidaktik in der Kinder-Akademie

In der Kinder-Akademie wählen die Kinder nicht nur eine einzelne Aufgabe, sondern einen ganzen Workshop, also ein Makro-Szenario, aus. Dabei werden auch die Betreuerinnen und Betreuer als Personen kennen gelernt, die sich für ein Thema begeistern können und selbst neugierig und interessiert an neuem Wissen sind. Als Workshop-Leiter können Lehrkräfte, Expertinnen und Experten oder Eltern mit ihrem beruflichem Hintergrund oder anderweitigem Expertenwissen eingebunden werden. Das Plenum bietet den Ort für die täglichen Präsentationen der Erfahrungen und Arbeitsergebnisse aus den Workshops. In dieser «Großform» eines Lernszenarios eröffnet die zunehmende Routine in den Präsentationstechniken eine erstaunliche Entwicklungschance für die Schülerinnen und Schüler:

- ✦ Sie probieren neue Dinge aus und informieren sie über das, was interessant sein könnte,
- ✦ sie sehen die Präsentationen der anderen Kinder und Jugendlichen und werden neugierig auf den nächsten Tag und den nächsten Workshop,
- ✦ sie erfahren sich und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als kompetente Wissensträger und Wissensvermittler; wenn sie den Workshop bereits kennen, hören die Kinder und Jugendlichen gespannt zu, wie die neue Gruppe den Workshop erfahren hat und die Inhalte präsentiert,
- ✦ das Grundwissen aus den Workshops wird mit den Präsentationen durch die unterschiedlichen Gruppen in den Grundzügen täglich wieder aufgegriffen; aber mit jedem Tag steigt das Expertenwissen der Kinder und Jugendlichen, die Präsentationen, Quizfragen und schließlich die Antworten auf Fragen aus dem Publikum werden immer fachlicher, differenzierter und detaillierter,
- ✦ das im Plenum von den Mitschülerinnen und Mitschülern vermittelte Wissen wird als eigenes Vorwissen in die Workshop-Arbeit eingebracht, die inhaltliche Qualität, das Niveau in den Workshops, steigt damit im Verlauf der Kinder-Akademie deutlich an,
- ✦ nicht zuletzt entwickeln die Kinder und Jugendlichen eine Gesprächskultur in diesem besonderen Gremium, sie hören einander ganz genau zu.

2.2 Wie ein erfolgreicher Unterricht aussehen kann

Ein linear aufgebauter Kurs ist wenig sinnvoll für Kinder, weil dieser sich nicht an der individuellen natürlichen Progression orientiert. Eine Progression zur sprachlichen Korrektheit geht, wie im richtigen Leben, vielmehr über erprobendes Handeln. Frontaler Unterricht und das Üben von vorgefertigten Dialogen und Sprachmustern bringen daher für das Sprachwachstum der Kinder wenig Gewinn. Motivierend und effektiv für den Spracherwerb ist handelndes Lernen mit Redeanlässen und Themen aus der Erfahrungswelt der Kinder (Apeltauer 2004, S. 97, Hölscher/Roche 2003, S. 17f., siehe auch Roche 2008). Vor allem der funktionale Gebrauch der Grammatik in der praktischen Sprachanwendung ist wichtig. Die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung und Anwendung, und damit auch die Rückmeldungen der Um-

gebung, stehen im Mittelpunkt. Die Förderung der Motivation zur persönlichen angstfreien Erprobung ist daher eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts. Fehler gehören schließlich zum Sprachenlernen. Der richtige Umgang mit den sprachlichen Äußerungen des Kindes ist deshalb von enormer Bedeutung. Dieser Zugang begründet auch, warum die Wortschatzerweiterung und das Spielen als Probehandeln einen so hohen Stellenwert haben. Diese Grundprinzipien drücken sich folglich auch im Lehrplan DaZ deutlich aus, der in allen deutschsprachigen Ländern zu den Grundlagen des DaZ-Unterrichts gehört: «Spielerisches Lernen ist eine wesentliche Lernform in allen Altersstufen. Es ermöglicht lerner-adäquates Üben sprachlicher Strukturen. Partner-, Gruppen- und Gemeinschaftsspiele fördern den Spracherwerb in lebensnahen Situationen.» (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, S. 11).

3. Hypothesen

Die Erprobung des handlungsorientierten Konzeptes der Kinder-Akademie ist geleitet von folgenden Hypothesen:

- Eine handlungsorientierte, offene Lernsituation erfordert mehr und präzisere sowie differenziertere sprachliche Interaktion und somit mehr Austausch unter den Kindern in Bezug auf Lerninhalte als der traditionelle, gesteuerte Unterricht.
- Differenzierte sprachliche Handlungen gehen mit differenzierten sozialen und demokratischen Prozessen einher und tragen daher zur Persönlichkeitsentwicklung bei.
- Handlungs- und aufgabenorientiertes Lernen modelliert authentische Kommunikation und umfasst daher alle sprachlichen Fertigkeiten in zweckgerichteter und für die Schülerinnen und Schüler relevanter Weise.
- Die offene, handlungsorientierte Lernsituation erfordert selbstgesteuertes Lernen und Kommunizieren und steigert somit die Motivation der Kinder.
- In der offenen, handlungsorientierten Lernsituation haben die Kinder die Möglichkeit, individuelles Vorwissen einzubringen und sie nutzen diese Möglichkeit.
- Durch die offene, handlungsorientierte Lernsituation und die Chance, das zu fragen, was sie interessiert, werden die Kinder geübt in der Informationsbeschaffung und übernehmen somit Eigenverantwortung für ihr Lernen und ihren Wissenszuwachs.
- Die offene Lernform ermöglicht allen Kindern einen individuellen Zugang und wird somit der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht (Binnendifferenzierung).

