

**Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana: Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. – Bericht eines Pilotprojektes. Münster, Lit-Verlag 2012.**

Jörg Roche, Janina Reher und Mirjana Simic

**unter Mitarbeit von**

Renata Abd  
Nura Aljawad  
Martina Hoffmann  
Sabine Stricker<sup>1</sup>

**Team der wissenschaftlichen Begleitung der Kinder-Akademie**

Prof. Dr. Jörg Roche (Leitung)  
Renata Abd  
Nura Aljawad  
Corinna Hell  
Martina Hoffmann  
Janina Reher  
Mirjana Simic  
Sabine Stricker  
Elena Wiedmann

**Mitarbeit bei der Datenauswertung**

Renata Abd  
Nura Aljawad  
Martina Hoffmann

**Dokumentationen zum Projekt**

Zur Durchführung des Projektes und der Beschreibung des Ablaufes der Kinder-Akademie sind im Auer-Verlag Handreichungen und ein Film erschienen. Die filmische Dokumentation ist auch verfügbar unter: <http://www.mz-uernberg.de/infoseiten/eigenproduktionen.htm>.

**Herzlicher Dank** gebührt all denen, die zur Kinder-Akademie beigetragen haben. Das sind in erster Linie die Kinder der 3. Klassen der Grundschulen in Elsenfeld und Ichenhausen (2009/2010). Dank gebührt darüber hinaus für die pädagogische Beratung Petra Hölscher, Heidemarie Brückner, Evelyn Schier und Ingrid Vogl; für die Betreuung vor Ort dem Leiter des Schullandheimes Violau, Christoph Mayer; für ihr Engagement den Dozentinnen und Dozenten der Kinder-Universität, Prof. Dr. Carol Bohmer (Auckland), Heidemarie Brückner (ISB München), Alexandra Brumann (ISB München), Prof. Werner Frank (U Ulm), Prof. Dr. Hans Hunfeld (U Eichstätt), Prof. Dr. Friedrich Kratochwil (Europäische U Florenz), Prof. Dr. R. Ned Lebow (U Dartmouth/U London), Prof. Dr. Jörg Roche (LMU München), Dr. Christian Spannagl (München), Prof. Dr. Wilhelm Vossenkuhl (LMU München); für die Workshops den Expertinnen und Experten, Renata Abd, Susanne Bloß, Traudl Grotz, Wolfgang Hillitzer, Martina Hoffmann, Peter Kuhn, Veronika Necknig, Stefanie Samberger, Sonja Welter; den Lehrkräften und Rektoren der Schulen, Susanna Freichel, Walter Herold, Peter Kuhn, Anna Luneva, Christina Schuster, Andreas Spatz; für die spontane Unterstützung des Teams, Ahmed Aljawad und Rafaela Erl.

**Die Nemetschek Stiftung hat mit einem großzügigen Beitrag zur Realisierung der Kinder-Akademie und zur Evaluation und den Veröffentlichungen des Projektes beigetragen. Dafür sei ihr herzlichst gedankt.**

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Was Bildungsstudien zeigen.....	6
3	Zur Effizienz der Sprachförderung.....	7
3.4	Paradigmenwechsel im Konzept von Sprache.....	13
3.5	Formorientierung/Inhaltsorientierung - zur Steuerung des Spracherwerbs von außen 15	
3.6	Bedeutungskonstruktion .....	18
4.	Kompetenzerwerb .....	20
4.2	Prinzipien des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen.....	21
4.3	Gründe für eine neue „Fehlerkultur“ .....	22
4.4	Wie ein erfolgreicher Unterricht aussehen kann .....	22
4.5	Prinzipien des Erwerbs sozialer Kompetenzen.....	24
4.5.1	Dimensionen sozialer Kompetenz .....	25
4.5.2	Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen.....	28
4.6	Prinzipien des Erwerbs demokratischer Kompetenzen .....	30
5.	Grundlagen des handlungsdidaktischen Konzeptes für die sprachliche Bildung	31
5.2	Die Szenariendidaktik in der Kinder-Akademie.....	32
5.3	Hypothesen .....	32
6.	Methodik.....	33
6.1	Rahmenbedingungen.....	33
6.2	Der Tagesablauf.....	34
6.3	Die Evaluation .....	35
6.4	Die Workshops.....	37
6.5	Datenquellen .....	48
6.5.1	Entwicklung und Aufbau des Beobachtungsinstruments .....	49
6.5.2	Einsatz des Bogens in der teilnehmenden Beobachtung .....	51
6.5.3	Einsatz des Beobachtungsbogens in der Befragung der Lehrkräfte .....	51
6.5.4	Videoaufzeichnungen aus dem täglichem Morgen- und Abendplenum.....	51
6.5.5	Eltern- und Kinderfragebögen in der Nacherhebung .....	51
6.6	Sprachliche Handlungen .....	51
6.7	Kurzcharakteristik der Kinder.....	54
6.8	Typisierung der Entwicklungsverläufe.....	54
7	Ergebnisse .....	55
7.1	Typologie der Entwicklungsverläufe.....	55
7.2	Entwicklung der Quantität und Vielfalt an sprachlichen Handlungsmustern .....	57

8. Diskussion .....	59
9. Einschätzungen von Lehrerinnen und Betreuerinnen zum Erwerb verschiedener Kompetenzen .....	62
9.1 Selbstvertrauen .....	62
9.2 Soziale Kompetenzen .....	63
9.2.1 Kommunikative Kompetenzen .....	63
9.2.2 Lernfreude/Interesse/Autonomie .....	63
9.2.3 Integration (Lehrerin 2) .....	64
9.2.4 Globale Veränderungen im kommunikativen, sozialen und demokratischen Verhalten (Lehrerin 3).....	65
10 Ausblick .....	65
11 Literatur .....	67
12 Anhang .....	77

„Die Würde des Menschen ist unantastbar.“

(Grundgesetz Art. 1, Abs. 1)

## 1 Einleitung

Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein vordringliches Anliegen der deutschsprachigen Gesellschaften. Als wichtigstes Instrument wird dabei inzwischen die Sprache angesehen und deren Bedeutung von all den politischen Gruppierungen gleichermaßen hoch bewertet, die nicht unter Beobachtung des Verfassungsschutzes stehen. Seit der Einführung des Zuwanderungsgesetzes 2005 unternimmt beispielsweise die Bundesrepublik Deutschland aus diesem Grund verstärkte Bemühungen in Bezug auf die Formulierung und Wahrung von Anforderungen (Sprachkenntnisse als Voraussetzung für Zu- oder Nachzug, Sprachprüfungen für Zuwanderer) bei gleichzeitigen umfangreichen Investitionen in die Vermittlung ausreichender alltags- und berufssprachlicher Kompetenzen für Eltern und Kinder (Integrationskurse, Elternkurse, berufssprachliche Fortbildung). Ein verstärktes Interesse an der Verbesserung sprachlicher Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen lässt sich darüber hinaus besonders in den Kitas und Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz und ihren Bundesländern oder Kantonen beobachten (verstärkte „Sprachförderung“ und Frühförderung, Einführung des Lehrplans Deutsch als Zweitsprache, Einführung des DaZ-Moduls in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen und andere DaZ-Projekte, Fortbildungen, Deutsch in den berufsbildenden Schulen). Instrukтив sind hierzu die Übersicht zu vielen Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und die DaZ-Resolution, die anlässlich einer von der Mercator-Stiftung 2010 geförderten Tagung publiziert wurden (Baur/Scholten-Akoun 2010).

Als Folge des gesteigerten gesellschaftlichen und politischen Interesses hat vor allem die so genannte „Sprachförderung“ in den deutschsprachigen Ländern Konjunktur. In den vergangenen Jahren sind daher verbreitet mehr oder weniger theoretisch fundierte und aus einem akuten, oft nur lokalen Handlungsbedarf resultierende Verfahren entstanden, die solch sprechende Namen haben wie ‚HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule‘, ‚Family Literacy‘, ‚Erzählwerkstatt‘, ‚TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule‘, ‚Sprachförderung von Migrantenkinder im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens‘, ‚Sprache macht stark!‘, ‚Sprachbrücke Familie – Kita‘, ‚Kieler Modell‘ und viele andere. Bei der Heterogenität, der unterschiedlichen Reichweite und den verschiedenen Zielgruppen ist es kaum möglich, einen systematisierenden Überblick über die wichtigsten Förderansätze zu geben (siehe hierzu auch die knappe Zusammenschau in Ricart Brede 2011). Man muss aber ernüchternd feststellen, dass die wenigsten Projekte auf kohärenten theoretischen Modellen fußen oder diese darlegen. So gibt es auch kaum brauchbare Evaluationen oder belastbare Effizienzstudien zu den meisten Verfahren. Apeltauer (2007b) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Förderprogramme in Bezug auf die Förderbereiche höchst eklektisch vorgehen. Einen klaren Schwerpunkt macht er im Bereich des Wortschatzes und der phonetischen Förderung durch Lieder, Reime und Übungen aus, wobei aber auch hier höchst willkürlich und mit einem nicht klar begründeten Schwerpunkt auf konkreten Nomina verfahren wird (Jost et al. 2007:184, Apeltauer 2007b:24). Auch bei den Programmen mit stark grammatisch orientiertem Förderschwerpunkt wird die Formorientierung, die Eklektizität und die ungenügende Begründung der Auswahl sowie die mangelnde Authentizität des Sprachmaterials kritisiert (etwa Polotzek et al. 2008 zum Verfahren von Penner). Die Behandlung pragmatischer, handlungsorientierter Kompetenzen, die auch im Lebensalltag, in der Ausbildung oder im Beruf tauglich wären, kommt in diesen Verfahren zu kurz (Apeltauer 2007b).

Dabei ist die Bedeutung handlungsorientierter und aufgabenbasierter Sprachlernkonzepte theoretisch gut begründet (Roche 2008a, 2008b, Bausch 2006, Tomasello 2003, Klein 1986, Roche 2012 zu den kognitiven und kulturellen Aspekten des Spracherwerbs, Suñer Muñoz

2011 zu Bild-, Ton- und Textverarbeitung, Hölscher et al. 2006 zu den Grundlagen des handlungsorientierten Spracherwerbs) und für die Unterrichtspraxis zugänglich gemacht (Hölscher 2007, 2005, 2004, 2003, die Materialien der LIFE-Serie für interkulturelles Lernen und neu die Serie *Berufsdeutsch* sowie zum ‚content and language integrated learning‘ vor allem Europäische Kommission 2011). Der Erfolg handlungsorientierter Sprachlernkonzepte liegt nicht nur in der unmittelbaren Wirkung auf formale Kompetenzen in der Sprachbeherrschung, sondern gerade in deren Beziehung zu und Abhängigkeit von sozialen Handlungskompetenzen. Schülerinnen und Schüler und Studierende scheitern meist nicht an mangelnden Kenntnissen des Sprachsystems, sondern vor allem an mangelnden Kompetenzen in der betreffenden Bildungskultur und den dafür nötigen kommunikativen Kompetenzen.

Sozial kompetentes Verhalten erfordert angemessene kommunikative Kompetenzen. Angemessene kommunikative Kompetenzen sind aber nicht abstrakt, sondern nur im sozialen Kontext zu erwerben. Wer innerhalb eines demokratischen Gemeinwesens handeln soll, der benötigt auch hierfür die entsprechenden kommunikativen Kompetenzen. Sie reichen vom Meinungs- und Konfliktmanagement im Alltag bis hin zur Bewältigung repräsentativer Funktionen als Klassensprecherin, Schulsprecher oder Amtsträgerin. Wichtige Aufgabe solcher Funktionen ist dabei auch die Mediation zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen, deren kulturelle Wertesysteme nicht immer kongruent sein müssen.

Die vorliegende Untersuchung, die auf einer 2010 durchgeführten Kinder-Akademie basiert, widmet sich daher dem Erwerb sprachlicher, sozialer, demokratischer und interkultureller Kompetenzen, und zwar bei Kindern einer Altersgruppe, die bereits über die wichtigsten Grundlagen verfügen sollte, aber gleichzeitig noch in erhöhtem Maße lernfähig ist. Im auf Handlungen ausgerichteten Konzept der Kinder-Akademie sollte ermittelt werden, welche Kompetenzen Kinder dieser Altersgruppe erworben haben und praktizieren und inwieweit sie neue kommunikative, soziale und demokratische Kompetenzen auch während einer vergleichsweise kompakten Maßnahme erwerben können. Von Interesse waren dabei auch Fragen der Motivation, des Transfers und der Nachhaltigkeit. Da soziale und sprachliche Kompetenzen sich gegenseitig bedingen, wurden beide (teilweise komplementär) beobachtet.

## **2 Was Bildungsstudien zeigen**

In der Migrationsforschung spielen Sprachkenntnisse bisher eine eher nachgeordnete Rolle. Abgesehen von wenigen Studien zur Wirksamkeit sprachlicher Integrationsmaßnahmen wie etwa dem derzeit vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführten Projekt *Das Integrationspanel. Entwicklung von alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen der Integrationskursteilnehmer während des Kurses* (Schuller et al. 2011) finden sprachliche Aspekte am ehesten bei der Bildungsplanung (zum Beispiel dem Bedarf an „muttersprachlichem Förderunterricht“), bei der Bemessung des Integrationsgrades und bei der Bewertung beruflicher Chancen der Migranten beziehungsweise bei der Erhebung des Bedarfs an fremd- oder mehrsprachigen Arbeitskräften Berücksichtigung. Da verlässliche Daten meist nicht vorliegen oder nur mit einem größeren Aufwand zu erheben sind, behilft sich die Migrationsforschung in der Regel mit Selbsteinschätzungen der Betroffenen. Wie auch in anderen Bereichen der Sozialforschung, haben sich Selbsteinschätzungen aber als wenig zuverlässig erwiesen. Zwar haben verschiedene empirische Vergleichsstudien zwischen Verfahren der Selbstevaluation („self assessment“) und der Kriterien basierten Fremdevaluation durch Tests gezeigt, dass die Selbstevaluation in einem bestimmten Rahmen bedingt verlässliche Ergebnisse produzieren kann (siehe Dłaska/Krekeler 2008). Diese Ergebnisse müssen aber mit größter Vorsicht behandelt werden, da in den Studien nur vergleichsweise grobe Einschätzungen nach Art des Portfolios des Europäischen Referenzrahmens vorgenommen werden. Diese entsprechen der Aussagekraft von Selbstevaluationen bei

Einstufungsverfahren (vor einem Kursbeginn) und sind damit in Bezug auf die tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen nur wenig verlässlich.

Deutlich belegt ist jedoch der mangelnde Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. So gestaltet sich der Übergang von Schule zu Beruf für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besonders schwierig. Als eine der wichtigsten Ursachen dafür werden allgemein mangelnde (bildungssprachliche) Sprachkenntnisse geltend gemacht, trotz Berücksichtigung entsprechender Lernziele in den Curricula der allgemein- und berufsbildenden Schulen. Daher stehen Fragen des Spracherwerbs der zunehmenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verstärkt im Mittelpunkt politischer und bildungspolitischer Integrationsbestrebungen und Initiativen zur Schaffung optimierter Bildungspotenziale (siehe unter anderem PISA 2009, 2006, DESI 2006, *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007* der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft; *Politik-Check Schule* vom Institut der Deutschen Wirtschaft Köln und der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft). Das volkswirtschaftliche Ausmaß mangelnder Sprachkenntnisse und mangelnder Teilhabe an der Gesellschaft lässt sich zwar schwer schätzen, aber eine Bildungsstudie der Bertelsmann-Stiftung (Werner et al. 2008) beziffert die jährlichen volkswirtschaftlichen Kosten mangelnder (auch sprachlicher) Integration in der Bundesrepublik Deutschland auf € 16 Milliarden.

### **3 Zur Effizienz der Sprachförderung**

Es verwundert, dass bei den kontinuierlich eingehenden Negativstudien zwar über bildungspolitische Aspekte diskutiert, aber die Qualität der Sprachförderung bisher wenig in den Blick genommen wurde. Es kann der Eindruck entstehen, es handele sich bei dem Thema ‚Qualität‘ um ein Tabuthema. Wie sonst lässt sich erklären, dass Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene, die in einem deutschsprachigen Land geboren wurden und dort seither leben, auch nach vielen Jahren nicht über ausreichende Sprachkenntnisse für Alltag, Schule oder Beruf verfügen? Und dies trotz teilweise intensiver Sprachförderung in Kita und Schule?

Eine vergleichende Studie zur Effizienz von sprachlichen Fördermaßnahmen versucht immerhin Aufschluss zu geben, indem sie verschiedene, sehr verbreitete formorientierte Methoden des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts in den Blick nimmt. Sie kommt zu dem ernüchternden Ergebnis, dass durch diese Methoden keine signifikante Verringerung des Leistungsabstands von Kindern mit und ohne Förderbedarf erzielt wird, dass Lehrkräfte sehr unterschiedlich für die Aufgaben qualifiziert sind und dass im Unterricht oft eine wahllose Vermischung unterschiedlicher konzeptioneller Ansätze zu beobachten ist (Ricart Brede et al. 2010:25). Dem Projekt EVAS (Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg im Kindergartenjahr 2005/2006 in Mannheim und Heidelberg, siehe 2006) ging es um die Überprüfung der Effekte von Sprachfördermaßnahmen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern unmittelbar nach der Förderung sowie um die Erforschung der langfristigen Wirkung der Förderung auf die schulische Entwicklung der Kinder. Als Basis diente ein Prä-Post-Mehrgruppen-Design zum Vergleich von drei Gruppen monolingualer deutschsprachiger und mehrsprachiger Kinder. Untersucht wurden:

1. Kinder mit spezifischer Sprachförderung in den vorangehenden Monaten (Fördergruppe). Diese Gruppe bestand aus drei Teilgruppen, die mit unterschiedlichen Fördermaßnahmen behandelt wurden: dem Verfahren nach Kaltenbacher und Klages (2005), 57 Kinder, dem Verfahren von Penner (2002), 111 Kinder, und dem Verfahren von Tracy (2003), 41 Kinder.
2. Kinder mit Sprachförderbedarf, die aber keine spezifische Sprachförderung erfahren hatten (VGL-MF).
3. Kinder ohne Sprachförderbedarf (VGL-OFF)

Die wichtigsten Elemente der drei erprobten Verfahren lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. ‚Sprachförderung im Vorschulalter‘ nach Kaltenbacher und Klages (2005) (Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg)  
Förderbereiche:
  - a. Phonologie (Lautstruktur von Wörtern erkennen, Laute unterscheiden)
  - b. Wortschatz (Aufbau eines deutschen Grundwortschatzes, Wortbildungsmuster wie Zusammensetzungen und Wortfamilien)
  - c. Grammatik (Bau von einfachen Sätzen/Nebensätzen, Flexionssystem inklusive Determination)
  - d. Routinisiertes, nicht-authentisches sprachliches Handeln und Textkompetenz („zielangemessenes“ Kommunizieren im Dialog durch Zuhören, Sprechen, Fragen; Aspekte nicht situationsgebundenen Sprechens; Erwerb einfacher Diskursmuster wie Erzählen und Beschreiben)

Material: Curriculum mit exemplarischen Vorstellungen von Fördereinheiten.

2. ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – vorschulische Prävention‘ nach Penner (2002)  
Förderbereiche:
  - a. Sprachrhythmisches Training zu Wortbildung, Silbenstruktur, Mehrzahl, Nomen-zu-Verb-Ableitungen, Wortzusammensetzungen
  - b. Erwerb der Grammatik der Nominalphrase; Entdecken syntaktischer und semantischer Funktionen des Artikels
  - c. Erwerb der „Schnittstelle zwischen Grammatik und Satzbedeutung“; „Anwendung auf die Verstehensmerkmale von Fragen, Mengen, Zeit, Ereignissen in der Sprache“

Material: Handbuch mit Anleitungen und Spielesammlungen.

3. ‚Sprachliche Frühförderung‘ nach Tracy (2003)  
Förderbereiche:
  - a. Wortschatz (Aufbau eines Grundwortschatzes, Durchführung in den aufeinander aufbauenden Schritten Mapping, Wiederholung, Wiedererkennung, Produktion, Überprüfung)
  - b. Syntax (für Wortstellung relevante Merkmale wie Partikel-Verwendung, Verben aller Verbklassen, Sätze mit Kopulaverb ‚sein‘, Nominalphrasen, Fragesätze)
  - c. Morphologie (Numerus, Kasus, Genus, Verbflexion, Wortbildung und andere)

Material: Informationsbroschüre mit Anregungen für die Umsetzung.

Die Gesamtstichprobe umfasste 553 Kinder, die im Sommer 2006 eingeschult wurden. Die Auswahl der Kinder erfolgte auf Grund der Einschätzungen von Erziehern und Erzieherinnen sowie aufgrund des Heidelberger Auditiven Screenings in der Einschulungsdiagnostik (Brunner/Schöler 2001/2002) und des Beobachtungsbogens SISMIK (Ulich/Mayr 2003). Der Untersuchungszeitraum reichte vom Beginn des letzten Kindergartenjahres bis zum Ende der 2. Klasse. Alle drei Programme bauen im Wesentlichen auf Wortschatz- und Grammatik-Training, das Verfahren von Penner auf phonetischen Übungen auf.

Als wichtigste Ergebnisse des Prä-Post-Vergleichs ergaben sich nach Roos et al. (2010):

- keine signifikante Verringerung des Leistungsabstands von Kindern mit und ohne Förderbedarf



- kein Unterschied zwischen Leistungen von Kindern mit und ohne spezifische Förderung
- keine wesentlichen Unterschiede zwischen den eingesetzten Sprachfördermaßnahmen
- keine signifikanten Ergebnisse in Bezug auf die Förderdauer (Extremgruppenvergleich zwischen Kindern mit weniger als 70 Förderstunden, das waren circa 12 % der Kinder, und Kindern mit mehr als 100 besuchten Förderstunden, das waren 40 % der Kinder)
- keine Kindertagesstätte mit herausragenden Ergebnissen.

Die Verfasserinnen und Verfasser der Studie schließen daraus, dass punktuelle Interventionen auf breiter Basis nicht viel bewirken und ungünstige Entwicklungsbedingungen eines Kindes dadurch nicht umfassend ausgeglichen werden können. Deshalb stellen vielschichtige Kompetenzbereiche, wie sie für adäquates Kommunizieren nötig seien, von Beginn der Kindergartenzeit an hohe Anforderungen an fachliche Kompetenzen der Erzieher und Erzieherinnen im kindgerechten Umgang mit sprachlichen Prozessen. Des Weiteren heben die Verfasserinnen und Verfasser der Studie hervor, dass in derartigen formbasierten Verfahren zu wenig Platz für eigene, selbstgesteuerte und kreative Sprachproduktion bestehe. Alle drei Ansätze konzentrieren sich trotz gelegentlicher Hinweise auf authentisches Kommunizieren vorwiegend auf die Form sowie die Vermittlung von Wortschatz und verleiten Lehrkräfte dazu, formale Aspekte des Spracherwerbs im Unterricht in den Mittelpunkt zu stellen. Sprache wird dabei als reduziertes System von Lauten, Wörtern und Sätzen verstanden, nicht als Text- und Handlungsgefüge. Zur Entwicklung authentischer Redeanlässe kommt es kaum oder gar nicht. Das Ergebnis ist, dass eine solche Sprachvermittlung – außer begrenzten Drilleffekten – gegenüber einem Unterricht ohne spezielle strukturelle Fördermaßnahmen keinen Mehrwert nachweisen kann.

Die Studie empfiehlt eine altersspezifische und bedarfsgerechte sowie eine individualisierte und methodisch differenzierte Sprachförderung, außerdem entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für Förderkräfte und eine wissenschaftliche Begleitung der Maßnahmen. Die Videoanalysen zeigen zudem, dass das weitestgehend formbasierte Vorgehen sich vor allem in Formen des Frontalunterrichts widerspiegelt: ca. 90% der Aktivitäten finden im Plenum statt, Formen der Einzel- oder Partnerarbeit erscheinen so gut wie nicht (Ricart Brede et al. 2010:38).

Dass sich der Wortschatz von Kindern der 1. Klasse nicht stärker entwickelt als in der Vorschule, wie Apeltauer (2010) feststellt, darf auf Grund dieser Beobachtungen kaum verwundern. So ist in der Folge der Erfolglosigkeit formorientierter, instruktionistischer Lehrverfahren auch ein Blick auf die Unterrichtssteuerung und die mangelnden Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte zu werfen (Freid/Bridigkeit 2008, Leist 2006). Der als Lösungsmöglichkeit vorgeschlagene „sprachbewusste und intensive Unterricht“ (FÖRMIG 2009) muss aber seinerseits kritisch betrachtet werden, provoziert doch gerade das, was unter „sprachbewusst“ verstanden wird, oft selbst genau die problematische Formorientierung und ihre affinen frontalen Lehrmethoden. Folge der Fixierung auf formale Aspekte des Spracherwerbs ist eine Fixierung auf Fehler und Fehlerkorrektur. Im Kontext einer Schweizer Studie zum Grammatikunterricht hält Diehl (2000:361, 852) dazu fest:

Einerseits ist es den Schülern offensichtlich nicht möglich, das im Grammatikunterricht vermittelte Regelwissen direkt in ihrer Sprachproduktion anzuwenden. Andererseits werden durch den schulischen Kontext die natürlichen Erwerbsvorgänge, die eine Alternative zum schulischen Grammatiklernen bieten würden, geradezu abgeblockt, insbesondere durch die Sanktionierung jeder Fehlleistung. [...] Das Fehlertabu der Schule ist für den Zweitspracherwerb verhängnisvoll.

### 3.1 Explizite und implizite Formorientierung

Zu den Studien, die dagegen vermeintlich positive Effekte des so genannten „expliziten“ Formunterrichts zeigen, gehören das Berliner FöDaZ-Projekt und das Bremer Jacobs-Sommer-Camp. So äußert Lütke (2011) an Hand von Daten der FöDaZ-Interventionsstudie vorsichtigen Optimismus zur Effizienz des dafür gewählten Struktur-Verfahrens. Mit der Studie sollte bestimmt werden, wie die Kinder eine formorientierte Differenzierung der Raumadverbialen erwerben. Untersucht wurde dabei vor allem die korrekte Kasuszuordnung bei den Wechselpräpositionen. Das Design der Untersuchung sah starke Anteile der Formbewusstmachung durch die Lehrkraft vor. Bemerkenswert an der Studie ist, dass sie, wie so viele auf die Form fokussierte Studien, die kognitiven Prozesse des Erwerbs auf die äußerliche Bewusstmachung zurückführt, aber die kognitiven Verarbeitungsprozesse des Lerners unberücksichtigt lässt. Diese Verarbeitungsprozesse, die zu einer zunehmenden konzeptuellen Differenzierung und zu strukturellen Erwerbsfortschritten führen, sind aber längst in verschiedenen psycholinguistischen Studien zum Erwerb von Raumkonzepten (etwa Becker et al. 1988, siehe auch das Kapitel Bedeutungskonstruktion unten) aufschlussreich dokumentiert. Demnach entwickeln sich differenzierte Konzepte auch ohne explizite Instruktion, und zwar nachhaltig. Wie nachhaltig explizit instruktionistische Lehrverfahren sind, kann auch die Studie von Lütke an Hand des von ihr gewählten Verfahrens nicht nachweisen. Zudem muss festgehalten werden, dass die Studie auf den Daten einer sehr begrenzten Anzahl von 5 Schülerinnen und Schülern und einer Behandlungsdauer von 12 Unterrichtsstunden basiert. Bemerkenswert an der Studie ist auch, dass sie auf die Qualität der expliziten Instruktion nicht eingeht. Aus kognitionslinguistisch orientierten Wirkungsstudien zum Spracherwerb – gerade im Bereich der Wechselpräpositionen – ergibt sich aber eine deutliche Evidenz für die Effizienz von semantisch und konzeptuell motivierter Strukturvermittlung. Rein formbasierte Vermittlungsverfahren schneiden in diesen Untersuchungen dagegen äußerst schlecht ab (siehe vor allem Scheller 2008 oder auch Roche/Scheller 2004, Langacker 1999). Die Qualität der Bewusstmachung von sprachlichen Prinzipien und Regularitäten müsste also auch in formbasierten Ansätzen viel stärker berücksichtigt werden, denn sie ist maßgeblich dafür verantwortlich, welchen Zugang die Lerner zu den Regeln finden können.

Ein ambivalentes Bild ergeben aus dem gleichen Grund auch die Auswertungen des mit viel Aufwand gestalteten und intensiv betreuten Jacobs-Sommer-Camps. Ziel des in den Sommerferien 2004 durchgeführten Jacobs-Sommer-Camps (JSC) war es, zu untersuchen, wie Kinder der dritten Jahrgangsstufe mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Kompetenz gefördert werden können, sodass sie in ihren Schulleistungen nicht hinter ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit Deutsch als Muttersprache zurückbleiben. Basierend auf Forschungsergebnissen aus vergleichbaren Studien, die jedoch meist unter Laborbedingungen stattfanden, wurden ein impliziter und ein gemischt implizit-expliziter Zugang zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz gewählt. Im impliziten Zugang lag der Fokus der Maßnahme auf der Erweiterung der sprachlichen Fertigkeiten der Kinder durch die Teilnahme an einem Theaterprojekt und somit auf der Anwendung von Sprache in bedeutsamen Kontexten. Im gemischt implizit-expliziten Zugang hingegen wurde die Vormittags-Sektion des Theaterprojekts durch expliziten DaZ-Unterricht ersetzt, in dem die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Form von Sprache, also grammatische Strukturen, gelenkt wurde. Für den expliziten DaZ-Unterricht wurden solche Strukturen ausgewählt, die Lernern des Deutschen häufig Schwierigkeiten bereiten. Diese wurden auf das Sommer-Camp-Thema „Reisen“ gemünzt, das einen sinnvollen Kontext herstellen sollte.

Hauptbestandteil der expliziten Sprachförderung im Jacobs-Sommer-Camp waren Arbeitsblätter, die einer für den DaZ-Erwerb angenommenen grammatischen Progression folgten, zum Beispiel: Konjugation, Deklination, Pronomen-Übungen im Pattern Drill, die Kasuszuordnung bei Wechselpräpositionen. Im Konzept des Camps wurde die Sprache bewusst nicht auf der semantischen Basis weiterentwickelt. Die zugrundeliegende Annahme hierfür war, dass Schülerinnen und Schüler dies ohnehin selbst leisten könnten. Trainiert wurde nur die strukturelle Seite der Grammatik, wobei mit Grammatik ein klassisches

schulgrammatisches Modell von Oberflächenregeln gemeint ist. Funktionale und pragmatische Aspekte von Sprachen und Kommunikation wurden nicht explizit gefördert. So trifft auch hier die Kritik zu, die Apeltauer (2007b) (siehe oben) im Kontext der Dominanz von Benennungsaufgaben und der mangelnden Berücksichtigung pragmatischer Aspekte der Sprache im Förderunterricht geäußert hat. Auch der Formansatz des Sommer-Camps blendet aus, dass Lernen – und ganz besonders das Sprachenlernen – auf Konzeptbildung beruht und dass sich die Lernergrammatik gerade aus semantischen Bezügen und Erfordernissen entwickelt (Handwerker/Madlener 2009).

Die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler der implizit-expliziten Versuchsgruppe im Nachtest des Jacobs-Sommer-Camps kurzfristig statistisch signifikant besser abschnitten, während die Verbesserung der implizit lernenden Versuchsgruppe unter dem Niveau statistischer Signifikanz blieb, ist nicht verwunderlich. Zum einen begegneten die Kinder in der expliziten Instruktion bereits Aufgabenmustern, wie sie auch im Test vorkamen, zum anderen könnte auch die Tatsache eine Rolle gespielt haben, dass die implizit-explizit lernenden Kinder einer abwechslungsreicheren Lernumgebung ausgesetzt waren. Forschungsmethodisch haben die Ergebnisse zwar den Vorteil, dass sich die behandelten Strukturen unter den kontrollierten Bedingungen mit den verwendeten Übungstypen relativ einfach abfragen, messen und testen lassen, sich damit also eine vergleichsweise hohe interne Validität erzielen lässt. Doch wird der Transfer auf die eigene, authentische Sprachanwendung (die externe Validität) damit nicht notwendigerweise gewährleistet. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn Rösch und Stanat (2011:150) berichten, dass die positiven Wirkungen bei den Kindern, bis auf den Bereich der Lesefertigkeiten, nach drei Monaten verschwunden sind. Zwar werten sie den Erhalt eines positiven Effekts bei den Lesefertigkeiten als Beleg für die Effizienz formbasierter Ansätze, aber daraus entstehen weitere Fragen:

1. Der Zeitraum von drei Monaten nach der Behandlung (also nach dem Camp) musste verständlicherweise arbiträr festgelegt werden. Was aber bleibt vom „Treatment“ etwa nach vier Monaten noch übrig?
2. Wie kann es sein, dass Kinder Strukturen so schnell vergessen, die sie – wenn die Strukturen lebensrelevant wären – täglich mehrfach in Schule und Alltag benutzen müssten? Wie können Kinder in dieser Situation überhaupt hinter den (mühsam) erarbeiteten Leistungsstand direkt am Ende des Camps zurückfallen?<sup>2</sup>

Dafür bieten sich zwei Erklärungsmöglichkeiten an: entweder beinhalten die beobachteten Ergebnisse eine deutliche Menge Drilleffekte, die mit der Zeit verschleifen, weil der Drill nachlässt. Das würde die oben genannten Einwände gegen nicht wirklich handlungsorientierte Verfahren stützen. Oder die sprachliche Realumgebung in den Schulen (inklusive des Deutschunterrichts und des außerunterrichtlichen Sprachgebrauchs) und im Alltag der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler liegt konstant unter dem A2-Niveau des Europäischen Referenzrahmens. Dies wäre ein bildungspolitisch und gesellschaftlich höchst problematischer Befund, der eine viel tiefergehende „Therapie“ erfordern würde, als es auch der beste Formunterricht vermag. Hier müssten die Integrationsfaktoren im Umfeld der Kinder in den Blick genommen werden.

