

MASTER THESIS

im Rahmen des postgradualen Universitätslehrgangs
„art & economy“

an der
Universität für angewandte Kunst Wien

„Kreativität im Unterricht zur Förderung der Integration
und Sprache von Migrantenkindern“

Vorgelegt von
Manuela Hakim, BEd

Betreut durch
Prof. Mag. Dr. Silke Vollenhofer

Abschluss:
Master of Advanced Studies – MAS

Graz, 23.03.2025

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Master Thesis ohne Hilfe angefertigt habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Teile, die wörtlich oder sinngemäß einer Veröffentlichung entstammen, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Master Thesis ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

Ort, Datum

Unterschrift

(Original unterfertigt vom Verfasser der Master Thesis)

Inhaltsverzeichnis

<i>Abstract</i>	- 4 -
<i>Danksagung</i>	- 6 -
<i>Vorwort</i>	- 6 -
1 Einleitung	- 7 -
2 Bildung und Gesellschaft	- 11 -
2.1 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	- 13 -
2.2 Schlüsselkompetenzen der Bildung	- 25 -
2.3 Migrantenkinder an Schulen	- 29 -
2.4 Integration	- 31 -
3 Kreativität: Vielfalt Schule	- 35 -
3.1 Sprachförderung.....	- 43 -
3.2 Kreativität im Unterricht.....	- 46 -
3.3 Lernmethoden zur Förderung der Kreativität von Kindern mit Migrationshintergrund.....	- 50 -
3.4 Sprachsensibler Kunstunterricht.....	- 56 -
4 Praxisbeispiele	- 59 -
4.1 Praxisbeispiele für Sprachförderung durch darstellende Kunst	- 62 -
4.2 Chancen für Schüler:innen mit Migrationshintergrund.....	- 70 -
5 Resümee	- 75 -
6 Anhang	- 78 -
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	- 78 -
<i>Bibliografie</i>	- 78 -
<i>Wissenschaftlicher Apparat</i>	- 89 -

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, inwiefern kreative Unterrichtsansätze – insbesondere aus dem Bereich der darstellenden Kunst – zur Integration von Migrantenkindern in den schulischen Alltag beitragen können. Im Zentrum steht ein interdisziplinäres Unterrichtsprojekt, bei dem Schüler:innen mit Migrationshintergrund ein Theaterstück einstudieren und aufführen. Als Grundlage diente „Die Konferenz der Tiere“ von Erich Kästner, ein Werk, das durch seine universellen Themen wie Gerechtigkeit, Solidarität und Frieden besonders geeignet für heterogene Lerngruppen ist.

Theoretisch fundiert ist die Arbeit durch Konzepte wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die Förderung von Schlüsselkompetenzen sowie sprachsensible Didaktik. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Verbindung von Kreativität, Sprachförderung und sozialer Teilhabe. Praxisbeispiele und Reflexionen zeigen, wie künstlerisch-reative Methoden nicht nur die sprachliche Entwicklung fördern, sondern auch das Selbstvertrauen und das Gemeinschaftsgefühl der Kinder stärken.

Die Ergebnisse belegen, dass kreative Unterrichtsformen, insbesondere mit darstellender Kunst, wertvolle Impulse für die schulische Integration in Österreich liefern können und ein inklusives Lernen ermöglichen.

Abstract – English Version

This master's thesis explores how creative teaching approaches — particularly in the field of performing arts — can support the integration of migrant children into the school environment. At the core of the research is an interdisciplinary classroom project in which students with a migration background rehearse and perform a theatre play. The project was based on *The Conference of the Animals* by Erich Kästner, a story whose universal themes of justice, solidarity, and peace are especially well-suited to diverse learning groups.

The theoretical framework draws on concepts such as Education for Sustainable Development (ESD), the promotion of key competencies, and language-sensitive

didactics. The focus lies on the connection between creativity, language development, and social participation. Practical examples and reflections demonstrate how artistic and creative methods can enhance not only language acquisition but also self-confidence and a sense of community among students.

The findings show that creative forms of teaching — especially those involving performing arts — can offer valuable impulses for the educational integration of migrant children and foster inclusive learning environments in Austria.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Mag. Dr. Vollenhofer, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken. Des Weiteren haben Sie mir ermöglicht, diesen Masterlehrgang online beziehungsweise hybrid zu absolvieren und zu einem Abschluss kommen.

Vielen lieben Dank!

Nicht zuletzt gebührt ein ganz spezieller Dank meiner lieben Familie, insbesondere meiner Mutter, die mich dazu motiviert hat, nach zehn Jahren wieder zu studieren, in schwierigen Phasen nicht aufzugeben und mich bedingungslos während meines ganzen Studiums unterstützt hat. Vor allem in den letzten Monaten hat sie sehr oft auf meine Tochter Helena aufgepasst, während dem ich diese Arbeit verfasst habe.

Vielen lieben Dank, Mama!

Vorwort

Die vorliegende Master Thesis zum Thema „Kreativität im Unterricht zur Förderung der Integration und Sprache von Migrantenkindern“ entstand zunächst aus dem eigenen Interesse zum Thema und meiner Funktion als Lehrerin. Diese Arbeit ist eine wissenschaftliche Untersuchung und setzt sich mit dem Thema Integration von Migrantenkindern und der Sprachförderung an Schulen intensiv auseinander.

1 Einleitung

„Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung.“¹ - John F. Kennedy

Laut den letzten verfügbaren Daten der EU von 2018 gehört Österreich zu den Ländern mit dem höchsten Anteil an Migrant:innen. Zum 1. Januar 2018 lebten etwa 60 Millionen Menschen der EU28 in einem anderen Land als ihrem Geburtsland und wurden damit zur ersten Generation von Migrant:innen gezählt.² Im Jahr 2019 waren es noch 28 Mitgliedstaaten. Seit Februar 2020 sind es 27 Mitgliedstaaten, da das Vereinigte Königreich ausgetreten ist.³ Dies entsprach 12% der gesamten Bevölkerung der EU28. Von diesen Menschen stammten 22 Millionen (4 % der insgesamt 512 Millionen Einwohner:innen der EU28) aus einem anderen EU-Mitgliedstaat. Weitere 38 Millionen (8 %) waren Migrant:innen, die aus einem Drittstaat eingewandert sind.⁴

Anteil der Bevölkerung mit Geburtsort im Ausland

insgesamt und aus der EU28, 2018

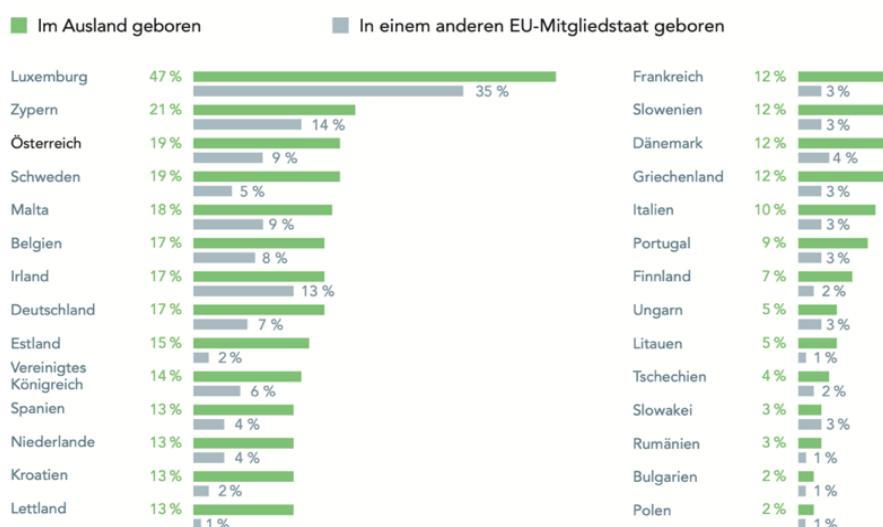


Abbildung 1: Anteil der Bevölkerung mit Geburtsort im Ausland⁵

¹ <https://www.paritaet-berlin.de/themen-a-z/themen-a-z-detailansicht/article/es-gibt-nur-eins-was-auf-dauer-teurer-ist-als-bildung-keine-bildung.html>, 23.10.2021 um 15:45 Uhr.

² Vgl. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf, S. 18, 20.11.2021 um 13:15 Uhr.

³ Vgl. ebenda, 28.11.2021 um 09:56 Uhr.

⁴ Vgl. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf, S. 18, 20.11.2021 um 13:17 Uhr.

⁵ Vgl. ebenda, S. 18, 20.11.2021 um 13:25 Uhr.

Die obenstehende Grafik veranschaulicht den Anteil der Bevölkerung mit einem Geburtsort im Ausland. Im Jahr 2018 waren dies 28 Prozent der österreichischen Bevölkerung. Aus der untenstehenden Grafik kann entnommen werden, dass im selben Jahr im Durchschnitt 23,3% der österreichischen Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufwiesen.

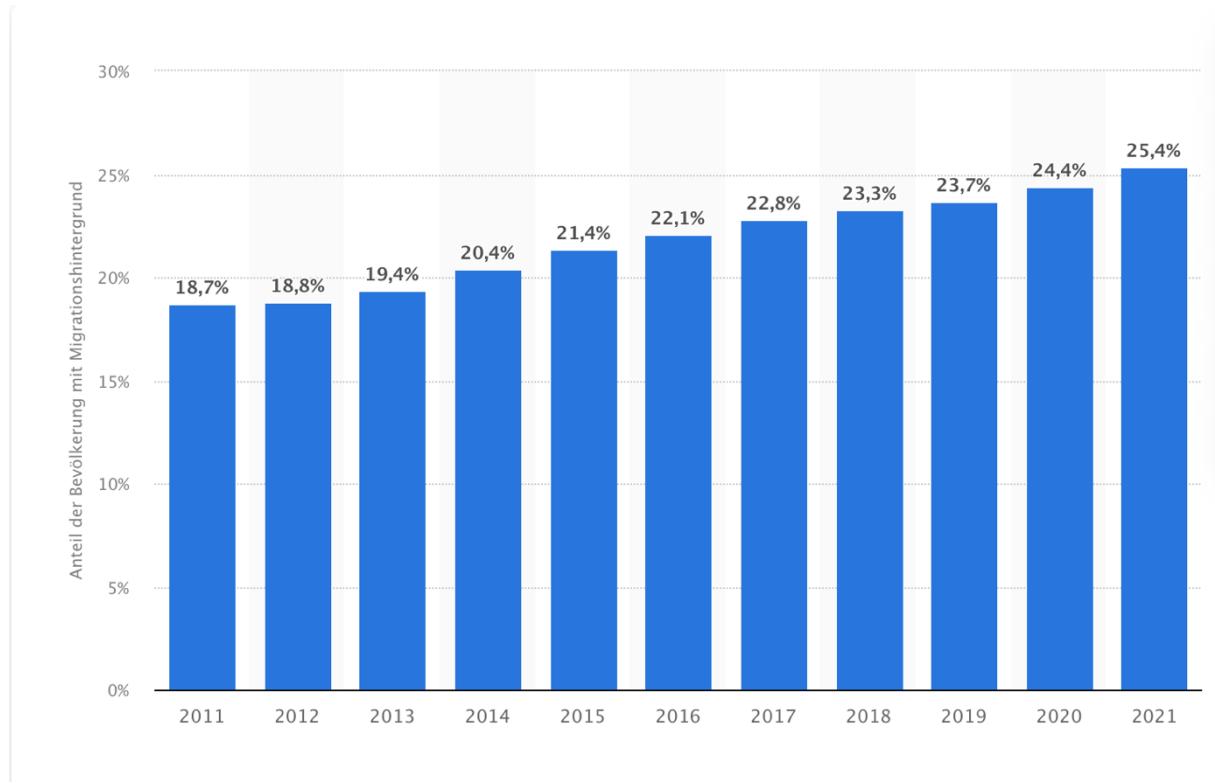


Abbildung 2: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Österreich von 2011 bis 2021⁶

Diese Arbeit ist der Anfang einer umfangreichen Forschung zum Thema Kreativität im Unterricht zur Förderung der Integration und Sprache von Migrantenkindern.

„Der gesellschaftliche Auftrag der Schule umfasst neben Unterricht und Erziehung auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Schüler:innen. Schule ist ein Ort, an dem im Sinne von Schulkultur Formen des sozialen Umgangs, des geregelten Zusammenlebens, des interkulturellen Miteinanders und der demokratischen Beteiligung unter Berücksichtigung der Vielfalt erfahren und gelernt werden.“⁷

⁶ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/294028/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-migrationshintergrund-in-oesterreich/>, 10.03.2023 um 12:26 Uhr.

⁷ <https://www.dieinitiative.de/informationsportal-schule/orientierungsrahmen-schulqualitaet/qualitaetsbereich-6/qualitaetsmerkmal-6-3/>, 25.11.2021 um 20:31 Uhr.

Schule ist heute nicht mehr nur ein Ort des Lernens, sondern ist ebenso unser sozialer Lebensraum.⁸ Ein Platz für Lernende und Lehrende, an dem sie einen Großteil ihrer Zeit miteinander verbringen. Auftrag einer jeden Schuleinrichtung sollte sein, die Schüler:innen nicht nur in ihrer Entwicklung, sondern auch in ihrer gänzlichen Persönlichkeit zu unterstützen, damit sie bestens in unsere Gesellschaft integriert werden können.

„Kreativität stellt ein fächerübergreifendes Leitprinzip des Bildungswesens dar und ist nicht an bestimmte Fächer gebunden. Schule soll für Lehrende wie Lernende ein Ort der Neugierde, des Fragens und des Lernens sein. Dies gilt sowohl für den Fachunterricht als auch für fachübergreifende Projekte, Unterrichtsprinzipien und Bildungsbereiche.“⁹

Deswegen soll Kreativität ein besonderer Bestandteil des Unterrichts werden und vermehrt unterstützend in den Unterricht mit eingebunden werden. Integration kann funktionieren, weil Kunst, beziehungsweise die kreative Entfaltung, die Funktion hat, Schüler:innen mit Migrationshintergrund in unsere Gesellschaft zu integrieren. Kreativität umfasst im Kern die Fähigkeit einer Gruppe oder eines Individuums, auf einfallsreiche und gestalterische Weise zu denken und zu handeln.¹⁰

Damit Kreativität in den Unterricht integriert werden kann, ist nicht nur die Struktur der Grund für den Lernerfolg der Schüler:innen sondern das Zusammenspiel von kreativen, offenen und begeisterungsfähigen Lehrer:innen und einem offenen Raumkonzept.¹¹

Im ersten Abschnitt der Arbeit werden wesentliche Begriffe, wie Bildung und Gesellschaft definiert sowie deren Bezug und gegenseitige Wechselwirkung erläutert. Dieses Kapitel widmet sich dem Thema Bildung als Schlüsselqualifikation und als Schlüsselkompetenz für eine nachhaltige Entwicklung. Welche Kompetenzen Schüler:innen mitbringen, kann sich maßgeblich auf die sozialen Kompetenzen und in weitere Folge auf die Integration auswirken. Im Anschluss wird auf das Thema

⁸ Vgl. <https://www.bvz.at/burgenland/politik/bvz-interview-winkler-schule-ist-nicht-nur-ein-ort-des-lernens-burgenland-coronavirus-schutzmasken-daniela-winkler-schule-204420286>, 21.11.2021 um 12:22 Uhr.

⁹ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2009_15.html, 26.11.2021 um 14:07 Uhr.

¹⁰ Vgl. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/kreativitaet-40039>, 18.03.2022 um 11:30 Uhr.

¹¹ Vgl. ebenda.

Integration eingegangen. Der Begriff wird erläutert und die Integration von Migrantenkindern an deutschsprachigen Schulen wird geschildert. Eine besondere Rolle bei der kulturellen Integration spielen die Schule und das Lehrpersonal. Der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Integration. Im Anschluss daran sollte eine sinnvolle Eingliederung im Bildungssystem und/oder auf dem Arbeitsmarkt erfolgen, was die Möglichkeit der sozialen Integration vorantreibt. Zuletzt sollte eine emotionale Bindung zu dem Aufnahmeland hergestellt werden.¹²

Das darauffolgende Kapitel dieser Arbeit behandelt das Thema Kreativität und wie dieser im Unterricht eingesetzt wird, um die Integration von Migrantenkindern zu fördern. Erkenntnisse aus der Praxis werden in Form einer Durchführung eines Theaterprojekts nahegebracht, um dies zu veranschaulichen. Im Anschluss werden die Erfahrungsberichte aus diesem Projekt herangezogen, um zu analysieren, wie Kreativität Integration fördern kann.

„Die Kunst- und Kreativarbeit benützt bei der künstlerischen Vermittlung Zeichen und Symbole, bei der bildhaften und musikalischen Be- und Verarbeitung von Fragen, Prozessen und Thematiken. Der Arbeitsprozess findet nicht nur im Kopf statt, wo es mehr der Sprache bedarf, sondern in Aktionen, handwerklichem Tun und Bewegung, die die Funktion einer gemeinsamen Sprache übernehmen, wodurch multisensorische Erfahrungen gewonnen werden können.“¹³

In dieser Arbeit soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Inwiefern kann eine kreative Unterrichtsgestaltung der Integration von Migrantenkindern dienen und welche Auswirkung hat dies auf die Schüler:innen?
Als Methode zur Beantwortung meiner Frage dient die Erstellung eines umfangreichen Unterrichtsentwurfs und dessen Durchführung in einer Klasse mit Migrantenkindern im Zuge interdisziplinärer Projektwochen und der anschließenden Reflexion dieses Projekts. Diese wird als Erfahrungsbericht eines bereits umgesetzten Projekts angeführt.

¹² Vgl. *Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS)*, in: Phasen der Integration von Migranten, siehe: www.uni-koeln.de, Universität zu Köln, 28. August 2018, 12.04.2024 um 23:12 Uhr.

¹³ Vollenhofer-Zimmel, Silke: *Reise in die Welt der Sinne*, Wien: de Gruyter, 2016. S. 100.

Folgende These wird aufgestellt:

Mit Hilfe kreativer Schaffensprozesse im Unterricht sollen Schüler:innen mit Migrationshintergrund an deutschsprachigen Schulen nachhaltig gefördert und integriert.

Anhand dessen soll geprüft werden, ob sich Kreativität im Unterricht nachweislich positiv auf die sozialen Kompetenzen von Schüler:innen sowie auf deren Sprachförderung auswirkt. Ob dies auch im Fall der Integration von Migrantenkindern zutrifft, soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

2 Bildung und Gesellschaft

„Bildung und Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft sind untrennbar miteinander verbunden. Bildung ist für jeden Menschen die Grundlage einer umfassenden Verständigung und der aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen. Dieses Bewusstsein erlebt angesichts aktueller Migrationsbewegung und der damit einhergehenden Integrationsfragen eine wahre Renaissance.“¹⁴

„Die Gesellschaft braucht *gebildete* Menschen – diese eignen sich Grundlagen des Wissens an, bilden sich, damit sie sich durch dieses erworbene Wissen in der Welt orientieren können. Ausgangspunkt ist die *Neugierde*. [...] Am Ende der schulischen Bildung und Ausbildung sollen interessierte Kinder bzw. Jugendliche stehen, die mit einer kritischen Haltung ihren Lebensanforderungen begegnen und ihr Leben selbst gestalten können.“¹⁵

In einer modernen Gesellschaft nimmt sowohl der Erwerb von Bildung als auch deren Vermittlung und Institutionalisierung eine zentrale Bedeutung ein.¹⁶ Immer mehr öffentliche Ausgaben werden in Bildungsinstitutionen investiert, Lehrstätten nehmen einen immer wachsenden Stellenwert in der Gesellschaft Österreichs ein.¹⁷ Der soziale

¹⁴ Ucsnik, Herta: *Brennpunkt Schule: Band 1 Organisation mit 100 Vorlagen für den Schulalltag*, Wien: myMorawa, 2019. S. 9.

¹⁵ Ucsnik, Herta: *Brennpunkt Schule: Band 2 Pädagogik Handreichung für die schulische Bildung*, Wien: myMorawa, 2020. S. 202.

¹⁶ Vgl. <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/3997/pdf/105b.pdf>, S. 8, 12.02.2022 um 20:55 Uhr.

¹⁷ Vgl. ebenda, 12.02.2022 um 21:28 Uhr.

Status eines Individuums wird nicht nur durch Einkommen und berufliches Ansehen definiert, sondern auch durch den Bildungsgrad. Bildung, formale Bildungsabschlüsse und deren soziale Auswirkungen stehen in einem engen Zusammenhang. Das Bildungssystem übt durch die Wissensvermittlung und die Vergabe von Zertifikaten einen erheblichen Einfluss auf die soziale Position der Absolvent:innen. aus. Ein höherer Bildungsabschluss führt in der Regel zu verbesserten Chancen, einen gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten, und wirkt sich positiv auf die berufliche Laufbahn aus. Der Erwerb von Bildung beeinflusst zahlreiche Lebensbereiche, da Menschen mit einem höheren Bildungsniveau aufgrund ihrer längeren Verweildauer im Bildungssystem in der Regel selbstbewusster und sicherer im Umgang mit Institutionen und deren Repräsentant:innen agieren. Sie sind weniger anfällig für externe Beurteilungen und überwinden sozialpsychologische Barrieren leichter.¹⁸

Bildung wird, wie bereits dargelegt, als grundlegende Voraussetzung für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt betrachtet. Diese Entwicklung beschränkt sich jedoch nicht ausschließlich auf Bildungseinrichtungen. Die Persönlichkeitsentwicklung eines heranwachsenden Individuums erfolgt nicht in einem isolierten Umfeld. Mit dem Eintritt in den sozialen Raum der Familie beginnt der Mensch, seinen Habitus zu formen.¹⁹ Habitus bedeutet das Gesamterscheinungsbild einer Person nach Aussehen und Verhalten.²⁰ Bildungsprozesse finden bereits in der Familie statt und werden im Familienalltag realisiert. Die Formen und Inhalte der Bildung und kulturellen Aneignung, die im familiären Umfeld stattfinden und von den verschiedenen alltäglichen kulturellen Praktiken der Familien geprägt sind, erfahren im gesellschaftlichen Kontext nicht nur unterschiedliche, sondern oft auch sehr ungleiche Anerkennung. Wenn soziale und kulturelle Unterschiede mit Diskriminierungs- oder Privilegierungserfahrungen aufgrund verschiedener bildungs- oder kulturabhängiger Perspektiven, Lebensstile oder Präferenzen verbunden sind und dies mit Prozessen

¹⁸ Vgl. <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/3997/pdf/105b.pdf>, S. 9, 12.02.2022 um 22:22 Uhr.

¹⁹ Büchner, Peter; Brake, Anna (Hrsg.): *Bildungsort Familie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S. 28.

²⁰ Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Habitus>, 18.02.2022 um 16:50 Uhr.

gesellschaftlicher Inklusion oder Exklusion einhergeht, verwandeln sich diese Unterschiede in soziale und kulturelle Ungleichheiten.²¹

Die Frage, wie in einer Familie über räumliche Mobilität gesprochen und nachgedacht wird, wie Informationen im alltäglichen Familienleben verarbeitet werden und in welcher Weise sich die Weitergabe von Bildung und Kultur im Verlauf der Generationen verändert, ist hierbei von großer bildungsrelevanter Bedeutung.²²

2.1 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Im Amtsblatt der Europäischen Union, vom 14. Dezember 2007, wurde als Charta der Grundrechte der Europäischen Union folgendes proklamiert:

„Artikel 14

Recht auf Bildung

- (1) Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung.
- (2) Dieses Recht umfasst die Möglichkeit, unentgeltlich am Pflichtschulunterricht teilzunehmen.
- (3) Die Freiheit zur Gründung von Lehranstalten unter Achtung der demokratischen Grundsätze sowie das Recht der Eltern, die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen religiösen, weltanschaulichen und erzieherischen Überzeugungen sicherzustellen, werden nach den einzelstaatlichen Gesetzen geachtet, welche ihre Ausübung regeln.“²³

Im Rahmen der kontinuierlichen Arbeit der Expertengruppe der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) zur Entwicklung von Indikatoren, die als Werkzeuge für nachhaltige Entwicklung und Bildung dienen, wurden im Jahr 2006 erste Untersuchungen eingeleitet. Ein zentrales Forschungsthema des “Centre for Research in Education and the Environment (CREE)“ an der University of Bath widmet sich der Fragestellung, ob es verschiedene Auffassungen von Nachhaltigkeit gibt,

²¹ Vgl. Büchner, Peter; Anna Brake (Hrsg.): *Bildungsort Familie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S. 26.

²² Vgl. Büchner, Peter; Anna Brake (Hrsg.): *Bildungsort Familie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S. 29.

²³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:303:FULL&from=EN, 18.05.2022 um 16:54 Uhr>.

welche wiederum Auswirkungen auf die Gestaltung und Ausrichtung von Bildungsangeboten sowie auf die Lernprozesse haben.²⁴ Diese Ausrichtung verdeutlicht den Fokus der bestehenden Abhandlung auf wertbasierte Konzepte als Grundlage der Indikatoren.²⁵ Während sich mit diesen Indikatoren beschäftigt wurde, sind verschiedene Methoden zum Einsatz gekommen. Zum Beispiel wurde sich durch das Studium einschlägiger Dokumente an das Thema angenähert. Das Ziel der Analyse dieser Dokumente war es, mithilfe einer Untersuchung öffentlich zugänglicher Quellen die Entwicklung von BNE-Indikatoren, die entsprechenden Initiativen der letzten Jahre, deren Funktionen, Reichweite sowie die Begriffs- und historische Entwicklung von Indikatoren zu beleuchten.²⁶ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat das Ziel, Menschen in die Lage zu versetzen, zukunftsorientiert zu denken und zu handeln. Sie vermittelt jedem Individuum das Verständnis für die globalen Auswirkungen des eigenen Handelns.²⁷ Vor dem Hintergrund der globalen Ressourcenknappheit und der damit einhergehenden Verteilungsprobleme zielt BNE darauf ab, ein harmonisches und solidarisches Zusammenleben in Freiheit und Wohlstand zu unterstützen darüber hinaus sowohl den heutigen als auch den künftigen Generationen die Chance zu geben, in einer lebenswerten Umwelt zu bestehen.²⁸ Mitte 2006 wurde über Indikatoren für die BNE diskutiert, an denen Teilnehmer:innen aus Schulen, Hochschulen, anderen Bildungseinrichtungen sowie der UNECE-Expert:innen im Rahmen von zwei Seminaren in Bath teilnahmen. Oakes (1989) betont, dass jeder Indikator und jedes Indikatoren-System, welches auf Wertvorstellungen basiert, eine eigene innere Logik und Ethik besitzen muss.²⁹ Von einer UNECE-Expert:innengruppe wurde die Publikation „Lernen für die Zukunft. Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Lernen für die Zukunft“ verfasst. Am 7. April 2011 wurde diese Publikation von den UNECE-Mitgliedsstaaten als allgemeingültiges Dokument anerkannt. Mit der Studie „Kompetenzen für Bildung für

²⁴ Vgl. Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S. 234 – S 235.

²⁵ Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S. 235.

²⁶ Vgl. ebenda.

²⁷ Vgl. <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html>, 21.05.2022 um 21:47 Uhr.

²⁸ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>, 21.05.2022 um 21:52 Uhr.

²⁹ Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S. 237.

Nachhaltige Entwicklung“ (KOM-BiNE) trug Österreich erheblich hierzu bei. Die Veröffentlichung "Lernen für die Zukunft" richtet sich insbesondere an Multiplikator:innen, Führungskräfte und Entscheidungsträger:innen aus verschiedenen Bildungsbereichen. In ihr werden die Kompetenzen der BNE definiert, um sie als Instrument zur Unterstützung der Integration von BNE in Bildungsprogramme auf allen Ebenen einzusetzen.³⁰

Der Begriff Kompetenzen findet breite Verwendung und wird unterschiedlich interpretiert. In Bezug auf das Bildungswesen und zahlreiche Diskussionen um den Kompetenzerwerb in Schulen zitieren die Mehrheit der Autoren, die sich diesem Thema widmen, am häufigsten die Begriffsdefinition des deutschen Psychologen Franz Weinert: „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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“³¹

Diese Definition gilt als Vorgabe für nationale Bildungssysteme. Sie verwenden diesen Ansatz als Grundlage in der Anfertigung von Lehrplänen. Das österreichische Bildungswesen bezieht sich laut dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) auf Weinerts Kompetenzdefinition. An österreichischen Schulen wird Kompetenzorientierung für die Unterrichts- und Schulpraxis angestrebt, in denen kompetenzorientierter Unterricht das Zentrum einer lernförderlichen Schule darstellt.³²

BNE- Kompetenzen für Pädagog:innen

Die BNE-Kompetenzen werden sowohl im Bericht der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ an die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) als auch in der EU-Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen beschrieben.³³ Aufgrund der voranschreitenden Technologien und der sich immer wandelnden Welt, in der wir

³⁰ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>, 26.09.2024 um 12:08 Uhr.