4. Methodik

Die Kinder-Akademie für sprachliche Bildung und soziale Kompetenzen fand vom 4. bis zum 15. Januar 2010 im Bruder-Klaus-Heim Violau statt. Ziel der Kinder-Akademie war es, den teilnehmenden Kindern Interkulturalität und Heterogenität als Bereicherung für ihre Persönlichkeitsentwicklung und Lernchance erfahrbar zu

machen, ihnen Impulse für Lernen und Leben zu geben und ihre Sprachkompetenzen zu verbessern. In Workshops, die nach dem Ansatz handlungsorientierten Lernens und der Szenariendidaktik strukturiert waren, sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Lernkompetenzen bewusst erleben und stärken, ihr Demokratieverständnis erweitern und ihr Wertebewusstsein weiterentwickeln. Teilnehmer waren 50 Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe der Grundschule Ichenhausen und der Mozartschule Elsenfeld (Alter 8–10 Jahre), die von jeweils zwei Lehrkräften ihrer Schulen begleitet wurden. Des Weiteren nahm ein Team von Evaluatorinnen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der LMU München an der Kinder-Akademie teil, die den Lernfortschritt der Kinder, insbesondere in Bezug auf sprachliche, soziale, kommunikative, interkulturelle und demokratische Kompetenzen, dokumentierten. Dies geschah hauptsächlich in den sieben Workshops, in denen die Kinder mit Hilfe der Mentorinnen und Mentoren (Betreuern) aktiv die Projekte gestalteten. Alle Workshops hatten das Ziel, (schul-) öffentlich präsentierbare Ergebnisse zu produzieren, wie etwa einen Film, eine Theateraufführung, ein Essen oder eine Zirkusvorführung. Zu den behandelten Schwerpunktthemen gehörten die folgenden: Theater entwickeln und spielen, einen Film erstellen, Yoga, Kochen, Zirkusartistik, Naturwissenschaften, Sprachspiele. In den Workshops übernahmen die Kinder jeweils verantwortliche Funktionen und Positionen, arbeiteten dabei aber auch koordiniert mit den anderen Kindern zusammen. Bei der Erstellung eines Filmes ging es beispielsweise darum, ein Thema zu finden, ein Drehbuch zu schreiben, Kameraeinstellungen zu erproben und zu planen, Regie zu führen, Lichteffekte herzustellen, die Garderobe und die Darsteller zu organisieren, narrative Passagen zu sprechen und einiges mehr. Die Kinder-Akademie teilte sich organisatorisch in zwei Phasen: Während der ersten sieben Tage beteiligten sich die Kinder täglich an einer anderen Expertengruppe, sodass am Ende dieser Zeitspanne jedes Kind jeden Workshop kennengelernt hatte. Die folgenden drei Tage verbrachten die Kinder entsprechend ihrer Präferenzen in ihrem Lieblingsworkshop, wo sie ihre bereits erworbenen Kenntnisse noch vertiefen und erweitern konnten. Die Kinder-Akademie beinhaltete darüber hinaus eine Reihe von Programmpunkten, in denen die Kinder Neues in unterschiedlichen Konstellationen und Kontexten ausprobieren konnten. Dies ist ausführlicher in Roche/Reher/Simic 2012 dargestellt.

Beobachtet wurde mit verschiedenen Instrumenten: teilnehmender Beobachtung, Einschätzungen und Bewertungen der Lehrkräfte, Betreuerinnen, Tutorinnen, Schulleiterinnen, Eltern und Kinder, Ergebnisdokumentationen der Workshops, Ton- und Filmaufzeichnungen, Lerntagebüchern und Portfolios.

Insgesamt nutzten die Kinder die Möglichkeit, sich kundzutun intensiv und genossen es sehr, dass ihre Meinung nicht nur *beachtet*, sondern auch *geachtet* wurde – sowohl von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als auch von dem akademischen Team, den Betreuerinnen und Betreuern und den Expertinnen und Experten. Der abendlichen Feedback-Runde ging stets die Präsentation der Ergebnisse aus den Expertengruppen voran, wobei hier ebenfalls eine sehr positive Veränderung des Verhaltens der Kinder zu bemerken war. Während die Kinder in den ersten

Tagen noch eher zurückhaltend waren und sich stark an den ihnen bekannten Gruppierungen orientierten, zeigten sie bald großen Spaß an der Präsentation ihrer Ergebnisse in der Gesamtgruppe, also auch vor fremden Kindern, Gästen, Lehrerinnen und Betreuern. Die Intensität der Verhaltensänderung deutet auf ein insgesamt gesteigertes Selbstwertgefühl und die positive Wahrnehmung des Wertes ihrer Arbeit hin. Diese Wertschätzung beschränkte sich jedoch nicht auf das individuell Erreichte, sondern bezog auch die Gruppenleistung mit ein. Sprachliche und soziale Kompetenzen profitierten gleichermaßen von dieser Entwicklung.