### **3.2 Zum Vergleich von Jacobs-Sommer-Camp und Kinder-Akademie**

Zwischen dem Jacobs-Sommer-Camp und der im vorliegenden Beitrag dargestellten Kinder-Akademie gibt es gewisse Parallelen organisatorischer Art: beide Projekte wenden sich an Kinder der gleichen Altersgruppe und des gleichen Milieus, bei beiden Projekten sind Kinder mit und ohne Migrationshintergrund beteiligt. Beide Projekte fanden außerhalb der regulären Schulzeit statt, beide Projekte verwenden Elemente des form-, inhalts- und handlungsorientierten Lernens. Allerdings unterscheiden sich die Projekte in den wesentlichen konzeptuellen Grundlagen und sind daher kaum vergleichbar: das Jacobs-Sommer-Camp benutzt ein strukturelles, primär auf die Satzgrammatik gerichtetes Sprachkonzept und ein stark lehrkraft- oder betreuergesteuertes Unterrichts- und Förderkonzept. Auch die Arbeit in der Theatergruppe ist, wenn die verfügbaren

Filmaufnahmen Aussagekraft haben, sehr stark durch inhaltliche Vorgaben und Handlungsanweisungen gesteuert. Die zugrundeliegenden Spracherwerbskonzepte orientieren sich primär an der in die Jahre gekommenen Interlanguage-Hypothese von Selinker (1972), der Interaktionshypothese von Long (1985), der Input-Hypothese von Krashen (1985), der Output-Hypothese von Swain (1985) und der Noticing-Hypothese von Schmidt (1990). Ziele des Projekts sind die Überprüfung der Wirksamkeit expliziter, formfokussierter Förderkomponenten und die Erweiterungsmöglichkeiten impliziter Sprachförderung für die Schule. Langfristig wird zudem beabsichtigt, die Rolle der Zweitsprachförderung für den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund zu ermitteln. Die Studie zum Jacobs-Sommer-Camp untersucht nur Kinder mit Migrationshintergrund.

Die Kinder-Akademie basiert dagegen auf einem Konzept authentischen Handelns. Im Mittelpunkt steht der Erwerb sozialer und demokratischer Kompetenzen und damit auch sprachlicher Handlungskompetenzen. Demnach liegt der Kinder-Akademie ein pragmatisches Konzept von Sprache zugrunde. Sprachlich akkurat und vielseitig zu handeln, zu berichten und zu erzählen, das heißt authentisch zu kommunizieren, ist hier das Ziel. Dafür bedarf es vielfältiger Verfahren der Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen, die aber über die Satzebene und eine vorgefertigte Auswahl und Unterrichtsmethodik hinausgehen. Sprachliche Bewusstheit wird dabei sowohl als Teil der Kommunikation (wie im richtigen Leben) als auch durch zielführende Vermittlungsmaßnahmen behandelt. Zugrunde liegt also ein konstruktionsgrammatisches, konzeptuelles Modell von Spracherwerb (Roche 2012, Handwerker/Madlener 2009, Tomasello 2006, 2003, Klein/Perdue 1997, Klein 1986). Die Kinder-Akademie basiert auf einem konstruktivistischen Lernmodell, das das Handeln im öffentlichen Raum – und damit Authentizität – zum Ziel hat, zum Beispiel beim Präsentieren im Plenum, bei der Herstellung eines Filmbeitrages, bei der Erstellung eines Portfolios. Die Schülerinnen und Schüler haben in der Kinder-Akademie vergleichsweise große Freiräume für eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln. Ein klassischer Förderunterricht findet bewusst nicht statt. Die Kinder handeln dagegen – unabhängig vom „Migrationshintergrund“ – zusammen nach weitestgehend selbstgesteckten Zielen und nutzen ihre unterschiedlichen Talente und Interessen. Die Begriffe ‚focus on form‘, ‚focus on forms‘ und ‚focus on meaning‘ haben für das handlungsorientierte Konzept der Kinder-Akademie genauso wenig Bedeutung wie die Begriffe ‚implizit‘ und ‚explizit‘: Sowohl die Bewusstmachung sprachlicher Formen und grammatischer Prinzipien, als auch das aktive Behandeln von für die Kinder relevanten Inhalten geschieht selbstverständlich in der Kinder-Akademie, und zwar integriert in kommunikative Prozesse und – wo Bedarf besteht – auch hervorgehoben für didaktische Zwecke. In einem solchen Lernumfeld besteht eine hohe Motivation und eine geringe Neigung zur Aggression.

Bezeichnend für die weiter oben bereits angesprochenen motivationalen Probleme formbasierter Förderansätze ist dagegen das Fazit von Schramm et al. (2011) in Bezug auf die geringe mündliche narrative Vielfalt in drei untersuchten Grundschulen der Klassenstufen 1-4 im Korpus eines Frankfurter Projektes (Grießhaber 2007). Die Autorinnen halten fest, dass mindestens 50% der von ihnen analysierten Erlebnissnarrationen aus Wiedergaben bestanden,

[...] von denen die meisten weder Erzählfreude aufseiten des Erzählkinds erkennen lassen noch Interesse an der Wiedergabe des Erlebten bei den Zuhörer/inne/n wecken (Schramm et al. 2011:100).

### **3.3 Motivationale Aspekte der Formorientierung**

Strukturelle Aspekte der Sprache, grammatische Regeln und Wortbildungsmuster sind natürlich wesentliche Bereiche von Sprachkompetenz. Doch ist – wie dargestellt – nicht belegt, dass sie von Lernern begriffen und verinnerlicht werden, wenn sie losgelöst von bedeutungsvollen Inhalten präsentiert und geübt werden. Lernplakate mit Konjugations- und Deklinationsübersichten und ausgefüllte Arbeitsblätter gehören deshalb vermutlich nicht zu den höchst motivierenden Lernergebnissen und -erlebnissen für Kinder. Die daraus

resultierende Langeweile des Unterrichts und die Begrenzung auf wenige künstliche Sprachverwendungsweisen illustriert Knapp (2007) an verschiedenen Unterrichtsaufnahmen aus dem Sag-mal-was-Korpus – Sprachförderung für Vorschulkinder. Er stellt fest, dass ein Großteil des Förderunterrichts in einfachen und zeitaufwändigen, für die Schülerinnen und Schüler langweiligen Benennungen wenig kontextualisierter Wörter besteht, vorwiegend von Nomina, und dabei primär von Konkreta. Grammatische Elemente und vor allem Textstrukturen und kommunikative Verfahren werden seiner Beobachtung nach kaum oder gar nicht behandelt. Er stellt die Frage (Knapp 2007:179): „Lernen die Kinder etwas Neues?“ und beantwortet sie pessimistisch: „Dies ist kaum anzunehmen“. Für besonders problematisch hält er zudem die an die Benennungen oft anschließenden Übungen des „heiteren Artikelratens“, das heißt die Versuche, Artikel den benannten Wörtern zuzuordnen, ohne dass dies in einem erkennbaren kommunikativ authentischen Kontext geschehen würde. Dabei könnte man damit leicht anders verfahren, wie er an verschiedenen Beispielen illustriert: eine einfache Benennung wie „das ist eine Katze“ könnte leicht zu einer komplexeren Beschäftigung führen, wenn man das Nomen in eine Frage wie „Möchtest Du die Katze streicheln?“ einbetten würde (Knapp 2007:180). Schülerinnen und Schüler, die auf diese Weise Sprache lernen sollen, tun das in sehr limitiertem Umfang von wenigen hundert Wörtern pro Schuljahr, oder weniger, während der inzidentelle Erwerb der Sprache außerhalb der Schule 2000 oder 3000 Wörter pro Jahr umfassen kann (Apeltauer 2004:18).

Deshalb sollte die Sprachförderung möglichst nahe an realen Interaktionen ausgerichtet sein (Knapp 2007:186). Dafür bedürfte es aber einer (besseren) Ausbildung der Erzieherinnen, die meist weder über eine solide linguistische noch eine sprachdidaktische Ausbildung verfügen (Knapp 2007:187). Laienhafte Eltern gehen mit ihren intuitiven Praktiken oft professioneller vor als Förderkräfte, selbst dann, wenn die Förderkräfte selbst auch Eltern seien (Knapp 2007:186). (Merkel 2005:online) hält hierzu fest:

*Sprachliche Äußerungen erfolgen aus der körperlichen Bewegung heraus, deren Reichweite sie verlängert und die sie wirksamer macht. Sprache wird zunächst ausschließlich über das Sprechen in vorgegebenen Handlungssituationen erworben. Die sprachliche Äußerung steht immer in einem engen Kontext mit der Handlung, in die sie eingebettet ist, die sie sprachlich weiterführt und die darüber wirkungsvoller gemacht wird.*

Für die traditionelle Formorientierung des Sprachunterrichts, die qualitativ-funktionale Aspekte der Formorientierung nicht berücksichtigt und sich dagegen im Wesentlichen auf äußere instruktionistische Steuerungsmaßnahmen stützt, gibt es also keine überzeugende Evidenz.

### **3.4 Paradigmenwechsel im Konzept von Sprache**

Die Selbstzuweisung der Bezeichnungen ‚formbasiert/explicit‘ einerseits und ‚handlungsorientiert‘ andererseits hat weitreichende fachpolitische Auswirkungen. Sie bewirkt einen paradigmatischen Wechsel im Fach Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache, der von einem allgemeinen Paradigmenwechsel von der Input- zur Kompetenzorientierung in der Bildung und der Fremdsprachendidaktik begleitet wird. Dieser Wechsel wird markiert von der Verlagerung der Aufmerksamkeit weg von mehr oder weniger abstrakten normativen Vorstellungen von Sprachstrukturen hin zu den lebensweltlichen Bedingungen der Lerner und der Tatsache, dass sich die Grammatik in den Köpfen der Lerner entwickeln muss. Sieht man sich die Modelle der Formorientierung genauer an, die offenbar die Förderpraxis mehr implizit als explizit beeinflussen, so werden die Gründe für die Unvereinbarkeit der Positionen deutlicher: Auf der einen Seite liegt ein Sprachenkonzept zugrunde, das Sprache als ein pragmatisches System behandelt, in dem sprachliche Zeichen im Sinne von Bühlers (Bühler 1934) Zeichentheorie multiple Funktionen haben und mit anderen Handlungen interagieren, in dem also Sprache grundsätzlich in Handlungen und Texten passiert. Auf der anderen Seite findet sich ein strukturalistisches, normatives Sprachkonzept, das vorwiegend mit Einzelelementen und zum großen Teil auf die Satzebene beschränkt agiert. Kommunikative, interaktive und authentische Funktionen von

Sprache werden darin zwar gelegentlich postuliert, aber nur in einem sehr begrenzten Umfang realisiert.

Die sprachliche Formgenauigkeit auf der Satzebene und der schnellste Weg dorthin gehören aber zu den wichtigsten Fragen für Sprachlehrerinnen und -lehrer. Mit größeren Einheiten tut man sich zunächst schwer. Das erklärt eine gewisse Sympathie für formbasierte Verfahren in der Lehrerschaft. Die Betonung von Formgenauigkeit ist bei genauerer Betrachtung in den verschiedenen Lagern an sich gar nicht strittig, da formale Korrektheit eine wichtige Rolle auch in der kommunikativen Akkuratheit und damit in der kommunikativen Effizienz spielt. Pädagogische Zielsetzung und didaktischer Umsetzungsprozess sind jedoch nicht gleich zu setzen. Der Weg zur korrekten Grammatik geht, wie im Erstspracherwerb auch, über einige Umwege und einiges Experimentieren und verlangt daher auch von Lehrkräften Geduld und Verständnis für die manchmal gegenläufigen Prozesse des Erwerbs. Zudem benötigt er auch Kompetenzen für die Diagnose des Erwerbsstandes und -fortschrittes.

Statt die Aufgaben des Lerners in den Mittelpunkt zu stellen wird – wie dargestellt – gerne eine Zweiteilung von Glaubensrichtungen in die Form- und die Inhaltskonfession postuliert. Kommunikativen und handlungsorientierten Ansätzen wird dabei gerne unterstellt, sie stellen grundsätzlich ein Gegenstück zu formbasiertem Lernen dar (siehe Lütke 2011:107) und hätten weder die Ausbildung von Sprachbewusstheit als Ziel noch könnten sie sie erreichen. Imitation, Improvisation, Aktionismus und Automatisierung seien die primären Elemente solcher Ansätze und darin unterschieden sie sich von „kognitiven“ Ansätzen (siehe Barkowski 2007, Rösch 2007). Diese oft polemisierende Charakterisierung von handlungs-, inhalts- und aufgabenorientierten Ansätzen

- verschweigt jedoch erstens die Tatsache, dass es wenige empirische Belege für die Effizienz formbasierter Methoden gibt und neuere Studien wie die oben genannten sogar große Zweifel an der Effizienz formkonzentrierten Lehrens aufkommen lassen (siehe auch die viele Formmythen korrigierenden Studien zum Lateinerwerb von Haag/Stern 2003, 2000)
- legt zweitens einen reduktionistischen Kognitionsbegriff zu Grunde, der durch moderne kognitionspsychologische Arbeiten etwa zur Entwicklung mentaler Modelle (Ifenthaler 2010, 2008) und zu kognitionslinguistischen und konstruktionsgrammatischen Ansätzen (Langacker 2008a, 1999) überholt ist
- agiert drittens offenbar in Unkenntnis des hohen und elaborierten Anteils der Ausbildung sprachlicher Bewusstheit in handlungsorientierten Ansätzen, und zwar in der gesamten Breite von den Arbeiten zur Szenariendidaktik im DaZ-Bereich (Hölscher et al. 2009, Hölscher et al. 2006, Hölscher/Roche 2006) bis zu den Fachsprachen im Wissenschaftsdeutsch (vergleiche etwa die Fachsprachenmodule der Deutsch-Uni Online mit ihrer ausgeprägten Struktur-, Wortschatz-, Textsorten- und Sprachkulturvermittlung)
- und reduziert viertens die Bedeutung aktiver Auseinandersetzung mit Aufgaben und Fragen in der Didaktik auf das Bereithalten von Inhalten („focus on form versus focus on meaning“), was aber bekanntlich nicht mit einer aktiven Auseinandersetzung gleichzusetzen ist.

Die Kritik von Apeltauer (2007a) bezüglich der mangelnden Berücksichtigung pragmatischer Aspekte der Interaktion im Förderunterricht wandelt der vorliegende Beitrag daher um in ein Desiderat, gerade die pragmatischen Bedingungen des Sprechens, Schreibens und Sprachenlernens in „Fördermaßnahmen“ in den Blick zu nehmen, und zwar nicht als einen Makulaturaspekt, der den strukturellen nachgeordnet ist, sondern als Kernelement eines auf Integration, Kompetenzerwerb und Kreativität ausgerichteten Lernverfahrens. Dabei steht der Lerner im Mittelpunkt der Betrachtung.

### 3.5 Formorientierung/Inhaltsorientierung - zur Steuerung des Spracherwerbs von außen

Angesichts der mangelnden Kohärenz und Systematik im Feld der formbasierten Verfahren ist es sinnvoll, einen Blick auf die international einschlägigen Inputmodelle zur Formorientierung beim Lerner zu wagen und ihre sprachtheoretischen und sprachdidaktischen Erfolgchancen zu bewerten.

Verschiedene Arbeiten heben die Bedeutung der Formorientierung im Spracherwerb hervor (Norris/Ortega 2000, Lightbown/Spada 1999, Lyster 1998, Long 1996, Schmidt 1995, Ellis 1994, Long 1991). Schmidt (1995) weist in einer Studie auf die Bedeutung des Aufmerksamwerdens auf linguistische Kategorien für den Spracherwerb hin. Wegen der knappen Unterrichtszeit wird gelegentlich darauf verwiesen, dass Schülerinnen und Schüler zu wenig mit linguistischen Kategorien arbeiten und dies primär auf die Hausaufgaben beschränkt sei (siehe Amaral/Meurers 2008).

Beim Modell der ‚Structured Input Activities‘ von Wong (2004) stehen die Kernfrage der Steuerbarkeit des Erwerbs durch bestimmte Strukturen im Input und Verfahren der Hervorhebung und Verstärkung beziehungsweise der Regelkonstruktion im Mittelpunkt des didaktischen Ansatzes. Viel Aufmerksamkeit wird darauf verwendet sicherzustellen, dass der Input für den Lerner möglichst optimal strukturiert ist, und Übungen zu konstruieren, mit denen der Lerner zur Beachtung wichtiger struktureller Merkmale gebracht werden kann. Wongs (2004) Modell zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Es basiert auf vorstrukturiertem Input, der die jeweils zu behandelnden sprachlichen Phänomene gehäuft und in vorgehobener Weise enthält.
- Die Lerner sollen Verbindungen zwischen Form und Inhalt produzieren.
- Sie sollen zielsprachliche Strukturen im Input registrieren und deren Bedeutung erfassen.
- Es wird explizite Grammatikinformation geliefert.
- Die Lerner sollen geeignete Verarbeitungsstrategien identifizieren.
- Es wird jeweils nur eine Struktur behandelt. Ein Beispiel aus der Vermittlung der Negation im Französischen als L2 aus Wong 2004: ‚Marie a une voiture‘> ‚Marie n'a pas de voiture‘. Hier steht die Fokussierung des Strukturwechsels vom indefiniten Artikel zur Struktur ‚n'a pas de‘ im Mittelpunkt.
- Die behandelten Phänomene reichen von der Satz- bis zur Diskursebene.
- Es werden mündliche und schriftliche Texte behandelt.
- Es soll eine aktive und bewusste Auseinandersetzung mit dem Material angeregt werden.

Das diesem Ansatz verwandte Modell der Eingabeverarbeitung von VanPatten (2004) lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Input hat die grundlegende Funktion, die primäre Datenquelle für den Erwerb zu sein. Das bedeutet aber nicht, dass die Outputfunktion unwichtig wäre.
- Inputverarbeitung ist nicht nur Wahrnehmung des Inputs, sondern auch die Herstellung von „form-meaning/function connections during real time comprehension. It is an online phenomenon that takes place in working memory“ (VanPatten 2004:7).
- Daraus folgt, dass der Intake eine Akkomodation (Anpassung des neuen Materials/Inputs) und eine Restrukturierung (Anpassung des Bestandes) beinhaltet.
- Da eine direkte Steuerung der Verarbeitungsprozesse bisher nicht möglich ist, lässt sich der Erwerb nur über die Steuerung durch den Input beeinflussen.

- Da Lernmechanismen nur auf das Arbeitsgedächtnis zugreifen, sind die variierenden auditorischen und visuellen Signale hervorzuheben.
- Die Aufmerksamkeit und Verarbeitungskapazität für die Verarbeitung der Rohdaten ist zu steigern.
- Im Prozess des Erwerbs erfolgt die Entwicklung eines Parsers, in dem Inputstrukturen und Bedeutungen zusammengebracht werden. Es handelt sich jedoch nicht um einen voll ausgebildeten Parser des Sprachverarbeitungssystems.

Einschränkend stellt VanPatten selbst fest:

- Es ist kein Modell zur Erklärung des Spracherwerbs, sondern nur der Inputverarbeitung.
- Die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten ist nicht Teil des Modells.
- Andere Erwerbsfaktoren werden in dem Modell ausgeblendet.

VanPatten (2004) leitet aus dem Modell dennoch zwei Grundprinzipien für den Erwerb ab:

Prinzip 1: Der Inhalt ist wichtiger als die Form. Lerner zeigen daher Präferenzen für lexikalische Einheiten, Präferenzen für nicht-redundante Einheiten und Präferenzen für bedeutungstragende grammatische Einheiten.

Prinzip 2: Das First Noun Principle. Demnach betrachten Lerner das erste auftretende Nomen als Subjekt, aber es findet eine semantische und funktionale Anpassung je nach Kontext statt (vgl. die Prinzipien des Basic Variety). Die Annahmen des Modells basieren teilweise auf Beobachtungen des natürlichen Erwerbs, fassen ihn aber nur selektiv und auf Basis wenig überprüfter Interpretationen zusammen. So ist die Frage ungeklärt, wie der Lerner weiß, was ein Nomen ist, wenn er nicht bereits über sprachliche Kenntnisse verfügt.

Auch das (ältere) Modell des ‚Natural Approach‘ nach Krashen/Terrel (1983) basiert auf Annahmen zur Wahrnehmung und Verarbeitung der Eingabe. Es wird hier skizziert, weil es eine vergleichsweise weite Verbreitung gefunden hat. Tschirner (1999) fasst diese Annahmen in sechs Prinzipien:

- Das Prinzip des perzeptiven Lernens. Demnach erfolgt die Wahrnehmung primär durch Hören und Lesen. Im Mittelpunkt des rezeptiven Lernens steht die Ermittlung der Bedeutung. Dieser Prozess kann im Unterricht durch Bilder, Zeichnungen und Videos unterstützt werden.
- Das Prinzip der bewussten Wahrnehmung. Demnach sind semantische Kombinationsregeln und der situative Kontext wichtiger als morpho-syntaktische Regeln. Diese sollten erst nach der Sicherung des Verstehens zur Fokussierung der Form eingeführt werden.
- Das interaktive Prinzip. Verstehen und Produzieren befinden sich im Wechselspiel, bei dem sich der Lerner „selbst ins Spiel bringt“.
- Das lexikalische Prinzip. Beim Spracherwerb stehen nicht die Addition einzelner Fertigkeiten, sondern die holistische Bedeutung und daher die Abspeicherung komplexerer lexikalischer Phrasen im Mittelpunkt.
- Das emotionale Prinzip. Affektiv positive Faktoren sollten den Erwerbsprozess bestimmen. Es sollte keinen Sprachzwang geben, sondern echte kommunikative Bedürfnisse sollten dem Erwerb zugrunde liegen.
- Das interkulturelle Prinzip. Themen, die im interkulturellen Kontext behandelt werden, sollten möglichst konfliktfrei gestaltet und positiv besetzt werden.

Der ‚Natural Approach‘ versucht, die Vermittlung von Fremdsprachen auf ähnliche Weise an die natürliche Kommunikation anzunähern, wie es die kommunikative Sprachdidaktik versucht hat. Die allgemein gehaltenen Prinzipien, wie sie sich etwa in dem Verständnis von



‚positiv‘ oder von visueller Begleitinformation ausdrücken, sind in verschiedenen Lehrwerken konkretisiert worden (*Kontakte*, Tschirner et al. 2009) und erweisen sich dabei als brauchbare unterrichtsmethodische (instruktionale) Techniken, die allerdings nur bedingt die Komplexität authentischer Kommunikation abbilden können. Auch das Verfahren der Input-Flut (Immersion) greift in dieser Hinsicht nur ein Oberflächenphänomen authentischer Kommunikation auf und macht keine Aussagen über die Prozesse der aktiven Auseinandersetzung mit der Eingabe. Sharwood Smith (1993, 1991) weist daher zu Recht darauf hin, dass es bei der Konfrontation mit der Eingabe nicht um Beliebigkeit gehen kann, sondern dass der Input zur Verstärkung (‚Enhancement‘) und zur Erhöhung von Sprachbewusstheit mittels Elaboration und Expliztheit zu steuern sei. Da die aktuelle Abbildung des Wahrnehmungszustandes des Lerner aber nicht möglich sei, könne dies vor allem durch die Markierung interessanter Stellen in der Eingabe (‚flag raising‘) erfolgen.

Während Sharwood Smith (1993) von einer Verarbeitungssteuerung und Wong (2004) von Verarbeitungsanweisungen ausgehen, fordert Ellis (1997) so genannte verarbeitungsaffine Aufgaben (‚acquisition compatible tasks‘). Diese auf Salienserhöhung ausgerichteten Herangehensweisen können die insgesamt passive Rolle des Lerner in den Inputmodellen jedoch nicht kompensieren, gleich mit welchen methodischen Feinheiten sie gestaltet werden sollen. Doughty/Williams (1998) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von aufgezwungenen und vereinnahmenden Methoden. Die Verarbeitung von Form- und Bedeutungsverbindungen erfordere demnach mehr als nur das ‚noticing of input‘ (2004:7). Vielmehr verblieben, so van Patten, wichtige, selbstgesteuerte Aufgaben für Output-orientierte Funktionen des Spracherwerbs beim Lerner, die nur aus einer intrinsischen Kommunikations- und Lernsituation entstehen.

An dieser Stelle scheiden sich, wie oben dargestellt, die Auffassungen vom Sprachunterricht. Während man einerseits feststellen kann, dass im fremdsprachlichen Unterricht oft kaum weitere Möglichkeiten bestehen, authentische Kommunikation besser herzustellen als mittels Verfahren, die die Verarbeitung der Eingabe fördern, muss man andererseits realistischerweise in Kauf nehmen, dass dadurch komplexere kommunikative Kompetenzen auch nur bedingt vermittelbar sind. Das liegt daran, dass die „natürlichen“ Erwerbsprinzipien der Salienz- und Relevanzorientierung des Lerner durch die instruktionistischen Inputmodelle in ihrer eigentlichen Aufmerksamkeitsfunktion, nämlich einer aus einer Handlungsabsicht generierten, wesentlich vom Lerner selbst gesteuerten, nicht unbedingt angesprochen werden. Die Inputmodelle erscheinen daher als ein unterrichtsmethodisches, formfokussiertes Steuerungsverfahren, bei dem nicht mehr das eigentlich vom Lerner gesteuerte Handlungsinteresse im Mittelpunkt des Lernens steht, sondern in Wirklichkeit der Aspekt der Reproduktion kommunikativer Situationen zur Erfüllung struktureller Vorgaben (Formgenauigkeit) in den Mittelpunkt rückt (siehe hierzu kritisch Handwerker/Madlener 2009). Ob dabei auch vermeintliche Inhalte des Übungsmaterials berücksichtigt werden, ist in den betrachteten Ansätzen von keiner nennenswerten Bedeutung.<sup>3</sup>

Der Unterricht sollte daher nicht in erster Linie die Übertragung von Erwerbsprinzipien in Unterrichtsmethoden bewerkstelligen wollen, bei denen die formale Seite im Vordergrund steht. Stattdessen sollten im Unterricht Bedingungen geschaffen werden, die den in vieler Hinsicht fruchtbaren Bedingungen des ungesteuerten Spracherwerbs entsprechen. Dies geschieht am besten dadurch, dass (bedeutungs-)reiche Lernumgebungen vorhanden sind, die für den Lerner relevant und interessant sind und ihm die Möglichkeiten bieten, nach eigenen Interessen eigene Salienzen im Input zu bestimmen und damit weiterzuarbeiten.

Bleyhl (2005) weist daraufhin, dass der Beginn des Sprechens individuell und situativ sehr unterschiedlich ist.<sup>4</sup>

Es ist die Erkenntnis nötig, dass sprachliche Lernprozesse jeweils nicht linear verlaufen, weil sich Sprache nicht – auch nicht didaktisch – in eine eindimensionale Linearität zwingen lässt. Das linear vermittelte, meist deklarative Sprachwissen ist träge und bleibt unfruchtbar. Für das Lernen, das zu einem Können führt, gilt es die Bedingungen zu optimieren. (Bleyhl 2005:5)

Ein auf handlungsorientierten Prinzipien basierendes Verfahren zum Erwerb von Fachvokabular bei Kindern im Primarbereich entwickeln und erproben Röhner et al. (2011) und kommen damit zu einer positiven Bewertung handlungsorientierter Verfahren. Sie stellen fest, dass die Möglichkeiten, Naturphänomene eigenständig zu entdecken und zu versprachlichen, zu einer deutlich erhöhten Sprachaktivität und einem kreativen Umgang mit Wortschatz führen, zum Beispiel in Form von Worterweiterungen und der Bildung von Neologismen. Ähnliches gelte auch für grammatische und bildungssprachliche Strukturen, die trotz sprachlichen Förderbedarfs auch im Primarbereich bereits vorhanden seien, zum Beispiel komplexe Satzgefüge und Konjunktionen.

Im Kern des Relevanz-Prinzips steht die Annahme, dass Lerner nach einer Kosten-Nutzen-Rechnung handeln, um das beste Verhältnis von Aufwand und Nutzen zu erzielen. Das bedeutet: je höher der kognitive Aufwand zum Lernen ist, desto niedriger die Relevanz, und je höher der kognitive Effekt, desto höher die Relevanz (Wilson/Sperber 2004:608). Damit könnten gerade in einem emergenten Modell des Spracherwerbs, das konzeptuelle Größen und ihre lexikalische Repräsentation an den Anfang des Spracherwerbs stellen und als Grundlage des Grammatikerwerbs ansehen, die zahlreichen Unterschiede in Geschwindigkeit, Quantität und Qualität in Spracherwerbsverläufen erklärt werden.

### **3.6 Bedeutungskonstruktion**

Wie aber entsteht Bedeutung? Konstruktivistische Lern- und Verstehenstheorien weisen darauf hin, dass Bedeutung nichts objektiv Gegebenes (etwa durch die Auswahl von Lehrmaterialien oder die Vorgabe von Themen), sondern etwas subjektiv Konstruiertes ist, das mittels Überprüfungs- und Bestätigungsprozessen (Viabilisierungsprozessen) verhandelt wird. Dass es sich dabei nicht um rein arbiträre Prozesse handelt, sondern dass diese Konstruktionsprozesse Bestätigungs- und Abstimmungsprozesse erfordern, ist ebenso klar und plausibel, wie die Feststellung, dass Bedeutungen nicht objektiv gegeben sind und daher auch nicht von einem Bereich in den anderen übertragen werden können. Durch Bedeutungskonstruktion wird zum einen Bedeutung geschaffen, zum anderen wird durch bestehende Bedeutungsmuster vorab bestimmt, was überhaupt wahrgenommen werden kann. Durch die Sinnesorgane werden verschiedene Eingangsinformationen, wie Schall- und Lichtwellen, aufgenommen und zur Weiterverarbeitung an die verschiedenen Bereiche des Gehirns weitergeleitet. So wird visuelle Information als Lichtenergie wahrgenommen und über einen photochemischen Prozess in Nervenimpulse umgewandelt. Über die Nervenbahnen gelangt die Information dann zur Sehrinde ins Gehirn. Ähnliche Prozesse laufen bei der Verarbeitung von Schallwellen (auditive Information), Informationen über den Tastsinn (taktile Information), Informationen über den Geruchssinn (olfaktorische Information) und Informationen über den Geschmackssinn (gustatorische Information) ab. Dabei werden bereits Vorentscheidungen getroffen, welche Teile der eingehenden Informationen wichtig sind und welche nicht. Die erhaltene Information muss anschließend in den zuständigen Bereichen des Gehirns verarbeitet werden. Die Informationen, die zusammengehören, kommen dort in unterschiedlicher Form und unterschiedlich schnell an und werden auch unterschiedlich schnell verarbeitet, dennoch erscheinen sie als eine Einheit. Bei der Interpretation der eingehenden Informationen, dem Erkennen oder Verstehen, folgt das Verarbeitungssystem bestimmten Wahrnehmungsprinzipien, die das Zusammensetzen der Informationen erleichtern. Dazu gehören:

- die Fähigkeit, die Welt in Gegenstände zu gliedern und zu strukturieren
- die Fähigkeit, die nichtsprachlichen und später auch die sprachlichen Handlungen und Verhaltensweisen zeitlich zu gliedern und zu strukturieren
- die Fähigkeit, diese beiden gegliederten Welten, also die gegenständliche und ereignishaft einerseits und die abstrakte andererseits, lautlich, gestisch und handlungsbestimmt in Beziehung zu bringen

- die Fähigkeit, symbolische Beziehungen zu erkennen (zum Beispiel ich und du als Symbole für Sprecher und Adressat zu identifizieren)
- die Fähigkeit, Sprache kreativ zu gebrauchen.

Vorwissen und Kontext spielen bei der Informationsverarbeitung eine ganz wesentliche Rolle, denn das, was wahrgenommen wird, wird instinktiv mit bekannten Mustern oder Elementen (Merkmale) von Mustern verglichen. Diesen Prozess kann man in die Teilschritte Filtern, Einordnen und Zuordnen unterteilen. Beim Filtern wird wichtige und unwichtige Information getrennt, beim Einordnen werden Begriffe in vorhandene Kategorien eingeordnet, beim Zuordnen werden semantische Beziehungen zwischen Begriffen geknüpft. Bekanntes lässt sich daher auch schneller und besser erkennen. Fehlende Informationen lassen sich bei dieser Mustererkennung meist aus dem Kontext erschließen. Häufig genügen daher wenige Elemente eines Ganzen, um das Erkennen und Verstehen zu sichern. In gleicher Weise sind beim Lernen oder Sprechen von Fremdsprachen wenige Elemente ausreichend, um ein ganzes Wortfeld zu aktivieren oder in eine fremde Sprache zu wechseln. Wahrnehmung bedeutet allerdings nicht, dass objektive Eigenschaften eines Gegenstandes erkannt werden. Der Wahrnehmungsapparat bemüht sich demnach ständig um die Konstruktion von Sinn. Konstruktionsprozesse, wie sie im Bereich der Semantik deutlich werden und daher mit den Prinzipien einer handlungsorientierten Didaktik sehr gut vereinbar sind, bestimmen auch die Entwicklung der Grammatik. Demnach entsteht die Grammatik auf der Basis des Lexikons und damit letztlich auf der Basis von Bedeutungskonstruktion.

Folglich behandelt die Konstruktionsgrammatik die Entwicklung von Grammatik als lexikalisch-syntaktisches Kontinuum, und dieser Prozess der Grammatikentwicklung aus den Wörtern wird – von der formbasierten Fraktion weitestgehend ignoriert – längst in der Spracherwerbsforschung produktiv eingesetzt (Pütz/Sicola 2010 und weitere Beiträge in de Knop/de Rycker 2008, Handwerker/Madlener 2009 zu den Konstruktionsprinzipien beim Chunking, Tomasello 2010, 2006). Manzanares/Lopez (2008) zeigen so zum Beispiel mit Hilfe von drei empirischen Studien, dass L2-Lerner anhand von Konstruktionen Grammatik lernen und gerade nicht an Hand von syntaktischen Einheiten wie Sätzen. Auch Danesi (2008) stellt fest, dass die grammatischen Aspekte beim Spracherwerb hinter die konzeptuellen treten.

Der Mitbegründer der kognitiven Linguistik Langacker (2008b:8) fasst diese grammatischen Erwerbs- und Entwicklungsprinzipien in eine treffende allgemeine Feststellung:

If generative grammar views syntax as being central to language, cognitive linguistics accords this honor to meaning. The latter seems far more natural from the perspective of language users. When ordinary people speak and listen, it is not for the sheer pleasure of manipulating syntactic form – their concern is with the meanings expressed.

Genau dieses Erkenntnis bildet den Kern moderner handlungsorientierter Verfahren und liegt damit auch dem Konzept des Kompetenzerwerbs der Kinder-Akademie zugrunde.

