Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Fakultät für Erziehungswissenschaft
Psychologie und Bewegungswissenschaft

Hamburger TheaterSprachCamp 2011

Ursula Neumann und Birte Priebe (Sprachförderung),
Wolfgang Sting (Theaterpädagogik) und Irinell Ruf (academie crearTaT),
Ulrike Kutsch und Anke Nobis (Freizeitpädagogik)

unter Mitarbeit von:
Nadezda Chudnova, Carina Dluhosch, Katrin Laackmann,
Marlena von Rüden und Judith Rudolph

Hamburg
März 2011

THEORIE UND PRAXIS IM THEATERSPRACHCAMP HAMBURG

KONZEPT 2011

erarbeitet von:

Ursula Neumann und Birte Priebe (Sprachförderung),

Wolfgang Sting (Theaterpädagogik) und Irinell Ruf (academie crearTaT),

Ulrike Kutsch und Anke Nobis (Freizeitpädagogik)

unter Mitarbeit von:

Nadezda Chudnova, Katrin Laackmann, Marlena von Rüden und Judith Rudolph

Inhalt

Einleitung 1

1 Ziele und Grundlagen 1

1.1 Integratives Konzept 2

1.2 Inhaltliche Verbindung 2

1.3 Das Abschlussfest 3

1.4 Werkstattgedanke 3

1.5 Grundbedingungen des integrativen Konzepts 4

2 Das sprachpädagogische Konzept 5

2.1 Äußere Organisation 5

2.2 Zur Diagnostik und Lernausgangslage der Kinder 6

2.3 Das „Camp-Buch“ 7

2.4 Drei Förderbereiche unter Einbeziehung der Herkunftssprachen 9

2.4.1 Lesen – Lernausgangslage 11

2.4.2 Grammatik – Lernausgangslage 13

2.4.3 Einbeziehen der Herkunftssprachen 14

2.4.4 Herkunftssprachen – Lernausgangslage 15

2.5 Grammatik entdecken 15

2.5.1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt 17

2.5.1.1 Zeitformen 17

2.5.1.2 Verbklassen/Konjugation 17

2.5.1.3 Im Perfekt: „haben“ oder „sein“ 18

2.5.1.4 Satzstellung 18

2.5.2 Übungsformen und Sprachspiele 19

2.5.3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate 20

2.5.4 Das Wörterbuch 20
2.5.5 Arbeitsformen: Partner- oder Kleingruppenarbeit 21
2.5.6 Korrekturverhalten 22
2.5.7 Wochenplan Grammatische Strukturen 23
2.6 Lesen: Leseinteresse, Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation 23
2.6.1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch 24
2.6.2 Leseförderung 25
2.6.3 Schwerpunkte der Lernstandsbestimmung im Lesen 26
2.6.3.1 Lernstandsbestimmung: Konzentration 27
2.6.3.2 Lernstandsbestimmung: Automatisierung 27
2.6.3.3 Lernstandsbestimmung: Sinnerfassendes Lesen/Stilllesen 27
2.6.3 4 Lernstandsbestimmung: Sinngestaltendes Lesen/Vorlesen 28
2.6.3.5 Selbstgesteuertes Lesen durch Selbsteinschätzung/Kompetenzraster 28
2.6.4 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Lesekartei 29
2.6.5 Einzelaktivität und Anschlusskommunikation 30
2.6.6 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen 30
2.6.7 Wochenplan Lesen 31
3 Das theaterpädagogische Konzept 32
3.1 Methoden der theatralen Praxis 33
3.2 Förderung kreativer Potenziale und kognitiver Lernprozesse durch Theater 34
3.3 Theatrale Spracharbeit und sprachliche Theaterarbeit in der Werkstatt 34
3.3.1 Soziales und emotionales Lernen sind entscheidende Lernvoraussetzungen: 35
3.3.2 Fachlich-themenorientiertes Lernen 35
3.3.3 Ästhetisches Lernen und Kommunizieren 35
3.4 Grundlegende Struktur der Werkstattarbeit 36

3.4.1 Lernen und Spielen innerhalb eines angstfreien Klimas 36
3.4.2 Rhythmus der Werkstattarbeit 36
3.4.3 Die Bedeutung von Ritualen für die Arbeit in der Werkstatt 37
3.4.4 Die Bedeutung des Kreises für die Arbeit in der Werkstatt 39
3.4.5 Die Bedeutung der Spiegelübungen in der Werkstatt 40
3.4.6 Die Bedeutung der Statuen-Arbeit nach Augusto Boal 40
3.4.7 Die Bedeutung des Improvisationstheaters nach Keith Johnson (1998) 41
3.4.8 Die Bedeutung der szenischen Interpretation nach Ingo Scheller (2002) 41
3.5 Praktische Einheiten zur Verknüpfung von Theater- und Spracharbeit 43
3.5.1 Vorstellen und kennenlernen durch das Thema „einziehen“ 43
3.5.2 Lesen und spielen zum Thema „Zeit“ 44
3.5.3 Lesen und spielen zum Thema „Die fünf W-Fragen“ 46
4 Das freizeitpädagogische Konzept 47
4.1 Theoretische Einführung 47
4.1.1 Die Freizeitpädagogik 47
4.1.2 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung 48
4.1.3 Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten 49
4.2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp 50
4.3 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien und Methoden 51
4.3.1 Organisation 52
4.3.2 Inhaltliche Gestaltung 52
4.3.2.1 Aktivitäten 52
4.3.2.2 Partizipation 53
4.3.2.3 Regeln im Zusammenleben 53
4.3.2.4 Konflikte 54

4.3.2.5 Die Teamarbeit 54

4.3.3 Die konkrete Umsetzung der freizeitpädagogischen Methoden und Arbeitstechniken..... 55

4.3.3.1 Organisation 55

4.3.3.2 Die ersten drei Tage 55

4.3.3.3 Partizipation..... 55

4.3.3.4 Regeln des Zusammenlebens 56

4.3.3.5 Konflikte..... 56

4.3.3.6 Aktivitäten 57

4.3.3.7 Teamarbeit..... 58

5 Literatur 59

6 Anhang 64

Einleitung

Ziel des Hamburger TheaterSprachCamps ist Sprachförderung, die spielerisch, lebensnah und mit sozialer wie emotionaler Stärkung der Kinder im Kontext einer Ferienfreizeit vermittelt werden soll. In einer dreiwöchigen Ferienfreizeit gehören deshalb Sprachförderung, Theater und Freizeit als gemeinsames Leben und Lernen selbstverständlich zusammen und dienen der individuellen Förderung der Mädchen und Jungen.

Das TheaterSprachCamp 2011 ist ein Gemeinschaftsprojekt der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung. Konzeption, Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. Studierenden und Durchführung wird vom Jugenderholungswerk Hamburg e.V. (JEW), Ulrike Kutsch, pädagogische Leitung, und Anke Nobis, organisatorische Leitung, in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Ursula Neumann (Interkulturelle Bildung), Wolfgang Sting (Theaterpädagogik) sowie Irinell Ruf (academie crearTaT) und Marita Müller-Krätzschmar, Birte Priebe aus dem LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) geleistet. Das Angebot richtet sich an 280 Hamburger Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, die ab dem Schuljahr 2011/2012 die vierte Klasse besuchen werden und als „besonders sprachförderbedürftig“ eingestuft wurden. Die ausgewählten Kinder nehmen in ihren Schulen an der additiven Sprachförderung teil.

Den bildungspolitischen Rahmen stellt das „Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern“ (vom 19.12.2006) dar. Darin wird u.a. das Angebot von Sprachcamps im Rahmen des „Hamburger Sprachförderkonzepts“ festgelegt (vgl. ebd., S. 12). Nach drei positiven Evaluationen im Frühjahr 2008, 2009 und 2010 wird das TheaterSprachCamp 2011 zum fünften Mal angeboten.

Es werden 2011 zehn Camps an neun verschiedenen Standorten durchgeführt. Für je 28 Kinder (ein Camp) sind jeweils sieben Betreuerinnen und Betreuer zuständig: je zwei Studie¬rende für die Sprachförderung, zwei Studierende für den Bereich Theaterpädagogik sowie zwei Freizeitpädagogen bzw. Freizeitpädagoginnen und ein Jungbetreuer. Ihre Aufgabe ist es, an den Potenzialen der Kinder anzuknüpfen, sie in ihrer individuellen Sprachentwicklung und Ausdrucksmöglichkeit ganzheitlich zu fördern und an Selbstbewusstsein gewinnen zu lassen. Dies wird öffentlich auf dem Abschlussfest sichtbar, wenn sich Kinder, Eltern und Betreuer nach dem Camp in Hamburg noch mal treffen und feiern.

1 Ziele und Grundlagen

Ziel des TheaterSprachCamps ist die Sprachförderung von Kindern der dritten Klasse auf der Basis eines integrativen Konzepts, an dem die Arbeitsbereiche Deutsch als Zweitsprache, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik miteinander verbunden sind. Jeder der drei Bereiche – Sprache, Theater, Frei-

zeit – hat seine eigenen Ziele, mit denen sie dem gemeinsamen Projektziel, der sprachlichen Bildung, zuarbeiten.

Die Evaluation hat gezeigt, dass besonders Kinder, die in ihrem Alltag wenig mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, vom TheaterSprachCamp profitieren. Wenn Kinder in Vorbereitungsklassen gehen oder erst seit kurzer Zeit (ein/zwei Jahre) in Deutschland sind, haben sie in der Ferienmaßnahme die Gelegenheit, viel Deutsch zu sprechen und zu hören, ihren Wortschatz während der Freizeit zu erweitern und von der systematischen Lese- und Grammatikförderung zu profitieren.

Auch Kinder ohne Migrationshintergrund können am TheaterSprachCamp teilnehmen. Das ist dann sinnvoll, wenn die schulischen Lehrkräfte, die sie meist schon seit ihrer Einschulung unterrichten, erwarten, dass sie durch das Werkstattangebot im Camp sprachlich vorankommen. Soziale Gründe für die Teilnahme sollten jedoch nicht im Vordergrund stehen – hierfür stehen andere Ferienfreizeitangebote des JEW zur Verfügung. Auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gehören nicht zur Zielgruppe des TheaterSprachCamps.

1.1 Integratives Konzept

- Sprachpädagogik (Deutsch als Zweitsprache), Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik, mit in diesen Bereichen qualifizierten Studierenden bzw. Mitarbeitern, arbeiten in einem integrativen Konzept gleichberechtigt zusammen, um ein Lernumfeld und Lernsituationen zu schaffen, die Sprachförderung unterstützen. Sie fördern gemeinsam die Sprech- und Sprachentwicklung der Kinder.
- Sprachförderung gelingt in diesem Konzept nur, wenn alle drei Teile produktiv zusammenarbeiten und ineinander greifen, aber auch in ihrer fachlichen Eigenständigkeit und mit ihren spezifischen Chancen differenziert vermittelt werden.
- Vernetzung und Eigenständigkeit der drei Teile in Bezug auf Inhalte und Ziele werden gemeinsam erarbeitet. Methoden, Arbeitsprinzipien und Arbeitsstrukturen müssen transparent sein.
- Die Herkunftssprachen der Kinder spielen eine produktive Rolle im TheaterSprachCamp und werden bewusst integriert.

1.2 Inhaltliche Verbindung

Das Kinderbuch „Die schwarze Hexe“ (Englische Ausgabe: “Black Queen”) von Michael Morpurgo bildet seit 2009 den gemeinsamen Inhalt und ist Bezugspunkt für die Werkstätten und die Freizeitgestaltung. Die Kinder sollen eine Ganzschrift oder ggf. eine vereinfachte Fassung selbst lesen – also nicht vorgelesen bekommen. Es bietet Impulse für Inszenierungsmöglichkeiten und spielerische Aneignung der Schwerpunkte „Lesen“ und „Grammatik des Verbs“ mit Schwerpunkt der Vergangen-

heitsform Präteritum. Mit Hilfe des Buches soll sowohl implizit als auch explizit eine Auseinandersetzung mit Grammatik des Verbs im Deutschen erfolgen und es wird zur Vermittlung von sinnerfassendem Lesen und zur Förderung der Lesestrategien genutzt. Die Kinder lesen und spielen „Die schwarze Hexe“. Gerade die theatrale Annäherung an den Text eröffnet den Kindern neue Wege der Sinnerfasssung eines Textes. Die Kinder verkörpern die Figuren des Buches und schlüpfen in diese Rollen und gehen mit inszenierten Texten auf die Bühne im Camp und auf dem Abschlussfest.

1.3 Das Abschlussfest

Nach den drei Wochen im TheaterSprachcamp treffen sich Eltern, Kinder und Betreuer auf dem Abschlussfest am folgenden Sonntag. Es ist eine schöne Gelegenheit, die Erlebnisse in den Camps auszutauschen und gemeinsam Abschied zu feiern. Es ist eine große Freude für alle zwischen Ballons und Pfannekuchen zu spielen, zu singen, zu lachen und zu tanzen und auf die Bühne zu gehen:

Jedes Camp zeigt sich mit einer kleinen Inszenierung (ca.3 Min.) auf einer großen Bühne in Hamburg. Jedes Camp erhält einen kleinen Textausschnitt aus einem Kapitel der „Schwarzen Hexe“ zur freien Gestaltung. Es bereitet eine Inszenierung im Laufe der Ferienfreizeit vor. Hier einige Beispiele für die Vorstellung:

- Alle Kinder bilden eine große Rambo-Statue und sprechen gemeinsam chorisch seinen Text.
- Eine Reihe Billys und schwarze Hexen stehen sich gegenüber und sprechen einen Dialog.
- Ein Mädchen liest vor und die anderen spielen, inszeniert ohne Worte, einen Abschnitt.
- Ein Junge ist der freie Erzähler, der durch die Szene führt
- oder ... oder ... oder ... Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Wichtig ist, dass die kleinen szenischen Interpretationen für die Aufführung auf dem Abschlussfest, Ausschnitte aus der Werkstattarbeit zeigen.

Auf dem Fest wird von allen Kindern gemeinsam auf der Bühne das „Camplied“ gesungen. Jedes Camp erfindet eine eigene Strophe und übt sie fleißig während der drei Wochen ihres Aufenthalts ein.

Schließlich gestaltet jedes Camp einen eigenen Stand mit Bildern, Plakaten und weiteren Erinnerungsstücken aus der Campzeit.

1.4 Werkstattgedanke

Das Lern- und Übungsprogramm in den Bereichen Sprache und Theater wird „Werkstatt“ genannt. Um eine möglicherweise negative Assoziation mit schulischem Lernen zu vermeiden, wird die Lernsituation mit positiven Begriffen besetzt. Lernen wird dann zu forschen, Schule/Klasse zu Werkstatt und die Schüler und Mitarbeiter zu Forschern. So soll in der Sprach- und Theaterwerkstatt zu Fragen und Problemen gemeinsam geforscht und Versuche veranstaltet werden. In diesem Jahr wird die Arbeit mit

dem Camp-Buch, dem Portfolio (siehe Kap.2.3), die Lernentwicklung der Kinder dokumentieren. Die Werkstattarbeit soll an fünf Tagen der Woche (außer mittwochs und sonntags) stattfinden im Umfang von vier Stunden.

1.5 Grundbedingungen des integrativen Konzepts

Die Erfahrungen der Projekte 2007 bis 2010 zeigen, dass eine wirkliche Integration aller drei Bereiche Sprachförderung, Theater- und Freizeitpädagogik nur dann zum gewünschten Synergieeffekt führt, wenn folgende Prämissen beachtet werden:

- Die Sprachförder- und Theaterpädagogen, hauptverantwortlich für ihren jeweiligen Bereich, planen die Werkstätten mit dem gemeinsamen Ziel, ihre jeweiligen Methoden integrativ zu einer synergetischen Wirkung hinsichtlich der Sprachförderung kommen zu lassen. Sie führen somit die Werkstätten immer zu zweit, je ein Sprachförder- und ein Theaterpädagoge, gemeinsam und hauptverantwortlich durch. Die Freizeitpädagogen begleiten in den Werkstätten ihre Kollegen, indem sie ihren im Team abgesprochenen Beitrag in oder zu den Werkstätten leisten. Ihre Hauptverantwortung liegt allerdings in der Freizeitgestaltung, welche die Werkstätten sinnvoll ergänzt. In der Freizeit werden Bezüge zur natürlichen Umgebung hergestellt. Alle drei Fachbereiche beteiligen sich gleichermaßen an allen Angeboten und sorgen in gemeinsamer Absprache für ausreichend Planungs- und Nachbereitungszeit der jeweils Verantwortlichen.
- Alle Pädagogen sind gleichzeitig Betreuer und für einen reibungslosen Ablauf des gesamten TheaterSprachCamps und aller damit verbundenen alltäglichen Aufgaben verantwortlich. Die Zuständigkeiten hinsichtlich dieser Aufgaben, z.B. Wecken, Tischdienst, Zu-Bett-Gehen der Kinder, Unterstützung ihrer Hygiene, wechseln rotierend im Team. Diese alltägliche Begleitung und der damit verbundene intensive Beziehungsaufbau ermöglicht eine tiefgehende und weitreichende Beziehungsebene zwischen Betreuern und Kindern, die der Sprachförderung der Kinder äußerst zugute kommt.

Die Atmosphäre der Camps ist freundschaftlich geprägt: Die Kinder duzen die Betreuer (auch in den Werkstätten). Die Autorität der Betreuer entsteht aus einer authentischen Präsenz. Zugewandtheit und Klarheit und hat dadurch eine positive Wirkung.

- Der Gebrauch vieler Sprachen ist im Camp nicht nur erlaubt, sondern erwünscht. Dies sind viele Kinder aus der Schule nicht gewöhnt und müssen durch das Beispiel der Pädagogen an den Wert der Mehrsprachigkeit erst heran geführt werden.
- Alle drei Betreuergruppen sollen sich zur gegenseitigen Entlastung unterstützen: Während der Werkstätten entlasten die Freizeitpädagogen die Sprachförderer und Theaterpädagogen, indem sie z.B. bei der Integration schwieriger Kinder mitwirken oder auch den Sprachförder- und

Theaterpädagogikstudierenden in abgesprochener Weise zuarbeiten oder eigene Angebote mit einbringen. Eigene Erholungszeiten sind für alle vorzusehen und einzuhalten (vgl. Anhang 9).

- Die Betreuer sollten durch ihre Vorbereitung vor den Camps in der Lage sein, währenddessen auf einen inhaltlichen „Handwerkskoffer“ zurückgreifen zu können, sodass es dann nur noch um die Zusammenführung und Anpassung der Inhalte an die konkrete Kindergruppe gehen kann. Während der Camps werden aus Zeitmangel ausgiebige Vorbereitungszeiten nicht mehr möglich sein.

Die enge Zusammenarbeit der drei Bereiche Sprachförderung, Theater- und Freizeitpädagogik und eine große Flexibilität des Betreuerteams hinsichtlich der Übernahme von Verantwortung in und außerhalb der Werkstätten ist grundlegend und entscheidend für die angestrebten Synergieeffekte. Diese ergeben sich aus der Zusammenarbeit der drei Professionen und stellen damit einen maßgeblichen Qualitätsfaktor für die gesamte Arbeit in den Camps dar. Sowohl in der Vorbereitungsphase als auch bei der Durchführung der TheaterSprachCamps ist deshalb die intensive Zusammenarbeit der drei Bereiche unerlässlich.

2 Das sprachpädagogische Konzept

Im TheaterSprachCamp wird die Sprachförderung auf Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet. Dies entspricht der sprachlichen Situation und den Lernbedürfnissen des Großteils der teilnehmenden Kinder, denn für die meisten ist Deutsch die Zweitsprache. Wie es das Schulfach Deutsch nach dem Hamburger Rahmenplan vorsieht, soll auch im TheaterSprachCamp ein fremdsprachendidaktisches Vorgehen mit dem Ziel eines muttersprachlichen Niveaus der Deutschkenntnisse angestrebt werden (vgl. Bildungsstandards 2005, S. 6). Die Sprachförderung setzt die Schwerpunkte in den Bereichen **Grammatik des Verbs und Lesen**.

2.1 Äußere Organisation

Sonntags und mittwochs finden ausschließlich freizeitpädagogische Angebote statt. Montags und dienstags sowie donnerstags bis samstags, also an fünf Tagen pro Woche, sind am Vormittag und am Nachmittag je zwei Stunden für die TheaterSprachwerkstatt reserviert. Davon ist für jeden Förderschwerpunkt (Grammatik und Lesen) pro Tag eine Zeitstunde vorgesehen; Pausenzeiten müssen davon nicht abgezogen werden. Insgesamt sind also für Sprachförderung 30 Stunden einzuplanen, die mit 30 Stunden Theaterarbeit zu kombinieren sind. Die genaue Verteilung auf den Tag (und über die Woche) bleibt der Teamplanung überlassen. Auch sind komplette „Sprach- bzw. Theater-Tage“ denkbar, an denen vor- und nachmittags zu einem ausgewählten Übungsschwerpunkt gearbeitet wird. Zu Beginn der Ferienfreizeit sollen an zwei bis drei Tagen zunächst überwiegend theater- und freizeitpädagogische Aktionen durchgeführt werden, um die Gruppenbildung zu unterstützen und die Kinder

kennen zu lernen (s.a. „Die ersten drei Tage“). Hier eignen sich Erkundungsspiele, Verkleidungsaktionen, Pantomimespiele, Spiegelübungen, Tanz der Tiere und Lieder, hier insbesondere ABC-Lieder in verschiedenen Sprachen. Als Grundlage für die Werkstattarbeit sollen in dieser Zeit sprachdiagnostische Verfahren, Lernbeobachtungen und theaterpädagogische Beobachtungen gemacht werden. Diese Zeit dient der bewussten Gruppeneinteilung. Wichtig sind Gruppenbildungen, welche die Heterogenität der Fähigkeiten der Kinder wiedergeben.

Neben der Deutschförderung in Verbindung mit der theaterpädagogischen Werkstatt gibt es jeden Abend eine **feste Vorlesestunde (60 Minuten)**, an der alle Kinder und Erwachsenen obligatorisch teilnehmen. Das gemeinschaftliche Vorlesen stellt einen festen Baustein im gesamten Sprachförderkonzept dar, denn gerade das aktive Zuhören der Kinder beim Vorlesen kann die Bereitschaft zum selbständigen Lesen fördern. Zugunsten des systematischen Aufbaus von Lesemotivation wird in der abendlichen Vorlesestunde Ganzschriften gegenüber Kurzgeschichten der Vorzug gegeben. Über das gestaltete Vorlesen einer längeren Erzählung sollen die Kinder den Genuss erfahren, in den „Sog“ einer spannenden, altersangemessenen Geschichte zu geraten und mit den literarischen Figuren „mitzufiebern“.

Die Portfolioarbeit, in Form des Camp-Buches, wird dazu beitragen, die Arbeitswege und Lernzuwächse der Kinder zu dokumentieren und den Brückenschlag in die Schule zu sichern, damit auch in der Schule, im additiven und integrativen Unterricht, an den Camp-Förderschwerpunkten weitergearbeitet oder darauf aufgebaut werden kann. So sollen auch die Lernerfolge, die das TheaterSprachCamp signifikant ergeben haben, auf lange Sicht erhalten bleiben und die Nachhaltigkeit sichern.

2.2 Zur Diagnostik und Lernausgangslage der Kinder

Im TheaterSprachCamp hat sich gezeigt, dass es von Vorteil ist, vor dem Camp bei Hospitationen in der Klasse und zu Beginn des Camps gezielte Beobachtungen durchzuführen, um so die **individuelle Lernausgangslage** bestimmen zu können. Einfache **Diagnoseverfahren** unterstützen die individuelle Förderung des Kindes und die angemessene Arbeit mit dem Camp-Buch. Die überfachlichen Kompetenzen (siehe Anhang Camp-Buch) werden am Anfang mit Hilfe des Camp-Buches abgefragt und am Ende des Aufenthalts erneut. Das Kind kann selbst den Lernzuwachs feststellen Gerade die ersten drei Tage sollten hierfür genutzt und die Ergebnisse im Team besprochen werden. Damit wird beispielsweise deutlich, welches Kind welchen Schwierigkeitsgrad der Buchfassung (drei Versionen mit unterschiedlich langen Textfassungen sind anwendbar) bekommt.

Für das TSC wird anhand verschiedener pädagogischer Beobachtungsverfahren ein Förderkonzept erstellt, das dem Kind zu größtmöglicher Förderung verhelfen soll. Das Förderkonzept beruht auf:

- Informationen aus dem Fragebogen der schulischen Lehrkräfte (schriftlich bei Anmeldung des Kindes),

- Befragung der Lehrkräfte bei den Hospitationen an den Schulen vor dem Camp,
- Beobachtungen, die während der Theaterarbeit gesammelt werden,
- Selbsteinschätzung der Kinder im Campbuch.

Die Informationen, die aus dem Lehrerfragebogen und den Befragungen während der Hospitationen resultieren, bilden die Grundlagen der Einschätzung zur Lernausgangslage. Die Erfahrungen aus der Theaterarbeit, die Selbsteinschätzungen in der Portfolioarbeit mit dem Camp-Buch (vgl. Kap. 2.3) der Kinder geben diagnostische Hinweise auf individuelle Förderschwerpunkte, die im Camp die Grundlage der Werkstattarbeit bilden.

2.3 Das „Camp-Buch“

Im Camp gibt es für jedes Kind ein Camp-Buch, ein Portfolio, in dem das Kind bestimmte Arbeitsergebnisse und Produkte sammelt. Dadurch und durch Selbsteinschätzungen zu den Campinhalten werden Lernerfolge sichtbar. Auf diese Weise ist gesichert, dass nach dem Camp die Klassenlehrerin und die Eltern über die Lernentwicklung und Lerninhalte der Kinder adäquat informiert werden.

Was ist ein „Portfolio“?

Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der betreffenden Schülerinnen und Schüler zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt. Den Kern eines Portfolios bilden Originalarbeiten, die von den Schülerinnen und Schülern selbst reflektiert werden. Für die Erstellung eines Portfolios werden in der Regel gemeinsam Ziele und Kriterien formuliert, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können, wenn sie für ihr Portfolio arbeiten und eine Auswahl von Dokumenten zusammenstellen. Portfolios werden häufig auch anderen Personen präsentiert (z.B. Eltern, Besuchern). Anhand von Portfolios finden Gespräche über Lernen und Leistung statt (Winter 2004). Im TheaterSprachCamp sind dies (1.) die Gespräche zwischen den BetreuerInnen und den einzelnen Kindern in der Werkstatt und (2.) die zwischen den schulischen Lehrkräften und dem Kind nach dessen Rückkehr zu Beginn des vierten Schuljahrs.

Ein Portfolio soll die **Anstrengungen** und die **Stärken** des Kindes belohnen. Das setzt voraus, dass das Kind Gelegenheit hat, Stärken wahrzunehmen und zu entwickeln.

Von nicht geringerem Wert ist der pädagogische Nutzen. Beginnend mit den diagnostischen Informationen innerhalb der ersten drei Tage durch die Selbsteinschätzungen der Kinder, über die Sammlung von guten Arbeiten bis zu den Tipps der Betreuer am Ende der Zeit regt es an, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Es regt weiterhin an zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit einem Thema, zum Nachdenken über das eigene Arbeitsverhalten und zur Optimierung des eigenen Lernverhaltens. Es bietet Gelegenheit zu einer vertieften pädagogischen Kommunikation zwi-

schen den Lernenden und der Lehrperson. Denn die Lernenden haben die Möglichkeit das Portfolio zu ergänzen und zu modifizieren und zwar auf der Basis der Rückmeldung durch die Lehrperson.

Die Arbeit mit dem „Camp-Buch“

Für das TSC 2011 bedeutet es, dass bei der Vorbereitung des Buches eine detaillierte Planung im Vorbereitungsseminar durchgeführt wird. So wird in den Seminaren darüber nachgedacht, an welchen Stellen in der Lernbeobachtung, im Werkstattalltag, beim Lesen, beim Theater spielen und im Freizeitbereich das Camp-Buch konkret eingesetzt werden kann. Ebenso ist es von besonderer Notwendigkeit, dieses Portfolio als Dokumentation der Camp-arbeit und damit als Ausgangswerk für die in der Schule folgende Sprachförderarbeit zu verwenden.

In den Camps selbst wird ein kontinuierlicher Austausch mit den Kindern über das Camp-Buch angeleitet. Das Erarbeiten des Portfolios dient bereits der Diagnose (Vergleich Kap.2.2.). Die Selbsteinschätzungen der Kinder können für die Pädagogen schon wertvolle diagnostische Informationen ergeben und auf die Förderbereiche, die im Camp durchgeführt werden, hinweisen. Angesetzt wird dabei an den Stärken und Talenten der Kinder. Klare Förderziele werden mit den einzelnen Kindern überlegt, festgelegt und Änderungen ermöglicht. Später kann die Kindergruppe sich über den Sinn und Zweck des „Camp-Buchs“ austauschen und miteinander philosophieren (z.B. über „Schönheit“, „Struktur“, „Zeit, also vor dem Camp, im Camp, nach dem Camp“). So ist Raum für Selbstbestimmung und Verantwortung gegeben.

Mit den Selbsteinschätzungen zu den überfachlichen Kompetenzen, dem Sprachenmädchen/-jungen und den Aussagen über sich selbst gestaltet das Kind, das Buch zu seiner „eigen“ persönlichen Mappe. Es sammelt darin gezielt Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens und kann diese ggf. überarbeiten.

Das Camp-Buch ist ein bedeutender Bestandteil der Werkstattarbeit. Die drei Förderbereiche Lesevergnügen, Lesekompetenz und Grammatik (Verben in der Vergangenheit) sowie die Theaterarbeit spiegeln sich im Campbuch wider. Konkrete Methoden, die im Vorbereitungsseminar erarbeitet und eingeübt wurden finden sich im Portfolio wieder.

Die Aufteilung des Camps-Buchs verläuft in folgenden Kategorien (detailliert aufgeführt im Anhang Camp-Buch):

1. Teil: kennenlernen und vorstellen - die ersten drei Tage
2. Teil: lesen und spielen - die erste Woche
3. Teil: forschen und zeigen - die zweite Woche
4. Teil: proben und feiern - die dritte Woche
5. Teil: weitermachen - nach dem Camp
6. Teil: üben (lose Blättersammlung)

Am Teil 5 setzt die nachhaltige Anschlussarbeit der Lehrkräfte an. Damit werden die Lernbereiche des TSC in die Schule getragen, dort geschätzt und als Grundlage der weiteren Sprachförderarbeit verwendet.

