

The logo for the Hamburger TheaterSprachCamp, featuring a yellow oval background. Inside the oval is a green chalkboard on a stand with a yellow smiley face drawn on it. Below the chalkboard is a white rectangular area. The text 'Hamburger TheaterSprachCamp' is written across the oval, with 'Hamburger' in black, 'Theater' in black, 'Sprach' in red, and 'Camp' in black. Below the oval, the year '2015' is written in large black font.

Hamburger TheaterSprachCamp 2015

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

**Hamburg
März 2015**

THEORIE UND PRAXIS IM THEATERSPRACHCAMP HAMBURG

KONZEPT 2015

erarbeitet von:

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

auf Basis der früheren Konzepte 2006-2014

Inhalt

Einleitung	1
1 Ziele und Grundlagen	2
1.1 Integratives Konzept.....	3
1.2 Inhaltliche Verbindung.....	3
1.3 Das Abschlussfest.....	4
1.4 Werkstattgedanke.....	5
1.5 Grundbedingungen des integrativen Konzepts	5
2 Das sprachpädagogische Konzept	7
2.1 Äußere Organisation.....	11
2.2 Zur Diagnostik und Lernausgangslage der Kinder.....	12
2.3 Das „Camp-Buch“	13
2.4 Feststellung der Lernausgangslage: Herkunftssprache, Lesekompetenz, Lesevergnügen und Grammatik	15
2.4.1 Herkunftssprache.....	15
2.4.2 Lesen – Lernausgangslage.....	16
2.4.2.1 Schwerpunkte der Lernstandsbestimmung im Lesen.....	18
2.4.2.2 Selbstgesteuertes Lesen durch Selbsteinschätzung/Kompetenzraster.....	20
2.4.3 Grammatik – Lernausgangslage.....	21
2.5 Leseförderung.....	22
2.5.1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch.....	23
2.5.2 Leseaufgaben für ungeübte Leser	24
2.5.3 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Lesekartei	25
2.5.4 Gestaltendes Lesen und Theater.....	27
2.5.5 Einzelaktivität und Anschlusskommunikation.....	28
2.5.6 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen.....	28
2.5.7 Wochenplanung Lesen.....	29
2.6 Grammatik entdecken.....	30
2.6.1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt.....	31
2.6.1.1 Zeitformen.....	32
2.6.1.2 Verbklassen/Konjugation.....	33
2.6.1.3 Im Perfekt: „haben“ oder „sein“	34
2.6.1.4 Satzstellung.....	34
2.6.1.5 Trennbare Verben.....	35
2.6.2 Übungsformen und Sprachspiele.....	36

2.6.3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate.....	37
2.6.4. Das Wörterbuch	38
2.6.5 Arbeitsformen: Partner- oder Kleingruppenarbeit.....	38
2.6.6 Korrekturverhalten.....	39
2.6.7 Wochenplanung Grammatische Strukturen.....	40
3 Das theaterpädagogische Konzept	41
3.1 Methoden der theatralen Praxis	42
3.2 Förderung kreativer Potenziale und kognitiver Lernprozesse durch Theater.....	43
3.3 Theatrale Spracharbeit und sprachliche Theaterarbeit in der Werkstatt.....	44
3.3.1 Soziales und emotionales Lernen sind entscheidende Lernvoraussetzungen:.....	44
3.3.2 Fachlich-themenorientiertes Lernen	45
3.3.3 Ästhetisches Lernen und Kommunizieren	45
3.4 Grundlegende Struktur der Werkstattarbeit.....	46
3.4.1 Lernen und Spielen in einem angstfreien Klima	46
3.4.2 Rhythmus der Werkstattarbeit: drei Phasen.....	46
3.4.3 Die Bedeutung von Ritualen für die Arbeit in der Werkstatt	47
3.4.4 Die Bedeutung des Kreises für die Arbeit in der Werkstatt.....	50
3.4.5 Die Bedeutung der Spiegelübungen in der Werkstatt.....	50
3.4.6 Die Bedeutung der Statuen-Arbeit nach Augusto Boal	51
3.4.7 Die Bedeutung des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone.....	51
3.4.8 Die Bedeutung der szenischen Interpretation nach Ingo Scheller (2002).....	52
3.5 Praktische Einheiten zur Verknüpfung von Theater- und Spracharbeit.....	54
3.5.1 Vorstellen und kennenlernen durch das Thema „Einziehen“	54
3.5.2 Lesen und spielen zum Thema „Zeit“	56
3.5.3 Lesen und spielen zum Thema „Die fünf W-Fragen“	57
4 Das freizeitpädagogische Konzept.....	59
4.1 Theoretische Einführung.....	59
4.1.1 Die Freizeitpädagogik.....	59
4.1.2 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung.....	59
4.1.3 Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten.....	61
4.2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp.....	62
4.3 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien und Methoden.....	64
4.3.1 Organisation.....	64
4.3.2 Inhaltliche Gestaltung.....	65

4.3.2.1 Aktivitäten.....	65
4.3.2.2 Partizipation.....	66
4.3.2.3 Regeln im Zusammenleben.....	66
4.3.2.4 Konflikte.....	67
4.3.2.5 Die Teamarbeit.....	67
4.3.3 Konkrete Umsetzung der freizeitpädagogischen Methoden und Arbeitstechniken im TSC.....	68
4.3.3.1 Organisation.....	68
4.3.3.2 Die ersten drei Tage	69
4.3.3.3 Partizipation.....	69
4.3.3.4 Regeln des Zusammenlebens.....	69
4.3.3.5 Konflikte.....	70
4.3.3.6 Aktivitäten.....	71
4.3.3.7 Teamarbeit.....	72
5 Literatur	73
6 Anhang.....	77
I: Das Verb im Deutschen.....	78
1 Verbklassen: Starke (unregelmäßige) Verben und Schwache (regelmäßige) Verben.....	78
1.1 Schwache (regelmäßige) Verben sind an drei Merkmalen zu erkennen:.....	78
1.2 Merkmale starker (unregelmäßiger) Verben:.....	78
2 Zeitformen (Tempi).....	83
3 Perfektbildung mit „haben“ oder „sein“	83
4 Satzstellung: SVO, d.h. an zweiter Stelle im Satz; in Nebensätzen am Ende.....	84
Anhang II: Einsatzmöglichkeiten des Wörterbuches in der Werkstatt.....	84
1 Einbindung des Wörterbuches.....	84
2 Weitere Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch.....	85
Anhang III: Übersicht von Spielen zu Verben u.Ä.....	86
Anhang IV: Grammatische Termini.....	93
Anhang V: Musikauswahl (Irinell Ruf).....	94
Anhang VI: Einteilung der Werkstattgruppen.....	94
Anhang VII: Gestaltung des Leseraums.....	95
Anhang VIII: „Auszeiten“ für Betreuer während der TheaterSprachCamps.....	96
Anhang IX: Tagestruktur.....	97
1 Tagesstruktur der Werkstatttage.....	97
2 Tagesstruktur der werkstattfreien Tage.....	99

Einleitung

Ziel des Hamburger TheaterSprachCamps ist eine Unterstützung der sprachlichen Bildung, die spielerisch, lebensnah und mit sozialer und emotionaler Stärkung von Kindern im Rahmen der Sommerferien erfolgt. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung gehören dabei eine systematische Auseinandersetzung mit Sprache, Theaterspiel und Freizeitgestaltung als gemeinsames Leben und Lernen selbstverständlich zusammen und dienen der individuellen Förderung der Mädchen und Jungen.