Die von konstruktivistischen Modellen ausgehende Mehrdeutigkeit im sprachlichen Gebrauch führt in der Lehrpraxis verbreitet zu Unsicherheit und wird oft als Bedrohung und Überforderung von Lehrenden und Lernenden gesehen. Die Vermeidung von Mehrdeutigkeit durch selektiertes Lehrmaterial und formorientierten Unterricht kann das Dilemma aber nicht wirklich lösen. Sie verdeckt es nur temporär. Spätestens wenn Lerner aus einem übermäßig geschützten Raum in die reale Kommunikation eintreten sollen, werden sie die Nachteile der Simplifizierung erfahren. Stattdessen ist zu berücksichtigen, dass der Wahrnehmungsprozess je nach Disposition, Zweck und Umgebung zu unterschiedlichen Ergebnissen führen und diese Unterschiedlichkeit den Unterricht und Spracherwerb durchaus befruchten kann.

## 4. Kompetenzerwerb

Der Kompetenzbegriff spielt in der Kinder-Akademie und ihrer Begleitstudie eine zentrale Rolle. Daher soll im Folgenden der Begriff erläutert und eingegrenzt werden. Daran anschließend wird ergänzend auf die für diese Studie besonders relevanten drei Kompetenzbereiche eingegangen.

### 4.1 Zur Heterogenität des Kompetenzbegriffs

Ziel der Kinder-Akademie war es, den Erwerb verschiedener Kompetenzen im Handlungskontext zu beobachten und zu messen. Dabei folgt die Kinder-Akademie weitestgehend der Kompetenzorientierung in der modernen Sprachdidaktik und Bildungsdiskussion, denn sowohl in der Arbeitswelt als auch in der Schule spielen Kompetenzen, die über fachliche Qualifikationen hinausgehen, eine zunehmend wichtige Rolle. So genannte *soft skills* wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Flexibilität und Kooperationsfähigkeit sind in der Arbeitswelt inzwischen sehr gefragt. Ebenso stehen in der Schule, insbesondere seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, nicht mehr nur ‚Schülerleistungen‘ oder ‚Bildungsergebnisse‘ im Vordergrund (Prenzel et al. 2008). In der Fachliteratur gehen die Definitionen von ‚Kompetenzen‘ aber auseinander und es lässt sich keine einheitliche Definition ableiten. Viele Autoren beziehen sich in ihrem Verständnis auf den Europäischen Referenzrahmen der OECD (siehe Prenzel et al. 2008, Rychen 2008, Bormann/Haan 2008). Der folgende Lexikoneintrag zum Begriff ‚Kompetenz‘ verdeutlicht die Heterogenität der Definitionen:

Der Begriff ist außerhalb der Linguistik (Kompetenz vs. Performanz) in den Sozialwissenschaften gegenwärtig nicht im Konsens definiert. Die einige Zeit in der Erziehungswissenschaft dominierenden Figuren (die Unterscheidung zum Beispiel von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz) haben keine allseitige Anerkennung gefunden. (Tenorth/Tippelt 2007:413)

Besonders in der Schule und Arbeitswelt wird darauf Wert gelegt, dass gewisse Kompetenzen vorhanden sind beziehungsweise erworben werden. Dem entspricht die Zuordnung von Kompetenzen zur Bildung, wie sie Rohlfs et al. (2008:13) vornehmen:

Bildung sollte nicht reduziert werden auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern wieder Raum geben für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit.

Weinert (2001b) definiert den Kompetenzbegriff folgendermaßen: Kompetenzen sind

... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001b:27).

Kompetenz ist demnach eine Disposition, die es möglich macht, Probleme erfolgreich zu lösen. Auch bei Brohm (Brohm 2009:15) wird der Kompetenzbegriff „zur Beschreibung von Problemlösungspotentialen oder selbstorganisiert gestalteten Problemlösungen auf individueller oder überindividueller Ebene genutzt“. Arnold grenzt den Kompetenzbegriff noch weiter von „Qualifikation“ ab:

Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, das heißt deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Kompetenzbegriff subjektorientiert.

Er sieht die Gemeinsamkeit der Definitionen in Folgendem:

Das allen Kompetenzbegriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines Potentials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. (Arnold 2001:176)

Kompetenzen lassen sich nach ihrer Art weiter unterklassifizieren. Besonders in der Berufswelt ist eine binäre Unterscheidung von *soft skills* und *hard skills* üblich. Zu den *soft skills* werden dabei zum Beispiel Teamarbeit, Belastbarkeit und Kompromissfähigkeit gezählt. Trotz ihrer Beständigkeit, die die *hard skills* – oder auch Fachkompetenzen – scheinbar übersteigen, zählen Rohlf's et al. (2008) die *soft skills* zu den ‚Sekundärkompetenzen‘. Diese lassen sich schließlich in funktionalen Clustern zusammen führen (Bootz/Hartmann 1997):

- Handlungskompetenz (Fähigkeit, unter sich verändernden Normen und Werten das erlangte Wissen, Können und Verhalten anzuwenden),
- Fachkompetenz (Fach- und Allgemeinwissen, sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, EDV-Wissen, Markt-Know-how, ...),
- Methodenkompetenz (konzeptionelle Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit, ganzheitliches Denkvermögen, ...),
- Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsgefühl, Konsensfähigkeit, ...) und
- Personale Kompetenz (Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Selbstreflexionsbereitschaft, Offenheit, ...).<sup>5</sup>

Die hier dargestellten Aspekte des Kompetenzbegriffs dienen der folgenden Darstellung des Erwerbs und der Vertiefung sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen in der Kinder-Akademie als Referenzpunkte. Allerdings erlaubte das Untersuchungsdesign nur eine Clusterbildung verschiedener Teilkompetenzen. Hierbei stehen insbesondere die sozialen Kompetenzen im Fokus, da sich während der Kinder-Akademie gerade im sozialen Miteinander eine der größten Herausforderungen und somit das größte Lern- und Entwicklungsfeld gezeigt hat. Besondere Aufmerksamkeit innerhalb der sozialen Kompetenzen erfährt dabei die Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Um den besonderen Interesse der Studie gerecht werdend, wurden auch die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen aus den Clustern herausgegriffen und besonders beleuchtet.

## 4.2 Prinzipien des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen

Der handlungsorientierte Sprachunterricht hat sich – wie bereits in den vorangehenden Kapiteln dargestellt wurde – auf Grund dieser Prinzipien in der Praxis besonders für Kinder und Jugendliche als höchst effizient erwiesen. Kinder und Jugendliche lernen Sprache auf robuste Weise. Sie lernen durch Handeln und durch Ausprobieren. Sie plappern nicht einfach nach oder brauchen umfangreiche grammatische Erläuterungen, bevor sie sich trauen zu sprechen und zu schreiben. Sie suchen instinktiv nach Sinn in der sie umgebenden Umwelt. Den ganzen sprachlichen Input tasten Kinder ständig nach Sinn ab, vergleichen ihn mit ihrem Vorwissen und dem was andere tun, bilden Hypothesen, probieren sie einfach aus und sortieren die verarbeiteten Eindrücke nach systematischen Kategorien. Intuitive Erwerbsprinzipien, die in geglückten Verständigungssituationen Bestätigung finden – so wie das Lernens mit Chunks – ermöglichen einen schrittweisen Aufbau der Sprache. Wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer. Die Parallelinformation begleitet die Sprache in direkter und zweckmäßiger Weise. Der Lerner erfährt dabei, dass er mit Sprache etwas erreichen kann. Seit Piaget ist bekannt, dass sich das Denken vom konkreten über das symbolische und vorbegriffliche Denken zum formalen Denken entwickelt, also nur über Formen der konkreten Erfahrung in Handlungen erworben werden kann. Dass dabei auch Fehler auftreten, ist ganz normal. Fehler sind ein natürlicher, unvermeidlicher Bestandteil der sich entwickelnden Sprache und sogar Zeichen des individuellen Lernfortschritts. Je mehr ein Kind sich traut, sich differenziert und komplex zu äußern, desto mehr Fehler muss es machen.

Die wichtigsten Prinzipien des handlungsorientierten Spracherwerbs kann man folgendermaßen zusammenfassen (siehe Roche 2008a):

- Gelernt wird, was Relevanz hat. (Relevanzprinzip)
- Die Grammatik entwickelt sich aus den Wörtern. Nicht umgekehrt. (Lexikalitätsprinzip)

- Gelernt wird, was im Vordergrund steht. (Salienzprinzip)
- Wenn Sprache in Situationen genutzt wird, dann ergeben sich sprachliche Differenzierungen und kulturelle Handlungsfähigkeit. (Situativitätsprinzip)
- Wenn Wörter und Grammatik als Handlungen verstanden werden, dann kann man an ihrem Erfolg lernen. (Handlungsprinzip)
- In einer Umgebung, in der Deutsch Zielsprache oder Lingua Franca ist, geschieht das automatisch auf Deutsch. (Praktikabilitätsprinzip)
- Handlungsfähigkeit ist die Grundlage für Vermittlungskompetenzen. (Mediationsprinzip)
- Experimentieren und „Fehler“ gehören zur Normalität des Lernens. (Entwicklungsprinzip)

### 4.3 Gründe für eine neue „Fehlerkultur“

In der mangelnden Ausprägung einer konstruktiven Fehlerkultur scheint ein wesentlicher Grund für das Scheitern von Sprachkursen zu liegen. Wenn Sprachwachstum Entdecken und Experimentieren verlangt, kann nicht mit den gleichen Maßstäben Fehlerkorrektur betrieben werden, wie dies bei der systematischen Präsentation von Lernstoff im Unterricht der Fall ist.

Es ist im Gegenteil sogar davon auszugehen, dass viele der so genannten „Fehler“ gar keine echten und dauerhaften Fehler sind, sondern dass diese Elemente eher einen Lernfortschritt markieren. Aus der Spracherwerbsforschung wissen wir, dass solche „Entwicklungsfehler“ im Laufe der weiteren Sprachentwicklung häufig von alleine verschwinden. Die Kinder brauchen die Fehler, um Fortschritte zu machen. Man sollte Entwicklungsfehlern dieser Art aus den oben genannten Gründen nicht zu viel Aufmerksamkeit beimessen. Es ist sogar so, dass die Kinder von Fehlertoleranz beim Sprachenlernen besonders profitieren. (Hölscher/Roche 2003:13)

Im Erstsprachenerwerb gehen die Eltern meist nicht auf die Fehler des Kindes ein, sondern konzentrieren sich auf den Inhalt des Gesagten und führen die Aussage fort. Sie signalisieren dem Kind damit vor allem, dass es verstanden und „angenommen“ wird (siehe dazu Butzkamm/Butzkamm 2004).

### 4.4 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, über erprobendes Handeln.
- Frontaler Unterricht und das Üben von vorgefertigten Dialogen und Sprachmustern bringt 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 2004:97, Hölscher/Roche 2003:17 f., siehe auch:Roche 2008a).
- Nicht Subjekt, Objekt oder Akkusativ sind das Thema, sondern der funktionale Gebrauch der Grammatik in der praktischen Sprachanwendung. Die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung und Anwendung, und damit auch die Rückmeldungen der Umgebung, stehen im Mittelpunkt.
- Die Förderung der Motivation zur persönlichen angstfreien Erprobung ist daher eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts.
- Fehler gehören zum Sprachenlernen. Der richtige Umgang mit den sprachlichen Äußerungen des Kindes ist von enormer Bedeutung.

- Wortschatzerweiterung steht im Mittelpunkt beim Sprachlernen.
- Das Spielen als Probehandeln hat einen hohen Stellenwert: „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 2003:11).

Spracherwerb und Kommunikation in der Kinder-Akademie basieren auf den genannten Prinzipien. Die vorliegende Studie trägt daher dazu bei zu ermitteln, inwieweit sie in einem günstigen Umfeld Wirkung zeigen.

Um das in der Lehrpraxis verbreitete Gegenstück der Szenariendidaktik auf den Punkt zu bringen, hat Hölscher (2006) 20 Vorschläge formuliert, wie man Sprachenlernen verhindern kann:

### **20 Vorschläge, wie man Sprachenlernen verhindert**

1. Machen Sie einen systematischen Grammatikkurs.
2. Differenzieren Sie in Ihrem Kurs nach Leistung.
3. Sorgen Sie dafür, dass nur Kinder der gleichen Muttersprache miteinander spielen.
4. Setzen Sie viele Arbeitsblätter ein!
5. Spielen Sie nicht zu oft, Spiele haben nichts mit Unterricht zu tun.
6. Bringen Sie dem Kind die Furcht vor dem Fehlermachen bei.
7. Achten Sie weniger auf den Inhalt als auf die Form des Gesagten.
8. Machen Sie dem Kind ständig klar, dass es Fehler macht. Runzeln Sie die Stirn, verziehen Sie Ihr Gesicht und verbessern Sie jeden Fehler.
9. Fordern Sie die anderen Kinder auf, das Kind immer zu verbessern, wenn es einen Fehler macht.
10. Lassen Sie fehlerhafte Sätze so lange wiederholen, bis das Kind keinen Fehler mehr macht.
11. Vermeiden Sie, dass dem Kind zu viel Sprache begegnet.
12. Lesen Sie keine Bilderbücher vor, in denen viele unbekannte Wörter vorkommen.
13. Reden Sie mit dem Kind nicht natürlich, sondern in einfachster, reduzierter Sprache.
14. Verboten Sie dem Kind die Muttersprache.
15. Lassen Sie das Kind vom ersten Tag an im Stuhlkreis reden, auch wenn es das nicht so gern will.
16. Machen Sie viele solcher Übungen: Lassen Sie beschreiben, was das Kind sieht, z.B. *Der Stift ist rot. Auf dem Bild ist eine Kuh.* Auch das Nachsprechen von Sätzen ist besonders sinnvoll. Es sollte Sie nicht stören, dass das wenig spannend ist.
17. Reden Sie im Kurs viel und lassen Sie die Schülerinnen und Schüler weniger sprechen. Sie sind das gute Sprachvorbild und nur, was Sie sagen, lernt das Kind wirklich.
18. Lassen Sie die Kinder untereinander nicht unbeaufsichtigt sprechen, denn im Gespräch mit anderen Kindern lernt das Kind nur viele Fehler.

19. Lassen Sie das Kind die Sprache nicht einfach ausprobieren, denn dabei treten Fehler auf.

20. Seien Sie sparsam mit Lob. Das Kind braucht von seinen Fortschritten nichts zu wissen.

(Hölscher 2006:7)

#### 4.5 Prinzipien des Erwerbs sozialer Kompetenzen

Um den Begriff ‚soziale Kompetenz(en)‘ einzugrenzen, soll eingangs ein Überblick über die gängigen Definitionen gegeben werden. Grob/Maag Merki (2001) sprechen nicht von der ‚sozialen Kompetenz‘, sondern vom Sammelbegriff der ‚sozialen Kompetenzen‘ und betonen damit deren Mehrdimensionalität. Kanning (2005, 2003, 2002) trennt die Begriffe ‚sozial kompetentes Verhalten‘ und ‚soziale Kompetenz‘ und führt aus, dass ‚sozial kompetentes Verhalten‘ immer an eine konkrete Situation gebunden ist, die zielgerichtetes Verhalten verlangt. Gasteiger-Klicpera/Klicpera (1999) ergänzen, dass soziale Kompetenz auch das Bestreben einschließt, Mitmenschen zum Erreichen ihrer persönlichen Ziele zu verhelfen. Damon (1989) und Schmidt-Denter (1994) untersuchen die ‚soziale Entwicklung‘ von Kindern und fassen damit unter anderem Begriffe wie die ‚Entwicklung prosozialen Verhaltens‘ und die ‚Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten‘ zusammen. Selman (1984) beschreibt das Modell des ‚sozialen Verstehens‘. Er orientiert sich an Piagets strukturalistischer Theorie der kognitiven Entwicklung. Salovey/Mayer führen den Begriff der ‚emotionalen Intelligenz‘ ein und liefern dazu folgende Definition:

Emotional intelligence is a subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's own thinking and actions. (Salovey/Mayer 1990:189)

Goleman entwickelte ihre Theorie weiter und gliederte emotionale Intelligenz in fünf Bereiche. Soziale Kompetenz stellt demnach neben Selbstregulierung, Selbstwahrnehmung, Motivation und Empathie einen dieser Teilbereiche dar (siehe Goleman 1995). Auch der Terminus ‚prosoziales Verhalten‘ wird oft als Synonym für soziale Kompetenzen verwendet (siehe 1989). Zu den einschlägigen Definitionen gehören die folgenden:

Unter sozialer Kompetenz wird ein Sozialverhalten verstanden, das dazu befähigt, in der menschlichen Gesellschaft als vollwertiges Mitglied selbstbewusst teilnehmen zu können. Die Inhalte einer sozialen Kompetenz sind immer normativ zu sehen. Je nach Auffassung der Gesellschaft können im Wandel der Zeit gleiche Inhalte unterschiedlich bewertet werden. (Düngen 2007:11)

*Sozial kompetentes Verhalten* schafft die Grundlage für eine befriedigende soziale Interaktion, die allen beteiligten Interaktionspartnern gerecht wird. Kompetentes Sozialverhalten umfasst mindestens die Empathie-, Kooperations- und Kompromissfähigkeit, kommunikative und Selbstbehauptungsfähigkeit. (Petermann 1987:20)

Sozial kompetentes Verhalten ist demnach keineswegs mit hilfsbereitem, sozialem Handeln gleichzusetzen, sondern bezieht sich nur auf die Effektivität oder ‚Effizienz‘, mit der ein angestrebtes Ziel erreicht werden kann. Vorweg (1980:45) unterscheidet zwischen kompetentem, ‚antisozialem‘ und ‚prosozialem‘ Verhalten.

Unter sozialer Kompetenz verstehen wir die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen. (Hinsch/Pfingsten 2007:4)

Ein wichtiger Aspekt bei einer Vielzahl von Definitionen, insbesondere aber der eben zitierten, ist, dass soziale Kompetenz situationsabhängig ist. So schließt auch Friedlmeier (2002) in seiner Arbeit zu Gleichaltrigenbeziehungen in der Kindheit, dass sozial



kompetentes Verhalten auf Informationsverarbeitungsprozessen und Erfahrungen beruht und sich folgendermaßen definieren lässt:

Soziale Kompetenz lässt sich als eine individuelle Verhaltensorganisation beschreiben, die auf der Grundlage der Erfahrungen eine spezifische Tendenz der Deutung sozialer Situationen, spezifische Erwartungen und Zielvorstellungen, sowie spezifische Handlungsbereitschaften umfasst. (Friedlmeier 2002:162)

Durch diese Fülle an verschiedenen Versuchen, soziale Kompetenzen näher zu bestimmen, wird deutlich, dass je nach Forschungsgebiet die Erklärungen weit auseinander gehen können. Wichtig ist festzuhalten, dass es zwei Perspektiven bei der Diskussion um den Sozialkompetenzbegriff gibt. Diese fasst Brohm (2009) folgendermaßen:

Der ganzheitlichen Erfassung sozialer Kompetenzen unter Einbeziehung motivationaler, emotionaler und sozialer Konstitutionselemente steht die Fokussierung auf eine primär kognitive Disposition gegenüber. (Brohm 2009:61)

Das hier beschriebene Projekt der Kinder-Akademie ist einem solchen ganzheitlichen Sozialkompetenzmodell verpflichtet, das sich mit (1987) folgendermaßen fassen lässt:

Mit Sozialverhalten ist ein Handeln gemeint, das auf einen Sozialpartner ausgerichtet und mit einer bestimmten Absicht verbunden ist. Solche Absichten können darin bestehen, mit jemandem in Kontakt zu kommen, zu kooperieren, zu helfen [...] [oder] eigene Bedürfnisse zu befriedigen [...]. (Petermann 1987:17)

#### **4.5.1 Dimensionen sozialer Kompetenz**

Nicht nur Kanning (2005:7) stellt fest, dass es sich bei sozialer Kompetenz um ein „multidimensionales Konzept“ handelt. So ist es nicht verwunderlich, dass es eine Vielzahl an Versuchen gibt, soziale Kompetenzen nicht nur zu definieren, sondern auch in Teilbereiche einzuordnen. Folgende Annahmen liegen der Arbeit der erwähnten Autoren zugrunde: Ein wissenschaftlicher Beweis, ob soziale Kompetenzen angeboren sind oder ‚spontan‘ entstehen, liegt nicht vor. Einige Autoren gehen davon aus, dass soziale Kompetenzen erlernbar sind (siehe Jugert et al. 2007, Greif 1997, Petermann 1987). Entwicklungspsychologen vertreten die Position, dass Kinder gewisse Stufen durchlaufen und dabei bestimmte Kompetenzen erwerben (siehe Rossmann 1996, Oerter/Montada 1995). Petermann (1987) hat zwar ein Konzept von Sozialverhalten, belegt es aber nur mit einigen Beispielen (siehe unten). Sie unterscheidet „Sozialverhalten“ danach, ob es „angemessen“ oder „unangemessen“ ist. Angemessenes Sozialverhalten ist dabei durch sozial kompetentes Verhalten geprägt. Sie erklärt, dass diese Trennung zwar von Normen oder Kulturen abhängt, sie aber notwendig ist, um eine Untersuchung überhaupt durchführen zu können. Abbildung 1 verdeutlicht ihre Einteilung von Sozialverhalten.

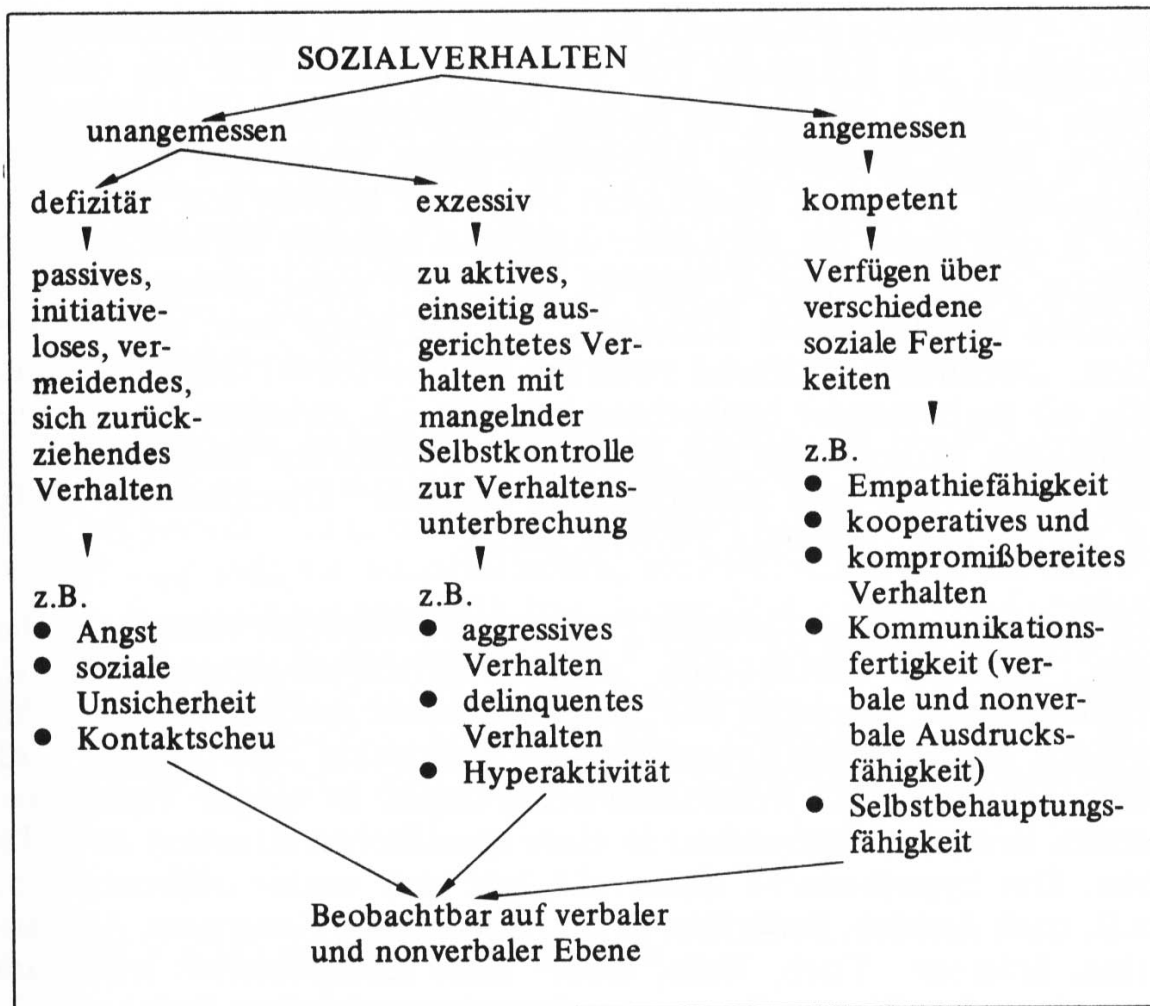


Abbildung 1: Spezifizierung von Sozialverhalten nach Petermann (1987:21)

Angemessenes/kompetentes Sozialverhalten bedeutet das „Verfügen über verschiedene soziale Fertigkeiten“. Zu sozial kompetentem Verhalten zählt sie folgende Punkte: Empathiefähigkeit, kooperatives und kompromissbereites Verhalten, Kommunikationsfertigkeit (verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit), Selbstbehauptungsfähigkeit.

Die Aufzählung von Gambrell (1995) liefert eine operationalisierbare Aufteilung, die sich mit den entsprechenden Sprechhandlungen und Redemitteln verbinden lässt:

- Neinsagen
- Versuchungen zurückweisen
- Auf Kritik reagieren
- Änderungen bei störendem Verhalten verlangen
- Widerspruch äußern
- Unterbrechungen im Gespräch unterbinden
- Sich entschuldigen
- Schwächen eingestehen
- Unerwünschte Kontakte beenden
- Komplimente akzeptieren

- Auf Kontaktangebote reagieren
- Gespräche beginnen
- Gespräche aufrechterhalten
- Gespräche beenden
- Erwünschte Kontakte arrangieren
- Um Gefallen bitten
- Komplimente machen
- Gefühle offen zeigen

(Gambrill 1995, zitiert nach Hinsch/Pfingsten 2007:4)

Viele Eigenschaften und Fähigkeiten überschneiden oder bedingen sich jedoch gegenseitig.

Grob/Maag Merki (2001) ordnen soziale Kompetenzen zu den überfachlichen Kompetenzen. Weiter trennen sie zwischen sozialen Kompetenzen, die einen konkreten Verhaltensbezug aufweisen und solchen, denen eine erklärende Funktion für sozial kompetentes Verhalten zukommt. Zur ersten Gruppe zählen sie die Aspekte Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit, zur zweiten Empathie, Sensibilität, interpersonale Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit. Letztere, so räumen sie ein, seien allerdings stark situationsabhängig. Eine weitere Erkenntnis liefern Schuler/Barthelme (1995): Es gibt verhaltensbezogene, beobachtbare Kompetenzen wie zum Beispiel Kommunikations-, Kooperationsfähigkeiten, aber auch Fähigkeiten, die soziales Handeln unterstützen beziehungsweise zustande kommen lassen, zum Beispiel Empathie und Sensibilität (siehe Schuler/Barthelme 1995).

Brohm (2009) stellt fest, dass man sich im Bereich der sozialen Kompetenz zwischen folgenden Polen bewegt:

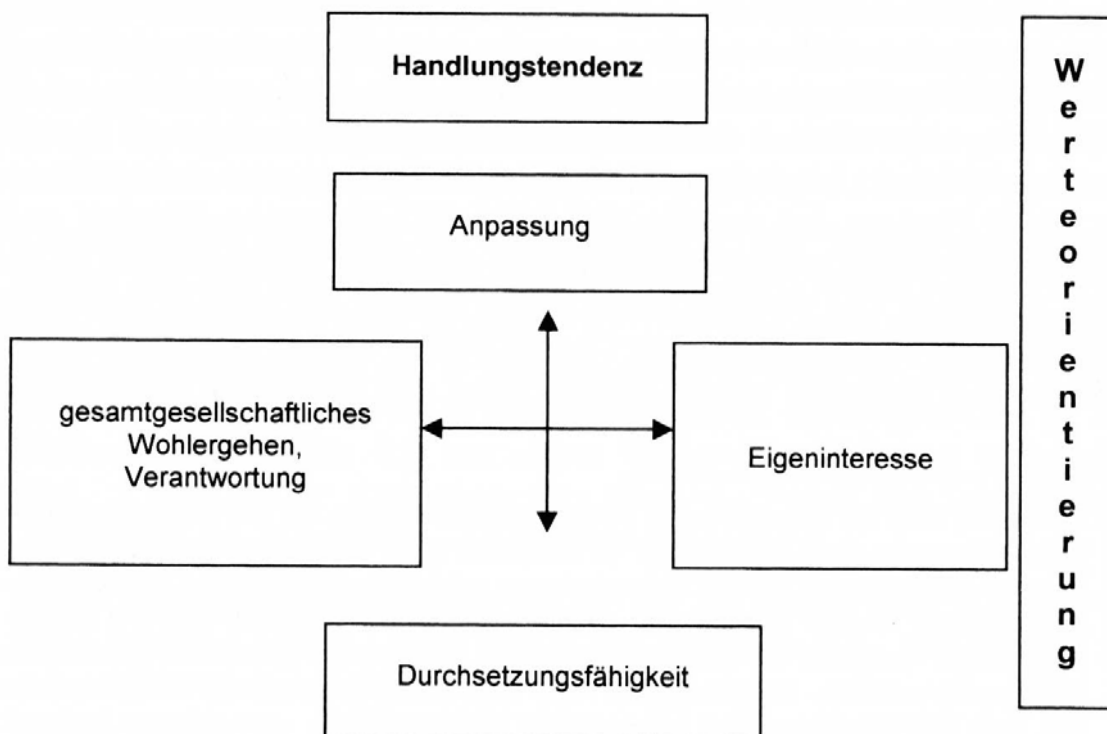


Abbildung 2: Verortung sozialkompetenzbezogener Ansätze nach Brohm (Brohm 2009:69).

Außerdem hat sie ein umfangreiches Kompetenzraster aufgestellt, das auf der Einteilung von (2003) basiert. Sie hat es jedoch insoweit verändert, dass sie den Aspekt der

Wertorientierung in den Vordergrund stellt. Aus den drei Dimensionen Kanning's (perzeptiv-kognitiver Bereich, motivational-emotionaler Bereich, behavioraler Bereich) wurden bei Brohm vier: soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexivität.

Was kennzeichnet also Kinder mit prosozialem Verhalten? Sie nehmen positives Verhalten häufiger wahr und wiederholen es häufiger als Kinder, die sich eher ‚unsozial‘ verhalten. Auch kann man bei ihnen eher positive emotionale Reaktionen beobachten wie Stolz, Sicherheit und Selbstbewusstsein. Laut Cierpka (2001) entwickelt sich Selbstbewusstsein dadurch, dass Kinder von ihren primären Bezugspersonen akzeptiert werden. Durch weitere Lernerfahrungen können die Kinder dann auch ohne Einfluss von erwachsenen Bezugspersonen ihre sozialen Kompetenzen weiterentwickeln. Außerdem sind diese Kinder sowohl bei Gleichaltrigen als auch bei Lehrerinnen und Lehrern beliebter, beziehungsweise Lehrerinnen und Lehrer schätzen diese Kinder als prosozialer gegenüber anderen ein (siehe Wertfein 2006). Die vorliegende Studie untersucht, inwiefern die Kinder-Akademie prosoziales Verhalten fördert.

#### **4.5.2 Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen**

Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen wird in der Literatur unterschiedlich gewichtet. Während ein Großteil der Autoren sich mit der ‚sozialen Entwicklung‘ von Kindern in den ersten Lebensjahren beschäftigt, wird den älteren Kindern (Präadoleszenz) vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit gewidmet (siehe Schmidt-Denter 1994). Allerdings behandeln verschiedene Arbeiten die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Jugendlichen (siehe Gullotta et al. 1990). Daneben untersuchen verschiedene Autoren speziell die Entwicklung in der Grundschulzeit (zum Beispiel Franiek et al. 2007).

Für Petermann/Petermann (1992:23) müssen Kinder und Jugendliche

- frei sein von sozialer Angst
- über soziale Fertigkeiten verfügen.

Frei sein von sozialer Angst bedingt ein positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit. Soziale Fertigkeiten beinhalten eine Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit, Interaktionsfähigkeit und Selbstbehauptungsfähigkeit. Dass sich letztere aus der Akzeptanz der eigenen Person durch Dritte speist, wurde bereits unter Bezug auf Cierpka (2001) dargelegt.

Laireiter/Lager (2006) beziehen die soziale Entwicklung auf soziale Bindungen, schließen sich aber der Meinung von Petermann/Petermann an, dass gewisse Fähigkeiten/Kompetenzen bereits bestehen müssen.

Erst das Verfügen über ein Mindestmaß an sozialer Kompetenz ermöglicht es, stabile und gute Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Umgekehrt bedarf es positiver und unterstützender Beziehungen, um adäquate soziale Kompetenzen im zwischenmenschlichen Bereich zu entwickeln. (Laireiter/Lager 2006:69)

Petermann/Wiedebusch (2008) beleuchten den Aspekt des Mindestmaßes ähnlich. Voraussetzung zum Erwerb von Sozialkompetenzen ist für sie eine hohe emotionale Kompetenz (siehe Goleman 1995, Salovey/Mayer 1990).

Eine weitere Bedingung nennt Petermann:

Ein bestimmtes Sozialverhalten setzt also den Startpunkt einer sozialen Interaktion, und die Einzelkomponenten einer sozialen Interaktion bestehen aus je spezifischem Sozialverhalten. (Petermann 1987:17)

Also bedeutet das, nur wenn soziale Interaktion stattfindet, kann Sozialverhalten beobachtet werden. Gegen diese Behauptung spricht, dass zum Beispiel Selbstbewusstsein oder Selbstvertrauen nicht obligatorisch eine Interaktion bedingen. Eine Voraussetzung für sozial (kompetentes) Verhalten ist folglich, dass hinter dem Verhalten eine Absicht steht, die auf

mindestens eine Person gerichtet ist (siehe Petermann 1987). Die Absicht kann zum Beispiel ein „erfolgreicher Nutzen“ sein, was für die handelnde Person wiederum ein Motivationsgrund sein kann. Nach White (1959) und Weinert (2001a) stellt Motivation die Grundlage für sozial kompetentes Handeln dar.