Die im Schulalltag oft beobachtbare geschlechtsspezifische Gruppenbildung und damit verbunden auch ein segregierendes oder aggressives Verhalten der Gruppen gegeneinander, konnte in der Kinder-Akademie nicht beobachtet werden. Zwar gingen Jungen und Mädchen anfangs eher reserviert miteinander um, aber im Kontext der Arbeitsgruppen legte sich dieses Verhalten schnell.

Die eingehende Beobachtung der Kinder in verschiedenen Kontexten und aus verschiedenen Perspektiven ergab eine Klassifikation nach fünf Typen. In diese Klassifikation flossen

- ◆ Daten der teilnehmenden Beobachtung,
- ◆ der Auswertung der Lehrerinnen- und Betreuerinterviews,
- ◆ der Beobachtungen des Sozialverhaltens in Plenarveranstaltungen
- ◆ und die Selbsteinschätzungen der Kinder mit ein.

Die Überprüfung des Instruments in Form von Inter-Rater-Einschätzungen und Interviews, die nach Abschluss der Akademie mit Betreuerinnen und Betreuern, Lehrkräften und Eltern durchgeführt wurden, deutet auf eine hohe Validität der Kategorisierung hin (zur Darstellung der Kompetenzkriterien siehe Roche/Reher/Simic 2012). Da es sich hier um eine explorative Studie handelt, die auf einen vergleichsweise kurzen Wirkungszeitraum beschränkt ist, sind weitere Validierungen erforderlich. In dieser Studie sind in allen Gruppentypen sowohl Mädchen als auch Jungen vertreten, aber die proportionale Verteilung ist in einigen Gruppen auffällig unterschiedlich. Die Verhaltensmuster und -änderungen der Mädchen und Jungen ähneln sich jedoch. Im Folgenden werden die Grundzüge der Gruppen an Hand allgemein verständlicher Beschreibungen illustriert.

5. Typologie der Entwicklungsverläufe

Typ I: die Zurückhaltenden/Abwartenden (5 Schülerinnen und 5 Schüler)

Der abwartende oder zurückhaltende Typ ist an das schulische Lernsystem mit seinen Gegebenheiten, wie Frontalunterricht und die relativ hohe Passivität der Schülerinnen und Schüler, sehr angepasst. Die meist guten Schülerinnen und Schüler haben aufgrund dessen anfangs Probleme, die Freiheiten, die ihnen die offene Lernumgebung der Kinder-Akademie bietet, zu nutzen. Aber die meisten Kinder dieser Gruppe nehmen nach einer längeren Beobachtungsphase die Chance des selbstständigen Lernens wahr und nutzen schließlich die ihnen gebotenen neuen Mög-

lichkeiten des handlungsorientierten Lernens. Dieser Typ findet sich unter Schülerinnen und Schülern in der gleichen Verteilung.

Ein Beispiel für den zurückhaltenden oder abwartenden Typus ist Kathrin. Das Mädchen wurde im Vorinterview von der Lehrkraft als aktiv sowie als Führungspersönlichkeit beschrieben. Im Gegensatz dazu wurde sie während der Kinder-Akademie als still, scheu und zurückhaltend wahrgenommen. Kathrin hörte zwar stets interessiert zu, traute sich aber nicht, selbst Fragen zu stellen oder aktiv in den Entscheidungsfindungsprozess einzugreifen. Das Mädchen gehört zu den guten Schülerinnen ihrer Klasse, was sich in ihren Sprachtagebuchbeiträgen und Plenumsäußerungen widerspiegelt. Dort begründet sie ihre Aussagen und weist keine signifikanten Sprach- oder Rechtschreibprobleme auf. Aufgefallen ist Kathrins sehr leise und teilweise kaum verständliche Aussprache. Hier wurde während der Kinder-Akademie eine positive Entwicklung verzeichnet. Vor allem mittels der täglichen Plenumsäußerungen und dem Theaterworkshop legte Kathrin ihre Hemmungen allmählich ab und steigerte ihre Präsentationskompetenz sichtbar.

Typ II: die Interessierten (13 Schülerinnen und 3 Schüler)

Die Gruppe der Interessierten nutzte die offene Lehr-Lern-Situation während der Kinder-Akademie von Beginn an für sich. Es waren Entwicklungsprozesse im kreativen und sozialen Bereich zu beobachten. Beispielsweise wurden feste Gruppenbindungen aufgebrochen und vormalige Außenseiter in die Klassengemeinschaft integriert. Hervorzuheben ist zudem, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Kategorie die autonome Lernsituation gut angenommen haben. Bemerkenswert ist dabei, dass eine deutlich höhere Anzahl der Schülerinnen zu dieser Gruppe gerechnet werden kann, die Schüler also tendenziell nicht zu den Interessierten gerechnet werden können. Über die Ursachen dafür – zum Beispiel wie sich die reguläre Schule auf die Einstellung der Kinder auswirkt, ließe sich hier nur spekulieren. Sowohl Schülerinnen als auch Schüler zeigen interessanterweise ein sehr ähnliches Verhalten und eine ähnliche Verhaltensänderung.