³¹ Weinert, Franz Emanuel: *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz, 2001. S. 27f.

³² Vgl. <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bifie-journal>, 28.05.2022 um 20:25 Uhr.

³³ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>, 22.05.2022 um 16:06 Uhr.

leben, müssen die Bildungsziele und demnach auch die Kompetenzen einer Lehrkraft, sich immer weiter entwickeln.³⁴ Die pädagogischen Schlüsselkompetenzen nach BNE werden demnach als „Zukunftskompetenzen“ oder „Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“ formuliert, es wird auch von „Transformationskompetenzen“ sowie „4K“-Kompetenzen gesprochen.³⁵ Die 4K beschreiben Lern- und Innovationskompetenzen, welche laut BNE neben den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zu den signifikanten Bildungszielen des 21. Jahrhunderts gehören sollen. Die 4K stehen für Kommunikation/Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denkvermögen.³⁶

Sie werden wie folgt beschrieben:

1. Kooperation/Kollaboration

Pädagog:innen soll es möglich sein, mit anderen auf eine Weise zu kooperieren, die aktiv verschiedene Gruppen aus unterschiedlichen Generationen, Kulturen, Regionen und Disziplinen einbinden kann. Im Unterricht soll dies durch interdisziplinäres und fächerübergreifendes Zusammenwirken vonstattengehen.³⁷ Durch ein interdisziplinäres Zusammenwirken im Schulalltag lernt man automatisch, seinen Horizont zu erweitern. Eine Offenheit für kulturelle Unterschiede oder andere Themenfelder wird hierbei gelehrt. Für die Einführung fächerübergreifenden Zusammenwirkens empfehlen sich Themenwochen, in denen verschiedene Fächer miteinander kooperieren. In dieser Zeit steht die Unterrichtsroutine nicht im Vordergrund. Schüler:innen sollen neue Methoden und Möglichkeiten für neue Lernformate kennenlernen. Interdisziplinäres Lernen im Schulunterricht fördert eine ganzheitliche Bildungsentwicklung, indem es Schüler:innen ermöglicht, Wissen und Kompetenzen aus verschiedenen Fachbereichen miteinander zu verbinden und anzuwenden. Dieser Ansatz trägt dazu bei, komplexe Zusammenhänge zu erkennen

³⁴ Vgl. Zumbrink, Kara: *Bildungsziele und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert*, in: Elsenau, Detlef von; Gorski, Sonja; Zumbrink, Kara (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht*, Berlin: Cornelsen, 2023. S. 36.

³⁵ Vgl. ebenda.

³⁶ Vgl. Fadel, Charles; Bialik, Maya; Trilling, Bernie: *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*, Hamburg: Verlag ZLL21, 2017. S.129-140.

³⁷ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>, 17.11.2024 um 12.47 Uhr.

und fördert die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten sowie kreativen Denkprozessen.³⁸

In Form einer Themenwoche können bestimmte Themen interdisziplinär sowie Stufenübergreifend behandelt werden. Einige Beispiele für Themen hierfür sind laut BNE:

- Armut
- Sozialpolitik
- Sichere Migration und Mobilität
- Geschlechterungleichheiten
- Entwicklungsländer
- Sozioökonomischer Disparitäten³⁹

Die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer eignen sich besonders für solche interdisziplinäre Projekte, jedoch ist eine Kooperation mit jedem Schulfach, unter innovativen Einsatz der betroffenen Lehrkraft denkbar. Ein zentrales Ziel interdisziplinären Lernens ist die Förderung von kritischem Denken und die Entwicklung von Kompetenzen, die in der realen Welt Anwendung finden. Schüler:innen lernen nicht nur fachliche Inhalte, sondern erwerben auch übergreifende Schlüsselkompetenzen wie Teamarbeit, Kommunikation und Selbstorganisation.⁴⁰

Im Zuge dieser Themenwoche soll ein bestimmtes Thema fächerübergreifend bearbeitet werden. Die Schüler:innen können hierbei in die Themenfindung sowie Organisation mit eingebunden werden. Die beteiligten Schüler:innen sollen sich selbst für das Thema interessieren und sich im besten Fall damit identifizieren können. Damit die Ergebnisse auch zukünftig Redeanlässe bieten, ist es wichtig, die Ergebnisse der

³⁸ Vgl. Zumbrink, Kara: *Bildungsziele und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert*, in: Elsenau, Detlef von; Gorski, Sonja; Zumbrink, Kara (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht*, Berlin: Cornelsen, 2023. S. 77.

³⁹ Vgl. Zumbrink, Kara, *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht*, Hrsg. Detlef von Elsenau/Sonja Gorski/Kara Zumbrink, Berlin: Cornelsen, 2023. S. 79.

⁴⁰ Vgl. ebenda.

Themenwoche festzuhalten. Dies kann in Form einer Schülerzeitung passieren oder mit einer Plakatwand.⁴¹

Eine weitere Möglichkeit, interdisziplinäres Lernen in den Schulalltag zu integrieren sind Projekttage. Diese können sowohl bereits fester Bestandteil des Schulprogramms sein oder neu in den Schulalltag integriert werden. Denkbar ist auch einmal in der Woche einen bestimmten Projekttag in einer oder mehrerer bestimmten Klassenstufen einzuführen. Auf folgende wesentliche Punkte soll laut BNE bei der Projektarbeit geachtet werden: Es soll die Schüler:innen auf ein lösungsorientiertes Lernen vorbereiten, das einen Bezug zur außerschulischen Wirklichkeit darstellt.⁴² Eigenverantwortung sowie Selbstorganisation unter besonderer Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Interessen der Schülerschaft und des Individuums. Neben einer Methodenkompetenz soll das ganzheitliche Lernen im Sinne von Handlungs- und Produktorientierung im Fokus stehen. Abhängig von den Rahmenbedingungen sollten die Projekttage eine gewisse Einmaligkeit mit sich bringen. Dies kann aber im Zuge der Möglichkeiten des Bildungsplans in eine bestimmte Routine übergehen. Neben der Interdisziplinarität stehen auch Teamarbeit und kooperatives lernen im Fokus einer Projektarbeit.⁴³ Die Integration interdisziplinären Lernens in Themen- oder Projektwochen bietet eine effektive Möglichkeit, Fachunterricht mit praktischen Anwendungen zu verbinden. In solchen Wochen kann ein übergeordnetes Thema ausgewählt werden, das von verschiedenen Fachdisziplinen beleuchtet wird. Zudem fördert eine solche Struktur die Kooperation zwischen Fachlehrkräften, was den Unterricht aus der traditionellen Fächerstruktur herauslöst und Platz für innovative didaktische Konzepte schafft. Durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte können unterschiedliche Perspektiven und Fachmethoden in den Lernprozess integriert werden, was den Lernenden hilft, komplexe Fragestellungen aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten.⁴⁴

Insgesamt unterstützt interdisziplinäres Lernen nicht nur die fachliche, sondern auch die soziale und methodische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und bereitet

⁴¹ Vgl. Zumbrink, Kara, *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht*, Hrsg. Detlef von Elsenau/Sonja Gorski/Kara Zumbrink, Berlin: Cornelsen, 2023. S. 81.

⁴² Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>, 12.03.2025 um 20:19 Uhr.

⁴³ Dornbusch, Ralf; Trelewsky, Klaus: *Keine Angst vor Projektarbeit! So gelingen Themenfindung, Umsetzung und Bewertung*, Berlin: Cornelsen, 2016. S. 20.

⁴⁴ Vgl. ebenda.

sie besser auf die Anforderungen einer zunehmend komplexen und vernetzten Welt vor. Auch Exkursionen, die solche Projekttagen abschließen, sind eine gute Möglichkeit zur Partizipation jedes einzelnen.⁴⁵

2. Kommunikation

Kommunikation zählt zu den zentralen Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und bildet einen essenziellen Bestandteil der 4K. Im Kontext der BNE zielt die Förderung der Kommunikationskompetenz darauf ab, Menschen jeden Alters, Geschlechts und jeder Kultur zu befähigen, aktiv an einer Zukunft mitzuarbeiten, die nachhaltig ist und aktiv an deren Umsetzung mitzuwirken. Dies erfordert die Fähigkeit, Informationen klar und präzise zu vermitteln, effektiv zuzuhören und in verschiedenen Kontexten angemessen zu interagieren. Die Integration von Kommunikationskompetenzen in Bildungsprozessen unterstützt nicht nur die Möglichkeit, seine eigene Lebenswirklichkeit kritisch zu reflektieren, sondern auch die gesellschaftlichen Umstände. Sie fördert die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und trägt zur Entwicklung von Verantwortung und Mündigkeit des Einzelnen bei. Somit unterstützt die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit die Verwirklichung der Ziele, welche sich die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gesetzt hat.⁴⁶ Die Kommunikationskompetenz beinhaltet neben der Fähigkeit, effektiv in schriftlicher oder verbaler Form zu kommunizieren außerdem die Möglichkeit, Informationen präzise zu vermitteln.⁴⁷

3. Kreativität

Die Kreativität von Schüler:innen zu fördern hat im 21. Jahrhundert, neben der Persönlichkeitsbildung und der Unterstützung zur Lebensbewältigung, einen hohen gesellschaftlichen Nutzen. Laut Berner sei Kreativität nicht nur als individuelles Potenzial, sondern auch als soziale Fähigkeit, die maßgeblich zur Problemlosungsfähigkeit beiträgt. Kreative Prozesse fördern die Fähigkeit, neue Ideen

⁴⁵ Vgl. Dornbusch, Ralf; Trelewsky, Klaus: *Keine Angst vor Projektarbeit! So gelingen Themenfindung, Umsetzung und Bewertung*, Berlin: Cornelsen, 2016. S. 21.

⁴⁶ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>, 27.11.2024 um 12:12 Uhr.

⁴⁷ Vgl. https://read.oecd-ilibrary.org/education/schools-for-21st-century-learners_9789264231191-en#page1, 27.11.2024 um 12:18 Uhr.

zu entwickeln, alternative Lösungswege zu finden und sich flexibel an wechselnde Bedingungen anzupassen.⁴⁸

Die Veranlagung zur Kreativität liegt in der Veranlagung eines jeden Menschen. Vergleichbar mit den Anlagen, denen die Menschen das logische Denkvermögen verdanken, kann auch das kreative Potenzial eines jeden Menschen durch gezielte Förderung gesteigert werden. Die Förderung der kreativen Kompetenz soll demnach eine zentrale Rolle in der Bildung des 21. Jahrhunderts spielen. Sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend, können Methoden der Kreativitätstechniken und Methoden in ihrer Bedeutung für Kunst, Sprache und Wissenschaft vermittelt werden.⁴⁹

„Die Kultur- und Kreativwirtschaft liefert gegenwärtig einen maßgeblichen Beitrag zur Gesamtwirtschaft moderner Gesellschaften. Durch die fortschreitende Digitalisierung aller Lebens- und Arbeitsfelder wird sich dieses Wachstum weiter dynamisieren.“⁵⁰ Aufgrund dessen ist eine Förderung der Kreativkompetenz im Unterricht maßgeblich geworden. Buether erläutert folgende zehn Punkte zur methodischen Förderung von Kreativität im Unterricht, aus denen Lehrende sich eine Didaktik kreativen Handelns erstellen können.⁵¹

Muße: Als Muße wird ein Begriff innerer Ruhe und Freiheit definiert. Auch dies kann gelernt werden, indem den Schüler:innen Freiraum für spielerisch-experimentelle Situationen im Unterricht erschaffen wird. Während dieser Freiräume können sich die Schüler:innen ohne äußeren Druck mit kreativen, reflektierenden Tätigkeiten beschäftigen. Diese Phasen sollen geprägt sein, durch die mögliche Zuwendung zu Dingen, welche den Schüler:innen persönlich wichtig sind.⁵²

Arbeitsatmosphäre: Bei diesem Punkt geht es darum, ein anregendes Arbeitsumfeld für die Schüler:innen zu gestalten, denn auch dieser Punkt ist sehr individuell und je nach soziokulturellem Hintergrund grundlegend verschieden. Wichtig ist es hierbei, den Schüler:innen thematisch anregende Kontexte herzustellen oder zu suchen. Auf

⁴⁸ Vgl. Berner, Nicole (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*, München: kopaed, 2018. S. 80.

⁴⁹ Vgl. ebenda, S. 80f.

⁵⁰ Berner, Nicole (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*, München: kopaed, 2018. S. 81.

⁵¹ Vgl. Buether, Axel, *Wege zur kreativen Gestaltung: Methoden und Übungen*. Leipzig: Seemann Henschel, 2013. S. 82.

⁵² Buether, Axel, *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. Kreativität lehren und lernen*, Hrsg. Nicole Berner, München: kopaed, 2018. S. 83.

der Suche nach Möglichkeiten für kreative Prozesse in verschiedenen Kontexten, kann wie folgt vorgegangen werden: So viele unterschiedliche Orte und Situationen wie möglich, sollen auf spielerisch-experimentelle Weise erkundet werden, um das Interesse an neuen Erkenntnissen zu wecken. Institutionelle Lernumgebungen wie Klassenzimmer, Fach- oder Seminarräume können dann produktiv sein, wenn sie eine inspirierende und ansprechende Atmosphäre für alle Lernenden schaffen. Unpersönliche Lernräume können in kreative und motivierende Arbeitsumgebungen umgestaltet werden, beispielsweise durch eine Neugestaltung der Farben, Anpassungen der Lichtverhältnisse, Veränderungen in der Möblierung oder durch die Bereitstellung passender Materialien und Ausstattungen. Inspirierende Beispiele finden sich in Atelierräumen, Laboren oder Werkstätten aus den Bereichen Kunst und Design, die oft mit einfachen Mitteln und hoher Kreativität gestaltet werden. Ob eine Umgebung tatsächlich zur Motivation beiträgt, zeigt sich daran, wie sie uns emotional anspricht und zum Handeln anregt. Unser Körperzustand liefert dabei kontinuierlich Rückmeldungen über das Potenzial der Umgebung, indem er unsere Motivation, Erwartungen und Aktivitäten auf die äußeren Gegebenheiten abstimmt.⁵³

„Wo immer wir dagegen Hemmungen unserer Schaffenskraft, Lustlosigkeit oder negative Energien wahrnehmen, sollten wir die Umgebung wechseln. Das Spüren von Energie, Lust und Schaffenskraft im Kontext der Umweltsituation stellen somit relevante Grundbedingungen für die Entfaltung kreativer Prozesse dar.“⁵⁴

Lustgefühl: Als Lustgefühl wird die emotional motivierende Einstellung bezeichnet, die zum Thema gefunden werden muss. Aus dem angeborenen Spieltrieb eines jeden Menschen, der unterstützend darauf einwirkt, dass kleine Kinder sich und ihre Umwelt entdecken, entwickelt sich die Voraussetzungen für den Spracherwerb. Sehr viel später darauf entwickeln sich rationale Denk- und Handlungsstrategien.⁵⁵ Das zentrale pädagogische Prinzip einer Didaktik der Kreativität besteht darin, Inhalte und Methoden auf die Interessen, Bedürfnisse sowie den Wissensstand der Zielgruppe auszurichten. Lehrkräfte tragen die Verantwortung dafür, dass Schüler:innen eine emotional motivierende Beziehung zum Thema aufbauen und diese Motivation über

⁵³ Vgl. Buether, Axel, *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. Kreativität lehren und lernen*, Hrsg. Nicole Berner, München: kopaed, 2018. S. 84.

⁵⁴ Buether, Axel, *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. Kreativität lehren und lernen*, Hrsg. Nicole Berner, München: kopaed, 2018. S. 85.

⁵⁵ Vgl. ebenda, S. 85.

den gesamten Schaffensprozess hinweg aufrechterhalten. Dabei steht nicht im Vordergrund, dass kontinuierlicher Spaß am Spiel empfunden wird. Vielmehr ermöglicht die Freude am kreativen Prozess, auch Phasen des Scheiterns oder der Ideenlosigkeit zu überwinden. Verliert man jedoch diese Lust, endet nicht nur das Spiel, sondern auch die schöpferische Suche nach neuen Wegen, zufälligen Entdeckungen und innovativen Ideen.⁵⁶

Interesse: Ebenso wichtig wie die Lust auf ein Thema, kann auch das Interesse sein. Dies bedeutet, eine gedanklich motivierende Perspektive auf das Thema zu finden. Nicht immer ist das Interesse an einem Thema bei den Schüler:innen von Anfang an gegeben, aber auch dies kann gelernt werden. Durch eine Projektarbeit oder projektbegleitende Diskurse kann auch erlernt werden, Interessen zu bilden und zu verfolgen. Auch Stärken und Schwächen des Individuums können durch gezielte Verfolgung derer Interessen herausgearbeitet werden. Schüler:innen können sich thematisches Wissen sowie kreative Kompetenzen aneignen, indem sie eigene Fragen zu einem Thema stellen und nach Antworten suchen. Ihre Interessen müssen veranschaulicht werden und auf anschauliche oder verbale Weise zur Sprache gebracht werden. Aus Neugier kann sich echtes Interesse entwickeln. Und Neugier ist eine angeborene Triebkraft des Menschen.⁵⁷

Reflexion: Als Reflexion gelten die Wahrnehmung sowie die Bewertung des Prozessverlaufs. Aus dem freien Spiel heraus sowie aus dem offenen Experiment können spielerisch-experimentelle Strategien entwickelt werden, die das instinktive motivations- und interessensgesteuerte Lernverhalten ansprechen. Die Kreativität kann am effektivsten gefördert werden, wenn den Schüler:innen nach jeder Phase der Erarbeitung ausreichend Zeit eingeräumt wird, um das Erarbeitete zu überdenken und zu reflektieren. Hilfreich kann es auch sein, den Schüler:innen Zeit zu geben, um die Ergebnisse gemeinsam zu Besprechen und zu Präsentieren.⁵⁸

Ideenfluss: Um Ideen fließen zu lassen, muss man „Den Weg zum Ziel machen und auf Entdeckungsreise gehen.“⁵⁹ Wichtig ist es für die Lehrpersonen hierbei, dass sie die Schüler:innen auf einen effektiven Weg bringen, ihre kreativen Parameter zu

⁵⁶ Vgl. Buether, Axel, *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. Kreativität lehren und lernen*, Hrsg. Nicole Berner, München: kopaed, 2018. S. 86.

⁵⁷ Vgl. ebenda, S. 86.

⁵⁸ Vgl. ebenda, S. 87.

⁵⁹ Vgl. ebenda, S. 88.

entfalten, ohne direkten Einfluss darauf zu nehmen. So müssen Schüler:innen Prozesse üben, welche sie in einen sogenannten „Flow“-Zustand versetzen. Je mehr deren Gedanken in den Energiefluss kommen, desto mehr steigt der kreative Bildungsprozess bei Schüler:innen. Freie Spiele oder offene Experimente können nur dann scheitern, wenn es keine neuen Erkenntnisse mehr zu ergründen gibt. Die Zielvorstellung muss beim Ideenfluss offen gehalten werden, sodass der Weg für Neues frei ist.⁶⁰

Synergien: Synergien entstehen, wenn mehrere Individuen mit ihren jeweiligen Horizonten Innovationen eingehen, die jeder Einzelne nicht leisten könnte. Im Diskurs stehen hierbei partizipatives Lernen und autonomes Denken. Gruppendynamische Aspekte sollen hierbei ausgelöst und gestärkt werden. Die Grundvoraussetzung funktionierender Synergien, ist die Unabhängigkeit des Einzelnen. Um die Kreativität im Schaffensprozess zu fördern, eignet sich das gegenseitige konstruktive Feedback der beteiligten Individuen. Durch die Beteiligung Mehrerer setzt die Arbeitsgruppe ein erhöhtes Kreativitätspotenzial frei, welches sich im weiteren Verlauf des Schaffensprozesses auf jedes einzelne Individuum überträgt.⁶¹

Inspiration: „Kreativität gründet sich auf Inspiration, die das Haben schöpferischer Einfälle bezeichnet.“⁶² Dies bedeutet, dass Lehrkräfte keine guten Ideen bei den Schüler:innen erzwingen können, sie können ihnen lediglich die Methoden an die Hand geben, um kreative Impulse zu schaffen und ihnen einen Start ins Schaffen zu ermöglichen. Erste Schritte in die kreative Arbeit vorzugeben, kann den Schüler:innen Inspiration bieten, um eigene Einfälle zu produzieren. Auch Methoden für die Ideensuche sollen hierbei gefördert werden.⁶³

Umfragen zufolge schöpfen die meisten Schüler:innen ihre Kreativität sowie ihre Inspiration aus folgenden vier Bereichen: „Freunde und Bekannte treffen, Wahrnehmen, Sammeln und Archivieren, Reisen, Exkursionen und Ausflüge, Interdisziplinäre und fächerübergreifende Projektarbeit.“⁶⁴

⁶⁰ Vgl. Buether, Axel, *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. Kreativität lehren und lernen*, Hrsg. Nicole Berner, München: kopaed, 2018. S. 89.

⁶¹ Vgl. Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*, München: kopaed, 2018. S. 90.

⁶² Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*, München: kopaed, 2018. S. 91.

⁶³ Vgl. ebenda, S. 91.

⁶⁴ Vgl. ebenda.

Improvisation: Die Fähigkeit zu improvisieren entwickelt sich von Geburt eines jeden Menschen an durch spielerische Interaktionen. Diese Fähigkeit bildet einen erheblichen Teil unserer schöpferischen Intelligenz. Wenn die Komplexität eines Problems die Schüler:innen fordert, ist Improvisation, also die Kultivierung von Spontanität und des Bauchgefühls aus dem Stegreif notwendig, um diesem habhaft zu werden.⁶⁵ Lehrkräften steht ein breites Repertoire an Stegreifarbeiten im Unterricht zur Verfügung, welche die Lust sowie die Wahrnehmung von Diversität bei den Schüler:innen fördern sollte. Bei den Stegreifarbeiten sollte das Ergebnis sein, dass es auf Fragen unterschiedliche Lösungswege gibt, also mehrere Wege zum selben Ziel führen können und dass unterschiedliche Antworten auf dieselbe Frage möglich sind. Bei Stegreifarbeiten sollte das Medium und die Gestaltungsmöglichkeiten nicht vorgegeben werden. Schüler:innen sollen ihren Freiraum nutzen, um kreativ zu werden.⁶⁶

Originalität: „Es überleben nicht die Stärksten, sondern die Kreativsten.“⁶⁷ Demnach wird Kreativität nirgendwo so eindrücklich sichtbar wie im Wirken des evolutionären Prinzips in der Natur, das sich in der Vielfalt der Strategien zur Entfaltung des Lebens zeigt. Die Evolution basiert auf zufälligen Mutationen, die sich nur dann durchsetzen, wenn sie in der natürlichen Umwelt erfolgreich sind, wodurch eine Selektion erfolgt. Dabei sind es nicht die Stärksten, sondern die Anpassungsfähigsten und Einfallsreichsten, die überleben – eine Tatsache, die sich in der Diversität der Arten und Individuen widerspiegelt. Auch das menschliche Genom ist ein Resultat der Evolution. Der Erfolg unserer Spezies beruht auf unserer Fähigkeit, kreativ zu handeln und unsere kulturelle Entwicklung eigenständig zu gestalten. Die gesamte menschliche Kultur ist eine originäre Schöpfung, die auf unserer kreativen Innovationskraft basiert. Während unsere Vorfahren keine Vorstellung davon hatten, wie die heutige Welt beschaffen ist, bleibt es auch uns unmöglich, die Zukunft exakt vorherzusehen.⁶⁸ Aufgaben, die reale oder komplexe Probleme ansprechen und mehrere Lösungswege ermöglichen, regen originelle Denkansätze an. Fragen wie

⁶⁵ Vgl. Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie, München: kopaed, 2018. S. 94.

⁶⁶ Vgl. ebenda.

⁶⁷ Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie, München: kopaed, 2018. S. 95.

⁶⁸ Vgl. ebenda.

"Wie würdest du dieses Problem lösen?" oder "Welche neuen Ansätze fallen dir ein?" fördern die eigenständige Ideenfindung. Lehrkräfte können ihre Schüler:innen dazu ermutigen, bekannte Denkweisen zu hinterfragen und neue Perspektiven einzunehmen. Dies kann durch interdisziplinäres Lernen, Diskussionen oder kreative Projekte erreicht werden.⁶⁹

4. Kritisches Denkvermögen

Als vierte Lern- und Innovationskompetenz steht das kritische Denkvermögen auf dem Plan der BNE. Menschen, welche über die Fertigkeit verfügen, kritisch denken zu können, verfügen über eine allgemeine Kompetenz darüber, wie denken funktioniert. Sie nehmen Informationen auf, indem sie einordnen, um es sich um eine Information handelt, ein Argument oder eine These und ist dazu in der Lage, diese zu prüfen und zu überdenken. Der kritische Umgang bedeutet nicht, gegen eine Sache zu sein.⁷⁰ Durch gezielte Strategien und Methoden kann das Erlernen kritischen Denkvermögens in den Schulunterricht integriert werden, um Schüler:innen dazu zu befähigen, Informationen kritisch, also prüfend, zu hinterfragen, logische Schlüsse zu ziehen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Zu den Möglichkeiten im Unterricht gehören die Schaffung von Was-wäre-wenn-Szenarien, sowie die Bewertung der Glaubwürdigkeit von Quellen in den Bereichen Wissenschaft, Nachrichten oder Geschichte.⁷¹

2.2 Schlüsselkompetenzen der Bildung

In diesem Kapitel entsteht ein Überblick über die gegenwärtigen Modelle aus dem Wirtschafts-Wissenschafts- und Bildungsbereich. Schlüsselkompetenzen sind dazu da, um junge Menschen auf den Umgang mit Herausforderungen in der Zukunft vorzubereiten. Schlüsselkompetenzen sind der Schlüssel für erfolgreiches Lernen, das allgemeine Wohlbefinden sowie die körperliche und geistige Gesundheit. Es wird erforderlich sein, den Fokus auf die lebenslange Bildung von Schlüsselkompetenzen zu lenken.⁷² Sie werden als universelle Kompetenzen betrachtet und bringen spezielle

⁶⁹ Vgl. Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie, München: kopaed, 2018. S. 96.

⁷⁰ Vgl. <https://ebildungslabor.de/blog/die-kompetenz-des-kritischen-denkens-analysiert-vor-dem-hintergrund-der-ki-debatte-in-der-bildung/>, 27.11.2024 um 11:04 Uhr.

⁷¹ Vgl. ebenda, 27.11.2024 um 11:07 Uhr.

⁷² Vgl. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/4837370>, 28.05.2022 um 20:32 Uhr.

Kompetenzen und Kompetenzkonstellationen zum Vorschein, die sich über verschiedene Kompetenzbereiche erstrecken und diese zusammenfassen. Der Begriff Schlüsselkompetenzen beschreibt eine qualitative Erweiterung des Kompetenzbegriffs und wird als universelle Kompetenz betrachtet zur Bewältigung unterschiedlicher Lebensbereiche in verschiedenen Kontexten.⁷³

Schlüsselkompetenzen werden wie folgt definiert:

„Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigung, soziale Inklusion und aktive Bürgerschaft benötigen. Sie werden von Kindesbeinen an während des gesamten Erwachsenenlebens in einem lebenslangen Lernprozess durch formales, nichtformales und informelles Lernen entwickelt.“⁷⁴

Teamwork, zum Beispiel, ist eine von vielen Schlüsselkompetenzen und stellt die Basis für den Erwerb fortführender Kompetenzen dar. Diese fördert die sozialen Kompetenzen und gleichzeitig die sprachlichen Kompetenzen, sowie auch das Einfühlungsvermögen, die Toleranzgrenze, Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Schlüsselkompetenzen erstrecken sich über eine Vielzahl von Lebens- und Lernbereichen. Sie können als Werkzeuge für Selbstbefähigung und Selbstverwirklichung betrachtet werden. Durch Schlüsselkompetenzen ist es Individuen möglich miteinander wertschätzend und produktiv zu kommunizieren, das Leben im Sinne eines erfüllten und glücklichen Daseins zu gestalten und dadurch wiederum für eine gut funktionierende, friedvolle und gesunde Gesellschaft einen Beitrag zu leisten.⁷⁵

Die OECD, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, hat sich ausführlich mit der Frage nach den Schlüsselkompetenzen für erfolgreiches Lernen und Leben befasst. Im Rahmen des DeSeCo-Projekts hat die OECD eine Auswahl an Schlüsselkompetenzen erarbeitet, die für die Gesellschaft relevant sind

⁷³ Vgl. Hipkins, Rosemary (Hrsg.), *The Nature of the Key Competencies. A Background Paper*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington: 2006, S. 4.