Das TheaterSprachCamp 2015 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) in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, der „academie crearTaT“ und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung geleistet. Das Angebot richtet sich an ca. 250 Hamburger Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, die ab dem Schuljahr 2015/2016 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 den stets positiven Evaluationsergebnissen der früheren Jahre, zuletzt 2014, wird das TheaterSprachCamp 2015 zum neunten Mal angeboten. Die Evaluation hat nachgewiesen, dass die Kinder während des Sommerprogramms Fortschritte in ihren sprachlichen Kompetenzen (Lesen und Grammatik) machen. Beobachtungen der Lehrkräfte und der beteiligten Betreuerinnen und Betreuer sprechen darüber hinaus auch dafür, dass die Kinder an Sozialkompetenz und Selbstbewusstsein hinzu gewonnen haben. Wie in anderen kurzfristigen Interventionsmaßnahmen aber auch festgestellt wurde, sind solche Effekte nach längerer Zeit nicht mehr fest zu stellen – jedenfalls über den Einzelfall hinaus.

2015 werden neun Camps an verschiedenen Standorten durchgeführt. Für je 28 Kinder (ein Camp) sind jeweils sieben Betreuerinnen und Betreuer zuständig: je zwei Studierende für die Sprachbildung, zwei Studierende für den Bereich Theaterpädagogik sowie zwei Freizeitpäda-

gogen bzw. Freizeitpädagoginnen und ein Jungbetreuer oder eine Jungbetreuerin. Ihre Aufgabe ist es, an den Ressourcen 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 einmal treffen und feiern.

1 Ziele und Grundlagen

Ziel des TheaterSprachCamps ist die Sprachförderung von Kindern der dritten Klasse auf der Basis eines integrativen Konzepts, in dem die Arbeitsbereiche Deutsch als Zweitsprache, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik miteinander verbunden sind. Alle drei Bereiche – Sprache, Theater, Freizeit – arbeiten mit ihren eigenen Methoden am gemeinsamen Projektziel, der sprachlichen Bildung.

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 von den besonderen Arbeitsformen des TSC erwarten, dass diese den Kindern in besonderer Weise helfen können, ihre sprachlichen Kompetenzen – z.B. im Lesen – entscheidend zu verbessern. Eine solche Empfehlung sollte auf Basis einer sorgfältigen Diagnose erfolgen, denn die Lehrerinnen und Lehrer haben den Entwicklungsprozess der Kinder meist schon seit deren Einschulung verfolgen und beeinflussen können. Es muss also prognostiziert werden können, dass das Werkstattangebot im Camp den Kindern eine entscheidende Hilfe bieten wird. Soziale Gründe für die Teilnahme sollten also nicht im Vordergrund stehen – hierfür stehen andere Ferienfreizeitangebote des JEW zur Verfügung. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gehören nicht zur Zielgruppe des TheaterSprachCamps.

1.1 Integratives Konzept

Mit der oben beschriebenen Zielsetzung durchgängiger sprachlicher Bildung ist ein integratives Konzept der Umsetzung verbunden:

Sprachpädagogik (Deutsch als Zweitsprache), Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik arbeiten mit in diesen Bereichen qualifizierten Studentinnen und Studenten bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einem integrativen Konzept gleichberechtigt zusammen, um ein Lernumfeld und Lernsituationen zu schaffen, die eine individuelle Sprachbildung bei allen Kindern, entsprechend ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Ressourcen, unterstützen. Sie fördern gemeinsam die Sprachentwicklung der Kinder in ihrer Gesamtheit.

Sprachbildung gelingt in diesem Konzept nur, wenn alle drei Bereiche produktiv zusammenarbeiten und ineinander greifen, aber auch in ihrer fachlichen Eigenständigkeit und mit ihren spezifischen Chancen differenziert vermittelt werden. Vernetzung und Eigenständigkeit der drei Teilaspekte in Bezug auf Inhalte, Ziele und Methoden werden gemeinsam erarbeitet. Methoden, Arbeitsprinzipien und Arbeitsstrukturen müssen transparent sein.

Die Herkunftssprachen der Kinder spielen eine produktive Rolle im TheaterSprachCamp und werden bewusst integriert. Die Kinder werden zum Gebrauch ihrer Sprachen und der selbstbewussten Darstellung ihrer Mehrsprachigkeit ermutigt. Auch die einsprachigen Kinder sollen von der Mehrsprachigkeit der Campgruppe profitieren.

1.2 Inhaltliche Verbindung

Das Kinderbuch „Die schwarze Hexe“ (Englische Originalausgabe: „Black Queen“) von Michael Morpurgo bildet seit 2009 den gemeinsamen Inhalt der Campgestaltung 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. Das Buch bietet Impulse für Inszenierungsmöglichkeiten und spielerische Aneignung der Schwerpunkte „Lesen“ und „Grammatik des Verbs“ (mit Schwerpunkt auf der Vergangenheitsform Präteritum). Mit Hilfe des Buches soll sowohl implizit, als auch explizit eine Auseinandersetzung mit der 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 Sinnerfassung eines Textes. Die Kinder verkörpern die Figuren des Buches und schlüpfen in diese Rollen; sie 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 BetreuerInnen auf dem Abschlussfest am folgenden Sonntag. Es ist eine schöne Gelegenheit, die Erlebnisse in den Camps auszutauschen und gemeinsam Abschied zu feiern. Auch die Lehrerinnen und Lehrer, die die Kinder für das Camp empfohlen haben, sind herzlich eingeladen mitzuerleben, wie begeistert die Kinder von ihren Erfahrungen sind. Es ist eine große Freude für alle zwischen Ballons und Pfannkuchen zu spielen, zu singen, zu lachen, 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. Dafür erhält jedes Camp 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 Statue von einer Figur aus dem Text (z.B. Rambo) und sprechen gemeinsam chorisch ihren Text.
- Eine Reihe Billys (Textfigur) und schwarze Hexen (Textfigur) stehen sich gegenüber und sprechen einen Dialog.
- Ein Kind liest vor und die anderen spielen, inszeniert ohne Worte, einen Abschnitt.
- Ein Kind ist der freie Erzähler, der durch die Szene führt, die anderen spielen.
- oder ... oder ... oder ... der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Mit den kleinen szenischen Interpretationen für die Aufführung auf dem Abschlussfest zeigen die Kinder gleichzeitig Ausschnitte aus der Werkstattarbeit während des Camps und lassen die Zuhause gebliebenen Eltern und Lehrkräfte miterleben, wie sich Sprache, darstellendes Spiel und Freizeitvergnügen miteinander verbinden.

Eine wichtige Rolle zur Gemeinschaftsstiftung spielt das „Camplied“, das das TSC seit Beginn 2006 begleitet. Zum gemeinsamen Text erfindet jedes Camp zusätzlich eine eigene Stro-

phe und übt sie fleißig während der drei Wochen ihres Aufenthalts ein. Auf dem Fest wird es von allen Kindern gemeinsam auf der Bühne gesungen. In einer großen Bildershow wird zusätzlich die Campatmosphäre sichtbar.