Dem Typus des Interessierten ist beispielsweise Celal zuzuordnen. Obwohl er in der Schule als Außenseiter galt, fand er im Laufe der Kinder-Akademie Anschluss, schloss neue Freundschaften und baute somit seine sozialen Kompetenzen aus. In den Workshops fragte er interessiert nach, obwohl er teilweise noch gehemmt wirkte. Celals Verhaltensverlauf zeigt, dass er nicht alle Workshops mit dem gleichen Interesse angenommen hat. So wurde sein Verhalten je nach Workshop sehr unterschiedlich beschrieben: konfliktscheu und streitlustig sowie schüchtern und aktiv waren Adjektive, die in den Beobachtungen genannt wurden. Im Bereich der Sprache konnten bei Celal enorme Fortschritte verzeichnet werden. Während er zu Beginn nur einfache Aussagesätze im Plenum äußerte, waren es gegen Ende der Akademie komplexere Satzstrukturen mit Kausalsätzen, die mit zunehmender inhaltlicher Reflexion einhergingen.

Typ III: die Profiteure (3 Schülerinnen und 10 Schüler)

Die Profiteure des Lernkonzepts der Kinder-Akademie galten im schulischen Kontext meist als «Störenfriede». Auch hier ist die proportionale Verteilung von Schülerinnen und Schülern bemerkenswert. Wesentlich höher ist der Anteil der Jungen, die in der Regelschule als Störenfriede gelten, bzw. auffällig sind. In der Kinder-Akademie betraf dies eine Reihe von Kindern in besonders eklatanter Weise und führte dementsprechend anfangs zu großen Friktionen, die jedoch ohne gravierende disziplinarische Maßnahmen beigelegt werden konnten. Vor allem der Zugang zu den Themen und Aufgaben ermöglichte es den Kindern, den ihnen gebotenen Freiraum konstruktiv zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zum Lernen zu nutzen und damit das oft destruktive und aggressive, gegen sich und andere gerichtete Verhalten zu ändern. Die Schülerinnen und Schüler, die der Kategorie der Profiteure angehören, wurden trotz ihres Rufes als «Störenfriede» der Klasse optimal in die Gemeinschaft der Kinder-Akademie integriert.

Mesut gehört zur Gruppe der Profiteure. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen der Eingangsbeschreibung seines Verhaltens seitens der Lehrkraft und den Beobachtungen während der Kinder-Akademie. Während er im Klassenverband oft aufdringlich und störend auffiel, zeigte sich Mesut bei der Kinder-Akademie höflich, konzentriert, interessiert und wissbegierig. In den Workshops ging er offen auf seine Mitschülerinnen und Mitschüler zu, beteiligte sich aktiv und brachte konstruktive Beiträge ein. Diese sehr unterschiedlichen Verhaltensbeobachtungen sprechen dafür, dass Mesut sich in der offenen und handlungsorientierten Lernumgebung, wie die Kinder-Akademie sie bot, entfalten konnte.

Typ IV: die Unselbstständigen (1 Schülerin und 1 Schüler)

Kinder, die der Gruppe der Unselbstständigen zugeordnet werden können, funktionieren zwar im geschützten und gut strukturierten Raum der Schule, bleiben aber während der Kinder-Akademie hinter ihren schulischen Leistungen zurück. Bezogen auf die Gesamtgruppe sind dies jedoch Ausnahmen. Jeweils eine Schülerin und ein Schüler können diesem Typus zugeordnet werden.

Andreas ist ein gutes Beispiel dafür. Seine schulischen Leistungen werden von der Lehrkraft als gut bewertet, sowohl schriftlich als auch mündlich. Fehlende Informationen holt er sich gewöhnlich entweder durch das Lesen oder gezieltes Nachfragen bei den Lehrerinnen beziehungsweise Eltern. Mitschülerinnen und Mitschüler bittet er nur selten um Hilfe. Spontanes Präsentieren, ohne vorher auswendig lernen zu können, bereitet ihm noch Schwierigkeiten. Andreas hört sehr interessiert zu und erledigt seine Aufgaben mit großer Konzentration. Sowohl in der Schule als auch in der Kinder-Akademie wird er als ein «Mitläufertyp» wahrgenommen. In der Kinder-Akademie bringt Andreas gute Beiträge, dies jedoch nicht kontinuierlich. Insgesamt wirkt er unsicher, unkonzentriert und zurückhaltend. Er verbalisiert wenig und verzichtet oft darauf, Fragen zu stellen. Seine aktive Teilnahme erfolgt nur nach vorangegangenem Impuls. Dennoch ist er stets bemüht, seine Aufgaben mit

gutem Erfolg zu erledigen. In den Workshops ist er weder ein Außenseiter noch Gruppenmitglied und bleibt im Verlauf des Projekts eher passiv. Es ist deutlich geworden, dass Andreas externe Impulse braucht, um Leistungen zu bringen. Womöglich ist das der Grund, weshalb er hinter seinen schulischen Leistungen zurückbleibt. Er selbst gibt an, dass er gerne in der Gruppe gearbeitet hat und findet, dass er sich Sachen besser merken kann, wenn er mit dem ganzen Körper lernt.