⁷⁴ Europäische Kommission, Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, Deutsche Fassung (Hrsg.), Brüssel: 2018.

⁷⁵ Ouane, A.: *Defining and Selecting Key Competencies in Lifelong Learning*, in: Rychen, D.S. (Hrsg.): Contributions to the Second DeSeCo Symposium, Genf, 2002. S. 133–142.

und zu wertvollen Ergebnissen für die Menschen beitragen. Die Kommunikationskompetenz setzt sich beispielsweise aus Sprachkenntnissen, Medien- und Informationsfähigkeiten, sowie sozialem Verständnis und Einfühlungsvermögen zusammen.⁷⁶

Das Modell zur Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD wird in drei Kategorien eingegliedert. Diese sind stark miteinander vernetzt.

Bei der Entwicklung der Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen wurde darauf geachtet, dass es für alle Menschen unabhängig von Nationalität und gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Begebenheiten gültig ist. Gemeinsame Wertvorstellungen sind feste Basis und Ausgangspunkt dieses Konzepts, wie Demokratie und Nachhaltigkeit. Zu den wesentlichen Merkmalen zählen reflektives Denken, eigenständiges Handeln, Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, das Einnehmen einer kritischen Haltung und die Fähigkeit komplexe Anforderungen bewältigen zu können.⁷⁷

Eine exemplarische Auswahl an Teilkategorien aus dem Referenzrahmen der OECD werden folglich ausführlich dargestellt. Sie gliedern sich in Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools), Interagieren in Heterogenen Gruppen sowie Eigenständiges Handeln.⁷⁸

Interaktive Anwendungen von Medien und Mitteln (Tools)

Hierunter verstehen sich Schlüsselkompetenzen, wie die Fähigkeit zur abwechselnden Anwendung von Sprachen, Symbolen sowie Text und das Abrufen bereits vorhandenen Informationen. Zu diesen Schlüsselkompetenzen gehören außerdem Fähigkeiten unterschiedlichen Technologien interaktiv anwenden zu können.⁷⁹ Spezielle Fähigkeiten, welche die Schlüsselkompetenz der wechselseitigen Anwendung von Text, Sprache und Symbolen voraussetzen, sind die Kommunikationskompetenz, Lese- und Mathematikkompetenz sowie Kreativität und

⁷⁶ Vgl.

<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.parsys.97111.downloadList.89603.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.ge.pdf>, 12.03.2025 um 20:24 Uhr.

⁷⁷ Vgl. Bormann, Inka; Gerhard de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. S.17.

⁷⁸ Vgl. ebenda.

⁷⁹ Vgl. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 10.06.2022 um 23:09 Uhr.

Innovation. Zusammenfassend werden diese als Reflexionskompetenzen bezeichnet. Für die Fähigkeit zur wechselseitigen Nutzung von Wissen und Information werden als spezielle Fähigkeiten Informationskompetenz und Naturwissenschaftliche Kompetenz zu Grunde gelegt. Spezielle Fähigkeiten, welche die Fähigkeit zur Anwendung von Technologien untermauern, sind digitale und technische Kompetenzen.⁸⁰

Interagieren in heterogenen Gruppen

Um in heterogenen Gruppen interagieren zu können, bedarf es der Fähigkeit, stabile Beziehungen zu anderen Menschen eingehen zu können und aufrecht zu erhalten. Um dies zu ermöglichen, werden Fähigkeiten wie Sozialkompetenz, Interkulturelle Kompetenz und weitere Soft Skills benötigt. Eine weitere Schlüsselkompetenz ist die Kooperationsfähigkeit. Diese lässt sich durch Teamwork, Flexibilität, Adoptionskompetenz, Verhandlungskompetenz, Entscheidungskompetenz, sowie Partizipationskompetenz erlernen. Durch spezielle Fähigkeiten wie Analyse- und Abwägungskompetenz kann außerdem die durch die Konfliktbewältigung und Lösungsorientierung, weitere, wichtige Schlüsselkompetenzen erlangt werden.⁸¹

Eigenständiges Handeln

Unter eigenständigem Handeln versteht sich zum einen die Fähigkeit zu handeln, die Fähigkeit, eigene Pläne zu machen, diese umzusetzen und zu wissen, welche Rechte, Interessen, Grenzen sowie Bedürfnisse ein jeder Mensch in unserer Gesellschaft hat.⁸²

Handlungsfähigkeit in einem größeren Kontext bedeutet Verständnis für das System sowie Kenntnisse über Gesetze, Normen und Handlungsspielräume zu erlangen, sowie sich Kompetenzen über Auswahl und Einsatz von Handlungsweisen anzueignen. Außerdem gehört ein Verständnis über direkte und indirekte Folgen von Handlungen zu dieser Schlüsselkompetenz. Eine weitere zentrale Kompetenz besteht in der Fähigkeit, Lebensentwürfe sowie individuelle Vorhaben zu konzipieren und umzusetzen. Voraussetzungen hierfür sind spezielle Fähigkeiten wie Zukunftsorientierung, Zielsetzung, Ressourcenplanung und Prioritätensetzung. Das

⁸⁰ Vgl. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 10.06.2022 um 23:16 Uhr.

⁸¹ Vgl. ebenda, 10.06.2022 um 23:13 Uhr.

⁸² Vgl. ebenda, 10.06.2022 um 23:09 Uhr.

Verständnis über seine Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen ist eine weitere Schlüsselkompetenz laut OECD. Spezielle Fähigkeiten, die hierfür notwendig sind, sind Interessenerkennung und Kenntnisse über Regeln und Grundsätze.⁸³

2.3 Migrantenkinder an Schulen

In der Bevölkerungsstatistik und in der öffentlichen Debatte gibt es zahlreiche Begriffe für Migrant:innen. Die Stadt Wien benutzt daher folgende einheitliche Begriffe und Definitionen in Anlehnung an nationale und internationale Normen: Der Begriff, Migrationshintergrund bezeichnet Personen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, ebenso wie Angehörige der ersten Generation, die im Ausland geboren sind, während die betroffene Person selbst oder die zweite Generation in Österreich geboren wurde.⁸⁴

Weitere Begriffe sind ausländische Staatsangehörigkeit, für Personen, die eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, ausländisches Geburtsland, für Personen, die im Ausland geboren wurden, sowie ausländische Herkunft, als Definition für nicht-österreichische Staatsangehörige oder österreichische Staatsangehörige mit nicht-österreichischem Geburtsland.⁸⁵

Die außergewöhnliche Situation von Migrantenkinder mit schwachen Deutschkenntnissen birgt Aspekte, die in der Schule berücksichtigt werden müssen. Es werden Werte und Normen vermittelt, Zukunftsaussichten eröffnet und die Schule fungiert als Bindeglied zur Gesellschaft. Die Schule trägt die Funktion eines geschützten Raumes, vermittelt Ruhe und Stabilisierung.⁸⁶ Des Weiteren strukturiert sie den Alltag der Kinder und schafft so Kontinuität. Sie nimmt eine zentrale Rolle ein, um Normalität herzustellen. Kinder und Jugendliche können ihre Ressourcen aktivieren, was ihnen dabei hilft, eventuelle Belastungen aus ihrer Vergangenheit besser zu verarbeiten und die Psyche zu stabilisieren.⁸⁷

⁸³ Vgl. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 10.06.2022 um 23:15 Uhr.

⁸⁴ Vgl. <https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/def-migration.html>, 17.06.2022 um 22:29 Uhr.

⁸⁵ Vgl. ebenda, 17.06.2022 um 22:42 Uhr.

⁸⁶ Vgl. https://www.researchgate.net/profile/Hubertus-Adam/publication/317672957_Die_seelische_Belastung_von_Fluechtlingskindern/links/5a0eb602aca27244d285a310/Die-seelische-Belastung-von-Fluechtlingskindern.pdf, 22.03.2023 um 19:54 Uhr.

⁸⁷ Vgl. ebenda, 22.03.2023 um 20:02 Uhr.

Forschungen von Hubertus Adam ergaben, dass das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein sowie die Förderung von Problemstrategien maßgeblich gesteigert werden können, wenn der Ort Schule regelmäßig besucht wird und, dass eine große Verbundenheit mit der Institution Schule zu einer geringeren Wahrscheinlichkeit an Depression zu erkranken, führt.⁸⁸ Ein entscheidender Faktor ist die Verbundenheit mit der Schule und die Schulzugehörigkeit hat gravierende Auswirkungen auf ein Gefühl des Dazugehörens, des subjektiven Wohlbefindens, des erfolgreichen Einlebens sowie spätere ökonomische und berufliche Erfolge.⁸⁹ Freundschaften zu Personen mit denselben ethnischen Hintergründen erleichtern die Eingewöhnungsphase und lässt die Herkunftskultur in einem Weiterleben, wobei Freunde anderer Kulturkreise die Integration in die österreichische Kultur ebenso vereinfacht. Der Schulbesuch verdeutlicht den Migrantenkindern, dass das Erlernen der deutschen Sprache unerlässlich ist.⁹⁰ Das Erlernen der neuen Sprache ist von enormer Wichtigkeit, um dem Unterricht zu folgen, neue Freundschaften zu schließen und die Zukunftschancen zu verbessern. Lebenssituationen oder Erlebtes führen leider zu Entwicklungsblockaden und Entwicklungsverzögerungen und beeinträchtigen die Kindesentwicklung und machen sich in den nicht beständigen Schulverläufen bemerkbar. Dies führt oft zu Aggressivität, Isolation, Leistungsschwächen oder Schulabbrüche. Bei Problemanhäufungen kann es vorkommen, dass die Schule diese Schwierigkeiten nicht mehr allein lösen kann.⁹¹

Pädagog:innen können ihrer Rolle als Unterstützung für Migrantenkinder nicht vollständig gerecht werden. Zudem wird der Bildungsstand der Kinder oft unzureichend berücksichtigt, was in Verbindung mit einer falschen Klasseneinteilung dazu führen kann, dass die Schule für sie zu einem erheblichen Stressfaktor werden kann.⁹² Die Aufgabe von Pädagog:innen ist es, eine förderliche Lernumgebung zu schaffen.⁹³

⁸⁸ Vgl. https://www.researchgate.net/profile/Hubertus-Adam/publication/317672957_Die_seelische_Belastung_von_Fluechtlingskindern/links/5a0eb602aca27244d285a310/Die-seelische-Belastung-von-Fluechtlingskindern.pdf, 22.03.2023 um 20:15 Uhr.

⁸⁹ Vgl. ebenda, 22.03.2023 um 20:17 Uhr.

⁹⁰ Vgl. ebenda, 22.03.2023 um 20:19 Uhr.

⁹¹ Vgl. Hubertus, Adam; Sarah Inal, *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern*, Weinheim und Basel: Beltz 2013, S. 11–17.

⁹² Vgl. https://www.researchgate.net/profile/Hubertus-Adam/publication/317672957_Die_seelische_Belastung_von_Fluechtlingskindern/links/5a0eb602aca27244d285a310/Die-seelische-Belastung-von-Fluechtlingskindern.pdf, 23.03.2023 um 05:55 Uhr.

⁹³ Vgl. ebenda.

In Studien berichten Lehrpersonen, dass sie sich nicht genügend vorbereitet fühlen um den emotionalen Stress, den sie im Umgang mit den Migrantenkindern immer wieder erfahren, zu meistern und, dass zusätzliches Personal die Integration erleichtern würde.⁹⁴ Bilinguale Sprachtrainer und eine zusätzliche Lehrperson für besonders belastete Kinder oder mehr pädagogisch-psychologische Beratungszeiten werden seitens Pädagog:innen vorgeschlagen. Unzureichende Informationen, mangelnde Kenntnisse zur Vorbildung und Wissen über die Herkunftsregion des Kindes, den Aufenthaltsstatus, die gesundheitlichen Probleme, die Familiensituation erschweren die Arbeit an Schulen.⁹⁵

Pädagog:innen sollten einen kreativen, handlungsorientierten und ganz normalen verbalen Unterrichtsstil entwickeln, der Platz schafft, damit im Unterricht wichtige Themen, wie zum Beispiel, Identität, Kultur, Herkunft, aber auch der Umgang mit Neuem, die Seele und die psychische Belastung Raum finden.⁹⁶

2.4 Integration

Das Wort Integration stammt aus dem lateinischen Wort *integratio* und bedeutet die Wiederherstellung oder die Erneuerung.⁹⁷

Bevölkerungsgruppen jeden Alters und Menschen mit unterschiedlichen Ethnien sollten sich bestmöglich an die vorlebende Gesellschaft anpassen, damit es nicht zu Ausgrenzungen oder Benachteiligung bestimmter Gruppen kommt. Um dies zu gewährleisten, bedarf es zunächst einer umfassenden Betrachtung gesellschaftstypischer Handlungsfelder und einer Aneignung bestimmter, interkultureller Kompetenzen. Der deutsche Soziologe Hartmut Esser definiert Integration wie folgt „Unter Integration wird – ganz allgemein – der Zusammenhalt von Teilen in einem ‚systematischen‘ Ganzen verstanden, gleichgültig zunächst worauf dieser Zusammenhalt beruht. Die Teile müssen ein nicht wegzudenkender, ein, wie man auch sagen könnte, ‚integraler‘ Bestandteil des Ganzen sein.“⁹⁸

⁹⁴ Vgl. https://www.researchgate.net/profile/Hubertus-Adam/publication/317672957_Die_seelische_Belastung_von_Fluechtlingskindern/links/5a0eb602aca27244d285a310/Die-seelische-Belastung-von-Fluechtlingskindern.pdf.

⁹⁵ Vgl. ebenda.

⁹⁶ Vgl. ebenda.

⁹⁷ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/Integration>, 06.05.2023 um 17:23 Uhr.

⁹⁸ Esser, Hartmut: *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere Nr. 40), 2001. S. 1.

Global betrachtet wird dieses „systematische Ganze“ in vier Bereichen vertreten: In der Arbeitswelt, in der Politik, im sozialen Umfeld wie Schule und Kindergarten sowie kulturell. Diese vier Teilbereiche werden nachfolgend näher betrachtet.

Arbeitsrechtliche Integration

Die Integration von Arbeitsmigrant:innen in Österreich wird durch rechtliche Rahmenbedingungen wie das Ausländerbeschäftigungsgesetz (AusIBG), das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) sowie das Fremdenpolizeigesetz (FPG) geregelt. Während Arbeitskräfte aus EU- und EWR-Staaten sowie der Schweiz freien Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt genießen, benötigen Personen aus Drittstaaten eine kombinierte Arbeits- und Aufenthaltsbewilligung, z. B. die Rot-Weiß-Rot-Karte plus. Besondere Regelungen bestehen für Schlüsselkräfte, Studierende, befristete Beschäftigte und Saisonarbeiter:innen. Der Zugang zum Arbeitsmarkt gilt als wesentlicher Schritt zur gesellschaftlichen Teilhabe und ermöglicht sozialen Aufstieg. Dieser Aspekt wirkt sich auch auf die Kinder von Migrant:innen aus, da die finanzielle Sicherheit der Familie und die Integration in die Gesellschaft häufig entscheidende Rahmenbedingungen für die Bildung und soziale Entwicklung der Kinder schaffen.⁹⁹ Außerdem gibt es verschiedene Grundlagen für Fachkräfte mit Akademischen Grad (sog. Schlüsselkräfte), Schüler:innen und Studierende, Befristete Beschäftigte sowie Unternehmensinterne Transfers und saisonale Arbeiter:innen. Eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt ist eine gute Möglichkeit für den sozialen Aufstieg und somit ein Kernbestandteil von Integration.¹⁰⁰

Politische Integration

Von politischer Integration wird gesprochen, wenn die politische Partizipation auch für Nicht-Österreicher gewährleistet wird. In erster Linie funktioniert dies über das allgemeine Wahlrecht. Innerhalb der Europäischen Union haben Bürger:innen der EU auch im Ausland kommunales Wahlrecht, sind demnach berechtigt, ihr Stimme bei Wahlen auf Gemeinde- oder Bezirksebene abzugeben, sofern sie einen Wohnsitz in Österreich haben. Außerdem können sie im Rahmen von Interessensvertretungen, wie

⁹⁹ Vgl. <https://www.bmaw.gv.at/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeit-und-Migration.html> 10.04.2024 um 12:15 Uhr.

¹⁰⁰ Vgl. ebenda, 10.04.2024 um 21:00 Uhr.

beispielsweise als Betriebsrat oder Betriebsrätin, die Möglichkeit, politisch zu partizipieren.¹⁰¹

Die Arbeits- und politische Integration der Eltern hat direkte Auswirkungen auf die Lebensbedingungen und Chancen von Migrantenkindern. Ein sicherer Arbeitsmarktzugang der Eltern schafft Stabilität und Ressourcen, die es Kindern ermöglichen, ihre Bildungs- und Integrationspotenziale auszuschöpfen. Politische Maßnahmen, wie der erleichterte Zugang zu Bildung und Wohnraum, tragen dazu bei, dass Migrantenkinder unter besseren Bedingungen in das Bildungssystem integriert werden können. Damit wird die Grundlage für eine langfristige soziale und kulturelle Eingliederung sowohl der Kinder als auch ihrer Familien gelegt.¹⁰²

Soziale Integration

Soziale Integration bezieht sich auf die Eingliederung in das gesellschaftliche Umfeld, beispielsweise durch die Gewährung von Rechten, den Erwerb der Sprachkenntnisse des Aufnahmelandes, sowie die Teilnahme am Bildungssystem und am Arbeitsmarkt. So kann soziale Akzeptanz entstehen: Durch die Teilnahme am öffentlichen Leben und politischen Entscheidungen, mit dem Schließen interethnischen Freundschaften und zuletzt der Anerkennung der emotionalen Identifikation mit dem Aufnahmeland. Dieser Entstehung sozialer Integration bedarf es bestimmter Voraussetzungen, welche miteinander verkettet sind. Zunächst geht es um die Platzierung in der Gesellschaft. Diese Platzierung ist eng verbunden mit einer bestimmten Kulturation, welche bestimmtes Wissen und Kompetenzen voraussetzt, sich in typische Situation hineinversetzen zu können. Das Bewusstsein über interkulturelle Kompetenz ist hierfür vorausgesetzt. Migrant:innen müssen sich darüber bewusst sein, dass ein Interesse darin bestehen muss, sich in neue, gesellschaftliche Gepflogenheiten hineinzuversetzen.¹⁰³

Weiter Schritte hin zur sozialen Integration sind Interaktion und Identifikation. Das bedeutet, Migrant:innen müssen sich an das soziale Handeln des Ziellandes

¹⁰¹ Vgl. Fassmann, Heinz: *Der Integrationsbegriff: missverständlich und allgegenwärtig – eine Erläuterung*. In: Oberlechner, Manfred (Hrsg.): *Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa*. Wien: Sociologica, Band 10. 2006, S. 225–238.

¹⁰² Inklusion für alle: Kommission legt Aktionsplan für Integration und Inklusion 2021-2027 vor, Pressemitteilung vom 24.11.2020, Brüssel, in: Kommission legt Aktionsplan für Integration und Inklusion vor: www.europa.eu, 11.04.2024 um 10:34 Uhr.

¹⁰³ Esser, Hartmut: *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere Nr. 40), 2001. S. 8f.

orientieren, dies beginnt schon bei gegebenen Gelegenheiten des Zusammentreffens. Eine eigenständige Abschottung in bestimmten Wohnvierteln oder in Schulklassen trägt nicht zur sozialen Integration bei.

Die soziale Integration ist demnach lediglich als Assimilation möglich. Bei einer „Assimilation“ spricht man von einer Angleichung, die von der Gruppe (in diesem Fall von den Zugezogenen) ausgeht. Die soziale Herkunft des Individuums darf hierbei keine Rolle spielen, es darf keine systematischen Unterschiede in der Ressourcenverteilung geben. D.h. auch bei einer Assimilation können soziale Ungleichheiten nicht vermieden werden. Wesentlich ist hierbei jedoch, dass sich diese nicht zwischen den verschiedenen, ethnischen Gruppen unterscheiden dürfen.¹⁰⁴

Kulturelle Integration

Der kulturellen Integration wird eine enorme Bedeutung für die gesellschaftliche Integration beigemessen. Sie zielt auf Teilhabegerechtigkeit ab, vollkommen unabhängig vom sozialen Status, Alter oder kultureller Tradition. Vor allem bei Geflüchteten ist kulturelle Vermittlungsarbeit besonders wesentlich. Zur kulturellen Integration gehören Wertevermittlungen, allen voran der Spracherwerb, ebenso sind weitere Fähigkeiten notwendig, welche für die Handlungen und die Interaktion innerhalb der Aufnahmegerügschaft von Bedeutung sein können, wie allgemeine Werte, gesellschaftliche Normen, deren Rechtsordnung sowie die Haltung des Aufnahmelandes. Wertvorstellungen wie religiöse Toleranz und Gelichberechtigung zwischen Mann und Frau und Geschlechterrollen spielen bei der kulturellen Integration meist eine besondere Rolle, da die Einstellungen hierzu in verschiedenen Kulturen weit auseinandergehen können.¹⁰⁵ Die kulturelle Integration lässt sich von der sozialen Integration nur bedingt trennen.

¹⁰⁴ Esser, Hartmut: *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere Nr. 40), 2001. S. 21.

¹⁰⁵ Vgl. Heckmann, Friedrich: *Integration und Integrationspolitik in Deutschland*. In: Europäisches Forum für Migrationsstudien (efms). efms-paper, Nr.11, 1997.

3 Kreativität: Vielfalt Schule

Schule ist Vielfalt. Nicht nur der soziale Aspekt der Institution Schule kann die Menschen für das Leben prägen, auch die Vielfalt der Lerninhalte ist richtungsweisend. Nicht nur im Sprachunterricht kann Kreativität das Lernen erheblich verbessern. Dies funktioniert auch umgekehrt. Es besteht ebenso die Möglichkeit der Sprachförderung im Kunstunterricht, weswegen es förderlich ist, auch den rein künstlerischen Aspekt in den Unterricht miteinzubeziehen.¹⁰⁶

Kreative Ansätze im Sprachunterricht erhöhen nicht nur das Engagement und die Kommunikationsfähigkeit der Schüler:innen, sie dienen auch dazu, Sprache in authentischen Kontexten zu verwenden. Einige Ansätze dafür, wie der Sprachunterricht durch den Einsatz von Kreativität verbessert werden kann, sind:

Einsatz von Musik und Liedern: Musik kann helfen, das Gedächtnis zu verbessern und den Wortschatz zu erweitern. Studien zeigen, dass Musik und Lieder das Lernen von Sprachstrukturen und Vokabeln unterstützen können.¹⁰⁷

Drama und Rollenspiele: Durch das Nachspielen von Szenen oder das Erstellen eigener Dialoge können Schüler:innen die Sprache in einem realen Kontext üben. Dies fördert flüssiges Sprechen und verbessert die Aussprache.¹⁰⁸

Kreatives Schreiben: Freies Schreiben, wie Gedichte, Geschichten oder Tagebücher, kann Schüler:innen helfen, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen und ihre Ausdrucksfähigkeit zu stärken.¹⁰⁹

Visuelle Kunst: Das Erstellen von Bildern, Zeichnungen oder Comics kann das Verständnis und die Verwendung von Vokabeln und Grammatikstrukturen fördern.

Visuelle Hilfsmittel helfen, neue Begriffe zu verankern und zu verknüpfen.¹¹⁰

Projektbasiertes Lernen: Projekte, bei denen Schüler:innen recherchieren, erstellen

¹⁰⁶ Wittgenstein, Ludwig: Logisch-philosophische Abhandlung / Tractatus logico-philosophicus: Kritische Edition. Frankfurt / M. 2001, Original 1921, Satz 5.6.

¹⁰⁷ Mora, Carmen: *Foreign language acquisition and melody singing*. Oxford: ELT Journal, 54(2), 2000, 146-152.

¹⁰⁸ Stern, S. L.: *Why drama works: A psycholinguistic perspective*. Mimeo, 1983, 41-45.

¹⁰⁹ Langan, Paul: *Creative writing and vocabulary acquisition*. Language Learning Journal, 31(1), 2005, 55-62.

¹¹⁰ Bamford, Anthony; Mizokawa, Takashi: *Drawing on creativity: Art, literacy and learning*. Reading, 39(2), 2005, 8-15.

und präsentieren müssen, können das kritische Denken fördern und erlauben die Anwendung der Sprache in realen Kontexten.¹¹¹

„Gamification“: Durch den Einsatz von Spielen und spielerischen Elementen im Unterricht kann der Spaß am Lernen erhöht werden, was gleichzeitig die Motivation der Schüler:innen steigern kann. Hierbei kann aus einer großen Palette aus Möglichkeiten kombiniert werden, denn sowohl Rollenspiele, Gruppenspiele oder Gesellschaftsspiele können je nach Thema und Klassensituation in den Unterricht integriert werden.¹¹²

Multimodale Ansätze: Die Integration von Text, Bild, Ton und Video in den Unterricht fördert verschiedene Lernstile und erleichtert das Verständnis komplexer Sprachphänomene. Empfohlen wird hierbei nicht das bloße Anschauen von Filmmaterial, sondern sollten diese stets mit Aufgaben an die Schülerschaft verknüpft werden, sodass die Herstellung eines Kontextes besser gelingen kann.¹¹³

„Storytelling“: Geschichten zu erzählen oder zu erfinden, ermöglicht es Schüler:innen, die Sprache in einem zusammenhängenden und bedeutsamen Kontext zu verwenden. Hierbei ist es außerdem förderlich, wenn die Schüler:innen Geschichten erzählen, die frei erfunden sind. Dies reizt die Schüler:innen dazu an, neue Vokabeln in ihren Wortschatz zu integrieren und gehen mutiger mit der Erweiterung ihres Wortschatzes um.¹¹⁴

Der Begriff von Kreativität selbst ist vielseitig und lässt sich nicht eindeutig und unmittelbar definierten. Teresa Amabile, eine renommierte Forscherin im Bereich der Kreativitätsforschung definiert Kreativität als die Produktion von Ideen oder Produkten, die sowohl neu (original) als auch nützlich (passend, wertvoll) sind.¹¹⁵

Bezogen auf Schüler:innen in ihrem Lernprozess muss der Begriff jedoch genauer definiert werden. Aus pädagogischer Sicht muss Kreativität als die Fähigkeit betrachtet werden, selbst etwas Neues erschaffen zu können, ohne einer genauen Anleitung zu

¹¹¹ Beckett, G. H.; Slater, T: *The project framework. A tool for language, content, and skills integration.* ELT Journal, 59(2), 2005, 108-116.

¹¹² Vgl. Sykes, J. M.; Reinhardt, J.: *Language at play. Digital games in second and foreign language teaching and learning.* Foreign Language Teaching and Research Press, 2013.

¹¹³ Kress, Gunther: *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* Routledge, 2010.

¹¹⁴ Isbell, R. T.: *Telling and retelling stories: Learning language and literacy.* Young Children, 57(2), 2002, 26-30.

¹¹⁵ Vgl. Amabile, Teresa: *Boulder, CO: Westview Press, 1996.*

folgen, jedoch zu der Lösung eines Problems verhelfen.¹¹⁶ Kreativität kann demnach mit dem Prozess der Aneignung neuer Lerninhalte verglichen werden. „Lernhandeln zeigt sich demnach in Tätigkeiten wie u.a. sich neue Inhalte, Fertigkeiten und Strategien aneignen, Wissen und Können erwerben, Inhalte für sich neu strukturieren, kombinieren, verwerfen und neu zusammensetzen sowie Neues an den eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont anbinden.“¹¹⁷

Folgend werden die Konzepte Kreativität und Lernen im Kunstunterricht beleuchtet, um ihre möglichen Verknüpfungen sowie relevante Impulse für die Kunstdidaktik abzuleiten. Hervorzuheben ist hierbei der Zusammenhang zwischen Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Dazu werden die Begriffe Kreativität und Lernen zunächst getrennt voneinander analysiert, um anschließend zu erörtern, wie kreatives Handeln in gestalterischen Prozessen mit Lernprozessen verknüpft ist und was dies für die praktische Umsetzung der Unterrichtsgestaltung im Kunstunterricht ergibt.