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

1.4 Werkstattgedanke

Das Lern- und Übungsprogramm in den Bereichen Sprache und Theater wird im Camp als „Werkstatt“ bezeichnet. Um eine möglicherweise negative Assoziation mit schulischem Lernen zu vermeiden, wird die Lernsituation mit positiven Begriffen besetzt. Lernen wird zu forschen, Schule/Klasse zu Werkstatt und die Schülerinnen und Schülern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Forschern und Forscherinnen. So soll in der Werkstatt Fragen und Problemen gemeinsam auf den Grund gegangen und Versuche veranstaltet werden. Die Ergebnisse werden in einem Portfolio, dem „Camp-Buch“ (siehe Kap. 2.3), dokumentiert, damit die Kinder selbst ihre Lernentwicklung verfolgen, bewerten und ihren Eltern und Lehrkräften zeigen können. Die Werkstattarbeit soll an fünf Tagen der Woche (außer mittwochs und sonntags) stattfinden, im Umfang von vier Stunden täglich.

1.5 Grundbedingungen des integrativen Konzepts

Die Erfahrungen der Projekte 2007 bis 2014 zeigen, dass die Integration der drei beteiligten pädagogischen Bereiche Sprache, Theater und Freizeit lohnend, aber nicht einfach zu erreichen ist. Sie führt nur dann zum gewünschten Synergieeffekt, wenn folgende Prämissen beachtet werden:

Die Sprachförder- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen, 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 eine Sprach- und eine Theaterpädagogin, bzw. ein Sprach- und ein Theaterpädagoge, gemeinsam und hauptverantwortlich durch. Die Freizeitpädagoginnen und -pädagogen begleiten in den Werkstätten ihre Kolleginnen und 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. Auch hier spielt die „Schwarze Hexe“ eine Rolle, z.B. wenn ihre Hütte im Wald gesucht wird, ein Hexenbrief gelesen oder ein Zauberfest veranstaltet wird. In der Freizeit werden Bezüge zur natürlichen Umgebung hergestellt. Alle Betreuerinnen und Betreuer, auch die der Werkstätten, beteiligen sich gleichermaßen an allen Angeboten und sorgen in gemeinsamer Absprache für ausreichend Planungs- und Nachbereitungszeit der jeweils Verantwortlichen.

Alle Pädagoginnen und Pädagogen sind gleichzeitig Betreuerinnen und Betreuer und für einen reibungslosen Ablauf des gesamten TheaterSprachCamps und alle 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 zu den Kindern ermöglicht eine tiefgehende und weitreichende Verbindung zwischen Betreuerinnen, Betreuern und Kindern, die der sprachlichen und sozialen Bildung der Kinder sehr zugute kommt.

Die Atmosphäre der Camps ist freundschaftlich geprägt: Die Kinder duzen die Betreuerinnen und Betreuer (auch in den Werkstätten). Die Autorität der Betreuerinnen und 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 ausdrücklich erwünscht. Dies sind viele Kinder aus der Schule nicht gewöhnt und müssen häufig erst am Beispiel der Pädagoginnen und Pädagogen lernen. Das gilt sowohl für die einsprachigen als auch die zweisprachigen Kinder, die an den Wert der Mehrsprachigkeit erst heran geführt werden müssen. Vielfältige Medien, auch Tonträger, unterstützen diese Auseinandersetzung mit der vielsprachigen Welt, in der die Kinder heute leben.

Alle drei Betreuergruppen sollen sich zur gegenseitigen Entlastung unterstützen: Während der Werkstätten entlasten die Freizeit- die Sprach- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen, indem sie ihnen z.B. in abgesprochener Weise zuarbeiten, bei der Integration schwieriger Kinder mitwirken oder eigene Angebote einbringen. Individuelle Erholungszeiten sind für alle Betreuerinnen und Betreuer vorzusehen und einzuhalten (vgl. Anhang IX).

Die Betreuerinnen und Betreuer sollen durch ihre Vorbereitung vor den Camps in der Lage sein, währenddessen auf einen inhaltlichen „Handwerkskoffer“ zurückgreifen zu können, so dass es während des Aufenthalts nur noch um die Zusammenführung und Anpassung der Inhalte an die konkrete Kindergruppe gehen muss. Während der Camps werden aus Zeitmangel ausgiebige Vorbereitungszeiten nicht mehr möglich sein.

Die enge Zusammenarbeit der drei Bereiche Sprachbildung, 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. Dabei haben alle Bereiche ihre eigenen Methoden und Unterziele, die deswegen im Folgenden voneinander getrennt vorgestellt werden.

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 Bildungsplan vorsieht, soll auch im TheaterSprachCamp die Bildungssprache, gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte und einen differenzierteren Wortschatz, der auch fachsprachliches Vokabular einbezieht, verbessert werden. (Bildungsplan Deutsch 2011, S. 11).

Die Sprachförderung setzt die Schwerpunkte in den Bereichen ***Lesekompetenz, Lesevergnügen und Grammatik des Verbs***.

In der Sprachwerkstatt des ***Förderschwerpunkts Lesekompetenz*** arbeiten die Sprachpädagoginnen und -pädagogen aus methodischen Gründen zumeist mit kurzen, überschaubaren Texten, weil sich diese im Sinne eines intensiven Trainings von Lesestrategien besser bearbei-

ten 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 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: **das Lesevergnügen**.

Umso wichtiger ist es, dass auch dafür Zeit und Raum geschaffen wird. Im TSC ist die abendliche Vorlesezeit als festes Ritual aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer etabliert, 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 wiederfinden 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 (Ritualisierung) stattfinden. Diese motivierend gestalteten Vorlesezeiten, in denen eine positive Einstellung zu Büchern und zum Lesen entwickelt werden kann, sind gerade in der Förderung der DaZ-Kinder ein wichtiger Baustein – und zwar nicht nur, weil das Vorlesen zur Wortschatzerweiterung der Kinder beiträgt. Außerdem ist 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“.

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 Sprachpädagoginnen und -pädagogen 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 Theaterpädagoginnen und -pädagogen erstellen sie Spielmaterialien 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).

In die Lernanregungen des TheaterSprachCamps soll die Mehrsprachigkeit der Kinder und der Betreuerinnen und Betreuer produktiv aufgenommen werden.¹ Die Zweisprachigkeit der DaZ-Kinder wahrzunehmen, bedeutet, ihre allgemeinsprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren. Ihre **Herkunftssprachen** besitzen nicht nur einen eigenen Wert, den es zu schätzen gilt, 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 ebensolcher Kenntnisse in der Zweitsprache hilfreich sein. Die Bezugnahme zur Herkunftssprache 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 Herkunftssprachen sinnvoll in die Spracharbeit 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 ver-

¹ vgl. die Vorschläge bei Neumann 1991, Jeuk 2005, Belke 2001, 2005, Schader 2004 zur Einbeziehung der Herkunftssprachen der Kinder beim Singen, Spielen und Untersuchen der Sprachen.

weist, die nach der Herkunftssprache besondere Beachtung verdienen, ermöglicht eine individuelle, auf die Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler gezielte, Förderung. Dabei ist es irrelevant, ob die Kinder in ihrer Erstsprache schreiben können. Die Rechtschreibung spielt hier keine Rolle, ebenso wenig wie die Schriftzeichen. Daher kann das Kind ggf. auch nur nach Gehör schreiben und lateinische Buchstaben verwenden, falls es die Schriftsprache der jeweiligen Sprache nicht beherrscht.