2.4 Drei Förderbereiche unter Einbeziehung der Herkunftssprachen: Lesevergnügen, Lesekompetenz und Grammatik

In der Sprachwerkstatt **des Förderschwerpunkts Lesen** arbeiten die Sprachpädagogen aus methodischen Gründen zumeist mit kurzen, überschaubaren Texten, weil sich diese im Sinne eines intensiven Trainings von Lesestrategien besser bearbeiten lassen (durch Methoden der Texterschließung wie Unterstreichen, Markieren, Gliedern, Absätze Ausschneiden und neu Ordnen etc.). Die Übungen beziehen sich auf das von allen gelesene Buch „Die schwarze Hexe“. Da diese Übungen die Voraussetzungen zum selbständigen und Sinn entnehmenden Lesen erst schaffen bzw. unterstützen sollen und systematisches, regelgeleitetes Vorgehen, hohe Konzentration erfordert, können sie nicht gleichzeitig – oder zumindest nur am Rande – den sinnlich-unterhaltenden Wert des Lesens vermitteln. Umso wichtiger ist es, dass die abendliche Vorlesezeit als festes Ritual aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Freizeit etabliert wird, über das sich auch die Erwachsenen als Leser bzw. Zuhörer von Geschichten zu erkennen geben, sich für die kindlichen Lesestoffe interessieren und anregende Anschlusskommunikationen an die Lektüren inszenieren (vgl. Rosebrock 2003, S. 165). So erfahren die Kinder, dass Lesen etwas Aufregendes ist, dass sie sich in Texten wieder finden können, dass sie durch Bücher Antworten auf Fragen erhalten und in neue Welten eintauchen können (vgl. von Wedel-Wolff 1993). Um diese Identifikation mit den Büchern und die Ausbildung stabiler Lesegewohnheiten anzubahnen, sollte die abendliche Zusammenkunft zu einer festen Zeit an einem festen Ort (Ritualisie-

rung) stattfinden. Diese motivierend gestalteten Vorlesezeiten, in denen eine positive Einstellung zu Büchern und zum Lesen entwickelt werden kann, sind auch gerade in der Förderung der DaZ-Kinder ein wichtiger Baustein – und zwar nicht nur, weil das Vorlesen zur Wortschatzerweiterung der Kinder beiträgt. Es dient der emotionalen Bindung in der Gruppe. Hier ist auf die bewusste Gestaltung des „Vorlesens" wichtig. Wie verknüpfe ich das gesprochene Wort mit Stimmungen in der Stimme und bildlichen Eindrücken durch Gestik und Mimik, um die Kinder zu faszinieren? Es kann sein, dass einige Kinder sich mit der 60-minütigen Dauer des Vorlesens schwer tun und es ihre Konzentrationskraft überfordert. Deshalb kann ggf. die Vorlesezeit in der ersten Woche von 30 auf 60 Minuten gesteigert werden. Keinesfalls werden Kinder aber davon „befreit".

Sofern die Sprachkenntnisse der Betreuer dies zulassen, sollen auch kurze **Passagen aus Kinderbüchern in den Herkunftssprachen der Kinder vorgelesen und besprochen werden.** Märchen, die im Präteritum gelesen und erzählt werden, finden sich oft in ähnlicher Form in anderen Sprachen, wobei es sich lohnt, über die Unterschiede im Text zu sprechen, da sie auf kulturelle Unterschiede verweisen, die wiederum das interkulturelle Verstehen fördern (vgl. Steinig/Huneke 2002, S. 205).

In der Sprachwerkstatt sollen die Kinder im **Förderschwerpunkt „Grammatik des Verbs" auf spielerische Weise grammatische Strukturen entdecken,** sie betrachten lernen und durch das systematische Üben die Anwendung grammatisch richtiger Strukturen und syntaktischer Möglichkeiten im mündlichen und schriftlichen Gebrauch festigen. Die Grammatik soll den Schülern als ein lebendiges, ausgeklügeltes System, das jede Sprache ist, dargestellt werden. Ein System, das es mit allerlei Mechanismen schafft, eine Beschreibung anschaulich werden zu lassen, die Schüler merken zu lassen, dass etwas früher geschah oder dass es bei einer Geschichte nicht um eine, sondern um mehrere Figuren geht. Die Schüler sollen versuchen, diesen Mechanismen auf die Spur zu kommen und sie selbst zu entdecken (vgl. Schader 2004, S. 274). Die Sprachpädagogen sollen die Schüler zur Untersuchung der sprachlichen Phänomene anregen, indem sie zusammen mit den Kindern **Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und anderen Sprachen entdecken.** Gemeinsam mit den Theaterpädagogen erstellen sie Spielmaterial und Übungen, wobei sie eine grammatische Struktur aufgreifen.

Die Schüler sollen sprachliche Lerntechniken und -strategien sowie altersangemessene metasprachliche Fähigkeiten entwickeln und anwenden lernen, indem sie über die Sprachen laut zu denken versuchen, eigene Wörtersammlungen und Grammatikübersichten erstellen und bei jeder Gelegenheit herausgefordert werden, den Nutzen davon zu erfahren. Einsichten in die Strukturen und Funktionen von Sprache sind den Kindern nicht als fertige, deduktiv zu vermittelnde Tatbestände und Termini vorzugeben. Sie sollen durch Handlungen am Material Sprache entwickelt werden (vgl. Wespel 1996, S. 9).

2.4.1 Lesen – Lernausgangslage

Im schulischen Regelunterricht gilt die explizite Leseerziehung, die Vermittlung der Grundqualifikation der Lesefertigkeit, in der Regel etwa in der dritten Jahrgangsstufe als abgeschlossen (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 16). Auch wenn mit der Lesebefähigung im Alter von 9 bis 10 Jahren gerechnet wird, weiß man, dass sich der Erwerb der komplexen und komplizierten Fähigkeit Lesen nicht für jeden einzelnen Schüler auf eine Altersstufe bemessen lässt. Vielmehr kann die Befähigung in ihrer altersspezifischen Ausprägung erheblich variieren und mitunter noch einmal intraindividuell differieren bezogen auf das Lesen unterschiedlicher Texte. Wie die Lesestudie IGLU für Viertklässler gezeigt hat, werden sehr unterschiedliche Kompetenzstufen von den Kindern erreicht.[1] Die Einstufung der Kinder als „besonders sprachförderbedürftig" kann – speziell wenn es sich um einsprachig deutsche Kinder handelt – u.U. auf eine Lese-Rechtschreibschwäche zurück zu führen sein; sie kann sich aber auch auf einen sehr begrenzten Wortschatz, Unsicherheiten in den grammatischen Strukturen oder den Entwicklungsstand im Deutschen beziehen, weil Kinder erst kurze Zeit in Deutschland sind. **Die Erfahrungen der SprachCamps 2007 - 2009 zeigen, dass das Spektrum der Lesefähigkeiten der Kinder sehr groß ist und von Kindern, die nur mühsam kurze Texte erlesen können bis zu geübten und flüssigen Lesern reicht.**

Die Planung der Förderung sollte daher auf der Erwartungsgrundlage eines ausgesprochen heterogenen Leistungsstandes innerhalb der Lerngruppe erfolgen, der ein differenziertes Vorgehen im Unterricht erfordert. Es muss damit gerechnet werden, dass einzelne Kinder auch die einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung nur unzureichend beherrschen und deshalb mit besonders kleinen Leseeinheiten individuell gefördert werden müssen. Kinder anderer Herkunftssprachen sind eventuell mit der Technik des Lesens vertraut, erfahren aber aufgrund eines unzureichenden deutschen Wortschatzes bislang keine Erfolge in ihrem Leseverständnis und benötigen besondere Unterstützung: „Der erfolgreich abgeschlossene Leselernprozess bedeutet nicht automatisch Leseverstehen, wenn die im Unterricht verwendeten Lesetexte auf einem Sprachniveau sind, das in vielen Fällen noch nicht dem Sprachstand der Kinder entspricht. Wenn Kenntnisse über logische Strukturen und das Weltwissen, das der Text beinhaltet, nicht vorhanden sind, wird der Leseverstehensprozess behindert (Rahmenplan-Ergänzung „Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse", S. 45). Der Rahmenplan betont die hohen Anforderungen, die der Leselernprozess an Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stellt: „Sie haben weniger Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Laut- bzw. Buchstabenkombinationen, ihnen sind Wortzusammensetzungen und Wortkombinationen weniger geläufig und sie sind weniger geübt, den Verlauf von Sätzen zu antizipieren" (Rahmenplan-Ergänzung „Deutsch als Zeitsprache in der Regelklasse", S. 45).

---

1 Vgl. zum Modell der Lesekompetenz bei IGLU Kapitel IV in Bos u.a. 2003.

Um in der Förderung der Lesekompetenz der Kinder genau an den Stellen ansetzen zu können, die für die individuelle Leseentwicklung des Kindes besonders entscheidend sind, muss die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler möglichst genau ermittelt werden. Es müssen daher zu Beginn des TheaterSprachCamps geeignete Verfahren angewendet werden, um einen Eindruck in die Lernbedarfe der Kinder zu gewinnen. Die Sprachpädagogen müssen ermitteln, auf welchem Niveau die Kinder lesen und dürfen sich nicht durch flüssiges Vorlesen täuschen lassen: Können sich die Kinder den Inhalt eines altersgemäßen Text eigenständig erschließen? Können sie also über die Laut-Buchstaben-Zuordnung hinaus auf die Bedeutung der Wörter schließen und aus der Aneinanderreihung der Wörter den Sinn der Sätze ermitteln? Wie lange brauchen sie dafür und wie viel Hilfestellung ist nötig? Erkennen die Leserinnen und Leser, wenn sie etwas nicht verstehen und verfügen sie über Hilfsstrategien: Noch einmal lesen, aus dem Kontext (das vorher Gelesene, die Überschrift, Bilder) ermitteln oder um Hilfe bitten und die Hinweise nutzen können? Reicht das Textverstehen, um Fragen zum Inhalt beantworten zu können? Können nur Fragen beantwortet werden, deren Antwort direkt aus dem Text entnommen werden kann oder können die Kinder auch Schlussfolgerungen ziehen und auf der Grundlage des Gelesenen Hypothesen bezüglich eines logischen Fortgangs des Textes aufstellen? Können die Kinder sowohl mit Sachtexten als auch mit literarischen Texten umgehen? Welche Einstellung haben die Kinder dem Lesen gegenüber und welche Erfahrungen haben sie mit Büchern – also auch mit unterschiedlichen Sprachstilen, Baumustern von Texten, Figurenkonstellationen?[2]

Konkret finden sich im Diagnose- und Fördermaterial (RAABE Ordner, Kapitel D.2.5) Beobachtungsbögen zur Lernstandbestimmung im Leselernprozess. Die Bögen werden von den Kindern in der Regel eigenständig ausgefüllt. Dies kann bei zwölf Kindern pro Werkstatt in Vierergruppen (je ein Sprach-, Theater- und Freizeitpädagoge) geschehen, wobei immer zwei Kinder zusammen arbeiten.

Die Betreuer müssen sich darauf einstellen, dass viele Kinder Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten haben, die auf das Nichtverstehen von Begriffen oder Satzstrukturen zurückzuführen sind. Hier sollen die Leseförderung und die Grammatikvermittlung ineinander greifen. Beispielsweise wird beim mündlichen Erzählen das Perfekt benutzt; dadurch ist diese Zeitform des Verbs den Kindern vertraut. In schriftlichen Erzählungen z.B. in Märchentexten wird jedoch meist die Zeitform des Präteritums verwendet, so auch in der Erzählung „Die schwarze Hexe“. Den Kindern sind aber unregelmäßige/starke Verbformen im Präteritum nur begrenzt bekannt. Dies trifft nicht nur auf Zweitsprachen-

2 Wie viele Bücher die Kinder kennen und wie häufig sie sich mit dem Lesen beschäftigen oder etwas vorgelesen bekommen, wird vor Kursbeginn nicht zu ermitteln sein. Aus der Leseforschung ist jedoch bekannt, dass bei vielen Kindern zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr ein erster „Leseknick“ eintritt, womit eine starke Abnahme der Leseintensität gemeint ist. Ist die Lesegewohnheit in den ersten beiden Schuljahren zumeist noch sehr ausgeprägt (ca. 80 %), so sinkt sie auf 54 Prozent in den Klassenstufen 3 bis 6 (vgl. Bertelsmann-Studie 1995/96).

lerner zu: „Komplizierte Satzkonstruktionen, im Mündlichen nicht so häufige Wortformen, Bedeutungen, die nicht im Zusammenhang betrachtet und erschlossen werden und andere sprachliche Phänomene werden auch nicht von allen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen verstanden“ (Altenburg 2002, S. 2). Ein Thema der Untersuchungen in der Sprachwerkstatt wird daher die Grammatik des Verbs, speziell die Zeitformen „Perfekt“ und „Präteritum“ wegen ihrer besonderen Bedeutung für das mündliche bzw. schriftliche Erzählen sein.

2.4.2 Grammatik – Lernausgangslage

Im Hamburger TheaterSprachCamp werden sowohl Schüler mit Deutsch als Muttersprache (DaM-Schüler) als auch mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Schüler) gefördert. Eine an den Lernbedürfnissen der Schüler orientierte Grammatikvermittlung muss zunächst die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler mit Deutsch als Muttersprache und Zweitsprache berücksichtigen:

- Bei Muttersprachlern ist bereits im Vorschulalter eine implizite Grammatik entwickelt worden, die für die meisten mündlichen Kommunikationsbedürfnisse ausreicht. Eine explizite Grammatikvermittlung hat die Aufgabe, die bereits erworbenen Regeln im Hinblick auf die Schriftsprache bewusst zu machen und weiter zu entwickeln.[3]
- DaZ-Schüler entwickeln durch den Kontakt zur Zweitsprache Deutsch ebenfalls außerhalb des Unterrichts eine implizite Grammatik, deren Regelsystem allerdings von der jeweiligen Herkunftssprache beeinflusst ist und zum Teil erheblich vom Regelsystem der Zielsprache abweicht (vgl. Belke 2001, S. 172).
- Das bedeutet: Was ein deutscher Schulanfänger im Deutschen intuitiv beherrscht, kann sich ein zweisprachig aufwachsendes Kind, dessen Erstsprache nicht Deutsch ist, oft nur mit Hilfe von Regeln erschließen. Deshalb sind zweisprachige Schülerinnen und Schüler stärker auf die bewusste Aneignung von sprachlichen Normen und Regeln und auf gesteuertes Sprachlernen angewiesen. Über explizites Regelwissen und Sprachlernstrategien verfügen sie abhängig von dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, welchen sie beispielsweise in Vorbereitungsklassen erhalten haben. Demzufolge verdient die Situation bei Daz-Schülern eine besondere Beachtung. Nach gegenwärtigem Diskussionsstand, u.a. beeinflusst von der britischen Schulentwicklung (vgl. Mecheril & Quehl 2006), ist es für Zweitsprachlerner wichtig, dass ihnen im Rahmen der Sprachförderung grammatische Strukturen explizit vermittelt und diese mit ihnen trainiert werden. Dem folgend wird im Rahmen der Grammatikförderung im Sprachcamp versucht, diese implizite Grammatik durch eine bewusste explizite Grammatikvermittlung zu verbessern und weiterzuentwickeln.

---

3 Beim Fremdsprachenlernen wird dagegen versucht, durch explizite Grammatikvermittlung im Unterricht auch eine implizite bzw. internalisierte Grammatik aufzubauen.

Konkret schreiben die Kinder zu ihrem Bild über die eigene Zweisprachigkeit („Mein Sprachen und ich“, siehe unten) einen Text, in dem sie erklären, was sie gemalt haben, warum sie die Farben gewählt haben und was sie bedeuten. Dieser Text wird ausgewertet im Hinblick auf die Satzstellung (Verbendstellung), die Verwendung von Nebensätzen und die verwendeten Zeitformen. Dabei sollen die orthographischen Kenntnisse der Kinder nur grob kategorisiert werden, denn Rechtschreibung soll kein Förderschwerpunkt sein.

Im Hinblick auf die Breite der Kenntnisse in den Verbformen (starke/unregelmäßige und schwache/regelmäßige Verben) wird mit den Kindern ein Lückentext geschrieben und ein Textausschnitt aus „Die schwarze Hexe“ in Hinblick auf unbekannte Wörter untersucht.

2.4.3 Einbeziehen der Herkunftssprachen

In die Lernanregungen des TheaterSprachCamps soll die Mehrsprachigkeit der Kinder und der Betreuer produktiv aufgenommen werden.[4] Die Zweisprachigkeit der DaZ-Kinder wahrzunehmen, bedeutet, ihre allgemeinsprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren. Das Einbeziehen der in der Erstsprache entwickelten Kenntnisse im Bereich der Begriffsbildung, des Umgangs mit Strukturen, der Anwendung des sprachlichen und lebensweltlichen Vorwissens kann für die Entfaltung von solchen Kenntnissen in der Zweitsprache hilfreich sein. Die Bezugnahme zur Erstsprache und das Bewusstmachen der Unterschiede in Bereichen, in denen dies hilfreich ist, ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern Bezüge zu ihren Erstsprachen herzustellen und neu erlernte deutsche Wörter und Strukturen zu verankern.

Um die Erstsprache während der Förderung sinnvoll einbeziehen zu können, ist zu beachten, wie weit die Kinder im Erwerb der Herkunftssprachen fortgeschritten sind und wie nah die beiden Sprachen phonetisch, semantisch und strukturell zueinander stehen. Ein Vergleich zwischen Deutsch und der Erstsprache, der auf entsprechende Phänomene des Deutschen verweist, die nach der Herkunftssprache besondere Beachtung verdienen, ermöglicht eine individuelle auf die Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler gezielte Förderung.

Derartige **Sprachvergleiche** können helfen, eine Übersicht über die individuellen sprachlichen Problemfelder der Kinder zu gewinnen und Normverstöße, Unsicherheiten oder das Vermeiden der bestimmten sprachlichen Strukturen von den zweisprachigen Kindern einzuschätzen. Eine Übersicht für die häufigsten Sprachen der Kinder im Bereich Verbgrammatik, auf die sich die Förderung richtet, wird im vorbereitenden Seminar erarbeitet.

---

4 vgl. die Vorschläge bei Neumann 1991, Jeuk 2005, Belke 2001, 2005, Schader 2005 zur Einbeziehung der Herkunftssprachen der Kinder beim Singen, Spielen und Untersuchen der Sprachen.

2.4.4 Herkunftssprachen – Lernausgangslage

Um einen sinnvollen Einbezug der Erstsprachen zu gewährleisten, sollen die Sprach- und Theaterpädagogen zu Beginn der Förderung einen Überblick über den **Sprachstand der Kinder in den Herkunftssprachen** gewinnen. Für die Kenntnisse und Fähigkeiten spielen Spracherfahrungen und lebensweltliche Entwicklungsbedingungen eine große Rolle. Eine langsamere Aneignung oder ein Zurücktreten der Herkunftssprache gegenüber der Zweitsprache Deutsch ist in diesem Alter nicht unwahrscheinlich, vor allem dann, wenn keine schulische Unterweisung in der Herkunftssprache stattfindet (vgl. Reich 2005, S. 136). Die Eltern und Lehrer bzw. Lehrerinnen der Kinder wurden deshalb bei der Anmeldung zum TheaterSprachCamp um entsprechende Informationen gebeten. Für einen Zugang zu Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Herkunftssprachen dienen den Betreuern Aufgaben und Spiele, die die Kinder auffordern, sich mündlich oder auch schriftlich in der Herkunftssprache zu äußern oder ihre Gefühle zu den Sprachen zu verraten.

Konkret werden die Kinder in den ersten Tagen angeregt, mittels einer Zeichnung über ihre Mehrsprachigkeit Auskunft zu geben („Das bin ich in meinen Sprachen“)[5]. Sie sollen die Skizze eines Mädchens bzw. Jungen mit verschiedenen Farben ausmalen, wobei jede Farbe für eine Sprache steht. Einsprachige Kinder können Berührungen mit anderen Sprachen oder Vorlieben dafür kenntlich machen. Sie werden anschließend gebeten, einen Text dazu zu schreiben, in dem sie erklären, was sie gemalt haben, warum sie die Farben gewählt haben und was sie bedeuten. Auch sollen sie beschreiben, wie und wann sie die Sprachen gelernt haben, wie sie ihnen gefallen und mit wem sie darin kommunizieren. Diese Texte werden sprachlich (siehe oben) und inhaltlich ausgewertet. Hinzu kommen die Informationen des Anmeldebogens und der Unterrichtsbeobachtungen vor Beginn des TheaterSprachCamps. Während der Ferien sollen die mehrsprachigen Kinder angeregt werden, Texte in ihren Sprachen zu lesen und zu hören, falls entsprechende Medien in den Kisten der Bücherhalle enthalten sind.

2.5 Grammatik entdecken

Zweisprachige Schüler entwickeln Sprachstrategien, die von erheblicher Bedeutung für die Sprachförderung sind. Auch wenn diese Strategien u.U. zu Normverstößen – Fehlern – führen, zeigen sie gleichzeitig, welche Kompetenzen die Lernenden bereits ausgebildet haben. Zweisprachige Schüler umschreiben oder ersetzen Begriffe, die sie noch nicht kennen. Beliebte Ersatzwörter sind, wie auch bei deutschen Kindern, „machen“ und „tun“. Überdehnungen (z.B. „Tasse“ für alle Trinkgefäße oder die Verwendung der Präposition „in“ für alle möglichen und unmöglichen Situationen) kompensieren einen undifferenziert ausgebildeten Sprachschatz. Übergeneralisierungen signalisieren, dass Kinder

5 Die Skizze „Das bin ich in meinen Sprachen“ befindet sich im Anhang: Camp-Buch.

eine Regel erworben haben, sie aber noch zu breit einsetzen. Ein Beispiel aus dem Bereich der Grammatik des Verbs ist die Anwendung der Regel zur Bildung des Imperfekts schwacher Verben auf starke. Es kommt dann zu Formulierungen wie „ich gehte“ oder „sie lauften“, die anzeigen, dass der Schüler die Regeln zu den Endungen im Präteritum bereits verstanden hat, aber noch nicht weiß, dass es eine zweite Klasse von Verben gibt, für die sie nicht gelten.

Während der Sprachförderung im Camp sollte deshalb versucht werden, **bei den Kindern eine emotionale Bereitschaft und Haltung zu entwickeln,** die zum sinnvollen Anwenden von Sprachlernstrategien und metasprachlichen Fähigkeiten führt. Dazu gehören folgende Kompetenzen:

Problembewusstsein: Den Kindern ist bewusst, dass sich Sprachkompetenz aus unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten zusammensetzt, welche unterschiedliche Anforderungen stellen. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die Komplexität und Strukturen der sprachlichen Mittel (z.B. um etwas in der Vergangenheit richtig berichten zu können, muss dem Kind bewusst sein, dass Verben in der deutschen Sprache unterschiedliche Formen für die Vergangenheit haben).

Fragehaltung: Die Kinder lernen Sachverhalte, die sie nicht verstehen, durch gezielte Fragen für sich zu klären (z.B. nach der Bezeichnung eines Gegenstands fragen [Was ist das?]; nach der Bedeutung eines Wortes fragen [Wie heißt das?]; um die Wiederholung einer Äußerung bitten [Bitte noch einmal!]; um Formulierungshilfen bitten [Wie sagt man das auf Deutsch?]; um Korrektur bitten [War das richtig?]).

Lernstrategien und Lerntechniken, wie der richtige Umgang mit eigenen Wörtersammlungen und Grammatikübersichten, sollen kontinuierlich während der Sprachförderung im Camp mit den Kindern in einer ihrem Alter angemessenen Form und in einem entsprechenden Umfang thematisiert werden.

Die Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen im genannten Sinn erfordert eine Sprache. Es müssen daher grammatische Termini verwendet werden – nicht als Selbstzweck, sondern der Verständigung halber. Sie dienen als Instrumente, um sprachliche Strukturen und Regeln zu betrachten und über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Sprachen der Kinder sprechen zu können. Da in den Schulen aber unterschiedliche Begriffe gebräuchlich sind, muss darauf geachtet werden, welche Bezeichnungen die Kinder kennen und aus ihrem Unterricht gewöhnt sind. Entsprechende Plakate sollen angefertigt und während der Förderung kontinuierlich ergänzt werden. Dabei sollen die lateinischen Bezeichnungen für die Wortarten und die Zeiten „Perfekt“, „Präteritum“ und „Präsens“ verwendet werden (zur Liste der Termini vgl. Anhang 5). Grammatik soll den Schülern als Handwerkzeug zur Verfügung gestellt werden, um den Umgang mit ihr zu üben und die bewusste Wahrnehmung von sprachlichen Strukturen zu ermöglichen.

2.5.1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt

Das Grammatiklernen im TheaterSprachCamp konzentriert sich auf das Verb. Dies ist zum einen durch die zentrale Stellung des Verbs im deutschen Satz begründet, es ist des weiteren besonders geeignet für eine Verbindung mit dem theaterpädagogischen Ansatz, denn Verben lassen sich gut in szenische Aktionen „übersetzen“ und ermöglichen einen differenzierten Ausdruck. Im Zusammenhang mit dem Leseverstehen erschließen Verben das Satzverstehen; bei der Lektüre von Geschichten und Märchen sind dabei die Vergangenheitsformen zur Darstellung der zeitlichen und logischen Struktur der Handlung von besonderer Bedeutung. Für den Wortschatz und seine Erweiterung sind Verben besonders wichtig, werden aber häufig zugunsten von Nomen vernachlässigt.

2.5.1.1 Zeitformen

Für Kinder am Ende des dritten Grundschuljahrs, die beginnen, sich mit schriftlichen Erzählformen zu beschäftigen, ist der Unterschied zu den mündlichen Formen wichtig zu durchschauen (bzw. auch schreibend anzuwenden). Während ihnen die Zeitform des Präsens keine Probleme machen dürfte, verwenden sie das Perfekt in der mündlichen Kommunikation häufig – vielleicht noch mit Unsicherheiten bei der Entscheidung, ob es im konkreten Fall mit „haben“ oder „sein“ gebildet wird – die Präteritumformen sind aber weniger geläufig, zumal wenn ein Kind bisher wenig vorgelesen bekommen hat oder kaum selber Geschichten liest. Es geht im TheaterSprachCamp deshalb um diese beiden Zeitformen: das Perfekt (Ausdruck der Vergangenheit im Mündlichen) und das Präteritum (Ausdruck der Vergangenheit im Schriftlichen). Das Plusquamperfekt soll hingegen nicht in die Betrachtung einbezogen werden.

2.5.1.2 Verbklassen/Konjugation

Beim Erlernen des Präteritums werden von den Kindern oft die regelmäßigen/schwachen Verben rascher erworben, weil sie nach einer bestimmten Regel gebildet werden. Im Bezug auf die starken (unregelmäßigen) Verben kann es zu einer Übergeneralisierung kommen, wenn ein Kind die regelmäßige Form gelernt hat und diese Regel dann auf alle deutsche Verben anwendet (er sagte – er gehte). Die Tatsache, dass eine Regel erkannt wurde, muss unbedingt positiv gewertet werden, jedoch müssen die Kinder auch die unregelmäßigen Verben kennen. Aufgrund der (relativ) geringen Anzahl an unregelmäßigen/starken Verben ist es angezeigt, sie mit ihren Partizip- und Präteritumformen auswendig zu lernen und durch häufiges Anwenden zu automatisieren. Dazu eignen sich spielerische Übungen, z.B. als Quartett (vgl. Rösch 2004, S. 136). Verbquartette mit besonders gebräuchlichen Verben sollten vor der Zeit im Camp erstellt oder zusammen mit den Kindern im TheaterSprachCamp in Form kleiner Lieder, Raps oder Gedichte geübt werden: „Singen – sang – gesungen; springen – sprang – gesprungen; das ist mir nicht misslungen“.

Eine Übersicht mit Konjugationstabellen von regelmäßigen/schwachen und unregelmäßigen/starken Verben im Präteritum wird auf einem Lernplakat festgehalten. Mit Hilfe des Wörterbuchs können sie auch in Form von „Nachschlage-Wettbewerben“ heraus gesucht werden.

Ziel ist vorrangig, dass die Kinder die Präteritumsform „saß“ auf das Verb, den Infinitiv „sitzen“ zurückzuführen lernen, damit sie die Bedeutung verstehen. Sind die Kinder zu dieser rezeptiven Handlung in der Lage, kann man weiter gehen zu einer produktiven Aneignung: „Übersetzen“ einer mündlichen Erzählung (Perfekt) ins Schriftliche (Präteritum: Ein Märchen schreiben). Dies ist auch mündlich möglich: Märchen – im Präteritum! – erzählen (Stichworte aufschreiben, allein/zu zweit das Erzählen üben, auf dem „Märchenthron“ vor der Gruppe erzählen); schließlich als Theaterszene inszenieren.

2.5.1.3 Im Perfekt: „haben“ oder „sein“

Kinder, die Deutsch als Muttersprache sprechen, werden kaum Probleme mit der Wahl des richtigen Hilfsverbs im Perfekt haben; Zweitsprachensprecher und -Sprecherinnen aber u.U. wohl. Fallen bei einem Kind entsprechende Fehler auf, ist es sinnvoll, mit der gesamten Gruppe zu erforschen, nach welcher Regel das Perfekt gebildet wird. Dazu gehört die Bildung des Partizips 2, diese Form muss mit den Kindern an dieser Stelle ebenfalls geübt werden. Dazu eignet sich ein Textauszug, in dem beide Formen vorkommen und heraus gesucht werden können. Die Sammlung wird ergänzt und schließlich die Regel über die Verben der Bewegung formuliert. Ein Spiel: Bei Nennung eines Verbs laufen die Kinder entweder in die Ecke der „haben-Verben“ oder in die Ecke der „sein-Verben“ und bilden einen entsprechenden Satz.

2.5.1.4 Satzstellung

Die Zweitstellung des Verbs im deutschen Hauptsatz ist für Kinder mit Herkunftssprachen, die eine andere Syntax haben, zunächst nicht schwierig, lohnt aber die nähere Untersuchung im Sprachvergleich.

Beispiele:	Ein Junge **geht** nach Hause.
Türkisch:	Erkek eve **gidiyor**.
Russisch:	Mal’čik **idjot** domoj.

Die Verbendstellung im Nebensatz macht jedoch viele Probleme, weil sie der bekannten Regel für den Hauptsatz widerspricht, es also zu Übergeneralisierung kommt oder in einigen der Herkunftssprachen nicht vorkommt, bzw. die Nebensatzbildung anders geregelt ist (z.B. im Türkischen eher in Form von Partizipialkonstruktionen geschieht).

Beispiele:	Ein Junge **geht** nach Hause, nachdem er in der Schule **war.**
Häufiger Fehler:	Ein Junge **geht** nach Hause, nachdem er **war** in der Schule.