Typ V: die Unveränderten (3 Schülerinnen und 3 Schüler)

Bei dieser kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern konnten durch die angewendeten Beobachtungsinstrumente keine Veränderungen in den sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen festgestellt werden. Das liegt aber auch daran, dass sie bereits recht gut entwickelte Kompetenzniveaus aufweisen. Dieser Typus ist unter Schülerinnen und Schülern ähnlich häufig zu finden.

Ein gutes Beispiel liefert hier Laura. Sie ist ein selbstständiges, freundliches und aufmerksames Mädchen. Zu der Gruppe bevorzugter Kontaktpersonen in der Schule, zählen neben ihren Freundinnen auch die Lehrerinnen. Während der Kinder-Akademie sucht sie verstärkt Kontakt zu den Expertinnen und Experten in den einzelnen Workshops. Ihre sprachlichen Kompetenzen werden von ihrer Lehrerin unter Verweis auf ihren sehr umfangreichen Wortschatz besonders hervorgehoben. Sie spricht verständlich und ohne Hemmungen vor der Gruppe. Auch im Verlauf der Kinder-Akademie ist sie sehr aktiv, fragt nach und hat neue Ideen, die sie eigenständig verbalisiert. Laura gelingt es, neu erworbenes Wissen mit bereits vorhandenem gut zu verknüpfen. Ihre gute Mitarbeit in den Workshops setzt sich kontinuierlich fort. Dass Lauras Leistungen sowohl in der Schule als auch in der Kinder-Akademie konstant blieben, lässt darauf schließen, dass keine wesentlichen Veränderungen stattgefunden haben.

6. Entwicklung der Quantität und Vielfalt an sprachlichen Handlungsmustern

Für die Auswertung der Beobachtungsdaten wurden die Aufzeichnungen der Tage eins bis sieben berücksichtigt. Daraus lässt sich sowohl in der Quantität als auch in der Vielfalt der sprachlichen Handlungsmuster beim Großteil der Kinder eine deutliche Entwicklung ablesen.

Bei der Auswertung der sprachlichen Handlungsmuster in den Beobachtungsdaten nach Quantität ergaben sich folgende fünf Verlaufsmuster: a) zunehmend, b) extrem schwankend, c) schwankend, d) insgesamt ausgeglichen und e) fallend. Die quantitative Auswertung erfolgte rein auf Basis der dokumentierten Beobachtungsdaten verschiedener Beobachterinnen und Beobachter und Instrumente und unabhängig von der obigen Typisierung der Entwicklungsverläufe für jedes Kind, die auf anderen Datenquellen basiert. Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen also die individuelle quantitative Entwicklung der dokumentierten sprachlichen Handlungsmuster für jedes einzelne Kind, ausgehend von seinem jeweiligen «Grundpegel» sprachlicher Aktivität.

Daraus ergibt sich mit 58% bei der Mehrzahl der Kinder ein insgesamt steigender Verlauf, also ein Anstieg an dokumentierten Realisierungen sprachlicher Handlungsmuster. In der zweitgrößten Gruppe (19%) schwankte die Entwicklung der sprachlichen Aktivitäten erheblich. Mögliche Erklärungen hierfür sind das variierende Interesse an den Workshopthemen, aber auch das Wohlbefinden des Kindes beim Schullandheimaufenthalt insgesamt, die unterschiedlichen Konstellationen in den Gruppen oder Heimweh. Ein ausgeglichenes Bild zeigt sich bei sieben Kindern (15%). Die am seltensten auftretenden (leicht) schwankenden Verlaufsmuster sind bei drei Kindern (6%) anzutreffen. Nur bei einem Kind stellt sich der Verlauf fallend dar. Dieses eine Kind hat sich mit zunehmender Dauer der Kinder-Akademie wegen Heimwehs und gesundheitlicher Probleme eher zurückgezogen.

Die Verteilung der Muster zeigt deutlich, dass die meisten Kinder den Kommunikationsraum in den Workshops zunehmend produktiv für ihre eigene Sprachaktivität nutzen und sich mehr und mehr sprachlich engagieren.

In der Auswertung der Beobachtungsdaten nach «Vielfalt der sprachlichen Handlungsmuster» konnten vier Verlaufsmuster herausgearbeitet werden: a) zunehmende Differenzierung, b) Konstanz auf hohem Niveau, c) insgesamt ausgeglichen und d) fallend. Für diesen Auswertungsschritt wurde die Summe der unterschiedlichen, an einem Tag für ein Kind dokumentierten, sprachlichen Handlungsmuster ausgewertet. Auch diese quantitative Auswertung erfolgte rein auf Basis der dokumentierten Beobachtungsdaten verschiedener Beobachterinnen und Beobachter und unter Nutzung verschiedener Beobachtungsinstrumente sowie unabhängig von der Typisierung der Entwicklungsverläufe. Die folgenden Ergebnisse zeigen damit die Entwicklung der Vielfalt an realisierten sprachlichen Handlungsmustern über den Verlauf der ersten sieben Tage der Kinder-Akademie.

Bei circa der Hälfte der Kinder (49%) lässt sich eine zunehmende Differenzierung ihrer sprachlichen Handlungsmuster in den Beobachtungen verzeichnen. 21% der Kinder nutzen bereits von Beginn an den Kommunikationsraum voll aus und bringen sich mit vielen unterschiedlichen sprachlichen Handlungsmustern konstant aktiv ein. Bei der zweitgrößten Gruppe (28%) zeigt sich ein insgesamt ausgeglichenes Verhalten bei etwas geringerer Vielfalt. Ausnahme in dieser Auswertung ist wieder das Kind, dessen Beiträge bereits in der quantitativen Auswertung die Ausnahme darstellten.