Doch auch die Erfahrung spielt eine große Rolle, wenn es darum geht, in einer Situation kompetent zu handeln. Greif erläutert das Konzept der ‚Handlungskompetenz‘ von (1981) und überträgt es auf ‚soziale Handlungskompetenzen‘:

Die Übereinstimmung zwischen beiden [das „subjektive Handlungsfeld“ und das „objektive Handlungsfeld“], anders ausgedrückt, die Kenntnisse der Person über objektiv vorhandene Handlungsmöglichkeiten ist eine entscheidende Grundlage sozialer Handlungskompetenz. (Greif 1997:315)

Dieses Handlungsfeld besteht aus den alternativen Handlungsmöglichkeiten, den jeweiligen Konsequenzen und den Wahrscheinlichkeiten, mit denen jeweils eine Konsequenz auf die Handlung folgt. Das bedeutet, dass das Vorhandensein an Erfahrungen mit Konfliktsituationen und geeigneten Handlungsalternativen dazu beiträgt, dass der Handelnde wahrscheinlich den Handlungsweg mit der größtmöglichen Erfolgschance auswählt. Greif erläutert weiter:

Die Handlungskompetenz bezogen auf ein Ziel einer Person ist umso größer, je besser die für die Handlungsausführung erforderlichen Fertigkeiten und je höher die Kontrollkompetenzen im gegebenen Handlungsfeld sind. (Greif 1997:316)

Sein Rückschluss lautet:

*Soziale Handlungskompetenzen* könnte man nun dadurch eingrenzen, dass das Handlungsfeld in einer sozialen Situation besteht, in der zwei oder mehrere Personen interagieren. (ebd.)

Eine Vielzahl von Faktoren spielt eine Rolle in der Entwicklung sozialer Kompetenzen (Opp/Unger 2006, Laireiter/Lager 2006, Cierpka 2001). Eine positive Entwicklung hängt davon ab, welche Voraussetzungen ein Kind mitbringt und unter welchen Bedingungen es aufwächst. Am stärksten wird ein Kind nach verbreiteter Meinung in den ersten Lebensjahren geprägt (siehe Goleman 1995, Damon 1989, Selman 1984).

Kinder durchlaufen bestimmte Stadien, in denen sie Kompetenzen erwerben und ihre Persönlichkeit entwickeln. Einflüsse von außen, wie der Freundeskreis oder die Schule, wirken zusätzlich auf die Kinder ein und prägen ihr Verhalten.

Diesen Erkenntnissen folgt auch der Capability-Ansatz (Baros/Otto 2010). Ziel dieses pädagogischen Ansatzes ist die Befähigung der Kinder, ihre vorhandenen Talente entfalten und für ihre eigenverantwortliche fachliche, persönliche und emotionale Entwicklung nutzen und damit selbstbewusst und kompetent für sich und innerhalb eines demokratischen Gemeinwesens agieren zu können. Ausdrücklich bezieht der Ansatz die Ausbildung von bikulturellen und bilingualen Kindern mit ein. Bildungserfolg ist daher auch daran zu messen, inwieweit die Bildungsinstitutionen den Freiraum zur individuellen Entwicklung der Kinder schaffen und die Schülerinnen und Schüler somit in ihrem Erwerbsprozess sozialer Kompetenzen unterstützen.

Die offene Lernumgebung und der stark auf Interaktion und gemeinsames Lernen ausgerichtete Ansatz der Kinder-Akademie sollten somit ideale Voraussetzungen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen schaffen. Der geregelte Tagesablauf und die positive Rückmeldung, die die Kinder sowohl von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als auch vom Team erfahren, geben ihnen die nötige Sicherheit, um sich mutig mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Bei den Workshops, bei der Kinderuni, im Plenum oder während der freien Spielzeit treten die Kinder in vielfältiger Art und Weise miteinander in Kontakt und stärken so nicht nur ihre sozialen Kompetenzen, sondern damit einhergehend auch ihre eigene Persönlichkeit.

## 4.6 Prinzipien des Erwerbs demokratischer Kompetenzen

Die Ausbildung demokratischer Kompetenzen aller EU-Bürgerinnen und Bürger ist eines der erklärten Ziele der OECD (siehe OECD 2005). Anlässlich des *European Year of Citizenship Through Education* hat das DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*)-Projekt der OECD drei Kernkompetenzen formuliert, die ein Mitglied einer demokratischen Gesellschaft ausmachen:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie),
- Integration in heterogenen Gruppen und
- Autonome Handlungsfähigkeit.  
(OECD 2005:5)

Mit dem Erwerb dieser Kernkompetenzen sollte bereits im Schulalter begonnen werden; es liegt somit im Verantwortungsbereich der einzelnen Länder, ihre Bildungseinrichtungen dementsprechend zu gestalten und dieses erklärte Ziel nicht nur in den Lehrplänen zu verankern, sondern auch im Schulalltag umzusetzen. Edelstein (2007) betont:

Es geht nicht darum, die demokratisch verfasste Herrschaft in der Schule zu simulieren, sondern um die entwicklungsangemessene Praxis der Partizipation, der Deliberation und der Verantwortungsübernahme. Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule einen demokratischen Habitus erwerben. (Edelstein 2007:2)

Dieser 'demokratische Habitus' ist demokratischer Handlungskompetenz gleichzusetzen, die folgende Komponenten umfasst:

- [...] Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln,
- die Bereitschaft, Probleme in Gruppen zu verhandeln und zu lösen,
- Konflikte fair und verständnisorientiert zu regeln,
- Initiative zu ergreifen, Handlungen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren[...] [,]
- Perspektivenkoordinierung,
- soziale Sensibilität,
- Gerechtigkeitssinn und Verantwortungsbereitschaft,
- Zivilcourage,
- Toleranz,
- Loyalität und ziviles Engagement.  
(Edelstein 2007:3)

Der gesamte Raum Schule sollte für die Entwicklung des 'demokratischen Habitus' genutzt werden; und dieser endet für Edelstein nicht an den Schulmauern. So hebt er insbesondere die Eignung sinnvoller Gruppenprojekte für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen hervor, da diese einen authentischen Kontext für Kommunikation, Konfliktbewältigung und gemeinschaftliches Handeln bieten (Edelstein 2007:4).

Der Erwerb demokratischer Kompetenzen gehört zum Grundinventar junger Menschen. Die Bedingungen dazu sind jedoch im sozialen Umfeld der Jugendlichen oft nicht und nicht hinreichend gegeben. Die hier vorliegende Studie hat sich deshalb zum Ziel genommen, den Erwerb demokratischer Kompetenzen in einem Kontext zu beobachten, der günstigere Bedingungen bietet und Möglichkeiten zur Einübung eröffnet. Das gemeinsame Aushandeln von Lösungen für Probleme, die Akzeptanz der anderen Kinder ungeachtet ihres Hintergrundes und die freiwillige Übernahme von Verantwortung für sich und andere beispielsweise waren im täglichen Ablauf der Kinder-Akademie zu beobachten und erlaubten es den Kindern, ihre demokratischen Kompetenzen auszubauen.

## 5. Grundlagen des handlungsdidaktischen Konzeptes für die sprachliche Bildung

Lernszenarien für das Sprachenlernen orientieren sich am Fallstudien basierten Lernen, wie es in vielen Berufszweigen und wissenschaftlichen Disziplinen schon länger verbreitet ist (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 befördert diese in ihrer Selbstständigkeit und verändert damit auch ihre Aufmerksamkeit und ihr Lernen in schulischen Lernprozessen ebenso wie im außerschulischen Lernen.

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 (Hölischer et al. 2009, Lehrwerk Berufsdeutsch 2011). Mit dem grundlegenden Konzept der Schüleraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte einerseits 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. Je nach Interesse und Kompetenz wählen die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe aus. Sie selbst entscheiden, ob sie allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten. 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. Das Repertoire an Arbeitsformen, die Methoden- und Medienvielfalt berücksichtigen unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernertypen. Daher finden sich die Arbeitspartner sehr oft über die Wahl der Aufgabe. Diese immer wieder neuen Gruppenzusammensetzungen bewirken – in heterogenen Gruppen – auch immer neue dialogische Konstellationen. Die Schülerinnen und Schüler organisieren sich im Team und tauschen sich über die Gestaltung der Arbeit aus. Sie sammeln Informationen zum Thema und planen die Arbeit und die Präsentation. Im informellen Gespräch findet dabei reger interkultureller Austausch statt. In einer Redaktionssitzung werden die ersten Ergebnisse der gesamten Lerngruppe vorgestellt und erläutert. In dieser Phase kommt es zum Austausch und zur Reflexion über (unbewusste) Wahrnehmungsmuster und es entstehen häufig und auf natürliche Weise Diskussionen mit interkulturellen Inhalten. In der Optimierungsphase werden die Ergebnisse und Rückmeldungen aus der ersten Vorstellungsrunde – oft auch mit erstaunlichem Eifer in nachmittäglicher Arbeit – in die Arbeitsergebnisse der Gruppe eingearbeitet und für die Präsentation in eine inhaltlich und sprachlich optimierte und optisch schöne Form gebracht. Dabei werden die Feinheiten und kleinen Unterschiede im differenzierten Ausdruck diskutiert und als relevant erfahren. Die Präsentation der Ergebnisse ist in der Regel der abschließende, obligatorische Teil eines jeden Lernszenarios. Die Teilergebnisse werden zu einem Ganzen zusammengefügt und der Klasse zugänglich gemacht. Diese Phase ist ein wesentliches Element der Szenariendidaktik, weil sie die Schülerinnen und Schüler im Sinne des konstruktivistischen Lernmodells von Seymour Papert (1980) zu mehr, zu intensiverer und höher qualifizierter 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. So wird auch in

dieser Phase viel gelernt: es gilt nicht nur, die eigene Arbeit vorzustellen und zu begründen, die dafür nötigen Techniken anzuwenden und die Ergebnisse souverän zu vertreten. Über die Ergebnisse der anderen erschließen sich durch unterschiedliche Sehweisen und unterschiedliche kulturelle Prägungen neue und weitere Erkenntnisse zu einem Thema oder einem Text. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse in Form von Vorträgen, Thementischen, Powerpoint-Präsentationen oder mit szenischen Darstellungen. 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 zudem 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 und Lehrkräften stellen und darauf reagieren. Auch hier wird der interkulturelle 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.

## **5.2 Die Szenariendidaktik in der Kinder-Akademie<sup>6</sup>**

In der Kinder-Akademie entspricht die Wahl eines Workshops der Wahl einer Aufgabe in dem eben beschriebenen Verlauf eines Lernszenarios. Schullandheimaufenthalte können mit einer Kinder-Akademie sinnvoll und gewinnbringend für alle genutzt werden, Kinder und Lehrkräfte. So können Lehrkräfte als Expertinnen oder Experten für Themen erfahren werden, die über den Schulstoff hinaus gehen. Sie werden als Personen kennen gelernt, die sich für ein Thema begeistern können, selbst neugierig und interessiert an neuem Wissen sind. Als weitere Workshop-Leiter können Expertinnen und Experten oder Eltern mit 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 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.

## **5.3 Hypothesen**

Die Bestandsaufnahme zu form-, inhalts- und handlungsorientierten Ansätzen der sprachlichen Förderung und der Vermittlung sozialer und demokratischer Kompetenzen



begründet die Konzeption der Kinder-Akademie, die in einem Pilotprojekt im Winter 2010 durchgeführt und evaluiert werden konnte. Die Erprobung des Konzeptes 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.
- 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 des Kindes.
- 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 geübter 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).

## **6. Methodik**

### **6.1 Rahmenbedingungen**

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 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 Eisenfeld (Alter 8 – 10 Jahre), die von jeweils zwei Lehrkräften ihrer Schulen begleitet wurden. Des Weiteren nahm ein Team von Evaluatoreninnen des DaF-Instituts 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, deren Leiterinnen und Leiter ebenfalls zum Team der Kinder-Akademie gehörten.

Die sieben von Expertinnen und Experten aus den jeweiligen Bereichen angebotenen Workshops waren äußerst vielseitig; so bot sich den Kindern die Möglichkeit, kochen zu lernen, Sprachspiele zu machen, sich als Zirkusartisten zu erproben, Theater zu spielen, in die Welt der Naturwissenschaften hineinzuschnuppern, Yoga auszuprobieren oder auch einen Film zu machen. Die Wahl des Veranstaltungsortes fiel auf das Bruder-Klaus-Heim Violau, da dieses über zahlreiche Räumlichkeiten verfügt, die für die einzelnen Workshops sowie gemeinsame Veranstaltungen genutzt werden konnten. So gibt es dort zwölf größere und kleinere Gruppenräume, drei Werkräume, eine Turnhalle, eine Kegelbahn, Tischtennis-Räume, ein Spielzimmer mit Kicker und Billard, eine Bocciabahn, ein Fotolabor und einen Meditationsraum. Aufgrund dieser optimal gestalteten Räumlichkeiten konnte jeder der

Workshops in einer passenden Umgebung stattfinden, ohne dass Treffen im Plenum dabei behindert wurden.

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 Daten wurden hauptsächlich mittels teilnehmender Beobachtung erhoben. Dieses Verfahren empfiehlt sich aufgrund der Gegebenheiten in der offenen Lernumgebung der Kinder-Akademie. Um nicht störend in den Kommunikationsraum einzugreifen, hielten sich die Evaluatorinnen also stets im Hintergrund. Durch den täglichen Wechsel der Kinder in andere Workshops und den damit einhergehenden Wechsel der beobachtenden Evaluatorin konnte eine größtmögliche Reliabilität in der Datenerhebung gewährleistet werden.

Für jedes Kind wurde eine Übersichtstabelle erstellt, in der die Daten aus den verschiedenen Quellen zusammengeführt wurden. Diese Übersicht beinhaltet die Notizen aus der teilnehmenden Beobachtung, die Transkription der Videoaufnahmen sowie die Antworten aus der Lehrkräftebefragung. In einem späteren Arbeitsschritt wurde diese Übersicht komprimiert und in einem Kurzprofil für jedes Kind um die Angaben aus den Eltern- und Kinderfragebögen ergänzt. Diese Zusammenführung ermöglichte einen Abgleich der gesammelten Daten, der der Validitätsprüfung diente.

## **6.2 Der Tagesablauf**

Der Tagesablauf in der Kinder-Akademie beinhaltete über die Workshops hinausgehende Programmpunkte, in denen die Kinder sich in sprachlicher, sozialer und demokratischer Hinsicht weiterentwickeln konnten. So startete für die Kinder während der ersten Phase jeder Tag mit der Ziehung eines Kärtchens, das sie ihren Gruppen zuwies. Jede Gruppe hatte ihren eigenen Tisch beim Frühstück, sodass die Kinder als Team schon zur ersten Mahlzeit des Tages zusammen mit Experten oder Expertinnen und Evaluatorin an einem Tisch saßen und einander kennenlernen konnten. Hieraus ergab sich bereits in kürzester Zeit, dass die Kinder immer offener und sicherer im Umgang mit fremden Schülerinnen und Schülern oder auch den Experten und Evaluatorinnen wurden, ihre sozialen Kompetenzen also kontinuierlich steigerten.

Im Anschluss an das Frühstück fand die morgendliche Plenumsitzung statt, in der die Kinder eine selbst gewählte Äußerung aus ihren Lerntagebüchern vorlasen, die sie am Vorabend in der Schreibwerkstatt unter Leitung der Betreuerin ausgefüllt hatten. Die Beiträge der Kinder aus deren Lerntagebüchern dokumentierten nicht nur ihren themenspezifischen Lernfortschritt aus den Expertengruppen, sondern ließen auch Rückschlüsse auf die sprachliche und persönliche Entwicklung der Kinder zu. So war bei der teilnehmenden Beobachtung zu bemerken, dass viele Beiträge im Laufe der Zeit nicht nur umfangreicher, sondern auch inhaltlich differenzierter wurden. Zuwachs und Differenzierung des Wortschatzes konnten zwar nicht systematisch erfasst werden, ohne stark in den natürlichen Ablauf der Kinder-Akademie einzugreifen, aber aus den Beobachtungsprotokollen ergibt sich zumindest eine erkennbare Tendenz. Auch wurden die Kinder selbstbewusster und mutiger in ihrem Vortrag je vertrauter sie mit der Vortragssituation im Plenum wurden. Dies zeigte sich unter anderem an dem Selbstverständnis ihrer Beteiligung und an der Präsenz ihrer Stimme in Bezug auf Volumen und distinkte Betonung.

Nach dem Plenum gingen die Kinder zusammen mit den Workshop-Experten und Expertinnen in die entsprechenden Räumlichkeiten und verbrachten dort den restlichen Vormittag, bis zum gemeinsamen Mittagessen, das ebenfalls in den Gruppen eingenommen wurde. Anschließend gingen die Kinder in die Mittagspause, um danach nochmals in den Expertengruppen zusammenzukommen. In den Expertengruppen selbst waren vor allem gruppenspezifische Prozesse zu beobachten, die die Kinder in ihrer demokratischen Kompetenz stärkten, indem sie lernten, aufeinander einzugehen, die Meinungen Anderer zu

akzeptieren und gemeinsam einen Konsens zu erarbeiten. Im Laufe der Kinder-Akademie entwickelten die Kinder Teamfähigkeit, die in sozialer, interkultureller, sprachlicher sowie demokratischer Kompetenz wurzelt. Ein jeder Workshoptag schloss mit der Vorbereitung einer kleinen Präsentation des Erarbeiteten ab, die im Abendplenum gegeben wurde.

Der Arbeit in den Expertengruppen folgte die Tea-Time, bei der die Kinder sich mit Kuchen und Tee stärken konnten, bevor es um 16 Uhr in den nächsten Programmpunkt ging: die Kinder-Universität. Für die Kinder-Universität waren Professoren und Professorinnen und ausgewiesene Experten und Expertinnen eingeladen, die den Kindern in einem Vortrag einen Einblick in ihr Tätigkeitsfeld oder Forschungsgebiet gaben. Wie in einer universitären Vorlesung auch, handelte es sich in den meisten Fällen um einen Vortrag, zu dem im Anschluss Fragen gestellt werden konnten. Die Kinder zeigten sich überwiegend sehr interessiert und fokussiert und drückten dieses kaum zu bremsende Interesse in einer Fülle von (meist qualitativ hochwertigen) Fragen aus. Durch den ‚öffentlichen‘ Anspruch der Veranstaltung (‚Universität‘, Gastreferent/innen, Teilnahme weiterer Gäste) ergab sich ohne jegliche disziplinarische Mühe, dass sich die Kinder an die vereinbarten Gesprächsregeln hielten und diese nach einigen Tagen so für sich angenommen hatten, dass sie einander selbst zu Aufmerksamkeit und Respekt mahnten, wenn dies überhaupt nötig wurde, ohne dass Betreuer und Betreuerinnen hätten einschreiten müssen.

Auf die Kinder-Universität folgte, nach einer kurzen Pause, das Abendplenum, das der Abrundung des Tages diente und in dem jedes Kind die Möglichkeit bekam, zu äußern, was ihm gefallen hatte und was nicht, was es sich für den Folgetag wünschte oder wo es Verbesserungsbedarf sah. Da es sich hierbei um freie Formulierungen aus dem Stehgreif handelte, war der Fortschritt, den die Kinder in Anbetracht der kurzen Dauer der Kinder-Akademie gemacht haben, erstaunlich. Sie nutzten die Möglichkeit, sich kundzutun intensiv und genossen es sehr, dass ihre Meinung nicht nur *beachtet*, sondern auch *geachtet* wurde – sowohl von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen, die sie höflich aussprechen ließen, als auch von dem akademischen Team, den Betreuern und Betreuerinnen und den Experten und Expertinnen. Der Feedback-Runde voran ging stets die Präsentation der Ergebnisse aus den Expertengruppen, wobei ebenfalls eine sehr positive Veränderung des Verhaltens der Kinder die Akademietage hindurch zu bemerken war. Während die Kinder in den ersten Tagen noch eher zurückhaltend waren, zeigten sie bald großen Spaß an der Präsentation ihrer Ergebnisse, der auf ihr gesteigertes Selbstwertgefühl und die positive Wahrnehmung des Wertes ihrer Arbeit zurückzuführen ist. Diese Wertschätzung beschränkte sich jedoch nicht auf das individuell Erreichte, sondern bezog auch die Gruppenleistung als solche mit ein, was wiederum die Zunahme an sozialen und demokratischen Kompetenzen im Verlauf der Kinder-Akademie bestätigt.

Der Tag endete mit der Schreibwerkstatt, während der die Kinder ihre Eindrücke des Tages in einem Lerntagebuch festhielten. Dieses enthält mehrere Kategorien, wie beispielsweise die Erweiterung des Wortschatzes, inhaltlich positive und negative Aspekte oder persönliche Erfolge und Wünsche. Aufgrund der Regelmäßigkeit der Einträge sind aus den Lerntagebüchern Rückschlüsse auf die sprachliche und persönliche Entwicklung der einzelnen Kinder zu ziehen, die Aufschluss über den Entwicklungsverlauf des handlungsorientierten Ansatzes der Kinder-Akademie geben.

### **6.3 Die Evaluation**

Die Evaluation der Kinder-Akademie wurde von Studentinnen und Promovendinnen des DaF-Instituts der LMU München durchgeführt. Hierzu wurde im Vorfeld ein Beobachtungsbogen ausgearbeitet, der die untersuchten Kompetenzen – sprachliche, soziale, demokratische, interkulturelle und kommunikative – in besonderer Weise berücksichtigt. Zu Beginn und am Ende der Kinder-Akademie wurde anhand dieses Beobachtungsbogens die Einschätzung der Lehrerinnen zu den einzelnen Kindern eingeholt, um so Vergleichswerte zu erhalten, durch die die Entwicklung der Kinder im Laufe der Kinder-Akademie sichtbar wird.

Jede der Evaluatorinnen war fest einem Expertenworkshop zugeordnet, sodass sie schnell mit dem Prozedere vertraut war und als teilnehmende Beobachterin aktiv mitmachen konnten. Auch wurde Wert darauf gelegt, die Beobachtung in den Workshops und darüber hinaus offen zu gestalten. So konnten auch die Kinder sehen, was die Aufgabe der Evaluatorinnen war, und dass sie sich durch diese nicht gestört fühlen mussten. Eine Kinder-Akademie mit dieser Altersgruppe und in dieser Konstellation ist ein recht empfindliches Unternehmen, das mit einigem ‚Fingerspitzengefühl‘ geleitet werden will:

- Die Kinder waren sich, sofern ihre eigene Schule betroffen war, zwar einigermaßen bekannt, aber auch das in unterschiedlichem Maße, da nicht alle aus derselben Klasse kamen. Zwischen den Schulen hatte es ansonsten keinen Vorkontakt gegeben. Die beiden Gruppen waren sich also fremd. Auch das Betreuungspersonal und der Ort der Akademie waren den Kindern weitestgehend fremd.
- Für viele Kinder war der Aufenthalt in der Kinder-Akademie zudem der erste und bisher längste Aufenthalt ohne Familie. Manche Kinder hatten daher anfangs starkes Heimweh.
- Einige Kinder fielen zu Beginn der Akademie durch (sehr) aggressives und destruktives Verhalten auf.
- Manche Betreuerin war durch die Anzahl der Beteiligten und durch das für sie ungewohnte Format der Kinder-Akademie zumindest anfangs überfordert.

In einer solchen Situation müssen sich die Beobachtungsinstrumente und –verfahren in den Ablauf der Veranstaltung so einfügen, dass möglichst geringe Einflüsse auf die Durchführung der Akademie entstehen. Daher wurde ein niedrig interferierendes Beobachtungsverfahren gewählt, das vor allem auf Beobachtungen und teilnehmenden Beobachtungen beruhte und Kindern und Betreuern soweit nötig und möglich transparent gemacht wurde. Die Beobachtungen wurden protokolliert oder mittels Tonträgern oder Videoaufnahmen aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen erlaubten in der Auswertungsphase nach der Akademie Transkriptionen von Sprachbeiträgen der Kinder sowie gezielte Auswertungen des Sozial- und Kommunikationsverhaltens. Während in der ersten Phase, den ‚Schnuppertagen‘, alle Kinder mit gleicher Aufmerksamkeit beobachtet wurden, richtete sich der Fokus in der zweiten Phase, den ‚Intensivtagen‘, auf einige wenige Kinder (Fallstudienbeobachtung). Diese Fokussierung ergab sich aus den Beobachtungen, die die Evaluatorinnen in der ersten Phase gemacht haben: Besonders interessante Entwicklungen hinsichtlich der untersuchten Kompetenzen wurden festgehalten und auf Basis dieser Notizen schließlich solche Kinder für eine intensive Beobachtung ausgewählt, die beispielsweise große Fortschritte in ihrer sprachlichen Kompetenz oder auch in der Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen machten.

Die Reliabilität der Beobachtungen wurde dadurch gesteigert, dass die Entwicklung jedes Kindes aufgrund des Rotationsprinzips in der ersten Woche von sieben Evaluatorinnen dokumentiert wurde. Validiert wurden die Beobachtungen durch zusätzliche Bild- und Tonaufnahmen sowie schriftliche Produktionen der Kinder (Triangulation).

Weitere Daten zur persönlichen Einschätzung der Kinder-Akademie wurden anhand von Feedback-Bögen erhoben. Dabei wurde ein Bogen für die Eltern der Kinder entwickelt, der nach auffälligen Veränderungen im Sozial- und Sprachverhalten der Kinder fragte. Ein weiterer Bogen wurde für die Kinder erstellt, mit dem diese nach ihrer Einstellung zur Kinder-Akademie und dem Lernen an sich befragt wurden. Beide Bögen boten darüber hinaus die Möglichkeit, zusätzliche Kommentare abzugeben.

Der Ablauf der Kinder-Akademie ist in einem Film dokumentiert, der zusammen mit umfangreichen Handreichungen Lehrkräften und Betreuerinnen und Betreuern illustrieren soll, wie sich Kinder-Akademien mit vergleichsweise geringem Aufwand an jeder Schule oder an jedem Landschulheim durchführen lassen (Hölscher/Roche 2011). Im Folgenden werden die Workshops anhand der Beschreibungen der Leiterinnen und Leiter dargestellt.

## 6.4 Die Workshops

### I. Workshop Naturwissenschaften: „Forschen und Experimentieren – Vom Kleinen zum Großen“ (Leitung: Veronika Necknig, Diplombiologin mit Schwerpunkt Wildbiologie und Zoologie)

#### Zielsetzung:

Der Workshop Naturwissenschaften bietet den Kindern die Möglichkeit, entdeckend zu lernen, indem sie gemeinsam kindgerechte Experimente aus den Bereichen Chemie und Biologie durchführen und ihre unmittelbare Lebenswelt als spannendes Forschungsfeld erleben.

Die Ergebnisse der Forschergruppe werden am Ende des Tages zusammengetragen und kontextualisiert; hierzu benötigen die Kinder den tagsüber 'im Feld' erworbenen Wortschatz und festigen ihn dadurch. Die natürliche Neugier der Kinder nutzend möchte der Workshop Naturwissenschaft ihr Interesse an Naturwissenschaften wecken und den für jegliches Lernen förderlichen Forscherinstinkt entwickeln.

#### Zeitplan:

Der 'Schnuppertag' im Workshop Naturwissenschaft bot den Kindern Einblicke in die Bereiche Biochemie, Botanik und Zoologie, um den Kindern die Komplexität der Natur zu verdeutlichen.

In den 'Intensivtagen' wurden diese Bereiche an jeweils einem Tag vertiefend behandelt, indem an das Vorwissen aus dem 'Schnuppertag' angeknüpft wurde.

#### Rahmenbedingungen:

Für den Workshop Naturwissenschaft wurden hauptsächlich Materialien verwendet, die aus der Lebenswelt der Kinder stammen und ihnen somit vertraut sind, beispielsweise Blumen, Füllertinte, Zitronensaft, Papier, Teelichte und Papier. So wurde eine Brücke zwischen Bekanntem und möglicherweise Neuem geschlagen, das in Form von Tierskeletten, eines Gewächshauses oder auch einem Erkundungsgang durch die scheinbar leblose winterliche Landschaft um das Landschulheim herum auftrat.

#### Durchführung:

'Schnuppertag'

Der 'Schnuppertag' startete mit einem Blick in die Biochemie und ihre Bedeutung für die Welt der Kinder. Begriffe wie 'Atome' und 'Moleküle' sowie einige wichtige Elemente des Periodensystems wurden anhand von zwei Experimenten eingeführt und ihre Bedeutung gemeinsam erschlossen:

- (a) Feuerlöscher (Material: Teelicht in Glasschale, Glas, Backpulver und Essig)  
Durchführung: Stelle ein Teelicht in ein Trinkglas und zünde es an. Gib in ein zweites Glas etwas Backpulver und gieße ein bisschen Essig darüber. Es bildet sich ein weißer Schaum. Halte das Glas schräg über die Flamme des Teelichts, ohne sie zu berühren. Was passiert?
- (b) Geheimtinte (Material: Zitronensaft oder Essig, Papier und Kerze)  
Durchführung: Nimm den Saft einer Zitrone als Tinte und schreibe eine kleine Nachricht an eins der anderen Kinder. Nach dem Trocknen ist die Schrift unsichtbar. Übergebe jetzt deine Nachricht. Wie könnte man die Schrift jetzt wohl wieder sichtbar machen?

Auch die Einführung in die Botanik geschah durch von den Kindern selbst durchgeführte Experimente. Fachwortschatz wie 'oxygene Photosynthese', 'Ökosystem', 'Sonnenenergie' und 'Ozonschicht' konnten in den Experimenten veranschaulicht und wahrlich begreifbar

gemacht werden, sodass komplexe Zusammenhänge von den Kindern selbst erschlossen werden konnten. Die Expertin assistierte den Kindern dabei, indem sie sie bei der Findung von Antworten unterstützte. Folgende Versuche wurden durchgeführt:

- (a) Zweifarbige Blüte (verschiedenfarbige Füllertinten, zum Beispiel Nelken, 2 Gefäße)  
Durchführung: Verdünne zwei verschiedenfarbige Tinten mit etwas Wasser und fülle sie in zwei Gefäße. Spalte den Stängel der Blüte und stecke je ein Stängelende in ein Behältnis. Was passiert?
- (b) Kressesamen anpflanzen  
Wie entwickeln sich die Samen im Laufe der Kinder-Akademie?

Der Einblick in die Zoologie wurde anhand von Tierschädeln, die die Expertin mitgebracht hatte, sowie der Fütterung der auf dem Gelände des Landschulheims gehaltenen Tiere ermöglicht. Folgende Leitfragen sorgten dabei für Diskussionsstoff und begleiteten die Kinder in ihrem Lernprozess:

- (a) Schädel anschauen: Wie sehen die Schädel aus? Was fällt euch Besonderes auf? Was könnten es für Tiere sein?
- (b) Tiere anschauen und füttern: Was wisst ihr über die Tiere? Was nützen sie dem Menschen? Was kennt ihr noch für Nutztiere?

### 'Intensivtage'

In den 'Intensivtagen' wurden die Themenbereiche Biochemie, Botanik und Zoologie ausführlicher behandelt und den Kindern die Möglichkeit gegeben, ihr Vorwissen aus dem Schnuppertag zu erweitern.

So begann der erste der drei 'Intensivtage' mit einem Experiment zur Entwicklung von Bakterien, im Zuge dessen Wortschatz wie 'Nährboden' und 'Bakterien' sowie das Konzept des Impfens relevant waren. Im Anschluss daran wurde die unmittelbare Umgebung erkundet und die jahreszeitlich bedingten Zustände von Fließgewässern, der Insekten- und der Pflanzenwelt untersucht. Im Kontrast dazu beobachteten die Kinder die Pflanzen im Gewächshaus und stellten Vermutungen darüber an, wodurch diese Unterschiede bedingt sein könnten. Hierbei knüpften sie an ihr Vorwissen aus dem 'Schnuppertag' an.

- a) Nährböden für Pilze oder Bakterien herstellen  
Man löst einen Brühwürfel in etwas kochendem Wasser und dickt es mit Stärke an. Dann füllt man das Gemisch in ein kleines Behältnis und lässt es erkalten. Anschließend 'impft' man den Nährboden mit Bakterien zum Beispiel aus der Nase. Jetzt stellt man das Gefäß mit einer Abdeckung an einen warmen Ort. Vielleicht passiert über Nacht etwas...
- b) Was passiert mit der Natur im Winter?  
Wir untersuchen Fließgewässer und Baumrinden, besuchen das Gewächshaus und sammeln und bestimmen überwinterte Insekten und Larven.  
Gibt es auch Bodenleben im Winter? Was ist ein Nährstoffkreislauf?

Am zweiten 'Intensivtag' setzten die Kinder ihre Erkundungstour im Gewächshaus fort. Die Besonderheiten eines Gewächshauses und der Treibhauseffekt wurden thematisiert sowie der Unterschied zwischen Zier- und Nutzpflanzen erörtert. Im Anschluss daran wurden Vogelhäuschen beobachtet und dabei ihre Funktion und die Besonderheiten der Vögel, die dort zu sehen waren, diskutiert.

- a) Im Gewächshaus:  
Welche Pflanzen/Nutzpflanzen entdecken die Kinder? Was ist das Besondere an einem Treibhaus? Was machen Pflanzen im Winter? Was ist der Treibhauseffekt?
- b) Vogelhäuschen beobachten:  
Was entdecken wir für Vögel? Wir bestimmen mithilfe von Büchern, um welche Vögel

es sich handelt. Welche sind wohl Insekten- und welche Körnerfresser? Was machen Vögel im Winter?

Der dritte Tag der 'Intensivtage' war der Zoologie gewidmet. Nachdem bereits die jahreszeitlich bedingten Veränderungen in der Pflanzenwelt erkundet worden waren, beschäftigten sich die Kinder nun mit der Frage, was Säugetiere denn im Winter machen. Nach einer Spurenwanderung durch die winterliche Landschaft wurde schließlich die Lebenswelt von Fledermäusen, die im Dachboden eines Hauses beheimatet sind, entdeckt.

- a) Spurenwanderung:  
Wir suchen Fußspuren, Fraßspuren, Gewölle, Liegeplätze und andere Spuren von Tieren im Wald. Was machen Säugetiere im Winter?
- b) Fledermausquartier im Dachboden:  
Was finden wir für Spuren? Erfahrt Wissenswertes über Fledermäuse!