Ebenso stellt die „Satzklammer“ für einige Lerner des Deutschen eine Schwierigkeit dar. In diesen Fällen wird das Partizip direkt hinter das finite Verb gesetzt, statt ans Ende des Satzes.

Beispiel: Er **hat** das Buch schon im vergangenen Jahr **gelesen**.
Häufiger Fehler: Er **hat gelesen** das Buch schon im vergangenen Jahr.

Diese Strukturen zu erkennen und einzuüben, ist mit szenischem Spiel gut möglich. Z.B. können die Kinder verschiedene Satzteile darstellen und ein Kind ist das Verb, um das sich die übrigen Satzteile wie um eine Achse drehen. Oder zwei Kinder bilden die Satzklammer, die den ganzen Satz zusammen halten.

2.5.2 Übungsformen und Sprachspiele

Spielerische Übungsformen bieten neben dem Theaterspiel motivierende Möglichkeiten der Grammatikvermittlung. Durch das Spielen werden der Gebrauch und die Wahrnehmung einzelner Elemente der Sprache geübt. Dabei setzen Sprachspiele reflektierende Umgangsweisen voraus (vgl. Bartnizky 2000, S. 230). Neben dem kindlichen Sprachspiel mit Reimen, Rhythmen und Liedern kennen Kinder Spielregeln zu vielen Interaktions- und Gesellschaftsspielen z.B. zu Karten-, Brett-, Memory-, Dominospielen und Puzzles.

Bei diesen Spielen stehen die Erfahrungen mit dem Material Sprache im Mittelpunkt. Zum einen müssen die Kinder miteinander reden, um Regeln auszuhandeln, Spielergebnisse zu kommentieren und Entscheidungen zu treffen. Zum anderen sind sprachliche Elemente häufig Gegenstand des Spiels. Deshalb können die Spiele für Übungszwecke genutzt werden. Dabei ist es wichtig, dass sich die „Spielregel“ und das sprachliche Lernziel möglichst präzise aufeinander beziehen. Das gleiche Spiel kann für verschiedene sprachliche Lernziele genutzt werden und die gleiche sprachliche Übung kann umgekehrt in verschiedenen Spielen aufgegriffen werden. Einige Beispiele:

- Das Domino-Spiel zu Perfekt und Präteritum: eine Dominohälfte enthält ein Verb im Perfekt, die andere ein anderes Verb im Präteritum; alle stehen in der dritten Person Singular, es werden verschiedene (aber zueinander passende!) Personalformen benutzt.
- Konjugation als Domino: Eine Dominohälfte wird mit einem Personalpronomen oder anderen Subjekten im Singular und Plural, die andere mit verschiedenen Verbformen versehen.[6]

Das Spielmaterial für die meisten Spiele kann zusammen mit den Kindern hergestellt werden, allerdings erfordert dies viel Zeit. Die Materialherstellung ist in diesem Fall bereits eine sprachliche

6 Einige Spiele zu den geförderten Bereichen befinden sich im Anhang 3. Heidi Rösch (2004) entwickelt eine reiche Palette der spielerisch gestalteten Lernangebote, die strukturiertes Sprachlernen auch ohne abstrakte Erklärungen und Vermittlung der Terminologie unterstützen und damit eine kindgerechte Sprachförderung ermöglichen. Spiele, die sie zu den ausgewählten grammatischen Phänomenen vorschlägt, können auch im Unterricht im Camp genutzt werden.

Übung. Dabei soll es an die aktuellen Lern- und Übungserfordernisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

Des Weiteren sollen Arbeitsblätter zur Verfestigung des grammatischen Phänomens im schriftlichen Gebrauch eingesetzt werden, wobei die Schülerinnen und Schüler das Anwenden der erstellten Regeln überprüfen und lernen sollen. Es werden Arbeitsblätter zu den geförderten Grammatikbereichen im Seminar erarbeitet und möglichst kindgemäß gestaltet.

2.5.3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate

Für die frühzeitige Vermittlung von Grammatik ist für Kinder die Einführung einer altersgerechten grammatischen Begrifflichkeit wichtig, die durch Gesten, nonverbale Mittel oder Symbole unterstützt wird.

Hilfestrategien, wie die Benutzung von Wörterbüchern (einige zweisprachige Wörterbücher mitnehmen!), Strukturierungshilfen, wie farbiges Markieren der Endungen am Verb, eine Liste der unregelmäßigen Verben und Symbole für Wortarten, die als Plakate an der Wand oder als eigenständige Notizen im Heft allen zugänglich sind, vereinfachen das eigenständige Arbeiten an Übungsmaterialien und sind hilfreich für das Bewusstmachen grammatischer Strukturen (vgl. Rösch 2004, S.66).

Symbolik und Lernplakate

Gemeinsam mit den Kindern werden Lernplakate mit der Bearbeitung der grammatischen Situation erstellt und im Unterrichtsraum aufgehängt. Die Lernplakate sollen allerdings nicht zur Vermittlung, sondern zur Erinnerung an bereits Erarbeitetes aufgehängt werden. Dabei soll es nicht zu viele Lernplakate geben, so dass die Kinder die Übersicht behalten können**.** Die Lernplakate werden nur zu den gebräuchlichsten Begriffen, die die Kinder immer vor den Augen haben sollen, erstellt und aufgehängt.

Plakate mit den Wortarten sollen neben lateinischen Begriffen auch alle Bezeichnungen, die die Kinder aus dem Unterricht kennen, enthalten und immer für die Schüler da sein.

Lernplakate zur Konjugation sollten so gestaltet werden, dass sie am Ende zu einer Konjugationstabelle führen. Die Tabelle wird auch im Heft festgehalten, damit die Schüler sie auch später in der Schule im Regelunterricht nutzen können.

2.5.4 Das Wörterbuch

Der richtige Umgang mit dem Wörterbuch und mit eigenen Wörtersammlungen trägt einen großen Anteil zur Aneignung von Wörtern bei und gehört zu den wichtigen Lerntechniken im Lernprozess. Wichtige Elemente der Systematik beim Benutzen des Wörterbuches sowie die Techniken zum sicheren Auffinden im Alphabet sollten die Kinder in der Grundschulzeit kennen gelernt haben (vgl. Rahmenplan Deutsch Bildungsplan Grundschule 2003, S. 22). Während der Förderung im TheaterSprach-

Camp sollen die Schüler das Benutzen des Wörterbuchs für sich entdecken. Das bedeutet, dass sie nicht nur die richtige Schreibweise eines Wortes nachschlagen können sollen, sondern auch das Wörterbuch als Fundus für neue Wörter und Hilfsmittel beim Lesen und Schreiben nutzen sollen. Deshalb sollten die Kinder, wenn sie nach einem Wort fragen, stets aufgefordert werden, selber im Wörterbuch nach zu sehen.

Um den Umgang mit dem Wörterbuch zu üben, werden die Kinder eigene Wörtersammlungen in Form eines „Wörterhefts" erstellen, dessen Führung sie nach dem TheaterSprachCamp fortsetzen können. **Als Einstieg zum Erstellen der Wörtersammlungen wird eine Werkstatteinheit in der ersten Woche dem Umgang mit dem Wörterbuch gewidmet.** In dieser wiederholen die Schülerinnen und Schüler wichtige Techniken im Umgang mit dem „Grundwortschatz" von Heiko Balhorn (vgl. Hinweise im Anhang 2).

2.5.5 Arbeitsformen: Partner- oder Kleingruppenarbeit

Die Kleingruppe eignet sich bevorzugt zum gemeinsamen, sachbezogenen Arbeiten, u.a. weil Kommunikation und Kooperation hier besser möglich sind als in der Großgruppe. Auch sprachlich können und müssen sich die einzelnen Schüler in der Kleingruppe mehr engagieren. Es bieten sich ihnen mehr Gelegenheiten zu authentischer und themenbezogener Interaktion. Entscheidend dafür ist die Zusammensetzung der Gruppe. Im TheaterSprachCamp werden im Verlauf der ersten Tage aus 28 Kindern eines Camps zwei Gruppen zu je 14 Kindern gebildet (s.a. „Bildung der Werkstattgruppen" im Anhang 7). Diese sollen möglichst heterogen sein, jedoch sollen die Kinder – wenn vorhanden – einen Partner in ihrer jeweiligen Herkunftssprache haben, damit dieser zur Kommunikation und für Sprachvergleiche eingesetzt werden kann. Für die Arbeit in Kleingruppen, kann die weitere Unterteilung von Fall zu Fall überlegt und angepasst werden. Für viele Lernanlässe sind sprach- und/oder niveaugemischte Lernteams das Richtige, für andere eher sprach- oder leistungshomogene. Bei der Zusammenstellung der Kleingruppe können die implizit erworbenen Grammatikkenntnisse der DaM-Kinder genutzt werden, indem man DaM- und DaZ-Schüler zusammen arbeiten lässt. Solche Partnerarbeit eignet sich für viele mündliche Übungen, u.a. weil sie die Möglichkeit der sofortigen Korrektur bietet (vgl. Schader 2004, S. 95).

Die Zusammenarbeit von Kindern derselben sprachlichen Herkunft ermöglicht ihnen ein Gespräch über Sprachen schneller zu beginnen und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen aufzudecken. So können auch Übersetzungsmöglichkeiten zentraler Begriffe unter den Schülern in einer sprachoffenen Atmosphäre diskutiert und so weiter verankert werden. Diese Freiheit der Sprachwahl in der Sprachwerkstatt stellt eine gute Möglichkeit dar, die Zweisprachigkeit vieler Kinder zu berücksichtigen. Dabei erhalten sie bessere Chancen, die Unterrichtsinhalte zu verarbeiten, indem sie ihr gesamtes sprachliches Wissen einsetzen. Den Kindern sollte die Möglichkeit, beide Sprachen zu verwenden, erklärt werden. Falls sie aus der Schule Verbote zum Benutzen anderer Sprachen als Deutsch kennen, muss

darüber gesprochen werden, welchen Wert Zweisprachigkeit hat und wie man sie für alle sinnvoll handhaben kann.

2.5.6 Korrekturverhalten

Nicht alle Normverstöße, die besonders bei DaZ- Schülern in der mündlichen Kommunikation vorkommen, können und sollen korrigiert werden. Das Prinzip der sprachlichen Korrektheit darf nicht dazu führen, Kommunikationsbedürfnisse der Kinder zu beschneiden. Es ist jedoch anzustreben, dass sie ihre Normverstöße erkennen und bearbeiten. Deswegen kommt der Fehlerkorrektur als Förderprinzip eine besondere Bedeutung zu.

Während der Förderung im TheaterSprachCamp soll – besonders bei den Kindern, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen – eine sprachentfaltende oder indirekte Korrektur zum Einsatz kommen. Diese Art der Korrektur ist bei mündlichen Äußerungen sinnvoll: Die abweichende Äußerung wird korrigierend aufgegriffen und durch Nachfragen präzisiert bzw. korrigiert. Dabei geht es nicht primär um die sprachliche Korrektheit, sondern um eine Kooperation mit dem Sprecher, also um helfendes Eingreifen, das es dem Kind ermöglicht, seine Äußerungsabsicht trotz geringer sprachlicher Voraussetzungen in Worte zu fassen (*„scaffolding“,* vgl. Roth 2006, S. 349; Belke 2001, S.254).

Sprachentfaltende Korrektur sieht folgendermaßen aus:

Bei einer Aussage wie „*Dann gehe ich Hause.“* ist zu klären, wohin das Kind gehen will bzw. wie es diese Ortsangabe korrekt formuliert. Hilfreich sind Vorgaben der Sprachpädagogin wie: „*Gehst du in das Haus, nach Hause oder zu Hause?“* Findet das Kind die korrekte Angabe nicht heraus, wird der Satz gemeinsam formuliert und auf jeden Fall vom Kind auch ausgesprochen: „*Dann gehe ich nach Hause.“* Je nach Gesprächssituation kann das *Dann* genauer benannt werden: „*Wann genau gehst du nach Hause?“* Die Antwort „*Nach dem Camp gehe ich nach Hause“* wirft die inhaltliche Frage auf: „*Gehst du oder fährst nach Hause?“* Das Kind hat nun noch die Möglichkeit, den Satz (ggf. mit verändertem Verb) zu formulieren. Entscheidet es sich für „*fahre“* kann auch noch weiter gefragt werden: „*Womit fährst nach Hause?“*, um auf diese Weise an die schlichte Korrektur eine Erweiterungsprobe anzuschließen (vgl. Rösch 2006a, S.18).

Diese Korrektur unterstützt eine Bewusstwerdung und Bearbeitung des Regelverstoßes und leitet eine Sprachreflexion an, die das Interesse der Schüler auf den Normverstoß lenkt und Impulse zur selbständigen Überprüfung, Erläuterung oder auch Korrektur gibt. Das Korrekturverhalten führt nach und nach zu der angestrebten Selbstkorrektur der Schüler, indem von den Lehrkräften immer wieder die Anleitung zur Korrektur gegeben wird.

Obwohl es im Laufe der drei Wochen nur in Ansätzen gelingen wird, die Kinder zur Sprachreflexion anzuregen, ist eine solche induktive Grammatikvermittlung in Ergänzung zur expliziten Arbeit in der Sprach- und Theaterwerkstatt viel versprechend (vgl. Rösch 2006b).

2.5.7 Wochenplan Grammatische Strukturen

1. Woche:

- Kennenlernen – Ermittlung des Lernstandes
- Kennenlernen des Campliedes
- Umgang mit dem Wörterbuch und Erstellen des Grammatikheftes
- Das Verb als Wortart
- Unregelmäßige und regelmäßige Verben

2. Woche:

- Wortschatzerweiterung
- Perfekt und Präteritum
- Perfekt mit „haben“ oder „sein“

3. Woche:

- Wortschatzerweiterung
- Das Verb im Satz
- Verbklammer

2.6 Lesen: Leseinteresse, Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation

Im TheaterSprachCamp geht es um ein umfassendes und systematisches Lesetraining, das sowohl die Lesekompetenz der Kinder, für die Deutsch Erstsprache ist, die aber dennoch einen besonderen Förderbedarf haben, als auch diejenige von zweisprachigen Kindern steigern und festigen soll. Zum Teil sind die Anforderungen an beide Gruppen gleich, es gibt aber auch Spezifika bei Kindern, die zu beachten sind.

Die Schüler müssen zunächst eine Leseroutine aufbauen, die sich durch kontinuierliches Lesen entwickelt. Disziplin, Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen sind Grundvoraussetzungen, um die Lesefertigkeit Schritt für Schritt zu üben. Denn jede Auseinandersetzung mit einer Leseübung bedeutet oft das Erleben der eigenen Grenzen und Misserfolge, die sich negativ auf die Lesebereitschaft auswirken können. Deshalb ist es wichtig, Leserfolge zu schaffen, die hier als Motivation zu sehen sind und sich immer aufs Neue mit dem Lesen auseinander setzen.

Das Leseinteresse und die Bereitschaft, Leseaufgaben zu erarbeiten, sind um ein Vielfaches größer, wenn dabei individuelle Interessen und Fähigkeiten einbezogen werden. Vorhandenes Wissen und Können werden so aktiviert und unterstützen ein positives Leseerlebnis.

2.6.1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch

Westhoff beschreibt, dass beim Lesen in einer Fremdsprache weniger „Kenntnisse-aus-eigenem-Besitz" (Westhoff 1987, S. 61) zur Verfügung stehen als beim Lesen in der Muttersprache. Er trennt systematisch

a) Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen (Übung: das „Galgenspiel"),

b) Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen (Übungen zur Fortsetzung von Sätzen, Weitererzählen einer Unsinnsgeschichte im Kreis, bei der jede/r nur ein Wort anfügt),

c) Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen (Übungen: Sprachvergleiche),

d) Kenntnisse über logische Strukturen (Übungen zu Satzverbindungen mit weil, denn, aber, und …; Vermutungen über den weiteren Verlauf einer Geschichte/eines Textes anstellen),

e) das Weltwissen.

Weil der Umfang der „Kenntnisse-aus-eigenem-Besitz" in Bezug auf die deutsche Sprache geringer ist, sind Leser einer Fremdsprache für das Erkennen einer sinnvollen Einheit viel stärker auf visuelle Informationen angewiesen als Muttersprachler.

Für die DaZ-Leseförderung ist zu beachten, die Schüler nicht zu einem „Wort-für-Wort-Lesen" mit dem Anspruch, jedes Wort richtig zu lesen und zu verstehen, anzuleiten. Dieser Stil erschwert es, die wortübergreifende Redundanz eines Textes zu nutzen und führt so zur Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses. **Besser ist es, die Schüler zu konstruktivem „Raten" zu ermuntern, weil Eigenkenntnisse so optimal eingesetzt werden. Fehler sollten nicht sofort verbessert werden, weil dies die Lernenden dazu bringt, Wort für Wort zu lesen.**

So lernen sie nicht, eigene Hypothesen zu testen. Innerhalb der Lernaktivitäten sollte eine Phase eingerichtet werden, in der die Lernenden berichten, wie sie zu einer Hypothese gekommen sind, welche Indizien sie genutzt haben usw. Allgemein empfiehlt es sich, die Lernenden möglichst viel Leseerfahrung machen zu lassen, die ihnen Gelegenheit gibt, oft Hypothesen zu bilden und zu prüfen. Geeignete Texte sollten ein ausgewogenes Verhältnis zwischen bekannten und neuen Informationen haben, damit es den Lernenden möglich ist, ein unbekanntes Element zu erraten. Zur Übung des globalen Lesens (einen Text „überfliegen") sollten geeignete Übungen auch mit Theater verbunden werden.

Die Auswahl der Texte, die im TheaterSprachCamp für die individuelle Lektüre vorgesehen sind, sucht dem Rechnung zu tragen, indem sehr verschieden schwere Bücher, auch Bilderbücher bzw. bebilderte Sachbücher dabei sind.

2.6.2 Leseförderung

Lesen ermöglicht das selbstständige und selbstgesteuerte Lernen. Eine gesicherte Informationsentnahme macht weiteres Lernen möglich. Damit beeinflussen sich Lesen und Lernen gegenseitig: Je sicherer und mehr ein Kind liest, desto mehr Informationen kann es verarbeiten und desto kompetenter wird auch seine Lesetätigkeit.

Dieser Effekt muss im Rahmen des Leselernprozesses stets beachtet werden. Neben der Schulung der technischen Aspekte müssen die verschiedenen Textsorten angemessene Berücksichtigung finden. Dieser Aspekt wird mit zunehmender Lesefähigkeit stets bedeutsamer.

Neben dem Training der technischen Fertigkeiten der Lesekompetenz, soll das sinnentnehmende Lesen vertieft geschult werden. Dabei nimmt das gestaltende Lesen zunehmend breiteren Raum ein. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Verbindung zur Theaterarbeit besteht: Theater macht „Sinn" sichtbar und hörbar. Es knüpft an der emotionalen Deutung des „Empfundenen" an und ermöglicht eine bewusste Gestaltung des Sprechens und damit des stimmlichen Lesens. Aufgaben wie „Lies einen Satz als „alte Frau", als „lustiger Opa", als „kranker Hund". Lies ihn mit dem Körper ohne Sprache. Erzähle ihn mit deinem Körper im Raum" bringen zum Lachen. Dasentspannt und baut wiederum die Konzentration für den nächsten Lernprozess auf. So fördert die Theaterarbeit eine individuelle Leseform.

Dabei steht das „echte" Vorlesen im Vordergrund, bei dem ein Kind etwas vorliest, was alle anderen möglichst nicht kennen. Neben der Lesekompetenz wird gleichzeitig die Fähigkeit konzentrierten aktiven Zuhörens gefördert und das Lesen in eine sinnhafte Ernstsituation gestellt. Weil die technischen Lesefertigkeiten nach dem basalen Lesetraining in der Schule zumeist in der dritten Klasse nicht mehr geschult, sondern einfach vorausgesetzt werden, kann der Ferienkurs einen wesentlichen Beitrag leisten, indem er die Kinder dazu befähigt, ihr Wahrnehmungsvermögen im Wort- und Satzbereich so zu verbessern, dass sie die „Technik" automatisieren und im neuen Schuljahr ihre Aufmerksamkeit auf den Textzusammenhang und auf die Planung und Gestaltung des Leseprozesses lenken können.

Leseaufgaben für ungeübte Leser

Schüler, die im Leselernprozess noch sehr ungeübt sind, brauchen überschaubare und einfach strukturierte Leseaufgaben.

Folgende Grundsätze sind dabei zu beachten:

- Die Aufgabe ist spannend und orientiert sich an der Lebenswelt der Leser.
- Die Übung sollte in großer, klarer Schrift und mit großem Zeilenabstand geschrieben sein.
- Die Zeilen sind unterschiedlich lang.
- Der Umfang ist reduziert, einfach und übersichtlich gegliedert.

- Kleine Illustrationen veranschaulichen das Geschriebene.
- Die Satzstruktur ist einfach und kurz.
- Der Wortschatz ist vertraut.
- Wortwiederholungen fördern die Wiedererkennung von Wortbildern.

Das Erarbeiten von lesefreundlichen Aufgaben bekommt an der Stelle eine besondere Bedeutung, an der die vereinfachten Fassungen des zu lesenden Buches erstellt werden soll.

Lernende, die große Schwierigkeiten haben zu lesen, können über das Statuen-Theater aufgebaute Hindernisse überwinden: „Entwickelt eine Szene aus vier Statuen. Jede spricht einen Satz.“ Da dieser Satz von der Statue selbst entworfen ist, ist die Person in der Statue mit ihm emotional verbunden. Beispiele für weiterführende Aufgaben: „Schreibe deinen Satz auf“/„Lies deinen Satz vor“/“Suche Wörter aus deinem Satz im Text.“

2.6.3 Schwerpunkte der Lernstandsbestimmung im Lesen

„Konzentration“, „Koordination“ und „Raumorientierung“ sind wesentliche Diagnosebereiche. Methoden aus der Theaterarbeit unterstützen die Diagnose des Lernstandes. Sie fördern die Grundlagen von „Lernen“ und machen Potenziale sichtbar, so wie sie auch Förderschwerpunkte bei einzelnen deutlich machen. Folgende Bereiche sollten bei einer Lernstandsbestimmung mit einbezogen werden[7]:

Diagnosebereich
Konzentration
Konzentrationsvermögen und Koordination
Konzentration und Augenübung
Konzentration und Blockfeld
Automatisierung
Erkennen von Wortbausteinen
Erfassen von Wortbildern
Sinnerfassendes Lesen: Stilllesen
Fiktionaler Text
Sachtext
Sinngestaltendes Lesen: Vorlesen
Fiktionaler Text

7 (aus: Habeck 2009, RAABE Ordner: D2.5 Diagnose und Förderung, Harald-Matthias Neumann).

Dabei sind die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Kinder mit zu berücksichtigen. Das heißt: Nicht jedes Kind muss in allen Bereichen überprüft werden.

2.6.3.1 Lernstandsbestimmung: Konzentration

Zu den allgemeinen lesebezogenen Fähigkeiten gehört zunächst die Konzentrationsfähigkeit in Bezug auf das Gedruckte.

Der erste Bereich diesbezüglich betrifft das Konzentrationsvermögen und die Koordination. Der Diagnosebogen „Bilder vergleichen“ erfordert eine längere Konzentrationsphase in einem wenig strukturierten Raum, aber mit leicht zu entdeckenden Differenzen.

Bei der „Tipprallye“ kommt der Zeitfaktor hinzu.

Der Diagnosebogen „Konzentration und Augenübung“ überprüft, inwieweit die Abstraktionsprozesse beim Kartenlesen entwickelt sind. Der dritte Bereich „Konzentration und Blickfelderweiterung“ kombiniert Konzentrationsfähigkeit mit Automatisierung im Bereich Wortbausteine.

2.6.3.2 Lernstandsbestimmung: Automatisierung

Hierbei geht es um die automatisierten Fähigkeiten im Bereich des Erkennens schriftsprachlicher Bausteine wie Silben, Wörter und Morpheme.

Der erste Aufgabenteil fragt nach dem Wortbaustein „fahr“. Weitere Aufgaben beziehen sich auf das Nutzen bekannter und wiederkehrender Bausteine im Wortbereich.

Das Erfassen von Wortbildern beschreibt den nächsten Diagnosebereich. Es sollen Zuordnungen und das Nutzen von Oberbegriffen beobachtet werden.

2.6.3.3 Lernstandsbestimmung: Sinnerfassendes Lesen/Stilllesen

Sinnentnahme kann erfolgreich nur stattfinden, wenn die technischen Aspekte des Leseprozesses reibungslos anlaufen und das Erlesene in geeigneter Form in das vorhandene Wissen eingebaut wird. Dies soll im Lernstand erfasst werden. Weiterhin soll geklärt werden, inwiefern dieses neu erworbene Wissen transferiert, d.h. in eigenen Worten wiedergegeben werden kann.

Durch Lesen wird inhaltlich der Erfahrungs- und Wissenshorizont erweitert. Damit erwirbt der Leser zugleich eine höhere Kompetenz im Bereich des Lesens selbst, denn er erfasst zukünftige Texte aus einem größeren Wissenshorizont heraus.

Um den Lesebereich realistisch abzudecken, treten neben die fiktionalen Texte auch Sachtexte.

2.6.3 4 Lernstandsbestimmung: Sinngestaltendes Lesen/Vorlesen

Die Sinngestaltung als Vorbereitung des Vorlesens unterstützt das Erschließen des Textes in seine inhaltlichen Nuancen.

Das Nachdenken über die richtigen Pausen, Atempausen und die richtige Betonung erschließt sich der kompetente Leser den Text bis in seine Einzelheiten. Diese Kompetenz auch als methodisches Hilfsinstrument zur Verfügung zu haben, ist wichtig und gilt es zu entwickeln.

Die Theaterarbeit legt hier Grundlagen: die „Länge eines Atemzuges“ bewusst wahrzunehmen ist die Voraussetzung für seine Einteilung beim Lesen. „Pausen bewusst zu machen“ sind Basics der Theaterübungen. Je mehr die Kinder davon in der Theaterarbeit erleben, desto eher können sie ihre Erfahrungen, das „Erlebte“ auf andere – auch erst mal noch fremde Zusammenhänge – übertragen. So wird ihr Forschergeist geweckt. Grundlagen vom rezeptiven zum produktiven Lernen werden gelegt und das Erkennen von unterschiedlichen Strukturen wird einfacher. Die Stimmung in der Stimme wahrzunehmen und zu gestalten, ist elementarer Arbeitsbereich der Schauspielkunst.

2.6.3.5 Selbstgesteuertes Lesen durch Selbsteinschätzung/Kompetenzraster

„Selbstgesteuertes Lernen macht nicht nur einfach Spaß. Es ist gebunden an ernsthafte willentliche Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen. Und der Unterricht wandelt sich in Richtung starker und offener Lernumgebung“ (Herbert Gudjons, 2003, S. 6). Dabei umfasst die Rolle der Schüler, Lernziele selbst festzulegen, Inhalte selbst zu erarbeiten, individuell das Lerntempo zu bestimmen und die erlernten Leistungen nachzuweisen.

Das heißt für die Lernenden zunächst, sich der sich zu erwerbenden Kompetenzen bewusst zu werden. Dafür eignen sich Selbsteinschätzungshilfen (s.u.), die deutlich machen, was schon beherrscht wird und was noch nicht gut funktioniert. So haben die Kinder einen Überblick über ihre bereits erlernten Fertigkeiten und wählen als weiteren Schritt den Aspekt aus, der ihnen als nächstes wichtig ist. Die Schüler entscheiden sich für ihre eigenen Ziele im Bereich Leseförderung. Bei allen weiteren Leseübungen soll dieses Ziel mit im Auge behalten werden. Es ist hilfreich, das Ziel zu formulieren und extra allen sichtlich ins Arbeitsheft oder ins Buch zu kleben. Falls ein Ziel erreicht wurde, entscheiden sich die Kinder für ein Weiteres. Grundlage bietet wieder der Einschätzungsbogen.

Am Ende des Camps kann die Abfrage nochmals erfolgen. Die Kinder erleben dann, in welchem Bereich sie dazugelernt haben.

2.6.4 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Lesekartei[8]

Bei einem Lesetraining sollte Folgendes Berücksichtigung finden:

- **Inhalt:** Innerhalb einer Gruppe müssen nicht alle das Gleiche lesen. Zu einem Thema können unterschiedliche Übungen durchgeführt werden. Dabei sollten Art und Inhalt der Aufgabe individuell ausgewählt werden. „Wer liest die einfache schwarze Hexe“? „Wer liest die schwarze Hexe im Original?“ „Wer liest die Überschriften?“ „Welche Rollen gibt es?“ „Wer liest welche Rolle?“
- **Umfang:** Der Umfang einer Aufgabe richtet sich nach dem unterschiedlichen Lesevermögen. Das individuelle Lesetempo wird berücksichtigt.
- **Zeit:** Der zeitliche Rahmen für die Bearbeitung einer Aufgabe wird unterschiedlich gestreckt und richtet sich nach den unterschiedlichen Bedürfnissen.
- **Bearbeitung:** Das Angebot der Aufgabenstellungen differenziert im Schwierigkeitsniveau. So können die Leseaufgaben jederzeit der aktuellen Lerngruppe angepasst und verändert werden.

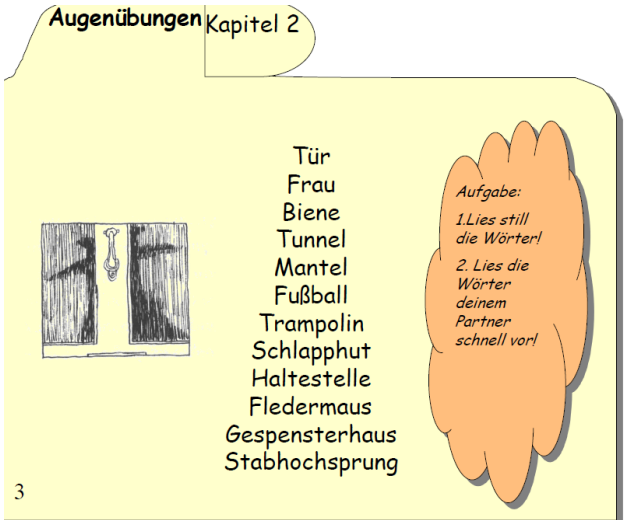
Das Leseangebot innerhalb der Gruppe sollte somit eine Differenzierung aufweisen, um unterschiedlich entwickelten Lesern gerecht zu werden und um jedem die Möglichkeit zu geben, das eigene Ziel zu erreichen. Über- und Unterforderung einzelner Schüler kann entgegengewirkt werden. So entwickelt sich Leselust ohne Leistungsdruck.