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 der zweisprachigen Kinder einzuschätzen. Eine Übersicht für die häufigsten Sprachen der Kinder im Bereich Verbgrammatik, auf die sich die Förderung richtet, wird im vorbereitenden Seminar erarbeitet.²

Sofern die Sprachkenntnisse der BetreuerInnen dies zulassen, sollen auch kurze ***Passagen aus Kinderbüchern in den Herkunftssprachen der Kinder vorgelesen und besprochen werden***. Außerdem wurden Passagen aus der Schwarzen Hexe in einige Herkunftssprachen der Kinder übersetzt. Diese können in die Werkstattarbeit eingebunden 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).

Weitere Möglichkeiten, die Sprachen der Kinder einzubeziehen, bieten sich im Theaterbereich. Hier können Szenen mehrsprachig sein, die Kinder können sich bei Aufwärmübungen in verschiedenen Sprachen begrüßen und Übungen können in mehreren Sprachen durchgeführt werden (z.B. Ja-Nein).

Auch im Freizeitbereich sollten die weiteren Sprachen der Kinder eine Rolle spielen. Hier können mehrsprachige Lieder gesungen werden oder ein Geschichtenabend, bei dem die Kinder Geschichten in einer anderen Sprache präsentieren, veranstaltet werden. Der Tagesplan kann in zwei Sprachen vorgestellt werden, ebenso wie der Wetterbericht für den jeweiligen Tag.

² Vgl. dazu auch: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung, Hamburg 2011.

2.1 Äußere Organisation

Der Ablauf einer Campwoche ist anders strukturiert als eine sonst übliche Woche. Zwei getrennte „Freizeittage“ unterbrechen die Werkstatttage: 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 Werkstatt reserviert. Davon ist für jeden der beiden sprachlichen Schwerpunkte (Grammatik- und Leseförderung) pro Tag eine Zeitstunde vorgesehen; Pausenzeiten müssen davon nicht abgezogen werden. Vorlesezeiten, durch die die Lesefreude und der Genuss an Literatur gesteigert werden soll, kommen hinzu – einzeln oder in Gruppen in der Mittagspause, abends eine Stunde vorm Einschlafen.

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 im Rahmen der Werkstatt gibt es jeden Abend die bereits genannte *feste Vorlesestunde*, an der alle Kinder und Erwachsenen obligatorisch teilnehmen. Das Vorlesen stellt einen festen Baustein im Sprachförderkonzept dar. Zugunsten des systematischen Aufbaus von Lesemotivation wird Ganzschriften gegenüber Kurzgeschichten der Vorzug gegeben. Über das gestaltete Vorlesen einer längeren Erzählung sollen die Kinder den Genuss erfahren, in den „Sog“ einer spannenden Geschichte zu geraten und mit den literarischen Figuren „mitzufiebern“.

Die Portfolioarbeit in Form des *Camp-Buches* soll dazu beitragen, die Arbeitswege und Lernzuwächse der Kinder zu dokumentieren. Es wird in den ersten Tagen eingeführt und enthält die Eingangsvoraussetzungen der Kinder, z.B. in Form der „Sprachenmännchen“, in de-

nen die Kinder ihr persönliches Verhältnis zur Mehrsprachigkeit ausdrücken können. Das Portfolio hilft auch den Brückenschlag in die Schule zu sichern, wenn die Kinder es mit Stolz dort vorstellen, damit auch in der Schule, im additiven und integrativen Förderunterricht, an den Camp-Förderschwerpunkten weiter gearbeitet oder darauf aufgebaut werden kann. So sollen auch die Lernerfolge, die das TheaterSprachCamp nachweislich bei sprachförderbedürftigen Schülerinnen und Schülern erzielt, auf lange Sicht erhalten bleiben und die Nachhaltigkeit der Maßnahme 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; sie werden im Camp-Buch dokumentiert. Wahrscheinlich verhalten sich die Kinder anders als in der Schule, auch anders als von den Lehrkräften geschildert, denn sie müssen ihre soziale Position in der Gruppe finden. Gerade die ersten drei Tage sollten dafür genutzt werden, die Kinder gut kennen zu lernen und die Ergebnisse im Team zu besprechen. Damit wird beispielsweise deutlich, für welches Kind welcher Schwierigkeitsgrad der Buchfassung (drei Versionen mit unterschiedlich langen Textfassungen sind anwendbar) geeignet ist.

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 Camp-Buch,
- Ggf. Diagnosematerial zum Einschätzen der Lesekompetenz,
- Diagnosebogen, der Hinweise auf den Förderschwerpunkt geben kann (Anhang IV).

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 und die Selbsteinschätzungen in der Portfolioarbeit mit dem Camp-Buch (vgl. Kap. 2.3) der Kinder geben diagnostische Hinweise auf individuelle Förderungsschwerpunkte, 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 es bestimmte Arbeitsergebnisse und Produkte sammelt. In Abständen sollen auch Selbsteinschätzungen vorgenommen werden, die den Kindern helfen sollen, über Veränderungen bei ihnen selber und Lernerfolge nachzudenken. Des Weiteren soll mit dem Camp-Buch gesichert werden, dass nach dem Camp die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer und die Eltern über die Lernentwicklung und Lerninhalte der Kinder informiert werden.

Als „Portfolio“ bezeichnet man im pädagogischen Zusammenhang 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 ausgesucht 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), um den Kindern bewusst zu machen, was sie können und leisten. Im TheaterSprachCamp sind dies (1.) die Gespräche zwischen den Betreuerinnen und Betreuer 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 **Stärken** des Kindes hervorheben und seine **Anstrengungen** belohnen. Das setzt voraus, dass das Kind Gelegenheit hat, seine eigenen Stärken wahrzunehmen und zu entwickeln, was aber nicht einfach für die Kinder des TheaterSprachCamps ist, wenn sie als „sprachförderbedürftig“ eingestuft wurden. Deshalb darf die Arbeit am Camp-Buch von den Betreuerinnen und Betreuern nicht als lästige Pflicht behandelt werden, sondern sie sollte regelmäßig Gegenstand von wertschätzenden Einzelgesprächen mit den Kindern sein.

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 Betreuerinnen und 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 zwischen 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.

Für die Arbeit mit dem Camp-Buch wird eine detaillierte Planung im Vorbereitungsseminar durchgeführt. 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.

In den Camps selbst wird ein kontinuierlicher Austausch mit den Kindern über das Camp-Buch angeleitet. In den ersten drei Tagen können die Selbsteinschätzungen der Kinder für die Pädagoginnen und Pädagogen schon wertvolle diagnostische Informationen ergeben und Hinweise auf die individuellen Förderschwerpunkte, die im Camp unterstützt werden sollen, liefern. Angesetzt wird dabei an den Stärken und Talenten der Kinder. Klare Förderziele werden mit den einzelnen Kindern überlegt und festgelegt. Später kann die Kindergruppe sich über den Sinn und Zweck des „Camp-Buchs“ austauschen und miteinander philosophieren z.B. über „Schönheit“, „Struktur“, „Zeit“ (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 „eigenen“ persönlichen Mappe. Es sammelt darin gezielt Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens und kann diese ggf. überarbeiten: gemalte Bilder, Fotos, erhaltene Briefe, Tagebucheintragungen und die vorbereiteten Tabellen zum Ankreuzen.