## **II. Kochworkshop: „Kochen mit Feinschmeckern“ (Leitung: Traudl Grotz, Seminarleiterin für Hauswirtschaft und Hobbyköchin)**

### **Zielsetzung:**

Im Workshop „Kochen mit Feinschmeckern“ lernten die Kinder verschiedene Lebensmittel und Möglichkeiten ihrer Zubereitung kennen. Hierbei wurde besonders darauf geachtet, dass die Kinder an ihre Erfahrungen von zu Hause anknüpfen und neue Informationen auf vielfältige Weise sammeln, verknüpfen und festigen. Geruchs-, Geschmacks- und Tastsinn waren in den Lernprozess involviert und ermöglichten es den Kindern so, unmittelbare und subjektive Entdeckungen zu machen, die sie sprachlich reflektieren, diskutieren und letztendlich schriftlich festhalten. Der didaktisch-methodische Schwerpunkt in jeder Gruppe lag darin, durch erprobendes Handeln in der Kleingruppe Redeanlässe zu schaffen, die zur praktischen Sprachanwendung führen.

### **Zeitplan:**

An den 'Schnuppertagen' wurden in Kleingruppen Fleischküchlein und Kartoffelsalat zubereitet. Informationen, Erfahrungen, besondere Erlebnisse und spannende Erkenntnisse wurden im Anschluss an das gemeinsame Verzehren der Speisen im Plenum diskutiert und schriftlich festgehalten.

In den 'Intensivtagen' widmeten sich die Feinschmecker der Erkundung und Zubereitung der Speisen, die die Schnuppertag-Gruppen in den vergangenen Tagen in einer demokratischen Abstimmung ausgewählt hatten. Auch hier folgte eine Reflexionsphase auf die Praxisphase.

### **Rahmenbedingungen:**

Neben den Zutaten für die Speisen, die die Kinder kennenlernten und dann zubereiteten, wurde eine Küche mit Grundausstattung (Herd, Ofen, Kühlschrank, Utensilien) benötigt, die einer Kleingruppe von (im Falle der Kinder-Akademie) maximal sieben Kindern und der Expertin genug Platz zum Arbeiten bot. Darüber hinaus wurden Schreibmaterialien, die Portfolios und Lerntagebücher der Kinder sowie Bastelmaterialien für die individuelle Gestaltung der Aufzeichnungen der Kinder bereit gestellt.

### **Durchführung:**

Die Gerichte (Fleischküchlein und Kartoffelsalat) wurden den Kindern durch ein Bild vorgestellt. Die beiden Begriffe wurden nun mit der Erfahrungswelt der Kinder verbunden, indem sie kurz aus ihrem häuslichen Erfahrungsraum dazu Stellung nahmen.

Die Bezeichnungen der dazu benötigten Lebensmittel wurden zunächst vorgelesen, Unbekanntes wurde durch Anschauung geklärt. Dabei wurden bereits neue Lernwörter wie zum Beispiel Oregano, Semmelbrösel oder Gemüsebrühe entdeckt, die auf Wortkarten

festgehalten wurden. Diese Maßnahme war für die Festigung beziehungsweise für die Nachhaltigkeit der Begriffe von Bedeutung.

Für die jeweiligen Arbeitsplätze der Schülerinnen und Schüler waren zu Beginn des Workshops die jeweils passenden Arbeitsgeräte bereitgelegt. Unbekannte Geräte, wie zum Beispiel Gummiteigschaber, Schneebesens oder Messbecher, wurden von den Schülerinnen und Schülern beziehungsweise der Expertin erklärt und deren Funktion beschrieben.

Beim Schälen und Schneiden der Zwiebel ging es um die Erfahrung, vom praktischen Tun begriffliches Denken abzuleiten. Wichtig dabei war, das Vorwissen der Kinder mit einzubeziehen und die Bildung von Hypothesen zu ermöglichen, die auch erprobt wurden.

Dann erfolgte eine klare zielgerichtete Lehrvorbereitung, die im Hauswirtschaftsunterricht wichtig ist, da es sich wie bei jedem handwerklichem Tun um fachspezifische Arbeitsweisen handelt. Zur Sicherung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgte nun eine Schülervorbereitung, die von den anderen Schülerinnen und Schülern, die zusahen, versprochen wurde. Auf die gleiche Art und Weise wurden die folgenden praktischen Arbeiten geklärt: Herstellen einer Brühe (dabei wurde die Handhabung des Elektroherdes geklärt und das genaue Abmessen einer Flüssigkeit im Messbecher) sowie das Einweichen von alten Semmeln in Wasser und deren Ausdrücken.

Zwei Schüler wurden zu Experten „befördert“, das heißt sie durften sich anhand eines zielgruppengerecht aufbereiteten Info-Blatts über Hackfleisch, das nachher zur Verwendung kommen würde, informieren. Die Aufgabe wurde von den Kindern gern angenommen, da ihnen in Aussicht gestellt wurde, dass sie anschließend die Gruppe über wichtige Dinge informieren durften.

Dann kam eine interessante Situation innerhalb des Vorhabens: Die Schülerinnen und Schüler durften sich für die anfallenden Arbeiten, die sie nun kannten, selbst einteilen. In dieser Phase zeigte sich deutlich die voranschreitende Kompetenz der Kinder im demokratischen Aushandeln von Lösungen: Zu Beginn taten sich die Kinder schwer, zu einer demokratischen Lösung zu kommen. Sie schrien durcheinander, Tränen flossen, Wut kam auf; bei einigen Gruppen mussten schließlich die von der Expertin bereitgestellten Lose entscheiden. In den 'Intensivtagen' jedoch waren die Schülerinnen und Schüler fähig, sich selbst durch Sprache und soziales Verhalten zu organisieren. Es bedurfte keinerlei Hilfestellung mehr.

Nach dieser Schülerpraxis erfolgte nun das Zubereiten des Hackfleischteiges. Zu Beginn waren die Expertinnen und Experten gefragt, die der Gruppe Beachtenswertes für den Einkauf und die Zubereitung vermittelten. Das Herstellen einer Marinade für den Kartoffelsalat wurde praktisch vorgeführt und das neue Lernwort als Wortkarte vorgestellt. Kartoffelschälen war Teil der Vorbereitungen und wurde von den Schülerinnen und Schülern freudig angenommen, da viele auf ihr häusliches Erfahrungswissen zurückgreifen konnten. Die Übernahme der praktischen Arbeiten erfolgte nach gleichem Muster wie bei der ersten Schülerpraxis.

Das Formen der Hackfleischküchlein – eine bei den Kindern sehr begehrte Tätigkeit – erfolgte durch Schülerversuch. Jedes Kind durfte sein eigenes Küchlein formen, das anschließend beurteilt wurde. Manches wurde verbessert und die Arbeitsweise nochmals durch eine klare Schülervorbereitung gezeigt und versprochen. Zum Schluss, bei der letzten Praxis, wurden von zwei Schülern die Küchlein ausgebraten, vorher erfolgte ein eingehendes Gespräch zum Ausbraten in der Pfanne und über die Handhabung von heißem Fett. Erstaunlich war, dass das häusliche und schulische Erfahrungswissen der Schülerinnen und Schüler hierzu durchweg sehr hoch war. Der Rest der Schülerinnen und Schüler stellte Verzierungsmöglichkeiten zum Kartoffelsalat her. Anschließend wurden die Gerichte um 12 Uhr zu Tisch gebracht.

Um 13:30 Uhr wurde gemeinsam das restliche Geschirr abgewaschen. Anschließend erfolgte im Speisesaal als erster Abschnitt die Reflexion des praktischen Tuns; das Arbeiten in der



Gruppe wurde beurteilt, Lernwörter wurden wiederholt und für das Tagebuch notiert. (In der zweiten Woche wurden die Lernwörter direkt in das Lerntagebuch eingetragen.)

Im zweiten Abschnitt erfolgte ein Eintrag ins Portfolio; Schreibenanlässe wurden diskutiert, zum Beispiel

- Brief an Mutter, wie es dir beim Kochen ergangen ist
- Rezeptblätter nach eigenen Vorstellungen gestalten
- Was hat dich beim Kochen heute überrascht, was war anders als du gedacht hattest?
- Was hat dir heute beim Kochen gefallen?
- Was ist dir heute beim Kochen weniger gelungen?
- Was hast du beim Kochen heute erfahren, was du noch nicht gewusst hast?
- Suche in den bereitgelegten Kochbüchern andere Gerichte mit Hackfleisch und notiere diese!

Im dritten Abschnitt wurden die Schülerinnen und Schüler zur Wahl für künftige Gerichte der zweiten Woche aufgefordert. Die Wahl erfolgte über ein Punktesystem. Zunächst sollten alle Schülerinnen und Schüler eines oder zwei Gerichte ihrer Wahl bestimmen und punkten. Danach durften einzelne Schülerinnen und Schüler für ihre getroffene Wahl sprachlich Werbung betreiben. Dies war ein sehr hoher Anspruch an sie. Da dies auf freiwilliger Basis geschah, wurde diese Maßnahme auch in den Gruppen unterschiedlich aufgenommen. Eine Gruppe war besonders engagiert: Bei ihr haben alle Schülerinnen und Schüler Stellung bezogen. Anschließend wurde ein zweiter Wahlgang durchgeführt.

### **III. Theaterworkshop: „Ein Theaterprojekt: Entwicklung und Erarbeitung eines Theaterstücks“ (Leitung: Sonja Welter und Susanne Bloß, Schauspielerinnen und Sängerinnen bei Tabaluga tivi im ZDF)**

#### **Zielsetzung:**

Der Theater-Workshop bot den Kindern die Möglichkeit, die Ausdruckskraft von Körper und Stimme kennenzulernen, sich neu zu erfinden und in andere Rollen zu schlüpfen. Die Schaffung des Selbst-Bewusstseins jedes/r Einzelnen innerhalb einer Gruppe stand hierbei im Vordergrund. Mit Hilfestellung der Expertinnen entwickelten die Kinder ein eigenes Theaterstück, in dem jeder Charakter eine Rolle fand, und das im Abendplenum den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Kinder-Akademie vorgespielt wurde.

#### **Zeitplan:**

Am 'Schnuppertag' wurde nach Aufwärmübungen für Körper, Stimme und Geist sowie einigen spielerischen Übungen zur Stärkung des Zusammenhalts als Gruppe die Welt des Theaters entdeckt. Nach der Mittagspause wurden schließlich die einzelnen Rollen entwickelt und im Anschluss daran gemeinsam ein Theaterstück kreiert. Dies wurde im Abendplenum vorgestellt.

In den 'Intensivtagen' wurde ebenfalls mit Aufwärmübungen gestartet und im Anschluss in (Klein-)Gruppen Teile des Theaterstücks geprobt, das am ersten und zweiten Nachmittag der 'Intensivtage' entwickelt wurde. Im Zuge des Abschlussabends, bei dem alle Workshops Ergebnisse ihrer Arbeit vortrugen, kam das Stück zur Aufführung.

#### **Rahmenbedingungen:**

Die Auswahl an Materialien für den Theaterworkshop ist flexibel und den jeweiligen Expertinnen und Experten freigestellt. Wichtig ist in jedem Fall ein großzügiger Raum, der Platz bietet, um sich zu bewegen. Darüber hinaus stellten die Expertinnen des Theaterworkshops in der Kinder-Akademie einige Requisiten und Kostüme zur Verfügung

sowie einen tragbaren CD-Player und 'Meine Rolle'-Arbeitsblätter, die die Kinder im Laufe des Tages ausfüllten.

### **Durchführung:**

Die 'Schnuppertage' sowie der erste der 'Intensivtage' begann mit einer Vorstellungsrunde, sodass die Kinder einander kennenlernen und über ihre bisherigen Erfahrungen mit Theaterspielen berichten konnten. So wurde ein direkter Einstieg ins Thema ermöglicht. Im Anschluss daran wärmte die Gruppe sich auf, indem die Kinder sich (gegenseitig) warm klopfen, ihre Stimme aufweckten, wippten, zappelten, sich streckten und gähnten, die Lippen vibrieren ließen, mit der Zunge schnalzten, und vieles mehr. Durch abwechslungsreiche Spiele wie Stopp-Tanz zu Musik, Ballwerfen, Pantomime oder das Kreieren von Standbildern wurde das Bewusstsein für den eigenen Körper gestärkt und der kontrollierte Einsatz von Mimik, Gestik, Bewegung und Stimme in Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern erprobt. Gezielte Sprachübungen anhand eines Beispielsatzes, der in unterschiedlichen Stimmungen gesprochen wird und dann von den anderen Gruppenmitgliedern erraten werden soll, sensibilisieren für feine Nuancen und helfen den Kindern, ihr Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und Betonungen gezielt einzusetzen. Dies kommt ihnen sowohl beim Theaterspielen als auch im täglichen Leben zugute. Als letzte Aktivität vor der Mittagspause machten die Kinder sich mit den Kostümen und Requisiten vertraut, indem sie ihrer Fantasie freien Lauf ließen und verschiedene Kombinationen ausprobierten.

Nach dem Mittagessen wurden die Vorübungen aus dem Vormittag gebündelt, indem jedes Kind seine eigene Rolle entwickelte und sich für diese einen charakteristischen, in einer konkreten Gemütslage gesprochenen Satz und eine dazu passende Geste oder Bewegung überlegte. Zur Orientierung hierbei diente ein von den Expertinnen bereitgestelltes Arbeitsblatt, auf dem die Kinder ihre Ideen festhalten konnten. Die Kinder stellten einander ihre Charaktere vor und überlegten sich mithilfe der Expertinnen einen Plot für das Theaterstück, in dem alle Figuren mit ihren charakteristischen Sätzen integriert waren. Dann wurde das Stück mehrfach geprobt, wobei die Kinder sehr auf einander achteten und als Gruppe funktionieren mussten, um Einsätze und Zusammenhänge schauspielerisch zu vermitteln. Im Abendplenum wurde das gemeinsam erarbeitete Stück schließlich vorgeführt.

An den 'Intensivtagen' wurde bereits in der zweiten Hälfte des Vormittags an dem gemeinsamen Theaterstück gearbeitet, da dies länger und komplexer war als die der 'Schnuppertage' und somit mehr Übung erforderte. Da sie sowohl Autoren als auch Schauspieler und Produzenten ihres Stückes waren, nahmen die Kinder die Proben sehr ernst und engagierten sich intensiv für das Gelingen ihres gemeinsamen Projekts. Die Expertinnen nahmen hierbei eine beratende Rolle ein und standen den Kindern bei Fragen oder Problemen zur Seite.

## **IV. Deutschwerkstatt: „Spielewerkstatt: Fit in Deutsch mit ganz viel Spaß“ (Leitung: Renata Abd und Martina Hoffmann, DaF-Studentinnen an der Ludwig-Maximilians-Universität München)**

### **Zielsetzung:**

Spielerische Förderung der Sprachkompetenzen ohne Frustration und Stärkung des Selbstbewusstseins im Hinblick auf Sprache waren die primären Ziele des spielerischen, handlungsorientierten und motivierenden Lernens bei diesem Angebot.

Den Schülerinnen und Schülern wurden viele und intensive Sprech- und Schreibanlässe sowie Lernanregungen gegeben. Dabei wurden Spiel- und Lernmaterialien aus der handlungsorientierten Sprachdidaktik eingesetzt, die zur Steigerung des sprachlichen Niveaus jedes/jeder Einzelnen beitrugen.

Weitere Zielsetzungen des Projekts waren:

- Spaß am Lernen erfahren und Lernstrategien entwickeln
- Neue Themen und Inhalte kennen lernen
- Förderung der mündlichen und schriftlichen sprachlichen Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen nach sprachwissenschaftlichen Kriterien für alle Kinder
- Spaß an der Gemeinschaft erleben und Gemeinschaftssinn entwickeln
- Sprachkenntnisse differenzieren und vertiefen.

Nicht Subjekt, Objekt oder Akkusativ sind das Thema, sondern der funktionale Gebrauch der Grammatik in der praktischen Sprachanwendung. Die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung und Anwendung, und damit auch die Rückmeldungen der Umgebung, stehen im Mittelpunkt.

Diese Ziele sollen mit der gemeinsamen Arbeit mit den DaZ-Lernkoffern (Hölscher/Piepho 2003-2006) erreicht werden.

### **Zeitplan:**

Während des 'Schnuppertages' beschäftigten sich die Kinder primär mit dem 'Sich orientieren'-Koffer. Die Expertinnen standen hierbei beratend zur Seite.

An den 'Intensivtagen' kam hauptsächlich der *Ich und Du*-Koffer (2004) zum Einsatz.

### **Rahmenbedingungen:**

Abgesehen von den DaZ-Koffern selbst wurden kaum zusätzliche Materialien benötigt. Ein Raum mit angenehmer Atmosphäre, in dem die Kinder sich bei Bedarf bewegen und ausbreiten konnten ist von Vorteil. Außerdem sollten die Kinder ihre Federmappen mit Stiften, Kleber und anderem dabei haben, um kreativ mit den Koffern arbeiten zu können. Die DaZ-Koffer sind im Finken-Verlag erschienen und können über diesen bezogen werden. Begleitend zu den Koffern kann das Sprachlernspiel *Unser kleiner Wörterladen* (Hölscher 2006) eingesetzt werden.

### **Durchführung:**

'Schnuppertag'

Die Gruppe setzte sich im Kreis zusammen und je zwei Kinder interviewten einander; In der anschließenden Vorstellungsrunde stellten die Kinder jeweils ihren Interviewpartner vor. Reihum äußerten sich die Kinder dann dazu, was sie sich von der Spielwerkstatt erhoffen und worauf sie sich besonders freuen. Gemeinsam wurden die *Sich orientieren*-Koffer (2005) geöffnet; bereits erfahrene Kinder erklärten den anderen, wie der Koffer funktioniert. Hierbei lernten die Kinder, durch präzise Beschreibungen und konkrete Nachfragen Informationen sprachlich zu vermitteln. Sobald sichergestellt war, dass die Kinder mit den Lernkoffern umzugehen wussten, suchten sie sich eigenständig Spiele oder Aktivitätskarten aus, mit denen sie sich bis kurz vor der Mittagspause beschäftigten. Dann kam die Gruppe abermals im Sitzkreis zusammen, um die Erlebnisse und Erfahrungen des Vormittags zu rekapitulieren.

Nach der Mittagspause kam die Gruppe wieder zusammen, um Lern- und Spielvorhaben für den Nachmittag zu bestimmen. Hierbei äußerte jedes Kind seine individuellen Ziele. Während der restlichen Zeit beschäftigten sich die Kinder wieder intensiv mit ihren selbstgewählten Spielen oder Aktivitätskarten, bevor sie kurz vor Ende des Workshops ein letztes Mal zusammen kamen, um zu besprechen, welche ihrer Arbeiten aus der Spielwerkstatt sie im Abendplenum vorstellen wollen.

'Intensivtage'

Wie auch der 'Schnuppertag' begann der erste Tag der 'Intensivtage' damit, dass jedes Kind nach kurzem Interview seinen rechten Nachbarn aus dem Sitzkreis vorstellte. Dann wurde ein Plakat mit dem Schlagwort „Spielwerkstatt“ in die Mitte des Sitzkreises gelegt. Kinder sollten nach dem Brainstorming-Prinzip ihre Wünsche, Vorschläge, Erwartungen und Ideen für die drei folgenden Tage in der Spielwerkstatt auf dem Plakat festhalten. Anschließend stellte jedes Kind seine Ideen für die kommenden Tage im Sitzkreis vor. Aus dem Brainstorming ergaben sich unter anderem eine Interviewgruppe und eine Schriftstellergruppe. Die Kinder verfolgten in den nächsten Tagen selbstständig ihre Projekte. Am vorletzten Nachmittag und am letzten 'Intensivtag' digitalisierten alle Schülerinnen und Schüler ihre Interviews und Geschichten. Zum Abschluss der Expertenzeit stellten die Kinder im Sitzkreis ihre abgeschlossenen Projekte vor, die sie auch in dem großen Abschlussplenum präsentieren wollten.

Neben den einzelnen Gruppenarbeiten der Kinder, gab es ein Gesamtprojekt der Spielwerkstatt, nämlich die Erstellung eines „Violau-Baums“. Hierbei bestand die Aufgabe darin, alle Schülerinnen und Schüler aus den beiden teilnehmenden Grundschulen nach ihrem schönsten Erlebnis in Violau zu fragen. Die ergreifendsten Aussagen wurden im großen Abschlussplenum präsentiert und an die Äste eines Baumes gehängt.

#### **V. Filmworkshop: „Einen Film zur Kinder-Akademie erstellen“ (Leitung: Wolfgang Hillitzer, Lehrer, Medienpädagoge und Filmemacher aus Nürnberg)**

##### **Zielsetzung:**

Die Kinder erlernten den eigenständigen Umgang mit der Filmkamera und Filmbearbeitungstechniken. Hierbei spielten die gemeinsame Auswahl von Motiv, Fokus und Kameraführung sowie die Zusammenarbeit bei der anschließenden Bearbeitung des Filmmaterials am Computer eine wichtige Rolle.

##### **Zeitplan:**

An den 'Schnuppertagen' wurden zu Probezwecken von den Kindern selbstgewählte Szenen in den anderen Workshops gefilmt und im Anschluss am Computer bearbeitet und geschnitten. Da der Experte des Workshops 'Film' die Kinder-Akademie filmisch dokumentierte, gab es hier keine 'Intensivtage'.

##### **Rahmenbedingungen:**

Es wurden Filmkameras, Stative und eine entsprechende Ausrüstung zur Bearbeitung des gefilmten Materials benötigt.

##### **Durchführung:**

Zu Beginn wurden die Grundbegriffe der Filmtechnik eingeführt. Der Experte begann mit der Erklärung der Begriffe „video“ und „audio“ und erklärte dann, wie aus vielen Einzelbildern ein „bewegtes Bild“, ein Film entsteht. Dann wurden die technischen Geräte „vorgestellt“, mit denen später gearbeitet wurde. Während die Kinder sich mit den Geräten vertraut machten, folgte die Erklärung der zwei Bildformate und wie das mit dem Sichtfeld des Menschen zusammenhängt. Der hierbei verwendete Wortschatz umfasste beispielsweise 'Standbilder', 'bewegte Bilder', 'zusammengesetzte Bilder', 'Windschutz', 'Flimmern', 'digitales Kabel', 'Festplatte' oder auch 'Aufnahme'.

Diese Einführung durch den Experten fand in einem Dialog statt, in dem sich die Kinder mit eigenen Erfahrungen einbrachten, zum Beispiel wie ihre Eltern skypen (insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund), wie sie selbst und ihre Eltern fotografieren und filmen. Die vorgestellten, erklärten Geräte durften in die Hand genommen beziehungsweise genau angesehen werden. Dabei lasen die Kinder die Beschriftungen auf den Knöpfen und Displays der Geräte.

a) Die Kinder filmten selbst nach folgenden Schritten:

- Zunächst filmt der Experte wild umher fuchtelnd die Gruppe und lässt dies direkt auf dem Bildschirm ansehen. Die Kinder kommentieren die verwackelten Ergebnisse und schlussfolgern, wie sie arbeiten wollen und worauf sie achten müssen.
- Es folgen weitere Anleitungen und wichtige Hinweise für das Filmen (leise sein, nicht wackeln, erst einstellen, dann aufnehmen).
- Nun wird entschieden, in welchen anderen Workshop die Gruppe gehen will, um dort zu filmen.
- Im Workshop angekommen, filmen die Kinder verschiedene Szenen, dabei kommt jedes Kind zum Filmen.

Bei der Planung der Aufnahmen wurden Vorschläge gesammelt, Argumente vorgebracht und schließlich demokratisch entschieden, in welchen Workshop man gehen wollte. Beim Filmen besprachen die Kinder zum Beispiel, welche Einstellung und welches Motiv ihnen gefällt, erinnerten sich gegenseitig daran oder hielten fest, wie man sich als Kameraleute verhalten muss.

a) Das Gefilmte wurde in den folgenden Schritten gesichtet und zu einem kurzen Film geschnitten:

- Zurück im Schneiderraum werden die Aufnahmen der Kinder zunächst gesichtet.
- Man bespricht, welches Thema oder Motto sich für den Film anbietet, beziehungsweise sich herauskristallisiert.
- Es wird über einen möglichen Titel nachgedacht, teilweise schon hier abgestimmt, teils auch erst später, nach der Auswahl der Szenen.
- Dann werden Szenen ausgesucht, die Reihenfolge wird besprochen.
- Die Kinder dürfen dabei nacheinander die „Befehle“ am Schneidecomputer geben, die Szenen auswählen, kürzen, einsetzen, verschieben ...
- An jedem Tag wird eine filmtechnische Besonderheit eingebaut (Standbilder, Wiederholungseffekte, rückwärtslaufende Szenen ...), die der Experte mit den Kinder ausführlich bespricht.
- Eine Begleitmusik für den Film wird ausgewählt, der Experte erklärt und zeigt auf dem Bildschirm, wie die Tonspur unter den Film „gelegt“ wird.
- Schließlich tippen die Kinder ihre Namen für den Nachspann ein.
- Der fertige Film wird dann angesehen, kommentiert (und bejubelt).

Die gesamten Schneidearbeiten – Szenen auswählen, kürzen, einsetzen und anderes – wurden von den Kindern selbst ausgeführt. Der Experte leitete an, benannte die Funktionen / Buttons auf dem Bildschirm und erklärte, was zu tun ist. Abwechselnd bediente jedes Kind so den „Trackball“, eine besondere Maus für diese Arbeit, was feinmotorische Fähigkeiten bei gleichzeitiger Konzentration auf den Bildschirm (lesen, kopieren, einsetzen) erforderte. Die zuvor in der Einführung gehörten neuen Wörter, aber auch jene, die erst während des Schneidens hinzugekommen sind, mussten nun verstanden werden, um die Anleitung des Experten in Handlung umsetzen zu können.

Manche Kinder lasen die schriftlichen Informationen auf dem Bildschirm sehr intensiv, nutzen diese also als Informationsquelle und orientierten sich dementsprechend sehr schnell. Andere hörten mehr auf die Anweisungen des Experten (und die Hinweise der anderen Kinder) und ließen sich so lenken. In jedem Fall wurde eine intensive Konzentrationsleistung erbracht.

All das fand in einem kollektiven, offenen Dialog zwischen dem Experten und der Gruppe statt. Die meisten Kinder brachten sich hier stark ein, begleiteten das eigene Tun und das der anderen Kinder beim Schneiden (für alle am Bildschirm zu verfolgen) lebhaft und unterstützend mit Sprache. Besonders auffällig und bewundernswert war dabei die Geduld, die die Kinder aufbrachten, während sie selbst „nur“ am Bildschirm verfolgen konnten, was andere gerade „schneiden“ und wie sie dabei dennoch konzentriert dabei bleiben und den Film weiter gemeinsam gestalten.

Die Auswahl der Szenen, der Anfangsbilder und der Effekte, die Formulierung des Titels, der Untertitel, etc. erfolgte in einem demokratischen Prozess. Der Experte lenkte diesen Prozess, je nach Eigeninitiative der Kinder, mehr oder weniger intensiv. Insgesamt war zu beobachten, dass die Kinder diese Abstimmungsprozesse gut selbst gestalten, argumentieren, erklären und sich gegenseitig zuhören konnten. So wurden die Ergebnisse auch als gemeinsam getroffene Entscheidungen akzeptiert; nur in den seltensten Fällen herrschte nach dem Aushandeln gemeinsamer Ergebnisse noch Unstimmigkeit.

#### **VI. Zirkusworkshop: „In jedem von uns steckt ein Bewegungskünstler“ (Leitung: Peter Kuhn, Grundschullehrer mit Grundausbildung für Zirkus- und Theaterpädagogik)**

##### **Zielsetzung:**

Zirkus- und theaterpädagogische Arbeit hat nicht nur das Endprodukt (Vorführung) zum Ziel, sondern stützt, steigert und fördert die eigenen (auch potentiellen) Kompetenzen des Kindes. Das heißt, in Spielen und Übungen aus diesem Bereich werden zwar Fertigkeiten vermittelt – wie zum Beispiel Jonglieren, Balancieren oder auf der Laufkugel laufen –, aber auch gleichzeitig und vorrangig viele Prozesse im Kind in Gang gesetzt.

So ist es unter anderem Ziel, dass die Kinder ihre Feinmotorik steigern und im Zuge dessen neue flexibel auf neue Umstände und Bewegungen reagieren. Bei Übungen zum Rhythmus- und Gleichgewichtsgefühl der Kinder können sie ihre Konzentrationsfähigkeit erweitern; auch die Hand-Augen-Koordination wird durch auf das Erleben des Körpers gerichtete Übungen gestärkt. Nicht zuletzt sind die allgemeine Beweglichkeit der Kinder, ihre sowohl physische als auch psychische Ausdauer sowie ihre Kreativität und Fantasie gefragt. Im Zirkusworkshop können die Kinder ganzheitliches Lernen in handlungsorientierten Aufgabenstellungen erfahren und lernen dabei gleichzeitig eine Möglichkeit kennen, wie sie sich selbst einen Ausgleich zu weniger aktiven Formen des Lernens schaffen können.

Durch die Eigenständigkeit, mit der die Kinder ihre Übungen wählen können, werden ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein gesteigert; außerdem erfahren sie aufgrund ihrer persönlichen Bindung zur selbstgewählten Aufgabe einen Zuwachs an Zielstrebigkeit. Auch die soziale Kompetenz der Kinder profitiert vom Zirkusworkshop, da sie innerhalb der Gruppe aufeinander angewiesen sind, wenn sie einander Hilfestellung geben. Das stärkt nicht nur das Gruppengefühl, sondern schafft auch Vertrauen in andere.

Im Workshop wurden die Kinder neben vielfältigen Spielen, die ihre Ausdauer und das Zusammengehörigkeitsgefühl förderten, an die Techniken der verschiedenen „Zirkuskünste“ herangeführt. Dabei ging es nicht in erster Linie um die exakte Ausführung, sondern um das eigenständige, experimentelle Ausprobieren und den fantasievollen Umgang mit sich selbst und den Gegenständen. Die eigene Körpererfahrung und das Erkennen verschiedenster Bewegungsformen standen im Vordergrund.

##### **Zeitplan:**

An den 'Schnuppertagen' wurden verschiedene Geräte und Arbeitsformen ausprobiert; anschließend wurden mit einem dieser Geräte für die Vorführung im Abendplenum ausgiebig geübt und die Performances der Einzelnen zu einer gemeinsamen Vorführung zusammengefügt.

In den 'Intensivtagen' wurden noch dazu komplexere Abläufe geprobt und diese für eine anspruchsvollere Vorführung miteinander verknüpft.

### **Rahmenbedingungen:**

Der Zirkusworkshop fand in der Turnhalle des Landschulheims statt; jeder andere großzügige Raum, in dem Materialien wie Matten zur Sicherung der akrobatischen Übungen und ein CD-Player zur Verfügung stehen, ist jedoch ebenso geeignet. Eine Auswahl an Geräten sollte den Kindern ebenfalls zur Verfügung stehen, wie zum Beispiel Jongliertuch, Jonglierball, Diabolo, Teller, Einrad, Laufkugel, Rola-Bola, Springseil oder Balancierseil.

### **Durchführung:**

In der eigentlichen Umsetzung gestaltete sich das Programm wie folgt: Nach einer körperlichen Aufwärmphase fand eine allgemeine Vorstellungsrunde statt. Daran schloss sich der erste Kontakt mit einigen der Hilfsmittel, wie Bällen und Säckchen, an. Die Kinder wurden ermutigt, eigene Wege zu finden, mit diesen Hilfsmitteln zu arbeiten und stellten ihre Ideen in der Gruppe vor. Anschließend wurden besagte Übungen gemeinsam erprobt. Ähnlich gestaltete sich die zweite Phase, in der die Kinder an Teller, die man auf Stäben drehen kann, herangeführt wurden. Auch hier war die Eigeninitiative und Kreativität der Kinder gefragt, genau wie ihre soziale Kompetenz im Umgang mit den anderen Kindern, denen sie ihre Ideen vorstellten und -führten. Eine Intensivierungsphase, in der die Kinder eigenständig mit den bisher kennengelernten Geräten arbeiteten, schloss die Vormittagssitzung, die stets mit einem gemeinsamen Schrei zur Entladung überschüssiger Energie endete, ab.

In der Nachmittagssitzung wurden zusätzliche Geräte eingeführt, vorgestellt und gemeinsam erprobt. Hierbei wurde vor allem Wert darauf gelegt, die Erfahrungen und erworbenen Fertigkeiten aus der Vormittagssitzung mit den neuen Herausforderungen zu verbinden. Das verlangte den Kindern eine enorme Transferleistung ab. Gemeinsam wurde schließlich eine Präsentation für das Abendplenum erarbeitet, die in den Intensivtagen durch eine große Abschlusspräsentation ersetzt wurde.

## **VII. Yogaworkshop: „Yoga und mehr: Körperwelten – Eine Entdeckungsreise mit Körper, Geist und Seele erleben und gestalten“ (Leitung: Stefanie Samberger, Diplom-Sozialpädagogin und Yogalehrerin)**

### **Zielsetzung:**

Yoga heißt Vereinigung. Es ist keine Theorie, sondern ein praktischer Lebensweg, der durch die Erfahrung überzeugt. Yoga unterstützt die kindliche Wahrnehmung, stärkt die Seele und die Persönlichkeit. Kinder haben mit Yoga die Möglichkeit, sich immer wieder neu zu entdecken, den eigenen Körper, die Kreativität, die Gedankenwelt. Im Rahmen einer Yogagruppe können Kinder gemeinsam erfahren, wie individuell und wertvoll ihre persönlichen Erlebnisse sind. Sie können lernen, ihr persönliches Wissen, ihre Erfahrung mit Beweglichkeit und Ausdruck zu teilen, und bekommen gleichzeitig die Gelegenheit von den Erfahrungen der anderen Kinder zu profitieren. Voneinander und miteinander ausprobieren, Grenzen erkennen und akzeptieren lernen, um diese zu gegebener Zeit überschreiten zu können. Das Yogaprogramm ist den Bedürfnissen der Kinder angepasst. Spielend tauchen wir in die Bewegungswelt der verschiedenen Tiere ein und versetzen uns in die Vielfalt der Natur. Die Kinder können sich aus dem Reich der Tiere gemeinsam einige Asanas (bestimmte Körperhaltungen) aussuchen. Im Rahmen von verschiedenen gruppenspezifischen Prozessen können sie herausfinden, was möglicherweise hinter den unterschiedlichen Tieren stecken könnte. Sie lernen ihren Körper anders zu benutzen, ihre Beweglichkeit und ihre Atmung zu beachten sowie sich selbst zu beobachten ohne sich sofort zu beurteilen. Aus den verschiedenen Tier- und Gegenstandsasanas können kleine Geschichten oder Bilder entstehen, die die Kinder dabei unterstützen sollen, ihren Bezug zu Körper und Sprache zu entwickeln beziehungsweise zu stärken. Mit Phantasieereisen und

Imaginationsgeschichten können wir aber auch Momente der Meditation und Stille erleben. Bei der Kinder-Akademie wurde das Yogaprogramm mit erlebnispädagogischen Elementen angereichert (zum Beispiel der Aufgabenstellung: Wie könnten die Tiere gemeinsam einen Fluss überqueren?), um Gruppenerfahrungen zu gewährleisten, demokratische Entscheidungsfindungsprozesse zu unterstützen sowie gemeinsame, handlungsorientierte Lösungen zu entwerfen.