Kreativität kann am besten anhand vier verschiedener Dimensionen beschrieben werden: Einer Personalen Dimension, einer Prozessbezogener, einer Kontextbezogener sowie einer Performanzbezogener Dimension. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Betrachtungsweise eines Gefüges, das miteinander interagiert.¹¹⁸ Um zu ergründen, was Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs bedeutet, ist es wesentlich, diese vier Dimensionen genauer zu betrachten.

Personale Dimension

Bei jeder Fähigkeit, die eine Person besitzt oder sich aneignet, muss zunächst die Persönlichkeit des Individuums betrachtet werden. Denn wie bei den meisten anderen Fähigkeiten, handelt es sich beim kreativen Denkvermögen um eine intellektuelle Fähigkeit, die erlernt und trainiert werden kann. Hierbei werden divergente Denkfähigkeiten, also die Orientierung auf vielfältige Lösungsmöglichkeiten von konvergenten, die Orientierung auf eine richtige Lösung, unterschieden.¹¹⁹

¹¹⁶ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 99.

¹¹⁷ Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 99.

¹¹⁸ Vgl. ebenda, S. 100.

¹¹⁹ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 101.

Guilford und Hoepfner (1976) erstellten hierzu ein faktorenanalytischen Intelligenz-Struktur-Modell, welches insgesamt 120 Faktoren beschreibt, welche dem divergenten und konvergenten Denken zugeordnet werden können.¹²⁰ Folgende Eigenschaften und Merkmale wurden laut dieses Modells Menschen zugeordnet, die besonders kreativ sind:

Intrinsische Motivation:

Intrinsische Motivation beschreibt eine Form der Handlungsbereitschaft, die durch die innere Freude an der Tätigkeit selbst hervorgerufen wird, anstatt durch externe Belohnungen oder Druck. In Bezug auf Kreativität spielt intrinsische Motivation eine zentrale Rolle, da sie es Individuen ermöglicht, sich mit einer Aufgabe aus eigenem Interesse und Neugier zu beschäftigen. Sie fördert die Bereitschaft, neue Ansätze auszuprobieren, Risiken einzugehen und innovative Lösungen zu entwickeln. Intrinsisch motivierte Personen sind eher in der Lage, kreative Prozesse zu initiieren und aufrechtzuerhalten, da ihre Konzentration auf den kreativen Prozess und nicht auf ein äußeres Ergebnis gerichtet ist.¹²¹

Interesse und Neugier:

Diese Eigenschaften spielen eine zentrale Rolle für kreatives Handeln, da sie eine intensive Auseinandersetzung mit einem Thema fördern. Personen mit ausgeprägter Kreativität zeigen sich anhand ihres enormen Interesses und dem Erschaffen von Neuem in ihrem Tätigkeitsbereich. In Kombination mit intrinsischer Motivation widmen sie sich Fragestellungen und Problemen, gehen explorativ vor und streben nach neuen Erkenntnissen.¹²²

Offenheit für (neue) Erfahrungen:

Wer offen für neue Erfahrungen ist, besitzt ein Persönlichkeitsmerkmal, das eine enge Verbindung zur Förderung kreativer Prozesse herstellt. Die Bereitschaft, sich auf ungewohnte Situationen einzulassen und aktiv nach neuen Erfahrungen zu suchen,

¹²⁰ Vgl. Guilford, J.P.; Hoepfner, R.: *Analyse der Intelligenz*, Weinheim: Beltz, 1976.

¹²¹ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*. München: kopaed, 2018. S. 103.

¹²² Vgl. ebenda.

wird, insbesondere in Kombination mit intrinsischer Motivation als ein bedeutsames Merkmal kreativer Persönlichkeiten angesehen.¹²³

Ausdauer und Durchhaltevermögen:

Ausdauer und Durchhaltevermögen stellen wesentliche motivationale Grundlagen für kreatives Handeln dar. Insbesondere die Fähigkeit, trotz Unsicherheiten und Rückschlägen beharrlich an längerfristigen Prozessen festzuhalten, erweist sich im kreativen Prozess als entscheidend. Eng damit verknüpft sind Frustrations- und Konflikttoleranz. Die Bereitschaft, sich durch Rückschläge nicht entmutigen zu lassen, sowie die Fähigkeit, eigene Ideen gegenüber anderen zu vertreten und bei Bedarf durchzusetzen, sind zentrale Faktoren für erfolgreiches kreatives Handeln.¹²⁴

Ambiguitätstoleranz:

Dies beschreibt die Fähigkeit, mehrdeutige und unsichere Situationen zu bewältigen sowie widersprüchliche Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Diese Kompetenz ist von besonderer Bedeutung für kreatives Handeln, da der Umgang mit Mehrdeutigkeit, Unklarheiten und widersprüchlichen Informationen eine zentrale Voraussetzung für kreative Prozesse darstellt.¹²⁵

Die personale Dimension ist demnach sehr komplex und zeigt auf, dass kognitive Eigenschaften wesentlich für kreatives Denken und Handeln. Kreatives Verhalten wird aber auch als Prozess beschrieben, der sich in zirkuläre Phasen unterteilt.¹²⁶

Prozessbezogene Dimension

Henri Poincaré entwickelt ein Phasenmodell, welches auf der Selbstbeschreibung des Mathematikers Graham Wallas (1927) basiert.¹²⁷ Diesem Phasenmodell zufolge lassen sich vier Hauptphasen unterscheiden: Präparation, Inkubation, Illumination, Verifikation und Realisierung.

¹²³ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*. München: kopaed, 2018. S. 103.

¹²⁴ Vgl. ebenda, S. 104.

¹²⁵ Vgl. ebenda.

¹²⁶ Vgl. ebenda.

¹²⁷ Vgl. Berner, Nicole: *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet*. München: kopaed, 2013. S. 144-153.

In der Präparationsphase steht das Erkennen einer Problemstellung sowie die Sammlung relevanter Informationen zur Problemlösung im Fokus. Der Handlungsrahmen einer Person ist hierbei entscheidend für die Wahrnehmung des Problems und die Informationssuche. Das Individuum kann eine aktive Rolle einnehmen, indem es selbstständig Probleme identifiziert, oder eine passive, wenn die Problemstellung von außen vorgegeben wird. Besonders das eigenständige Erkennen von Problemen gilt als zentral für den kreativen Prozess.¹²⁸

Die Inkubationsphase umfasst den Zeitraum zwischen der Entwicklung erster Hypothesen und dem Finden einer Lösung. In dieser Phase werden Informationen neu kombiniert, assoziiert und in Beziehung gesetzt, wobei ein Großteil dieses Prozesses unbewusst abläuft. Oft entstehen kreative Ideen scheinbar spontan, ohne direkte gedankliche Auseinandersetzung mit dem Problem. Falls zusätzliche Informationen benötigt werden, kann die Präparationsphase erneut aufgegriffen werden.¹²⁹

Die Illumination beschreibt den Moment der plötzlichen Einsicht oder Problemlösung, häufig als "Aha-Erlebnis" oder Heureka-Moment bezeichnet. Diese Einsicht tritt oft unerwartet in Situationen auf, in denen das Problem nicht aktiv bearbeitet wird.¹³⁰

Die Verifikations- und Realisationsphase dient schließlich der Überprüfung der Lösung auf Anwendbarkeit und ihrer Umsetzung. In diesem Abschnitt wird die Lösung auch mit anderen geteilt und praktisch realisiert, wobei Rückkopplungen zu den vorherigen Phasen möglich sind.¹³¹

Kontextbezogene Dimension

Die Kontextbezogene Dimension umfasst den Kontext, in dem sich das Individuum befindet, denn die kreative Umwelt trägt maßgeblich zur Entfaltung der eigenen Kreativität bei. Hierbei lassen sich Umwelten wie folgt unterscheiden: Es geht um die tatsächliche Umwelt, mit der die entsprechende Person interagiert und die demnach auch Einfluss auf die kreative Person nehmen kann. Hierbei wird von dem sozio-historischen Hintergrund einer Person gesprochen. Dies umfasst die gesellschaftlichen, kulturellen sowie politischen Gegebenheiten, ebenso wie die

¹²⁸ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*. München: kopaed, 2018. S. 104.

¹²⁹ Vgl. ebenda.

¹³⁰ Vgl. ebenda, S. 105.

¹³¹ Vgl. ebenda.

sozioökonomischen, sozialen und lokalen Faktoren, welche Einfluss auf die direkten Handlungen eines jeden nehmen können.¹³²

Die unmittelbaren Rahmenbedingungen, in denen Menschen leben, arbeiten und lernen, spielen eine entscheidende Rolle für kreatives Verhalten. Soziale Faktoren wie gruppendifferentielle Prozesse, Bewertungssituationen, das Lernklima in der Schule sowie Möglichkeiten des Austauschs beeinflussen die Motivation einer Person und damit auch deren kreatives Potenzial.¹³³

Während intrinsische Motivation eine zentrale Voraussetzung für kreatives Handeln darstellt, sind auch externe Anreize relevant. Besonders in Arbeits- und Lernkontexten, in denen Tätigkeiten nicht von Natur aus intrinsisch motiviert sind, können äußere Anreize förderlich wirken, sofern sie die Selbstbestimmung nicht einschränken.¹³⁴

Amabile (1996) betont hierbei, dass externe Anreize nur dann kreativitätshemmend wirken, wenn sie als kontrollierend wahrgenommen werden. Hingegen fördern extrinsische Motivatoren, die die Autonomie nicht beeinträchtigen, die intrinsische Motivation und können kreatives Verhalten begünstigen. Eine positive Wirkung entfaltet sich insbesondere, wenn äußere Anreize als Wertschätzung empfunden werden.¹³⁵

In Lern- und Arbeitskontexten entfalten Aufgaben und Unterstützungsmaßnahmen wie Feedback oder Hilfestellungen demnach vor allem dann eine förderliche Wirkung auf kreatives Verhalten, wenn sie die Selbstständigkeit und Autonomie stärken und die intrinsische Motivation steigern.¹³⁶

Performanz-bezogene Dimension

Als vierte Dimension wird die kreative Leistung, die eine Person aufweist, welche auch als die kreative Performanz bezeichnet wird, benannt. Sogenannte kreative Leistungen umfassen Ideen, Produkte oder Handlungen, die Dritten zugänglich gemacht werden

¹³² Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*. München: kopaed, 2018. S. 105f.

¹³³ Vgl. Amabile, Teresa: *Creativity in Context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder Colorado: Westview Press. S. 14.

¹³⁴ Vgl. ebenda.

¹³⁵ Vgl. Amabile, Teresa: *Creativity in Context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder Colorado: Westview Press, 1996. S. 15.

¹³⁶ Vgl. ebenda.

und entweder materieller (z. B. Bilder, Skulpturen) oder immaterieller Natur (z. B. Tänze, Aussagen) sein können.¹³⁷

Kreativität wird dabei anhand der gezeigten Leistung (Performanz) beurteilt. Zwischen Kreativität und Innovation besteht folgende Unterscheidung: Kreativität kann zu Innovation führen, ist jedoch nicht gleichbedeutend mit gesellschaftlicher Veränderung. Im pädagogischen Kontext wird Kreativität individuell bewertet, wobei der Maßstab darin liegt, was für die jeweilige Person neu ist.¹³⁸

Irving A. Taylor (1975) hat kreative Leistungen in fünf Niveaustufen kategorisiert¹³⁹:

1. Expressive Kreativität beschreibt spontanen, individuellen Ausdruck, der unabhängig von fachlichen Fähigkeiten ist. Beispiele sind freie Kinderzeichnungen, die als eigene Erkenntnisformen betrachtet werden können.¹⁴⁰
2. Produktive Kreativität erfordert Fachwissen und Fähigkeiten, was jedoch die Spontaneität einschränkt. Sie zielt auf persönliche Erkenntnisgewinne ab, ohne zwingend innovativ zu sein.¹⁴¹
3. Erfinderische Kreativität zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, bekannte Elemente neu zu kombinieren und Bezüge herzustellen, wodurch neue Perspektiven auf bestehende Inhalte entstehen.¹⁴²
4. Innovative Kreativität führt zu grundlegend neuen Ansätzen, indem bestehendes Wissen umfassend verstanden und transformiert wird, was tiefere Problemverständnisse und Lösungen ermöglicht.¹⁴³
5. Emergentive oder außerordentliche Kreativität stellt die höchste Stufe dar und ist durch revolutionäre gesellschaftliche Innovationen gekennzeichnet, wie sie etwa bei Picasso oder Beuys zu finden sind.¹⁴⁴

¹³⁷ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 107.

¹³⁸ Vgl. ebenda.

¹³⁹ Vgl. Taylor, Irving A.: *An emerging view of creative actions*. In: Taylor, Irving A.; Hetzels, J.W. (Hrsg.): *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1975. S. 297-325.

¹⁴⁰ Kirchner, Constanze: *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer/Klett, 2013. S. 21.

¹⁴¹ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 107.

¹⁴² Vgl. ebenda.

¹⁴³ Vgl. ebenda

¹⁴⁴ Vgl. ebenda.

Für den schulischen Kontext sind vor allem die ersten beiden Stufen relevant. Expressive Kreativität fördert Freiheit und Spontaneität, während produktive Kreativität auf individuelle Erkenntnisse abzielt. Kreative Leistungen sollten neu, unkonventionell und angemessen in Bezug auf das Problem sein. Sie entstehen durch individuelle Herangehensweisen, die stereotype Lösungen vermeiden, und werden meist von der Person selbst als wertvoll empfunden.¹⁴⁵

3.1 Sprachförderung

Da es sich in der Arbeit um Migrantenkinder handelt, wird nun auf die Sprachförderung dieser Schülerschaft eingegangen. In der DACH-Region erhalten geflüchtete Schüler:innen oder Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Schule bedarfsweise zusätzlichen Deutsch- als Zweitsprache (DaZ)-Unterricht.¹⁴⁶

Dieser Unterricht für ist noch einmal eine besondere Herausforderung, nicht nur für das Lehrpersonal, sondern auch für die Schüler:innen. Denn abgesehen von den unterschiedlichen Herausforderungen, welche die Gestaltung des Unterrichts mit sich bringt, liegt die Kernkompetenz des Sprachförderung-Unterrichts in der Sprachvermittlung einer Fremd- bzw. Zweitsprache. Lehrer:innen müssen demnach die deutsche Sprache vermitteln, hierbei die Unterschiede zum Österreichischen fokussieren und dabei noch weitere fächerübergreifende Kompetenzen mit in den Unterricht integrieren.¹⁴⁷

„Sprachunterricht unterscheidet sich vom natürlichen Fremdsprachenerwerb dadurch, dass er geplant und gesteuert ist. Während der Lerner beim natürlichen Fremdsprachenerwerb in fremdsprachiger Umgebung der fremden Sprache mehr oder weniger zufällig und „in toto“ ausgesetzt ist, müssen bei der Planung eines Sprachkurses [...] zunächst zwei zentrale Fragen entschieden werden: die der Auswahl der Lerngegenstände (Selektion) und die ihrer Anordnung (Progression, Stufung).“¹⁴⁸

¹⁴⁵ Vgl. Berner, Nicole: *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet*. München: kopaed, 2013. S. 148.

¹⁴⁶ Vgl. <https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/kinder-und-bildung/schuelerinnen-mit-anderen-erstsprachen-als-deutsch/>, 30.11.2024 um 17:21 Uhr.

¹⁴⁷ Vgl. Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: W. Fink Verlag 1999. S. 25.

¹⁴⁸ Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: W. Fink Verlag, 1999. S. 25.

Der erste Aspekt des Unterrichts ist die Formulierung des Lernziels und die damit zusammenhängenden Unterrichtsgegenstände. Hierbei unterscheiden sich pragmatische Lernziele von kognitiven Lernzielen. Bei den pragmatischen Lernzielen spricht man davon, eine Lernzielbestimmung auf soziologischer Grundlage zu bestimmen. Demnach solle die Planung des Unterrichts folgende Stadien durchlaufen:

- In welcher Rolle soll die Fremdsprache letzten Endes tatsächlich verwendet werden?
- In welcher Situation findet der Kontakt zur zu erlernenden Sprache statt?
- Welche kommunikativen Absichten haben die Lernenden?
- Welchen Bezug haben die Themen der Kommunikation?
- Welche sprachlichen Mittel werden für die Vermittlung benötigt?¹⁴⁹

Um die einzelnen Punkte zu konkretisieren, muss die Zielgruppe der Schüler:innen genau betrachtet werden: Welche Rolle werden sie zukünftig einnehmen können? In welchen Rollen muss es den Schüler:innen möglich sein, in der Zielsprache zu kommunizieren und welche Kommunikationsabsichten werden sie hierbei voraussichtlich verfolgen? Welche Themen werden Gegenstand ihrer Kommunikation sein und letztlich geht es noch darum, welche Textsorten verwendet werden (müssen) und in welchem Medium sich diese befinden.¹⁵⁰

Aufgrund dieser Zielgruppenermittlung ergibt sich die Grundlage der Unterrichtsvorbereitung einer Sprachförderung-Klasse. Zusätzlich zu den pragmatischen Lernzielen müssen außerdem die kognitiven Lernziele betrachtet werden. Bei diesen handelt es sich um explizites Wissen, also um konkrete Bereiche, die im Unterricht behandelt werden sollten.

„Die kognitiven Lernziele des Fremdsprachenunterrichts sind handlungsorientiert, d.h. sie sollen zu einem adäquaten sprachlichen und nichtsprachlichen Verhalten in der zielsprachlichen Umgebung und einem angemessenen Umgang mit den Menschen

¹⁴⁹ Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: W. Fink Verlag, 1999. S. 25.

¹⁵⁰ Vgl. ebenda, S. 26.

dort beitragen. Insofern sind sie kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, und ihre Auswahl orientiert sich weitgehend daran, inwieweit sie diesem Zweck dienen.“¹⁵¹

Im Konkreten handelt es sich hierbei um folgende Bereiche:

- Landeskunde: Wissen über die Länder und die Gesellschaft im deutschsprachigen Raum (DACH-Region¹⁵²)
- Soziokulturelles Wissen: Aspekte des Alltagsverhalten in der DACH-Region, um die Möglichkeit zu erhalten, sich situations- und partnergerecht angemessen verhalten zu können.
- Sprachliche Handlungsfähigkeit
- Lernstrategien

Eine untergeordnete Rolle spielen im Spracherwerb zunächst die Kenntnisse im sprachsystemischen Bereich, wie beispielsweise Grammatik, Aussprache oder sprachliche Mittel zur Vertextung. Diese sind Hilfsmittel, die dem Erwerb von Fertigkeiten dienen, jedoch nach dem erfolgreichen Erwerb der Sprache wieder vergessen werden können.¹⁵³

Nach Edmondson und House spielt im Sprachunterricht das Thema Kommunikation und die Interaktion hingegen eine bedeutendere Rolle. Interaktion bezeichnet demnach die gegenseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen in ihrem Handeln; im Fremdsprachenunterricht erfolgt diese Interaktion sowohl zwischen den Lernenden untereinander als auch zwischen Lehrkraft und Lernenden.¹⁵⁴

Um diese zahlreichen Aspekte guten Unterrichts zusammenfassend zu vereinen, bedarf es einer umfangreichen pädagogischer sowie didaktisch hochwertiger Ausbildung für Lehrkräfte. Ein ganzheitliches Lernsystem, welches auf Kreativität aufbaut und ebenso die Kreativität der Schüler:innen anregt, ist hierbei unerlässlich.

¹⁵¹ Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: W. Fink Verlag, 1999. S. 28.

¹⁵² Vgl. <https://www.statista.com/topics/4623/dach-countries/#topicOverview>, 23.04.2024 um 11:00 Uhr.

¹⁵³ Vgl. Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: W. Fink Verlag, 1999. S. 28.

¹⁵⁴ Vgl. Edmondson, Willis J.; House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke 1993. S. 226.

3.2 Kreativität im Unterricht

Grundlegend lassen sich Fremdsprachen durch vier verschiedene Fertigkeiten systematisch erlernen: Leseverstehen und Hörverstehen als Die rezeptive Fertigkeiten sowie Sprechen und Schreiben als produktiven Fertigkeiten.¹⁵⁵

Um jedoch einen abwechslungsreichen Zugang zur deutschen/österreichischen Sprache zu erhalten, empfiehlt sich ein ganzheitliches, kreatives Lernsystem.

„Ein Unterricht, der dies ermöglicht, bezieht das Lernen mit Kopf, Hand und Herz sowie mit allen Sinnen und Intelligenzen mit ein. Kreative Ansätze im DaZ-Unterricht, wie z.B. kreative Lese- und Schreibaufgaben, Musik und theaterpädagogische Elemente, fördern neben dem Spracherwerb die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung, die Kooperation und den Selbstwert.“¹⁵⁶

Der kreative Ansatz im Fremdsprachenerwerb geht aus den mangelnden kommunikativen Lernmethoden der 60er Jahre hervor.¹⁵⁷ Zu dieser Zeit folgte man den behavioristischen Lerntheorien, die auf dem „pattern drill“ basieren. Demnach war es lediglich wichtig, dass die Schüler:innen ohne bestimmtes Regelwissen strikt bestimmte Ausdrücke nach einem konkreten Muster wiederholten. Nach der kognitiven Lerntheorie entstand die kommunikative Methode mit den vier Fertigkeiten, die es zu beherrschen gilt.¹⁵⁸

Demnach wird mittlerweile davon ausgegangen, dass das Sprachenlernen am besten funktionieren kann, wenn es ganzheitlich geschieht. Um den kreativen Ansatz verstehen zu können, bedarf es einer repräsentativen Definition des Begriffs >>Kreativität<<. Der Begriff beruht auf den Eigenschaften, die eine kreative Persönlichkeit ausmachen. Essenziell ist hierfür die Offenheit gegenüber der Welt, sowie die Fähigkeiten darüber, die Wirklichkeit aus der originellen Ansicht zu nehmen und darüber, in Gedanken mit Tatsachen spielerisch umgehen zu können. Die Theorien dieser Eigenschaften dienen als Grundlage für die Definition, welche folgende Merkmale von Kreativität anführt: Originalität, Offenheit, Produktivität, Gedankenflüssigkeit und Flexibilität. „Im Kern wird unter Kreativität die Eigenschaft

¹⁵⁵ Faistauer, Renate: *Die sprachlichen Fertigkeiten*. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales *Handbuch* (2 Bände), Berlin: De Gruyter, 2001. S. 960f.

¹⁵⁶ <https://www.dazunterricht.at/glossar/ganzheitliches-kreatives-lernen/>, 12.04.2024 um 17:28 Uhr.

¹⁵⁷ Janikova, Vera: *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brünn: Brno, 2010. S. 30.

¹⁵⁸ Vgl. ebenda.

verstanden, neues Denken, Empfinden oder Handeln einwickeln, oder Transformationen einleiten, aus Alten Neues machen zu können".¹⁵⁹

Laut Wicke wird Kreativität somit als Voraussetzung für die Motivation eines lernaktiven Unterrichts betrachtet. Wicke spricht hierbei über „15 Prinzipien eines aktiven und kreativen (Deutsch-)Unterrichts“:¹⁶⁰

1. Aktive Schüler:innen lernen leichter:

Wenn die Aufgaben, Übungen sowie die Impulse im Unterricht den Schüler:innen helfen, aktiv ihr kreatives Potenzial zu entfalten, fällt ihnen das Lernen automatisch leichter.¹⁶¹

2. Schüleraktiver Unterricht spricht die Schüler:innen direkt an:

Bei der Auswahl von Texten und Übungen sei es essenziell, diese Zielgruppenorientiert zu wählen. Wesentlich ist hierbei weniger der bildungsästhetische Wert des Themas sondern die tatsächliche Verwendung der betreffenden Handlung im Text für die Schüler:innen selbst. Bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien sollten die Vorlieben sowie die Interessen der Schüler:innen im Fokus stehen, nicht die der Lehrer:innen.¹⁶²

3. Motivation dank schülerorientierter Aufgaben:

Motivation wird in erster Linie durch Impulse ausgelöst. Einer kann hierbei die Selbstbestimmung sein. Es hilft demnach der Kreativität, wenn Schüler:innen sich die Texte oder Themen im Unterricht teilweise selbst aussuchen dürfen. Aspekte der Freiarbeit sollten in den Unterricht integriert werden, hierbei soll außerdem auf möglichst reale und authentische Kommunikationssituation geachtet werden.¹⁶³

¹⁵⁹ Brenner, Gerd: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, 1990. S. 15.

¹⁶⁰ Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Karlsruhe: Hueber Verlag, 2008. S. 11.

¹⁶¹ Vgl. Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Karlsruhe: Hueber Verlag, 2008. S. 11.

¹⁶² Vgl. ebenda.

¹⁶³ Vgl. ebenda.

4. Schüleraktiver Deutschunterricht soll das Lernen mit *Kopf, Herz und Hand* fördern:

Der Mensch kann nur ganzheitlich kreativ sein, wenn er auch ganzheitlich gefördert wird. Dies bedeutet auf körperlicher, geistigen, moralischen sowie sozialen Ebene.¹⁶⁴

5. Das Angebot der Fiktionalisierung sowie das fantasievolle Überschreiten von Grenzen regt die Schüler an und befreit sie von Ängsten: Die Arbeit mit Texten stimuliert eine ständige Anregung der Fantasie. Während der Text gelesen wird, bekommen die Schüler:innen automatisch Bilder in ihren Köpfen, welche sich von Schüler:in zu Schüler:in grundlegend unterscheiden können und stets individuell sind.¹⁶⁵

6. Das entdeckende Lernen ist ebenso wichtig, wie eine ständige Wiederholung und Übung oder der Grammatikunterricht:

Es sollte nicht versucht werden, Fehler zu vermeiden. Im projektorientierten Lernen gehören Misserfolge zum Lernprozess. Trotz teilweise fehlender Zusammenhänge sollten erworbene Kenntnisse möglichst konkret und direkt angewendet werden.¹⁶⁶

7. Die Schüler:innen können Verantwortung übernehmen, indem sie den Unterricht selbstständig mitplanen:

Schüler:innen sollen stets die Gelegenheit bekommen, Vorschläge einzubringen und den Unterricht so direkt und kreativ mitzustalten.¹⁶⁷

8. Der Unterrichtsraum und die Schule können nach außen geöffnet werden, indem aktive Schüler:innen die Chance erhalten, die außerschulische Umgebung in ihren Lernprozess mit einzubinden.¹⁶⁸

¹⁶⁴ Vgl. Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Karlsruhe: Hueber Verlag, 2008. S.12.

¹⁶⁵ Vgl. ebenda, S. 12.

¹⁶⁶ Vgl. ebenda, S. 13.

¹⁶⁷ Vgl. ebenda, S. 11.

¹⁶⁸ Vgl. ebenda, S. 13.

9. In der Schule gibt es, wie auch im privaten Umfeld, unterschiedliche Sozialformen: Es bestehen Einzel-, Partner- und Gruppenformen:

Schule soll die Schüler:innen nachhaltig auf das Leben vorbereiten. Wie auch im Unterricht gibt es im echten Leben immer wieder Situationen, die man in Partner- Gruppenarbeit oder vollkommen selbstständig wahrnehmen und erledigen muss. Die verschiedenen Sozialformen im Unterricht bereiten die Schüler:innen nachhaltig auf ihr soziales Umfeld vor. Im Lernprozess dessen steht ihnen die Lehrperson zur Seite, um beraten und begleiten zu können.¹⁶⁹

10. Der Weg ist das Ziel: Der Lernprozess hat denselben Stellenwert wie das Endprodukt:

Der Blick sollte nicht nur auf das Ergebnis des Spracherwerbs zielen, auch der Weg dorthin, die methodischen Kenntnisse sowie kleine Erfolgserlebnisse sollten genauso als Bereicherung für die Schüler:innen betrachtet werden.¹⁷⁰

11. Texte, die von den Schüler:innen erstellte wurden, haben die gleiche Bedeutung wie die vorgegebene (Text-)Grundlagen¹⁷¹

12. Schüler:innen wird der Zugang zu modernen Medien gewährt, sofern dieser benötigt wird, um ihnen zu ermöglichen, Texte zu erstellen und zu gestalten. Computer und weitere moderne Medien können als Hilfsmittel eingesetzt werden, sollten aber niemals den Fokus des Unterrichts einnehmen.¹⁷²

13. Sprache im tatsächlichen Kontext zu erleben, muss ein fester Bestandteil des Unterrichts sein: Kommunikativer und kreativer Unterricht ist stets schüler:innenorientiert. Es müssen so viele Lernsituationen wie möglich gestaltet werden, welche die Schüler 1:1 aus ihrem „echten“ Leben simulieren können.¹⁷³

¹⁶⁹ Vgl. Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Karlsruhe: Hueber Verlag, 2008. S. 13.

¹⁷⁰ Vgl. ebenda.

¹⁷¹ Vgl. ebenda.