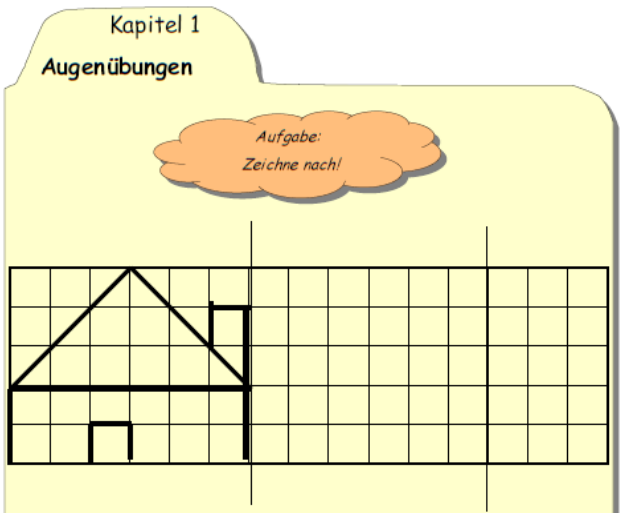
Die Übungen sollen auf unterschiedlichen Ebenen durchgeführt werden (Wort-, Satz- und Textebene). Sie sind geeignet für Kinder, die noch Schwierigkeiten beim Lesen haben und sie bei der Entwicklung ihres Lesetempos, ihrer Lesegenauigkeit und ihres Leseverständnisses zu unterstützen.

Die Lernenden sollen sich selbstständig Übungen, die ihrem Leistungsvermögen und ihren Interessen entsprechen, aus der Lesekartei auswählen. Die Bereitschaft, sich mit Leseaufgaben zu beschäftigen, steigt und Freude und Spaß beim Lesen entstehen. Auch können die Aufgaben in Partnerarbeit erledigt werden. So kann der Zuhörende zugleich eine Kontrollfunktion übernehmen.

Im TSC 2009/2010 wurde zu dem Buch “Die schwarze Hexe“ eine Lesekartei nach diesen Kriterien erstellt. Die Kinder haben mit der Kartei gut und selbstständig arbeiten können.

8 Zur Lesekartei vgl. z.B. Grabe/Mucha 2006.





Partnerlesen, Übungen zum Stilllesen und Lesen mit dem Hörbuch zur Schwarzen Hexe sind Methoden, die im Vorbereitungsseminar erprobt und geübt werden. Begleitet wird dieses Methodenüben durch eine strukturierte Lesemethode zum sinnerfassenden Lesen (Bsp. eine kooperative Arbeitsform mit den W-Fragen).

2.6.5 Einzelaktivität und Anschlusskommunikation

Zu den Grundsätzen in der Leseförderung zählt es, freie Lesezeiten einzuräumen, in denen die Kinder Gelegenheit zum individuellen Stöbern in Büchern finden. Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ist es wichtig, dass es zum Austausch von Leseerfahrungen mit anderen kommt. Hierzu können die Betreuer beitragen, die sich mit den Kindern über das von ihnen individuell Gelesene unterhalten, nach Inhalten fragen und sich daraus erzählen lassen. Umgekehrt können sie Bücher oder Geschichten empfehlen. Wichtig ist auch die Vorbildfunktion, d.h. sich auch in die „Bücherecke“/das „Lesezelt“ zu setzen, ein Buch an den Strand/auf die Wiese mitzunehmen und von der eigenen Lektüre zu erzählen (zur Gestaltung des Leseraums vgl. Anhang 8).

2.6.6 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen

Beim abendlichen Vorlesen sollten die bedenken, dass Leseinteresse bei den Kindern nicht unbedingt vorausgesetzt werden, aber mit netten Ideen durchaus generiert werden kann. Bevor mit der eigentlichen Lektüre begonnen wird, können z.B. Rätsel- oder Quizspiele Interesse für den Inhalt des Buches wecken und eine Gesprächsbasis schaffen. Gerade in der Arbeit mit Grundschulkindern empfiehlt es sich, klassische Spiele aus der Jugendarbeit umzufunktionieren und für einen spielerisch-kreativen Umgang mit Texten nutzbar zu machen. Spannung und Aufmerksamkeit wird z.B. erzeugt, wenn der Vorleser eine Flaschenpost mitbringt, die mit Papierröllchen gefüllt ist. Darin können sich Gedichte, Bilder oder Textausschnitte verbergen, die Hinweise auf eine Erzählung oder Buch liefern. Viele nützliche Spiel-ideen, die etwas abgewandelt auch vor dem Lesen zu „Eisbrechern“ werden können, liefert

die Website www.praxis-jugendarbeit.de.[9] Um (ganz ohne Vorbereitung) einen ersten Zugang zum Buch zu schaffen und trotzdem Anlass zu Spekulationen über Inhalt und Handlungsverlauf zu geben, könnte der Vorleser den Kindern das Titelbild eines Buches ohne Autor und Titelangabe vorlegen. Ist dort eine Person abgebildet, lässt sich zu dieser eine Biografie erfinden oder es lassen sich auf diese Weise Hypothesen über die Ereignisse der Erzählung aufstellen. Im Verlauf des Vorlesens kann dann überprüft werden, ob die Vermutungen eintreffen. Während des Vorlesens sollten Zwischenfragen, mit denen Kinder ihr Verständnis sichern oder „wichtige" Anmerkungen unbedingt zugelassen werden. Wo es sich anbietet, könnten auch schon während des Lesens Ideen für denkbare szenische Umsetzungen „gesponnen" werden. Gerade Dialoge könnten anstelle des klassischen Vorlesens auch gelegentlich „gespielt" werden.

Das Vorlesen findet in einer gemütlichen Umgebung statt. Es soll eine Stunde oder länger dauern und es macht gar nichts, wenn die Kinder dabei einschlafen. Ggf. muss man am nächsten Abend ein Stück Text wiederholen oder den gelesenen Inhalt noch einmal erzählen (lassen). Die Vorlesezeit kann auch zunächst kürzer sein und dann gesteigert werden.

2.6.7 Wochenplan Lesen

Für die Zeitplanung in der Werkstatt erscheint es empfehlenswert, sich nach dem Kennenlernen und der Durchführung einiger Leseproben zur Bestimmung der Lernausgangslage zunächst dem Aus- und Aufbau der Lesefertigkeiten zu widmen. Etwa Mitte der zweiten Woche sollte dann die Leseförderung mit aufgenommen werden. Schwächere Leser können nebenher weitere Übungen zum sinnentnehmenden Lesen durchführen. Übungen zur Lesegeläufigkeit, die als Partnerarbeit angelegt sind, lassen sich jeden oder jeden zweiten Tag „zur Auflockerung" einbeziehen. Das Übungsmaterial erlaubt ein flexibles „Springen" im Leseprogramm. Für schwache Leser lassen sich Basisübungen leicht abwandeln, um mehrfaches Trainieren zu ermöglichen. Starke Leser beschäftigen sich nur mit den Textabschnitten, die sie zur Verbesserung ihrer Lesefertigkeit tatsächlich brauchen.

9 Buchtipps unter: http://www.praxis-jugendarbeit.de/buecher/spiele-jugendarbeit-andachten-buecher.html #Spielebuch. In der Fachliteratur zur Unterrichtsgestaltung finden sich viele Ideen, um Leseinteresse zu generieren und gleichzeitig die Einstellung und das Vorwissen denSchülern zu ermitteln. Im Anhang werden exemplarisch die spielerischen Zugänge „Meinungsbarometer" und „Staffel-Lauf" beschrieben, die auch auf Lehrerfortbildungen empfohlen werden.

1. Woche:

- Kennen lernen – Ermittlung des Lernstandes
- Beginn mit basalen Leseübungen
- Lesen des Buches „Die schwarze Hexe“ (Black Queen) im eigenen Lesetempo (z.T. in vereinfachter Fassung - nicht vorlesen!!!)
- Basisübungen zu „Die schwarze Hexe“

2. Woche:

- Individualisierte Arbeit mit dem Leseübungsmaterial (Kartei)
- Lesen des Buches „Die schwarze Hexe“ im eigenen Lesetempo z.T. in vereinfachter Fassung
- Basisübungen zu „Die schwarze Hexe“

3. Woche:

- Individuelle Arbeit mit differenziert erarbeitetem Übungsmaterial

3 Das theaterpädagogische Konzept

Grundlegendes zur Theaterpädagogik

Theaterpädagogik meint die künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln. Die Einsicht, dass **durch Theater Lern- und Bildungsprozesse initiiert bzw. unterstützt** werden, hat eine lange Tradition. Zahlreiche Wirkungsmodelle beschreiben die sozialen, therapeutischen, bildenden oder Erkenntnis fördernden Potenziale von Theater wie u.a. Aristoteles’ Begriff der Katharsis, Schillers Modell der „Schaubühne als moralische Anstalt“, Brechts dialektisches Theater, Morenos „Psychodrama“ oder Boals „Theater der Unterdrückten“. Heutige theaterpädagogische Konzepte verstehen das **eigenaktive Theaterspielen nüchterner als künstlerische Praxis und (Selbst) Bildungsangebot** (vgl. Hentschel 1996). Außerdem steht Theaterpädagogik im schulischen Bereich als Fach Theater (früher Darstellendes Spiel) für ein komplexes Curriculum, das Theorie und Praxis der Darstellenden Künste vermittelt sowie als Lernform, die theatrale Spiel- und Interaktionsformen im Unterrichtskontext methodisch und didaktisch nutzt (vgl. Sting 2005**). Das Theaterspiel ist in diesem Sinne ein Forum, das die beteiligten Spieler, z.B. Kinder und Jugendlichen zum Sprechen, sich Artikulieren und intensiven Wahrnehmen bringen kann.**

Theater und Sprache: Produktive Verbindung in den Werkstätten des Camps

Warum ist eine Verbindung von Theaterspielen und Sprache, Sprechen, Sprachförderung sinnvoll, produktiv und erfolgsversprechend? Theater und Sprache gehören im künstlerischen Genre des Sprechtheaters elementar zusammen. Sprache und Sprechen sind im westeuropäischen Literaturtheater mit dem Körper zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion und theatralen Kommunikation. Theater arbeitet mit Sprache und fördert daher das Sprechenwollen. Darüber hinaus spricht das Theaterspiel die beteiligten Spieler ganzheitlich an und setzt über seine Spiel- und Interaktionsformen soziale Prozesse und Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang. Theater – gerade das körperliche Bildertheater erleichtert die Arbeit mit Sprache und das *sprechen wollen.*

Theater hat verschiedene Merkmale, die es als Lern- und Kommunikationsform auszeichnen:

- Theater ist unmittelbare Live-Kommunikation von Mensch zu Mensch.
- Theater ist eine soziale Kunstform; es entsteht nur im gemeinsamen Miteinander.
- Im Theater ist der Mensch mit seinen Ausdruckmöglichkeiten das Gestaltungsmaterial und Gestalter.
- Theater thematisiert meist Fragen oder Aspekte des menschlichen (Zusammen) Lebens.
- Theater führt in eine Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen und zeigt verschiedene Perspektiven auf. Es geht nicht um „richtig oder falsch". Es geht um „so oder anders". Es geht um „es gefällt mir oder auch nicht". Theater erreicht die subjektive Empfindung. Theater öffnet für den Prozess der Wahrnehmung. Theater akzeptiert Unterschiede, ja macht sie zum Thema und spiegelt auf diese Weise Wirklichkeit und die Möglichkeiten der Veränderung.

Theaterarbeit und Sprachförderung sind jeweils eigenständige methodische Ansätze, die sich in ihrer Verknüpfung ergänzen und produktiv aufeinander einwirken. Angestrebt wird eine Praxis, wo die Trennungslinien verschwimmen zugunsten einer gemeinsamen Werkstattarbeit.

3.1 Methoden der theatralen Praxis

Die Theaterarbeit bereitet vor, rahmt, strukturiert und rhythmisiert die Werkstatt und integriert feste Rituale, die den Kindern Sicherheit geben. Einzelne Übungen und Elemente werden wiederholt und spiegeln den Kindern ihre Veränderungen und Fortschritte. Ziel ist die Veränderung der Selbstwahrnehmung der Kinder und die emotionale Öffnung für Lern-inhalte, die aufgrund von bisherigen Erfahrungen einer Neudeutung bedürfen. Gelingt es mit den Kindern Lust auf Bücher und Unbekanntes zu erleben und ihre Neugier auf *spielen* und *lesen* zu wecken, sind wesentliche Grundlagen für eine erfolgreiche Sprachförderung gelegt. Im Mittelpunkt steht jedes Mädchen und jeder Junge. Es gilt gemeinsam in der Gruppe spielerisch ihre und seine Potenziale zu entdecken und gezielt zu fördern.

Zentral hierfür ist ein Methodenwechsel zwischen

- Entspannung und Spannung zur Förderung der Konzentration,
- kognitiven und kreativen Impulsen zur Integration der subjektiv-emotionalen Zugänge,
- Kreis- , Gruppen- und Einzelarbeit zur phantasievollen Öffnung der Potenziale,
- systematischer Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- verbal und nonverbal spielen.

3.2 Förderung kreativer Potenziale und kognitiver Lernprozesse durch Theater

Im Theater lassen sich alle Künste verknüpfen, die der Mensch als „Selbstausdruck" und Kommunikationsform entwickelt hat. Theater inszeniert Spieler, Erzählungen, Themen, Räume, Körper und Rhythmus meist in kollektiver Gruppenaktion als Abfolge von Szenen und Handlungen und ermöglicht so kulturellen Austausch. Szenische Kunst basiert auf körperlicher Bewegung, so auch die Sprech- und Sprachkunst. Im Theaterspiel verbinden sich **Handeln, Fühlen und Denken** in Auseinandersetzung mit einem Thema. Spielen, Singen, Tanzen sind archaische Bedürfnisse, die innere Bilder, Vorstellungen, Ideen und Gefühle nach außen tragen. So verkörpern wir im Theaterspiel Bilder der Literatur, z.B. der schwarzen Hexe. Die Theaterarbeit initiiert den Perspektivwechsel zwischen innen und außen, zwischen aktiv und passiv: in der Werkstatt ist Amira vielleicht Schauspielerin und spielt „die schwarze Hexe", fühlt wie diese. 10 Minuten später ist sie Zuschauerin: Nun sieht sie „die schwarze Hexe" von außen und sieht wie diese sich fühlt. Wird Amira nun aufgefordert über die Unterschiede zu sprechen, ergeben sich vielfältige Sprachanlässe, die mit dem eigenen Erleben verbunden werden können. Anschließend spielt sie die Rolle ohne gesprochene Sprache, ein anderes Mal auf Farsi und dann in einem Quartett aus vier Sprachen Rücken an Rücken. Die jungen Schauspieler gehen auf Entdeckungsreise und finden andere Formen die Rolle zu füllen. Nun geht die Gruppe an die Aufgabe der bewussten ästhetischen Gestaltung der Szene. Kreatives und kognitives Lernen verbinden sich im Erleben des einzelnen Kindes miteinander – auf ganzheitliche Weise.

3.3 Theatrale Spracharbeit und sprachliche Theaterarbeit in der Werkstatt

Drei Lernebenen des Theaterspielens sind für die theaterpädagogische Arbeit und die gemeinsame Werkstatt von Theater und Sprache zu unterscheiden und einzubinden. Sie greifen mit der Spracharbeit ineinander und sind nicht klar voneinander abzugrenzen:

1. Soziales und emotionales Lernen sind entscheidende Lernvoraussetzungen:
   Die einzelnen Kinder und die Gruppe emotional erreichen und begeistern mit Übungen zu Wahrnehmung, Phantasie, Ausdruck und Zusammenspiel.
2. Fachlich-themenorientiertes Lernen ist Auseinadersetzung mit dem Stoff:
   Einen Text, eine Rolle oder Szene ergründen, erforschen, erfassen, zerlegen, verstehen, etc.
3. Ästhetisches Lernen und Kommunizieren ist Komposition im Prozess:

Theatrales Spielen und Sprechen improvisieren, festlegen, proben und aufführen.

3.3.1 Soziales und emotionales Lernen sind entscheidende Lernvoraussetzungen:

Auf der Ebene des sozialen und emotionalen Lernens geht es darum, Lernvoraussetzungen zu schaffen. Es gilt, Atmosphäre, Entspannung und Motivation aufzubauen und so die Konzentrationsfähigkeit der Kinder zu fördern. Die Kinder werden in ihrer Wahrnehmung sensibilisiert und lernen individuell und in der Gruppe, sich und andere und die Unterschiede kennen. Da es keine Hauptrollen gibt, wird die Wertschätzung aller erlebt. Das fördert Toleranz und gegenseitige Verständnis. Das emotionale Eingebundensein ermöglicht echte Partizipation. Z.B. können Kinder bekannte Spiele oder Rituale anleiten oder die Regie übernehmen.

Theater erreicht die subjektive Empfindung (Boal 1989). Theater öffnet für den Prozess der Wahrnehmung. Theater akzeptiert Unterschiede, ja macht sie zum Thema und spiegelt auf diese Weise Wirklichkeit und die Möglichkeiten der Veränderung. Dies ist gerade für Kinder mit Sprachförderbedarf von entscheidender Bedeutung, da sie eingeprägte Sprachmuster verlassen und durch neue ersetzen sollen (Ruf 2009).

3.3.2 Fachlich-themenorientiertes Lernen

Theaterspielen braucht Geschichten – geschriebene und ungeschriebene - als eine ganzheitliche - mal spontane, mal gestaltete - Form des Sprechens vor Anderen. Theater ist Körper in Bewegung mit Stimme in vielen - auch ästhetischen Sprachen. Theater ist Solo- und Ensemblearbeit. Theater ist Sprach- und Ausdruckschulung, also Konzentration, Präzision und Phonetik, ebenso wie Beweglichkeit und Erweiterung von Grenzen in konkreter Auseinandersetzung mit einem Stoff, dem Text, der theatral bearbeitet werden soll. So werden auf dieser Lernebene implizites und explizites Sprachlernen mit Methoden gezielter Sprachförderung verknüpft: Intuitives Erfassen von Text, den Text spielend wiedergeben und explizite Wortschatzerweiterung. Es geht um Sprechen lernen auf vielen Ebenen: Sich ausdrücken, sich artikulieren, sich mitteilen können. Dies fördert die vielfältigen Potenziale zu sprechen. Theaterarbeit beschäftigt sich mit unterschiedlichen „Sprachen“ und Sprechformen: Der Sprache des Körpers im Raum, in Dialog mit der Gruppe oder in Monologen oder durch chorisches Erzählen. Das Spielen und Interpretieren von Geschichten im Camp und die Auseinandersetzung mit *der schwarzen Hexe* ist die theatrale Basisarbeit in der Spracharbeit. Grundlage hierfür kann die Arbeit nach Scheller sein (s.u.).

3.3.3 Ästhetisches Lernen und Kommunizieren

Hier knüpft die szenische Arbeit an: Szenen werden gebaut und bewusst komponiert. Einzelne Gestaltungselemente des Theaters werden ausprobiert, entwickelt und zusammengesetzt. Dazu kommt es über Improvisation und Spielaufgaben zu ersten gemeinsamen Spielszenen. Wörter, Sätze und Bilder können in Szene gesetzt werden bis zur szenischen Umsetzung in verschiedenen Genres: als Krimi, Komödie, Western, Horror etc. Hier ist wesentlich, dass die Rollen immer wieder neu besetzt und

variiert werden: „Wie spielst du die schwarze Hexe“? Sechs Kinder spielen die Hexe im Dialog mit Billy in der Reihe gegenüber, auf deutsch, türkisch, russisch und ohne Sprache etc. Der Wechsel „verbal und nonverbal“ ist eine methodisch wichtige Grundlage, sowohl sprachdidaktisch als auch für die Ausbildung kompositorischer Fähigkeiten. Das Bewegungs- und Sprachrepertoire wird erweitert.

3.4 Grundlegende Struktur der Werkstattarbeit

3.4.1 Lernen und Spielen innerhalb eines angstfreien Klimas

Die Spiel-Sprech-Leitung ist verantwortlich für ein angstfreies Klima und einen freundlichen und respektvollen Umgangston, eine angenehme Atmosphäre und klare Räume, als notwendige Lernvoraussetzungen. Die ersten drei Tage werden für das Kennenlernen und die Diagnose genutzt, um eine möglichst produktive Gruppeneinteilung zu erreichen. Grundsätzlich gilt das Prinzip der „Mischung“ von Geschlecht, Sprachen, Stärken und Kompetenzen. Um die Potenziale der Kinder zu locken, sind unterschiedliche Spiel- und Sprachfähigkeiten in einer Gruppe für den Erfolg und die Lernentwicklung förderlich. Kinder lernen von Kindern, dieses Potenzial soll bewusst genutzt werden. Das Campbuch gibt im Kapitel „kennen lernen und vorstellen“ vielfältige Möglichkeiten. Das „Sprachenmännchen“ zeigt welche Gefühle alle in ihren jeweiligen Sprachen haben. Die Rituale und Basisübungen der Theaterarbeit werden eingeführt. Die Kinder erhalten mit den Bögen die Möglichkeit nach zu spüren, was sie empfinden, wie sie welche Übung finden. Es dient der Selbstreflexion und der Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten zur Veränderung. Auch wenn Kinder die einfache Fassung lesen, können sie in die szenische Arbeit voll integriert sein. Das Theater sehen, die gespielten Textstellen, verkörpert im Raum sehen, erschließt auch gerade den schwachen Kindern den Sinn im Buch, den Sinn im Kontext. Auch ihr Wortschatz wird erweitert, und sie lernen aus dem Kontext heraus zu verstehen. Hier geht implizites mit explizitem Lernen einher.

Im Anschluss an die ersten drei Tage schließt sich die Theater- und Spracharbeit mit „Die schwarze Hexe“ in der Werkstatt an. Hier gilt es im Team vor der Reise in das Camp ein Konzept der Gesamtdramaturgie zu erarbeiten.

3.4.2 Rhythmus der Werkstattarbeit

Einleitung, Hauptteil und Schluss. Die Konzeption und Organisation der Campdramaturgie liegt in der Verantwortung der Spiel-Sprech-Leitung. Die Inhalte variieren je nach Zeitpunkt im Camp und je nach Fokus für Theater und Sprache. Theaterspielen als soziale Interaktionsform verfügt über einen reichen Fundus an Spielen, die eine Gruppe durch Bewegung, Spielaufgaben, Rhythmus oder Lieder gemeinsam und einzeln agieren lassen. Es gilt diese Spiele und Übungen bewusst in das Konzept einer Werkstatt einzubauen. Der Prozess innerhalb einer Werkstatteinheit sollte nicht durch eine Pause komplett unterbrochen werden.

Ruhe- und Entspannungsübungen werden in den Aufbau der Werkstatt integriert:

Erste Phase: Warm up

1. Raum klären
2. Anfangsritual mit oder ohne Musik (etwas, worauf die Kinder sich freuen)
3. Begrüßen und Befindlichkeit im Kreis

15 bis 30 Minuten aufwärmen und Erinnerungsarbeit

Zweite Phase: Die schwarze Hexe

4. Integrierte Theater-Spracharbeit ca. 30 bis 60 Minuten

Dritte Phase: Entspannen und Erinnern

5. Ruhephase
6. Erinnerungsarbeit und Abwärmen
7. Reflexion im Kreis
8. Abschlussritual

Die Übungen dienen der emotionalen Öffnung und Erweiterung kognitiver Fähigkeiten. Übungen aus der Theaterarbeit sensibilisieren die Selbst- und Fremdwahrnehmun, lassen Potenziale entdecken und stärken emotionale und soziale Kompetenzen. Zunächst sollen Möglichkeiten der Begegnung und des sich Kennenlernens in der Gruppe entstehen. Es geht darum, über die Spiellust ein Klima der Offenheit und Angstfreiheit zu schaffen. Weitere Lernziele bestehen darin, dass die Kinder durch den bewusst erlebten Wechsel zwischen Entspannung und Anspannung, Ruhen und Auspowern, innerlichem Ankommen und ruhig werden. Die Kombination dieser methodischen Bausteine fördert die Fähigkeit zur Konzentration, ermöglicht die gegenseitige Wahrnehmung und Achtung und sie erleichtert kognitives Lernen. Die Übungen vermitteln gezielt Grundfertigkeiten wie Körperspannung, Artikulation, Aktion - Reaktion, Impulse geben und nehmen und geben der Kreativität Raum.

3.4.3 Die Bedeutung von Ritualen für die Arbeit in der Werkstatt

Sinnvoll ist es, Rituale zu etablieren und in die Werkstatt kontinuierlich zu integrieren. Rituale geben Kindern Sicherheit. Sind sie in den ersten drei Tagen klar eingeführt, zeigen sie den Kindern, worum es jetzt geht, ohne viele Worte. Sind sie eingeführt, können Kinder die Anleitung und damit immer auch die Verantwortung übernehmen, was sie sehr aufwertet.

Rituale im Kreis:

- Jede und jeder kurz zur Befindlichkeit: „müde ... Heimweh ... gut drauf ... stolz“

So weiß man, wo die Gruppe steht und wie der Aufbau des Warmup sinnvoll gestaltet werden kann. Ist die Stimmung träge, macht ein Einstieg mit Musik und einem Animationskreis zur Lockerung und

Isolierung einzelner Körperteile Sinn, um dann zu freiem Tanzen im Raum mit Stopps und Bildern – wie ein stolzer König, wie eine reiche Prinzessin, wie ein trauriger Clown etc. - überzugehen. Ist die Stimmung aufgeputscht, sind *Spiegeln* und Übungen am Boden - wie der Käfer auf dem Rücken, *Übungen zur 8,* Übungen in Zeitlupe - sinnvoll, da sie einen zu sich selbst führen, zentrieren und die Aufmerksamkeit nach innen lenken.

- A-0-U-E-I-M mit Gesten und: „Aaa - wie ich begrüße diesen wunderschönen Tag"

Sie festigt die Zentrierung, die Raumorientierung, den schulterbreiten Stand und ermöglicht Kindern die bewusste Ein- und Ausatmung. Sie fördert bewusste Nachahmung und Konzentrationsfähigkeit. Sie ist ein körperliches Ritual. Es wird mit festgelegten gesprochenen und gestischen Bildern verknüpft, die in die Phantasie führen und führt mit einem Lächeln in eine positive Stimmung (genauer Ablauf in Ruf 2009).

- Vornamen mit Gesten singen lassen: Roooo berrrr toooooo (führt in eine berührende Stimmung)
- Vornamen mit Adjektiven sprechen lassen: „Ich bin die lustige Leila ..." *(führt in eine witzige Stimmung)*
- Silben mit Gesten chorisch sprechen: „ha ra sa ma, au rau kau, ein mein, sein ..." (So sammelt und zentriert man die Gruppe. Durch unterschiedliche Emotionen und Stimmungen in der Stimme können sich die Kinder emotional ins Gleichgewicht bringen. Von da an, ist die Überleitung zu ganzen Sätzen sinnvoll.)
- Einen Satz chorisch wiederholen: „Ich will heute schwimmen". (So lernt die Gruppe sich kennen und Bedürfnisse werden artikuliert)
- Das Lokomotivspiel „F-S-SCH-SCH-S-F" (Diese Abfolge von Lauten wird im Kreis immer schneller gesprochen, dient der deutlichen Artikulation und Konzentration.)
- „Wir gehen jetzt auf Löwenjagd"- und andere Lieder...(Das gemeinsam gesungene Lied wird mit Bewegungen und Wiederholungen verbunden zum Gruppenerlebnis.)
- Spiegeln mit Musik (Fördert die Physio-Motorik, Präzision und Präsenz und damit die konzentrierte Selbst-und Fremdwahrnehmung.)

Rituale im Raum:

- Ein bestimmtes Musikstück lädt zur Werkstatt ein: (Die Kinder haben ein Erkennungszeichen. Sie finden sich z.B. zu einer Schlange im Raum zusammen: wer ist der Kopf? Wer ist der Schwanz? Das geht so lange bis alle wach und aufmerksam da sind. Nun können die Kinder Spielvorschläge machen. Oft kennen sie aus der Schule Wettbewerbsspiele, in denen man „raus fliegt". Hier sind neue Regeln gefragt: z.B. Im Stopptanz in Zeitlupe fliegt niemand

raus! Wenn jemand spricht oder sich schnell bewegt, ist dies nur das Zeichen für den nächsten Stopp.)

- Ein bestimmtes Bewegungsspiel eröffnet die Werkstatt: (z.B. Die Gruppe geht gemeinsam eine 8 oder die Kinder gehen alleine für sich ein 8 oder sie gehen selbst gewählte Muster im Raum oder sie bewegen sich mit bestimmten Körperteilen durch den Raum: auf Knien, auf dem Bauch, auf Zehenspitzen etc.)

- Begrüßen im Raum mit klaren Gesten und in verschiedenen Sprachen: verbunden mit einer Phantasiereise -wir fliegen nach Russland, dort scheint die Sonne und auf den Bergen liegt Schnee - holt die Kinder mit ihrer Aufmerksamkeit zu den eigenen Bildern, erweitert die Vorstellungsräume und weckt ihre Kreativität. Die Kinder berühren sich, kommen in direkten Kontakt und haben etwas zu lachen... das entspannt. Die Gruppe lernt sich so kennen, jedes Kind kann sagen wo die Reise als nächstes hingeht, wie es da aussieht und was es dort zu essen gibt etc.

Rituale zur Reflexion und zur Erinnerung im Kreis:

- „Wie geht es Dir? Was hat dir gefallen? Was hast Du gut gemacht?“
  Im Prozess innehalten und kurze Blitzlichter immer wieder einfügen gibt emotionale Stabilität und ermöglicht der Leitung an der Gruppe dranzubleiben. „Was habe ich gut gemacht?“ und „Was hat sich verändert?“ können die Kinder nach mehrmaliger Wiederholung benennen. Dies schärft ihre Aufmerksamkeit für sich selbst und führt in eine Wertschätzung des eigenen Tuns. So wird der Boden für emotionale und soziale Kompetenz bereitet. Elemente der Spracharbeit können durch Fragen der Erinnerung gefestigt werden.
- Welche Übungen und Spiele haben wir heute gemacht?
- Was hast du heute gelesen?
- Was haben wir von gestern wiederholt?
- Was war heute neu?
- Was hast du heute gerne gelent?
- Wie hast du heute gespielt?
- Wie war es auf der Bühne zu sein?
- Was wünschst du dir morgen?

3.4.4 Die Bedeutung des Kreises für die Arbeit in der Werkstatt

Der Kreis bietet den Kindern Sicherheit und eignet sich für Anfangs- und Abschlusseinheiten der ersten und dritten Phase. Die Bedeutung des Kreises ist vielfältig: alle sehen einander, alle stehen gleich berechtigt nebeneinander und alle sind beteiligt. Die Arbeit im Kreis erleichtert die emotionale Einbindung aller zum gleichen Zeitpunkt und ermöglicht die kontinuierliche Einübung von Ausdruck,

Präsenz und Zusammenspiel, d.h. die Übungen sind wie ein Training zu wiederholen und zu steigern (Ruf 2009).