### **Zeitplan:**

Während der 'Schnuppertage' wurde den Kindern die Möglichkeit geboten, erste Einblicke in die Welt des Yoga zu erhalten, indem sie sowohl die physischen als auch die psychischen Elemente des Yoga unter Anleitung ausprobierten.

In den 'Intensivtagen' wurden sehr viel komplexere Posen ausprobiert und die gemachten Erfahrungen zueinander in Bezug gesetzt und mit denen der anderen Gruppenmitglieder verknüpft.

### **Rahmenbedingungen:**

Ein großzügiger Raum mit angenehmer, ruhiger Atmosphäre sowie Yogamatten und bequemer Kleidung wurden für diesen Workshop benötigt. Darüber hinaus nutzten die Kinder lediglich ihr Portfolio und bereitgestellte Blätter, auf denen sie ihre Erfahrungen in selbstgewählter Form dokumentieren konnten.

### **Durchführung:**

Während der 'Schnuppertage' wurde stets damit begonnen, dass den Kindern Zeit gegeben wurde, auch mental im Workshop anzukommen. Im Anschluss daran wurde der Körper in Aufwärmübungen auf die kommenden Stunden vorbereitet. Den Einstieg in die Welt des Yoga bot eine erlebnispädagogische Aktion, die den Schwerpunkt auf einen Wahrnehmungssinn legte und die Kinder somit für sich selbst sensibilisierte. Die Kinder begleiteten ihre Erfahrungen sprachlich, erzählten, wie sie sich fühlten und bereiteten sich somit für die ganzheitliche Erfahrung des Kinderyoga vor. Hier standen Tiergeschichtenasanas, die die Kinder ihrer Persönlichkeit entsprechend selbst auswählten, und der kleine Sonnengruß im Mittelpunkt. Den Abschluss fand die Vormittagssession mit einer kurzen, von der Expertin angeleiteten Entspannungsmeditation im Stil eines autogenen Trainings. Nach dem Mittag wiederholten und festigten die Kinder ihre am Vormittag geübten Asanas und überlegten nun gemeinsam, wie diese in ihren Alltag integriert werden können und welchen persönlichen Nutzen Yoga für sie darstellen könnte. Anschließend fertigten die Kinder gemeinsam Gruppenplakate für ihre Portfolios an, auf denen sie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse des Tages festhielten und verarbeiteten. Hierbei wurde auch besprochen, welche Asanas für die Präsentation im Abendplenum einstudiert werden sollten und wie diese miteinander zu einer Geschichte verknüpft werden konnten. Eine Abschlussmeditation rundete den Tag ab.

An den Intensivtagen wurde der Ablauf des 'Schnuppertages' um die Erkundung weiterer Sinneswahrnehmungen erweitert. Hierbei wurden zuerst die Umwelt sowie die eigene Person intensiv erfahren, um im Anschluss zu versuchen, die persönliche Wahrnehmung von Sinneseindrücken und den Prozess der Wahrnehmung mit dem eigenen Körper darzustellen. Die Kinder erweiterten ihr Repertoire an Asanas, übten sich in Meditation und der Versprachlichung von Erfahrungen beim Yoga und erdachten, unterstützt von der Expertin, eine Geschichte, die sie im Abschlussplenum in Form von Asanas erzählten und darstellten.

## **6.5 Datenquellen**

Die Daten zur vorliegenden Untersuchung wurden aus folgenden Quellen generiert:

- Befragung der Lehrkräfte anhand von Leitfragen zu Beginn der Kinder-Akademie
- Teilnehmende Beobachtung der Kinder anhand eines Beobachtungsbogens



- Videoaufzeichnungen aus dem täglichen Morgen- und Abendplenum
- Eltern- und Kinderfragebögen zur Nacherhebung im Anschluss an die Kinder-Akademie
- Befragung der Lehrkräfte anhand von Leitfragen im Anschluss an die Kinder-Akademie

Als Hauptinstrument, das sowohl zur teilnehmenden Beobachtung der Kinder als auch zur Befragung der Lehrkräfte herangezogen wurde, wurde ein Beobachtungsbogen mit Leitfragen entwickelt. Um sicherzustellen, dass alle Evaluatorinnen mit den Erhebungsinstrumenten gleichermaßen kompetent umgehen, wurden Trainings- und Kalibrierungssitzungen durchgeführt.

### 6.5.1 Entwicklung und Aufbau des Beobachtungsinstruments

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist die Beobachtung der Entwicklung von a) sprachlichen, b) sozialen und c) demokratischen Kompetenzen der Kinder in der handlungsorientierten Lernumgebung Kinder-Akademie. Die Formulierung der Beobachtungsfragen erfolgte im Kontext des Konzepts der Kinder-Akademie, in der Kommunikationsräume und -kontexte in den Workshops, bei den weiteren Programmpunkten sowie im gesamten Tagesablauf für sprachliches, soziales und demokratisches Handeln geschaffen wurden. Die offene Lernsituation erlaubte und forderte die sprachliche Interaktion sowie die inhaltliche Auseinandersetzung der Kinder untereinander und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen. In täglich neuen Gruppenkonstellationen mit teilweise noch unbekanntem Mitschülerinnen und Mitschülern (aus der jeweils anderen Schule) die Inhalte der Workshops zu erarbeiten, war dabei eine weitere Herausforderung für die Kinder.

Vor der Formulierung der Fragen wurden Instrumente gesichtet, die die interessierenden Entwicklungsbereiche ‚Sprache/Kommunikation‘ und ‚soziales Verhalten/demokratische Prozesse‘ bei Kindern erfassen. Dabei wurden im Sprachbeobachtungsbogen *Seldak-Hort* (Hofbauer et al. 2009, siehe auch Ulich/Mayr 2009) und dem *Pragmatischen Profil* (Dohmen et al. 2009) nützliche Anregungen für die Fragestellungen gefunden.

*Seldak-Hort – Sprache und Literacy bei Kindern im Schulalter* – wurde am Staatsinstitut für Frühpädagogik als Instrument zur gezielten Beobachtung der Sprachentwicklung von Grundschulkindern in Horten entwickelt. Es handelt sich dabei nicht um einen Test zur Sprachstandsdiagnostik, sondern um die systematische Beobachtung der Entwicklung von kommunikativer und schulbezogener Sprachfähigkeit über einen längeren Zeitraum. Der Aufbau des Bogens orientiert sich an Kommunikationssituationen im Hortalltag und den sprachlichen Anforderungen bei der Wissensgewinnung und Wissensverarbeitung sowie an den Literacy-relevanten Kompetenzen der Kinder (Interesse an und Nutzung von Büchern/Gedrucktem, Lesen, Erzählen, Schreiben). Somit bot sich für die Entwicklung des Beobachtungsbogens für die Kinder-Akademie die Konsultation des *Seldak-Hort* an.

Das *Pragmatische Profil* – Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern – wurde herangezogen, da es dazu entwickelt wurde „ein qualitatives Bild des typischen Kommunikationsverhaltens eines Kindes im Alltag“ (Dohmen et al. 2009:13) zu beschreiben und da es eine „Bandbreite von Fähigkeiten verschiedener Bereiche erfasst, die kommunikatives Handeln direkt oder indirekt ermöglichen bzw. beeinflussen“ (ebd.).

Für die Datenerhebung mittels teilnehmender Beobachtung wurden zwei Fragen aus dem *Pragmatischen Profil* übernommen (siehe weiter unten) sowie bei manchen Fragen die Beispiele in Anlehnung an das *Pragmatische Profil* und den *Seldak-Hort* formuliert. Die weiteren Beobachtungsfragen zur Entwicklung von sozialen, sprachlichen und demokratischen Kompetenzen wurden für die vorliegende Untersuchung ergänzt.

Insgesamt wurden sieben Beobachtungsfragen formuliert, die teilweise verschiedene Kompetenzbereiche gleichzeitig betreffen. Dies war unvermeidlich, da sich die zu beobachtenden einzelnen Kompetenzen in den Teilaspekten überschneiden und nicht immer vollständig voneinander trennbar sind.

Zu jeder der sieben Fragen wurden zur Orientierung verschiedene Beispielhandlungen formuliert sowie die fokussierten Kompetenzen vermerkt. Damit war der Fokus der Frage für die Evaluatorin jederzeit klar und nachvollziehbar.

<p><b>1. Gibt es Menschen, mit denen das Kind mehr redet als mit anderen? Wenn ja, mit wem?</b></p>
<p><i>Beispielhandlungen: Lösen vom Experten; Hinwendung zu Kameraden / EvaluatorInnen / Lehrkräften / Schulleitung / Sonstige</i></p>
<p><i>Raum für Notizen</i></p>
<p>Untersuchte Kompetenzen: Emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz <input type="checkbox"/> Gruppendynamik, Interaktion, Bezugspersonen</p>

Abbildung 3: Frage 1 des Beobachtungsbogens.

Der vollständige Beobachtungsbogen befindet sich im Anhang.

Folgende Beobachtungsfragen wurden für die Evaluation formuliert:

1. Gibt es Menschen, mit denen das Kind mehr redet als mit anderen? Wenn ja, mit wem?  
(Diese Frage wurde aus dem *Pragmatischen Profil* übernommen; Dohmen et al. 2009:33, Frage 33)
2. Wie holt sich das Kind Informationen?  
(In Anlehnung an: *Seldak-Hort*, Frage G3; Beispiele in Anlehnung an *Das Pragmatische Profil*, Frage 29)
3. Wie bringt das Kind das Thema voran?  
(In Anlehnung an: *Seldak-Hort*, Frage C3; Beispiele in Anlehnung an *Seldak-Hort*, Bereich A)
4. Wie setzt das Kind seine Erfahrungen und Schlussfolgerungen sprachlich um?
5. Wie unterstützt das Kind einen Entscheidungsprozess?  
(Beispiele in Anlehnung an *Seldak-Hort*, Bereich D)
6. Wie geht das Kind mit Konflikten um?
7. Überwiegender Interaktionsstil des Kindes  
(Diese Frage wurde aus dem *Pragmatischen Profil* übernommen; Dohmen et al. 2009:69, C)

Für den Kompetenzbereich *Sprache* wurde die Beobachtung anhand der Fragen 2, 3 und 4 vorgenommen. Den Kompetenzbereich *Soziales* decken die Fragen 1 und 7 ab, und die Fragen 5 und 6 bilden die Grundlage zur Beobachtung der *demokratischen* Kompetenzentwicklung.

### **6.5.2 Einsatz des Bogens in der teilnehmenden Beobachtung**

Der Beobachtungsbogen wurde in der ersten Woche für jedes Kind täglich ausgefüllt. Die Beobachtung wurde jeweils von der Evaluatorin, die dem vom Kind besuchten Workshop zugeteilt war, in teilnehmender Beobachtung durchgeführt. In den letzten drei Tagen der Kinder-Akademie – den ‚Intensivtagen‘ – wurde der Beobachtungsbogen nur noch für ausgewählte Fallstudien verwendet. Jeden Abend wurden die Beobachtungsbögen für die Kinder ergänzt; zum einen mit Kommentaren aus den Notizen zu den Beobachtungen im Workshop, zum anderen mit den Notizen zu jenen Beobachtungen, die in den Phasen außerhalb der Workshops gemacht wurden, aber nicht gleich ausformuliert werden konnten. Darüber hinaus wurden Fragen und Unklarheiten bei der Einschätzung beziehungsweise Vorgehensweise täglich im Evaluationsteam besprochen.

### **6.5.3 Einsatz des Beobachtungsbogens in der Befragung der Lehrkräfte**

Für jedes Kind wurde sowohl zu Beginn als auch am Ende der Kinder-Akademie ein Interview mit der Klassenleitung durchgeführt. Die Befragung erfolgte als teilstrukturiertes Interview anhand der Leitfragen des Beobachtungsbogens, der auch zur teilnehmenden Beobachtung der Kinder eingesetzt wurde. Die Eingangsbefragung fand unmittelbar nach Ankunft der Schulklassen im Bruder-Klaus-Heim in Violau statt. Für die Nachbefragung wurden vom Evaluationsteam wenige Tage nach Ende der Kinder-Akademie telefonische Interviews durchgeführt. Auf diese Weise wurden Vergleichswerte gewonnen, die darüber Aufschluss geben, wie sich die Kinder in der offenen und reichen Lernumgebung der Kinder-Akademie im Vergleich zu ihrem üblichen Verhalten im klassischen Schulunterricht entwickeln.

### **6.5.4 Videoaufzeichnungen aus dem täglichem Morgen- und Abendplenum**

Bestandteil des Konzepts der Kinder-Akademie sind die täglichen Plenumssitzungen, die morgens und abends stattfanden. Im Morgenplenum lasen die Kinder selbst ausgewählte Passagen aus ihrem Sprachtagebucheintrag des Vorabends vor. Im Abendplenum stand die freie Äußerung zu den individuellen Erlebnissen und Erfahrungen des Tages im Vordergrund. Jedes Plenum wurde durch Videoaufzeichnungen dokumentiert. Diese Datenquellen tragen zur Erstellung der Übersicht über die Entwicklung der Kinder in den untersuchten Kompetenzbereichen während der Kinder-Akademie bei.

### **6.5.5 Eltern- und Kinderfragebögen in der Nacherhebung**

Neben den Lehrkräften wurden auch die Eltern und Kinder befragt. Diese schriftliche Befragung erfolgte ebenfalls kurz nach Beendigung der Kinder-Akademie mit dem Ziel, die aktuellen Eindrücke der Beteiligten aufzeichnen zu können. Im Elternfragebogen lag der Fokus dabei auf der Beobachtung von Veränderungen im Verhalten des Kindes hinsichtlich verschiedener Faktoren, wie zum Beispiel dem Selbstbewusstsein oder der Einstellung zum Lernen (siehe Anhang 2). Bei der Befragung der Kinder lag das Hauptinteresse darin, zu erfahren, was sie persönlich an der Kinder-Akademie beeindruckt hat und was sie für sich daraus mitgenommen haben (siehe Anhang 3, Seite 82).

## **6.6 Sprachliche Handlungen**

Wie bereits weiter oben dargestellt, wurde im Untersuchungsdesign zur vorliegenden Evaluation die niedrig interferierende teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Das offene Lernkonzept der Kinder-Akademie bietet den Kommunikationsraum für einen intensiven Austausch, der mit den Leitfragen zu sozialen, sprachlichen und demokratischen Aspekten beobachtet und festgehalten wurde. Für die Auswertung dieser Beobachtungsdaten wurde sowohl ein qualitatives als auch ein quantitatives Vorgehen gewählt.

Zunächst wurde das beobachtete Verhalten eines jeden Kindes anhand der täglichen Eintragung von Notizen in den Beobachtungsbogen deskriptiv erfasst. Nach einer ersten Sichtung der Beobachtungen wurde deutlich, dass es eines geeigneten Kategorienmodells zur Beschreibung der kommunikativen Interaktion bedarf, mit dem nicht nur die Formgenauigkeit, sondern vor allem die kommunikative Adäquatheit und Differenzierung bestimmt und analysiert werden können. Als geeignetes Kategorisierungsmodell erwies sich dabei die Beschreibung von „Formen sprachlichen Handelns“ in der Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, der sogenannten „IDS-Grammatik“ (Zifonun et al. 1997:99f.). Diese Grammatik unterteilt die sprachliche Interaktion zunächst nach kommunikativen Zweckbereichen und dann weiter nach sprachlichen Handlungsmustern:

Wir verstehen unter einem SPRACHLICHEN HANDLUNGSMUSTER eine spezifische Zweck-Mittel-Konfiguration, an der sich Sprecher orientieren können, um eine bestehende Wissens- und Situationskonstellation über kooperative Handlungsschritte in gewünschter Weise zu transformieren (Zifonun et al. 1997:101)

Diese abstrakte Erklärung für ein sprachliches Handlungsmuster könnte einfacher als Inventar beschrieben werden, über das ein Sprecher verfügt, um bestimmte Anforderungen und Situationen sprachlich zu bewältigen. Im offenen Lernkonzept der Kinder-Akademie erfolgt der Wissenserwerb über Interesse, Austausch (mit dem Experten und mit den Mitschülerinnen und Mitschülern), über eigeninitiatives Nachfragen, Diskutieren und Schlussfolgern. Diese sprachliche Interaktion in der beobachteten sozialen, sprachlichen und demokratischen Kompetenzentwicklung in der Kinder-Akademie lässt sich mit den in Zifonun et al. (1997) definierten Zweckbereichen „Transfer von Wissen“, „Handlungskoordination“ und „Ausdruck von Empfindungen“ fast vollständig erfassen und mit den dazugehörigen sprachlichen Handlungsmustern kategorisieren. Dabei werden die Grundtypen der sprachlichen Handlungsmuster zu den drei Zweckbereichen zum größten Teil übernommen.

Im qualitativen Auswertungsschritt wurde im Evaluationsteam die Zuordnung der Beobachtungsdaten zu den sprachlichen Handlungsmustern nach Zifonun et. al. (1997) diskutiert und anhand von Beispielen nach ihrer kommunikativen Funktion charakterisiert und nach den Zweckbereichen geordnet dargestellt:

### **Beispiele:**

Zweckbereich: Transfer von Wissen

#### (a) Fragen (Quaestive)

- Frage: Zusatzkategorie für Fragen, die nicht zuzuordnen sind
- Ergänzungsfrage → Frage, die darauf abzielt, dass etwas bereits Gesagtes konkretisiert wird („Prinzessin ... Wie meinst du das?“)
- Entscheidungsfrage → Frage, die eine Entscheidung herbeiführen soll beziehungsweise fordert (nur ‚ja‘ oder ‚nein‘)

#### (b) ‚Mitteilungen‘ (Assertive)

- Behauptung → Aussage mit subjektivem Wahrheitsanspruch über einen Sachverhalt, der noch unbewiesen ist („Die Erde ist eine Scheibe.“)
- Begründung → Begründung einer Aussage („... , weil wir selbst entscheiden durften, was wir spielen wollen.“)
- Assertive Text- und Diskursarten (Erklärung, Erzählung, Bericht, Beschreibung)
- Reflexion: reflexive Äußerung zum eigenen Lernprozess

Zweckbereich: Handlungskoordination

#### (a) Direktive

- Bitte → höfliche Anfrage aus Position des Hilfesuchenden („Reichst du mir bitte die Suppe?“)
- Vorschlag → Aufzeigen von Handlungsoption („Du kannst das auch so machen.“)

Es wurden nicht alle bei Zifonun et.al. (1997) beschriebenen sprachlichen Handlungsmuster in das Kategorieninventar zur Auswertung der vorliegenden Untersuchung aufgenommen. Die Auswahl beruht auf dem Bedarf an Kategorien, die sich aus den Beobachtungsdaten zur sprachlichen Interaktion ergaben. Des Weiteren wurde das Kategorieninventar um zwei beobachtete Aspekte ergänzt, zu denen bei Zifonun et. al. (1997) keine entsprechenden sprachlichen Handlungsmuster gefunden wurden. So wurde im Zweckbereich „Transfer von Wissen“ in der Untergruppe der ‚Assertive‘ eine neue Kategorie formuliert und hinzugefügt:

- Anknüpfende / ergänzende Äußerung → Anschluss des Beitrags an den Beitrag eines anderen

Das Hinzufügen dieser Kategorie ist für die Ergebnisse der Untersuchung äußerst wichtig, da gerade hinsichtlich des gegenseitigen Bezugnehmens in der Kommunikation der Kinder eine interessante Entwicklung beobachtet werden konnte

Schließlich wurde das Kategorieninventar noch um folgende bei Schulz von Thun (2003) beschriebene Kategorie ergänzt:

- Selbstoffenbarung → Preisgeben von innerer Befindlichkeit / Emotionen / persönlichen Ansichten in einer Äußerung (zum Beispiel: „Mir hat heute nicht gefallen, dass wir uns gestritten haben. Aber nun haben wir uns wieder vertragen und das macht mich sehr froh.“)

Zusätzlich zur Kategorisierung mittels der dargestellten sprachlichen Handlungsmuster wurden auch quantitative und qualitative Aspekte bewertet. Dafür wurden die zugeordneten sprachlichen Handlungsmuster mit folgenden Kennzeichnungen versehen:

- für die quantitative Kennzeichnung wurde dem genannten sprachlichen Handlungsmuster ein „plus (+)“ für besonders intensives Auftreten und ein „minus (-)“ für seltenes beziehungsweise geringes Auftreten hinzugefügt
- für die qualitative Kennzeichnung wurden ein „Sternchen (\*)“ für (sehr) gute Beiträge und eine „Raute (#)“ für Beiträge ohne Themenbezug verwendet.

Anhand des dargestellten Kategorieninventars wurden die Beobachtungsdaten für jedes Kind den sprachlichen Handlungsmustern zugeordnet (siehe Anhang). Um den möglichen Entwicklungsverlauf nachzeichnen zu können, wurden jeweils die Sprachdaten eines gesamten Tages in einer Tabelle zusammengeführt (siehe Abbildung 1).

	Lehrereinschätzung	05. Januar Kochen	06. Januar Zirkus	7. Januar Experimentieren	...
Quaestive	1x Frage	1x Frage *		1x Frage	...
Assertive (a)	1x Mitteilung -*	2x Mitteilung	3x Mitteilung	1x Mitteilung	...
Assertive (b)	1x Begründung 1x Anknüpfung	1x Begründung 1x Anknüpfung			...
Assertive (c)	1x Bericht		1x Erzählung	1x Bericht +	...
Direktive	1x Provokation	4x Provokation 1x Forderung	1x Provokation 1x Beschwerde 1x Vorankündigung		...
Kommissive					...
Selbstoffenbarung, Reflexion			1x Selbstoffenbarung		...

Abbildung 4: Übersichtstabelle zum Entwicklungsverlauf von Max.

In dieser Tabelle finden sich folgende Kategorien:

- Quaestive: Frage
- Assertive (a): Mitteilung (mit Informationsteil)
- Assertive (b): Erklärung, Beschreibung, Kommentar, Begründung, Anknüpfung
- Assertive (c): Bericht, Erzählung (längere Textformen)
  - Direktive. Hinweis, Ratschlag, Vorschlag Bitte, Mediation, Beschwerde, Provokation, Forderung, Drohung, Überzeugen, Vorankündigung, Beleidigung, Weisung, Anleitung
- Kommissive: Wunsch, Ausruf
- Selbstoffenbarung, Reflexion.

## 6.7 Kurzcharakteristik der Kinder

In einem weiteren Schritt wurde für jedes Kind eine Kurzcharakteristik erstellt (siehe Abbildung 5). Diese setzt sich aus einer Beschreibung der Entwicklung des Kindes in Hinblick auf sprachliche, soziale und demokratische Kompetenzen, dem Vergleich der Beobachtungen mit der Lehrereinschätzung vor und nach der Kinder-Akademie sowie den Angaben aus den Eltern- und Kinderfragebögen zusammen. Um die Entwicklung der Kompetenzen während der Kinder-Akademie beurteilen zu können, wurden zum Vergleich erneut die Aufzeichnungen aus der teilnehmenden Beobachtung herangezogen. Dabei wurden die Transkriptionen gleichzeitig einer weiteren Überprüfung auf mögliche Übertragungsfehler unterzogen.

Zusammen mit der Übersicht über die sprachlichen Handlungen stellt die Kurzcharakteristik also ein stark komprimiertes Profil dar, das sich im Rahmen des Forschungsinteresses auf das Wesentliche beschränkt.

**Entwicklung in den Kompetenzbereichen**

a. **Sprache (Informationsbeschaffung, Beitrag zum Thema, sprachliche Umsetzung von Erfahrungen)**  
Fragt gezielt nach, verbalisiert Erfahrungen sicher und klar, beteiligt sich rege (entscheidende Beiträge), Mitarbeit nimmt stetig zu (wird sicherer in der Gruppe).

b. **Soziales (bevorzugte Kontaktpersonen, überwiegender Interaktionsstil)**  
Eher Einzelgänger, kann nicht gut mit anderen (v.a. Mädchen) auf persönlichem Level; findet sich mit der Zeit besser in die Gruppe.

c. **Demokratie (Unterstützung von Entscheidungsprozessen, Umgang mit Konflikten)**  
Anfangs hat er große Probleme mit Kompromissen, wird jedoch im Laufe der Kinder-Akademie kompromissbereiter, bringt viele Vorschläge und vermittelt zwischen Parteien. Wenn er sich nicht ernst genommen fühlt, wird er herablassend und verletzend, verfällt in alte Muster physischer Gewalt und Provokation, jedoch mit abnehmender Tendenz.

d. **Vergleich der Beobachtungen zur Lehrereinschätzung (zu Beginn der KA erfragt)**  
In der Schule ist Max unauffällig, ein guter Schüler. In der Kinder-Akademie ist er erst Störenfried, dann bedient er sich allmählich der Freiheiten, diskutiert mit, macht viele Vorschläge.

e. **Vergleich der Beobachtungen zur Lehrereinschätzung (nach der KA erfragt)**  
Lehrerin ist von Max' Sozialverhalten negativ überrascht, hebt besonders hervor, dass er Mädchen ausschließt, petzt und piesackt.

f. **Feedback der Eltern und Kinder**  
Max Eltern empfinden ihn als selbstbewusster, selbstsicherer und erzählfreudiger. Sie loben die Kinder-Akademie als tolles Projekt.

Abbildung 5: Kurzcharakteristik von Max.

## 6.8 Typisierung der Entwicklungsverläufe

Aus den Profilen wurde nun ersichtlich, ob und wie sich die Kinder bezüglich ihrer sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen im Laufe der Kinder-Akademie entwickelt haben. Dabei zeigten sich in einer ersten Grobeinschätzung drei Typen, die in der Detailanalyse auf fünf Typen erweitert werden konnten. Auf Basis der Übersicht über die sprachlichen Handlungsmuster sowie der Kurzcharakteristiken wurden die Entwicklungsverläufe der Kinder den fünf Typen zugeordnet. Die Typisierung wurde von jeweils drei Evaluatorinnen, die ihre Einschätzung zeitlich und räumlich getrennt voneinander vornahmen, zur Gewährleistung der Interrater-Reliability durchgeführt. Vereinzelt auftretende

Differenzen in der Typisierung wurden in der Forschungsgruppe gemeinsam diskutiert und geklärt. Somit wurde eine größtmögliche Reliabilität gewährleistet.

## **7 Ergebnisse**

### **7.1 Typologie der Entwicklungsverläufe**

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 diese Verhalten schnell. In allen Gruppentypen sind sowohl Mädchen als auch Jungen vertreten, aber die proportionale Verteilung ist in einigen Gruppen auffällig unterschiedlich. Die Verhaltensmuster und Verhaltensänderungen der Mädchen und Jungen ähneln sich jedoch. Im Folgenden werden die Grundzüge der Gruppen skizziert und typische Vertreter (mit geänderten Namen) vorgestellt.

#### **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 Möglichkeiten 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, aber traute sich 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 sichtlich.

#### **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 Beginn der Kinder-Akademie – das heißt also auf Basis der erfahrenen Schulroutine, Lerngewohnheiten und Klassifizierungen durch die Lehrkräfte – zu dieser Gruppe gehören, 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 Workshop sehr unterschiedlich beschrieben: konfliktscheu und streitlustig sowie schüchtern und aktiv waren Charakteristika, 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 Äußerungen, etwa 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 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 als 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, gut 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 auch als 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 vorangegangenen Impuls. Dennoch ist er stets bemüht, seine Aufgaben mit gutem Erfolg zu erledigen. In den Workshops ist er weder 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 Konstanten (3 Schülerinnen und 3 Schüler)**

Bei dieser kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern konnten durch die angewendeten Beobachtungsinstrumente keine deutlichen Veränderungen in den sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen festgestellt werden. Das liegt aber auch daran, dass sie bereits zu Beginn der Kinder-Akademie recht gut entwickelte Kompetenzniveaus aufwiesen. 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. Da Lauras Leistungen sowohl in der Schule als auch in der Kinder-Akademie konstant blieben, lässt darauf schließen, dass keine wesentlichen Veränderungen stattgefunden haben.

## **7.2 Entwicklung der Quantität und Vielfalt an sprachlichen Handlungsmustern**

Für die quantitative Auswertung wurden die Beobachtungsdaten der Tage eins bis sieben berücksichtigt. Durch die Konzentration der Beobachtung auf einige wenige Kinder in den letzten drei Tagen haben diese Daten für das Gesamtverhalten der Kinder im zweiten Abschnitt der Kinder-Akademie nur bedingte Aussagekraft.

Aus der Auswertung der Daten ergibt sich, dass sich sowohl in der Quantität als auch der Vielfalt der sprachlichen Handlungsmuster (SH) beim Großteil der Kinder eine deutliche Entwicklung ablesen lässt.

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 und unabhängig von der Typisierung der Entwicklungsverläufe für jedes Kind, die auf anderen Datenquellen basiert (siehe Kapitel 7.1). Die hier dargestellten Ergebnisse fassen also die individuelle quantitative Entwicklung der dokumentierten sprachlichen Handlungsmuster für die Gesamtgruppe zusammen, bezogen auf den jeweiligen „Grundpegel“ sprachlicher Aktivität eines jeden Kindes.

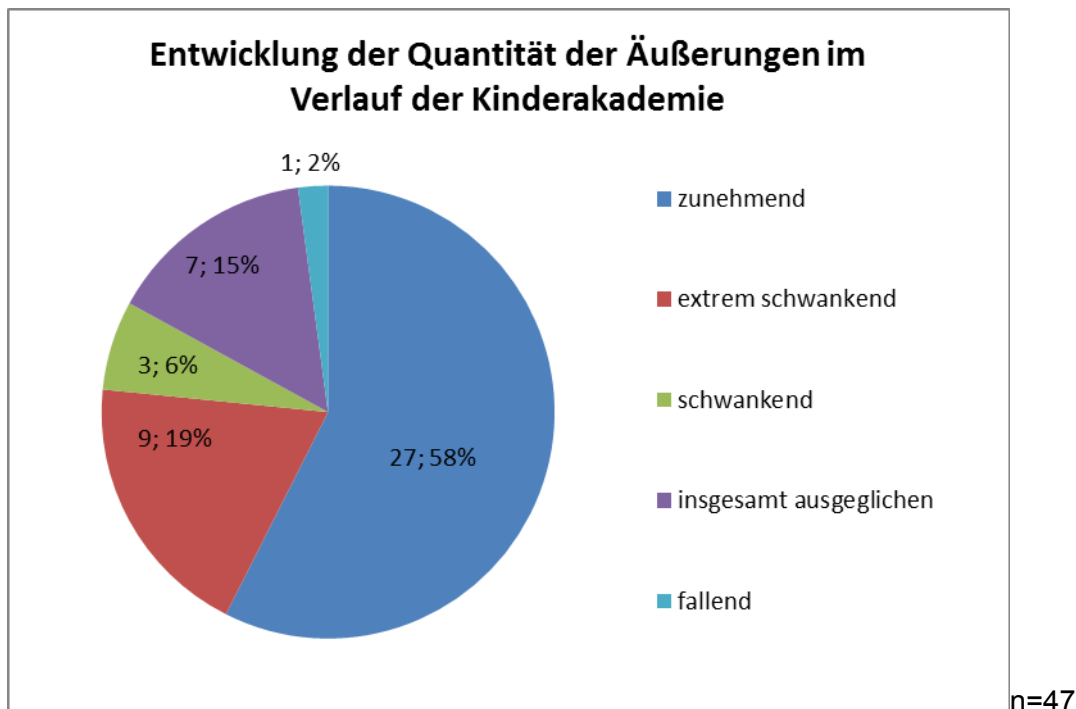


Abbildung 6: Entwicklung der Quantität der Äußerungen im Verlauf der Kinder-Akademie in Gesamtzahl und Prozent.

Mit 58 % ist bei der Mehrzahl der Kinder ein insgesamt steigender Verlauf festzustellen, 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 Landschulheimaufenthalt insgesamt, die unterschiedlichen Konstellationen in den Gruppen oder Heimweh. Ein insgesamt ausgeglichenes Bild zeigt sich bei sieben Kindern (15%). Die am geringsten auftretenden (leicht) schwankenden Verlaufsmuster sind bei drei Kindern (6%) anzutreffen. Nur bei einem Kind stellt sich der Verlauf insgesamt fallend dar. Dieses eine Kind hat sich mit zunehmender Dauer der Kinder-Akademie wegen Heimwehs und gesundheitlicher Probleme eher zurückgezogen, stellt damit jedoch eine Ausnahme dar.

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 einbringen.

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 und 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.

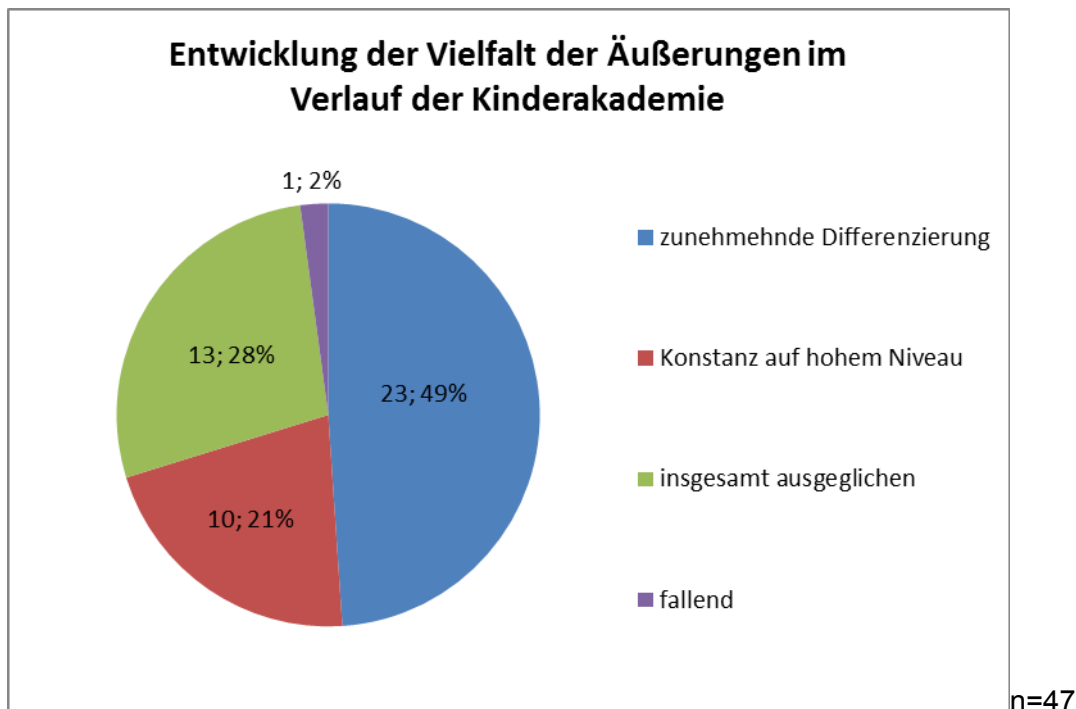


Abbildung 7: Entwicklung der Vielfalt der Äußerungen im Verlauf der Kinder-Akademie in Gesamtzahl und Prozent.