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 Camp-Buch wider.

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

Modul 1: Das bin ich
Modul 2: Ich lese und erforsche Sprachen
Modul 3: Ich spiele Theater
Modul 4: Meine schönsten Erlebnisse

2.4 Feststellung der Lernausgangslage: Herkunftssprache, Lesekompetenz, Lesevergnügen und Grammatik

2.4.1 Herkunftssprache

Um einen sinnvollen Einbezug der Erstsprachen zu gewährleisten, sollen die Sprach- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen 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). Gelegentlich gibt es auch Kinder, die verleugnen, eine weitere Sprache als Deutsch zu sprechen, obwohl dies der Fall ist, weil sie sich ihrer Herkunft schämen. 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 Betreuerinnen und 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“). 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 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.

2.4.2 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 jedes Kind 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 Lese studie IGLU für Viertklässler gezeigt hat, werden sehr unterschiedliche Kompetenzstufen von den Kindern erreicht.³ 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 TheaterSprachCamps 2007 bis 2014 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 be-

³ Vgl. Modell der Lesekompetenz bei IGLU Kapitel IV in Bos u.a. 2003.

nötigen besondere Unterstützung: „Der DaZ-Unterricht berücksichtigt Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung, in Lerntempo und Lernstil, im Leistungsvermögen und Unterstützungsbedarf“ (Bildungsplan DaZ 2011, S. 15). Der Bildungsplan betont die hohen Anforderungen, die der Leselernprozess an Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stellt: „dass Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen können“ (Bildungsplan DaZ 2011, S. 5).

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 Sprachpädagoginnen und -pädagogen 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?⁴

⁴ Wie viele Bücher die Kinder kennen und wie häufig sie sich mit dem Lesen beschäftigen oder etwas vorgelesen bekommen, wird vor Campbeginn 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 Lesegeohnheit 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).

Die Betreuerinnen und 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 Zweitsprachenlerner 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 Werkstatt wird daher die Grammatik des Verbs, speziell die Zeitformen „Perfekt“ und „Präteritum“ wegen ihrer besonderen Bedeutung für das mündliche bzw. schriftliche Erzählen sein.

2.4.2.1 Schwerpunkte der Lernstandsbestimmung im Lesen

„Konzentration“, „Koordination“ und „Raumorientierung“ sind wesentliche Diagnosebereiche. Methoden aus der Theaterarbeit unterstützen die Diagnose des Lernstandes. Mit bestimmten Übungen können gleichzeitig einige Grundlagen für das Lernen in Form von kindlichen Potenzialen sichtbar gemacht und in den folgenden Wochen unterstützt werden, hierbei zeichnen sich auch Förderschwerpunkte bei den Einzelnen ab. Folgende Bereiche sollten bei einer Lernstandsbestimmung einbezogen werden.⁵

Diagnosebereich
Konzentration
Konzentrationsvermögen und Koordination
Konzentration und Augenübung
Konzentration und Blockfeld
Automatisierung
Erkennen von Wortbausteinen

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

Erfassen von Wortbildern
Sinnerfassendes Lesen: Stilles Lesen
Fiktionaler Text
Sachtext
Sinngestaltendes Lesen: Vorlesen
Fiktionaler Text

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

Konzentration

Der erste Bereich betrifft das Konzentrationsvermögen und die Koordination. Hierfür sind die Rituale und Übungen der Theaterarbeit gut geeignet, die den Kindern Sicherheit geben, die Kinder sich gegenseitig beobachten lassen und genaue Beobachtung und Nachahmung erfordern: die Übungen im Kreis, die Spiegelübungen usw. (siehe Kap. 3.4.3 unten).

Automatisierung

Hierbei geht es um die automatisierten Fähigkeiten im Bereich des Erkennens schriftsprachlicher Bausteine wie Silben, Wörter und Morpheme. Im ersten Aufgabenteil wird nach dem Wortbaustein „fahr“ gefragt. Weitere Aufgaben beziehen sich auf das Nutzen bekannter und wiederkehrender Bausteine im Wortbildungsbereich. Das Erfassen von Wortbildern beschreibt den nächsten Diagnosebereich. Es sollen Zuordnungen und das Nutzen von Oberbegriffen beobachtet werden.

Sinnerfassendes Lesen/Stilles Lesen

Die Erfassung des Inhalts eines gelesenen Textes, d.h. die Herstellung von Sinn beim Lesen kann erfolgreich nur stattfinden, wenn die technischen Aspekte des Leseprozesses reibungslos anlaufen und das Erlesene in geeigneter Form in das vorhandene Wissen eingebaut wird. Deshalb ist es wichtig festzustellen, wie weit ein Kind in diesem Lernprozess tatsächlich fortgeschritten ist. Bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch erst erwerben und einen kleinen Wortschatz besitzen, ist dabei zu beachten, dass evtl. nicht die fehlende Fähigkeit im mechanischen Prozess der Laut-Buchstabenzuordnung Ursache für Schwierigkeiten beim sinnerfas-

senden Lesen ist, sondern das Repertoire an Worten und Begriffen nicht ausreicht, um die Bedeutung eines Textbausteins zu entschlüsseln (siehe unten). Weiterhin soll geklärt werden, inwiefern die Kinder das erworbene Wissen in andere Zusammenhänge übertragen können, und z.B. in eigenen Worten wiedergegeben werden kann (vgl. Anhang IV).

Sinngestaltendes Lesen/Vorlesen

Vorlesen unterscheidet sich vom stillen Lesen grundsätzlich. Dem Vorlesen geht die Sinnerfassung voraus, die inhaltlichen Nuancen des Textes müssen dem Kind klar sein, ehe es gestaltend einen Text präsentieren kann. Durch Nachdenken über die richtigen Pausen, Atempausen und die angemessene 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 Grundfertigkeiten der Theaterübungen. Je mehr die Kinder davon in der Theaterarbeit erleben, desto eher können sie ihre Erfahrungen, das „Erlebte“, auf andere – auch zunächst noch fremde – Zusammenhänge übertragen. So wird der kindliche 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.

2.4.2.2 Selbstgesteuertes Lesen durch Selbsteinschätzung/Kompetenzraster

Im TheaterSprachCamp sollen nach Möglichkeit die Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens verfolgt werden. Es „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“ (Gudjons, 2003, S. 6). Dabei umfasst die Rolle der Schülerinnen und 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 zu erwerbenden Kompetenzen bewusst zu werden. Dafür eignen sich Selbsteinschätzungshilfen, die deutlich machen, was schon beherrscht wird und was noch nicht gut funktioniert. So haben die Kinder einen Überblick über ihre be-

reits 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 für alle sichtbar ins Arbeitsheft oder ins Buch zu kleben (Hier ist auch ein Bezug zur Freizeit möglich, indem man das Leseziel auf einen in der Freizeit gebastelten Stern schreibt und in die Lesecke hängt.). 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.