Im Kreis lassen sich unterschiedliche Spielformen und Aktivitäten einüben:

- **Imitation:** Nachmachen, was Spielleiter oder einzelne vormachen.
- **Impuls:** Durch den Nachbarn Bewegungs-, Sprech-, Tonimpulse weitergeben.
- **Kollektiv:** Alle agieren gemeinsam chorisch als Gruppe.

Sind Übungen und Spiele eingeführt, übernehmen Kinder die Leitungsrolle. Das macht sie stolz und selbstbewusst. Die häufige Wiederholung bestimmter Übungen ist ein sinnvolles Element der Theater-Sprach-Arbeit im Camp: Sie festigt den gelernten Wissensschatz und bereitet den Boden für neue Lernzuwächse. Einige Übungen verbildlichen implizit den Sinn von Strukturen und ermöglichen durch Wiederholung die Verstetigung neu gelernter Sprachmuster.

3.4.5 Die Bedeutung der Spiegelübungen in der Werkstatt

Die Spiegelübungen – genau beschrieben in Boal - bieten den Kindern vielfältige Lernfelder: im Kreis, in Paaren, in Gruppen, mit Musik und ohne, mit Themenvorgabe und ohne. Zentral ist die **langsame Durchführung** und diese Übung geschieht grundsätzlich in Stille, damit sie ihre Wirkung entfaltet. Die Kinder trainieren das genaue Wahrnehmen durch die notwendige Langsamkeit (Ruf 2009). Das Vor- und Nachmachen gibt Kindern Sicherheit, erweitert ihr Bewegungsrepertoire und zeigt ihnen Möglichkeiten Muster zu verändern. Sie lernen Eigenes und Fremdes bewusst wahrzunehmen und zu unterscheiden: „So wie sie, habe ich mich noch nie bewegt, aber durch die Langsamkeit habe ich das gelernt." „Ich mache lieber nach, mir fällt nichts ein." „Ich mag beides - führen und geführt werden." „A. hat das richtig gut gemacht, für mich ist es schwer so langsam zu sein." „Ich mag die Musik, das ist dann wie Tanz." „Ich fand es witzig als auch wir Mädchen uns vor dem Spiegel rasiert haben." Die thematischen Spiegelübungen können in die Rollenarbeit münden. Spiegelübungen fördern die Phantasie und damit bilden sie die Vorstellung (Kehl 2002).

3.4.6 Die Bedeutung der Statuen-Arbeit nach Augusto Boal

Die Bedeutung von Stautuen-Arbeit liegt im Komponieren von Körper-Bildern zu gewählten Themen. Die Spieler bilden emotionale und aussagekräftige Statuen mit ihren Körpern im Raum. Diese Methode arbeitet mit der Bildqualität, wenn ein oder mehrere Spieler aus einer Bewegung heraus oder als gestelltes Motiv, Symbol, Gefühle einfrieren. Hier gibt es die Möglichkeit der intensiven Partner- und Gruppenarbeit: Person A ist Bildhauer und Person B ist Material, das zur Statue modelliert wird. Boal als politischer Theatermacher ging es auch darum, auf diese Weise gesellschaftliche Missstände oder Unterdrückungssituationen zu visualisieren, die dann im Arbeitsprozess von einen Realbild zum Idealbild verändert werden können. In „Theater der Unterdrückten" (1989) und „Regenbogen der Wünsche" (1999) findet sich eine große Sammlung an „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-

Schauspieler“ zusammengestellt zur Wahrnehmung und Sensibilisierung von Körper und Gruppe. Thematisch orientiert sich die Statuen-Arbeit an den Rollen des Buches oder an Themen der Kinder und der Campumgebung und an frei gewählten Themen. Sie eignet sich auch zur Konfliktlösung. Statuenarbeit erleichtert den Kindern Auftritte im Camp und auf dem Abschussfest. Wichtig ist die Arbeit an Präzision. Es ist wichtiger eine Statue exakt zu erinnern und nachzubilden, als tausend verschieden Statuen zu bilden.

3.4.7 Die Bedeutung des Improvisationstheaters nach Keith Johnson (1998)

Die Bedeutung des Improvisationstheaters nach Keith Johnson liegt in der emotionalen Öffnung für Kreativität, Spontaneität und Spielfreude. In „Impro“ finden sich unzählige Spiele und Improvisationsaufgaben, wie man ins Fabulieren, Geschichtenerfinden und -erzählen kommt. Diese Sprachanlässe erweitern u.a. den Wortschatz.

- „Kiste auspacken“: Zwei Spieler sitzen sich gegenüber, der eine fragt den anderen, was er in einer imaginären Kiste findet. Das muss dann beschrieben werden. „Und was liegt darunter“?, so treibt der Frager die Erzählung weiter und lenkt den Beschreiber zum spontanen Erzählen.
- „Kettengeschichten“: Reihum wird erzählt, sodass jeder entweder ein Wort oder einen Satz beisteuert, bis eine ganze Geschichte entsteht. Erschwernisse können eingebaut werden, z.B. muss man sein Wort mit dem letzten Buchstaben des Vorgängerwortes beginnen. Satzbau und Wortschatz werden geübt.

3.4.8 Die Bedeutung der szenischen Interpretation nach Ingo Scheller (2002)

Die Bedeutung der szenischen Interpretation nach Ingo Scheller liegt in dem mehrstufigen differenzierten Verfahren, um Texte spielerisch zu erfahren und darzustellen. Szenische Interpretation nennt er einen Prozess, in dem textlich vorgegebene Situationen und Ereignisse in einer Folge von szenischen Handlungen in einer Gruppe rekonstruiert und (neu) gedeutet werden.

Folgende Grundaspekte zeichnen die szenische Interpretation aus:

- Sie ist textbezogen. Der Text bestimmt die Interpretationsweise. Geeignet für die szenische Interpretation sind alle Texte, in denen Menschen in bestimmten Situationen eine Rolle spielen, bzw. in denen auf solche Situationen Bezug genommen wird. Diese Situationen werden über die szenische Interpretation rekonstruiert und in Verbindung gebracht zu Szenen, die auch Kinder kennen, die sie erlebt haben, bzw. in die sie geraten können (Scheller 1996, S. 27 + 29).
- Sie ist erfahrungsbezogen, weil die Erlebnisse, Phantasien und Verhaltensweisen der Kinder bewusst als Potentiale gesehen, abgerufen und thematisiert werden.

- Sie ist handlungsbezogen, d.h. das Szenische wird durch Ausagieren in den verschiedensten Situationen versinnbildlicht. Bei der Textinterpretation selbst liegt ein Schwerpunkt auf der Reflexion der inneren und äußeren Handlungen und Haltungen der Kinder.
- Sie ist produktionsbezogen, weil Kinder ihre Deutungen darstellen und präsentieren: In Sprech- und Körperhandlungen, in Standbildern, Rollentexten, Rollengesprächen und szenischen Darstellungen.
- Sie ist subjekt- und gruppenbezogen, weil die einzelne Rolle immer in Beziehung zu anderen Rollen steht und in Bezug auf diese abgestimmt werden muss.

Wichtig für die szenische Interpretation ist nicht die Aufführung, das fertige Produkt, die gelungene Inszenierung, sondern die Interpretation des Textes durch die Handlungen der Kinder, die sich dabei eigene Haltungen bewusst machen können. Unter Haltung versteht Scheller das Gesamte an inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen (innere Haltung) und körperlichen und sprachlichen Ausdrucksformen (äußere Haltung), die eine Person in bestimmten Interaktionssituationen zeigt, aber auch längerfristig gegenüber anderen Menschen und sich selbst aufrechterhält.

Ziele der szenischen Interpretation sind:

- **Bewusste und unbewusste Vorstellungen erschließen:** Es wird szenisch untersucht, wie Vorstellungsbilder aussehen, wie sie entstanden sind und welches Verhalten sie hervorbringen oder rechtfertigen.
- **Ereignisse verstehen:** Die Spielenden handeln in Rollen und bestimmten Situationen. Das erleichtert es ihnen soziale Ereignisse aus dem fremden Lebenszusammenhang heraus zu verstehen.
- **Eigene Anteile (wieder)entdecken:** Die Spielenden können in ihren Rollen eigene, im Interesse der Identitätssicherung ausgegrenzte Haltungsteile aufspüren, in ihren Voraussetzungen und Wirkungen untersuchen, ins Selbstbild integrieren und möglicherweise verändern.

Die Arbeitseinheiten gliedern sich in drei Phasen:

Erkundungsphase: Einstieg, Klischeebilder, Körper-Haltungen zum Thema erarbeiten.

Aneignungsphase: Erinnerungen an Situationen, in denen man direkt oder mittelbar mit dem Thema konfrontiert wurde, Interpretation der Standbilder, Reflexion.

Interpretationsphase: Das Thema wird mit Mitteln des szenischen Spiels systematisch interpretiert: Einfühlen in die einzelnen Rollen > Handeln in diesen Rollen in sozialen Situationen > Reflektieren der Spielerlebnisse.

Diese Arbeitsverfahren mit ihren gezielten Darstellungs- und Gestaltungsaufgaben führen schrittweise ins szenische Spiel. Sie können sich orientieren an Figuren, Themen, Text, Situationen, Räumen, Bildern, Requisiten, Klängen oder Musik und münden in einer gestalteten Aktion, Szene, Bewegungs-, Dialog- oder Bildersequenzen.

3.5 Praktische Einheiten zur Verknüpfung von Theater- und Spracharbeit

Für das Seminar, das die Studierenden auf ihre Arbeit mit den Kindern mit Sprachförderbedarf aus Hamburg vorbereitet, entwickelten Birte Priebe und Irinell Ruf drei exemplarische Arbeitseinheiten. So können Studierende anschaulich die Wirkungsweise der Verknüpfung der Spracharbeit mit Theaterarbeit erfahren und im Camp eigenständig anwenden. Das Qualifizierungsseminar und die exemplarischen Einheiten beziehen sich auf wesentliche Themen und methodische Bausteine aus der Sprachförderung und der theatralen Praxis.

3.5.1 Vorstellen und kennenlernen durch das Thema „einziehen“

Die integrierte Einheit zum Thema „einziehen“ soll im Camp in den ersten drei Tagen durchgeführt werden. Die Betreuer lernen die Kinder kennen, spielen, beobachten und teilen die Gruppen ein. Sie führen die Kinder an den Rhythmus des Camplebens und ziehen mit ihnen gemeinsam in die Jugendherberge/das Schullandheim. Auch Billy, der Protagonist aus der schwarzen Hexe, zieht mit seiner Familie in ein neues Haus. Es bietet sich an, mit den Kindern über ihr Zuhause zu sprechen und Vertrauen zu entwickeln, Musik zu hören und die Umgebung zu erkunden: „Was sehen wir? Was hören wir? Wie viele Sprachen sprechen wir? Was ist Theater? Was braucht man für Theater? Wer hat schon mal was gespielt?“, „Was braucht man für Theater?“ -„Menschen, und die müssen gut sein, die müssen laut und deutlich sprechen.“ „Schauspieler brauchen einen starken Körper, weil in einer Statue zu stehen ist anstrengend.“ „Theater ist auch Training, da gibt es Übungen die finde ich doof und andere sind ganz toll, aber da schwitzt man ...“ „Statuenbauen ist schön, Statue sein auch.“(O-Töne von Kindern einer 2. Klasse im Projekt *Wohin mit meiner Wut?)*

Wir führen ein in *die schwarze Hexe* und die Theaterarbeit.

1. Phase: Anfangsritual und aufwärmen

Wir stehen im Kreis, klopfen uns die Brust sanft aus und machen die A-O-U-E-I-M- Übung (bereits diese Übung dient auch der Diagnose. Wo sind Fähigkeiten, wo sind Stärken?) Wir singen unsere Vornamen. Wir sprechen mit theatralem Stolz unsere Nachnamen: „Ich bin Frau ..., Ich bin Herr ...“. Wir lösen den Kreis auf, gehen in den Raum und begrüßen uns mit verschiedenen Gesten und in verschiedenen Sprachen. Wir machen eine Phantasiereise durch verschiedene Länder und erzählen, wie es dort aussieht, welches Wetter ist und regen somit die Phantasie und die eigenen inneren Bilder an. Die Kinder können bereits hier eine aktive Rolle spielen: „und jetzt fliegen wir nach ... dort gibt es Berge, Blumen blühen auf den Wiesen und Pferde trinken am Fluss ...“. „Lege dich auf diese Wiese, schließe

die Augen, höre die Musik und denke an dein Traumhaus. Wie sieht es aus? Welche Farben haben die Zimmer? Hat es einen Garten? Welche Blumen und Bäume gibt es dort? Gibt es Tiere? Mit wem wohnst du dort? In welchem Land steht das Haus“ Nach dieser Phantasiereise kommen wir in den **Kreis** und die Kinder erzählen. Wir hören und lernen die Kinder in ihren Ausdrucksweisen kennen. So können wir die Gruppen gut mischen, eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen im Camp.

2. Phase: Theater und Sprache greifen ineinander

Nun teilen wir die Kinder in Gruppen à drei bis vier Kinder ein. Sie nehmen die Bücher und jede Gruppe bekommt eine andere Passage aus dem ersten Kapitel. Es folgen Fragen zum Leseverständnis: „Wer ist `wir`? Wo steht das Haus? Was lieben diese Menschen? Welche Wörter sind lustig?“

Nun zieht jede Gruppe eine Karte mit einer Spielanweisung:

Gruppe 1 malt ein Traumhaus.
Gruppe 2 spielt ein Spukhaus.
Gruppe 3 spielt Schach.
Gruppe 4 spielt „einziehen“.

Die Gruppen zeigen sich gegenseitig die Produkte und sprechen darüber. Darauf folgt eine Auflockerungsübung mit Musik: Stopptanz zu den Rollen im Buch. Die Kinder können sich austoben und kommen wieder in die Leichtigkeit. Alle tanzen wie „Rula“, alle tanzen wie „Billy“, etc. Daran knüpft sich ein Erzählrunde im Kreis sitzen zu den Fragen „Wie ist Billy, wie ist die Mutter? etc.“ Aufgegriffen werden diese Fragen in Form von Statuenbauten. Die Gruppen bauen Statuen zu den Rollen.

3. Phase: Ritual zur Befindlichkeit und abwärmen und Abschlussritual

Wir erfahren, wo die Kinder stehen. Sind sie erschöpft oder voller Power? Was brauchen sie jetzt? Ein Ballspiel oder tanzen oder liegen und den Käfer auf dem Rücken rollen mit leiser Musik?

Im Anschluss eine Sequenz im Raum oder auf dem Boden liegend oder im Kreis zur Erinnerung: Was haben wir heute gemacht? Was hat dir Spaß gemacht? Was hast du gut gemacht? Was wünschst du dir für das nächste Mal? Wir stellen uns im Kreis schulterbreit und atmen tief ein: A-O-U-E-I-M

In den ersten drei Tagen sollte diese Übung immer wieder auch in der Freizeit gemacht werden, da die Kinder so Sicherheit erlangen. Später können auch andere Rituale an ihre Stelle treten. A-O-U-E-I-M sammelt und zentriert, zeigt Fortschritte und hilft auch der physio-motorischen Koordination.

3.5.2 Lesen und spielen zum Thema „Zeit“

Ziel in der Sprachförderung ist die Auseinandersetzung mit dem Verb im Präteritum. Die Kinder sollen die Verben erkennen und aus der Prätäritumsform auf den Infinitiv schließen, umso den Kontext zu erschließen. Diese Fähigkeit zu entwickeln, ist eine wichtige Voraussetzung für den Zugang zur Bildungssprache. Dem vorgelagert ist die philosophische Betrachtung von Zeit. Zu begreifen was die

Vergangenheit von der Gegenwart unterscheidet und in welchem Verhältnis diese zur Zukunft steht, bildet die Grundlage für das „Zeiten lernen“. Im Camp wird dies spielerisch auch in der Freizeit immer wieder thematisiert.

1. Phase: Anfangsritual und aufwärmen

Wir stehen im Kreis, klopfen uns die Brust sanft aus und machen die A-O-U-E-I-M Übung. Zur Musik isolieren wir alle Körperteile. Jede und jeder macht eine Bewegungssequenz vor, der Kreis macht chorisch nach. Wir machen Kreisspiele: z.B. Löwenjagd, Zungenbrecher (Bsp.: „Oben auf den Robbenklippen, sitzen sieben Robbensippen, die sich in die Rippen stippen, bis sie von den Klippen kippen. etc.“). Nun spiegeln wir im Kreis zu der Musik von Annouar Brahem. Im Anschluss fragen wir: „Wie geht es dir jetzt?“

2. Phase: Theater und Sprache greifen ineinander

Brainstorming im Kreis mit Hilfe eines großen Plakates: „Wann vergeht Zeit langsam?“ „Wann vergeht Zeit schnell?“. Die Kinder werden in Gruppen à 4 bis 5 Kindern eingeteilt. Jede Gruppe bekommt einen DIN-A 3 und Stifte: „Was ist Zeit?“ Die Kinder philosophieren und gestalten ihre Plakate oder ihre Ideensonne und stellen sich die Ergebnisse vor. Anschließend suchen die Kinder in ihren Gruppen aus dem Kapitel z.B. „geschmorter Kaninchenbraten“ die Verben aus dem Text und finden den Infinitiv. Sie spielen diese Verben: „sehen, gehen, aufmuntern, lieben, lächeln, spähen, etc.“ Im Anschluss sortieren sie diese Verben mit ihren Formen in die Schatzkiste. Sie trennen sie nach regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Eine Sonderstellung nimmt das Verb „sein“ ein, das Zeit am eigenen Leib erfahren lässt und phonetisch nicht erkennbar ist. Wir kommen wieder im Stehen im Kreis zusammen, jede und jeder spricht: „Ich bin ein Koch, ich war ein Koch und ich werde immer ein Koch sein“ mit drei großen Gesten. Alle machen die Gesten und die Art, wie er oder sie spricht, genau nach. So werden die Formen ritualisiert, als zusammengehörig erlebt und als explizites Wissen gefestigt. Dies kann man in folgenden Werkstätten auch durchkonjugieren: „Er ist ein Koch, er war ein Koch und er wird immer ein Koch sein.“ – ebenfalls mit großen Gesten und theatraler Stimme. Es gibt viel zu lachen, das entspannt! Wichtig ist hier immer wieder auch zu einer Ernsthaftigkeit im Tun zurück zu kommen: es ist witzig, wir lachen und dann wird es ernst wiederholt. Auf der Bühne stehen heißt, präsent zu sein und in der Rolle zu bleiben. Dies ist sehr wichtig, so nehmen sich die Kinder selbst ernst und nehmen ihre eigenen Veränderungen und Fortschritte wahr. Jede und jeder ist im Kreis Teil des Ensembles und einmal Solist.

3. Phase: Ritual zur Befindlichkeit und abwärmen und Abschlussritual

Wir setzen uns auf den Boden „Wie geht es dir jetzt?“ Jede und jeder kommt dran. Sie lernen auf sich zu achten. Wir erfahren wo die Kinder stehen, sind sie erschöpft oder voller Power. Was brauchen sie jetzt? Vielleicht suchen sie jetzt selbst ein Spiel aus oder sie klopfen sich im Kreis oder in Paaren den

Rücken aus, eine angeleitete Massage kann folgen. Im Anschluss eine Sequenz im Raum oder auf dem Boden liegend oder im Kreis zur Erinnerung: „Was haben wir heute gemacht? Was hat dir Spaß gemacht? Was hast du neu gelernt?“. In der Gruppe werden die passenden Bögen im Camp-Buch bearbeitet. Wir stellen uns im Kreis schulterbreit und atmen tief ein: A-O-U-E-I-M

3.5.3 Lesen und spielen zum Thema „Die fünf W-Fragen“

Die fünf W-Fragen spielen in der Sprachförderung und in der Theaterarbeit eine wichtige Rolle, gefragt wird:

1. „**Wer** spielt?“ „Billiy und die schwarze Hexe.“
2. „**Wo** spielt die Handlung?“ „Im Haus der schwarzen Hexe.“
3. „**Wann** spielt die Handlung?“ „Vormittags“
4. „**Was** ist die Handlung?“ „Sie sprechen über Schach.“
5. „**Warum** ist die Handlung so?“ „Sie braucht einen Babysitter für Rambo.“

1. Phase: Anfangsritual und aufwärmen

Wir stehen im Kreis, klopfen uns die Brust sanft aus und machen die AOUEIM Übung. Nun greifen wir die Übung der Praxis-Einheit zu „Zeit“ auf und wandeln sie um: „Heute bin ich Rula, gestern war ich Rambo, und morgen werde ich Schachmeisterin sein.“ Die Frage lautet nun: Wer möchte Rula/Billy/Rambo/die schwarze Hexe spielen? Egal wie viele Kinder sich für eine Rolle entscheiden, alle einer Gruppe spielen gemeinsam eine Figur: z.B. zwei Kinder spielen Rula und sieben sind Rambo, eine ist die schwarze Hexe und zwei verkörpern Billy. Sie bilden Standbilder mit Berührung und bewegen sich, so miteinander verbunden durch den Raum, mit Gramelot, Texten in verschiedenen Sprachen, ohne Worte, mit Geräuschen, gesungen etc.

2. Phase: Theater und Sprache greifen ineinander

Wir teilen Paare ein. Jedes Paar sucht sich eine Figur und verkörpert sie in Zeitlupe am Platz, dem Gegenüber zugewandt. A spiegelt B und umgekehrt. Dies ist eine thematische Spiegelübung, die die Kinder sehr mitreißt und motiviert. Spannung und Entspannung werden im Wechsel erlebt.

Die Kleingruppen lesen gemeinsam das Kapitel „Gar nicht so leicht eine Frau zu sein.“. „Welche Wörter sind lustig?“ „Was passiert?“ „Warum hat Billy Angst?“. Fünf Kinder sitzen am Boden Rücken an Rücken im inneren Kreis. Fünf andere Kinder sitzen einem dieser fünf Kinder gegenüber und stellen die 5 W-Fragen. Sie rotieren, sodass am Ende alle fünf Kinder im inneren Kreis jede der 5 W-Fragen beantwortet hat. Nun wechseln die Fragenden und Antwortenden. Im Anschluss spielen die Gruppen die Szenen anhand der 5 W-Fragen und legen fest, wie gespielt wird. Applaus!!! Die Gruppen geben sich gegenseitig ein Feedback: „Was war gut gespielt, wie war die Dramaturgie? Kam die Atmosphäre rüber? Hat etwas gefehlt?“

3. Phase: Ritual zur Befindlichkeit und abwärmen und Abschlussritual

Wir kommen im Kreis zusammen und machen die A-O-U-E-I-M Übung. Da die mittlere Arbeitsphase sehr zeitintensiv ist, viel Konzentration und Power braucht und viel Spaß macht, die Kinder es lieben zu spielen, folgt an dieser Stelle nur ein kurzes Abschlussritual. Die folgende Werkstatt knüpft an der szenischen Arbeit an und verstetigt durch gezielte Sprachübungen das zuvor erlebte Wissen. Die Kinder können ihre Drehbücher gestalten, was ein Teil der Arbeit mit dem Camp-Buch ist.

Ziel der integrierten Theater-Sprach-Arbeit ist die Kinder emotional zu erreichen, sie zu begeistern, ihre Neugierde zu wecken und ihnen Lust auf mehr zu geben. Werden durch die beschriebene Praxis Hemmungen und Angstschwellen überwunden, steht im Vordergrund: „Ich kann ...“, positive Emotionen wandeln sich in mir, ich bin motiviert kreativ zu sein und neue Bilder zu entdecken, die ich der Welt zeigen möchte ... Es ist nur eine Frage der Bühne.

4 Das freizeitpädagogische Konzept

Eine Besonderheit der Hamburger TheaterSprachCamps ist die **Verbindung von Sprachförderung und Theaterpädagogik im Rahmen einer freizeitpädagogischen Maßnahme.** In der inhaltlichen Umsetzung bedeutet dies, dass die Qualität der Arbeit entscheidend von der Nutzung der synergetischen Möglichkeiten der drei genannten Bereiche abhängt.

4.1 Theoretische Einführung

4.1.1 Die Freizeitpädagogik

In der Freizeitpädagogik „gehen Spiel, Spaß, Geselligkeit und Erlebnispädagogik eine anregende Verbindung mit Wissenserwerb, sozialem Engagement, kultureller Entfaltung und kritischer Reflexion ein“ (vgl. Opaschowski 1976). Die Freizeit dient der Erholung, der Entspannung und als pädagogisches Lernfeld: In den unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen der Freizeit entwickelt sich informelles Lernen. Das heißt, dass neue Eindrücke, Informationen und Erfahrungen zu einem persönlich geprägten Netz von Vorstellungen, Deutungen und Urteilen verarbeitet werden (vgl. Pries 2005). Es können soziale, kulturelle, kreative und kommunikative Handlungskompetenzen erlernt werden, die dann auch in andere Lebensbereiche der Kinder übertragen werden, z.B. Schule und Familie. Der Erwerb dieser Fähigkeiten gehört zu den Zielen der Freizeitpädagogik und erfolgt auf einer ungezwungenen Basis.

Somit bietet die Freizeitpädagogik auf inhaltlicher, struktureller und organisatorischer Ebene hervorragende Möglichkeiten, die Ziele und Grundsätze des TheaterSprachCamps zu befördern.

4.1.2 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung

Warum wird für die Hamburger TheaterSprachCamps eine Ferienfreizeit als Rahmenbedingung gewählt im Gegensatz zu einer „ambulanten“ Umsetzung ohne Übernachtung der Kinder und Betreuer?

Der Rahmen „Ferienfreizeit“ ist als „erlebnisverdichteter Mikrokosmos“ in besonderer Weise geeignet eine intensive Lernatmosphäre zu schaffen.

Ferienfreizeiten sind strukturell gekennzeichnet durch:

- ihre zeitliche Befristung (es gibt einen klaren Anfang und ein klares Ende);
- das Zusammenleben rund-um-die-Uhr von Gleichaltrigen und Erwachsenen;
- das Zusammenleben von Mädchen und Jungen;
- das Zusammenleben in kultureller und sprachlicher Vielfalt;
- die räumliche Entfernung zum gewohnten Lebensumfeld mit seinen Einflüssen, (was den Kindern eine emotionale Distanz ermöglicht) und
- ein Strukturgemisch der wichtigsten gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen Familie (Zusammenleben), Schule (mit Erwachsenen, die nicht Eltern sind) und Peer-group (mit Kindern, die nicht Geschwister sind) (vgl. Lauff/Homfeldt 1979, S. 276).

Hierdurch entstehen erzieherische Chancen von einer Dichte und Authentizität, wie sie in anderen pädagogischen Feldern nicht ohne Weiteres zu finden sind und die bei den Kindern nicht nur Lernprozesse initiiert und fördert, sondern auch ganze Entwicklungsschübe in dieser befristeten Zeit ermöglicht.

- Das tägliche Miteinander rund-um-die-Uhr erfordert eine hohe soziale Verbindlichkeit und ein Sicheinlassen auf die Situation.
- Die Umstellung auf das neue Umfeld in der Ferienfreizeit birgt für die Kinder die Möglichkeit neuer sozialer Erfahrungen in besonders intensiver Form.
- Neue Rollen und Handlungsmöglichkeiten können von den Kindern ohne Leistungs- und Erwartungsdruck frei entdeckt, ausprobiert und erfahren werden.

Beim Zusammenleben in einer Ferienfreizeit werden das Einhalten von sozialen Regeln und die demokratische Handhabung von Autoritätsbeziehungen fortwährend gefördert. Es findet sich eine Vielzahl von Erlebnis- und Lerngelegenheiten, um aggressive und konkurrierende Barrieren zwischen (oder innerhalb) der/n Geschlechter/n abzubauen und kooperative, gemeinschaftliche und auch differenziertere, „zärtlichere“ Verhaltensweisen aufzubauen, ein Klima, das jedes Lernen begünstigt.

Die klar befristete Zeitstruktur von Ferienfreizeiten prägt die Handlungsweise der vor Ort befindlichen Betreuer: Sie können nicht anders, als sich auf den Ist-Zustand pädagogischer Arbeit vor Ort zu konzentrieren. Um die hohe soziale Verbindlichkeit des dichten Zusammenlebens zu bewältigen, bedarf es

einer auf den jeweiligen Moment gerichteten konzentrierten erzieherischen Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft: Die Betreuer können den Kindern beim Aufbau von "Nächstenliebe" bzw. „Wertschätzung anderer" und Solidarität helfen und sie durch äußere Einrichtungen der Mitbestimmung und durch persönliche Ermutigung bei der verbalen und nonverbalen Äußerung ihrer Bedürfnisse und Interessen stets von neuem unterstützen.

Im erzieherischen Rahmen einer Ferienfreizeit können den Kindern Zusammenhänge von „sozial anerkannt" und „sozial missachtet", von Star und Außenseiter, herrschen und unterdrücken u.a. so lebensnah bewusst gemacht werden und von Seiten der Betreuer so direkt, auf allen Ebenen darauf eingegangen werden (vgl. ebd.). Gerade hier können die Betreuer integrieren, fördern, unterstützen und dem Kind einen neuen (sprachlichen) Ausdruck ermöglichen.

Untersuchungen der erzieherischen Wirkung einer Ferienfreizeit zeigen, dass die Strukturbesonderheiten (Zusammenleben in der Gruppe, Wegsein von zu Hause, neue Erlebnisse z.B. auch in der Natur) viel stärker verändernd auf die Kinder einwirken als einzelne erzieherische Maßnahmen der Betreuer. Die Ferienfreizeit erweist sich folglich als eine das Ziel der TheaterSprachCamps, die Sprachförderung der Kinder, sehr unterstützende Rahmenbedingung.

4.1.3 Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten

Die Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten ist also nicht nur Erholung, Geselligkeit, Spiel und Freisein für Nichtstun und Sich-alles-leisten-Können, sondern auch Bildung und tätige Auseinandersetzung in einem intensivem Erfahrungs- und Lernumfeld. Es gilt, sowohl aus dem Moment heraus, Lernsituationen zu entwickeln, als auch geplant eine anregende Umgebung zu schaffen, aus der heraus Lernprozesse wie von selbst in Gang kommen und freiwillig aufrecht erhalten werden. Hier bieten sich als Mittel offene Spiel- und Produktionsformen mit den Medien Körper, Bewegung, Tanz, Stimme, formbaren und veränderbaren Materialien an.