¹⁷² Vgl. Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Karlsruhe: Hueber Verlag, 2008. S. 14.

¹⁷³ Vgl. ebenda.

14. Spiele gehören zum Unterricht:

Spiele dienen dazu, die Sprache in einem angstfreieren Raum zu erwerben.

Denn während eines Spiels ist es den Schüler:innen meistens nicht so unangenehm, wenn Fehler gemacht werden. So können auch lernschwache Schüler:innen sozial und interaktiv lernen und Erfolge erzielen.¹⁷⁴

15. Motivation durch aktives und kreatives Lernen:

Um den Kreis zu schließen, wird zuletzt noch einmal betont, welchen Stellenwert die Motivation im Fremdsprachenunterricht tatsächlich hat. Hierbei wird unterschieden zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Wenn die Motivation des Schülers oder der Schülerin nicht aktiviert wird, kann es zu erheblichen Misserfolgen im Spracherwerb kommen.¹⁷⁵

3.3 Lernmethoden zur Förderung der Kreativität von Kindern mit Migrationshintergrund

Unterricht wird im Allgemeinen als die strukturierte, zielgerichtete und intensive Vermittlung sowie der Aneignung theoretischen Wissens und praktischen Fähigkeiten unter der Anleitung einer Lehrkraft auf Grundlage von Lehrplänen verstanden.¹⁷⁶

Das bedeutet, dass Unterricht auf der Grundlage von Lehrplänen basiert, die Übermittlung der theoretischen und praktischen Fertigkeiten jedoch der Lehrperson überlassen ist. Demnach ist es wichtig, dass die Lehrperson umfassend, pädagogisch ausgebildet ist. Die Lehrperson muss den Überblick und die Sorgsamkeit über den geschützten Unterrichtsraum behalten. Sie muss mit der Heterogenität von Gruppen zureckkommen und in der Lage sein, die Schlüsselkompetenzen nach OECD dabei beachten.¹⁷⁷

Zu diesen sozialen Kompetenzen gehören Schlüsselkompetenzen, die dazu beitragen, gute und solide Beziehungen zu anderen Menschen zu pflegen, wie beispielsweise Interkulturelle Kompetenz und andere Kooperationsfähigkeiten, wie

¹⁷⁴ Vgl. Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Karlsruhe: Hueber Verlag, 2008. S. 14.

¹⁷⁵ Vgl. ebenda, S. 15.

¹⁷⁶ Vgl. Das Wörterbuch der Deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/wb/Unterricht>, 22.04.2024 um 12:15 Uhr.

¹⁷⁷ Vgl. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 22.04.2024 um 12:22 Uhr.

Teamwork, Partizipationskompetenz sowie Entscheidungskompetenz und viele weitere (siehe Kapitel 2.2).¹⁷⁸

Unterricht ist demnach viel mehr als die Vermittlung von Inhalten aus Lehrplänen. Lehrer:innen müssen dazu in der Lage sein, den Unterricht didaktisch so vorzubereiten und aufzuarbeiten, dass kein:e Schüler:in in seiner/ihrer Lernfähigkeit zurückfällt und gleichzeitig wird eine Reihe von Sozial- und Schlüsselkompetenzen vermittelt.

Zum einen muss die Lehrperson diese selbst beherrschen und gleichzeitig muss sie in der Lage sein, diese an die Schüler:innen weiterzugeben. Guter Unterricht besteht nicht nur aus der Vermittlung von Lerninhalten. Schüler:innen müssen dazu angehalten werden, miteinander in Kontakt zu treten und in heterogenen Gruppen gesellschaftsfähig zu sein. Sie müssen die interaktive Anwendung von Medien und Mitteln erlernen und sie müssen lernen, eigenständig handeln zu können. Darüber hinaus müssen spezielle Fähigkeiten in unterschiedlichen Schulfächern vermittelt werden. Zu diesen gehören Lesekompetenz, Mathematikkompetenz sowie Kommunikationskompetenz. Wesentlich ist hierbei außerdem das Erlernen von Reflexionskompetenz, was eine enorme positive Auswirkung auf die soziale Kompetenz der Schüler:innen mit sich bringt.¹⁷⁹

Für die Vermittlung der Zielsprache an Migrantenkinder ist jedoch nicht ausschließlich der Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Unterricht zuständig. Sprachförderung sollte Aufgabe aller Schulfächer sein. Sprache existiert nicht unabhängig von den Inhalten, sondern entwickelt sich parallel zum Lernen fachlicher Inhalte. Fachinhalte und Sprachförderung sollten daher nicht strikt voneinander getrennt werden. Aus diesem Grund sollte Unterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund stets sprachsensibel gestaltet werden.¹⁸⁰

Sprache beinhaltet deutlich mehr als nur das „Gesprochene“. Sie tritt in mündlicher sowie in schriftlicher Form in Erscheinung, als Alltagssprache, Unterrichtssprache oder Fachsprache. Sprache muss jedoch nicht zwingend verbal ausgedrückt werden; sie

¹⁷⁸ Vgl. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 22.04.2024 um 13:07 Uhr.

¹⁷⁹ Vgl. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 22.04.2024 um 13:13 Uhr.

¹⁸⁰ Vgl. Leisen, Josef: *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht*, in: „Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern – Beiträge der Schule zu einem gelungenen Miteinander“ Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 26. /27. Oktober 2011 im Bildungszentrum Kloster Banz, 2011. S. 5.

kann auch nonverbal, bildhaft oder symbolisch vermittelt werden. Eine einheitliche Möglichkeit der Kommunikation im Fachunterricht existiert daher nicht; sie zeigt sich auf verschiedenen Ebenen der Abstraktion und Darstellung sowie in unterschiedlichen Sprach- sowie Ausdrucksformen. Dies führt zu unterschiedlichen Herausforderungen, sowohl auf sprachlicher als auch auf fachlicher Ebene. Die verschiedenen „Sprachen“ in Fachtexten weisen dabei bestimmte Merkmale auf.¹⁸¹

Bevor also darauf eingegangen werden kann, inwiefern Sprachkompetenz im Fachunterricht gefördert werden kann, muss zunächst genau definiert werden, was unter Sprache verstanden wird. Laut Leisen spielen verschiedene Formen von Sprache eine zentrale Rolle, um sowohl den Spracherwerb als auch die fachliche Integration zu fördern. Jede Sprachform erfüllt dabei spezifische Funktionen und Herausforderungen.¹⁸²

Alltagssprache

Die Alltagssprache ist die Umgangssprache, die häufig in der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler:innen eingesetzt wird. Sie erleichtert den Zugang zu fachlichen Themen, da sie an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft. Gerade für Migrantenkinder kann die Alltagssprache ein erster Schritt sein, um die schulische Sprache zu verstehen und aktiv am Unterricht teilzunehmen. Einführende Texte in Lehrbüchern, die Alltagssituationen beschreiben, können als Brücke zur Fachsprache dienen.¹⁸³

Fachsprache

Die Fachsprache unterscheidet sich deutlich von der Alltagssprache und stellt Migrantenkinder vor besondere Herausforderungen. Sie beinhaltet komplexe Satzstrukturen, Fachbegriffe und eine hohe Abstraktionsebene, die oft erst mit fundiertem Fachwissen und fortgeschrittener Sprachkompetenz bewältigt werden können. Im Sprachförderunterricht sollten fachsprachliche Texte daher schrittweise

¹⁸¹ Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Bonn: Varus, 2010. S. 76.

¹⁷⁷ Ebenda, S. 76.

¹⁸³ Ebenda, S. 76f.

eingeführt werden, z. B. durch das Vorbereiten fachlicher Begriffe in Alltagssprache, bevor diese in Definitionen oder Merksätzen genutzt werden.¹⁸⁴

Unterrichtssprache

Die Unterrichtssprache ist eine Mischung aus Alltags- und Fachsprache und prägt die mündliche und schriftliche Kommunikation im schulischen Kontext. Für Migrantenkinder ist die Beherrschung dieser Sprache essenziell, da sie den Zugang zu Fachinhalten und das Verständnis von Lehrmaterialien ermöglicht. Besonders visuelle Elemente wie Tafelbilder oder klar strukturierte Lehrbuchtexte können den Spracherwerb unterstützen, indem sie komplexe Inhalte anschaulich machen.¹⁸⁵

Symbolische und formale Sprache

Symbole, Formeln und Skizzen, die in Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften verwendet werden, stellen eine weitere Herausforderung dar. Migrantenkinder benötigen gezielte Unterstützung, um diese abstrakten Darstellungsformen zu verstehen und mit sprachlichen Erklärungen zu verbinden. Eine Verknüpfung von formalen Elementen mit Alltagssprache und visuellen Hilfsmitteln kann hierbei hilfreich sein.¹⁸⁶

Bildsprache

Bilder, Diagramme und andere visuelle Darstellungen sind besonders wirkungsvoll, um sprachliche Hürden zu überwinden. Sie ermöglichen Migrantenkindern ein besseres Verständnis von Fachinhalten, da sie Sachverhalte unabhängig von sprachlichen Kompetenzen anschaulich vermitteln. Der gezielte Einsatz von Bildsprache im Unterricht kann somit den Lernprozess maßgeblich unterstützen.¹⁸⁷

Die Bildungssprache, die alle genannten Sprachformen umfasst, ist für Migrantenkinder der Schlüssel zur Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen

¹⁸⁴ Vgl. Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Bonn: Varus, 2010. S. 76f.

¹⁸⁵ Leisen, Josef: *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht*, in: „Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern – Beiträge der Schule zu einem gelungenen Miteinander“ Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 26. /27. Oktober 2011 im Bildungszentrum Kloster Banz, 2011. S. 7.

¹⁸⁶ Vgl. ebenda.

¹⁸⁷ Vgl. ebenda.

Leben. Sprachfördermaßnahmen sollten daher darauf abzielen, diese sprachlichen Kompetenzen systematisch aufzubauen, indem Alltagssprache als Ausgangspunkt genutzt und schrittweise in die komplexeren Sprachformen überführt wird.¹⁸⁸

Die verschiedenen Formen der sprachlichen Darstellung sind mit unterschiedlichen Abstraktionsniveaus verbunden. Wechselnde Abstraktionsgrade können insbesondere bei sprachlich schwächeren Lernenden zu Verständnis- und Sprachproblemen führen. Die Lehrkraft sollte abhängig von der jeweiligen Unterrichtssituation die geeignete Ebene und Form der Darstellung wählen. Dabei ist sicherzustellen, dass die gewählten Darstellungsformen sowohl fachlich-methodisch als auch lernpsychologisch geeignet sind. Symbolische Darstellungsformen sind besonders geeignet für komplexe Kompetenzen wie das Formulieren, Mathematik, Symbolisieren, Modellieren, Abstrahieren und Strukturieren. Bildliche und sprachliche Darstellungsformen hingegen eignen sich vor allem für Fähigkeiten wie Beschreiben, Verbalisieren, Erklären, Erläutern, Veranschaulichen, Kommentieren und Bewerten.¹⁸⁹ Diese Darstellungsformen haben neben ihrer fachmethodischen auch eine lernpsychologische Funktion, da Lernende je nach Darstellung einen Sachverhalt unterschiedlich gut verstehen können. Viele haben Schwierigkeiten mit formal-abstrakten Darstellungen, während andere diese gut verstehen. Um die Vielfalt im Fachunterricht zu gewährleisten, neue Lerngelegenheiten zu bieten und zusätzliche Lernchancen zu eröffnen, bietet der Wechsel der Darstellungsformen einen enormen didaktischen Vorteil. Darstellungsformen sind ein integraler Bestandteil des Fachunterrichts und tragen durch ihren Wechsel oft zu einem tieferen Verständnis des Stoffes bei.¹⁹⁰

Neben der Definition unterschiedlicher Sprachvariationen bedarf es außerdem außerordentlicher Lernstrategien und Methoden für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die darauf abzielen, deren Kreativität zu fördern. Werden Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte gefragt, welches Fach vorrangig für die Förderung

¹⁸⁸ Vgl. Leisen, Josef: *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht*, in: „Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern – Beiträge der Schule zu einem gelungenen Miteinander“ Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 26. /27. Oktober 2011 im Bildungszentrum Kloster Banz, 2011. S. 7.

¹⁸⁹ Vgl. ebenda.

¹⁹⁰ Vgl. ebenda, S. 8f.

von Kreativität verantwortlich sei, wird meist der Kunstunterricht genannt, gelegentlich auch Musik oder Sport. Diese Zuordnung wird häufig damit begründet, dass der Kunstunterricht durch seine Vielfalt an Materialien und Gestaltungsmöglichkeiten ein großes Potenzial für die Förderung kreativer Fähigkeiten bietet. Es stellt sich jedoch die Frage, ob und wie diese Erwartungen tatsächlich erfüllt werden können. Zudem wäre zu diskutieren, ob die Förderung von Kreativität nicht ein allgemeines Ziel aller Unterrichtsfächer sein sollte.¹⁹¹

Um zu ergründen, welche Fächer die Förderung von Kreativität gewährleisten können, hilft ein Blick auf die Eigenschaften kreativer Personen, welche sich im schulischen Kontext bewährt haben. Kirchner und Peez (2009) haben hierfür folgende Eigenschaften als relevant ergründen können:¹⁹²

Flüssigkeit (Fluktualität): Fähigkeit zu gedanklicher und ideeller Einfallsvielfalt.
Flexibilität: Kreativer Umgang mit vielfältigen Ansätzen und Ideen.
Originalität: Entwicklung ungewöhnlicher Ideen und innovativer Werkzeugnutzung.
Sensitivität: Empathisches Verständnis für Darstellungen und Inhalte.
Komplexitätspräferenz: Fähigkeit, vielschichtige und mehrdeutige Inhalte zu gestalten.
Elaboration: Präzise und detailreiche Ausarbeitung von Ideen.
Ambiguitätstoleranz: Offenheit für Widersprüche, Interesse an Neuem und die Fähigkeit, unerwartete Verbindungen zu schaffen.¹⁹³

Diese Kriterien bieten eine fundierte Grundlage, um Kreativitätsförderung im schulischen Kontext zu bewerten und können dazu beitragen, die Kreativitätsförderung in den verschiedenen Fächern zu reflektieren, sowie die Potenziale des Kunstunterrichts gezielt zu nutzen.

¹⁹¹ Vgl. Schoppe, Andreas: *Kann Kunstunterricht überhaupt Kreativität fördern? Acht Fragen zu schulischen, personellen und didaktischen Rahmenbedingungen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs*, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 125.

¹⁹² Vgl. Kirchner, Constanze; Peez, Georg: *Kreativität in der Schule*. Kunst+Unterricht (331/332) Hannover: Mein Friedrich Verlag, 2009, 10-18.

¹⁹³ Vgl. ebenda.

3.4 Sprachsensibler Kunstunterricht

Die Aufgabe der Sprachförderung im Fachunterricht ist eine zu den Fächern querliegende und nicht erst seit einem gestiegenen Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund wesentliches Anliegen und Aufgabe der (allgemeinbildenden) Schulen und somit auch des Kunstunterrichts. Bildungstheoretisch lässt sich dies basal begründen, denn, so Wittgenstein treffend:

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“¹⁹⁴

In der Kunst lebt die Kreativität von gegenseitigen Bezugnahmen und Kontextualisierungen. Um die Sprachförderung voranzutreiben, gibt es im Kunstunterricht verschiedene Methoden und Möglichkeiten. Eine Möglichkeit, welcher der Kunstunterricht sehr gut gerecht werden kann, ist ein Wechsel der Darstellungsformen. Diese Form enthält mehrere Möglichkeiten, die Sprachkompetenz zu fördern.¹⁹⁵

Beispiele hierfür sind das Erstellen einer Concept-Map, die es in verschiedene Varianten gibt, bei denen Texte und Bilder, sowie eigens gestaltete Entwürfe oder praktische Proben, miteinander kombiniert werden können. Handgeschriebene Konzepte können digital aufbereitet und als alternatives Lernformat genutzt werden. Eine eigene Struktur aus verschiedenen Elementen kann allein oder im Verlauf eines Unterrichtsvorhabens erstellt und ergänzt werden.¹⁹⁶ Eine weitere Möglichkeit ist das sog. *Grafiz* (*Grafik + Notiz*).¹⁹⁷ Hierbei handelt es sich um eine Lernmethode, bei der Informationen eines Lerninhaltes, meist eines Textes, in grafischer Form dargestellt werden. In dafür vorgesehenen Feldern werden zentrale Informationen grafisch dargestellt und daneben Stichwörter, zentrale Aussagen und Fragen notiert. Wichtig ist hierbei, dass der Inhalt eines Textes (oder Films, Lieds usw.), den man in eine grafische Form überträgt, besser verstanden wird, indem man sich eine eigene

¹⁹⁴ Wittgenstein, Ludwig: *Logisch-philosophische Abhandlung / Tractatus logico-philosophicus*: Kritische Edition. Frankfurt / M. 2001, Original 1921. Satz 5,6.

¹⁹⁵ Vgl. Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxismaterialien*. Stuttgart 2019b.

¹⁹⁶ Vgl. documenta fifteen – Kulturelle transfers, in: Kunst + Unterricht, Hannover: Mein Friedrich Verlag, 2022, Ausgabe 461/462 2022, siehe: <https://www.friedrich-verlag.de/mein-friedrich/#/article/11676,09.07.2024 um 10:34 Uhr>.

¹⁹⁷ Vgl. ebenda.

bildliche und zusammenfassende Darstellung erstellt. Neben dem Prinzip des Wechsels der Darstellungsform ist die Rückübersetzung für die Sprachförderung wichtig. Wenn Schüler:innen ihre Grafiken vorstellen, müssen sie den Inhalt rekonstruieren und den zentralen Gehalt für sich und ihre Mitschüler verständlich machen. Dies ermöglicht einen Abgleich und fördert durch die Diskussion eine mehrperspektivische Durchdringung des Inhalts. Dies ist lernwirksam, da viele Kanäle und Wege (zeichnerisch, sprachlich, hören, sehen, selbst erzählen) genutzt werden. Durch die gezielte heterogene Zusammensetzung der Gruppen wird die Sprachreflexion verstärkt und es werden „auf Augenhöhe“ Sprachhilfen gegeben.¹⁹⁸ Eine weitere Möglichkeit, um die Sprachförderung in den Kunstunterricht zu integrieren, ist das Verfassen eines fiktiven Tagebucheintrags, Blog-Eintrags oder den Eintrag in ein Poesie Album (u.a.). In der konkreten Aufgabe schauen sich die Schüler:innen bestimmte Bilder ganz in Ruhe an und schreiben daraufhin passende Texte aus der Sicht der dargestellten oder involvierten Person. Bei einem Eintrag ins Freundebuch, oder Poesiealbum wird meist von einer dargestellten Person ausgegangen, in die man sich hineinversetzen muss. Hierbei werden begleitende Fragen gestellt, wie z.B. „Wer ist die Person?“, „Was macht/fühlt sie?“, „Wie ist die Situation?“ oder „Wie kam es zur dargestellten Szene?“. Diese Methode gibt den Schüler:innen einen anderen Zugang zur Kunst in Verbindung zur Sprache.¹⁹⁹

Neben der Sprachförderung durch Literatur, welche das kreative Schreiben beinhaltet, kann auch die bildende Kunst zur Sprachförderung anregen. Nach der Erstellung einer Concept-Map kann eine Phase der Symbolisierung folgen, in der die einzelnen Prozessschritte sowie die benannten Begriffe der Concept-Map durch Symbole dargestellt werden. Dabei werden verbale Abstraktionen in anschauliche visuelle Darstellungen überführt. Der Fokus liegt nicht auf realistischen Abbildungen, sondern auf prägnanten, visuellen und inhaltlich leicht einprägbaren Bildern. Metaphorische Bilder, die das Problem auf eine vereinfachte und dadurch besser verständliche Ebene bringen, werden dabei bevorzugt verwendet. Es genügt, stark vereinfachte

¹⁹⁸ Vgl. documenta fifteen – Kulturelle transfers, in: Kunst + Unterricht, Hannover: Mein Friedrich Verlag, 2022, Ausgabe 461/462 2022, siehe: <https://www.friedrich-verlag.de/mein-friedrich/#/article/11676, 09.07.2024 um 10:53 Uhr.>

¹⁹⁹ Kleynen, Thomas: *Rezeptive Analyse durch Bildvariationen*. In: K+U 453 / 454 / 2021, S. 64ff.

Darstellungen wie Strichmännchen zu nutzen. So entsteht eine ikonische Konzeptkarte, also ein grafisches Schaubild.²⁰⁰

Außerdem ist es eine gute Übung im Kunstunterricht, die Schüler:innen mit der Rezeption von Kunstwerken zu konfrontieren. Das Beschreiben von Bildern hilft den Schüler:innen, deren Alltagssprache zu verbessern und zum Einsatz zu bringen. Hierbei ist es ein wesentlicher Punkt, sich bei der Beschreibung auf seine eigene Wahrnehmung zu fokussieren, es geht nicht darum, alles ganz genau und *korrekt* zu deuten. Wichtig ist es, die Kunst auf der eigenen Ebene wahrnehmen und verbalisieren zu können. Eine Diskussion über eigene oder fremde Kunstprodukte führen zu können, kann ein Teil des sprachsensiblen Kunstunterrichts werden. Laut der Empfehlung von Joachim Penzel kann dies in drei Schritten geschehen: Zunächst werden Bilder beschrieben, wobei die Eigenwahrnehmung im Fokus steht.²⁰¹ Die Lehrkraft wirkt unterstützend bei der Wortfindung, wenn ein:e Schüler:in an die eigenen Grenzen der Sprachkompetenz gerät. Daraufhin können die bildlichen Darstellungen erlebt werden. Das bedeutet, dass die Schüler:innen dazu angeregt werden, ihre eigenen Gefühle sprachlich auszudrücken. Die Lehrkraft kann den Schüler:innen dabei Impulse geben, indem er/sie bestimmte Fragen an die Schüler:innen heranträgt. Die Schüler:innen können hierbei lernen, nicht nur über ein Thema, sondern auch über sich selbst zu sprechen. Insbesondere bei Schüler:innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und sprachliche Unsicherheiten aufweisen, wird hierbei eine bedeutende alltagssprachliche Fähigkeit trainiert – der emotionale Selbstausdruck.²⁰²

Als dritter Schritt können Bilder von den Schüler:innen spontan gedeutet werden, damit sie eigene Verbindungen herstellen oder Erinnerungen hervorrufen und benennen können. Auch hierbei sollten die Lehrkräfte die Schüler:innen mit gezielten Fragen unterstützen und ihnen nach Möglichkeit sprachliche Hilfestellungen erteilen.²⁰³

Nicht nur die bildende Kunst oder Literatur kann zu Sprachförderung beitragen, auch die darstellende Kunst ist hierfür geeignet. Hierbei ist die darstellende Form des Theater besonders geeignet, denn hierbei ist es den Schüler:innen möglich,

²⁰⁰ Vgl. Penzel, Joachim: *Sprachsensibler Kunstunterricht I*. Integrale Kunstpädagogik der Universität Halle, 2019, S.19. siehe: http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_sprachsensibilit%C3%A4t_joachim-penzel_2019.pdf, 09.07.2024 um 10:51 Uhr.

²⁰¹ Vgl. ebenda, 12.03.2025 um 20:36 Uhr.

²⁰² Vgl. ebenda, 09.07.2024 um 11:06 Uhr.

²⁰³ Vgl. ebenda, 09.07.2024 um 11:07 Uhr.

verschiedene Rollen einzunehmen, sie erhalten die Möglichkeit, unterschiedliche Kompetenzen anzunehmen, hauptsächlich wenn die Handlung des Stücks von den Schüler:innen mitgestaltet werden kann. Hierbei steht die Wahrnehmungs- und Handlungsschulung im Vordergrund. Schüler:innen können mit ihren Handlungen experimentieren und bekommen demnach einen besseren Zugang zu ihnen. Sie erlernen nicht nur Sprache auf einer anderen Ebene kennen, sondern es ist auch ein besonderer Zugang zu Kultureller Bildung. Der Kernbereich eines theatralen Lernkonzeptes sind die vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten, welche die Entwicklung eines erhöhten Selbstwertgefühls anregen und fördern, indem Kinder ihre Selbstwirksamkeit im sozialen Feld kennenlernen und erleben können. Dies kann ihr Selbstbewusstsein, oder ihr *Ich-Bewusstsein* in der Akzeptanz der Gruppe durch Eigenschaften wie Wertschätzung, Respekt, Toleranz, Einfühlung und Hilfsbereitschaft stärken.²⁰⁴

4 Praxisbeispiele

Im folgenden Kapitel geht es darum, ein konkretes Beispiel für die Unterrichtspraxis vorzustellen und zu reflektieren. Wie ist die Unterrichtseinheit bei den Schüler:innen mit Migrationshintergrund angekommen, wie war der Lernerfolg und welche Chancen eröffnen sich durch darstellende Kunst für Migrantenkinder? Die Praxisbeispiele konzentrieren sich auf den Bereich Theater in der darstellenden Kunst. Dieser Bereich kann praxisnah angewendet werden und enthält verschiedene Methoden.

- Improvisationstheater mit Sprachfokus

Improvisationstheater kann genutzt werden, um Sprachkenntnisse zu verbessern. Schüler:innen werden in Situationen gebracht, in denen sie spontan reagieren und kommunizieren müssen. Hierbei können Szenarien entwickelt werden, die alltägliche Situationen widerspiegeln. Der Fokus kann auf einen spezifischen Wortschatz und/oder grammatischen Strukturen gelegt werden. Nach jeder Improvisation

²⁰⁴ Fopp, David: *Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee: Philosophisch-praktische Untersuchungen zum „applied theatre“*. Bielfeld: transcript, 2016. S. 74.

können Feedbackrunden eingebaut werden, um Fehler zu korrigieren und Verbesserungsvorschläge einzubringen.²⁰⁵

- Rollenspiele

Rollenspiele helfen Schüler:innen, sich in verschiedene Charaktere und Situationen hineinzuversetzen und dabei ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Hierbei können verschiedene Szenarien und Rollen vorbereitet werden, die den Unterrichtsstoff reflektieren. Die Schüler:innen werden in Gruppen aufgeteilt und ihnen werden jeweils verschiedene Rollen zugeteilt. Nach der Aufführung kann gemeinsam besprochen werden, wie die Schüler:innen die Sprache genutzt haben und wie sie ihre Ausdrucksweise verbessern können.²⁰⁶

- Szenische Lesungen

Bei szenischen Lesungen wird das Lesen von Texten mit der Darstellung von darstellerischen Szenen kombiniert. Dies hilft den Schüler:innen, ihre Lesefähigkeit sowie den sprachlichen Ausdruck zu verbessern. Hierfür können ausgewählte Theaterstücke oder Szenen ausgewählt werden. Hierbei muss stets beachtet werden, dass diese dem Sprachniveau der Schüler:innen entsprechend sind. Die Schüler:innen werden in kleine Gruppen eingeteilt, nach Möglichkeit sollten die einzelnen Gruppen heterogene Sprachniveaus vorweisen. Ihnen werden Textpassagen zur Vorbereitung ausgeteilt, welche im Anschluss vor der Klasse dargestellt werden. Eine Diskussion über die sprachlichen sowie dramaturgischen Aspekte schließt die Übung ab.²⁰⁷

- Theaterprojekte zu literarischen Werken

Hierbei handelt es sich um ein komplettes Theaterprojekt zu einem literarischen Werk über einen längeren Zeitraum im Unterricht. Dies ermöglicht es den Schüler:innen, tiefer in die Sprache und in den kulturellen Kontext einzutauchen. Hierfür wird ein literarisches Werk ausgewählt und in ein Theaterstück umgewandelt. Am besten

²⁰⁵ Vgl. List, Volker: *Die Kunst Theater zu lehren. Didaktik für Theater und Darstellendes Spiel*, Frankfurt am Main: Angewandte Theaterforschung, 2018. S. 72.

²⁰⁶ Vgl. ebenda, S. 81.