2.4.3 Grammatik – Lernausgangslage

Im Hamburger TheaterSprachCamp werden sowohl SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache (DaM-Schülerinnen und Schüler) als auch mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Schülerinnen und Schüler) gefördert. Eine an den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und 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.⁶

DaZ-Schülerinnen und 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 oder eine deutsche Schulanfängerin 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, wel-

⁶ Beim Fremdsprachenlernen wird dagegen versucht, durch explizite Grammatikvermittlung im Unterricht auch eine implizite bzw. internalisierte Grammatik aufzubauen.

chen sie beispielsweise in Vorbereitungsklassen erhalten haben. Demzufolge verdient die Situation bei DaZ-Schülerinnen und 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 TSC versucht, diese implizite Grammatik durch eine bewusste explizite Grammatikvermittlung zu verbessern und weiterzuentwickeln.

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 (Verbendarstellung), 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.

2.5 Leseförderung

Im TSC 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, Leseerfolge zu schaffen, die hier als Motivation zu sehen sind, und sich immer aufs Neue mit dem Lesen auseinanderzusetzen.

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.

2.5.1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch

Die Schülerinnen und Schüler des TheaterSprachCamps, für die Deutsch die zweite Sprache ist, haben zum Teil andere Hürden beim Leselernprozess zu überwinden als Kinder, die Zuhause und in der Schule in einem deutschsprachigen Umfeld aufwachsen. So unterscheiden sich diese beiden Gruppen im Hinblick auf ihren Wortschatz u.U. erheblich. Besonders diejenigen Kinder, die aus Vorbereitungsklassen kommen, sind erst kurze Zeit in Deutschland und besitzen erst wenige sprachliche Mittel im Deutschen. 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 (Erweiterungsübung: das „Galgenspiel“),
- b) Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen (Übungen zur Fortsetzung von Sätzen, Weiter-erzählen einer Unsinnsgeschichte im Kreis, bei der jede/r nur ein Wort anfügt),
- c) Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen (Wortschatzsammlung mit typischen Wendungen: einen Spaziergang machen, etwas in Szene setzen, auch sprachvergleichend: yemek - essen),
- 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 Deutsch als Zweitsprache-Lerner stärker auf Hypothesenbildung und Hilfsmittel zu deren Überprüfung (Nachfragen, Wörterbücher, Lesestrategien) angewiesen. Für die DaZ-Leseförderung ist deshalb 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, 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.

Für die Leseförderung im TSC sollten daher spezifische Hilfsmittel, die sich auf die Texte der „Schwarzen Hexe“ beziehen, vorbereitet sein (z.B. Wörterlisten, vereinfachte Texte) und die Kinder in passende Strategien eingewiesen werden (Wörter im Wörterbuch finden: dafür Grundformen bilden können, das Alphabet üben; eine Vokabelsammlung anlegen: Wortschatzkiste, Wörterheft) und Leseübungen adäquat gestalten (Partnerlesen, Vorwissen – auch in der Herkunftssprache – aktivieren).

Die Auswahl der Texte, die im TheaterSprachCamp für die individuelle Lektüre vorgesehen sind, versucht den sehr unterschiedlichen Kompetenzen im Lesen Rechnung zu tragen, indem sehr verschieden schwere Bücher, auch Bilderbücher bzw. bebilderte Sachbücher, angeboten werden.

2.5.2 Leseaufgaben für ungeübte Leser

Schülerinnen und 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.

Lernende, die große Schwierigkeiten haben zu lesen, können aufgebaute Hindernisse über das Statuen-Theater überwinden: „Entwickelt eine Szene aus vier Statuen. Jede/r spricht einen Satz.“ Wenn das Kind den Satz z.B. der Betreuerin oder dem Betreuer diktiert und ihn anschließend liest, fällt es ihm leichter, da dieser Satz von der Statue selbst entworfen ist und mit ihm emotional verbunden ist. Beispiele für weiterführende Aufgaben: „Schreibe deinen Satz auf“/„Lies deinen Satz vor“/„Suche Wörter aus deinem Satz im Text“ und so weiter.

2.5.3 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Lesekartei⁷

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.

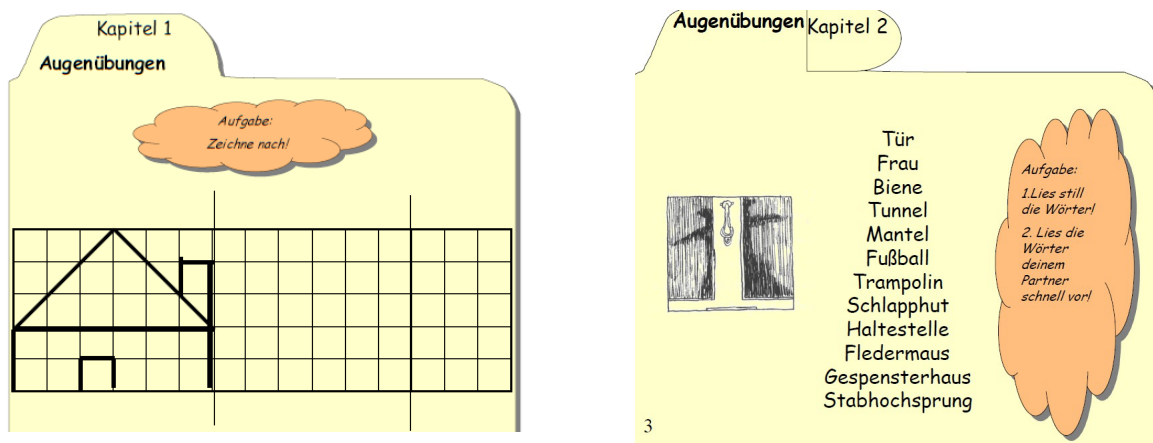
Das Leseangebot innerhalb der Gruppe sollte somit eine Differenzierung aufweisen, um unterschiedlich entwickelten Lesern gerecht zu werden und um jedem die Möglichkeit zu geben,

⁷ Zur Lesekartei vgl. z.B. Grabe & Mucha 2006.

das eigene Ziel zu erreichen. Über- und Unterforderung einzelner Schülerinnen und 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. Sie sollen diese Kinder bei der Entwicklung ihres Lesetempos, ihrer Lesegenauigkeit und ihres Leseverständnisses unterstützen.

Im TSC 2009/2010 wurde zu dem Buch "Die schwarze Hexe" eine Lesekartei nach diesen Kriterien erstellt, die im Camp zur Verfügung steht. Die Kinder können mit der Kartei gut und selbstständig arbeiten.



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.

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 W-Fragen, s.u.).

2.5.4 Gestaltendes Lesen und Theater

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 für einige Kinder, deren Lesefertigkeit noch nicht weit gediehen ist, einen wesentlichen Beitrag zu ihrem Fortschritt leisten, indem er sie 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. Für andere Kinder kann – je nach Lernausgangslage – das gestaltende Lesen einen breiteren Raum einnehmen. In Verbindung mit der Theaterarbeit erschließen sich neue und sinnvolle Wege, weil im Theater „Sinn“ sichtbar und hörbar wird. Hier kann an die emotionale Deutung des „Empfundenen“ angeknüpft werden. So können die Kinder erleben, dass die bewusste Gestaltung des Sprechens Spaß macht und sinnvoll ist. Aufgaben wie: „Lies einen Satz als „alte Frau“, als „lustiger Opa“, als „kranker Hund“ lassen die Kinder fühlen, wie sie mit der Art des Lesens den Sinn verändern und gestalten können. Die Aufforderungen: „Lies den Satz mit dem Körper, ohne Sprache. Erzähle ihn mit deinem Körper im Raum“ bringen zum Lachen. Das entspannt und baut wiederum die Konzentration für den nächsten Lernschritt auf. So fördert die Theaterarbeit das individuelle Zutrauen und baut Lesefähigkeiten wie Prosodie und Artikulation auf.