Die pädagogische Vorbereitung der Betreuer ist intensiv. Zum einen gehört dazu, sich das notwendige Wissen zu Ferienfreizeiten, ihrer Organisation und Durchführung anzueigenen und freizeitpädagogische Aktivitäten zu kennen und zu planen. Zum anderen gilt es, sich im Vorweg auf die pädagogische Praxis in einer Ferienfreizeit einzustellen: Der Ferienfreizeitbetreuer muss gerade wegen der Kurzfristigkeit und der Sozialdichte pädagogisch Relevantes unmittelbarer wahrnehmen und verstehen lernen. Verstehen, welchen Weg das Kind hinter sich hat, wie es sich in der momentanen Situation fühlt, was es denkt, wie es sich verhält und welche Möglichkeiten der Hilfen es für dieses Kind gibt, wo es hin will und kann, gehört zur pädagogischen Kompetenz für den Betreuer.

Die Vorbereitung auf die Ferienfreizeit sollte so konkret wie möglich sein: Die Betreuer lernen die Kinder (und ihre Eltern) auf einem Vortreffen kennen. So erhalten sie einen „ersten Eindruck" von den Kindern und der Gruppenzusammensetzung. Die Kinder nennen Wünsche an die Freizeit, ihre Vorlie-

ben und Hobbys. Außerdem besteht die Möglichkeit zum vertiefenden Gespräch mit den Eltern. Hierbei erhalten die Betreuer häufig wichtige Informationen über den sozialen und familiären Hintergrund, besondere Vorlieben oder auch Probleme der Kinder und Empfehlungen der Eltern, wie man mit ihnen umgehen könnte. Die Betreuer besuchen im Vorwege die Herbergen und informieren sich über die Gegebenheiten im Haus und in der Umgebung. Die so gewonnenen Eindrücke und Kenntnisse fließen in die Programmgestaltung ein. Während der Ferienfreizeit wird immer wieder das Verstehen aus den Gesprächen und dem Zusammenleben mit den Kindern sowie der teilnehmenden Beobachtung aus einer gewissen Distanz heraus in die unmittelbare Planung und Vorbereitung mit einbezogen.

4.2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp

Die Zielebenen der Freizeitpädagogik

Die Freizeitpädagogen schaffen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung einen kindgerechten, tragfähigen, strukturellen und organisatorischen Rahmen, aus dem sich klare Rituale und Regeln für das Zusammenleben ableiten lassen. Grundlage hierfür ist das Selbstverständnis des JEW, in dem von Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit, der Partizipation der Kinder und der Gleichberechtigung aller Teammitglieder ausgegangen wird. Ohne Erfolgszwang und Leistungsdruck haben die Kinder größtmögliche Wahl-, Entscheidungs- und Initiativfreiheit.

Ziel der Freizeitpädagogik ist insbesondere die Stärkung der Ich-Kompetenz, der Sozialkompetenz und der Sachkompetenz jedes einzelnen Kindes. Die Kinder sollen Selbsterkenntnis entwickeln und Selbstbewusstsein gewinnen.

Sie sollen das Zusammenleben mit anderen Menschen positiv gestalten können. Zur Ich-Stärkung und zum Einstehen der eigenen Meinung gehören ganz zentral auch das Äußern der eigenen Bedürfnisse und der Umgang mit Konflikten. Ein wichtiges Ziel der Pädagogik im TheaterSprachCamp ist es, dass dies auch in einer sprachlichen bzw. sprachlich angemessenen Form geschieht. Die Kinder sollen zudem fachbezogene, sachliche Urteile fällen, also auch einen objektiven Standpunkt einnehmen können. Zur Ebene der Sachkompetenz gehört das Angebot von Projekten, die die sinnliche Wahrnehmung und die kognitive Entwicklung der Kinder fördern; im TheaterSprachCamp sind dies sowohl Theater-, als auch literarische und freizeitpädagogische Projekte und Spiele, die die sprachliche Gestaltung kognitiver und emotionaler Prozesse anregen.

Das Angebot der freizeitpädagogischen Betreuer sollte diese Zielebenen immer vor Augen haben.

Orientiert an ihren Bedürfnissen und Ressourcen erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich im Rahmen des TheaterSprachCamps zu erholen. Die Erholung der Kinder wird durch einen ausgleichenden Wechsel von Konzentration und Entspannung, Beachtung ihrer Ernährung und Gesundheit sowie ausreichender Bewegung am Tage und Regeneration über die Nacht erreicht. In diesem Sinne ist die Er-

holung der Kinder eine essentielle Grundlage für die erfolgreiche Sprachförderung und muss deshalb von den drei Bereichen Sprachförderung, Theater- und Freizeitpädagogik gleichermaßen beachtet werden.

Der spezielle freizeitpädagogische Beitrag dafür ist:

- **Die Gestaltung der Pausen und freien Tage:** Hier setzen die freizeitpädagogischen Betreuer auf einen bewussten Wechsel von freiem Spiel, dem angeleiteten Angebot und dem Angebot von Unternehmungen. Gerade dieser Wechsel hat entscheidenden Einfluss auf alle o.g. freizeitpädagogischen Zielebenen. Im freien Spiel genießen es die Kinder, selbst über eine Beschäftigung entscheiden zu können, eigene Kontakte aufzubauen und frei und unbefangen mit Menschen, Materialien und Zeit umzugehen. Sie haben die freie Wahl zwischen Aktion, ausruhen oder einfach nur beobachten. Das angeleitete Angebot ist ein wichtiges Instrument für das Miteinander: Das einzelne Kind tritt bei gemeinsamen Aktivitäten in den Hintergrund, die Gemeinschaft der Gruppe in den Vordergrund. Unternehmungen und Ausflüge konfrontieren die Kinder mit neuen Erfahrungswelten und fördern neue Einsichten sowie das Gemeinschaftsgefühl.
- Die Freizeitpädagogen achten auf eine **gesunde, ausgewogene Ernährung der Kinder** und gestalten die Zwischenmahlzeiten. Regelmäßige Mahlzeiten, zu festen Zeiten in einer Gruppe, mit ungewohntem und abwechslungsreichem bishin zu fremdem Nahrungsangebot kennen viele der Kinder nicht mehr. Die Mahlzeiten werden aus freizeitpädagogischer Sicht bewusst gestaltet, um diese zeitintensiven Momente des gemeinsamen Essens auf alle o.g. Zielebenen wirken zu lassen.
- Durch die freizeitpädagogischen Maßnahmen des JEW werden gerade auch benachteiligte Kinder angesprochen und integriert, indem sie z.B. **an neue sinnliche Erfahrungen in der Natur, in der Gruppe und mit sich selbst herangeführt werden.**
- Durch den freizeitpädagogischen Beitrag wird eine die Gesamtzielsetzung unterstützende **Atmosphäre** geschaffen. Die Freizeitpädagogen sorgen in Absprache und Zusammenarbeit mit den Sprach- und Theaterpädagogen dafür, dass genügend Raum für von den Kindern selbst gestaltete und initiierte Gruppendynamik und soziale Prozesse bleibt. Sie sorgen für eine Rhythmisierung der Abläufe: Anspannung – Entspannung, Arbeitsphasen – Pausen, Ruhe – Bewegung, Gruppe – Individuum.

4.3 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien und Methoden

Die freizeitpädagogischen Aktivitäten orientieren sich inhaltlich und methodisch an dem gemeinsamen Ziel des TheaterSprachCamps, *der schwarzen Hexe* und dem Campthema. Die Freizeitpädagogen wählen Spiele, Unternehmungen u.a. aus, die zum Freizeitthema passen bzw. den Gruppenprozess

unterstützen. Dabei steht immer das Wohlergehen des einzelnen Kindes und der Kindergruppe im Mittelpunkt.

4.3.1 Organisation

Die freizeitpädagogischen Betreuer gestalten den Alltag im TheaterSprachCamp und nutzen ihrerseits die ersten drei Tage, um die Kinder behutsam in die für sie ungewohnte Situation einzuführen. Sie wählen Spiele, Aktivitäten und Gespräche aus, in denen folgende Aspekte Raum und Berücksichtigung finden:

- Kennenlernen der Gruppe
- Kennenlernen der neuen Umgebung
- Einführung der zeitlichen Abläufe und Regeln des Zusammenlebens im Camp
- Ermittlung der kreativen Potenziale und Interessen *(z.B. „Wer spielt gerne Schach?“)*
- Ermittlung der sprachlichen Ausgangslage der einzelnen Kinder
- Ermittlung des Sprachstands in der Erstsprache

Hierbei beobachten sie die Gruppenverläufe (die der Kindergruppe, die des Teams, die kleinerer informeller Gruppen oder der formellen Untergruppen – der Werkstätten) und steuern den Gruppenprozessen entsprechend das Programm und ihr eigenes Verhalten als Betreuer, um sie in positivem Sinne in Hinblick auf die o.g. Ziele zu beeinflussen.

4.3.2 Inhaltliche Gestaltung

4.3.2.1 Aktivitäten

Die freizeitpädagogischen Betreuer planen ein Programm mit konkreten Aktivitäten für die gesamte Campzeit. Hierbei nehmen sie einerseits die Thematik des eigenen TheaterSprachCamps in ihren Aktivitäten auf und führen sie weiter, andererseits berücksichtigen sie den gesamten Zeitraum der Ferienfreizeit mit ihren Gruppenprozessen und den (für eine gute Inszenierung immer) nötigen Höhepunkten (z.B. Bergfest, Ausflüge, Abschiedsabend). Die Auswahl der Angebote ist so abwechslungsreich, dass sie die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder anspricht und neue vielfältige Erfahrungen ermöglicht. Es ist sinnvoll, Alternativen zu den einzelnen Programmpunkten vorzuhalten. So können sich die Kinder an der jeweils konkreten Ausgestaltung und Umsetzung des Programms aktiv beteiligen. Partizipation sollte ein eigenständiger Teil der Programmplanung sein und ist besonders wichtig für die ersten drei Tage. Werden hier die richtigen Programmentscheidungen getroffen, läuft das weitere Programm „von alleine“.

Geplante Aktivitäten können sein:

- Spiele/n
- Basteln; handwerkliches Tun; Malen

- Singen und Tanzen
- Sport und Bewegung
- Ausflüge
- Inszenierungen von Themen zu verdichteten Erlebniseinheiten, die der erfahrungsorientierten Umsetzung des Campthemas dienen und den Gruppenprozess bzw. die Stimmung in der Gruppe befördern.
- Beschäftigung, Gespräche, Unternehmungen mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen, entsprechend den Bedürfnissen der Kinder oder wenn integrative oder disziplinarische Maßnahmen dies erfordern.
- Freie Zeit und freies Spiel: Die Betreuer sind anwesend, greifen aber nicht anleitend ein.

Es kann sinnvoll sein, bestimmte Aktivitäten als „Ritual“ zu einem festen Programmpunkt zu machen, bzw. gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln, die dann von allen geteilt werden, also nicht nur von außen den Kindern auferlegt werden. Rituale sind identitätsstiftend und beeinflussen das Gruppenklima positiv.

4.3.2.2 Partizipation

Mitgestaltung und Mitbestimmung gehört zu den Grundrechten von Kindern und so wird entsprechend ihre Partizipation im TheaterSprachCamp berücksichtigt. Dies heißt vor allen Dingen, dass die Betreuer offen für die Meinungen der Kinder sind und bereit, für diese das Erwünschte machbar zu machen. Mitbestimmung heißt die Ideen der Kinder aufzunehmen und ihnen Möglichkeiten und Räume zu schaffen, die eigenen Vorstellungen umzusetzen. Gegebene Grenzen (örtliche, organisatorische, persönliche) sind natürlich mit einzubeziehen. Der Erfolg von Partizipation und Mitbestimmung ist, dass sich jeder Einzelne in der Gruppe aufgehoben fühlt, weil seine Einzigartigkeit beachtet wird. Die unterschiedlichen Fähigkeiten der Einzelnen können zum Tragen kommen, die Bewältigung der (Alltags-)Aufgaben im Zusammenleben werden erleichtert und machen Spaß. (vgl. Betreuerleitfaden, Jugenderholungswerk Hamburg e.V. 2000)

4.3.2.3 Regeln im Zusammenleben

Ein Leben ohne Regeln ist gar nicht möglich, ein gemeinsames Leben ließe sich gar nicht ordnen. **Regeln strukturieren den Tagesablauf** sinnvoll. Wiederkehrende Situationen müssen nicht immer wieder neu entschieden werden. Und so haben es alle Betreuer und Kinder im TSC mit einer Vielzahl von Regeln zu tun:

Es gibt von außen vorgegebene, sogenannte feste Regeln wie Gesetze, verbindliche Regeln des JEW, die Hausordnung der jeweiligen Herberge und die speziellen Regeln der TSC. Sie können nicht beeinflusst werden und sind verbindlich einzuhalten. Eine solche Regel ist die Förderung (und nicht Unterdrückung!) der Herkunftssprachen der Kinder und aller Betreuer. Hier steht die Frage im Vordergrund,

wie die Betreuer sich und die Kinder genügend absichern, ohne dabei die Möglichkeiten der Betreuer zu überfordern oder die Rechte der Kinder unnötig einzuschränken.

Vorhandene Spielräume können für die flexiblen Regeln genutzt werden: Diese Regeln gestalten den Tagesablauf, die Situation beim Essen, die Nachtruhe und das Verhalten in der Gruppe. Sie werden aktiv von allen Beteiligten, Kindern und Betreuern zu Beginn der Reise besprochen und festgelegt. Die einzelnen Teams entscheiden in der Vorbereitungsphase, welche Mindestanforderungen sie an das Zusammenleben im Camp stellen.

4.3.2.4 Konflikte

Regeln und Konflikte stehen in einem vielfältigen sehr eng verbundenen Zusammenhang. Durch Regeln können Konflikte vermieden oder zumindest geregelt werden. Andererseits können auch durch Regeln Konflikte entstehen.

Die Betreuer bereiten sich auf mögliche Konflikte, die in einem gesetzten Rahmen behandelt werden, und Sanktionen (positive wie negative) vor. Auch hier gelten ein respektvoller Umgang mit jedem einzelnen Kind und die Wahrung o.g. Ziele.

4.3.2.5 Die Teamarbeit

Dem Teamkonzept liegt die Idee zugrunde, die bei den Teammitgliedern vorhandenen schöpferischen Möglichkeiten zur einvernehmlichen, schnellen und kreativen Bearbeitung von Fragestellungen bzw. Lösung von Problemen zu nutzen. Wenn innerhalb dieser Organisationsform Offenheit und gegenseitiges Vertrauen herrschen, die persönlichen Qualitäten und Fähigkeiten der einzelnen Teammitglieder bekannt sind und alle ihre Handlungsweise danach ausrichten, dann entwickelt sich ein leistungsfähiges und nach außen erfolgreiches Team (vgl. Betreuerleitfaden, Jugenderholungswerk Hamburg e.V. 2000).

Für die Zusammenarbeit im Team gilt:

- Jeder im Team ist gleichberechtigt.
- Das Team prägt das Klima im Camp und hat Vorbildfunktion.
- Das Team bildet sich vor der Freizeit fort (JuLeiCa) und bereitet sich gemeinsam auf das TSC vor.
- Für die während des Camps anfallenden Arbeiten werden vor Beginn der Camps Zuständigkeiten verteilt.
- Die Teams besprechen sich während des Camps in regelmäßigen Teamsitzungen.
- Für die Teamentscheidungen werden verbindliche Regelungen vereinbart.
- Die Teams halten während des TSC regelmäßigen Kontakt zur pädagogischen Leitung des JEW, die für alle Betreuer während der Camps gleichermaßen weisungsbefugt ist.

4.3.3 Die konkrete Umsetzung der freizeitpädagogischen Methoden und Arbeitstechniken in den TheaterSprachCamps 2011

4.3.3.1 Organisation

Die Freizeitpädagogen setzen den organisatorischen Rahmen der Ferienfreizeit:

Sie halten den Kontakt mit den Herbergseltern, besprechen und planen den tageszeitlichen Ablauf, klären die Aufgabenverteilung im Team hinsichtlich organisatorischer Belange *(z.B. Wer übernimmt die vierte Mahlzeit? Wie sammelt man die Kindergruppe? Welche Aufgabenverteilung ist dafür notwendig? Wie verteilen sich die Aufgaben rund um die Mahlzeiten?),* und planen den Freizeitbereich für die gesamten drei Wochen auch hinsichtlich der Programmhöhepunkte *(Bergfest, Ausflüge, Abschied....).*

Die Tagesstruktur im Camp wird im Team in der Vorbereitungszeit besprochen.

Der jeweilige Tagesablauf wird auf Tagesplänen festgehalten und für die Kinder sichtbar ausgehängt.

Die Freizeitpädagogen führen also die Verteilung der organisatorischen Verantwortlichkeiten im Team herbei. Die Aufgabenverteilung im Team sollte genauestens abgesprochen und eingehalten sein. Sie kann je nach Bedarf variieren und neu bestimmt werden *(z.B.: Wer schreibt den Tagesplan und hängt ihn auf? Wer macht Tischdienst?).*

4.3.3.2 Die ersten drei Tage

Die Freizeitpädagogen sorgen in Zusammenarbeit mit ihren Teamkollegen für: Kennlernspiele, Rallyes zur Ortserkundung, Rhythmisierung der großen Gruppe (Einstellen auf die Zeiteinteilung etc.), klare Vorgaben für die Kinder und Einhaltung dieser von Seiten der Kindergruppe, freies und angeleitetes Spiel im Wechsel zur Gruppenfindung und -entwicklung und die Bildung der Kleingruppen wie z.B. Zimmer- und Werkstattgruppen.

4.3.3.3 Partizipation

Im Sinne der Partizipation bei der Gestaltung des Zusammenlebens übernehmen die Freizeitpädagogen die dazugehörigen Aufgaben wie z.B. Einrichten eines „Beschwerdemanagements“ bei den Kindern *(z.B. Beschwerdewand, -briefkasten, Feedbackrunden, Ideenwand).* In Abstimmung mit dem gesamten Team führen sie Modelle für die Umsetzung von Mitbestimmung ein *(z.B. Zimmersprecher, Kinderrat, tägliche Gruppenbesprechung, tägliche Werkstattbesprechung, Feedbackrunden o.ä.),* das, was für die spezielle Kindergruppe am besten ist. Mitbestimmung heißt, dass jeder für sich die Verantwortung übernimmt und in der Gruppe sagt, was er möchte (Vorstellungen, Bedürfnisse, Gefühle) und zweitens, dass alle versuchen, die besten Lösung für die Gruppe zu finden. Dabei bleibt es nicht aus, dass Kompromisse geschlossen werden müssen. In der Altersgruppe der TheaterCampKinder (3. Schuljahr, 8-10 Jahre) sind eher kleinere Gruppen wegen der Überschaubarkeit empfehlenswert. Ver-

sammlungen sollten nicht zu lange dauern, weil die Konzentrationsfähigkeit nicht so lange möglich ist. Außerdem sollten nicht zu viele Informationen auf einmal gegeben werden. Unterstützend ist in jedem Fall, wenn verschiedene Sinne angesprochen werden (vgl. Betreuerleitfaden, Jugenderholungswerk Hamburg e.V., 2000).

4.3.3.4 Regeln des Zusammenlebens

Zu den Aufgaben der Freizeitpädagogen gehört es, am Anfang des TheaterSprachCamps bei einem Treffen der gesamten Gruppe gemeinsam mit den Kindern die Regeln aufzustellen, zu visualisieren und zu besprechen.

Aufgrund ihrer Ferienfreizeiterfahrung sind die Freizeitpädagogen in der Lage die Gruppenentwicklung hinsichtlich des Einhaltens der Regeln schon zu Beginn des TheaterSprachCamps zu beurteilen und mit entsprechender Verhaltens- bzw. Leitungsänderung zu reagieren. Deshalb ist es insbesondere am Anfang der Ferienfreizeit Aufgabe der Freizeitpädagogen, das Einhalten der Regeln im Auge zu behalten und in Absprache mit den anderen Betreuern gemeinsam entsprechend negative wie auch positive Konsequenzen folgen zu lassen.

Ziel ist es dabei, die Regeln des Zusammenlebens möglichst dicht an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Die Freizeitpädagogen haben ständig das Finden und Stabilisieren der Gruppenidentität vor Augen, vor deren Hintergrund alleine eine entspannte (Lern-)Atmos-phäre entstehen kann. Gleichbehandlung ist ein Grundprinzip bezüglich der Regeln und wird von den Kindern selbst oft eingefordert. Die Betreuer sollen in ihrer Vorbildfunktion selbst die Regeln einhalten, auf ihre Einhaltung im Team achten und sich darin gegenseitig unterstützen *(z.B. Pünktlichkeit, Einhalten von Absprachen, etc).*

4.3.3.5 Konflikte

Wegen ihrer Ferienfreizeiterfahrung ist es v.a. die Aufgabe der Freizeitpädagogen, passende Konsequenzen, ggf. auch in Absprache mit der pädagogischen Leitung des JEW, auf Regelüberschreitungen von Seiten der Kinder folgen zu lassen. Sie werden eine mögliche Eskalation im Auge behalten und in Absprache mit dem JEW wenn nötig umsetzen. Jedes Team sollte in der Vorbereitungszeit intensiv seine gewünschte Art und Weise der Reaktion auf Regelüberschreitungen besprochen haben und alle sollten sie mittragen und verantworten.

Beim Streitschlichten verwenden die Freizeitpädagogen Methoden der Mediation mit dem Ziel, die Kinder selbstständig auf eine Deeskalation und womöglich eine Lösung des Konflikts hinzuführen. Hier könnten auch sehr gut Mittel der Theaterpädaogik die Kinder unterstützen, ihre Wut oder andere Gefühle beim Streit zum Ausdruck und damit auch zur Klärung zu bringen. Mit Mitteln der Sprachförderung können die Möglichkeiten der Kinder erweitert werden, ihr Anliegen auch verbal adäquat und differenzierter zum Ausdruck zu bringen und auf sprachlicher Ebene zu einem besseren Austausch mit ihrem Streitpartner zu kommen. Somit kann auch im Konfliktmanagement der Kinder eine

enge Zusammenarbeit der drei Bereiche – Freizeit-/Theater- und Sprachförderpädagogik – eine synergetische Wirkung haben.

4.3.3.6 Aktivitäten

Die Freizeitpädagogen nehmen das Schwerpunktthema mit in ihre Freizeitaktivitäten auf und bieten spielerische Aktivitäten an, die das Thema weiterführen bzw. das Gelernte bei den Kindern „sacken" lassen.

Je nach Verfassung der Kindergruppe steht es den Freizeitpädagogen frei zu entscheiden, ob und wie während der werkstattfreien Zeiten „inhaltlich" am Thema weitergearbeitet wird, oder ob die Kindergruppe eine Regenerationszeit in Form einer Pause braucht. Es ist ratsam, in der Mittagspause allen Kindern durch die Möglichkeit des freien Spiels draußen und/oder auf den Zimmern eine Phase der Regeneration, des freien Ausprobierens oder notwendigen Rückzugs zu verschaffen. Hier müssen die Kinder teilweise von den Freizeitpädagogen gezielt herangeführt werden, da viele Kinder nicht in der Lage sind, freie Zeiten „sinnvoll", spielerisch zu nutzen.

Diese Struktur schafft zudem hinsichtlich eigener Regeneration und Vorbereitungszeit einen zeitlichen Puffer für alle Betreuer.

Von den Freizeitpädagogen angeleitetes Spiel sollte die Kindergruppe täglich begleiten. Immer wieder, in klaren „Spieleinheiten" wie aber auch in Wartezeiten, können die Kinder durch unterschiedliche Gruppen-, Bewegungs-, Gesellschafts-, Quiz-, Unterhaltungsspiele in spielerische Stimmung gebracht werden.

Hier gibt es wahrscheinlich eine große Schnittmenge mit dem Angebot der Theaterpädagogen, z.B. auch im „Einüben" des Campliedes oder anderer spielerischer Darstellungen für die große Abschlussvorstellung und auch mit spielerischen Angeboten der Sprachförderpädagogen, die gegenseitig genutzt werden können.

Unternehmungen bzw. Ausflüge haben eine gruppendynamische Wirkung (gemeinschaftsfördernd, gegen „Lagerkoller"), dienen als Höhepunkte der Inszenierung einer Ferienfreizeit, können, aber müssen nichts mit dem Thema zu tun haben, sondern sind von sich aus wegen ihrer belebenden Wirkung sinnvoll.

Weitere freizeitpädagogische Höhepunkte sind inszenierte Feste (z.B. Bergfest), die zumeist unter einem bestimmten Thema stehen. Hier lassen sich alle Ebenen wie z.B. Einladung, Kleidung, Dekoration, Empfang, Essen, Musik, Tanzideen thematisch gestalten.

Bei vorhergehenden Bastelaktivitäten können Kostümierung und Requisiten von den Kindern selbst hergestellt werden. Nicht nur für Feste, sondern auch für kleine Theateraufführungen gut zu nutzen!

Das musische Angebot sollte im freizeitpädagogischen Angebot in den TheaterSprachCamps nicht fehlen, z.B. das Camplied einüben, andere Lieder singen, Tanzen (freier Tanz so wie auch feste Choreographien), Einsatz von „Bodypercussion“ oder instrumentalen Erfindungen. Singen und Tanzen mag sich auch mit dem theaterpädagogischen Input decken. Hier sollten sich die Bereiche gut absprechen und zusammenwirken.

Sport und Bewegung (Ball- und Bewegungsspiele) sowie Ruhe, Rückzug und entspannende Aktivitäten (z.B. Wellnessabende, Gipsmaskenbau) sind je nach Gruppenverfassung auszuwählen.

4.3.3.7 Teamarbeit

Das gesamte Betreuerteam ist für die Kinder Vorbild im Einhalten der Regeln des Zusammenlebens. Dazu gehören v.a. Pünktlichkeit und das Einhalten von Absprachen. Unstimmigkeiten im Team dürfen nicht vor den Kindern ausgetragen werden.

Eine Teamsitzung hat täglich stattzufinden. Inhalte dieser Teamsitzung sollten mindestens sein:

- Austausch der Erlebnisse des Tages,
- Besprechen der Befindlichkeiten der Kindergruppe/einzelner Kinder,
- die Planung der Aktivitäten des nächsten Tages,
- Verteilung der Verantwortlichkeiten und Aufgaben für den nächsten Tag,
- gegenseitiges Feedback bzgl. des vergangenen Tages bzw. der Teamsituation.

Die Teamsitzung sollte zugunsten der Nachvollziehbarkeit aller protokolliert werden.

Zwei Mal in der Woche telefoniert die „Kontaktperson“ des Teams zu einem vorher festgelegten Termin mit der pädagogischen Leitung im JEW. Die Kontaktperson informiert über die Stimmung innerhalb der Gruppe und dem Team, ggf. werden Einzelfälle sowie nötige Maßnahmen bzw. Aktivitäten besprochen. Falls Teamkonflikte entstehen, wird die pädagogische Leitung auch die anderen Betreuer sprechen, um einen umfassenden Eindruck der Teamsituation zu erhalten und über notwendige Konsequenzen zu entscheiden.

5 Literatur

Altenburg, Erika (2002): „Lesekompetenz – Nachdenken nach PISA“. In: SchulVerwaltung NRW 3/2002, Carl Link Verlag Kronach, S. 77-79.

Aufderstraße, Hartmut et al. (2002): Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Balhorn, Heiko (2003): Der Grundwortschatz: das Wortfamilien – Wörterbuch für die Grundschule; plus Englisch for beginners. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

Bartnitzky, Horst und Speck-Hamdan, Angelika; Kretschmann, Rudolf (2004): Leistungen der Kinder - wahrnehmen, würdigen, fördern, Beiträge zur Grundschule.

Bartnizky, Horst (2000): Sprachunterricht heute: Sprachdidaktik; Unterrichtsbeispiele; Planungsmodelle. Berlin: Cornelsen Scriptor

Batz, Michael (1983): Theater zwischen Tür und Angel: Handbuch für freies Theater. Hamburg: Rowohlt.

Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, Hamburg: Hoffmann und Campe.

Behörde für Bildung und Sport, Hamburg: Hamburger Sprachförderkonzept „Sprachförderung in den allgemeinbildenden Schulen“.

Behörde für Bildung und Sport, Hamburg: Rahmenplan Deutsch Bildungsplan Grundschule (2003).

Belke, Gerlind (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.), u.a. (2007). Lesen. Das Training 1 (3 Hefte: Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien und Lehrerkommentar). Seelze: Friedrich-Verlag (2007).

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main.

Boal, Augusto (1999): Der Regenbogen der Wünsche. Seelze: Kallmeyer.

Böhle, Reinhard C. (1993): Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: IKO.

Bos, Wilfried et al. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann.

Braun, Andrea (1997): Leicht wie eine Feder, Kreatives Tanzen mit Kindern. München: Kösel.

Brook, Peter (1994): Der leere Raum. Berlin: Alexander.

Brooks, Charles V.W. (1991): Erleben durch die Sinne. Paderborn: Junfermann.

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit.

Gebauer, Gunter et al. (1998): Spiel – Ritual – Geste, mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg: Rowohlt.

Grabe, Astrid und Andrea Mucha (2006): Handwerkszeug Grammatik – Zeitformen: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Mühlheim/Ruhr: Verl. a.d. Ruhr.

Gudjons, Herbert (2003): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler. Fahren ohne Führerschein. In: Pädagogik, 5/03, S. 6-9.

Habeck, Heinrich (Hg.) (2009): Nachschlagen Finden, Attraktive Grundschule, Jedes Kind fordern und fördern. Stuttgart: Raabe.

Häcker, Thomas: Portfolio (2006): ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen.Baltmannsweiler: Schneider.

Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim.

Jäger-Gutjahr, Ingrid (2007): Schritt für Schritt zum Portfolio. AOL-Verlag.

Jeuk, Stefan (2005): Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. In: Praxis Grundschule, 2/05: Sprache unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen, S. 6-12.

Johnstone, Keith (1997): Improvisation und Theater. Berlin.

Johnstone, Keith (1998): Theaterspiele. Berlin.

Jugenderholungswerk Hamburg e.V. (2000): Betreuerleitfaden.

Kelder, Peter (1989): Die fünf Tibeter. Wessobrunn: Integral.

Klein, Petra (1983): Tanztherapie, eine einführende Betrachtung im Vergleich mit konzentrativer und integrativer Bewegungstherapie. Suderburg: Pro Janus.

Klein, Petra (1993): Tanztherapie. Ein Weg zum ganzheitlichen Sein. München: Pfeiffer.

Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer.

Lange, Erna C. (1997): Halt und Kraft durch die liegende Acht; Kinesiologie für Kinder. München: Kösel.