²⁰⁷ Vgl. Hillinger, Sara: *Effektive Leseförderung mit dem Modell Szenische Lesung. Theaterpädagogische Sprachförderung mit Grundschülerinnen und Grundschülern*, München, 2014. Siehe: Schule für Alle - effektive Leseförderung mit dem Modul Szenische Lesung (muenchen.de), 17.07.2024 um 12:13 Uhr.

geeignet sind hierfür Werke, die bereits in dramatischer Form verfasst sind. Bevor es zu konkreten Sprachübungen kommt, kann gemeinsam eine Textanalyse durchgeführt werden, um das Verständnis für die Handlung zu vertiefen. Bei den Proben für die Darstellung sollte die Sprachsensibilität eine zentrale Rolle spielen, insbesondere in Bezug auf Aussprache, Intonation und Ausdruck.²⁰⁸

- Forumtheater nach Augusto Boal

Das Forumtheater ist eine interaktive Theaterform, die von Augusto Boal entwickelt wurde. Sie ermöglicht den Schüler:innen, Szenen zu verändern und alternative Handlungsmöglichkeiten zu erkunden.²⁰⁹ Hierfür werden Szenen entwickelt, welche soziale oder persönliche Konflikte darstellen. Bei der tatsächlichen Darstellung werden Zuschauer:innen eingeladen, in die Szenen einzugreifen und alternative Lösungen vorzuschlagen. Im Unterricht kann hierfür eine Diskussion über sprachliche Mittel und die Wirkung der verschiedenen Lösungen geführt werden. Dieses Forumtheater kann als erweiterte Alternative zum Improvisationstheater betrachtet werden. Darsteller:innen sowie mitwirkende Zuschauer:innen müssen spontan auf neue Gegebenheiten reagieren, was die Auffassungsgabe trainiert und den Horizont erweitert. Das Besondere am Forumtheater ist, dass es alle Zielgruppen anspricht, mitzumachen, im Unterricht kann dies auch als Methode der Konfliktbearbeitung eingesetzt werden.²¹⁰

- Sprachförderung durch Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik bietet eine Vielzahl an Ansätzen zur Sprachförderung, wie beispielsweise Sprachspiele, Bewegungsübungen und szenisches Arbeiten. Beispiele hierfür sind Sprachspiele, welche die Aussprache und das Vokabular trainieren, Bewegungsübungen, welche die körperlichen mit der sprachlichen Ausdruckskraft verbinden oder szenische Arbeiten, bei denen die Schüler:innen kurze Szenen entwickeln und aufführen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu trainieren. Doch im Zuge der Theaterpädagogik versteht man unter Sprache mehr als nur die gesprochene Sprache. In der Theaterpädagogik spricht man dann von Sprache, wenn nicht lediglich

²⁰⁸ Vgl. Anklam, S.; Meyer, V.; Reyer, T.: *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung!?*, Seelze: Friedrich Verlag, 2018. S. 37.

²⁰⁹ Vgl. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60265/forumtheater/>, 12.03.2025 um 20:45 Uhr.

²¹⁰ Vgl. ebenda, 17.07.2024 um 12:42 Uhr.

die Aussprache eines Wortes gut gelungen ist, sondern wenn man das Wort selbst, mit all seiner kulturellen Lebenswirklichkeit erfasst hat.²¹¹

- Mehrsprachige Theaterprojekte

Ein mehrsprachiges Theaterprojekt ist eine geeignete Möglichkeit, um die Sprachkompetenz und das Sprachgefühl zu fördern. Schüler:innen werden dazu ermutigt, ihre Muttersprache einzubringen und anzuwenden. Aufführungen können mit einer Mischung aus verschiedenen Sprachen und kultureller Ausdrucksformen gestaltet werden. Hierzu gibt es im Zuge des Erasmus+ Förderprogramms ein Projekt, das Mehrsprachige Lesetheater (MELT). In diesem Projekt wird insbesondere das Leseverständnis gefördert, indem mehrsprachige Lesefördermaßnahmen entwickelt werden, die in den sprachsensiblen Unterricht integriert werden können.²¹²

4.1 Praxisbeispiele für Sprachförderung durch darstellende Kunst

Im konkreten Beispiel wurde ein Unterrichtsentwurf für ein Theaterprojekt zu einem literarischen Werk entworfen, die Umsetzung begleitet sowie im Nachgang eine Reflexion darüber erstellt, um den Mehrwert für Migrantenkinder daraus ziehen zu können.

Das Theaterprojekt wurde mit einer Integrationsklasse einer Mittelschule in Wien durchgeführt. Als literarisches Werk wurde sich für „Die Konferenz der Tiere“²¹³ von Erich Kästner entschieden. Der Originaltext stammt aus dem Jahr 1949 und eignet sich zur Sprachförderung deswegen, da die Altersempfehlung bereits bei sechs Jahren liegt. Erich Kästner ist bekannt für seinen klaren und einfache Sprachstil, der für die Sprachanfänger wenige Barrieren aufzeigen wird. Außerdem ist der Inhalt der Geschichte zugleich für Kinder wie für Jugendliche geeignet, da in dem Stück Themen wie Frieden, Zusammenarbeit, und die Überwindung von Differenzen behandelt werden. Dies sind durchaus Themen, die besonders für Schüler:innen mit

²¹¹ Vgl. *documenta fifteen – Kulturelle transfers*, in: *Kunst + Unterricht*, Mein Friedrich Verlag, Hannover, 2022, Ausgabe 461/462 2022, siehe: <https://www.friedrich-verlag.de/mein-friedrich/#/article/11676>, 17.07.2024 um 13:18 Uhr.

²¹² Vgl. u.a. Projekt MELT -MELTMehrsprachiges Lesetheater, siehe: melt-multilingual-readers-theatre.eu, 17.07.2024 um 13:32 Uhr.

²¹³ Kästner, Erich: *Die Konferenz der Tiere*. Zürich: Atrium, 1998.

Migrationshintergrund nachvollziehbar sind. Sie können sich mit den Tieren, die gemeinsam Probleme lösen wollen, identifizieren. Die Geschichte hat außerdem eine starke moralische Botschaft über Frieden und Kooperation, die für alle Kinder, unabhängig von ihrem Hintergrund, wertvoll sein kann. Davon abgesehen bietet das literarische Werk vielfältige Möglichkeiten, für visuelle Unterstützung durch Bilder und Requisiten, was der Theaterdarstellung zugutekommt.²¹⁴

Es handelt sich um ein interdisziplinäres Projekt zwischen Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache-Unterricht) und Kunstunterricht. Ziel ist es, dieses Theaterstück auf der Schulfreizeit zum Schuljahresende aufzuführen. Die Schüler:innen sind aus der 1.-2. Klasse der Mittelschule. Das Theaterprojekt soll den Schüler:innen helfen, sich kulturell zu integrieren und ein besseres Verständnis für Kultur und Sprache zu entwickeln. Durch die Zielsetzung der Aufführung vor Publikum am Ende des Theaterprojekts, wird den Schüler:innen ermöglicht, ihre Motivation und ihr Engagement für das Projekt zu steigern. Die Geschichte ist zugänglich und relevant, die sprachliche Förderung ist umfassend, und das Projekt bietet viele Möglichkeiten für kreative und soziale Entwicklung.²¹⁵

Als Vorlage für den Unterrichtsentwurf wurde sich an Penzels Sprachförderungskonzept für den sprachsensiblen Kunstunterricht orientiert.²¹⁶ Hinzugezogen wurden Kunstdidaktische Ansätze von Hans-Dieter Ilgner, um die Förderung von Kreativität zu beleuchten,²¹⁷ sowie ein Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung von Hilbert Meyer.²¹⁸ Außerdem wurden die Inhalte der Kapitel 2-4 in den Unterrichtsentwurf eingearbeitet.

Nach diesen Vorgaben wurde ein ausführlicher Unterrichtsentwurf von mir erstellt. Das Theaterprojekt wurde über 12 Wochen konzipiert und umgesetzt. Wichtig hierbei ist, dass alle vier Fertigkeiten, Sprechen, Schreiben, Leseverstehen sowie Hörverstehen

²¹⁴ Vgl. Schmideler, Sebastian: *Erich Kästner – so noch nicht gesehen. Impulse und Perspektiven für die Literaturwissenschaft des 21. Jahrhunderts*, Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag, 2012. S. 134.

²¹⁵ Vgl. *documenta fifteen – Kulturelle transfers*, in: Kunst + Unterricht, Hannover, Mein Friedrich Verlag, Hannover, 2022, Ausgabe 461/462 2022, siehe: <https://www.friedrich-verlag.de/mein-friedrich/#/article/11676>, 17.07.2024 um 13:43 Uhr.

²¹⁶ Vgl. Penzel, Joachim: *Sprachsensibler Kunstunterricht I. Integrale Kunstpädagogik* der Universität Halle, 2019. S. 14.

²¹⁷ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*. München: kopaed, 2018. S.137-151.

²¹⁸ Vgl. Meyer, Hilbert: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, Berlin: Cornelsen, 2003.

trainiert werden. Jede der 12 Unterrichtseinheiten ist auf je eine Woche ausgelegt und umfasst die Phasen Einstieg, Aufgabenstellung/Instruktion, Arbeitsphase, Auswertung und Hausaufgabe. Nach jeder Unterrichtseinheit wird der Inhalt von der Lehrkraft nachbereitet und reflektiert. Der ausführliche Unterrichtsentwurf befindet sich im wissenschaftlichen Apparat.

Woche 1: Einführung in das Theaterprojekt und das Buch „Die Konferenz der Tiere“²¹⁹ In der ersten Unterrichtseinheit der interdisziplinären Projektwochen ging es um die Einführung des literarischen Werkes von Erich Kästner. Die Schüler:innen lernten das Medium kennen und konnten sich ein erstes Bild vom Cover machen. Zunächst hörten sie nur zu. Um eine visuelle Interpretation des Werkes zu erzeugen, sollten die Schüler:innen ihre Vorstellung davon, wie die Hauptfiguren aussehen könnten, zeichnen. In der Arbeitsphase erstellten die Schüler:innen in Gruppen Standbilder, welche Szenen aus dem ersten Kapitel darstellen, daraufhin erstellten sie ein gemeinsames Plakat, um die Szenen festzuhalten. Als Hausaufgabe sollen sie das vorgelesene Kapitel noch einmal betrachten und sich auf einem Blatt Wörter aufschreiben, die ihnen im Gedächtnis geblieben sind oder die sie bereits kennen. Als Förderung der Kreativität der Schüler:innen sollten sie außerdem eine Figur aus dem Kapitel zeichnen und ihnen einige Merkmale zuordnen, die sie selbst passend fanden.²²⁰

Woche 2: Charaktere und deren Eigenschaften (Kapitel 1-3)²²¹

In der zweiten Unterrichtseinheit wurde zunächst wiederholt, was in der letzten Stunde behandelt wurde. Daraufhin wurden die Charaktere der Geschichte in Kapitel 1-3 näher betrachtet. Die Schüler:innen taten dies in Gruppen. Da es sich um Tiercharaktere handelt, war es für die Schüler:innen besonders einfach, sie zu beschreiben. Sie können zunächst als Tier beschrieben werden und nachdem die Kapitel von der Lehrkraft, gemeinsam mit den Schüler:innen gelesen wurden, waren diese in der Lage, den Charakteren ihren tatsächlichen Eigenschaften zuzuordnen. Um

²¹⁹ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S.I-II.

²²⁰ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 139.

²²¹ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. II-III

die visuelle Kreativität zu fördern, haben einzelne Schüler:innen im Anschluss daran die Rolle einzelner Tiercharaktere angenommen und den Mitschüler:innen in der Ich-Form präsentiert. Dies sollte die Identifikation mit den Figuren erleichtern und gleichzeitig die sprachliche Ausdrucksfähigkeit fördern.²²²

Dies ist außerdem eine gute Übung, um erste Adjektive in den Unterricht einzubringen. Im Anschluss wurden die Schüler:innen in Gruppen aufgeteilt und erstellten jeweils eine Collage für jeweils einen Charakter, der vor der Klasse präsentiert wurde. Dies konnte als erster Übung für die Darstellung vor Publikum dienen und gleichzeitig die visuelle Kreativität fördern.

Woche 3: Szenen und deren Bedeutung (Kapitel 4-6)²²³

In dieser Unterrichtseinheit ging es darum, die Szenen und deren Bedeutung zu ergründen. Hierfür eignete sich das szenische Lesen. Die Schüler:innen wurden in kleine Gruppen eingeteilt und arbeiten in verteilten Rollen. Die Lehrkraft unterstützte die Schüler:innen hierbei bei der Aussprache und bei der Betonung. Am Ende der Gruppenarbeit waren die Schüler:innen in der Lage, einfache Szenen zu beschreiben. Nach einer Art des Improvisationstheaters wurden auch kurze Dialoge eingeführt, welche die Schüler:innen selbst erfinden. Die Dialoge müssen zur Szene passen. Die Schüler:innen sollten im Anschluss daran den Szenen bestimmte Stimmungen zuordnen können. Um den kreativen Ausdruck zu stärken, sollten die Schüler:innen, je nach Möglichkeit die Sichtweise auf die Konferenz aus der Sicht eines Charakters erklären und daraufhin gemeinsam mit anderen Schüler:innen ein Szenenposter erstellen. Dies fördert die Verbindung von Handlung zu Bild und demnach die kreative Interpretation.²²⁴ Standbilder aus den ersten beiden Unterrichtseinheiten wurden wiederholt, dieses Mal wurden aber fließende Übergänge eingefügt, um die Szenen lebendig zu machen.²²⁵

²²² Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. II-III.

²²³ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. V-VI.

²²⁴ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 140.

²²⁵ Vgl. ebenda, S. 146.

Woche 4: Rollenverteilung und Proben (Kapitel 7-9)²²⁶

In der vierten Woche wurde mit den ersten Proben begonnen, um ins szenische Spiel zu kommen. Hierbei wurde der Fokus zunächst nicht auf das Sprechen gelegt. Die Schüler:innen bewegten sich durch den Raum und stellten ihren Charakter nur durch Körpersprache (z. B. Haltung, Gangart) dar. Die anderen mussten erraten, wer dargestellt wurde. Durch dieses szenische Spiel eröffnen sich immer wieder Möglichkeiten, Neues hervorzubringen. Für die Schüler:innen konnte so ein kreativer Prozess hervorgebracht werden.²²⁷ Die Lehrkraft half den Schüler:innen bei der Aussprache sowie bei der Betonung. Die Schüler:innen entwarfen Rollenkarten mit ihren Texten, sodass sie im Zweifelsfall ablesen konnten, was sie selbst geschrieben haben. Um die Charakterentwicklung zu fördern, sollten die Schüler:innen ihre Rollenkarten außerdem um einige Charaktereigenschaften der Figuren ergänzen.²²⁸ Um diese Möglichkeit zu untermauern, führten die Schüler:innen im Anschluss noch Charakter-Interviews durch, indem sie sich gegenseitig nach ihren Charaktereigenschaften befragten. In der anschließenden Arbeitsphase spielten die Schüler:innen eine Szene in verschiedenen emotionalen Zuständen nach, während die anderen Schüler:innen beobachteten, wie sich die Wirkung der Szene auf sie als - Zuschauer:innen verändert.²²⁹

Im Anschluss wurde wieder eine Collage als Zusammenfassung entworfen. Dieses Mal wurden die Szenen gezeichnet und wichtige Zitate oder Wörter miteingefügt. Als Hausaufgabe sollten die Schüler:innen einen kurzen Tagebucheintrag aus der Sicht ihres dargestellten Charakters verfassen, um den Perspektivwechsel zu fördern.²³⁰

²²⁶ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. VII-VIII.

²²⁷ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 145.

²²⁸ Vgl. ebenda, S. 139.

²²⁹ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 139.

²³⁰ Vgl. Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie, München: kopaed, 2018. S. 90.

Woche 5: Szenische Umsetzung (Kapitel 10-12)²³¹

Um etwas Abwechslung in den Unterrichtsverlauf zu bekommen, wurde sich in Woche fünf mit dem Bühnenbild und der szenischen Umsetzung des Stücks beschäftigt. Die Schüler:innen erstellen gemeinsam eine Mindmap zu den Kapiteln 10-12, in der sie zentrale Orte, Charaktere und Emotionen notierten. Anschließend diskutieren sie, welche Elemente für die szenische Umsetzung wichtig sind. Dabei konnten die Schüler:innen besonders kreativ werden und Synergien eingehen.²³² Sie bastelten Requisiten und arbeiteten am Bühnenbild. Sie experimentieren mit den selbst gestalteten Requisiten und entwickeln spontane Szenen, um deren Nutzung zu erproben. Im Anschluss gab es eine kurze Präsentation des Bühnenbildes. Die Schüler:innen, die in dem Fall als Zuschauer:innen fungierten, machten Fotos von den Szenen, um diese im Anschluss kurz schriftlich zusammenfassen zu können. Außerdem gab es eine mündliche Feedbackrunde, indem die Schüler:innen mit Fragen, wie „Welche Szene war am spannendsten?“ oder „Welches Requisit war besonders passend?“²³³ zum kritischen Denken angeregt wurden. Als Hausaufgaben sollten die Schüler:innen eine kurze Szenenbeschreibung aus der Sicht eines bestimmten Charakters verfassen. Die visuellen und haptischen Eindrücke der Unterrichtseinheit konnten sie dabei unterstützen, die Szene besser in Worte zu fassen.²³⁴

Woche 6: Intensivierung der Dialoge (Kapitel 13-15)²³⁵

In der sechsten Unterrichtseinheit wurden die Dialoge intensiviert, das bedeutet, dass der Fokus auf dem Sprechen lag. Die Schüler:innen bekamen Audioaufnahmen der Textpassagen, um diese nachzusprechen. Hierdurch wiederholte sich die immerselbe Betonung eines Wortes. Die Dialoge mussten mit verschiedenen Emotionen, wie Wut, Trauer oder Fröhlichkeit wiederholt werden, sodass die Schüler:innen ihren Ausdruck und ihre Betonung variieren konnten. Die Schüler:innen spielten Szenen-Pingpong,

²³¹ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. IX-X.

²³² Vgl. Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie, München: kopaed, 2018. S. 91f.

²³³ Vgl. <https://ebildungslabor.de/blog/die-kompetenz-des-kritischen-denkens-analysiert-vor-dem-hintergrund-der-ki-debatte-in-der-bildung/>, 05.12.2024 um 17:23 Uhr.

²³⁴ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 140.

²³⁵ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. XI-XII.

d.h. sie wechselten in den Dialogen schnell zwischen ihren Rollen und improvisierten Übergänge, um die Reaktionsfähigkeit und das Zuhören zu fördern.²³⁶ Diese Übung wurde um eine Dialogimprovisation erweitert, indem die Schüler:innen ihren vorgegebenen Dialog spontan mit eigenen Gedanken weiterentwickeln. Während der Darbietung verbinden die Schüler:innen die Dialoge mit passenden Bewegungen oder Gesten. Die Klasse gibt Feedback, wie gut Sprache und Körpersprache zusammenpassen.²³⁷

Woche 7: Bewegung und Mimik (Kapitel 16-18)²³⁸

In der siebten Unterrichtseinheit wurde sich der Mimik und Gestik gewidmet. Die Schüler:innen übten in Partnerarbeit und benutzten einen Spiegel, um die eigene Darstellung besser beurteilen zu können. Die Lehrkraft zeigte kurze Videoclips mit verschiedenen Gesichtsausdrücken. Die Schüler:innen ordnen diese Emotionen den Kapiteln oder Szenen zu und begründen ihre Wahl. Daraufhin nannte die Lehrkraft verschiedene Emotionen, welche von den Schüler:innen durch Bewegung und Mimik dargestellt wurden. Danach übten die Schüler:innen in Partnerarbeit Bewegungsgeschichten, um das kreative Erzählen mit Bewegungsgestaltung zu verbinden.²³⁹ Daraufhin wurden noch einige Übungen zu Standbildern und improvisierten Bewegungsübergängen durchgeführt. Am Ende beschrieben die Schüler:innen, welche Emotionen durch Bewegungen und Mimik vermittelt wurden und warum sie diese so interpretiert haben. Als Hausaufgabe gab es für die Schüler:innen eine Schreibübung. Hierbei sollte die Unterrichtseinheit in eigenen Worten beschreiben werden. An diesem Tag war es wichtiger, den Inhalt umfänglich zu beschreiben, als fehlerfrei und unter Berücksichtigung der Grammatikregeln zu schreiben.

²³⁶ Vgl. Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 107.

²³⁷ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 140.

²³⁸ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. XIII-XV.

²³⁹ Vgl. Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S. 145f.

Woche 8: Kostüm und Requisiten (Kapitel 19-21)²⁴⁰

In der achten Woche wurden gemeinsam mit der Lehrkraft Kostüme gebastelt. Bis zu diesem Tag hatte sich jede:r Schüler:in für eine persönliche Rolle entschieden, die er/sie bei der Aufführung übernehmen wird. Die Materialien wurden von der Schule gestellt. Die Schüler:innen entwarfen ein Kostüm, das die Eigenschaften und Emotionen ihres Charakters widerspiegelt. Sie schrieben dazu eine kurze Beschreibung. Am Ende des Unterrichts präsentierten alle Schüler:innen ihre Kostüme und erklärten ihren Mitschüler:innen, wen sie darstellen und wie sie das Kostüm gebastelt haben und improvisieren kurze Sequenzen ihrer Rolle, um spontanes Sprechen und kreatives Denken miteinander zu verbinden.²⁴¹

Als Hausaufgabe sollten die Schüler:innen eine kurze Geschichte aus der Perspektive ihres Charakters schreiben, in der sie erklären, warum sie dieses Kostüm tragen und eine Beschreibung eines Requisits, das in ihrer Szene verwendet wird, und erklären dessen Funktion und Bedeutung.

Woche 9: Generalprobe einer einzelnen Szene (Kapitel 22-26)²⁴²

In der ersten Generalprobe²⁴³ wurde die Schlussszene des Stückes erstmalig auf der Bühne mit allen Kostümen und Requisiten eingeübt, damit die Schüler:innen ein Gefühl davon bekommen konnten, wie es ist, auf der Bühne zu stehen und damit sie sich in ihre Rolle hineinversetzen können. Sie sollten sich Gedanken darüber machen, welche Bedeutung die Requisiten in der Schlussszene haben könnten, und sollten diese kurz beschreiben. Das Buch wurde nun komplett gelesen und durch die einzelnen Unterrichtseinheiten durchgearbeitet. Daraufhin wurde die Szene in kurzen Abschnitten geprobt, wobei jedes Mal ein anderer Aspekt (z. B. Mimik, Gestik, Betonung) im Fokus steht. Die Schüler:innen reflektierten anschließend, was gut funktioniert hat. Daraufhin wurde noch eine Feedback mit konstruktiven sowie emotionalen Feedback durchgeführt, um die sprachliche Reflexion sowie die Empathie der Schüler:innen zu fördern.²⁴⁴

²⁴⁰ Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. XV-XVII.

²⁴¹ Vgl. Berner, Nicole: *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet*, München: kopaed, 2013. S. 149.

²⁴² Siehe wissenschaftlicher Apparat, S. XVII-XIX.

²⁴³ Vgl. Generalprobe – Schreibung, Definition, Bedeutung, Synonyme, Beispiele, siehe: <https://www.dwds.de/wb/Generalprobe>, 18.07.2024 um 20:12 Uhr.

²⁴⁴ Vgl. Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Karlsruhe: Hueber Verlag, 2008. S. 15.

Als Hausaufgabe sollten sich die Schüler:innen noch intensiver mit ihrer Rolle auseinander setzen. Ihre Rollentexte sollten so weit wie möglich auswendig gelernt werden, hierbei dürfen anfangs noch Karten verwendet werden, auf die die Schüler:innen ihre Texte schreiben, falls sie den Text noch nicht sicher verinnerlicht haben. Außerdem sollten sie eine schriftliche Zusammenfassung der Schlussszene entwerfen und erklären, was sie daran besonders spannend oder wichtig finden.

Woche 10: Erste Generalprobe

In der zehnten Unterrichtseinheit fand die erste große Probe statt. Es wird „Generalprobe“ genannt, aber entgegen der tatsächlichen Generalprobe wird es nicht die letzte Probe vor dem Auftritt sein. Da es sich bei den Schüler:innen um Amateurschauspieler:innen handelt, die außerdem keine Muttersprachler:innen sind, kann eine großen Probe nicht als ausreichend betrachtet werden. Deswegen wird diese „Erste Generalprobe“ genannt, da es sich um die erste große Probe handelt, die gemeinsam auf der Bühne mit allen Kostümen und Requisiten stattfand und wobei das gesamte Stück aufgeführt wurde. Bei dieser „Ersten Generalprobe“ wurden Fehler im Text oder in der Aussprache gerne zugelassen und verbessert. Bis hin zum tatsächlichen Auftritt, der vor Publikum am Fest des Schuljahresende stattfinden wird, wurden noch zwei große Proben und die tatsächliche Generalprobe durchgeführt. Die Theateraufführung fand unter der Voraussetzung statt, dass das Publikum über den Sprachhintergrund der Klasse aufgeklärt wurde, sodass die Zuschauer:innen die Schüler:innen zusätzlich unterstützen konnten und nicht verwundert waren, wenn der Text falsch ausgesprochen oder vergessen wird.

4.2 Chancen für Schüler:innen mit Migrationshintergrund

Bei dem interdisziplinären Theaterprojekt, das auf Erich Kästners „Die Konferenz der Tiere“ basiert, konnten neben der Förderung der Kreativität auch zahlreiche Chancen und Vorteile sowohl auf die Sprachförderung als auch auf die soziale und kulturelle Integration festgestellt werden. Bei der Durchführung und umfangreichen Reflexion

des Projekts fielen mehrere Aspekte auf, die den Mehrwert des Projekts für die teilnehmenden Schüler:innen mit Migrationshintergrund verdeutlichen:

Sprachliche Förderung und Ausdrucksfähigkeit

Durch das Theaterprojekt wurde den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben, ihre Sprachfähigkeiten in einem kreativen Kontext zu entwickeln. Der Einsatz von Improvisation, Rollenspielen und szenischem Lesen fördert sowohl das Sprechen als auch das aktive Zuhören und die Reaktion auf andere. Diese dynamischen Elemente ermöglichen es den Schüler:innen, die deutsche Sprache in authentischen Kommunikationssituationen zu üben. Die gezielte Arbeit mit spezifischen Szenarien und Charakteren aus „Die Konferenz der Tiere“ half den Schüler:innen, ihren Wortschatz zu erweitern. Sie hatten die Chance, im spielerischen Kontext neue Vokabeln, Satzstrukturen und grammatische Formen zu erlernen. Besonders durch die ständige Wiederholung von Dialogen und die Anwendung der neuen Sprache in authentischen Situationen (wie dem Nachspielen von Szenen) konnten die Schüler ihre Sprachfähigkeiten stärken. Durch die Identifikation mit den Charakteren und das Einüben von Dialogen erlernten sie nicht nur neue Wörter, sondern auch deren Anwendung im passenden Kontext. Dies ist für Schüler:innen mit Migrationshintergrund besonders wichtig, da sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse teilweise Schwierigkeiten haben, in alltäglichen Situationen die richtigen Worte zu finden.

Verbesserung der Aussprache, Ausdrucksfähigkeit und Intonation

Die regelmäßige Aufführung und die Proben boten den Schüler:innen die Gelegenheit, an ihrer Aussprache und Intonation zu arbeiten. Feedbackrunden nach den Proben ermöglichen eine direkte Korrektur und Verbesserung. Indem die Schüler:innen ihre Texte laut und in Dialogform vortrugen, trainierten sie nicht nur ihre Sprachkenntnisse, sondern gewinnen auch an Selbstbewusstsein. Insbesondere Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die oft mit einem geringen Selbstvertrauen aufgrund von Sprachbarrieren und kulturellen Unterschieden kämpfen, konnten in einer offenen und wertschätzenden Umgebung lernen, sich zu präsentieren und ihre eigene Stimme zu nutzen. Die kreative Auseinandersetzung mit Mimik, Gestik und Körpersprache half

ihnen auch, nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln und somit Kommunikationsbarrieren zu überwinden.

Soziale Integration und Gemeinschaftsgefühl

Neben der sprachlichen Integration förderte das Theaterprojekt ebenso die soziale Integration der Schüler:innen. Durch die Zusammenarbeit in Gruppen entstand ein Gemeinschaftsgefühl, das den Schüler:innen hilft, sich in ihrer neuen Umgebung besser zurechtzufinden, wodurch die soziale Integration gefördert wurde.

Teamarbeit und soziale Kompetenzen

Das Arbeiten in Gruppen für die Rollenverteilung, das Proben und die Erstellung von Bühnenbildern förderte die Teamarbeit. Die Schüler:innen lernen, sich gegenseitig zu unterstützen, Ideen auszutauschen und gemeinsam Probleme zu lösen. Diese sozialen Kompetenzen sind nicht nur im schulischen Kontext wichtig, sondern auch im Alltag, um Freundschaften zu schließen und Kontakte zu knüpfen.