Nicht ganz so stark wie in der Anzahl an sprachlichen Handlungsmustern, aber dennoch deutlich, zeigt sich der Anstieg der ‚Vielfalt der sprachlichen Handlungsmuster‘. Bei circa der Hälfte der Kinder (49%) lässt sich eine zunehmende Differenzierung ihrer sprachlichen Handlungsmuster in den Beobachtungen verzeichnen. 21% 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 zeigt 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. Hier bezieht sich die Auswertung vor allem auf die teilnehmende Beobachtung (Protokolle). Bedauerlicherweise konnten Sprachstandserhebungen zu Beginn und zum Ende der Kinder-Akademie nicht durchgeführt werden, die eine quantifizierbare Aussage zum sprachlichen Zuwachs erlauben würden. Auch die zur Erhebung von Sprachdaten vorgesehenen Sprachtagebücher liefern trotz guter Vorbereitung, guter Einträge und längerfristiger Weiterführung nach der Kinder-Akademie nur sporadische Aussagen über den sprachlichen Zuwachs.

## 8. Diskussion

Das Evaluationsprojekt der Kinder-Akademie hat eine Fülle von Ergebnissen gebracht, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

In methodischer Hinsicht hat das Projekt den grundsätzlichen Entscheidungskonflikt empirischer Erforschung ganzheitlicher Verfahren zu Gunsten der externen Validität entschieden. Das erlaubt dem Projekt, bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kinder-Akademie insgesamt einen beachtenswerten Kompetenzzuwachs zu beobachten. Dieser Kompetenzzuwachs ergibt sich aus der Nutzung und Kalibrierung unterschiedlicher

Beobachtungsinstrumente (teilnehmende Beobachtung, Befragungen, Ton- und Videoaufnahmen, weitere Aufzeichnungen). Die gewählten Instrumente scheinen dem Evaluationsteam für den Zweck der Kinder-Akademie und in Bezug auf das Forschungsinteresse angemessen. Die interne Validität lässt sich damit jedoch nur beschränkt bemessen: die Beobachtungen lassen sich nicht skalenwertig quantifizieren und erlauben daher keine präzisen, inferenzstatistisch belastbaren Vergleiche. Die Darstellung der Ergebnisse von Projekten, die auf die Messung des Lernfortschritts durch formorientierte Verfahren fokussieren, hat allerdings gezeigt, dass es diesen Projekten nicht gelingt, Spracherwerbsprozesse und Kommunikation in ihrem pragmatischen Kontext abzubilden. Vielmehr lässt sich ihre Messung nur auf Basis eines eingeschränkten Konzeptes von Sprache und Spracherwerbsprozessen durchführen. Diese Ergebnisse lassen daher wichtige Kompetenzzuwächse und das verbleibende Potenzial der Lerner im Wesentlichen unberücksichtigt.

Die in der Kinder-Akademie verwendeten Beobachtungsinstrumente berücksichtigen die Vorentwicklungen der Kinder im gängigen Schulsystem und messen die Nachhaltigkeit der Handlungsverfahren der Kinder-Akademie. Eine Kausalität können sie jedoch, wie alle anderen Projekte ebenfalls, nicht begründen. Jedoch wird überdeutlich, dass die Akademie allen beteiligten Kindern günstige Bedingungen zur Entfaltung und Entwicklung ihrer Kompetenzen bietet, die die meisten Kinder auch produktiv nutzen. Nur wenige Kinder zeigen keine Fortschritte, bei keinem Kind wurden negative Entwicklungen oder Kompetenzabnahmen beobachtet.

Die Wahl der teilnehmenden Beobachtungsverfahren ist nicht abhängig vom Alter der beobachteten Gruppe. Auch bei älteren Informanten ist man auf teilnehmende und andere holistische Verfahren angewiesen, wenn man primär den Handlungsaspekt und Erwerb sozialer Kompetenzen im Blick hat. Messverfahren, die versuchen, den Kompetenzzuwachs durch Leistungstests zu bewerten, würden sich nur sinnvoll einsetzen lassen, wenn die Behandlungszeit länger wäre. Die Dauer der Kinder-Akademie reicht dafür nicht aus. Allerdings ließ sich ein längerer Zeitraum wegen der schulischen Begrenzungen nicht herstellen. Die fast zwei-wöchige Dauer war nur realisierbar, weil ein Teil der Kinder-Akademie in den Winterferien durchgeführt werden konnte.

Die Klassifizierung der Kinder in Bezug auf den Migrationshintergrund ließ sich, entgegen der ursprünglichen Absichten, nicht stringent aufrechterhalten. Das hat verschiedene Gründe: zum einen stellte sich heraus, dass die beiden beteiligten Klassen in dieser Hinsicht „bunt gemischt“ waren. Zum zweiten ergab sich, dass die Kinder mit so genanntem Migrationshintergrund in Deutschland geboren waren und aufgewachsen sind. Zum dritten hätte eine irgendwie geartete Trennung oder Betonung des vermeintlichen Migrationshintergrundes die integrative Orientierung der Kinder-Akademie gefährden können. Und zum vierten ergab sich, dass sich die Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in ganz ähnlichen Situationen befanden und einen ähnlichen Optimierungsbedarf bei den untersuchten Kompetenzen aufwiesen. Das betraf die sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen gleichermaßen. Bei der hier beforschten Zielgruppe schien es daher nicht sinnvoll und zielführend zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden. Es stellt sich darüber hinaus die grundsätzliche Frage, inwiefern eine solche Differenzierung – bei der gegebenen Ungenauigkeit der Kriterien des Begriffes ‚Migrationshintergrund‘ und dem Vorliegen eines oft ähnlichen Optimierungsbedarfs für alle Kinder – in den betreffenden Schulen noch sinnvoll und zeitgemäß ist.

Die Entwicklungsverläufe der Kinder lassen sich vergleichsweise deutlich in fünf Profiltypen unterteilen. Diese Klassifizierung gibt Aufschluss darüber, wie Kinder eine offene Lernumgebung unterschiedlich nutzen. 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.

Die Überprüfung der einzelnen Hypothesen ergibt folgende Befunde:

1. 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.
2. Die handlungsorientierte Lernsituation ermöglicht selbstgesteuertes Lernen und steigert somit die Motivation der Kinder.
3. 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.
4. In der handlungsorientierten Lernsituation haben die Kinder die Möglichkeit, individuelles Vorwissen einzubringen, und nutzen diese.
5. 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.
6. 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 schließen, dass die im schulischen Regelunterricht 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 attestiert hatten. 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 transferieren. Das handlungsorientierte, selbstgesteuerte Lernen führt zu nachhaltigem Kompetenzerwerb und zu positivem Transfer auf andere Lernbereiche und die schulischen Leistungen im Allgemeinen.

Für jegliches Sprachenlernen und die Steigerung von Eloquenz ist die eigene Sprachanwendung unabdingbar. Wenn ein Kommunikationsraum gegeben ist, nutzen die meisten Kinder diesen auch. Zwar variiert die Intensität der Nutzung je nach Persönlichkeit und manche Kinder tasten sich langsam (über zwei bis drei Tage) an die Möglichkeiten heran, die ihnen der Kommunikationsraum bietet. Aber die meisten Kinder machen davon tatsächlich mit zunehmender Intensität, Freude und Sicherheit Gebrauch. Diese Beobachtung untermauert die eingangs dargestellte Kritik an gängigen, stark steuernden und formorientierten Förderverfahren, die zu wenig Raum für persönliche Entfaltung der Kinder lassen.

Bemerkenswert ist ferner der beobachtbare Zuwachs an Selbstwertgefühl, der aus der Übernahme und Bewältigung als neu und schwierig empfundener Aufgaben besteht. Eventuelle Misserfolge auf dem Weg zur Bewältigung der Aufgaben werden besser verkräftet, vor allem wenn das Umfeld auf Prinzipien der gegenseitigen Achtung basiert. Die Kinder wissen 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 im Rahmen der Kinder-Universität oder auch an Hand 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 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. Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern berichten von den vielfältigen positiven Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder auch nach Abschluss der Kinder-Akademie.

## **9. Einschätzungen von Lehrerinnen und Betreuerinnen zum Erwerb verschiedener Kompetenzen**

Bei den Berichten der Lehrerinnen, Betreuerinnen und Eltern handelt es sich um holistische Bewertungen der Verhaltensänderungen der Kinder, die die Beobachtungsinstrumente ergänzen, aber keine quantitativ belastbare Evidenz herstellen. Dennoch sind sie im Rahmen der explorativen Studie in Bezug auf die Veränderung von Kompetenzen instruktiv. Im Folgenden werden einige repräsentative Bewertungen, aus dem Mündlichen ins Schriftliche übertragen und systematisiert, dargestellt.

### **9.1 Selbstvertrauen**

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. (Lehrerin 1)

Ich denk, dass auch er vom Lerneffekt her einiges aufgenommen hat. Grade weil er abstrakte Dinge nicht so versteht und hier alles was er macht, auch ausprobieren kann. Und vom Selbstbewusstsein her, weil Kevin stottert sehr [...] und er stellt sich vor 50 Kinder und spielt ein Theaterstück. Und ich find auch, dass er auch immer ein bisschen weniger stottert und souveräner wirkt [...] Es wär so schön, wenn wir ihn

dazu kriegen, dass er sich so wohlfühlt, dass er das behalten kann. Denn er hat früher nicht gestottert, das hat er erst in der alten Schule angefangen. Und das finde ich so furchtbar. (Lehrerin 1)

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. (Lehrerin 3)

## **9.2 Soziale Kompetenzen**

Und Kevin ist extrem leistungsschwach - auf der alten Schule wollten sie ihn auf die Förderschule tun - ich finde aber, dass er hier ganz viel mit seinen sozialen Kompetenzen dazu beiträgt, dass die Sachen laufen. (Lehrerin 1)

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. (Lehrerin 1)

### **9.2.1 Kommunikative Kompetenzen**

In meiner Religionsgruppe sind einige Kinder der Klasse, die mitgefahren ist, und einige Viertklässler. Als sie zurückgekommen sind, haben sie den Viertklässlern mit ihren Portfolios viel erklären können, zum Beispiel die verschiedenen Yoga-Übungen. Aufgefallen ist, wie deutlich sie erklären konnten. Die Sprechbereitschaft und das Durchhalten einer längeren sprachlichen Äußerung habe ich auch als verstärkt empfunden. (Lehrerin 3)

### **9.2.2 Lernfreude/Interesse/Autonomie**

Ja, er ist ja nun begeistert in der Deutschlernwerkstatt und so fleißig und so kreativ in dem, was er tut. Der ist ja nur noch am Arbeiten - das macht er im Unterricht nicht immer so. Es kommt darauf an, wie sehr ihn das Thema interessiert. Aber dadurch, dass er hier halt die Freiheit hat, was er wählen kann, steckt er seine komplette Energie rein. Und da kommen tolle Sachen dabei raus. Also auch, dass sie das am Computer getippt haben, eigenständig, war super. Und Christoph ist jetzt kein Kind, das sehr gerne schreibt, im Gegenteil: er schreibt nicht so gerne. Er macht auch sehr, sehr viele Fehler. Und hier da hat er einfach ein Projekt gefunden, wo er aufblühen kann. Weil er da Freude dran hat. (Lehrerin 1)

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 finde 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)

### 9.2.3 Integration (Lehrerin 2)

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.

Die Gül ist eine, die sitzt im Unterricht, sie sitzt nur da, sie sagt nichts, sie macht nichts, sie tut nichts, sie denkt, sie kann nichts und redet kaum mit jemandem, hat keine Freunde, geht auf niemanden zu. Und jetzt hier: sie ist da ganz normal mit dabei, sie spielt ja auch mit den Anderen. Die Anderen beziehen sie auch mit ein. Sie kommt und erzählt auch mal was und setzt sich einfach dazu und spielt. Das hat sie früher nie gemacht.

[Mehmet] [h]at sich zum Positiven verbessert. Der ist normalerweise total aufgekratzt, ist total aufgedreht, immer ewig laut, schreit rum, ist nur am Stören, kann sich für nichts wirklich interessieren, zieht alles ins Lächerliche, und hier macht er das gar nicht. Der nimmt sich echt zusammen, also, es macht ihm auch Spaß und er ist dabei [...].

Der blüht hier vollkommen auf. Der Mesut ist jemand, der so immer dagegen schießt, immer raufen, schlägern, 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: der 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.

Was mich hier überrascht hat, war das Heimweh bei Benjamin. Dass er wirklich so gelitten hat und ok, dass er Sachen mit sich selber ausmacht, das war mir schon klar, aber dass es so extrem wird, also da war ich schon überrascht in der ersten Woche. Bemerkenswert ist, dass es jetzt gar nicht mehr ist, dass er das wirklich nach ein paar Tagen komplett abgeschaltet hat, also es ist so langsam ausgeplätschert und seitdem ist gar nichts mehr zu bemerken. Er lässt sich da wirklich ein und er ist viel fröhlicher. Der Benjamin ist wirklich jemand, der so gut wie nie lacht, auch in der Schule. Er ist da einfach, er ist mehr der ernstere Typ. Und hier jetzt: er lacht oder er macht auch mit mir Späßchen. Das hat er in der Schule nie gemacht.

Der Niklas ist jemand, der im Unterricht ab und zu schon gern den Bogen überspannt. Er hat deshalb nicht viele Freunde. Zwar war er mit dem Max so ein bisschen zusammen und manchmal auch mit dem Jakob, aber sonst eigentlich mit keinem. Und hier hat sich das wirklich so entwickelt, dass er sich mit allen versteht. Er hat sich besser angefreundet. Die Kinder umgeben sich auch gern mit ihm und fragen, ob er mit ihnen spielen will. Also ich denke, es macht Max schon alles viel Spaß und er versteht sich auch mit den Mädchen besser. Es waren bisher immer die Jungs unter sich und die Mädchen unter sich. Und jetzt sind wirklich so Jungs und Mädchen auch gemischt zusammen und verstehen sich, unterhalten sich auch und können auch



miteinander spielen. Das war vorher gar nicht so. Diese Entwicklung ist bemerkenswert.

Der Igor geht sehr stark aus sich raus. Der Igor ist wirklich eher so zurückhaltend, jemand, der nie was sagt und auch nie nachfragt und wenn man ihm was erklärt, oder so, wenn er was nicht verstanden hat, da sagt er zwar Ja und Amen aber hat's halt trotzdem nicht verstanden und man kriegt es nicht mit, bis eine Probe oder ein Test kommt. Und hier kommt er jetzt schon öfter und lässt sich was noch mal und noch mal erklären und erzählt auch was und erklärt auch mal was von sich aus, was halt so im Unterricht bisher gar nicht war. Da hat er praktisch nur auf Nachfrage reagiert. Dass er jetzt die Initiative ergreift, find ich schon super. Er ist auch mehr der Außenseiter gewesen und ist jetzt hier vollkommen integriert.

#### **9.2.4 Globale Veränderungen im kommunikativen, sozialen und demokratischen Verhalten (Lehrerin 3)**

Ich habe die Kinder in einer gemischten Gruppe im Religionsunterricht. 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.

Die Kinder wurden darin bestärkt, dass sie etwas aushalten können, dass sie durch ein "Tal" gehen können und in der Gemeinschaft positiv durchhalten.

### **10 Ausblick**

Abschließend sollen einige repräsentative Stimmen der Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen. Sie zeigen, wie die Kinder-Akademie bei der Zielgruppe selbst ankommt.

Frage:

Was hast Du über das Lernen gelernt?

- Dass man denken muss.
- Dass lernen nicht nur heißt, am Tisch sitzen und Wörter zu schreiben, sondern auch rausgehen und Tiere „anzukucken“ oder etwas zu spielen.
- Dass es auch andere Möglichkeiten zu lernen gibt, als vor der Tafel rumzusitzen.

Was hast du Wichtiges in der Kinder-Akademie gelernt?

- Dass man mutig sein sollte und dass man nie aufgeben sollte.
- Dass man, wenn eine Sache nicht gleich funktioniert, sie mehrmals probiert und nicht gleich aufgibt.

Was war das Besondere am Lernen in Violau?

- Dass ich mit Ruhe lernen konnte.

Es bleibt zu wünschen, dass die ermutigenden Ergebnisse der Kinder-Akademie in vielen ähnlichen Veranstaltungen wiederholt werden können und dass sich hieraus auch Impulse

für einen fördernden Schulalltag und den demokratisch-respektvollen – den anständigen – Umgang miteinander in der Gesellschaft ergeben.

## 11 Literatur

- Amaral, Luiz/Meurers, Detmar (2008). From Recording Linguistic Competence to Supporting Inferences about Language Acquisition in Context. *Computer Assisted Language Learning* 21 (4), 323–338.
- Apeltauer, Ernst (2010). Lerner selbststeuerung im Vor- und Grundschulbereich. In: Rost-Roth, Martina (Hg.). *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 99–123.
- Apeltauer, Ernst (2007a). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 111–133.
- Apeltauer, Ernst (2007b). Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Info DaF* 34 (1), 3–36.
- 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.
- Arnold, Rolf (2001). Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigfrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 176.
- Barkowski, Hans (2007). Zweitsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 157–163.
- Baros, Wassilios/Otto, Hans-Uwe (2010). Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung. In: Baros, Wassilios/Hamburger, Franz/Mecheril, Paul (Hg.). *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Georg Auernheimer zum 70. Geburtstag gewidmet* 3. Berlin: Regener, 250–267.
- Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk (Hg.) (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Fachtagungen zur Situation von DaZ in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. - 11. Dezember 2009*. Essen: Stiftung Mercator.
- Bausch, Karl-Richard (Hg.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2003). *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. Ausgaben für Bayern, Niedersachsen und Thüringen*. München: Maiß.
- Becker, Angelika/Carroll, Mary/Kelly, Ann (Hg.) (1988). *Reference to Space*. Strasbourg/Heidelberg: Max Planck Institut für Psycholinguistik/European Science Foundation.
- Bleyhl, Werner (2005). Fremdsprachenlernen - 'gesteuert' oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs? *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2 (3), 2–7.
- BMW AG (Hg.) (2010). *LIFE. Ideen- und Materialsammlung für interkulturelles Lernen. DVD Edition*.
- BMW AG (Hg.) (2006). *LIFE (4. Ergänzungslieferung). Fremde Sprache Literatur*.
- BMW AG (Hg.) (2002). *LIFE (3. Ergänzungslieferung). Bilder der Kulturen*.
- BMW AG (Hg.) (2000). *LIFE (2. Ergänzungslieferung). Sprachen der Kulturen*.
- BMW AG (Hg.) (1999). *LIFE (1. Ergänzungslieferung). Verstehen und Verständigung*.
- BMW AG (Hg.) (1997). *LIFE (Grundwerk). Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*.

- Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997). Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. *DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4 (4), 22–25. [http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm) (12.1.2012).
- Bormann, Inka/Haan, Gerhard (2008). Einleitung. In: Bormann, Inka/Haan, Gerhard (Hg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 7–12.
- Brohm, Michaela (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Brunner, Monika/Schöler, Hermann (2001/2002). *HASE. Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.
- Bühler, Karl (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: G. Fischer.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (2004). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Cierpka, Manfred (2001). Zur Entstehung und Verhinderung von Gewalt in Familien. In: Gebauer, Karl/Hüther, Gerald (Hg.). *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. Düsseldorf: Walter, 124–143.
- Damon, William (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Danesi, Marcel (2008). Conceptual errors in second-language learning. In: Knop, Sabine de/Rycker, Teun de (Hg.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 231–257.
- DESI-Konsortium (Hg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dirschedl, Carlo (Hg.) (2011). *Berufsdeutsch*. Berlin: Cornelsen.
- Dlaska, Andrea/Krekeler, Christian (2008). Self-assessment of pronunciation. *System* 36 (4), 506–516.
- Dohmen, Andrea/Dewart, Hazel/Summers, Susie (2009). *Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Doughty, Catherine/Williams, Jessica (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Düngen, Dina (2007). *Entwicklung der sozialen Kompetenz in der offenen Kinderarbeit. Begegnung mit Tieren auf dem Ingenhammshof in Duisburg-Meiderich*. Hamburg: Lit.
- Edelstein, Wolfgang (2007). Demokratie lernen und leben: Demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben. Einführende Bemerkungen zum 10. Gespräch über Bildung „Demokratie lernen durch Handeln“ der Heinrich- Böll-Stiftung, Berlin, 11. November 2005. [http://degede.de/uploads/media/Wolfgang\\_Edelstein\\_Demokratie\\_lernen\\_und\\_leben.pdf](http://degede.de/uploads/media/Wolfgang_Edelstein_Demokratie_lernen_und_leben.pdf) (21.02.2012).
- Ellis, Nick C. (Hg.) (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London/San Diego: Academic Press.
- Ellis, Rod (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Europäische Kommission (2011). CLIL - Content and language integrated learning. [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm) (15.12.2011).

FÖRMIG (Hg.) (2009). *Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen*. Berlin: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. [http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege\\_zur\\_durchgaengigen\\_Sprachbildung\\_\\_\\_\\_.pdf](http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung____.pdf) (18.12.2011).

Franiek/Sabine/Reichle, Barbara (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung* 16, 240–249.

Freid, Lilian/Bridigkeit, Eva (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Buch mit Video-DVD*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelson Scriptor.

Friedlmeier, Wolfgang (2002). *Soziale Entwicklung in der Kindheit aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Lengerich: Pabst.

Gambrill, Eileen (1995). Assertion Skills Training. In: O'Donohue, William T./Krasner, Leonard (Hg.). *Handbook of psychological skills training. Clinical techniques and applications*. Boston: Allyn and Bacon, 81–118.

Gasteiger-Klicpera, Barbara/Klicpera, Christian (1999). Soziale Kompetenz bei Kindern mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 27 (2), 93–102.

Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Greif, Siegfried (1997). Soziale Kompetenzen. In: Frey, Dieter/Greif, Siegfried (Hg.). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Weinheim: Beltz, 312–320.

Grießhaber, Wilhelm (2007). Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitsprachenerwerb. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.). *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 185–198.

Grob, Urs/Maag Merki, Katharina (2001). *Überfachliche Kompetenzen*. Bern/Zürich: Lang.

Gullotta, Thomas P./Adams, Gerald R./Montemayor, Raymond (1990). *Developing social competency in adolescence*. Newbury Park: Sage Publications.

Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2003). In search of the benefits of learning Latin. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 174–178. [http://www.ifvll.ethz.ch/people/sterne/haag\\_stern\\_2003.pdf](http://www.ifvll.ethz.ch/people/sterne/haag_stern_2003.pdf) (26.10.2011).

Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2000). Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (2-3), 146–157.

Handwerker, Brigitte/Madlener, Karin (2009). *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. Weinheim/Basel: Beltz, PVU.

Hofbauer, Christiane/Mayr Toni/Simic, Mirjana (2009). *Sprache und Literacy bei Kindern im Schulalter. Erprobungsfassung*. München: IFP (Staatsinstitut für Frühpädagogik).

Hölscher, Petra (2009). Texten begegnen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In: Kimmelman, Nicole (Hg.). *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker, 114–119.

- Hölscher, Petra (2007). Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 151–168.
- Hölscher, Petra (2006). *Unser kleiner Wörterladen. Sprachlernspiel für Kinder im Vorschulalter*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2005). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9. interkulturell - integrativ - interaktiv*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2004). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4, interkulturell - integrativ - interaktiv*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2003). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs. Deutsch lernen vor Schulbeginn*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard (Hg.) (2005). *DaZ Lernen aus dem Koffer: Ich und du. Lernszenarien für die Grundschule*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard (Hg.) (2004). *DaZ Lernen aus dem Koffer: Sich orientieren. Lernszenarien für die Grundschule*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard (Hg.) (2003-2006). *DaZ Lernen aus dem Koffer. Lernszenarien für Deutsch als Zweitsprache Schulen. 3 Koffer für die Grundschule, 3 Koffer für die weiterführenden Schulen*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg (2011). *Lernen! Wie Kinder ihre Kompetenzen stärken*. Nürnberg: Medienzentrum im pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg (2006). *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens. DVD mit Begleitbuch*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg (2003). Handbuch: Grenzenlos. Sprachen beherrschen, Grenzen überwinden. In: BMW AG (Hg.). *"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/Roche, Jörg/Simic, Mirjana (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2), 43–54. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm> (19.10.2010).
- Hölscher, Petra/Vogl, Ingrid (2009). Vom Ritter zum erfahrenden Scholaren. Wie man Kindern das Lernen zurückgibt. *Grundschulmagazin* (4), 12–18.
- Ifenthaler, Dirk (2010). Relational, structural, and semantic analysis of graphical representations and concept maps. *Educational Technology Research and Development* 58 (1), 81–97.
- Ifenthaler, Dirk (2008). Practical solutions for the diagnosis of progressing mental models. In: Ifenthaler, Dirk/Pirnay-Dummer, Pablo/Spector, J. Michael/Seel, Norbert M. (Hg.). *Understanding models for learning and instruction. Essays in honor of Norbert M. Seel*. New York/London: Springer, 43–61.
- Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hg.) (2007). *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Jugert, Gert/Rehder, Anke/Notz, Peter/Petermann, Franz (2007). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2005). *Sprachförderung im Vorschulalter. Entwicklung und Erprobung eines Programms zur sprachlichen Integration von Vorschulkindern*. Heidelberg.
- Kanning, Uwe Peter (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, Uwe Peter (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, Uwe Peter (2002). Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie* 210, 154–163.
- Klein, Wolfgang (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (1997). The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?). *Second Language Research* 13 (4), 301–347.
- Knapp, Werner (2007). Wie Kinder Begriffe erwerben und welche Annahmen Erwachsene darüber haben. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hg.). *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider, 173–218.
- Knop, Sabine de/Rycker, Teun de (Hg.) (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, Stephen D./Terrell, Tracy D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco, CA: The Alemany Press.
- Laireiter, Anton-Rupert/Lager, Caroline (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38 (2), 69–78.
- Langacker, Ronald W. (2008a). *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2008b). The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In: Knop, Sabine de/Rycker, Teun de (Hg.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 7–35.
- Langacker, Ronald W. (1999). *Grammar and conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Leist, Anja (2006). Sprachförderung im Elementarbereich. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter (Hg.). *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Ein Handbuch*. Stuttgart: UTB GmbH, 673–683.
- Lightbown, Patsy M./Spada, Nina (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C./Bhatia, Tej K. (Hg.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Long, Michael H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: Bot, Kees de/Ginsberg, Ralph B./Kramsch, Claire J. (Hg.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., 39–52.

- Long, Michael H. (1985). Learnability and Syllabus Construction. In: Hylltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hg.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77–100.
- Lütke, Beate (2011). Didaktische Perspektiven auf zweitsprachliches Lernen in der Grundschule - theoretische und empirische Aspekte. In: Apeltauer, Ernst/Rost-Roth, Martina (Hg.). *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule* 11. Tübingen: Stauffenburg-Verl, 103–117.
- Lyster, Roy (1998). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183-218.
- Manzanares, Javier Valenzuela/López, Ana María Rojo (2008). What can language learners tell us about constructions? In: Knop, Sabine de/Rycker, Teun de (Hg.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 197–230.
- Merkel, Johannes (2005). Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1296.html> (18.12.2011).
- Norris, John M./Ortega, Lourdes (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning* 50 (3), 417–528.
- OECD (2010). *PISA 2009. Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen. Band 2*: OECD Publishing.
- OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (18.02.2012).
- OECD (Hg.) (2007). *PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Oesterreich, Rainer (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Opp, Günther/Unger, Nicola (2006). *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Papert, Seymour (1980). *Mindstorms. Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Penner, Zvi (2002). *Programm sprachliche Frühförderung von fremdsprachigen Kindern im Kindergarten. Programmhandbuch*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen/Cambridge, MA: Hogrefe.
- Petermann, Ulrike (1987). *Sozialverhalten bei Grundschulern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Petermann, Ulrike/Petermann, Franz (1992). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung: mit 42 Abbildungen und 6 Tabellen*. Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. "Szenarien" in Theorie und Praxis*. Ban Heilbrunn/Frankfurt amMain: Klinkhardt; Diesterweg.
- Polotzek, Silvana/Hofmann, Nicole/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> (13.12.2011).



- Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (2008). Editorial. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8 - 2007*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 5–8.
- Pütz, Martin/Sicola, Laura (Hg.) (2010). *Cognitive processing in second language acquisition. Inside the learner's mind* 13. Amsterdam: Benjamins.
- Ricart Brede, Julia (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ricart Brede, Julia/Knapp, Werner/Gasteiger Klicpera, Barbara/Kucharz, Diemut (2010). Lernumgebung in der vorschulischen Sprachförderung. Eine videobasierte Analyse von Aktivitäten, Sozialformen und sprachlichen Förderbereichen. In: Knapp, Werner/Rösch, Heidi (Hg.). *Lernumgebungen und Lernszenarien im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 25–40.
- Roche, Jörg (2012). *Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2008a). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Roche, Jörg (2008b). Instruktion versus Immersion? – Zur Rolle der Fremdsprachenspezifik in Forschung und Ausbildung. In: Bausch, Karl R./Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans J. (Hg.). *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 189–198.
- Roche, Jörg/Scheller, Julija (2004). Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb. Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (1). <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-1/beitrag/roche-scheller2.htm> (17.12.2011).
- Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palenti, Christian (2008). Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung - eine Einführung in die Thematik. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palenti, Christian (Hg.). *Kompetenz-Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9–17.
- Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta/Li, Meng (2011). Fachsprachliche Elemente in naturwissenschaftlich-technischen Lernsituationen. In: Apeltauer, Ernst/Rost-Roth, Martina (Hg.). *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule* 11. Tübingen: Stauffenburg-Verl, 43–54.
- Roos, Jeanette/Polotzek, Silvana/Schöler, Hermann (2010). *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“: Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS\\_Abschlussbericht\\_Januar2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf) (12.10.2011).
- Rösch, Heidi (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Arnold, Karl-Heinz (Hg.). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–204.
- Rösch, Heidi/Stanat, Petra (2011). Bedeutung und Form (GeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Hahn, Natalia/Roelcke, Thorsten (Hg.). *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, 149–161.

- Rossmann, Peter (1996). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Rychen, Dominique Simone (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, Inka/Haan, Gerhard (Hg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 15–22.
- Salovey, Peter/Mayer, John D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3), 185–211.
- Schakib-Ekbatan, Karin/Hasselbach, Petra/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2006). *Ziele, Design, Auswahl der Untersuchungsgruppen und Ergebnisse der Prätests. EVAS-Arbeitsbericht Nr. 1*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/EVAS%20Nr%201.pdf> (26.10.2011).
- Scheller, Julija (2008). *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpärpositionen*. Berlin/Münster: Lit.
- Schmidt, Richard W. (1995). Consciousness and foreign language: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, Richard W. (Hg.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, 1–63.
- Schmidt, Richard W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129–158.
- Schmidt-Denter, Ulrich (1994). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim: Beltz.
- Schoormann, Matthias/Schlak, Torsten (2011). Die Unterrichtskonzeption der counterbalanced instruction. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 2 (1), 129–168.
- Schramm, Karen/Mempel, Caterina/Buchwald, Ditte Heindel Sebastian/Rüthling, Katrin (2011). Mündliches Erzählen im Grundschulunterricht anhand von deskriptiven Unterrichtsanalysen. In: Apeltauer, Ernst/Rost-Roth, Martina (Hg.). *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule* 11. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Schuler, Heinz/Barthelme, Dorothea (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, Brigitte (Hg.). *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* Bielefeld: Bertelsmann, 77–116.
- Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina (2011). *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Forschungsbericht 11*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.html> (28.02.2012).
- Schulz Thun, Friedemann von (2003). *Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Seim, Carsten (2008). *Politik-Check Schule. Reformmonitor Allgemeinbildendes Schulsystem*. Institut der Deutschen Wirtschaft Köln/Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) (Hg.). [http://www.insm-bildungsmonitor.de/files/pdf/spc\\_kurzfassung.pdf](http://www.insm-bildungsmonitor.de/files/pdf/spc_kurzfassung.pdf) (19.10.2010).
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL* 10 (3), 31–54.
- Selman, Robert L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sharwood Smith, Michael (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15 (2), 165–79. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ464166>.

- Sharwood Smith, Michael (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7 (2), 118–132.
- Suñer Muñoz, Ferran (2011). *Hypertexte im L2-Spracherwerb. Zur Relevanz des Multimedia- und Modalitätsprinzips im L2-Spracherwerb am Beispiel des Einsatzes graphischer Übersichten in Hypertexten*. Münster: Lit.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M./Madden, Carolyn G. (Hg.). *Input in second language acquisition*. Conference on Applied Linguistics. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 235–253.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tomasello, Michael (2010). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2006). Acquiring linguistic constructions. In: Kuhn, Deanna/Siegler, Robert (Hg.). *Handbook of Child Psychology. Cognition, perception, and language. Vol. 2*. New York: Wiley, 256–298.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tracy, Rosemarie (2003). *Sprachliche Frühförderung – Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tschirner, Erwin P. (1999). Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit. In: Barkowski, Hans/Wolf, Armin (Hg.). *Beiträge der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena* 52. Regensburg: FaDaF, 64–78.
- Tschirner, Erwin P./Nikolai, Brigitte/Terrell, Tracy D. (2009). *Kontakte. A communicative approach*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2009). *seldak - Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg i. Br: Herder.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003). *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- VanPatten, Bill (2004). Input Processing in Second Language Acquisition. In: VanPatten, Bill (Hg.). *Processing instruction. Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 5–32.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: Aktionsrat Bildung. [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit\\_Jahresgutachten\\_2007\\_-\\_Aktionsrat\\_Bildung.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf) (19.10.2011).
- Vorweg, Manfred (1980). Grundlagen einer persönlichkeitspsychologischen Theorie des sozialen Verhaltens. In: Vorweg, Manfred/Schröder, Harry (Hg.). *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens* 1. Leipzig: Karl-Marx-Universität, Sektion Psychologie, 11–97.
- Weinert, Franz (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hg.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 45–65.
- Weinert, Franz E. (2001b). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz-Verl.