Auch die Ergebnisse der Auswertung nach Entwicklung der Vielfalt der dokumentierten sprachlichen Handlungsmuster zeigen also ein insgesamt positives Bild. So beteiligt sich etwa die Hälfte der Kinder mit zunehmend differenzierten sprachlichen Handlungsmustern in den Workshops. Bemerkenswert ist ferner, dass ein Fünftel der Kinder die Kommunikationsfreiräume in Lernszenarien bereits von Beginn an für vielfältige sprachliche Aktivitäten nutzt.

Die Klassifizierung der Veränderungsmuster der Kinder gibt Aufschluss darüber, wie unterschiedlich Kinder das Angebot einer offenen Lernumgebung annehmen. Dabei ist festzuhalten, dass nahezu alle Kinder auf ihre Weise die offene Lernumgebung genutzt und von den Angeboten der Kinder-Akademie profitiert haben. Somit ist davon auszugehen, dass das handlungsorientierte Konzept der Kinder-Akademie

einen erheblichen Vorteil gegenüber sehr gelenkten, stark inputgesteuerten Lernformen bietet und der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.

Im Einzelnen ergeben sich folgende Ergebnisse:

- ❖ Eine offene, aufgabenbasierte und handlungsorientierte Lernsituation erfordert eine stärkere sprachliche Interaktion und somit einen intensiveren Austausch unter den Kindern in Bezug auf Lerninhalte und Kommunikationsmanagement sowie soziale und demokratische Prozesse.
- ❖ Die handlungsorientierte Lernsituation ermöglicht selbstgesteuertes Lernen und steigert somit die Motivation der Kinder.
- ❖ Die hohe Motivation bewirkt ein gesteigertes Interesse an formaler Akkuratheit von Sprache und Kommunikation, das sich unter anderem in eigenen Recherchen und Fragen an die Lehrkraft äußert.
- ❖ In der handlungsorientierten Lernsituation haben die Kinder die Möglichkeit, individuelles Vorwissen einzubringen und die Daten zeigen, dass sie dies auch tun.
- ❖ Durch die aufgabenbasierte Lernsituation und die Chance, das zu fragen, was sie interessiert, werden die Kinder geübter in der Informationsbeschaffung und übernehmen somit Eigenverantwortung für ihr Lernen und ihren Wissenszuwachs. Dieser Effekt überträgt sich auf die schulischen Fächer und das außerschulische Lernen.
- ❖ Die offene Lernform ermöglicht allen Kindern das Einbringen ihrer Stärken durch einen individuellen Zugang zu den Aufgaben und wird somit der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht.

Aus diesen Befunden lässt sich zudem schließen, dass die im schulischen Unterricht angestrebte Binnendifferenzierung der Heterogenität der Schülergruppen nicht gerecht werden kann, wenn sie im Wesentlichen der Lehrkraft die Verantwortung für die Steuerung überlässt. Vielmehr zeigt sich in den handlungsorientierten, offenen Lernsituationen, dass Kinder fokussiert und diszipliniert Selbstverantwortung für das Lernen übernehmen können und dies gerne tun. Diese Beobachtung konnte das Evaluationsteam bemerkenswerterweise auch bei all den Kindern machen, die anfangs das destruktive Verhalten fortsetzen wollten, das ihnen die Lehrkräfte aus dem Schulalltag attestierten. Dazu bedurfte es anfangs auch der vermittelnden Unterstützung der Lehrkräfte und Betreuerinnen und Betreuer. Klassische Disziplinierungsmaßnahmen wie der Ausschluss von bestimmten Aktivitäten und der Entzug bestimmter Rechte oder die öffentliche Belehrung waren dafür nicht nötig. Vielmehr half hier primär die Einbindung in interessante Gruppenarbeiten und die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben, wie sie etwa bei der Erstellung eines Filmes nötig werden. Zum großen Teil haben aber die Kinder selbst diese produktiven Lernbedingungen durch ihre Fokussierung auf die Aufgaben und ihr Rollenmanagement hergestellt. In der Selbstständigkeit und in der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und für die Lösung der Aufgabe der Gruppe ist nach Auffassung des Evaluationsteams auch die Nachhaltigkeit des Lernens begründet: Wo Aufgaben bewusst sind, suchen die Schülerinnen und Schüler aktiv nach Lösungen. Sie entwickeln Strategien, nutzen Ressourcen und beschaffen sich, wo nötig,

Hilfe. Im handlungsorientierten, selbstgesteuerten Lernen werden unterschiedliche (fächerübergreifende) Ressourcen und Kompetenzen vernetzt und gefördert. Dabei experimentieren die Kinder und erfahren den Erfolg oder Misserfolg ihres Handelns unmittelbar. Auch spielen sie mental verschiedene Lösungswege durch und diskutieren diese teilweise in der Gruppe. All dies erfordert komplexe und intensive sprachliche Tätigkeiten, die durch ein stützendes Umfeld gefördert werden können. Das so erworbene Wissen ist weniger ein episodisches, das sich auf bestimmte Situationen, Personen oder Zeitpunkte bezieht. Es lässt sich gut auf andere Lernsituationen innerhalb und außerhalb der Schule transferieren.