Kulturelle Verständigung

Die Themen der „Konferenz der Tiere“ – wie Zusammenarbeit, Frieden und die Überwindung von Differenzen – sind universell und sprachen alle Schüler:innen an, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund oder ihrer Herkunft. Dies ermöglicht eine kulturelle Verständigung, bei der Schüler:innen ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven einbringen können. Auch die Aufführung selbst bot die Möglichkeit, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen zu sprechen. Die Auseinandersetzung mit Tieren als Charaktere ermöglichte es, die universelle Sprache von Gerechtigkeit, Zusammenarbeit und Konfliktlösung zu diskutieren, was auch den Schülern half, ihre eigenen interkulturellen Erfahrungen besser einzuordnen und zu reflektieren. Durch Diskussionen über die moralischen Botschaften des Stücks haben die Schüler:innen die Möglichkeit, ein besseres Verständnis für kulturelle Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zu entwickeln.

Stärkung des Selbstbewusstseins und der persönlichen Entwicklung

Die Aufführung des Theaterstücks vor Publikum war der Höhepunkt des Projekts, welcher den Schüler:innen die Möglichkeit bot, ihr neu erlerntes Wissen sowie ihre

Fähigkeiten vorstellen zu können. Diese Erfahrung stärkte das Selbstbewusstsein und förderte die persönliche Entwicklung immens.

Kreativität und emotionales Lernen

Durch das Basteln von Kostümen, das Erstellen von Bühnenbildern und die Arbeit mit Requisiten konnten die Schüler:innen ihre Kreativität entfalten. Die Schüler:innen hatten so die Chance, sich jenseits von Sprache und schulischen Anforderungen künstlerisch auszudrücken. Diese Art des kreativen Lernens fördert die emotionale Stabilität und hilft, traumatische Erlebnisse zu verarbeiten. Kreatives Schaffen bietet einen Raum, in dem sie Erlebtes symbolisch ausdrücken und aufarbeiten können.

Umgang mit Lampenfieber

Es war zu beobachten, dass das Spielen vor Publikum für viele Schüler:innen eine große Herausforderung darstellte. Das regelmäßige Üben und die schrittweise Steigerung der Anforderungen verhalfen den Schüler:innen, mit Lampenfieber umzugehen und ihre Nervosität zu überwinden. Sie lernten, sich in herausfordernden Situationen zu behaupten und ihre Ängste zu überwinden.

Stolz auf die eigene Leistung entwickeln

Die Aufführung bot den Schüler:innen die Möglichkeit, stolz auf das Erreichte sein zu können. Das Gefühl, ein Stück gemeinsam erarbeitet und erfolgreich präsentiert zu haben, förderte nicht nur die individuelle Motivation, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse. Aufgrund der schüler:innenorientierten Unterrichtsgestaltung und der Anerkennung des Publikums konnte bei den Schüler:innen eine enorme Motivation zum weiteren Deutschlernen festgestellt werden.

Das Theaterprojekt kann auch langfristig positive Auswirkungen auf die Schüler:innen mit Migrationshintergrund haben. Die im Projekt erlernten sprachlichen Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen sowie Erfahrungen können in anderen Lebensbereichen angewendet werden. Sie sind nicht nur wichtig für den Schulalltag, sondern auch für die spätere Integration in den Arbeitsmarkt. Die Fähigkeit, sich klar auszudrücken und im Team zu arbeiten, sind essenzielle Eigenschaften, die in nahezu jedem Berufsfeld

gefragt sind. Das Projekt bietet den Schüler:innen außerdem die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Integration funktioniert nur durch Assimilation und dieser Auftritt war sehr gutes Beispiel für solch eine Assimilation. Die Gruppe auf der Bühne wurde vom Publikum als ein Kollektiv wahrgenommen, uneingeschränkt und abgesehen der heterogenen Herkunft der einzelnen Schüler:innen. Dies stärkt die soziale Bindung zum Aufnahmeland immens, da eine ausgeprägte Form von Anerkennung bei den Schüler:innen zu verspüren war. Die Schüler:innen lernten, verschiedene Perspektiven zu verstehen und wertzuschätzen, was dazu beitragen kann, sie zu offenen und toleranten Individuen zu machen.

5 Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde sich der Frage gewidmet, inwiefern Kreativität im Unterricht – beispielsweise durch den Einsatz darstellender Kunst – den Integrationsprozess von Migrantenkindern fördern kann. Wie aufgezeigt wurde, stellt Kunst eine besonders geeignete Methode dar, Sprachbarrieren zu überwinden und soziale sowie kreative Kompetenzen zu entwickeln. Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Betrachtung der aktuellen Situation von Migrant:innen im deutschsprachigen Raum sowie die Herausforderung, vor denen Schulen und Lehrkräfte stehen, um deren Kindern eine erfolgreiche Integration zu ermöglichen. Auf der Grundlage von theoretischen Konzepten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie den Schlüsselkompetenzen für Pädagog:innen wurde ein Rahmen geschaffen, in dem das Potenzial kreativer Ansätze im Unterricht aufgezeigt wurde.

Ein zentrales Ergebnis der Arbeit ist die Erkenntnis, dass Kreativität im Unterricht, insbesondere durch darstellende Kunst, den Spracherwerb auf eine einzigartige Weise unterstützt. Darstellende Kunst, sei es durch Theater oder Rollenspiele, bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, sich nonverbal auszudrücken und gleichzeitig in authentische Sprachsituationen einzutauchen. Dieser Ansatz ermöglicht es insbesondere Schüler:innen, mit Migrationshintergrund ihre sprachlichen Fähigkeiten im geschützten Raum weiterzuentwickeln, ohne sofort in klassische Sprachtests oder grammatischen Übungen eingebunden zu werden. Durch das Nachspielen von Szenen oder das Nachsprechen von Dialogen lernen die Schüler:innen auf natürliche Weise neue Vokabeln und Satzstrukturen, die ihnen später in alltäglichen Situationen helfen können.

Durch die Verbindung von körperlichem Ausdruck, visuellen Hilfsmitteln und einfachen sprachlichen Interaktionen werden verschiedene Sinne angesprochen, was den Lernprozess multisensorisch macht. Dies unterstützt nicht nur den Spracherwerb, sondern stärkt auch das Selbstbewusstsein der Schüler:innen im Umgang mit der neuen Sprache. Besonders für Kinder, die wenig oder keine Vorkenntnisse in der Unterrichtssprache haben, ist dieser Ansatz von unschätzbarem Wert.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die kreative Arbeit im Unterricht weit über den bloßen Spracherwerb hinausgeht. Sie fördert die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen, die für den Integrationsprozess ebenso wichtig sind. Das

gemeinsame Arbeiten an kreativen Projekten schafft eine Umgebung, in der die Schüler:innen aufeinander angewiesen sind, ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern und Vertrauen zueinander aufbauen. Gerade im Kontext von darstellender Kunst sind Teamarbeit und Kooperation zentrale Bestandteile. Schüler:innen mit verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen müssen zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, sei es die Aufführung eines Theaterstücks oder die Präsentation einer Szene. Diese Zusammenarbeit stärkt nicht nur das Gemeinschaftsgefühl, sondern hilft den Kindern, sich als gleichwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft zu fühlen.

Besonders hervorzuheben ist, dass Kreativität eine universelle Sprache spricht. Sie bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, sich auch dann auszudrücken, wenn ihnen die sprachlichen Mittel fehlen. Dies trägt entscheidend dazu bei, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund in die Klassengemeinschaft integriert werden können, auch wenn sie zu Beginn sprachlich noch nicht vollständig mithalten können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Verlauf der Arbeit deutlich wurde, ist die Förderung von Kreativität und kritischem Denken durch den Einsatz künstlerischer Methoden im Unterricht. Kunstprojekte, bei denen die Schüler:innen selbst kreativ tätig werden – sei es durch das Entwerfen von Kostümen, das Entwickeln von Dialogen oder das Gestalten von Bühnenbildern –, bieten ihnen die Möglichkeit, ihre eigenen Ideen einzubringen und ihre Fantasie auszuleben. Dies stärkt nicht nur ihre kreativen Fähigkeiten, sondern auch ihre Problemlösekompetenzen und ihr kritisches Denkvermögen. Im Umgang mit komplexen Aufgabenstellungen und der Umsetzung ihrer eigenen Vorstellungen lernen die Schüler:innen, eigenständig zu arbeiten und Verantwortung für ihre Projekte zu übernehmen. Besonders wertvoll ist diese Erfahrung für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die oft mit Unsicherheit und mangelndem Selbstvertrauen zu kämpfen haben. Durch die erfolgreiche Umsetzung kreativer Projekte erleben sie positive Erfolgserlebnisse, die sich auch auf ihre allgemeine Lernmotivation und ihr Selbstbild auswirken.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass der kreative Einsatz von Darstellender Kunst im Unterricht weitreichende positive Effekte auf den Spracherwerb und die Integration von Migrantenkindern hat. Die vielfältigen Praxisbeispiele verdeutlichen, dass kreative Ansätze nicht nur kurzfristige Lernerfolge fördern, sondern auch langfristig zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen beitragen können. Indem

die Schüler:innen durch die Kunst lernen, sich auszudrücken, Konflikte zu lösen und im Team zu arbeiten, entwickeln sie Fähigkeiten, die sie auch außerhalb des Schulkontextes benötigen.

Für die Praxis ergeben sich daraus klare Handlungsempfehlungen: Schulen und Lehrkräfte sollten verstärkt auf kreative Methoden setzen, um Sprachförderung und Integration miteinander zu verbinden. Insbesondere der Einsatz von darstellender Kunst hat sich als effektiv erwiesen, da er den Kindern ermöglicht, Sprache auf natürliche Weise zu erlernen und gleichzeitig wichtige soziale und emotionale Kompetenzen zu entwickeln. Es ist daher ratsam, künstlerische Projekte und theaterpädagogische Ansätze in den Lehrplan zu integrieren und entsprechende Fortbildungen für Lehrkräfte anzubieten.

6 Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der Bevölkerung mit Geburtsort im Ausland.....	7 -
Abbildung 2: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Österreich von 2011 bis 2021	8 -

Bibliografie

Amabile, Teresa: *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

Aschauer, Wolfgang; Beham-Rabanser, Martina; Bodi-Fernandez, Otto; Haller, Max; Muckenhuber, Johanna (Hrsg.): *Die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Ergebnisse einer Umfrage unter Zugewanderten*, Heidelberg: Springer, 2019.

Anklam, S.; Meyer, V.; Reyer, T.: *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung!?*, Seelze: Friedrich Verlag, 2018.

Bangert, Carsten: *Was gute Lehrerinnen und Lehrer ausmacht*, Weinheim: Beltz, 2020.

Berner, Nicole: *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet*. München: kopaed, 2013.

Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*, München: kopaed, 2018.

Berner, Nicole: *Wir sind kreativ – also lernen wir!?, Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie*. München: kopaed, 2018.

Brenner, Gerd: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*, Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, 1990.

Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Büchner, Peter; Brake, Anna (Hrsg.), *Bildungsort Familie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Buether, Axel: *Kreativität lehren und lernen*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie, München: kopaed, 2018. S.79-87.

Buether, Axel: *Wege zur kreativen Gestaltung: Methoden und Übungen*. Leipzig: Seemann Henschel, 2013.

Dangl, Oskar; Schrei, Thomas (Hrsg.): *Bildungsrecht für alle?*, Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 2011.

Dornbusch, Ralf; Trelewsky, Klaus: *Keine Angst vor Projektarbeit! So gelingen Themenfindung, Umsetzung und Bewertung*, Berlin: Cornelsen, 2016.

Edmondson, Willis J.; House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen/Basel: Francke, 1993.

Fadel, Charles; Bialik, Maya; Trilling, Bernie: *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*, Hamburg: Verlag ZLL21, 2017.

Faistauer, Renate: *Die sprachlichen Fertigkeiten*, in: Krumm, H.-J; Hufeisen, Britta; Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2 Bände), Berlin: De Gruyter, 2011.

Fassmann, Heinz: *Der Integrationsbegriff: missverständlich und allgegenwärtig – eine Erläuterung*, in: Oberlechner, Manfred (Hrsg.): *Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa*, Wien: Sociologica, Band 10, 2006.

Fopp, David: *Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee: Philosophisch-praktische Untersuchungen zum »applied theatre«*. Bielefeld: transcript, 2016.

Gogolin, Ingrid: *Bilingualität und die Bildungssprache der Schule*, in: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Münster: Waxmann, 2006.

Guilford, J.P.; Hoepfner, R.: *Analyse der Intelligenz*, Weinheim: Beltz, 1976.

Guilford, J. P.: *Creativity*. Washington D.C: American Psychologist, 5(9), 1950.

Hillinger, Sara: *Effektive Leseförderung mit dem Modell Szenische Lesung. Theaterpädagogische Sprachförderung mit Grundschülerinnen und Grundschülern*, München: Sozialreferat, 2014.

Hradil, Stefan; Immerfall, Stefan (Hrsg.): *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich, 1997.

Hubertus, Adam; Inal, Sarah: *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern*, Weinheim und Basel: Beltz, 2013.

Hubertus, Adam: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Weinheim und Basel: Beltz 2016.

Janikova, Vera: *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Brünn: Wieser Verlag, 2016.

Kästner, Erich: *Die Konferenz der Tiere*. Zürich: Atrium Verlag AG, 2021.

Kirchner, Constanze: *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer/Klett, 2008.

Kleynen, Thomas: *Rezeptive Analyse durch Bildvariationen*. Karlsruhe: K+U 453 / 454, 2021.

Kress, Gunther: *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2010.

Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Bonn: Varus, 2010.

List, Volker: *Die Kunst Theater zu lehren. Didaktik für Theater und Darstellendes Spiel*, Frankfurt am Main: Angewandte Theaterforschung, 2018.

Luthe, Ernst-Wilhelm: *Bildungsrecht Leitfaden für Ausbildung, Administration und Management*, Berlin: De Gruyter, 2003.

Penzel, Joachim: *Sprachsensibler Kunstunterricht I. Integrale Kunstpädagogik der Universität Halle*, 2019.

Rieß, Werner; Apel, Heino (Hrsg.): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Schmideler, Sebastian: *Erich Kästner – so noch nicht gesehen. Impulse und Perspektiven für die Literaturwissenschaft des 21. Jahrhunderts*, Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag, 2012.

Schoppe, Andreas: *Kann Kunstunterricht überhaupt Kreativität fördern? Acht Fragen zu schulischen, personellen und didaktischen Rahmenbedingungen*, in: Berner, Nicole

(Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S.125-135.

Schrodt, Heidi; Geyrecker, Helga; Reißner, Gerda; Reyes, Charmaine; Richter, Karin; Schuschnig, Ulrike; Vollenhofer-Zimmel, Silke: *Handbuch Schulalltag*, Wien: Jugend & Volk, 2019.

Seibold, Claudia; Gisela Würfel (Hrsg.): *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*, Bad Langensalza: Beltz Juventa, 2017.

Stern, S. L.: *Why drama works: A psycholinguistic perspective*. Berlin: Mimeo, 1983.

Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: W. Fink Verlag, 1999.

Sykes, J. M.; Reinhardt, J.: *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*. Peking (China): Foreign Language Teaching and Research Press, 2013.

Taylor, Irving A.: *An emerging view of creative actions*, in: Taylor, Irving A.; Hetzels, J.W. (Hrsg.): *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine Publishing Company, 2017.

Ucsnik, Herta: *Brennpunkt Schule, Band 1 Organisation mit 100 Vorlagen für den Schulalltag*, Wien: myMorawa, 2019.

Ucsnik, Herta: *Brennpunkt Schule, Band 2 Pädagogik, Handreichung für die schulische Bildung*, Wien: myMorawa, 2020.

Ugolnikova, Olga: *Migrantenkinder und Chancengleichheit*, Hamburg: Diplomica Verlag, 2012.

Vollenhofer-Zimmel, Silke: *Reise in die Welt der Sinne*, Wien: de Gruyter, 2016.

Von Below, Susanne: *Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten*, Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2003.

Weinert, Franz Emanuel: *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz, 2001.

Wicke, Rainer E.: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber Verlag, 2008.

Wittgenstein, Ludwig: *Logisch-philosophische Abhandlung: Kritische Edition*. Frankfurt am Main: Tractatus, logico-philosophicus, 2021.

Zumbrink, Kara: *Bildungsziele und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert*, in: Elsenau, Detlef von; Gorski, Sonja; Zumbrink, Kara (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht, Cornelsen: Berlin 2023.

Fachartikel

Bamford, A.; Mizokawa, T.: *Drawing on creativity: Art, literacy and learning*. Reading, 39(2), 2005.

Beckett, G. H., & Slater, T.: *The project framework: A tool for language, content, and skills integration*. *ELT Journal*, 59(2), 2005.

documenta fifteen – Kulturelle transfers, in: Kunst + Unterricht, Hannover: Mein Friedrich Verlag, Ausgabe 461/462, 2022.

Esser, Hartmut: *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere Nr. 40), 2001.

Europäische Kommission, Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, Deutsche Fassung, Brüssel: 2018.

Fassmann, Heinz: *Der Integrationsbegriff: missverständlich und allgegenwärtig – eine Erläuterung*, in: Oberlechner, Manfred (Hrsg.): *Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa*. Wien: Sociologica, Band 10, 2006.

Heckmann, Friedrich: *Integration und Integrationspolitik in Deutschland*. In: Europäisches Forum für Migrationsstudien (efms), efms-paper, Nr. 11, 1997.

Hipkins, Rosemary: *The Nature of the Key Competencies. A Background Paper*, New Zealand Council for Educational Research: Wellington, 2006.

Gogolin, Ingrid: *Bildungssprache - The Importance of Teaching Language in Every School Subject*, in: Tajmel, Tanja; Starl, Klaus (Hrsg.): *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, Münster, 2009b.

Gogolin, Ingrid: *Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten*, in: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden, 2009a.

Hubertus, Adam; Inal, Sarah: *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern*, Weinheim und Basel: Beltz 2013, S 11 – S 17.

Ilgner, Hans-Dieter: *Kreativ handeln und Neues lernen – eine kunstdidaktische Skizze*, in: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs, Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: kopaed, 2018. S.137-151.

Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS), in: Phasen der Integration von Migranten (uni-koeln.de). Universität Köln, 28. August 2018.

Kirchner, Constanze; Peez, Georg: *Kreativität in der Schule*. Kunst+Unterricht (331/332), Hannover: Friedrich Verlag, 2009.

Langan, Paul: *Creative writing and vocabulary acquisition*. Michigan (USA): Language Learning Journal, 31(1), 2005.

Leisen, Josef: *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht*, in: „Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern – Beiträge der Schule zu einem gelungenen Miteinander“, Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Bildungszentrum Kloster Banz, 2011.

Mora, Carmen: *Foreign language acquisition and melody singing*. Oxford: ELT Journal, 54(2), 2000.

Ouane, A.: *Defining and Selecting Key Competencies in Lifelong Learning*, in: Rychen, D.S. (Hrsg.): Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Genf, 2002 (S. 133–142).

Stern, S. L.: *Why drama works: A psycholinguistic perspective*. Berlin: Mimeo, 1983, 41-45.

Presseartikel

Inklusion für alle: Kommission legt Aktionsplan für Integration und Inklusion 2021-2027 vor, Pressemitteilung vom 24.11.2020, Brüssel, in: Kommission legt Aktionsplan für Integration und Inklusion vor (europa.eu).

Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS), Universität zu Köln, 28. August 2018, in: Phasen der Integration von Migranten (uni-koeln.de).

Onlineverzeichnis

<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
https://books.google.com.eg/books?id=AdM_BRqsznkC&pg=PA7&dq=bildungsrecht&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEwjnzN3m84n2AhVVoVwKHQdyA4UQ6AF6BAgHEAI#v=onepage&q=bildungsrecht&f=false
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/294028/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-migrationshintergrund-in-oesterreich/>
<https://ebildungslabor.de/blog/die-kompetenz-des-kritischen-denkens-analysiert-vor-dem-hintergrund-der-ki-debatte-in-der-bildung/>
<https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/3997/pdf/105b.pdf>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:303:FULL&from=EN>
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-322-95979-9.pdf>
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-90279-1.pdf>
<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/4837370>
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/kreativitaet-40039>
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/kreativitaet-40039>
<https://www.bmaw.gv.at/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeit-und-Migration.html>
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2009_15.html
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf
<https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html>
<https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60265/forumtheater/>
<https://www.bvz.at/burgenland/politik/bvz-interview-winkler-schule-ist-nicht-nur-ein-ort-des-lernens-burgenland-coronavirus-schutzmasken-daniela-winkler-schule-204420286>
<https://www.dazunterricht.at/glossar/ganzheitliches-kreatives-lernen/>
<https://www.dieinitiative.de/informationsportal-schule/orientierungsrahmen-schulqualitaet/qualitaetsbereich-6/qualitaetsmerkmal-6-3/>
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Habitus>
<https://www.dwds.de/wb/Generalprobe>

<https://www.dwds.de/wb/Integration>
<https://www.dwds.de/wb/Unterricht>
<https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bifie-journal>
<https://www.melt-multilingual-readers-theatre.eu>
<https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/kinder-und-bildung/schuelerinnen-mit-anderen-erstsprachen-als-deutsch/>
<https://www.paritaet-berlin.de/themen-a-z/themen-a-z-detailansicht/article/es-gibt-nur-eins-was-auf-dauer-teurer-ist-als-bildung-keine-bildung.html>
[https://www.researchgate.net/profile/Hubertus-Adam/publication/317672957_Die_seelische_Belastung_von_Fluchtlingskindern/link/5a0eb602aca27244d285a310/Die-seelische-Belastung-von-Fluechtlingskindern.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hubertus-Adam/publication/317672957_Die_seelische_Belastung_von_Fluechtlingskindern/links/5a0eb602aca27244d285a310/Die-seelische-Belastung-von-Fluechtlingskindern.pdf)
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
<https://www.statista.com/topics/4623/dach-countries/#topicOverview>
https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=722
<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/01/AT_UNHCR_Fragen-und-Antworten_2017.pdf
<https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/def-migration.html>
https://read.oecd-ilibrary.org/education/schools-for-21st-century-learners_9789264231191-en#page1

Wissenschaftlicher Apparat

Unterrichtsentwurf - Projektarbeit

Art der Zielgruppe

Unterrichtsart: Interdisziplinäres Projekt zwischen den beiden Fächern Kunst und Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache)

Klassenstufe: Klassenstufe 1-2 einer Mittelschule (gemischt)

Sprachkenntnisse: Stufe B1-B2

Zeitraum: 12 Wochen / je 4 UE pro Woche

Ziel: Förderung der kreativen Fähigkeit sowie Sprachförderung

Ergebnissicherung: Aufführung auf dem Schulfest zum Schuljahresabschluss

Woche 1: Einführung in das Theaterprojekt und das Buch „Die Konferenz der Tiere“

Phase	Sprach-situation	Verwendete Sprache/Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft erklärt das Projekt	Einfache Sprache, visuelle Hilfsmittel	Assoziatives Denken und erste sprachliche Interaktionen	Begrüßung, Einführung, Erwartungen
Aufgabenstellung	Lehrkraft erklärt das Buch	Buchcover zeigen, einfache Sätze	Gemeinsames Brainstorming Fördert: Assoziatives Denken und erste sprachliche Interaktionen.	Vorstellung des Buches, Figuren
Arbeitsphase	Schüler:inn en hören und lesen mit	Buch, Bilder, Lehrkraft liest vor (Kapitel 1)	Körperausdruck, Zusammenarbeit und Interpretation	Erste Seiten lesen, einfache Fragen
Auswertung	Diskussion im Plenum	Fragen und Antworten	Rollenspiel zur Einführung	Verständnisfragen, Entlastung der Sprachbarriere.

Hausaufgabe	Schüler sollen eine Figur aus dem Buch zeichnen	Buch, Arbeitsblatt	Fördert die Verbindung von Textverständnis zu Kreativität.	Wörter aufschreiben, die man mit der Figur in Verbindung bringt (Name, Eigenschaften, was sie zur Konferenz beitragen können).
--------------------	---	--------------------	--	--

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Gemeinsames Brainstorming: Die Schüler:innen sammeln in Gruppen Ideen, worum es in „Die Konferenz der Tiere“ gehen könnte, basierend auf dem Buchcover und dem Titel.

Fördert: Assoziatives Denken und erste sprachliche Interaktionen.

Aufgabenstellung:

- Visuelle Interpretation: Schüler:innen malen oder zeichnen ihre Vorstellung davon, wie die Hauptfiguren aussehen könnten, basierend auf der Beschreibung im Buch.

Fördert: Visualisierung und individuelle Interpretation von Figuren.

Arbeitsphase:

- Standbilder: Die Schüler:innen erstellen in Gruppen Standbilder, die Szenen oder Stimmungen aus dem gelesenen Kapitel darstellen. Andere Gruppen müssen die Szenen interpretieren.

Fördert: Körperausdruck, Zusammenarbeit und Interpretation.

Auswertung:

- Rollenspiel zur Einführung: Die Schüler:innen schlüpfen in Rollen von Tieren und spielen eine kurze Szene, wie sie eine Konferenz vorbereiten könnten.

Fördert: Kreative Rollengestaltung und spielerisches Sprechen.

- Visuelle Zusammenfassung: Die Schüler:innen erstellen ein gemeinsames Plakat, das die zentralen Themen und Figuren des Kapitels zusammenfasst.

Fördert: Visualisierung und kollaborative Kreativität.

Hausaufgabe:

- Figurenbeschreibung: Schüler:innen zeichnen eine Figur aus dem Buch und schreiben dazu eine kurze Beschreibung (z. B. Name, Eigenschaften, was sie

zur Konferenz beitragen könnte).

Fördert: Verbindung von Textverständnis und Kreativität.

Woche 2: Charaktere und deren Eigenschaften (Kapitel 1-3)

Phase	Sprachsituation	Verwendete Sprache/ Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft wiederholt Inhalte	Einfache Sprache, Bilder der Charaktere mit Namenskarten	Visuelle Kreativität	Wiederholung, Namensnennung, z.B. Elefant → Oskar Löwe → Alois Giraffe → Leopold ²⁴⁵
Aufgabenstellung	Schüler:innen wählen Charaktere aus	Karten mit Charakteren, einfache Sätze (Kapitel 1-3)	Körperliche Ausdrucks-fähigkeit	Charakterbeschreibung
Arbeitsphase	Schüler:innen beschreiben Charaktere	Bilder, Wörterbuch (Kapitel 1-3)	Wortschatzerweiterung und spielerisches Lernen.	Adjektive, einfache Sätze
Auswertung	Präsentation der Ergebnisse	Plakat, mündliche Präsentation	Kooperative Interaktion	Beschreibungen, Adjektive
Hausaufgabe	Schüler:innen beschrieben einen neuen Charakter	Arbeitsblatt, Wörterbuch	Verbindung von Text und Bild	Adjektive, Beschreibungen

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Rollenspiel zur Charaktervorstellung:
Die Lehrkraft beschreibt die Charaktere in Ich-Form, z. B. „Ich bin Oskar. Ich bin stark und groß. Ich liebe Wasser.“ Anschließend übernehmen die

²⁴⁵ Kästner, Erich: Die Konferenz der Tiere. Atrium Verlag AG Zürich 1998. Kapitel 1.

Schüler:innen die Rollen der Charaktere und stellen sie auf ähnliche Weise vor.

Fördert: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Identifikation mit den Figuren.

- Charakter-Collage:

Die Schüler:innen erstellen eine Collage, die den Charakter (z. B. Oskar, Alois) mit Farben, Bildern und Wörtern darstellt.

Fördert: Visuelle Kreativität

Aufgabenstellung:

- Charakter-Emotionen darstellen:

Die Schüler:innen verbinden die Charaktere mit Emotionen (z. B. „Oskar ist freundlich“, „Alois ist mutig“) und stellen diese durch Mimik oder Körperhaltung dar. Andere erraten die Emotion und verbinden sie mit der Figur.

Fördert: Körperliche Ausdrucksfähigkeit

- Charakter-Bingo:

Die Lehrkraft gibt Eigenschaften vor (z. B. „ist groß“, „ist stark“), und die Schüler:innen verbinden diese Begriffe mit den Charakteren, indem sie sie auf einer Bingo-Karte markieren.

Fördert: Aufmerksamkeit und das Zuordnen von Adjektiven.

Arbeitsphase:

- Dialoge zwischen Charakteren schreiben:

Die Schüler:innen erstellen in kleinen Gruppen kurze Dialoge zwischen zwei Charakteren aus den Kapiteln (z. B. Oskar spricht mit Alois). Sie können diese später vorlesen oder aufführen.

Fördert: Kreatives Schreiben und Sprechen in Dialogform.

- Adjektiv-Memory:

Die Schüler:innen erstellen ein Memory-Spiel mit Adjektiven und Charakteren. Ein Kärtchen zeigt ein Adjektiv („freundlich“), das andere den Charakter (z. B. „Oskar“). Die Aufgabe ist es, passende Paare zu finden.