Lauff , Werner und Hans Günther Homfeldt (1979): Erziehungsfeld Ferienlager. Pädagogik als Praxis und Theorie, München: Juventa.

Lehmann, Rainer H. et al. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel.

Leontjew, Aleksej N. (1982): Tätigkeit Bewußtsein Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Malagguzzi, Loris (2004): Die hundert Sprachen der Kinder, Reggio Emila.

Mecheril, Paul et al. (Hg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Hamburg: Rowohlt.

Mecheril, Paul und Thomas Quehl (Hg.) (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.

Müller, Bernhard (1997): Meditative Übungen für unruhige Geister, Gelassenheit für Jung und Alt. München: Kösel.

Murpurgo,Michael (2004): Die schwarze Hexe. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.

Neumann, Ursula (1991): Ideenkiste. In: Die Grundschulzeitschrift, 43/1991: Mehr Sprache für alle Kinder, S. 59-75.

Opaschowski, Horst (1976): Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Heilbronn: Klinkhardt.

Pries, Michael (2005): Freizeitpädagogik als eine Art Zukunftspädagogik. In: Reinhold Popp (Hrsg): Zukunft – Freizeit – Wissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Wien: LIT.

Reich, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens". In: Bildungsreformband 11: Anforderungen an Verfahren der Regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, S. 121-169.

Reichelt, Fe (1990): Atem, Tanz und Therapie: Schlüssel des Erkennens und Veränderns. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel.

Rösch, Heidi (2004): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zu Sprachförderung. Hannover: Schroedel.

Rösch, Heidi (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang.

Rösch, Heidi (2006a): DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen: Konzeption für die Unterrichtskomponente des Projekts (nicht veröffentlicht).

Rösch, Heidi (2006b): DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen – ein kurzer Forschungsbericht. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Sprachförderung und Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 3/2006b, S. 99-111.

Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 153 – 174.

Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. In: Didaktik Deutsch Heft 20, S. 90-112.

Roth, Hans-Joachim (2006): Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecheril/Quehl, a.a.O., S. 343-352.

Ruf, Irinell (2009): „Tätigkeit Bewusstsein Persönlichkeit“ in der thetralen Praxis: warum lernen Kinder was, wann und wie??? (Manuskript).

Ruping, Bernd (1993): Gebraucht das Theater. Münster: Lit.

Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Bildungsverlag EINS. Troisdorf/Orell Füssli Verlag.

Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation, In: Praxis Deutsch 136, 3/96, S. 23-29.

Scheller, Ingo (2002): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin (3. Aufl.).

Seyffert, Sabine (1997): Kleine Mädchen, starke Mädchen. Spiele u. Phantasiereisen, die mutig und selbstbewusst machen. München: Kösel.

Simonsohn, Barbara (1995): Die fünf „Tibeter“ mit Kindern. Wessobrunn: Integral.

Solter, Aletha (1994): Wüten toben traurig sein. Starke Gefühle bei Kindern. München: Kösel.

Stanislawskij, Konstantin S. (1983): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Berlin: Das Europäische Buch.

Stanislawskij, Konstantin S. (1986): Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin: Das Europäische Buch.

Steinig, Wolfgang und Hans-Werner Huneke (2002): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Steinmüller, Wolfgang (Hg.) (2001): Gesundheit – Lernen – Kreativität. Bern: Huber.

Sting, Wolfgang (2005): Spiel - Szene - Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart/Leopold Klepacki/Dieter Linck/Andreas Schröer/Jörg Zirfas (Hg.) Grundrisse des Schultheaters. Weinheim und München, S.137-148.

Strasberg, Lee (1999): Schauspielen und das Training des Schauspielers: Beiträge zur „Method“. Berlin: Alexander.

Tschechow, Michael (1979): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Classen.

Turner, Victor W. (1989): Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/M.: Ed. Qumran im Campus-Verlag.

Vaßen, Florian et al. (Hg.) (1998): Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel.

von Wedel-Wolff, Annegret (1993): Zum Lesen verlocken – Aufbau einer Lesemotivation, In: Praxis Grundschule 4/93, S. 4-6.

Wespel, Manfred (1996): Grammatikunterricht – (k)ein Stiefkind. In: Praxis Grundschule 1/96: Stiefkind Grammatik, S. 8-12.

Westhoff, Gerard J. (1987): Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München: Hueber.

Westhoff, Gerard J. (2000): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit Germanistik DaF Nr. 17. München: Langenscheidt.

Wildmann, Frank (1994): Feldenkreis. Übungen für jeden Tag. Frankfurt/M: Fischer.

Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Zaporah, Ruth (1995): Action Theatre: the improvisation of presence. Berkeley: North Atlantic Books.

Internet:

Bertelsmann Stiftung (1995/96): Studie „Öffentliche Bibliothek und Schule“. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/ZehnThesenZumLesen.pdf [zitiert als Bertelsmann-Studie 1995/96].

Bildungpläne Grundschule (HH): http://www.hamburger-bildungsserver.de /bildungsplaene/ Grundschule/D_Grd.pdf

Sprachförderung (HH). http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/ bildung-schule/grundschule/anlage-4-sprachfoerderung,property=source.pdf

Eigene Notizen (Literaturhinweise):

6 Anhang

Anhang I: Das Verb im Deutschen 65

1 Verbklassen: Starke (Unregelmäßige) Verben und Schwache (Regelmäßige) Verben 65

1.1 Regelmäßige (schwache) Verben sind an drei Merkmalen zu erkennen: 65

1.2 Merkmale unregelmäßiger (starker) Verben: 65

2 Zeitformen (Tempi) 70

3 Perfektbildung mit „haben“ oder „sein“ 70

4 Satzstellung: SVO, d.h. an zweiter Stelle im Satz; in Nebensätzen am Ende 71

Anhang II: Einsatzmöglichkeiten des „Grundwortschatzes Plus“ in der TheaterSprachwerkstatt 71

1 Zum Umgang mit dem Wörterbuch 71

2 Weitere Einbindung des Wörterbuches 72

3 Weitere und andere Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch 73

Anhang III: Übersicht von Spielen zu Verben u.Ä. 74

Anhang IV: Diagnosebogen (aus dem TSC 2010) 81

1 Diagnoseübersicht/Lesen 82

Anhang V: Grammatische Termini 82

Anhang VI: Musikauswahl (Irinell Ruf) 83

Anhang VII: Einteilung der Werkstattgruppen 83

Anhang VIII: Gestaltung des Leseraums 84

Anhang IX: „Auszeiten“ für Betreuer während der TheaterSprachCamps 85

Anhang X: Tagestruktur 86

1 Tagesstruktur der Werkstatttage 86

2 Tagesstruktur der werkstattfreien Tage 90

Anhang I: Das Verb im Deutschen

1 Verbklassen: Starke (Unregelmäßige) Verben und Schwache (Regelmäßige) Verben

1.1 Regelmäßige (schwache) Verben sind an drei Merkmalen zu erkennen:

a. Präteritum: Wortstamm-*te* (-Endung bei 2.Ps.Sg/1.-3.Pers.Pl)

Bsp.:

- 1. Ps.Sg: ich lache ich lach-*te*
- 1. Ps.Pl: wir lachen wir lach-*te*-n

b. Partizip II: (ge-) Wortstamm-*t*/*et*

Bsp.:

- gelach-*t*
- behüt-*et*

c. keine Veränderung des Stammvokals im Präteritum/Partizip

Ausnahmen: Die Verben (brennen – brannte – gebrannt und kennen – kannte – gekannt) zählen ebenfalls zu den regelmäßigen (schwachen) Verben, da die Punkte a und b auf sie zutreffen.

1.2 Merkmale unregelmäßiger (starker) Verben:

a. Präteritum: kein Suffix, dafür Veränderung des Stammvokals

Bsp.:

- 1. Ps.Sg: ich laufe ich lief
- 1. Ps.Pl: wir laufen wir liefen

b. Partizip II: (ge-) (ggf. veränderter) Wortstamm-*en* (Bsp.: gelauf-en, getrunk-en)

Liste der unregelmäßigen Verben

Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **a**	***Perfekt*** **a**	***Ebenso***
stehen	steht	stand	hat gestanden	aufstehen, bestehen, verstehen
bringen	bringt	brachte	hat gebracht	anbringen, mitbringen, unterbringen, verbringen
denken	denkt	dachte	hat gedacht	
kennen	kennt	kannte	hat gekannt	erkennen
brennen	brennt	brannte	hat gebrannt	abbrennen, verbrennen
nennen	nennt	nannte	hat genannt	
rennen	rennt	rannte	hat gerannt	wegrennen
tun	tut	tat	hat getan	dazutun
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **a**	***Perfekt*** **e**	***Ebenso***
liegen	liegt	lag	hat gelegen	
sitzen	sitzt	saß	hat gesessen	
geben	gibt	gab	hat gegeben	aufgeben
lesen	liest	las	hat gelesen	vorlesen
sehen	sieht	sah	hat gesehen	aussehen, fernsehen
essen	isst	aß	hat gegessen	
fressen	frisst	fraß	hat gefressen	
messen	misst	maß	hat gemessen	ausmessen
vergessen	vergisst	vergaß	hat vergessen	
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **a**	***Perfekt*** **o**	***Ebenso***
beginnen	beginnt	begann	hat begonnen	
kommen	kommt	kam	ist gekommen	ankommen, bekommen, entkommen, freikommen, mitkommen, wiederkommen, zurückkommen
schwimmen	schwimmt	schwamm	ist geschwommen	
bewerben	bewirbt	bewarb	hat beworben	
brechen	bricht	brach	hat gebrochen	abbrechen, aufbrechen, unterbrechen, zerbrechen

erschrecken	erchrickt	erschrak	ist erschrocken	
helfen	hilft	half	hat geholfen	mithelfen
nehmen	nimmt	nahm	hat genommen	abnehmen, mitnehmen, teilnehmen, übernehmen,
sprechen	spricht	sprach	hat gesprochen	nachsprechen, versprechen, weitersprechen
stechen	sticht	stach	hat gestochen	
sterben	stirbt	starb	ist gestorben	
treffen	trifft	traf	hat getroffen	
werfen	wirft	warf	hat geworfen	
empfehlen	empfiehlt	empfahl	hat empfohlen	
stehlen	stiehlt	stahl	hat gestohlen	
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **a**	***Perfekt*** **u**	***Ebenso***
finden	findet	fand	hat gefunden	befinden
gelingen	gelingt	gelang	ist gelungen	
gewinnen	gewinnt	gewann	hat gewonnen	
singen	singt	sang	hat gesungen	
sinken	sinkt	sank	ist gesunken	
springen	springt	sprang	ist gesprungen	
trinken	trinkt	trank	hat getrunken	
verbinden	verbindet	verband	hat verbunden	
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **i/ie**	***Perfekt*** **a**	***Ebenso***
gehen	geht	ging	ist gegangen	aufgehen, ausgehen, losgehen, weitergehen, zugehen, zurückgehen
empfangen	empfängt	empfing	hat empfangen	
fangen	fängt	fing	hat gefangen	anfangen, auffangen
hängen	hängt	hing	hat gehangen	
braten	brät	briet	hat gebraten	
fallen	fällt	fiel	ist gefallen	einfallen, überfallen, umfallen
gefallen	gefällt	gefiel	hat gefallen	
halten	hält	hielt	hat gehalten	anhalten, aufhalten, behalten, un-

				terhalten
lassen	lässt	ließ	hat gelassen	verlassen
schlafen	schläft	schlief	hat geschlafen	ausschlafen, einschlafen, weiter-schlafen
verraten	verrät	verriet	hat verraten	
laufen	läuft	lief	ist gelaufen	verlaufen, weglaufen
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **i/ie**	***Perfekt*** **ie**	***Ebenso***
reißen	reißt	riss	hat gerissen	wegreißen
schneiden	schneidet	schnitt	hat geschnitten	abschneiden, anschneiden
streichen	streicht	strich	hat gestrichen	anstreichen, unterstreichen
streiten	streitet	stritt	hat gestritten	
vergleichen	vergleicht	verglich	hat verglichen	
beweisen	beweist	bewies	hat bewiesen	
bleiben	bleibt	blieb	ist geblieben	
entscheiden	entscheidet	entschied	hat entschieden	
leihen	leiht	lieh	hat geliehen	
schreiben	schreibt	schrieb	hat geschrieben	
schweigen	schweigt	schwieg	hat geschwiegen	
steigen	steigt	stieg	ist gestiegen	aussteigen, einsteigen, umsteigen
verzeihen	verzeiht	verzieh	hat verziehen	
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **ie**	***Perfekt*** **o**	***Ebenso***
stoßen	stößt	stieß	hat/ist gestoßen	
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **ie**	***Perfekt*** **u**	***Ebenso***
rufen	ruft	rief	hat gerufen	
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **o**	***Perfekt*** **o**	***Ebenso***
heben	hebt	hob	hat gehoben	
lügen	lügt	log	hat gelogen	
betrügen	betrügt	betrog	hat betrogen	

biegen	biegt	bog	hat gebogen	abbiegen
bieten	bietet	bot	hat geboten	anbieten
fliegen	fliegt	flog	ist geflogen	wegfliegen
fließen	fließt	floss	ist geflossen	
schieben	schiebt	schob	hat geschoben	aufschieben
wiegen	wiegt	wog	hat gewogen	
schießen	schießt	schoss	hat geschossen	
schließen	schließt	schloss	hat geschlossen	abschließen, entschließen
ziehen	zieht	zog	hat/ist gezogen	anziehen, einziehen, herausziehen, vorbeiziehen
Infinitv	***Präsens***	***Präteritum*** **u**	***Perfekt*** **a**	***Ebenso***
einladen	lädt ein	lud ein	hat eingeladen	
graben	gräbt	grub	hat gegraben	
fahren	fährt	fuhr	ist gefahren	abfahren, anfahren, erfahren, mitfahren, weiterfahren, zurückfahren
schlagen	schlägt	schlug	hat geschlagen	nachschlagen, vorschlagen
tragen	trägt	trug	hat getragen	vertragen
wachsen	wächst	wuchs	ist gewachsen	
waschen	wäscht	wusch	hat gewaschen	

aus: Aufderstraße et al. 2002, S. 269ff.

2 Zeitformen (Tempi)

1. Für das TheaterSprachCamp relevant sind Präsens, Perfekt und Präteritum/Imperfekt

a. Präsens = Gegenwart; die Formen der Gegenwart werden im Deutschen auch oft anstelle der Futurformen, also zum Ausdruck einer Handlung in der Zukunft, verwendet.

b. Perfekt = Vergangenheit; die Perfektform wird zum Ausdruck von vergangenen Handlungen/Ereignissen im **mündlichen** Bericht/Erzählung verwendet

c. Präteritum/Imperfekt = Das Präteritum drückt ebenfalls die Vergangenheit aus, ohne inhaltliche Unterschiede zum Perfekt; das Präteritum wird meistens in **schriftlichen** Erzählungen/Berichten verwendet. (Ausnahme: Modalverben, „sein", „haben", Positionsverben – werden auch in **mündlichen** Berichten i.d.R. durch das Präteritum ausgedrückt)

Präteritum und Perfekt: Gebrauch

- „sein", „haben", Modalverben, Positionsverben → meistens Präteritum
- andere Verben:

  mündliche Erzählungen, Berichte → **Perfekt**

  schriftliche Erzählungen, Berichte → **Präteritum**

mündlicher Bericht	**schriftlicher Bericht**
Ich **wollte** in meinem Garten einen Baum pflanzen. Also **habe** ich ein Loch **gegraben**. Dabei **bin** ich auf eine Metalldose **gestoßen**. Als ich sie **aufgemacht habe**, **habe** ich **gesehen**, dass Ringe, Münzen und eine Uhr darin **lagen**. Ich **war** natürlich sehr überrascht.	Franz K. **wollte** in seinem Garten einen Baum pflanzen. Also **grub** er ein Loch. Dabei **stieß** er auf eine Metalldose. Als er sie **aufmachte**, **sah** er, dass Ringe, Münzen und eine Uhr darin **lagen**. Er **war** natürlich sehr überrascht.

(aus: Aufderstraße et al. 2002, S. 272)

3 Perfektbildung mit „haben" oder „sein"

Abgesehen von einigen regionalen Besonderheiten, werden die Verben im Perfekt mit „haben" gebildet (Bsp.: Er *hat* ein Brötchen gegessen.).

Einige Verben verlangen das Hilfsverb „sein" (Bsp.: Er *ist* in die Ferien gefahren.).

Dazu gehören:

- Verben der Bewegung von/zu einem Ort: aufstehen, fahren, fallen, fliegen, gehen, kommen, reisen, begegnen, laufen, schlendern, schwimmen, springen, hüpfen etc.
- Intransitive Verben, die eine Änderung des Zustands anzeigen: aufblühen, verblühen, aufwachen, einschlafen, entstehen, werden, wachsen, sterben, ertrinken, ersticken, umkommen, vergehen, gedeihen etc.
- sein, bleiben

4 Satzstellung: SVO, d.h. an zweiter Stelle im Satz; in Nebensätzen am Ende

1. Im **Hauptsatz** (Aussagesatz) steht das finite (konjugierte) Verb grundsätzlich an zweiter Stelle (Bsp.: Er *liest* ein Buch.). Das Subjekt steht hier an erster Stelle. Durch Umstellung kann es jedoch auch an dritter Stelle stehen (Bsp.: Ein Buch *liest* er.). Das Verb bleibt dabei an der zweiten Stelle, das Subjekt bzw. die übrigen Satzglieder bewegen sich darum wie um eine Achse.

2. Im **Fragesatz** steht das finite Verb an erster Stelle (Bsp.: *Liest* er ein Buch?)

3. In **Nebensätzen** steht das finite Verb grundsätzlich am Ende (Bsp.: Er *liest* ein Buch [Hauptsatz], weil er es in der Schule vorstellen *soll*.).

4. **Satzklammer** (Verbaler Rahmen): Das finite Verb und die übrigen Prädikatsteile bilden einen Rahmen, in dem die meisten (oder alle) Satzglieder (ggf. Subjekt, Objekt, adverbiale Bestimmungen) eingeschlossen sind (Bsp.: Er *hat* das Buch bereits letztes Jahr *gelesen*. // *Hat* er das Buch bereits letztes Jahr *gelesen*?)

Eine Satzklammer kann gebildet werden durch:

- **Perfekt:** Finites Verb + Partizip II (s.o.)
- **Finites Modalverb + Infinitv:** Er *will* das Buch unbedingt heute noch *lesen*.
- **Trennbare Verben:** Finites Verb + trennbare Vorsilbe:Er *liest* aus einem spannenden Buch *vor*.

Anhang II: Einsatzmöglichkeiten des „Grundwortschatzes Plus“ in der TheaterSprachwerkstatt; Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch

1 Zum Umgang mit dem Wörterbuch/Zu Beginn:

1. Das Tier-ABC auf den Seiten 17-34

Von den Autoren selbst als Übung für den Gebrauch des Wörterbuchs gedacht, bietet sich das Tier-ABC an, zu Beginn der Werkstatt damit zu arbeiten.

a) in Einzel-/Paar-/Kleingruppenarbeit die Tiere auf den Tieraufklebern identifizieren, den Anfangsbuchstaben bestimmen, an der entsprechenden Stelle im Wörterbuch (nur im Tier-ABC) nach dem Wort/der Tierbezeichnung suchen, den Aufkleber einkleben.

b) Zunächst **Wörter** (Tiernamen) **sammeln**, in Kleingruppen, auf großem Stück Papier, evtl. zu bestimmtem Oberthema (z.B. Dschungeltiere). Im zweiten Schritt die eigene Rechtschreibung überprüfen, indem man die gesammelten Tiere im Tier-ABC nachschlägt und Rechtschreibung vergleicht. Ggf. die weiteren Mitglieder einer Wortfamilie vorlesen (z.B. der Adler – der Fischadler, der Seeadler, der Steinadler etc). Ggf. im Anschluss Schritt a)

2. Die Übungen auf den Seiten 5-16 sind ebenfalls dazu gedacht, **spielerisch den Umgang mit dem Wörterbuch zu üben**. Hauptsächlich geht es darum, zu üben, unter welchem Teil eines Wortes nachgeschlagen werden muss (z.B. Angst*hase* – Hase). Diese Rätsel/Spiele/Übungen sind jedoch teilweise recht schwierig und sollten auf jeden Fall unter genauer Anleitung gemacht werden. Zusätzlich sollten sie sich ggf. an eine genaue und direkte Erklärung zum Nachschlagen von Mitgliedern einer Wortfamilie anschließen. Erklärung und Übungen brauchen viel Zeit und sollten ggf. nicht komplett auf einmal, sondern nach und nach gemacht werden. Die Übungen werden zudem für einige Kinder leichter, für andere unlösbar sein!

3. Auch auf den Seiten 35-54 sowie 349-408 gibt es viele **unterschiedliche Rätsel/Übungen,** die sich je nach Niveau der Kinder evtl. eignen, anhand des Wörterbuchs etwas Grammatik/Rechtschreibung zu üben. Im Vordergrund steht wieder die **Orientierung an Wortfamilien**. Welche Übungen geeignet sind, muss individuell entschieden werden. Die Übungen/Rätsel auf den Seiten 38-49 beschäftigen sich in erster Linie mit Verben und passen somit bevorzugt ins Konzept des TheaterSprachCamps 2009. Die im Buch enthaltenen Übungen eignen sich als gute Abwechslung oder Unterbrechung innerhalb einer Einheit. Die Kinder können individuell gemäß ihres eigenen Tempos und Niveaus damit arbeiten. Erfahrungsgemäß stößt die Arbeit mit dem Buch auf großes Interesse, v. a. da die Kinder die Bücher geschenkt bekommen!

2 Weitere Einbindung des Wörterbuches

1. Eigenständig eigene Rechtschreibung überprüfen lassen, bspw. bei weiteren Wortsammlungen etc.

2. Kontinuierlich dazu ermuntern, selbst im Wörterbuch nachzuschlagen, falls sich ein Kind über die genaue Schreibweise eines Wortes unsicher ist, unabhängig von der aktuellen Übung, bevor man selbst die Lösung gibt. Ggf. wiederholt beim Nachschlagen Hilfestellung leisten. Auch außerhalb der TheaterSprachwerkstatt, z. B. beim Briefschreiben.

3. Die Wortfamilien nutzen:

a) Ein Wort (bspw. ein Verb) wird ausgesucht, die übrigen Mitglieder der entsprechenden Wortfamilie heraussuchen, Bedeutung besprechen oder darstellen/zeichnen lassen, dabei jeweils Wortstamm kennzeichnen; anschließend ggf. selbst weitere Wortfamilienmitglieder suchen.

b) Nach Bsp. von a) zunächst ohne Wörterbuch Mitglieder einer Wortfamilie gemeinsam suchen, anschließend mit Wörterbuch überprüfen/vervollständigen.

c) Mitglieder verschiedener Wortfamilien jeweils einzeln auf Schnipsel, sollen jeweils mit den verwandten Wörtern zusammengebracht werden; bei Unsicherheit durch Wörterbuch überprüfen lassen.

d) weitere Varianten dieses Musters

4. Regelmäßige/Unregelmäßige Verben:

Im „Grundwortschatz Plus“ sind nur die Präteritumformen der **unregelmäßigen** Verben zusätzlich zum Perfekt etc. als Mitglieder der Wortfamilie aufgeführt, bei den regelmäßigen Verben nicht! Darauf kann ggf. hingewiesen werden: Wenn man ein Verb nachschlägt, kann man sich gleich einprägen, ob es ein regelmäßiges oder ein unregelmäßiges Verb ist, und im ersten Fall weiß man, wo man nachschlagen kann.

a. Nach Einführung der „Regeln der Unregelmäßigkeit“ (Stammvokalveränderung etc.) können die Kinder in Gruppen nach unregelmäßigen Verben suchen und sie zusammentragen; kann auch als eine Art Wettbewerb durchgeführt werden:

a) Welche Gruppe findet zuerst X unregelmäßige Verben
b) Welche Gruppe findet in festgelegter Zeit die meisten unregelmäßigen Verben

b. Die Kinder suchen in Lesetexten der Leseförderung mithilfe des Wörterbuches die Präteritumformen der unregelmäßigen Verben heraus.

3 Weitere und andere Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch

Sicherung des Alphabets:

- Lieder zum Alphabet
- Spiele zum Alphabet

Vorbereitete Aufgaben:

- Die Kinder suchen mithilfe des Wörterbuchs Wörter zu einem Buchstaben, die sich zu einem Satz zusammensetzen lassen.

- Die Kinder bilden zu möglichst allen Buchstaben des Alphabets einen Satz, in dem möglichst alle Wörter mit dem gleichen Laut anfangen, z.B.: *Affen angeln abends alte Aale*. *Bären bringen besonders bunte Briefe. Chamäleon cremt Clowns. Drei Dackel dösen drinnen etc.*

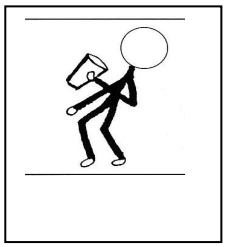
- Die Sätze werden einzeln auf Karten aufgeschrieben, eventuell werden Bilder dazu gemalt.

Spielanleitung:

a) Die Karten werden gemischt und verdeckt in die Mitte auf einen Stapel gelegt.
b) Das erste Kind nimmt sich die oberste Karte, liest den Satz und spricht ihn möglichst schnell ohne Fehler.
c) Hat das Kind keine Sprechfehler gemacht, darf es die Karte behalten. Ansonsten kommt die Karte wieder unter den Stapel.
d) Gewonnen hat das Kind, das die meisten Karten gesammelt hat.

Anhang III: Übersicht von Spielen zu Verben u.Ä.

Thema: Verben (Vergangenheit)



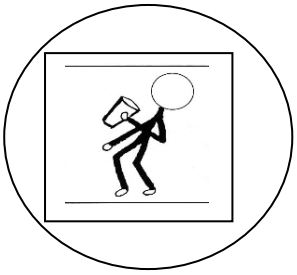
trinken

1. Wort -Bild – Zuordnung

(semantische Übung)

2. Verbbilder zum Vorspielen

(Semantische Übung)



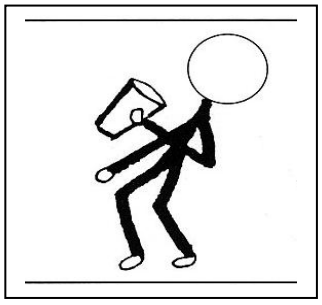
Ein Kind zieht eine beliebige Karte und spielt pantomimisch vor. Die anderen erraten die Tätigkeit.

Bsp.: Trinken

3. Memory

Bild und Wort werden verdeckt gezogen! **Achtung:** Nicht zu viele Karten auf einmal ins Spiel bringen! **Achtung:** Bilder und Wörter räumlich trennen! (Z.B. rechts: Bilder, links: Wörter, Trennlinie)

trinken



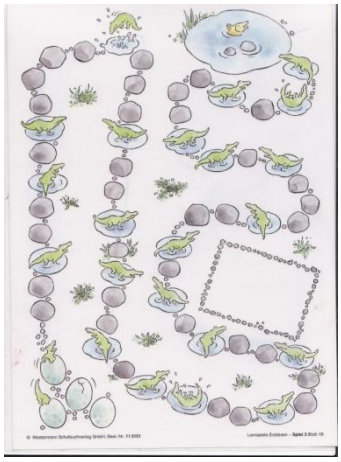
Variante 1: Gezinktes Memorie: Die verdeckte Seite des Wort-Kärtchens ebenfalls mit dem Verb beschriften oder die Karte offen liegen lassen! Es muss also nur noch das dazugehörige Bild gefunden werden.

Variante 2: Verschiedene Zeitformen einsetzen! (Steigende Schwierigkeitsstufen)

4. Krokodilspiel

- Wortkarten aus dem Memoriespiel (je nach Schwierigkeitsgrad verschiedene Zeiten) mischen und auf einen Stapel legen.
- Spielsteine + Würfel
- Wenn jemand in den Teich fällt, kann er/sie sich nur vor dem Krokodil retten, indem eine Karte gezogen wird und richtig einsortiert wird.

Spielplan:



Infinitiv	Präsens	Präteritum 1.Vergangenheit	Perfekt 2.Vergangenheit

5. Lottospiel (2 Personen)

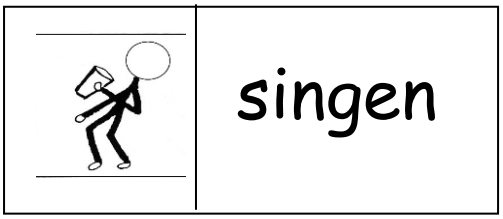
Zwei Bildkarten (s.u.) werden für jeden Spieler als Unterlage genommen. Die Wortkarten aus dem Memoriespiel werden verdeckt hingelegt und nacheinander gezogen.

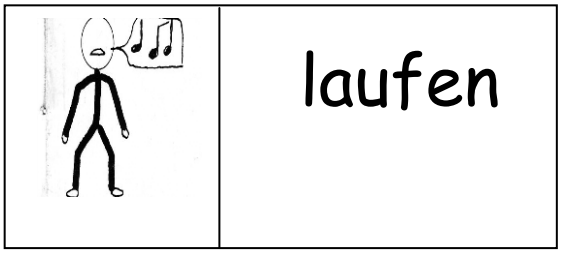
6. Würfelspiel

Die Wortkarten aus dem Memoriespiel werden offen hingelegt und der Würfel markiert mit den verschiedenen Zeiten (Präsens, Präteritum, Perfekt) gewürfelt. Die richtige Zeit muss herausgefunden werden. Wenn die Karte richtig gewählt wurde, darf das Kind die Karte behalten.

7. Domino

Jeder Spieler bekommt 5 Karten, die verdeckt gezogen werden müssen und dann nacheinander angelegt werden. Im Wechsel werden Wort und Bild, die zueinander passen gelegt. In jeder Runde wird eine neue Karte verdeckt gezogen.

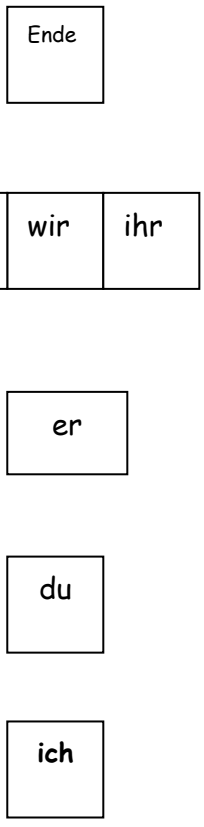




8. Hinke Pott

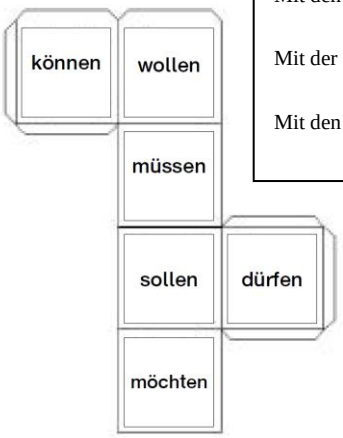
Mit Kreide wird ein Spielfeld aufgemalt. Die Spielleiterin hält die 1. Karte (Vorgabe: Präsens, Perfekt, Präteritum) hoch. Die 2. Karte bestimmt das Verb. Das Kind muss in der richtigen Zeit das Verb beim Hinken konjugieren.