Weitere Übungen in diesem Sinne sind geeignet, den Kindern die Angst vor dem Vorlesen zu nehmen und ihre Lesekompetenz zu erweitern, wenn sie im Schutz der Gruppe erfolgen. Das Buch „Die Schwarze Hexe“ in der Hand gehen alle Kinder im Raum umher und lesen gemeinsam eine Textstelle: flüsternd, laut, leise, mit tiefer Stimme, mit hoher Stimme... Sie suchen sich eine „Lieblingsstelle“ aus, lesen sie vor und dirigieren die o.g. Übung selber.

Für das globale Leseverstehen und die Interpretation des Geschehens eignet sich das spontane „in die Rolle schlüpfen“ und Nachspielen der Szene. So kann beim Vorlesen einer Geschichte durch eine/n Betreuer/in geübt werden, Hypothesen über den Inhalt und Fortgang des Geschehens zu bilden. Anschließend lesen alle still für sich das Ende der Geschichte und überprüfen ihre Annahmen. Gemeinsam kann das „schönste“ Ende gekürt werden.

Auch ist es möglich, bestimmten, sehr guten Leserinnen bzw. Lesern die Aufgabe des Soufflierens zu geben, sie also während eingeübter Szenen aus dem Buch mitlesen und ggf. helfen zu lassen.

2.5.5 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 Betreuerinnen und 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 (vgl. Anhang VIII).

Eine für das TSC typische Form der Anschlusskommunikation ist das Theaterspiel, d.h. die szenische Umsetzung von Gelesenem in kurzen oder längeren Szenen. Dabei muss es sich nicht ausschließlich um Inhalte der gemeinsamen Lektüre „Die schwarze Hexe“ handeln; auch Geschichten, die beim abendlichen Vorlesen besonders spannend oder lustig waren, können in Erzählrunden mit anschließender szenischer Interpretation weiter verarbeitet werden.

2.5.6 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen

Beim abendlichen Vorlesen sollten die Betreuerinnen und Betreuer bedenken, dass Leseinteresse bei den Kindern nicht unbedingt vorausgesetzt, 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 Spielideen, die etwas abgewandelt auch vor dem Lesen zu „Eisbrechern“ werden können, liefert die Website der Praxis-Jugendarbeit.⁸ 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 oder die Vorleserin den Kindern das Titelbild eines Buches

⁸ 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 den Schülern zu ermitteln.

ohne Autor und Titelangabe vorlegen. Ist dort eine Person abgebildet, lässt sich zu dieser eine Biografie erfinden oder es lassen sich 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, können 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.

2.5.7 Wochenplanung 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. Mit Beginn der zweiten Woche sollte dann die Leseförderung mit aufgenommen werden. Schwächere Leserinnen und 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 Leserinnen und Leser lassen sich Basisübungen leicht abwandeln, um mehrfaches Trainieren zu ermöglichen. Starke Leserinnen und Leser beschäftigen sich nur mit den Textabschnitten, die sie zur Verbesserung ihrer Lesefertigkeit tatsächlich brauchen.

1. Woche (Modul 1 und 2):

- 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 (Modul 3):

- 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 (Modul 4):

- Individuelle Arbeit mit differenziert erarbeitetem Übungsmaterial
- Szenische Verarbeitung der Inhalte der „Schwarzen Hexe“

2.6 Grammatik entdecken

Zweisprachige Kinder 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 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 gehe“ oder „sie laufen“, die anzeigen, dass das Kind 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 Anforderun-

gen 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 [Wie heißt das?]; nach der Bedeutung eines Wortes fragen [Was ist 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 V). 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.

2.6.1 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. Des Weiteren ist es

besonders geeignet für eine Verbindung mit dem theaterpädagogischen Ansatz, denn viele 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.

2.6.1.1 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 TSC 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. Da der Erwerb der Zeitformen des Verbs in einer bestimmten Reihenfolge erfolgt, die nicht von außen durch Unterricht gesteuert werden kann, sollten Kinder aus Vorbereitungsklassen, die das Perfekt („er ist gelaufen“) noch nicht beherrschen, nicht zur Verwendung des Präteritums aufgefordert werden, sondern zunächst das Perfekt mündlich erwerben und festigen. Für sie können Übungen zur Verbklammer sinnvoller sein als Übungen zum Präteritum.

Mit Blick auf die Herkunftssprachen ist es wichtig zu wissen, dass in verschiedenen Sprachen die Vergangenheitsformen sehr unterschiedlich, vor allem anders als im Deutschen gebildet werden. So kennen z.B. das Türkische und das Russische einen „Aspekt“, den es im Deutschen nicht gibt, der aber beim Erzählen eine besondere Bedeutung hat. Wenn die sprachliche Zusammensetzung der Kindergruppe des eigenen Camps bekannt ist, sollten sich die Betreuerinnen und Betreuer mit Hilfe von Materialien zum Sprachvergleich einen Einblick in Bezug auf die Vergangenheitsbildung verschaffen.

Es sollen also die Formen der Vergangenheitsbildung im Deutschen in ihrer pragmatischen Funktion behandelt und untersucht werden, nicht ausschließlich als grammatische Formen. Um sich der Verwendung der verschiedenen Zeitformen zu nähern, kann im Zusammenspiel von Theater und Sprachuntersuchungen folgendermaßen vorgegangen werden:

1. Eine Situation wird gespielt: es passiert etwas in der Gegenwart. Dazu spricht ein Kommentator – im Präsens.
2. Dieselbe Situation erzählt ein Kind den anderen Kindern – im Perfekt.
3. Die Szene wird als Geschichte aufgeschrieben – im Präteritum.

Über diese Phänomene und Bedeutungszusammenhänge gilt es, mit den Kindern zu reden. Im Kapitel 3.5.2 wird weitergehend beschrieben, wie eine philosophische Betrachtung des Themas „Zeit“ in die Werkstattarbeit einbezogen werden kann.

2.6.1.2 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. In 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 gehe). 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 sinnvoll, 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 sind in der Sprachbox enthalten. Die starken Verben können auch in Form kleiner Lieder, Raps oder Gedichte geübt werden: „Singen – sang – gesungen; springen – sprang – gesprungen; das ist mir nicht misslungen“.⁹

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“ herausgesucht werden.

Ziel ist vorrangig, dass die Kinder Texte im Präteritum verstehen können. Dazu müssen sie in der Lage sein, die Präteritumsform (z.B. „saß“) auf das Verb im Infinitiv (z.B. „sitzen“) zu-

⁹ Es gibt ein Lied über die starken Verben sowie einen Verbenrap, die genutzt werden können.

rückzuführen. Da das Präteritum im Deutschen mündlich fast ausschließlich beim Erzählen von Märchen und Geschichten verwendet wird, haben Kinder, die in einer bildungsfernen Umgebung leben und selten auf Deutsch etwas vorgelesen bekommen, wenig Gelegenheit mit den Präteritumsformen des Verbs in Berührung zu kommen. Hingegen können Kinder, für die dies keine Schwierigkeit bedeutet und die rezeptiv das Präteritum beherrschen, auch zu einer produktiven Aneignung kommen: „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.