7. Identitätsentwicklung

Bemerkenswert ist ferner der beobachtbare Zuwachs an Selbstwertgefühl, der aus der Übernahme und Bewältigung von Aufgaben besteht, die als neu und schwierig empfunden werden. Eventuelle Misserfolge auf dem Weg zur Bewältigung der Aufgaben werden besser verkraftet, vor allem wenn das Umfeld auf Prinzipien der gegenseitigen Achtung basiert. Die Kinder wissen in einem handlungsorientierten Umfeld meist selbst, wenn etwas nicht geglückt ist. Man muss es ihnen nicht noch deutlich sagen. Hier weicht die Praxis der Kinder-Akademie ebenfalls deutlich von den Praktiken ab, die Kinder und Lehrkräfte im Schulalltag oft erfahren und produzieren. Die neue Art der Akzeptanzkultur bedarf jedoch der Einübung und – zumindest anfangs – auch der Einforderung. Die Grundlegung fairer, demokratischer Prinzipien im Umgang miteinander ist essentiell für das Gelingen eines motivierenden Verfahrens. Sie kann durch explizite Beschäftigung mit demokratischen Praktiken, etwa anhand praktischer Situationen und Konflikte aus dem Erfahrungsbereich der Kinder, dargestellt und vertieft werden. Wichtig ist aber vor allem die individuelle Erfahrung der Kinder mit (positiven) unterstützenden Reaktionen des Umfeldes trotz eines (temporären) Misserfolgs. Diese Feststellung mag überholt oder banal klingen: Das Verhalten von Lehrkräften und Kindern zeigt aber überdeutlich, dass sie es mit Bezug auf die Schulpraxis und das häusliche Umfeld oft nicht ist. Die von der Kinder-Akademie ausgehenden Impulse sind daher besonders wichtig für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und durchaus auch für die demokratische Kultur in ihrem Umfeld. Ein wichtiges Element dieses auf kompetentes Handeln ausgerichteten Ansatzes ist der Verzicht auf segregierende Maßnahmen, wie sie in vielen Sprachförderprogrammen aber noch vorgesehen sind.

8. Postscript: Wie sich die Persönlichkeit entwickelt und Grundlagen der Identitätsentwicklung gelegt werden können: Einschätzungen von Lehrkräften und Betreuungspersonal zum Erwerb verschiedener Kompetenzen

Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern berichten von den vielfältigen positiven Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder auch nach Abschluss der Kinder-Akademie. Dabei handelt es sich um holistische Bewertungen der Verhaltensänderungen der Kinder, die die Beobachtungsinstrumente ergänzen, aber keine quantitativ be-

lastbare Evidenz herstellen. Dennoch sind sie im Rahmen der explorativen Studie in Bezug auf die Veränderung von Kompetenzen instruktiv. Im Folgenden werden einige repräsentative Bewertungen zur Illustration zitiert.

- ☉ Beim Dennis hab ich etwas sehr Schönes entdeckt. Und zwar im Vorfeld im Elterngespräch mit seinen Eltern hat mir die Mutter erzählt, dass er nicht gerne vor der Klasse steht – er spricht auch undeutlich, aber hier hab ich sogar Beweisfotos. Da ist er immer nach vorne gegangen – und es steht ihm ja frei, also es wird kein Kind gezwungen. Er hätte ja auch sagen können «ich möchte nicht». Hat er aber nicht. Er ist immer nach vorne gegangen und hat immer was erzählt oder vorgeführt und dabei richtig Spaß gehabt.
- ☉ Gül hat sich sehr positiv entwickelt. Sie brauchte die Struktur des Tagesablaufs und dass sie etwas Praktisches machen kann. Sie geht jetzt zur Mittagsbetreuung und dort kriegt sie noch mehr Selbstbewusstsein. Dort kann sie sich spielerisch eingliedern und sozial interaktiv sein. Man merkt auf jeden Fall, dass sie an Selbstbewusstsein gewonnen hat. Sie ist jetzt motivierter zu lernen und freundlicher. Sie hat eine Gemütsaufhellung erfahren.
- ☉ Celal ist ja hier jemand, der so engagiert mitmacht und auch wie neulich im Plenum sich meldet und sagt, ich will vorne stehen, und es noch mal erzählt. Und sich auch in das Zimmer gut eingefügt hat, wo die Kinder auch miteinander spielen und sich angefreundet haben. Hat der Suat mir zum Beispiel mal erzählt: «Ja, also der Celal, der hat mir dann einen Keks mitgegeben und das fand ich echt nett.» Und seitdem spielen die auch. Klar gibt's auch Konflikte bei den Jungs, öfter als bei den Mädchen, aber er gehört dazu. Obwohl er ja aus einer anderen Klasse ist und ich hab gehört, dass er in der eigenen Klasse – die haben auch eine Soziomatrix erstellt – keiner wollte neben Celal sitzen. Also er ist eigentlich ziemlich rausgenommen aus dem Sozialgefüge. Und ich find hier hat er sich sehr gut integriert, in die komplette Gruppe.
- ☉ Ein ganz besonderer Fall. Weil Friederike in meinem Unterricht eher so der strebsame Typ ist, sie ist ruhig, vielleicht zuweilen etwas introvertierter. [...] Friederike geht auf einmal aus sich heraus, ist nahezu hyperaktiv und also aufgedreht und ich war ganz überrascht, weil ich eine Seite an der Friederike entdeckt hab, die ich davor so nicht kannte. [...] Und ich find's schön, weil davor war sie immer nett und angenehm und jetzt hab ich einfach mal gesehen, dieses Kind kann richtig lebensfroh sein, die kann richtig aus sich heraus gehen und alles, was um sie herum passiert, genießen. Und das finde ich schön und ich hoffe, dass sie ein Stück weit diese Lebendigkeit auch einfach mitnimmt wenn sie wieder bei ihren Eltern ist und wieder normal in die Schule kommt, weil das, find ich, einfach viel mehr Friederike ist als dieses andere angepasste, nette, liebenswerte, streberhafte Mädchen. Es [das angepasste Verhalten] ist für den Unterricht angenehm, aber es ist halt, wie man sieht, nicht alles. (Lehrerin 1)