Variante: Das Kind kann eine beliebige Konjugationsform wählen. Nur die Zeit und das Verb müssen richtig sein.

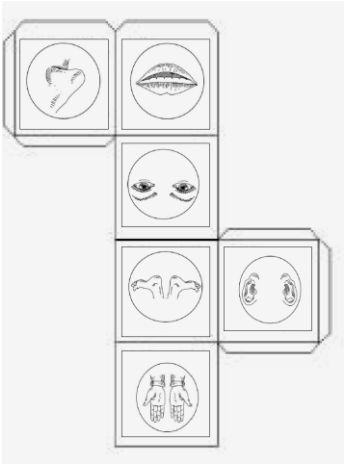


9. Sätze würfeln

Die selbst erstellten Würfel werden geworfen. Daraus ergeben sich beispielweise folgende Sätze:

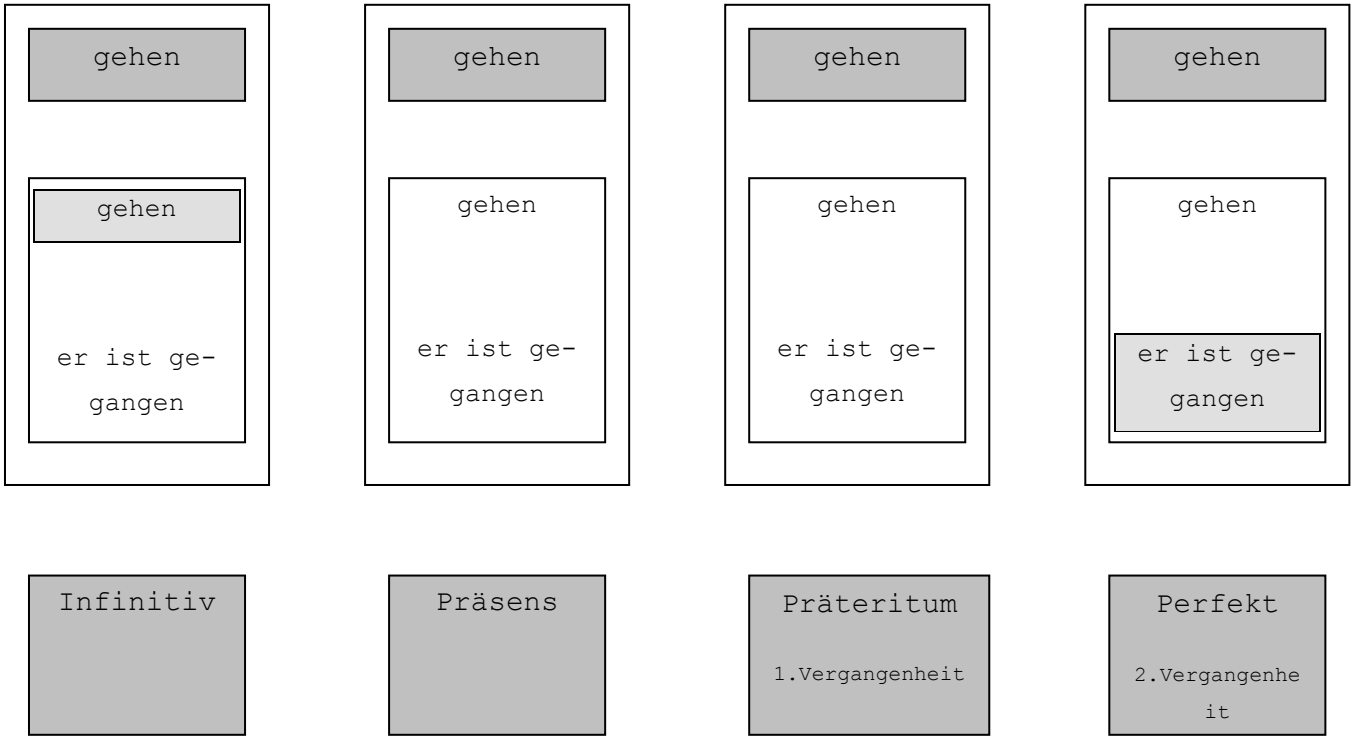


Mit den Händen	können	wir klatschen.
Mit den Füßen	darf	ich stampfen.
Mit der Nase	wollen	wir riechen.
Mit den Ohren	sollst	du hören.

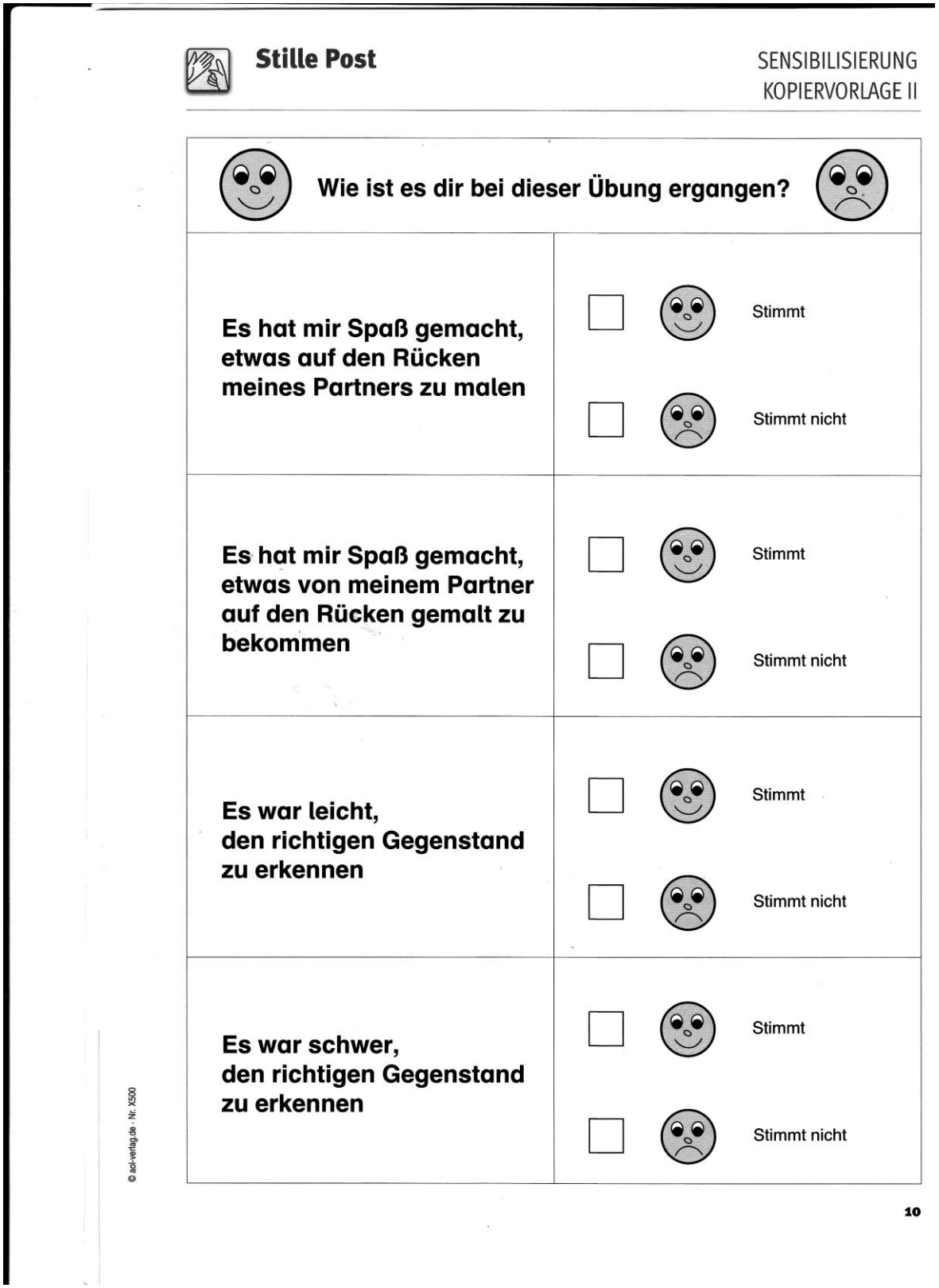


10. Quartett

Die Karten werden an alle Mitspieler verteilt. Der erste Spieler fragt einen bestimmten Spieler: Hast du die Karte: Er geht? Hat das Kind die Karte, muss diese abgegeben werden. Nun ist dieses Kind an der Reihe. Es wird so lange gefragt, bis die Karte gefunden wurde.



Materialvorschläge erarbeitet von Birte Priebe



Stille Post

SENSIBILISIERUNG
KOPIERVORLAGE II

Wie ist es dir bei dieser Übung ergangen?

Es hat mir Spaß gemacht, etwas auf den Rücken meines Partners zu malen	☐ Stimmt ☐ Stimmt nicht
Es hat mir Spaß gemacht, etwas von meinem Partner auf den Rücken gemalt zu bekommen	☐ Stimmt ☐ Stimmt nicht
Es war leicht, den richtigen Gegenstand zu erkennen	☐ Stimmt ☐ Stimmt nicht
Es war schwer, den richtigen Gegenstand zu erkennen	☐ Stimmt ☐ Stimmt nicht

© aol-verlag.de · Nr. X500

10

Das freie Reden in der Gruppe ...

... war für mich ungewohnt.	**... war für mich problemlos.**
... war für mich aufregend.	**... hat mir Herzklopfen bereitet.**
... machte mir einen trockenen Hals.	**... brachte mich zum Schwitzen.**
... ließ mich nur stockend reden.	**... machte mich unruhig.**

Was hat mir beim freien Sprechen geholfen?

REFLEXION
KOPIERVORLAGE

Beim freien Sprechen und Erzählen hat mir geholfen ...

bei der Partnerarbeit:	... dass ich zuerst mit meinem Platznachbarn sprechen konnte.	☐
	... dass ich mir aussuchen durfte, mit wem ich zuerst sprechen wollte.	☐
	... dass ich zuerst mit meiner Freundin/ meinem Freund reden durfte.	☐
bei der Gruppenarbeit:	... dass wir uns in unserer Gruppe schon gut kannten.	☐
	... dass mich die anderen aussprechen ließen.	☐
	... dass mir die anderen zugehört haben.	☐
vor der Klasse:	... dass ich vorher alles mit anderen besprechen konnte.	☐
	... dass mich niemand ausgelacht hat.	☐
	... dass mir die Gruppe Mut gemacht hat.	☐

© aol-verlag.de · Nr. X500

Anhang IV: Diagnosebogen (aus dem TSC 2010)

Bewegungs- und Sozialverhalten

Datum	Ausgangssituation
	Allgemein
	Motivation
	Konzentration
	Aktivität
	Selbstständigkeit
	Sozialverhalten
	traut etwas wenig zu
	Kontaktaufnahme zu Mitschülern
	aufmerksam
	Aufforderungen werden verstanden
	Artikulationsmotorik:
	Verständliche Aussprache
	Wortdurchgliederung ist in Ordnung
	Muskeltonus ist o.k., nicht viel/wenig Spannung
	Grobmotorik:
	Gleichgewicht stehend
	Gleichgewicht in Bewegung
	Koordination
	Raum-Lage-Gefühl
	kann stillsitzen
	Feinmotorik:
	Graphomotorik
	Auge-Handkoordination
	Wahrnehmung:
	kann Rhythmus erkennen oder klatschen
	weitere Beobachtungen:
	Entwicklung der Bewegung und des Sozialverhaltens

Beobachtungsbogen

für

Schülercode:

1. Buchst. Vorname
+ letzter Buchst. Vorname
+ letzter Buchst. Nachname
+ Geburtstag + Geburtsmonat

Name:_____Camp: _____

Stärken/Besonderheiten/Wünsche

Datum	Ausgangssituation
	Was mag das Kind gerne? **Was kann es gut?**
	Welche Sprachen spricht das Kind?
	Welchen Lernweg bevorzugt das Kind?
	Wie ist das...
	Sprechen in der Herkunftssprache?
	Schreiben in der Herkunftssprache?
	Lesen in der Herkunftssprache?
	weitere Beobachtungen:
	Entwicklung der Talente:

Förderschwerpunkt im Camp 2010:

_____

Leseentwicklung

Datum	Ausgangssituation
	Lesen
	Wortverständnis
	Wortbedeutung erkennen
	Blickfeld
	Lesetempo
	Lesegenauigkeit
	Automatisierung: Erkennen von Wortbausteine
	Automatisierung: Erfassen von Wortbildern
	Textverständnis
	Stillelesen
	Arbeitsaufträge erlesen
	Sachtexte lesen
	Fiktionale Texte lesen
	Sinngestaltendes Lesen, Vorlesen
	Hören
	Hörverstehen
	weitere Beobachtungen:
	Förderung Leseentwicklung

Sprachentwicklung

Datum	Ausgangssituation
	Kommunikativer Bereich:
	Beziehungsaspekt, z.B. Augenkontakt
	Ordnungsaspekt, an Gesprächsregeln halten
	Kodierungsaspekt, nonverbales Verhalten deuten
	Semantischer Bereich:
	Wortschatz
	Ober- und Unterbegriffsbildung
	Präpositionen
	Morphologischer Bereich:
	Genus
	Plural
	Verbmorphologie
	Adjektive
	Grammatik
	Wortarten unterscheiden
	Verben erkennen
	Verben konjugieren
	Verbstellung im Satz
	Regelmäßig/unregelmäßig unterscheiden
	Schreiben
	Schrift
	Geschichten schreiben
	Texte /Briefe schreiben
	Texte unterteilen in Abschnitten
	weitere Beobachtungen:
	Förderung Sprachentwicklung

1 Diagnoseübersicht/Lesen

	Diagnosebereich	**Titel der Arbeitsblätter**
2.	Konzentration	
2.1	Konzentrationsvermögen und Koordination	Bilder vergleichen Tipprallye
2.2	Konzentration und Augenübung	Wie kommt Tina heute zur Schule?
2.3	Konzentration und Blickfeld	Lesen wie ein Blitz
3.	Automatisierung	
3.1	Erkennen von Wortbausteinen	Wortbausteine
3.2	Erfassen von Wortbildern	Wörter finden
4.	Sinnerfassendes Lesen: Stilllesen	
4.1	Fiktionaler Text	Das schrecklich liebe Monster
4.2	Sachtext	Die Giraffe
5.	Sinngestaltendes Lesen: Vorlesen	
	Fiktionaler Text	Das lila Pony

Anhang V: Grammatische Termini

Grammatische Termini, die während der Förderung im Camp verwendet werden (nicht fett: die evtl. den Kindern bekannten Bezeichnungen; weitere sind möglich)**:**

Wort: Vorsilbe, Wortstamm, Wortendung

Substantiv: Nomen, Hauptwort

Artikel (bestimmt/unbestimmt): Geschlechtswort, Begleiter

Maskulinum/Femininum/Neutrum: Männlich/weiblich/sächlich

Verb (stark/schwach; regelmäßig/unregelmäßig): Zeitwort, Tätigkeitswort, Tuwort, Tunwort

Perfekt: unvollendete Vergangenheit

Präteritum: Vergangenheit, einfache Vergangenheit, Imperfekt

Infinitiv: Grundform

Adjektiv: Eigenschaftswort, Wiewort

Pronomen: Fürwort

Präposition: Verhältniswort

Singular: Einzahl

Plural: Mehrzahl

Nominativ: Wer-Fall, erster Fall

Genitiv: Wessen-Fall, zweiter Fall

Dativ: Wem-Fall, dritter Fall

Akkusativ: Wen-Fall, vierter Fall

Anhang VI: Musikauswahl (Irinell Ruf)

• Sahrauis: Die Musik der West-Sahara		Emotionen weckend Nr. 8
• Joachim Ernst Berendt: Vom Hören der Welt		informierend
• Anouar Brahem : Le pas du chat noir	Nr.1	Phantasiereisen, Langsamkeit
• Astrakan cafe	Nr. 2	Spiegelübungen
• Jane Birkin: Arabesque		kreativ
• Deborah Henson Conant: Budapest		schütteln
• Soukous Mbalax: African Highlife		animieren, isolieren
• Reves d'oasis: Desert Blues 2		Erdung
• Marie Boine: Leahkastin		Improvisationen mit Stab

Anhang VII: Einteilung der Werkstattgruppen

Nutzt die ersten 2-3 Tage mit Spielen im Raum, im Kreis, Freizeit etc. für die Diagnose der Stärken und Schwächen der Kinder. Je genauer ihr hier guckt, desto klarer werden die Einteilungen, was eure Arbeit erleichtert. Ermittelt den dringendsten Förderbedarf: Wenn z.B. Kinder große Schwierigkeiten haben zu schreiben, kann nicht das Ziel sein, dass sie das im Camp lernen. Stattdessen muss daran gearbeitet werden, dass sie mündlich gestärkt werden, damit die Hemmschwelle zu schreiben gesenkt wird. Wie stark sind sie in der Erstsprache? Welche Probleme haben „die Deutschen" sprachlich, was sind mögliche Ursachen?

- Starke und schwache in eine Gruppe – möglichst ausgewogen, sprachlich, sozial, expressiv
- Große Mischung: Geschlecht, Alter, Kultur
- Möglichst keine Majorisierung einer Sprache: nicht alle „Deutschen oder Türken oder Russen" zusammen. (z.B. wenn zwei Roma Kinder: auf jeden Fall zusammen lassen, gleiches gilt für

andere „Minderheiten“, gleiches gilt für z.B. pubertierende Mädchen, zu zweit, zu dritt auf die Gruppen verteilen.

- Wie viele sollten von einer Schule in einer Gruppe sein?
- Kinder aus einer Klasse sollten möglichst zusammen bleiben.

Beachtet:

- Seht die Stärken und stabilisiert sie.
- Wo sind die Potentiale?
- Fördert die Psycho-Motorik und Konzentrationsfähigkeit.
- Vermeidet Frontalunterricht.
- Vermeidet Hauptrollen und Nebenrollen.
- Wiederholungen helfen zu stabilisieren.
- Einfache, klare Strukturen, im Raum, in der Anleitung, in den Aufgaben.
- Raum für Erfolgserlebnisse.
- Theater: „Weniger ist mehr“ d.h. der Sinnesüberflutung entgegenwirken.
- Wer braucht „Verlangsamung“, wem tut „Verschnellerung“ gut?
- Auf welche Aspekte der Sprachförderung konzentriert Ihr euch bei den Kindern, die in eurer Gruppe sind?
- Wechselt nicht die ursprüngliche Gruppenzugehörigkeit (12 Kinder) der Werkstatt.
- Auch die 6 er Gruppen sollten möglichst konstant miteinander arbeiten. Deswegen ist die Diagnosezeit so wichtig.
- Konzentriert euch auf wenige Ziele. Wenn Ihr die erreicht, habt Ihr viel geschafft.

Anhang VIII: Gestaltung des Leseraums

Der Förderschwerpunkt Lesen soll nicht nur durch das Üben von Lesestrategien und das abendliche gemeinsame Vorlesen unterstützt werden, sondern auch durch eine Verlockung der Kinder zu eigenem selbständigen Lesen, Hören von Hörbüchern, Kinderliedern und anderer Musik. Der sinnlich-unterhaltende Aspekt des Lesens soll jedoch nicht den Abendstunden vorbehalten bleiben, sondern im Camp möglichst immer und überall spürbar sein. Die TheaterSprachCamps sollten eine eigene „Lesekultur“ entfalten, zu der eine allgemeine Wertschätzung des genießenden, interessengeleiteten Lesens auch ohne didaktische Aufbereitung und unterrichtliche Verwertung gehört. Um eine Lesekultur zu etablieren, bedarf es eines dem Lesen vorbehaltenen Ortes und eines Zeitrahmens, die Kindern ungestörte Zeit einräumen, um sich in ein Buch zu verlieren, um in Büchern zu stöbern oder sie anzulesen. Gerade im TheaterSprachCamp sollen die Kinder Gelegenheit zum selbstvergessenen Lesen erhalten, sollen ihre Lektüren selbst auswählen und deren Vielfalt erfahren können, um eigene Leseinteressen

zu entwickeln. Weil die freie Verfügbarkeit von Büchern zu den zentralen Bedingungen des Lesens gehört, steht in jedem Camp an prominenter Stelle eine abwechslungsreich ausgestattete Bücherkiste bereit, auf die die Kinder außerhalb der Unterrichtszeiten immer freien Zugriff haben. Empfehlenswert wäre ein Leseteppich mit Kissen oder Polstern, auf dem mehrere Leser gleichzeitig Platz finden, ohne sich gegenseitig in die Quere zu kommen. Um das beim Lesen von phantastischer Literatur gesuchte „Eintauchen in andere Welten" symbolisch zu unterstreichen und dem Leseort einen zusätzlichen optischen Reiz zu verleihen, wäre auch ein „Lesezelt" oder eine „Lesehöhle" vorstellbar. Diese müssten aber für das Lesen geeignete Lichtverhältnisse gewährleisten und einer festen „Lesezeltordnung" unterliegen (bspw. „es wird nicht getobt oder Krach gemacht"), zu deren Einhaltung sich alle Kinder selbst verpflichten. Sie sollte auch eine „Lauschecke" enthalten, in der Hörspiele bzw. Hörbücher (evtl. über Kopfhörer) abgespielt werden können.

Elementar für die Lesekultur ist darüber hinaus, dass die Kinder auch in den freien Lesezeiten Anregung und Begleitung finden und zum Gebrauch der verschiedenen Bücher animiert werden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2002, S. 7). Eine Studie zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschülern der Universität Erfurt, an der im Mai/Juni 2001 rund 1200 Schüler der Klassen 2-4 von 24 Erfurter Grundschulen sowie deren Eltern und Deutschlehrer teilnahmen, bestätigt, welch große Bedeutung Kinder dem Gespräch über das Gelesene beimessen, wobei Freunde als bevorzugte Gesprächspartner genannt werden (vgl. Erfurter Studie 2005, S. 14). Dem Bedürfnis der Schüler nach Kommunikation über Gelesenes sollte also im TheaterSprachCamp Rechnung getragen werden, indem es produktiv genutzt wird. Die Schülerinnen und Schüler sollten in diesen Gesprächen auch dazu angeregt werden, Ideen zur Umsetzung von Gelesenem für das szenische Spiel zu entwickeln und bei der Umsetzung Unterstützung finden.

Anhang IX: „Auszeiten" für Betreuer während der TheaterSprachCamps

- **Auszeiten im Sinne von „Pause, Erholung, Entspannung",** um Abstand zu gewinnen und gesammelt und frischer wieder ins Geschehen einzutauchen, sind unerlässlich und sollen unbedingt genommen werden. Unsere Erfahrung im JEW zeigt, dass im Laufe von drei Wochen ansonsten die Krankheitsfälle zunehmen und Ihr Eurem Auftrag nicht gerecht werden könnt, Ausfälle wegen Krankheit kompensieren zu können. Also: Beugt vor und gönnt Euch **allen** zwischendrin **Pausen**!!! Wir empfehlen, lieber täglich kurze Zeiten einzuplanen, als einen halben Tag in drei Wochen.

  Dies bedeutet **nicht,** zwischendrin nach Hamburg fahren zu können, um ggf. andere Dinge zu erledigen oder Termine außerhalb des TheaterSprachCamps wahrzunehmen. Übernachtungen außerhalb des Camps sind nicht zulässig. Abwesenheit ist nur im dringendsten Notfall (z.B. aus wirklich existenziellen, medizinischen Gründen) und nach persönlicher Absprache mit

Frau Neumann oder Frau Kutsch möglich. Auch die pausierenden Betreuer müssen im Falle besonderer Ereignisse jederzeit abrufbar und in kürzester Zeit erreichbar sein!

- **Auszeiten für die Vorbereitung von sprach-, theater- und freizeitpädagogischen Inhalten** sind ebenfalls notwendig. Sie müssen allerdings gut in die Tagesstruktur eingeplant und gering gehalten werden, weil sonst zu wenige BetreuerInnen für die Kinder zur Verfügung stehen. Der Großteil der Vorbereitung muss daher vorher gelaufen sein, so dass Ihr während der Zeit im Camp möglichst auf einen „Handwerkskoffer" zurückgreifen könnt und es letztendlich nur noch um die Anpassung der Inhalte an die Kindergruppe geht. Diese Auszeiten für die Vorbereitung können kurze Orientierungseinheiten zur laufenden Auswertung und Planung der Werkstatt oder Freizeit allein oder zu zweit sein, während die anderen Teammitglieder mit den Kindern arbeiten oder sie beschäftigen. Sie sind nicht zu verwechseln mit der allabendlichen Gesamt-Teambesprechung, die täglich stattfinden muss. **Vorsicht:** Verwechselt diese Orientierungseinheiten bitte nicht mit ausgiebigen Vorbereitungssitzungen, denn dafür reicht die Zeit nicht und die Kinder werden euch auch zu sehr beanspruchen.

Für alle Auszeiten gilt: Sie sind mit dem Team zu besprechen und bedürfen der Zustimmung aller!

Anhang X: Tagestruktur

1 Tagesstruktur der Werkstatttage

Je Camp ca. 28 Kinder, 7 BetreuerInnen

An drei und zwei Tagen finden Werkstätten in Halbgruppen von 12 Kindern statt. Die BetreuerInnen aller drei Bereiche sind an der Werkstatt beteiligt. Für die Planung sind die Sprach- und TheaterpädagogInnen zuständig. Hierfür müssen Vorbereitungs- und Korrekturzeiten eingeplant werden. Die Einplanung der Vorbereitungszeiten für die FreizeitpädagenInnen (in folgender Tabelle noch nicht berücksichtigt.) nimmt das Team selbst vor. Pausen und Auszeiten sollten von **allen** abgesprochen und unbedingt eingehalten werden.

Legende:
x = hauptverantwortlich
o = beteiligt
- = freie Zeit für Vorbereitung etc.

Zeit	**Aktivität**	**Sprachpädagoge (2)**		**Theaterpädagoge (2)**		**Freizeitpädagoge (2)**	**Jungbetreuer (1)**
07:30	Wecken der Kinder	o		o		o	o
07:45	Tischdienst	o		o		o	o
08.00-08.30	Frühstück	o		o		o	o
08:30	Tischdienst Zimmerpflege	o		o		o	o
09:00-09:15	Vorber.Werkstatt/ Freizeit	-		-		x	x
09.15-11.15	Werkstatt	x	x	x	x	o	o
11.15-11.45	Freizeit	-		-		x	o
bzw. 12:00							
11.45	(Tischdienst)	o		o		o	o
12.00-	Mittagessen	o		o		o	o

12.45					
12.45	Tischdienst	o	o	o	o
13.00 – 14.30	Pause	o	o	x	o

Zeit	**Aktivität**	**Sprachpädagoge (2)**		**Theaterpädagoge (2)**		**Freizeitpädagoge (2)**	**Jungbetreuer (1)**
14.15	Vorber. Zwischenmahl-zeit	o		o		o	o
14.30 – 15.00	Zwischenmahlzeit	o		o		o	o
15.00	Vorber.Werkstatt/Freizeit	-		-		o	o
15.15 – 17.15	Werkstatt	x	x	x	x	o	o
17.15 – 17.45	Freizeit	-		-		x	o
17.45	Tischdienst	o		o		o	o

18:00 – 18:45	Abendessen	o	o	o	o
18:45	Tischdienst	o	o	o	o
19:00 – 20:00	Abendaktion/Pause	o	o	x	o
	Bettfein machen	x	x	x	x
20:15 – 21:15	Vorlesen,	x	x	x	x
21:15 – 21:30	Abendabschluss: Zähneputzen Gemüse essen GuteNachtsagen	x	x	x	x
21.30	Licht aus!	o	o	o	o
21.30 – 22.30	Tagesbesprechung	x	x	x	x
22.30	Zimmerkontrolle	o	o	o	o

2 Tagesstruktur der werkstattfreien Tage

Je Camp ca. 28 Kinder, 7 BetreuerInnen

An zwei Wochentagen finden werkstattfreie Tage für die gesamte Kindergruppe statt. Diese Tage dienen der körperlichen und geistigen Regeneration. Für die Planung dieser Tage sind die Freizeitpädagogen verantwortlich, an der Durchführung sind generell alle beteiligt. Zudem ist hier die Planung von Vorbereitungszeiten der Sprach- und Theaterpädagogen denkbar und sollten in inhaltlicher und personeller Verantwortung gemeinsam im Team abgesprochen und entsprechend eingehalten werden.

Legende:
x = hauptverantwortlich
o = beteiligt
- = freie Zeit für Vorbereitung etc.

Zeit	**Aktivität**	**Sprachpädagoge (2)**	**Theaterpädagoge (2)**	**Freizeitpädagoge (2)**	**Jungbetreuer (1)**
07:30	Wecken der Kinder	o	o	o	o
07:45	Tischdienst	o	o	o	o
8.00-8.30	Frühstück	o	o	o	o
8:30	Tischdienst Zimmerpflege	o	o	o	o
9.15-11.45	Freizeit	o	o	x	x
bzw. 12:00					
11.45	(Tischdienst)	o	o	o	o

12.00-12.45	Mittagessen	o	o	o	o
12.45	Tischdienst	o	o	o	o
13.00 – 14.30	Pause	o	o	x	o

Zeit	**Aktivität**	**Sprachpädagoge (2)**	**Theaterpädagoge (2)**	**Freizeitpädagoge (2)**	**Jungbetreuer (1)**
14.15	Vorber. Zwischenmahlzeit	o	o	o	o
14.30 – 15.00	Zwischenmahlzeit	o	o	o	o
15:00 – 17.45	Freizeit	o	o	x	x
17.45	Tischdienst	o	o	o	o

18:00 – 18:45	Abendessen	o	o	o	o
18:45	Tischdienst	o	o	o	o
19:00 – 20:00	Abendaktion/Pause	o	o	x	x
	Bettfein machen	x	x	x	x
20:15 – 21:15	Vorlesen,	x	x	x	x
21:15 – 21:30	Abendabschluss: Zähneputzen Gemüse essen GuteNachtsagen	x	x	x	x
21.30	Licht aus!	o	o	o	o
21.30 – 22.30	Tagesbesprechung	x	x	x	x
22.30	Zimmerkontrolle	o	o	o	o