Fördert: Wortschatzerweiterung und spielerisches Lernen.

Auswertung:

- Standbilder zu Charakteren:

In Gruppen erstellen die Schüler:innen Standbilder, die typische Eigenschaften der Charaktere darstellen. Die restliche Klasse interpretiert,

welcher Charakter dargestellt wird.

Fördert: Kreative Darstellung und Interpretation.

- Eigenschafts-Tauschbörse:

Jede Gruppe erstellt eine Liste der Eigenschaften ihres Charakters.

Anschließend tauschen die Gruppen Eigenschaften und vergleichen, welche Charaktere ähnliche oder unterschiedliche Eigenschaften haben.

Fördert: Kooperative Interaktion und Sprachgebrauch.

Hausaufgabe:

- Charakter-Illustration mit Beschreibung:

Die Schüler:innen zeichnen den Charakter, den sie beschreiben, und ergänzen ein kurzes Profil (z. B. Name, drei Eigenschaften, Vorlieben).

Fördert: Verbindung von Text und Bild.

- Charakter-Interview vorbereiten:

Die Schüler:innen erstellen Interviewfragen für ihren ausgewählten Charakter (z. B. „Was magst du?“, „Was ist dein größter Wunsch?“). Diese Fragen werden in der nächsten Unterrichtsstunde in Rollenspielen beantwortet.

Fördert: Sprachliches Einfühlungsvermögen und Fantasie.

Woche 3: Szenen und deren Bedeutung (Kapitel 4-6)

Phase	Sprachsituation	Verwendete Sprache/ Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft erklärt Szenen	Einfache Sprache, Bilder (Kapitel 4-6)	Sprachliches Nacherzählen und kreatives Verstehen.	Szenenbeschreibung
Aufgabenstellung	Schüler:innen wählen Szenen aus und begeben sich in kleine Gruppen	Karten mit Szenen, einfache Sätze (Kapitel 4-6)	Verbindung von Text und Bild, kreative Interpretation	Szenenbeschreibung
Arbeitsphase	Schüler:innen üben Szenen	Texte, Wörterbuch (Kapitel 4-6)	Kreativität in der Sprache, kreative Problemlösung	Dialoge, Szenenübung
Auswertung	Szenen im Plenum präsentieren	Mündliche Präsentation,	Feedback-Kompetenz	Präsentation, Feedback

		Improvisation, Feedback		
Hausaufgabe	Schüler:innen sollen eine Szene schreiben	Arbeitsblatt, Wörterbuch	Kreatives Schreiben	Schreibübung

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Szenisches Erzählen:
Die Lehrkraft erzählt eine Szene aus den Kapiteln, begleitet von pantomimischen oder visuellen Darstellungen. Die Schüler:innen raten, welche Szene dargestellt wird, und wiederholen die Handlung mit eigenen Worten.
Fördert: Sprachliches Nacherzählen und kreatives Verstehen.
- Stimmungskarten:
Die Schüler:innen ordnen den Szenen aus den Kapiteln Stimmungen oder Gefühle zu (z. B. „spannend“, „traurig“, „lustig“). Anschließend diskutieren sie, warum sie diese Zuordnung gewählt haben.
Fördert: Emotionale Ausdrucksfähigkeit und Wortschatzerweiterung.

Aufgabenstellung:

- Szenen-Poster:
Die Schüler:innen gestalten ein visuelles Poster zu ihrer gewählten Szene mit Zeichnungen, kurzen Beschreibungen und wichtigen Zitaten aus dem Text.
Fördert: Verbindung von Text und Bild, kreative Interpretation.

Arbeitsphase:

- Szenen-Collage:
In Gruppen gestalten die Schüler:innen ihre Szene als Standbilder, indem sie wichtige Momente mit Körperhaltungen darstellen. Diese Standbilder werden anschließend in fließende Übergänge gebracht, um die Szene lebendig zu machen.
Fördert: Körpersprache, kreative Darstellung und Gruppenarbeit.
- Improvisierte Fortsetzung:
Nachdem die Szene geübt wurde, improvisieren die Schüler:innen, wie sie

weitergehen könnte, und erfinden einen alternativen Ausgang.

Fördert: Spontanes Sprechen und kreative Problemlösung.

Auswertung:

- Feedback durch Emotionen:

Die Zuschauer:innen bewerten die präsentierten Szenen, indem sie Emotionen in Worte fassen („Die Szene hat mich traurig gemacht, weil...“). Dies kann auch schriftlich geschehen.

Fördert: Sprachliche Reflexion und Feedback-Kompetenz.

- Szenen-Puzzle:

Die präsentierten Szenen werden in falscher Reihenfolge gezeigt, und die restliche Klasse muss sie in die richtige Abfolge bringen und begründen.

Fördert: Logisches Denken und Textverständnis.

Hausaufgabe:

- Alternative Szenen schreiben:

Die Schüler:innen erfinden eine alternative Version einer Szene (z. B. mit einer veränderten Handlung oder einem neuen Charakter) und stellen sie in der nächsten Stunde vor.

Fördert: Kreatives Schreiben und Sprachgebrauch.

Woche 4: Rollenverteilung und Proben (Kapitel 7-9)

Phase	Sprach-situation	Verwendete Sprache/Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft verteilt Rollen	Einfache Sprache, Rollenkarten (Kapitel 7-9)	Charakter in Bewegung, kreative Interpretation und Teambindung	Rollenverteilung
Aufgabenstellung	Schüler:innen lernen Rollen	Rollenkarten, Texte (Kapitel 7-9)	Charakterentwicklung, Perspektivwechsel	Rolle lernen
Arbeitsphase	Schüler:innen proben Rollen	Text, Wörterbuch (Kapitel 7-9)	Emotionale Ausdrucksfähigkeit, Sprachliche Kreativität und Verbindung zwischen Text und Darstellung.	Rollenspiel, Dialoge
Auswertung	Erste Proben im Plenum	Mündliche Präsentation, Feedback	Emotionale Ausdrucksfähigkeit, Kreative Reflexion	Präsentation, Feedback

			und visuelle Interpretation	
Hausaufgabe	Schüler:innen üben ihre Rollen	Texte, Wörterbuch	Perspektivwechsel, Selbstreflexion und Sprachpraxis	Rollenspiel

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Charakter in Bewegung:

Die Schüler:innen bewegen sich durch den Raum und stellen ihren Charakter nur durch Körpersprache dar (z. B. Haltung, Gangart). Die anderen erraten, wer dargestellt wird.

Fördert: Nonverbale Kommunikation, kreative Interpretation und Teambindung.

Aufgabenstellung:

- Rollenkarten mit Adjektiven erweitern:

Die Schüler:innen ergänzen ihre Rollenkarten um Eigenschaften (z. B. „mutig“, „witzig“) und schreiben kurze Sätze, die diese Eigenschaften in ihrer Rolle zeigen.

Fördert: Sprachliche Beschreibung und Charakterentwicklung.

- Charakter-Interview:

In Paaren interviewen sich die Schüler:innen gegenseitig in der Rolle ihres Charakters (z. B. „Was ist deine größte Angst?“ oder „Warum bist du hier?“).

Fördert: Perspektivwechsel, spontanes Sprechen und Verständnis der Figur.

Arbeitsphase:

- Emotionen und Szenen variieren:

Die Schüler:innen spielen eine Szene in verschiedenen emotionalen Zuständen (z. B. traurig, wütend, fröhlich) und reflektieren, wie dies die Wirkung verändert.

Fördert: Emotionale Ausdrucksfähigkeit und Experimentieren mit Sprache.

- Charakter-Requisiten:

Die Schüler:innen erstellen oder beschreiben ein Requisit, das für ihren Charakter wichtig ist (z. B. ein Hut, ein Buch). Sie erklären, warum dieses Objekt für ihren Charakter bedeutsam ist.

Fördert: Sprachliche Kreativität und Verbindung zwischen Text und Darstellung.

Auswertung:

- Szenen-Feedback mit Emotionen:
Die Klasse gibt Feedback zu den Proben, indem sie beschreibt, welche Emotionen die Szenen bei ihnen ausgelöst haben und warum.
Fördert: Sprachliche Reflexion und kritisches Denken.
- Szenen-Collage:
Die Schüler:innen fassen ihre erste Probe visuell in einer Collage zusammen, indem sie Szenen zeichnen oder beschreiben und wichtige Zitate oder Wörter einfügen.
Fördert: Kreative Reflexion und visuelle Interpretation.

Hausaufgabe:

- Tagebuch der Rolle:
Die Schüler:innen schreiben ein kurzes Tagebuch aus der Perspektive ihres Charakters über die Ereignisse in den Kapiteln 7-9.
Fördert: Perspektivwechsel und schriftlichen Sprachgebrauch. Oder:
- Rollenvideo aufnehmen:
Die Schüler:innen nehmen ein kurzes Video oder Audio auf, in dem sie einen Monolog ihrer Rolle sprechen, und üben dabei Aussprache und Betonung.
Fördert: Selbstreflexion und Sprachpraxis.

Woche 5: Szenische Umsetzung (Kapitel 10-12)

Phase	Sprach-situation	Verwendete Sprache/Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft erklärt Szenen- aufbau	Einfache Sprache, Bilder (Kapitel 10-12)	Ideensammlung, Emotionales Verständnis und sprachliche Reflexion	Szenenaufbau
Aufgabenstellung	Schüler:innen gestalten Szenen	Material für Bühnenbild, Texte (Kapitel 10-12)	Visualisierung und Beschreibungskompetenz, Kreative Problemlösung	Bühnenbild, Requisiten

Arbeitsphase	Schüler:innen bauen und gestalten	Bastelmanual, Texte (Kapitel 10-12)	Multimodales Arbeiten, Spontanes Sprechen und kreativen Ausdruck	Kreative Gestaltung
Auswertung	Präsentation der Szenen	Mündliche Präsentation, Feedback	Reflexion, Kritisches Denken und sprachliches Feedback	Präsentation, Feedback
Hausaufgabe	Schüler:innen beschreiben ihre Szene	Arbeitsblatt	Perspektivwechsel und kreatives Schreiben	Schreibübung

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Szenen-Mindmap:
Die Schüler:innen erstellen gemeinsam eine Mindmap zu den Kapiteln 10-12, in der sie zentrale Orte, Charaktere und Emotionen notieren. Anschließend diskutieren sie, welche Elemente für die szenische Umsetzung wichtig sind.
Fördert: Sprachliche Strukturierung und Ideensammlung.
- Szenen-Stimmungsbild:
Die Schüler:innen ordnen den Szenen Stimmungen (z. B. „angespannt“, „fröhlich“) zu und erklären ihre Wahl mit einfachen Sätzen. Dies schafft eine Grundlage für den Ausdruck in der szenischen Umsetzung.
Fördert: Emotionales Verständnis und sprachliche Reflexion.

Aufgabenstellung:

- Kreatives Bühnenbild-Design:
Die Schüler:innen erstellen erste Skizzen für das Bühnenbild und beschreiben sie mündlich in der Gruppe (z. B. „Hier ist ein Baum, weil die Szene im Wald spielt“).
Fördert: Visualisierung und Beschreibungskompetenz.
- Requisiten-Rallye:
Die Schüler:innen sammeln Gegenstände im Raum, die als Requisiten für ihre Szene dienen können, und erklären, wie sie genutzt werden (z. B. „Dieses

Buch ist für die Szene wichtig, weil ...“).

Fördert: Kreative Problemlösung und Wortschatzerweiterung.

Arbeitsphase:

- Improvisation mit Requisiten:

Die Schüler:innen experimentieren mit den selbst gestalteten Requisiten und entwickeln spontane Szenen, um deren Nutzung zu erproben.

Fördert: Spontanes Sprechen und kreativen Ausdruck.

- Szenische Collage:

Die Schüler:innen gestalten Teile ihrer Szene als eine Collage aus Bewegung, Sprache und Musik, um einzelne Aspekte hervorzuheben. Dies kann später in die finale Szene integriert werden.

Fördert: Multimodales Arbeiten und sprachlichen Ausdruck.

- Dialog-Modifikation:

Die Schüler:innen variieren die Dialoge ihrer Szenen, z. B. durch Synonyme, verschiedene Emotionen oder alternative Wendungen, um die Wirkung der Sprache zu erkunden.

Fördert: Sprachbewusstsein und kreatives Denken.

Auswertung:

- Szenen-Fotostory:

Während der Präsentation machen die Schüler:innen Fotos von den Szenen. Danach fassen sie die wichtigsten Momente in einer kurzen schriftlichen Beschreibung zusammen.

Fördert: Reflexion und schriftlichen Sprachgebrauch.

- Feedback-Runde mit Rollenkarten:

Die Zuschauer:innen erhalten Karten mit Fragen, die sie während der Präsentation beantworten (z. B. „Welche Szene war am spannendsten?“ oder „Welches Requisit war besonders passend?“).

Fördert: Kritisches Denken und sprachliches Feedback.

Hausaufgabe:

- Szenentagebuch:

Die Schüler:innen schreiben aus der Perspektive eines Charakters über die Ereignisse ihrer Szene, ergänzt durch Gedanken und Gefühle.

Fördert: Perspektivwechsel und kreatives Schreiben.

Woche 6: Intensivierung der Dialoge (Kapitel 13-15)

Phase	Sprach-situation	Verwendete Sprache/ Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft wiederholt Dialoge	Einfache Sprache, Text (Kapitel 13-15)	Emotionalen Ausdruck und Sprachgefühl	Dialoge
Aufgabenstellung	Schüler:innen üben Dialoge	Texte, Audioaufnahmen (13-15)	kreatives Schreiben, Nonverbale Kommunikation und Interpretation	Dialoge, Betonung
Arbeitsphase	Schüler:innen sprechen Dialoge nach	Texte, Audioaufnahmen (Kapitel 13-15)	Spontanes Sprechen und Rolleneinfühlung	Sprechübung
Auswertung	Dialoge im Plenum präsentieren	Mündliche Präsentation, Feedback	Körpersprache, Sprachreflexion und Feedback-Kompetenz	Präsentation, Feedback
Hausaufgabe	Schüler:innen nehmen Dialoge auf	Handy, Text (Kapitel 13-15)	Sprachliche Kreativität und Vertiefung der Charaktere	Hörverstehen, Aussprache

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Dialog-Rätsel:

Die Lehrkraft gibt einzelne Dialogzeilen aus den Kapiteln in falscher Reihenfolge vor. Die Schüler:innen ordnen diese den richtigen Charakteren zu und diskutieren, warum sie diese Zuordnung gewählt haben.

Fördert: Textverständnis und Sprachlogik.

- Gefühlsbetonte Wiederholung:

Die Dialoge werden mit verschiedenen Emotionen (z. B. wütend, traurig, fröhlich) wiederholt, sodass die Schüler:innen den Ausdruck und die Betonung variieren.

Fördert: Emotionalen Ausdruck und Sprachgefühl.

Aufgabenstellung:

- Dialoge umschreiben:

Die Schüler:innen schreiben Dialoge in eigene Worte um oder ergänzen sie mit eigenen Ideen. Dies hilft, die Bedeutung der Sätze zu verstehen und kreativ mit Sprache umzugehen.

Fördert: Sprachliche Flexibilität und kreatives Schreiben.

- Dialog-Mimik:

Die Schüler:innen üben die Dialoge, aber nur mit Mimik, ohne die Worte laut zu sprechen. Andere Gruppen erraten, welcher Dialog dargestellt wird.

Fördert: Nonverbale Kommunikation und Interpretation.

Arbeitsphase:

- Szenen-Pingpong:

Die Schüler:innen wechseln in den Dialogen schnell zwischen ihren Rollen und improvisieren Übergänge, um die Reaktionsfähigkeit und das Zuhören zu fördern.

Fördert: Spontanes Sprechen und Rolleneinfühlung.

- Dialog-Improvisation:

Die Schüler:innen ergänzen die Dialoge spontan mit eigenen Gedanken der Figuren („Was würde dein Charakter jetzt noch sagen?“) und entwickeln den Dialog weiter.

Fördert: Kreatives Sprechen und Perspektivwechsel.

Auswertung:

- Dialoge mit Bewegungen:

Während der Präsentation verbinden die Schüler:innen die Dialoge mit passenden Bewegungen oder Gesten. Die Klasse gibt Feedback, wie gut Sprache und Körpersprache zusammenpassen.

Fördert: Körpersprache und Sprach-Bewusstsein.

- Dialoge bewerten:

Die Zuschauer:innen geben den präsentierten Dialogen Feedback in einfacher Sprache, z. B. durch vorgegebene Satzanfänge wie „Ich fand die Betonung gut, weil ...“ oder „Ich konnte die Figur verstehen, weil ...“.

Fördert: Sprachreflexion und Feedback-Kompetenz.

Hausaufgabe:

- Dialog-Wörterbuch:

Die Schüler:innen erstellen ein Wörterbuch zu schwierigen Begriffen oder Wendungen in den Dialogen und schreiben einfache Definitionen oder Synonyme dazu.

Fördert: Wortschatzarbeit und Textverständnis.

Woche 7: Bewegung und Mimik (Kapitel 16-18)

Phase	Sprach-situation	Verwendete Sprache/ Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft zeigt Beispiele	Einfache Sprache, Videos (Kapitel 16-18)	Emotionalen Ausdruck und Sprachgefühl	Mimik, Gestik
Aufgabenstellung	Schüler:innen üben Bewegungen	Videos, Spiegel	Kreatives Erzählen und Bewegungs-gestaltung	Bewegung, Ausdruck
Arbeitsphase	Schüler:innen üben mit Parter:in	Spiegel, Partnerarbeit	Körpersprache, Interpretation und kreative Darstellung, Spontanität	Körpersprache
Auswertung	Präsentation der Ergebnisse	Mündliche Präsentation, Feedback	Kritisches Denken und sprachliches Feedback, Visuelle Kreativität und verbale Ausdrucks-fähigkeit	Präsentation, Feedback
Hausaufgabe	Schüler:innen beschreiben Bewegungen	Arbeitsblatt	Perspektiv-wechsel, Verbindung von Sprache und visueller Darstellung	Schreibübung

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Emotionen in Bewegung:

Die Lehrkraft nennt verschiedene Emotionen (z. B. Freude, Wut, Trauer), und die Schüler:innen stellen diese durch Bewegungen oder Mimik dar.

Anschließend beschreiben sie die Bewegungen mit einfachen Sätzen (z. B. „Ich bin langsam gegangen, weil ich traurig war.“).

Fördert: Emotionalen Ausdruck und sprachliche Beschreibung.

- Mimik-Memory:

Die Lehrkraft zeigt Bilder oder kurze Videoclips mit verschiedenen Gesichtsausdrücken. Die Schüler:innen ordnen diese Emotionen den Kapiteln oder Szenen zu und begründen ihre Wahl.

Fördert: Textverständnis und Assoziationsfähigkeit.

Aufgabenstellung:

- Spiegelarbeit mit Adjektiven:

Die Schüler:innen arbeiten in Paaren: Einer macht eine Bewegung, der andere spiegelt sie. Anschließend beschreiben sie die Bewegung gemeinsam mit passenden Adjektiven (z. B. „langsam“, „kraftvoll“).

Fördert: Sprachliche Reflexion und Zusammenarbeit.

Arbeitsphase:

- Standbilder mit Bewegung:

Die Schüler:innen gestalten Standbilder zu einer Szene und ergänzen diese durch kurze Bewegungssequenzen, die die Emotionen oder Handlung der Figuren zeigen.

Fördert: Körpersprache, Interpretation und kreative Darstellung.

- Improvisierte Bewegungsübergänge:

Die Schüler:innen improvisieren Bewegungsübergänge zwischen Szenen oder Charakteren. Sie beschreiben die Übergänge anschließend sprachlich und reflektieren, wie sie zur Geschichte beitragen.

Fördert: Spontanität und sprachliches Feedback.

- Geführte Bewegung:

In Paaren führt ein Schüler den anderen durch Bewegungsanweisungen (z. B. „Gehe langsam nach links und zeige dabei Wut“). Anschließend werden die

Rollen getauscht.

Fördert: Sprachproduktion und Verständnis für Körpersprache.

Auswertung:

- Emotionale Szenenanalyse:

Nach der Präsentation beschreiben die Zuschauer:innen, welche Emotionen durch Bewegungen und Mimik vermittelt wurden und warum sie diese so interpretiert haben.

Fördert: Kritisches Denken und sprachliches Feedback.

- Kreative Feedbackformen:

Die Zuschauer:innen geben Feedback durch kurze Zeichnungen oder symbolische Darstellungen, die sie anschließend mündlich erklären (z. B. ein Blitz für „energische Bewegung“).

Fördert: Visuelle Kreativität und verbale Ausdrucksfähigkeit.

Hausaufgabe:

- Bewegungs-Tagebuch:

Die Schüler:innen schreiben ein kurzes Tagebuch aus der Perspektive ihres Charakters, in dem sie beschreiben, welche Bewegungen oder Mimiken sie in den Szenen gemacht haben und warum.

Fördert: Perspektivwechsel und schriftliche Sprachförderung.

- Bewegungs-Poster:

Die Schüler:innen gestalten ein Poster, das verschiedene Bewegungen oder Mimiken ihres Charakters zeigt, ergänzt durch passende Adjektive oder kurze Beschreibungen.

Fördert: Verbindung von Sprache und visueller Darstellung.

Woche 8: Kostüm und Requisiten (Kapitel 19-21)

Phase	Sprachsituation	Verwendete Sprache/ Medium	Kreative Handlung	Sprachanzeige
Einstieg	Lehrkraft zeigt Kostüme	Einfache Sprache, Bilder (Kapitel 19-21)	Zuhören, Assoziation und sprachliche Erklärung	Kostüm-beschreibung

Aufgabenstellung	Schüler:innen entwerfen Kostüme	Materialien, Bilder (Kapitel 19-21)	Verbindung zwischen Kreativität und sprachlicher Reflexion	Kreatives Schreiben, Zeichnen
Arbeitsphase	Schüler:innen basteln Kostüme	Bastelmaterialien (Kapitel 19-21)	Teamarbeit und sprachliche Reflexion.	Kreatives Gestalten
Auswertung	Präsentation der Kostüme	Mündliche Präsentation, Feedback	Assoziation und sprachliches Feedback	Präsentation, Feedback
Hausaufgabe	Schüler:innen beschreiben ihr Kostüm	Arbeitsblatt	Sachliches Schreiben und sprachliche Genauigkeit	Schreibübung

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Kostüm-Rätsel:

Die Lehrkraft zeigt Bilder oder beschreibt ein Kostüm anhand von Eigenschaften (z. B. „Es hat lange Ärmel und ist blau“). Die Schüler:innen raten, welcher Charakter das Kostüm tragen könnte, und erklären ihre Vermutungen.

Fördert: Zuhören, Assoziation und sprachliche Erklärung.

Aufgabenstellung:

- Rollenspezifisches Kostümdesign:

Die Schüler:innen entwerfen ein Kostüm, das die Eigenschaften und Emotionen ihres Charakters widerspiegelt. Sie schreiben dazu eine kurze Beschreibung (z. B. „Das Kostüm ist rot, weil mein Charakter mutig ist.“).

Fördert: Verbindung zwischen Kreativität und sprachlicher Reflexion.

- Material-Wortschatzübung:

Die Schüler:innen beschreiben die verwendeten Materialien und deren Eigenschaften (z. B. „Der Stoff ist weich und grün. Er passt zu meinem Charakter, weil...“).

Fördert: Wortschatzerweiterung und Sprachproduktion.

Arbeitsphase:

- Requisiten-Improvisation:

Die Schüler:innen wählen Requisiten für ihre Szenen aus und improvisieren kurze Sequenzen, in denen die Requisiten eine zentrale Rolle spielen.

Fördert: Spontanes Sprechen und kreatives Denken.

- Charakter-Talk:

Die Schüler:innen stellen sich in Kostüm oder mit Requisiten vor und beschreiben, warum diese zu ihrem Charakter passen. Sie beantworten Fragen der anderen Schüler:innen in der Rolle ihres Charakters.

Fördert: Rollensprache und Präsentationsfähigkeit.

Auswertung:

- Kostümparade

Die Schüler:innen präsentieren ihre Kostüme in einer „Parade“, bei der sie die Bühne entlanggehen und ihr Kostüm in einer kurzen Ansprache erklären.

Fördert: Körpersprache und mündliche Präsentation.

Hausaufgabe:

- Kostüm-Geschichte:

Die Schüler:innen schreiben eine kurze Geschichte aus der Perspektive ihres Charakters, in der sie erklären, warum sie dieses Kostüm tragen (z. B. „Ich trage einen Mantel, weil ich in der Wüste wohne.“).

Fördert: Perspektivwechsel und kreatives Schreiben.

- Requisitenbeschreibung:

Die Schüler:innen schreiben eine Beschreibung eines Requisits, das in ihrer Szene verwendet wird, und erklären dessen Funktion und Bedeutung.

Fördert: Sachliches Schreiben und sprachliche Genauigkeit.

Woche 9: Generalprobe einer einzelnen Szene (Kapitel 22-26)

Phase	Sprachsituation	Verwendete Sprache/Medium	Kreative Handlung	Sprchanzeige
Einstieg	Lehrkraft erklärt die Bezeichnung Generalprobe	Einfache Sprache	Assoziationsfähigkeit, Spielerischer Zugang	Generalprobe, Ablauf

Aufgabenstellung	Schüler:innen proben Schlussszene	Text, Bühne, Requisiten (Kapitel 22-26)	Kreatives Denken und Perspektivwechsel	Durchlaufprobe
Arbeitsphase	Generalprobe	Text, Bühne, Requisiten (Kapitel 22-24)	Nonverbale und sprachliche Ausdrucksfähigkeit	Proben, Korrekturen
Auswertung	Feedbackrunden	Mündliches Feedback	Sprachliche Reflexion und Empathie	Feedback, Verbesserungsvorschläge
Hausaufgabe	Schüler:innen reflektieren Probe und üben ihren Text für die nächste Stunde	Arbeitsblatt, Buch, Karten	Kreatives Schreiben und Perspektivwechsel	Schreibübung, Auswendiglernen

Förderung der Kreativität

Einstieg:

- Begriffs-Visualisierung:
Die Lehrkraft erklärt den Begriff „Generalprobe“ mit einer bildlichen Darstellung (z. B. durch eine Skizze eines Theaterablaufs). Die Schüler:innen beschreiben in einfachen Sätzen, was sie mit dem Begriff verbinden.
Fördert: Wortschatzarbeit und Assoziationsfähigkeit.

Aufgabenstellung:

- Requisiten in den Fokus setzen:
Die Schüler:innen überlegen, welche Bedeutung die Requisiten in der Schlussszene haben könnten, und beschreiben dies in kurzen Sätzen (z. B. „Der Hut zeigt, dass mein Charakter mutig ist“).
Fördert: Sprachliche Reflexion und kreative Interpretation.

Arbeitsphase:

- Mimische Darstellung der Szene:
Die Schüler:innen spielen die Schlussszene nur mit Bewegungen und Mimik, ohne Worte. Anschließend beschreiben sie die dargestellten Emotionen und diskutieren, wie diese sprachlich ausgedrückt werden könnten.
Fördert: Nonverbale und sprachliche Ausdrucksfähigkeit.

- **Szenen-Spotlight:**

Die Szene wird in kurzen Abschnitten geprobt, wobei jedes Mal ein anderer Aspekt (z. B. Mimik, Gestik, Betonung) im Fokus steht. Die Schüler:innen reflektieren anschließend, was gut funktioniert hat.

Fördert: Präzision und sprachliche Reflexion.

Auswertung:

- **Feedback-Karten:**

Jeder Schüler gibt Feedback zu einer Szene, indem er eine vorgefertigte Satzstruktur nutzt (z. B. „Ich fand die Szene gut, weil...“ oder „Ich schlage vor, dass...“). Dies wird mündlich oder schriftlich präsentiert.

Fördert: Sprachstruktur und konstruktives Feedback.

- **Emotionale Rückmeldung:**

Die Schüler:innen beschreiben, welche Emotionen die Szene bei ihnen ausgelöst hat, und begründen dies. Sie nutzen vorgegebene Satzanfänge (z. B. „Ich habe mich gefreut, weil...“).

Fördert: Sprachliche Reflexion und Empathie.

Hausaufgabe:

- **Szenen-Zusammenfassung:**

Die Schüler:innen verfassen eine kurze schriftliche Zusammenfassung der Schlussszene und erklären, was sie daran besonders spannend oder wichtig finden.

Fördert: Textverständnis und schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

Woche 10: Erste große Probe

Woche 11 – 12: Puffer und weitere Generalproben