Weitaus die meisten Kinder profitieren von der Offenheit des Lernraumes in der Kinder-Akademie. Nicht nur der so oft als Begründung für schulische Leistungsschwäche herangezogene Migrationshintergrund kann für Kinder ein großes

Hemmnis darstellen und sie in die Außenseiterrolle drängen, auch Sprachstörungen, ein schwaches Sozialverhalten oder extreme Schüchternheit führen oft zu Ausgrenzung. Die folgenden Aussagen einer Lehrkraft zeigen, dass das Konzept der Kinder-Akademie vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten zulässt, die allen zu Gute kommen.

- ❖ Der Mesut ist jemand, der so immer dagegen schießt, immer raufen, schlagen, alles Mögliche, immer sich austobt, wirklich. Mit dem, den haste überhaupt nicht unter Kontrolle im Unterricht, der schreit nur rein, der stört nur. Und hier: er kann sich auf Sachen konzentrieren, der arbeitet mit, der nimmt auf andere Kinder Rücksicht, der spielt auch grad normalerweise. Sonst prügelt der sich immer mit dem Mehmet und die geraten echt übel aneinander. Aber hier, das funktioniert optimal, die zwei kann man auch in eine Gruppe tun, also der zeigt eine echt positive Entwicklung. Der bemüht sich echt.
- ❖ Auf den ersten Blick ist mir aufgefallen, dass sie sprechfreudiger geworden sind. Ich meine, sie haben auch ihr Weltwissen vergrößert. Das merkt man daran, dass eine gewisse Neugierde da ist. Außerdem ist mir ein sichereres Auftreten aufgefallen. Das Bewusstsein ist unterschwellig gewachsen: «Es gibt so viel, was ich noch nicht weiß; aber ich weiß jetzt, dass es viel geben kann.» Was immer wieder auch bei der Rückmeldung bestätigt wurde: Man kann auf verschiedene Weise lernen.
- ❖ Die Eltern sind stark beeindruckt, was ihre Kinder verändern konnte. Sie merken, sie dürfen ihren Kindern ruhig etwas mehr zutrauen und sich etwas abnabeln und sie nicht mit Watte umgeben. Sie haben gemerkt, dass in ihrem Kind verhaltensmäßig etwas drinsteckt, was sie nicht erwartet haben. (Lehrerin 2)

Bibliographie

- APELTAUER, ERNST (2004): *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Zwischenbericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004)*. Flensburg: Univ. Flensburg, Abt. Deutsch als Fremde Sprache.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2003): *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. Ausgaben für Bayern, Niedersachsen und Thüringen*. München: Maß. [<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=33>] [Zugriff 04.11.2011].
- DIRSCHIEDL, CARLO (Hrsg.) (2011): *Berufsdeutsch*. Berlin: Cornelsen.
- HÖLSCHER, PETRA (2009): Texten begegnen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In: Kimmelman, Nicole (Hrsg.): *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker. S. 114–119.
- HÖLSCHER, PETRA; ROCHE, JÖRG (2003): Handbuch: Grenzenlos. Sprachen beherrschen, Grenzen überwinden. In: BMWAG (Hrsg.): «Grenzenlos». *Ein neues Programm zum Deutsch lernen auf der Basis von interkulturellem Erfahrungsaustausch für Kinder auf der ganzen Welt über CD Rom und Internet*. München.
- HÖLSCHER, PETRA; VOGL, INGRID (2009): Vom Ritter zum erfahrenden Scholaren. Wie man Kindern das Lernen zurückgibt. *Grundschulmagazin*. 4/2009. S. 12–18.
- HÖLSCHER, PETRA; ROCHE, JÖRG; SIMIC, MIRIANA (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 14/2009 (2). S. 43–54. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm>] [Zugriff 19.10.2010].

- PAPERT, SEYMOUR (1980): *Mindstorms. Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- PIEPHO, HANS-EBERHARD (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. «Szenarien» in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn, Frankfurt a. M.: Klinkhardt.
- ROCHE, JÖRG; REHER, JANINA; SIMIC, MIRJANA (2012): *Focus on Handlung*. Münster, Berlin: LIT.
- ROCHE, JÖRG (2008): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.