Werner, Dirk/Neumann, Michael/Schmidt, Jörg (2008). *Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen*. Bertelsmann Stiftung (Hg.): Institut der deutschen Wirtschaft Köln.

Wertfein, Monika (2006). *Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion*. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

White, Robert W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review* 66, 297–333.

Wilson, Deirdre/Sperber, Dan (2004). Relevance Theory. In: Horn, Laurence R./Ward, Gregory L. (Hg.). *The handbook of pragmatics*. Malden, MA: Blackwell Pub, 607–632.

Wong, Wynne (2004). The Nature of Processing Instruction. In: VanPatten, Bill (Hg.). *Processing instruction. Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 33–63.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

## **12 Anhang**

Anhang 1: Evaluationsbogen Kinder-Akademie .....	78
Anhang 2: Fragebogen zur Nachbefragung der Eltern .....	81
Anhang 3: Fragebogen zur Nachbefragung der Kinder .....	82
Anhang 4: Beispiel Übersichtstabelle zu Beobachtungsdaten.....	83
Anhang 5: Beispiel Kurzprofil.....	85
Anhang 6: Beispiel Entwicklungsübersicht .....	86
Anhang 7: Quantitative Auswertung SH.....	87
Anhang 8: Auswertung Vielfalt SH.....	90
Anhang 9: Beispiel zu Äußerungen der Kinder.....	93

## Anhang 1: Evaluationsbogen Kinder-Akademie

Datum/Uhrzeit der Beobachtung.....

...

Programmpunkte während der Beobachtung.....

(Am Frühstückstisch, in der Projektarbeit mit gewählten Experten, bei der Vorbereitung der Präsentation für das Plenum, in der Tea-Time, in der Kinderuniversität, während des Plenums, in der Schreibwerkstatt, während des Abendessens, während des Abendprogramms)

Fachkraft, die den Bogen ausgefüllt hat.....

### **1. Gibt es Menschen, mit denen das Kind mehr redet als mit anderen?**

#### **Wenn ja, mit wem?**

*Beispielhandlungen: Lösen vom Experten; Hinwendung zu Kameraden / EvaluatorInnen / Lehrkräften / Schulleitung / Sonstige*

Untersuchte Kompetenzen: Emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz → Gruppendynamik, Interaktion, Bezugspersonen

### **2. Wie holt sich das Kind Informationen?**

*Beispielhandlungen: drückt Verwirrung aus; wiederholt; „Hm?“; fragt nach Erläuterung; steigt aus; recherchiert selbstständig*

Untersuchte Kompetenzen: Methodenkompetenz, demokratische Kompetenz, Medienkompetenz → selbstständiges Lernen, Informationen als Grundlage für Partizipation

### **3. Wie bringt das Kind das Thema voran?**

*Beispielhandlungen: Themenbezug? Ist das Kind fokussiert? Eigene Beiträge? Hört das Kind interessiert zu? Sprechen ohne Hemmungen? Wie bringt das Kind sich ein?*

Untersuchte Kompetenzen: Kommunikative Kompetenz, demokratische Kompetenz → Partizipationsbereitschaft an einem gemeinsamen Projekt, Diskursfähigkeit, Umgang mit Informationen

### **4. Wie setzt das Kind seine Erfahrungen und Schlussfolgerungen sprachlich um?**

*Beispielhandlungen: Ob und wie es geschieht; Erweiterung des Wortschatzes; Begründungen; Ergebnisse werden benannt; das Kind verbalisiert Verstehen deutlich; es erweitert Gesagtes durch eigene Formulierungen / durch neues Wissen; es fasst das von ihm Verstandene in eigenen Worten zusammen*

Untersuchte Kompetenzen: sprachliche Kompetenz → sprachliche Entwicklung des Kindes, persönliche Entwicklung und Verbalisierung selbiger

### **5. Wie unterstützt das Kind einen Entscheidungsprozess?**

*Beispielhandlungen: Blickkontakt; Tonfall; Lautstärke; taktvoll; höflich; erzählt so, dass es für andere Kinder interessant ist; deutlich für eine Lösung plädieren; entscheidungsfördernde Fragen; Eingehen auf Argumente Anderer*

Untersuchte Kompetenzen: Kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenz, demokratische Kompetenz

## **6. Wie geht das Kind mit Konflikten um?**

*Beispielhandlungen: versucht sie sprachlich demokratisch zu lösen; tritt als Streitschlichter auf; konkrete Verbalisierung; Konflikt aus dem Weg gehen, Rückzug; streitlustig, gewaltbereit*

Untersuchte Kompetenzen: Soziale Kompetenz, demokratische Kompetenz → Interaktion

## **7. Überwiegender Interaktionsstil des Kindes**

*Beispielhandlungen: erscheint passiv / zurückgezogen; abwartend; reagiert aktiv mit Interesse; übernimmt die Führung / dominiert; berücksichtigt die Bedürfnisse des Zuhörers*

Untersuchte Kompetenzen: Kommunikative Kompetenz, demokratische Kompetenz → Interaktion

## **Anmerkungen**



## Anhang 2: Fragebogen zur Nachbefragung der Eltern

Liebe Eltern,

Ihr Kind war vor kurzer Zeit mit uns in der Kinder-Akademie in Violau. Nun bitten wir Sie um eine Rückmeldung zur Kinder-Akademie. Bitte kreuzen Sie an, was für Ihr Kind zutrifft. HERZLICHEN DANK!

Herzliche Grüße,  
das Violau-Team

### 1. Sehen Sie bei Ihrem Kind Veränderungen nach der Kinder-Akademie?

- |                              |                             |                                  |                                      |                                    |                               |
|------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| erzählt mehr                 | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| ist interessierter           | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| spricht mehr über das Lernen | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| ist fröhlicher               | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| ist selbstsicherer           | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| ist selbstbewusster          | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| streitet weniger             | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| ist motivierter              | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| lernt lieber                 | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| ist freundlicher             | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |
| ist mit sich zufriedener     | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> unverändert | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> nein |

### 2. Ihr Kommentar zur Kinder-Akademie:

---

---

---

---

### 3. Würden Sie Ihr Kind noch einmal in die Kinder-Akademie schicken?

- Ja                       Nein                       Weiß ich nicht

### Anhang 3: Fragebogen zur Nachbefragung der Kinder

Du warst vor kurzer Zeit mit uns in Violau. Wir möchten dich noch etwas fragen.

Herzliche Grüße aus München,

das Violau-Team

**1. Was hast du Wichtiges in der Kinder-Akademie gelernt?**

---

---

---

**2. Was war das Besondere am Lernen in Violau?**

---

---

---

**3. Was hast du über das Lernen gelernt?**

---

---

---

**4. Was möchtest du uns mitteilen?**

---

---

---

HERZLICHEN DANK!

## Anhang 4: Beispiel Übersichtstabelle zu Beobachtungsdaten

### Name des Kindes

	Datum		Datum		Datum	
<b>WORKSHOP</b>	<b>FILM</b>		<b>THEATER</b>		<b>KOCHEN</b>	
bevorzugte Kontaktpersonen	* spricht mit allen sehr freundlich Dialog, auch mit Experten	Mitteilung +	Hendrik redet ein bisschen mehr mit seinen Klassenkameraden. Allgemein kann man jedoch sagen, dass er mit jedem redet und klar kommt.		Offen zur gesamten Gruppe Allgemein sehr offen im Laufe des Tages	
Informationsbeschaffung	* hört aufmerksam zu * sieht genau hin, liest schriftliche Informationen * fragt nicht viel, aber dann sehr genau	Frage*	Hendrik fragt nach, wenn ihm etwas unklar ist. Dabei ist es egal, ob er die fehlende Info von einem Experten oder aber einem seiner Mitschüler bekommt. Hendrik holt sich verbal Rückversicherung, ob er etwas richtig verstanden hat oder nicht.	Frage	Recherchiert nur selbstständig (liest Rezept noch einmal durch) Probiert selbst aus Keine konkreten Fragen. Gibt eher Antworten zu gestellten Fragen Schaut Kameraden oft über die Schultern und erweitert es	Antwort Frage -
Beitrag zum Thema	* ist konzentriert dabei * übernimmt Aufgaben * bringt Vorwissen ein, berichtet über eigene Erfahrungen mit klarem Themenbezug	Erzählung *	Hendrik spricht ohne Hemmungen. Hendrik zeigt eine aktive Mitarbeit und bringt sich viel ein. Meist handelt es sich dabei um neue Ideen, die das Thema voranbringen, manchmal jedoch macht er auch themenferne Einwürfe.	Mitteilung + Vorschlag	Wirkt desinteressiert und ist sehr still Breiter Themenbezug (Von Entstehung bis Verarbeitung) Private Berichte mit klarem Themenbezug Keine Hemmungen Spricht ohne sich zu melden	Bericht Erzählung
sprachliche Umsetzung von Erfahrungen	* begleitet das Schneiden sprachlich	Kommentar-Hinweis	Hendrik verbalisiert und wiederholt seine Erkenntnisse zur Absicherung ihrer Korrektheit.	Mitteilung	Schlussfolgerungen sprachlich klar definiert Breiter Wortschatz Prägt sich auch Fachwörter gut ein Einige Wortspiele die von Thomas aufgefasst worden sind und vertieft worden sind Formuliert selbstständig Schriftliches	Mitteilung
Unterstützung von Entscheidungsprozessen	* macht Vorschläge * beteiligt sich an der Abstimmung	Vorschlag	Hendrik macht Vorschläge, die zur Entscheidungsfindung beitragen, jedoch hält er sich dabei nicht immer an die Konversationskonventionen , d.h., dass er ein laufendes Gespräch auch unterbricht, wenn er einen Beitrag zu leisten hat. Hendriks Beiträge sind für die anderen Kinder interessant. Hendrik stellt entscheidungsfördernde Fragen, die die Diskussion weiter vorantreiben und diese so letztendlich zu einer Entscheidung bringt. Hendrik geht auf das ein,	Frage Anknüpfung/Ergänzung Vorschlag	Konzentrierter Blickkontakt mit leisem Tonfall Entscheidung wird meist zur Mehrheit Überdenkt Argumente Anderer und setzt sich damit auseinander	

			was andere Kinder sagen.			
<b>Umgang mit Konflikten</b>	* keine Konflikte				Keine Konflikte	
<b>überwiegender Interaktionsstil</b>	* sehr offen, initiativ* sehr freundlich * spricht laut, sehr deutlich und eher langsam * hört auch gut zu, berücksichtigt Zuhörer		Hendrik ist sehr präsent in seiner Art, er ist sehr aktiv und interessiert. Hendrik hört den anderen Kindern aufmerksam zu.		Zurückgezogen und überwiegend stillUnauffällig Aktiv beim Ausführen von Aufgaben	
<b>Anmerkungen</b>	* hat sich sehr viele technische Details gemerkt und diese später im Plenum vorgetragen		Sprachlich: Hendrik spricht laut und deutlich. Sein Wortschatz ist breit und für sein Alter überdurchschnittlich. Hendrik ist in der Lage, seine Stimme der Situation anzupassen, tut dies jedoch nicht immer, d.h. er spricht teils zu laut.			
<b>Plenum morgens Beitrag des Kindes</b>	Das mache ich zurzeit gerne + Spielen.  Das maxc iC tsutsait gárnä + ßpiilcn.	Mitteilung	Das mache ich zurzeit gerne ++Schreiben.  Das maxc iC tsutsait gárnä +ßraibcn.	Mitteilung	Positiv war +dass wir draußen waren.  Pozitif var + das vir drausän varcn.	Kommen -tar
<b>Plenum abends Beitrag des Kindes</b>			Theater war sehr schön mit dem+ wo der Polizist gesagt hat Hände hoch +euch passiert nichts, da hat das kleine Vieh(...)(hebt seine Hände hoch)Das täatär var zär Bön mit däm + vo där politsist gäzagt hat heendä hox + oiC pasiirt niCts, da hat das klainä fiil(...)	Erzählung	Wir haben dort gelernt++ dass man Hackfleisch nicht roh essen soll, und dass man wenn man im Supermarkt mitnimmt im Sommer, immer mit einer Kühltasche mitnimmt, wird es lang haltbar, weil das sind laut kleine Fetzen, und da können sich schnell Bakterien ansammeln.Vir habcn dort gälärnt ++ das man hakflaiß niCt roo äsän zöl, unt das man wän man im zupärmarkt mitnimt im zomär , imär mit ainc kültäßä mitnimt, virt äz laq haltbar,vail das zint laut klainä fätsän unt da könän ziC ßnäl baktäreen anzamäln.	Mitteilung

## Anhang 5: Beispiel Kurzprofil

### Entwicklung in den Kompetenzbereichen

- a. **Sprache (Informationsbeschaffung, Beitrag zum Thema, sprachliche Umsetzung von Erfahrungen)**  
Hört aufmerksam zu, fragt vereinzelt nach. Wenige Beiträge, doch dann auf den Punkt, guter Themenbezug. Setzt Erfahrungen auf Aufforderung sprachlich um.
- b. **Soziales (bevorzugte Kontaktpersonen, überwiegender Interaktionsstil)**  
Kann mit allen gut, eher zurückhaltend, sehr freundlich und offen gegenüber allen.
- c. **Demokratie (Unterstützung von Entscheidungsprozessen, Umgang mit Konflikten)**  
Beteiligt sich an Diskussionen, knüpft an Beiträge anderer an. Gute Vorschläge, die weiterbringen. Kompromissbereit.
- d. **Vergleich der Beobachtungen zur Lehrereinschätzung (zu Beginn der KA erfragt)**  
Gute Schülerin, „funktioniert“ in der Schule genauso gut wie in der KA. Jedoch steht sie in der KA oft im Schatten aktiverer / dominanterer Kinder.
- e. **Vergleich der Beobachtungen zur Lehrereinschätzung (nach der KA erfragt)**  
Die Lehrerin sieht keine Veränderung.
- f. **Feedback der Eltern und Kinder**  
Hendrik hat es besonders gefallen, dass außerhalb des Klassenzimmers gelernt wurde. Sie hat erfahren, dass Lernen richtig Spaß machen kann. Sintas Eltern empfinden sie als selbstbewusster und selbstsicherer, sie sei motivierter, lerne lieber und sei mit sich selbst zufriedener. Auch erzähle sie mehr zu Hause.

## Anhang 6: Beispiel Entwicklungsübersicht

Beobachtung von sprachlichen Aktivitäten, Realisierung sprachlicher Handlungsmuster

	05. Jan	06. Jan	07. Jan	08. Jan	09. Jan	10. Jan	11. Jan	12. Jan	13. Jan	14. Jan
Lehrkraft	Spielwerkstatt	Zirkus	Yoga	Film	Kochen	Theater	Experimentieren	Theater	Theater	Theater
1x Frage	2x Frage *					1x Frage		1x Frage -		
1x Mitteilung *	2x Mitteilung	2x Mitteilung		2x Mitteilung	1x Mitteilung	1x Mitteilung 1x Mitteilung *	1x Mitteilung	1x Mitteilung *		1x Mitteilung *
1x Begründung	1x Anknüpfung	2x Erklärung 1x Kommentar		1x Kommentar	1x Kommentar	1x Beschreibung 1x Begründung 1x Anknüpfung	1x Kommentar 1x Begründung 1x Anknüpfung	1x Kommentar 1x Begründung 1x Anknüpfung	1x Kommentar	
							1x Erzählung			
1x Mediation		1x Lob 1x Vorschlag  1x Überzeugen		1x Vorschlag		1x Vorschlag	2x Vorschlag	1x Vorschlag	1x Vorschlag	
			1x Wunsch							1x Wunsch
				1x Selbstoffenbarung 1x Reflexion		1x Selbstoffenbarung		1x Selbstoffenbarung		

Legende zur Zeileneinteilung:

- 1) Quaestive: Frage
- 2) Assertive (a): Mitteilung (mit Informationsteil)
- 3) Assertive (b): Erklärung, Beschreibung, Kommentar, Begründung, Anknüpfung
- 4) Assertive (c): Bericht, Erzählung (längere Textformen)
- 5) Direktive: Hinweis, Rat-/Vorschlag, Bitte, Mediation, Beschwerde, Provokation, Forderung, Drohung, Überzeugen, Vorankündigung, Beleidigung, Weisung, Anleitung
- 6) Kommissive: Wunsch, Ausruf
- 7) Selbstoffenbarung, Reflexion

## Anhang 7: Quantitative Auswertung SH

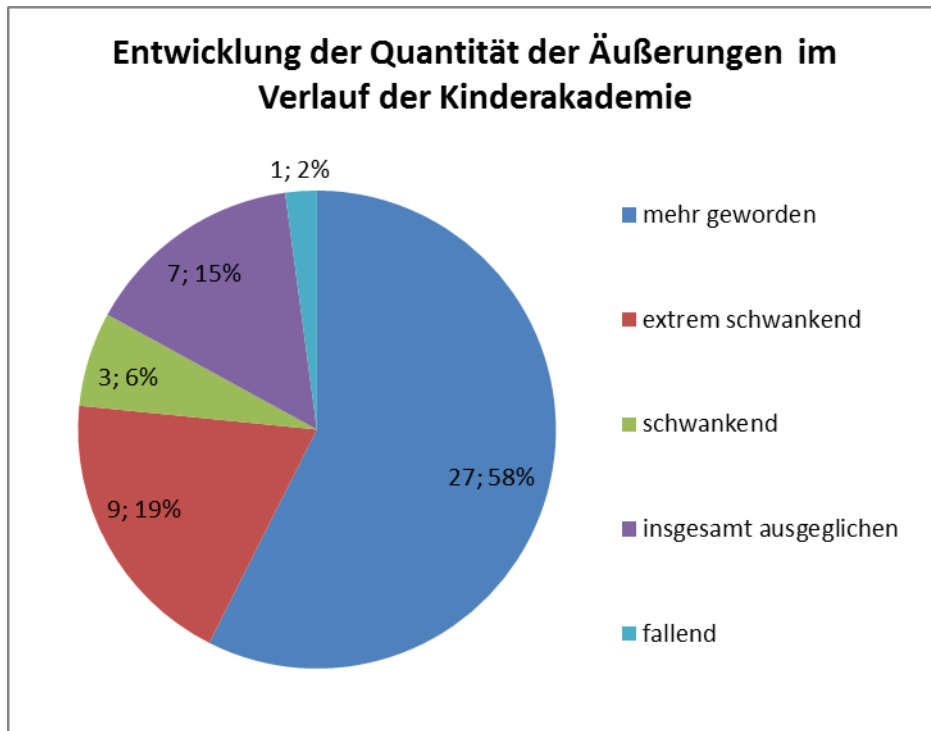
Kind Nr.	L K	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5	Tag 6	Tag 7	Tag 8	Tag 9	Tag 10	Tag 1-7	Quantitativer Zuwachs?
1	3	5	k.B.	7	5	9	8	4	1	2	2	steigend	ja
2	3	4	11		7	5	5	6	7	7	5	steigend	ja
3	3	5	8	7	10	4	4	6	5	6	4	ausgeglichen	schwankend
4	3	7	6	8	2	8	4	7	4	11	3	steigend	ja
5	1	4	5	6	2	5	1	2	1	2	1	fallend	extrem schwankend
6	4	5	3	6	7	8	12	5	18	12	4	steigend	ja
7	4	7	7	4	5	3	5	5	6	3	k.B.	ausgeglichen	schwankend
8	1	12	8	6	4	9	7	6	10	7	4	ausgeglichen	schwankend
9	5	7	12	2	8	11	8	11	9	11	4	steigend	ja
10	4	9	1	7	5	7	4	8	2	2	1	steigend	ja
11	4	4	3	3	k.B.	8	12	5	2	2	2	steigend	ja
12	1	5	2	3	9	2	1	2	k.B.	2	1	ausgeglichen	extrem schwankend
13	4	6	8	3	14	10	7	5	6	1	1	ausgeglichen	extrem schwankend
14	3	6	5	8	8	9	7	5	6	3	1	steigend	ja
15	3	4	6	1	6	3	k.B.	7	10	11	5	steigend	ja
16	7	5	6	1	k.B.	2	8	5	4	5	2	ausgeglichen	extrem schwankend
17	2	6	5	3	8	3	1	1	k.B.	2	1	fallend	extrem schwankend
18	0	8	1	4	10	13	7	6	15	17	9	steigend	ja
19	3	5	11	3	5	10	7	2	11	5	2	steigend	ja
20	1	3	8	7	2	7	4	4	1	2	1	ausgeglichen	ja
21	3	8	10	11	11	8	6	3	4	5	1	ausgeglichen	fallend
22	1	3	4	2	2	4	3	5	k.B.	1	1	steigend	ja
23	1	4	3	4	7	3	7	nicht da	5	7	4	steigend	ja
24	2	5	2	11	5	6	7	3	1	1	1	steigend	ja
25	1	2	4	4	8	4	9	9	5	9	4	steigend	ja
26	3	8	7	3	5	7	4	4	2	2	1	leicht fallend	nein
27	5	10	8	3	15	9	12	8	15	11	10	steigend	ja
28	5	7	4	3	4	2	8	9	4	7	2	ausgeglichen	extrem schwankend
29		11	3	8	2	7	11	1	8	7	4	ausgeglichen	extrem schwankend
30	4	6	4	8	9	9	6	8	k.B.	k.B.	k.B.	steigend	ja
31	2	6	7	11	k.B.	6	9	5	7	3	1	ausgeglichen	extrem schwankend

Kind Nr.	L K	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5	Tag 6	Tag 7	Tag 8	Tag 9	Tag 10	Tag 1-7	Quantitativer Zuwachs?
32	3		13	6	15	6	5	13	8	12	1	steigend	ja
33	4	8	8	k.B.	7	3	9	6	4	2	1	fallend	nein
34	4	8	8		7	3	9	6	4	2	1	fallend	nein
35	k. B.	k.B.	6	5	9	5	12	9	2	1	4	steigend	ja
36	4	1	7	5	11	7	10	5	8	5	5		ja
37	4	6	6	4	6	9	5	1	1	1	1	gleichbleibend	nein
38	4	5	8	1	6	2	8	8	7	2	2	steigend	ja
39	3	4		3	7	5	6	5	12	9	9	steigend	ja
40	3	6	4	13	5	5	5	5	6	5	3	gleichbleibend	extrem schwankend
41	k. B.	3	4	k.B.	4	4	4	5	1	1	1	gleichbleibend	nein
42	2	9		7	7	10	7	13	5	7	5	so so	nein
43	2	2	6	6	6	9	2	11	2	1	1		ja
44	3	2	2	6	5	2	5	2	5	5	2		ja
45	2	9	7	5	1	3	9	6	12	10	8	steigend	ja
46	2	1	9	10	9	9	9	19	3	4	3	steigend	ja
47	1	1	5	6	5	5	7	4	3	6	7	gleichbleibend	nein

Legende:

steigend = ansteigende Zahl von SHM  
 extrem schwankend = sehr unterschiedliche Werte  
 schwankend = leichte Schwankungen  
 gleichbleibend = im Wesentlichen über den Verlauf ausgeglichen  
 fallend = abnehmende Zahl von SHM  
 k.B. = keine  
 Beobachtung





<b>Entwicklung der Quantität der Äußerungen</b>	
mehr geworden	27
extrem schwankend	9
schwankend	3
insgesamt ausgeglichen	7
fallend	1

<b>Entwicklung der Quantität der Äußerungen</b>	
27x ja, steigend	57,45%
9x extrem schwankend	19,15%
3x schwankend	6,38%
7x nein, insgesamt ausgeglichen	14,89%
1x fallend	2,13%

## Anhang 8: Auswertung Vielfalt SH

Kind Nr.	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5	Tag 6	Tag 7	Tag 8	Tag 9	Tag 10	Entwicklung über Tage 1-7	Zuwachs an Vielfalt beobachteter SHM?
1	3		3	3	5	4	3	1	2	2	steigend	ja
2	3	4	1	4	4	3	4	5	4	3	steigend	ja
3	4	6	4	5	3	2	4	4	4	2	steigend	nein, ausgeglichen
4	4	4	5	2	5	3	4	3	6	3	steigend	ja
5	3	2	4	2	3	1	2	1	2	1	parabel oben	nein, ausgeglichen
6	4	1	3	4	4	4	1	4	4	2	steigend	ja
7	3	4	3	3	3	3	4	3	2	k.B.	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
8	5	5	3	3	5	5	3	6	3	3	steigend	ja
9	5	5	2	4	4	6	4	3	5	2	ausgeglichen	konstant hoch
10	6	1	4	4	3	4	5	2	2	1	ausgeglichen	konstant hoch
11	3	3	2	k.B.	4	5	3	2	1	2	leicht steigend	ja
12	3	2	2	4	2	1	2	0	2	1	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
13	3	4	3	5	4	3	3	4	1	1	steigend	ja
14	1	3	2	4	3	3	3	2	2	0	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
15	3	5	1	4	3	k.B.	4	5	5	4	steigend	ja
16	4	4	1	0	2	5	4	4	4	2	U-Kurve	nein, ausgeglichen
17	4	4	2	4	2	1	1	0	2	1	parabel oben	nein, ausgeglichen
18	4	1	4	5	6	5	5	6	6	5	steigend	ja
19	4	5	3	3	5	5	2	6	4	2	steigend	ja
20	3	5	3	2	3	4	3	1	2	1	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
21	5	3	4	5	4	4	2	2	3	1	fallend	nein, fallend
22	3	3	2	2	3	3	4	0	1	1	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
23	2	3	4	4	3	2	0	2	4	3	steigend	ja
24	4	2	5	3	4	3	3	1	1	1	steigend	ja
25	1	3	3	5	3	4	5	5	6	3	steigend	ja
26	4	3	3	4	3	4	3	2	2	1	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
27	4	4	3	4	5	4	4	6	4	4	steigend	ja
28	3	2	2	4	1	5	5	3	3	2	steigend	ja
29	6	1	4	2	5	4	1	5	4	4	ausgeglichen	konstant hoch
30	4	4	4	4	6	4	5	k.B.	k.B.	k.B.	ausgeglichen	konstant hoch

Kind Nr.	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5	Tag 6	Tag 7	Tag 8	Tag 9	Tag 10	Entwicklung über Tage 1-7	Zuwachs an beobachteten SHM?
31	2	3	5	k.B.	5	5	3	4	2	1	steigend	ja
32		5	4	6	5	5	4	4	5	6	ausgeglichen	konstant hoch
33	2	4	5	3	6	3	4	5	6	3	steigend	ja
34	4	4		5	3	5	4	2	2	1	ausgeglichen	konstant hoch
35	k.B.	5	5	6	4	6	2	1	2	4	ausgeglichen	konstant hoch
36	1	3	3	5	4	6	2	4	3	4	steigend	ja
37	3	5	3	5	4	3	1	1	1	1	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
38	3	3	1	4	2	5	5	5	2	1	steigend	ja
39	3		2	4	3	5	3	5	6		steigend	ja
40	3	3	5	3	4	3	3	2	3	3	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
41	3	3	k.B.	3	4	3	4	1	1	1	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
42	5	1	3	5	5	4	6	4	4	4	steigend	ja
43	1	4	4	3	4	2	6	2	1	1	ausgeglichen	konstant hoch
44	1	2	4	4	2	3	2	3	2	2	ausgeglichen	nein, ausgeglichen
45	5	4	3	1	3	4	4	5	5	4	steigend	ja
46	1	6	5	6	5	5	6	3	3	2	ausgeglichen	konstant hoch
47	1	3	3	3	5	4	3	2	3	4	steigend	ja

**Legende:**

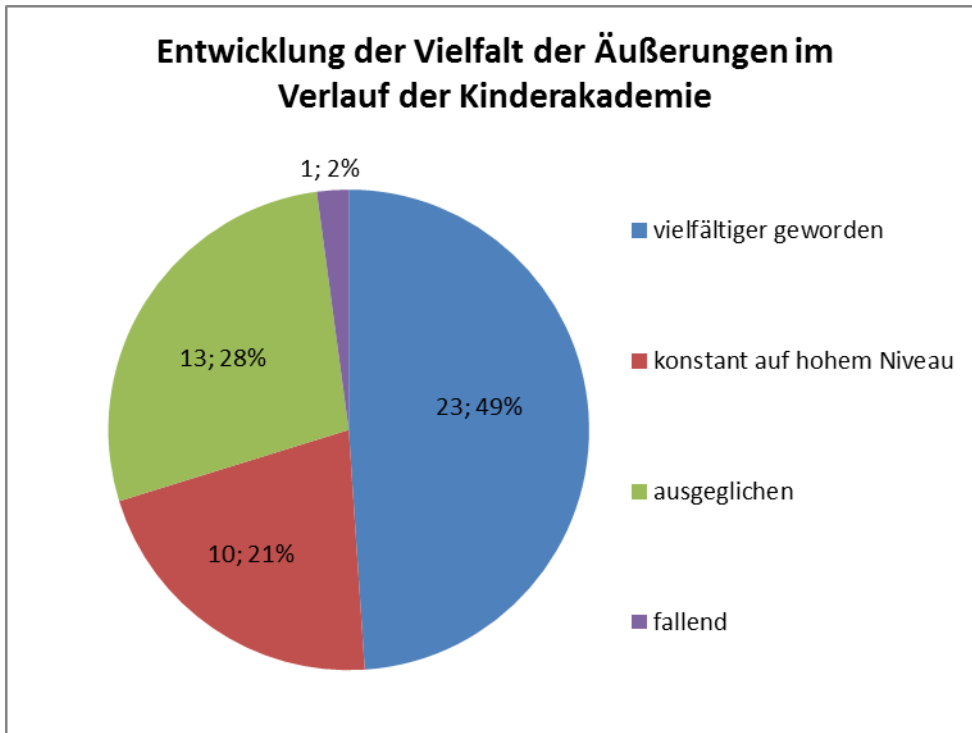
steigend = ansteigende Zahl von SHM  
ausgeglichen = im Wesentlichen gleichbleibend, mit leichten Schwankungen  
konstant hoch = gleichbleibend bei ab 4 SHM  
fallend = abnehmende Zahl von SHM  
k.B. = keine Beobachtung

**Entwicklung der Vielfalt der Äußerungen**

vielfältiger geworden	23
konstant auf hohem Niveau	10
ausgeglichen	13
fallend	1

**Entwicklung der Vielfalt der Äußerungen**

23x vielfältiger geworden	48,94%
10x konstant auf hohem Niveau	21,28%
13x ausgeglichen über die KA-Zeit	27,66%



## **Anhang 9: Beispiel zu Äußerungen der Kinder**

Beispiele für die Entwicklung sprachlicher Beiträge

### **Beispiel 1:**

„Das mach ich zurzeit gerne in die Workshop in die Lernshops gehen.“

„Ich hab nicht gehört was sie gesagt hat. Kannst du es bitte nochmal sagen Isabel?<sup>7</sup>“

„Ich fand es heute in Yoga sehr schön, weil wir haben auch gelernt und wir haben auch gehört was wir morgen für euch machen werden. Des ist natürlich ein Geheimnis. Und ich freu mich auf Morgen, dass ich die anderen Sachen von den Anderen...eh...Gruppen seh. Ich freu mich sehr auf morgen. Mir hat es sehr gut gefallen in Yoga.“

„Was tut der Biber, wenn seine Zähne abbrechen?“

### **Beispiel 2:**

„... , weil ich mich in dieser Gemeinschaft wohlfühle“

„...wir haben Zitronensaft genommen und haben mit dem Füller auf ein Blatt Papier geschrieben und dann unters Feuer gehalten und dann konnte man das wieder sehen.“

### **Beispiel 3:**

„Ich fands beim Zirkus auch toll wie wir die Sachen ausprobieren durften.“

„Ich war heute auch bei der Deutsch-Spiele-Werkstatt ganz toll wie ich meine Geschichte am Laptop schreiben durfte und auch noch die Rechtschreibfehler verbessern.“

„Die Goldfische müssen vor uns Angst haben und nicht wir vor Ihnen.“

### **Beispiel 4:**

„Beim Kochen haben wir auch sehr vieles gelernt, dass man im Sommer so ne eine Kühltruhe mit sich im Auto haben muss, dass man das Hackfleisch darin aufbewahren kann.“

„Mir gefällt es schön, wenn wir hier spielerisch Lernen“

„Mir hats sehr viel Spaß gemacht und dass wir spielerisch gelernt haben, hat mir mehr Spaß gemacht zu lernen und es wäre schade, wenn ich nicht wieder kommen dürfte.“

---

<sup>1</sup> Die Einleitung zum Kompetenzerwerb sowie der Abschnitt 'Prinzipien des Erwerbs sozialer Kompetenzen' basieren auf einer Fassung von Sabine Stricker.

<sup>2</sup> Derartige Effekte ergeben sich übrigens auch aus der BAMF-Studie zum Integrationspanel 2011. Hier zeigt sich, dass die Mehrheit der untersuchten Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb des Nachuntersuchungsintervalls keinen weiteren sprachlichen Zuwachs oder einen sprachlichen Verlust an Kompetenzen aufweisen.

<sup>3</sup> Hierzu auch (Schoormann/Schlak 2011).

<sup>4</sup> Siehe hierzu auch die Grundlagen des *Lehrplans Deutsch als Zweitsprache* 2003: „Die für das Lerngeschehen notwendige rezeptive Phase beim Spracherwerb ist bei jedem Lerner unterschiedlich lang. Dem Lernenden wird die Zeit gewährt, die er braucht, um zu mündlichen Äußerungen zu kommen.“

<sup>5</sup> Im pädagogisch-psychologischen Bereich gilt auch Weinerts [Der Titel kann nicht dargestellt werden – Die Vorlage "Fußnote - Beitrag im Sammelwerk - (Standardvorlage)" enthält keine Informationen.] funktionale Systematisierung als grundlegend. Er unterscheidet:

- general cognitive ability;
- specialized cognitive skills;
- competence-performance model;
- modified competence-performance model;
- cognitive competencies and motivational action tendencies;
- objective and subjective self-concepts;
- action competence;
- key competencies;
- metacompetencies.
- 

<sup>6</sup> Der Abschnitt zu der Darstellung des Szenarienkonzepts der Kinder-Akademie basiert auf der Projektbeschreibung von Hölscher/Roche.

<sup>7</sup> Namen geändert