2.6.1.3 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 herausgesucht werden können. Die Sammlung wird ergänzt und schließlich die Regel über die Verben der Bewegung formuliert.¹⁰ Ein mögliches Spiel, das im Anschluss zur Übung gespielt werden könnte, wäre Ab-in-die-Ecke: Bei Nennung eines Verbs laufen die Kinder entweder in die Ecke der „haben-Verben“ oder in die Ecke der „sein-Verben“ und bilden einen Satz im Perfekt mit dem entsprechenden Verb.

2.6.1.4 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 <i>geht</i> nach Hause.
Türkisch:	Erkek eve <i>gidiyor</i> .
Russisch:	Mal'čik <i>idjot</i> domoj.

¹⁰ Bei Verben der Bewegung (fahren, schwimmen, klettern, springen etc.) sowie bei Verben der Zustandsänderung (einschlafen, sterben, gefrieren) wird im Perfekt das Hilfsverb *sein* verwendet.

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 Kinder 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.

2.6.1.5 Trennbare Verben

Vorsilben spielen bei den Verben eine bedeutungsunterscheidende Rolle. Auch wenn die Verben ganz ähnlich klingen und denselben Stamm haben, können sie etwas sehr Verschiedenes bedeuten. Solche Wörter zu sammeln, kann Spaß machen. Welche Gruppe findet die meisten Vorsilben zu „kommen“ (ankommen, vorkommen, wiederkommen...)? Welche Gruppe findet so viele Verben, wie möglich, die mit „zer-“, anfangen (zerreißen, zerstören, zer...) und was ist das Gemeinsame dieser Wörter in ihrer Bedeutung?

Nützlich beim Erforschen des Verbs ist es, wenn die Kinder sich ihrer verschiedenen Sprachen bedienen und überlegen, was „ankommen“ in ihren Sprachen heißt – im Unterschied zu „wiederkommen“ oder „vorkommen“. Die Kärtchen für die Wörterschatzkiste können auf der Rückseite die entsprechende Vokabel enthalten.

Eine eigene Schwierigkeit stellt im Deutschen die Trennbarkeit der Verben dar. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, wissen häufig nicht aus Intuition, ob eine Vorsilbe abtrennbar ist oder nicht. Warum heißt es „es kommt vor“ und „er kommt an“, aber nicht „es kommt

be“? Auch wenn die Kinder hier keine Regel finden werden, ist ihr Forschergeist geweckt und das Bewusstsein für die Strukturen von Sprachen geschärft.

Wie die Verben mit abtrennbaren Vorsilben im Satz funktionieren, lässt sich ebenfalls szenisch spielen. Dabei tragen die Kinder Schilder/Papierstreifen in der Hand:

Zwei Kinder bilden ein Verb mit Vorsilbe im Infinitiv:
einkaufen.

Ein weiteres Kind tritt hinzu, Stamm und Vorsilbe müssen den Platz tauschen:
Billy **kauft ein.**

Ein oder zwei Kinder treten hinzu, die Verbklammer wird größer:
Billy **kauft** Futter für die Katze **ein.**

Mehr Kinder stellen sich dazwischen ...
Billy **kauft** im Laden um die Ecke, wo er immer einen Bonbon geschenkt bekommt, das leckerste Futter für die Katze **ein.**

2.6.2 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.¹¹

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 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.

2.6.3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate

Für die frühzeitige Vermittlung von Grammatik und der dazugehörigen Fachbegriffe ist für Kinder eine altersgerechte Einführung zentral, 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 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.

¹¹ Einige Spiele zu den geförderten Bereichen befinden sich im Anhang III. Heidi Rösch (2004) entwickelte 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 Camp genutzt werden.

Selbstbewusstsein und Sprache

Manche der Kinder, die am TheaterSprachCamp teilnehmen, haben über Jahre die Erfahrung gemacht, nicht gut lesen zu können und besitzen daher ein geringes Selbstbewusstsein gegenüber ihren sprachlichen Fähigkeiten. Auch manche der Kinder, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen, haben wenig Zutrauen in ihr Können, manchmal auch Angst, sich vor anderen zu präsentieren. Solchen Kindern helfen Formen des Spiels, die ihnen Schutz und ein „Versteck“ bieten – oben wurden bereits Formen des chorischen Lesens erwähnt. Weitere Möglichkeiten bieten das Schattentheater (nicht in stummer Form, sondern verbunden mit Sprechen und Lesen), das Spiel oder spielerische Gespräch mit Handpuppen und Stabmasken sowie das „Echophon“¹².

2.6.4 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. Bildungsplan Grundschule Deutsch 2011, S. 22). Während der Förderung im TheaterSprachCamp sollen die Kinder 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 nachzusehen.

2.6.5 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 Kinder 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 VII). Diese sollen möglichst heterogen sein, jedoch sollen die Kinder – wenn vorhanden – einen Partner in ihrer jeweiligen Herkunftsspra-

¹² Im Gegensatz zu einem Mikrophon hallt bei einem Echophon die Stimme beim Hineinsprechen.

che 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-Kinder zusammenarbeiten 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 Werkstatt 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.

2.6.6 Korrekturverhalten

Nicht alle Normverstöße, die besonders bei DaZ-Kindern 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 oder der Sprecherin, also um helfendes Eingreifen, das es dem Kind ermög-

licht, 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 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 Werkstatt vielversprechend (vgl. Rösch 2006b).

2.6.7 Wochenplanung Grammatische Strukturen

1. Woche (Modul 1 und 2):

- Kennenlernen – Ermittlung des Lernstandes
- Kennenlernen des Campliedes
- Umgang mit dem Wörterbuch und Erstellen des Grammatikheftes
- Das Verb als Wortart
- Das Verb im Satz

2. Woche (Modul 3):

- Unregelmäßige und regelmäßige Verben
- Wortschatzerweiterung
- Perfekt mit „haben“ oder „sein“
- Perfekt und Präteritum

3. Woche (Modul 4):

- Wortschatzerweiterung
- Verbklammer

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 eine 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 Spielerinnen und 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 erfolgversprechend? 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, dass die Kinder sprechen wollen. 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 den Sprechwillen.

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 Ausdrucksmöglichkeiten 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 Verän-

derung der Selbstwahrnehmung der Kinder und die emotionale Öffnung für Lerninhalte, 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 „Selbstaussdruck“ 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 Auseinandersetzung 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 eingetragene 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 Ausdrucksschulung, 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 Sprechenlernen 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 in einem angstfreien Klima

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 Camp-Buch 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 nachzuspüren, was sie empfinden und wie ihnen die unterschiedlichen Übungen gefallen. 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: drei Phasen

Die Konzeption und Organisation der Campdramaturgie liegt in der Verantwortung aller beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen. 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 (15 bis 30 Minuten)

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

Zweite Phase: Die schwarze Hexe (ca. 30 bis 60 Minuten)

4. Integrierte Theater-Spracharbeit

Dritte Phase: Entspannen und Erinnern (15 bis 30 Minuten)

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 Fremdwahrnehmung, 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 lassen somit 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 Warmups sinnvoll gestaltet werden kann. Ist die Stimmung träge, macht ein Einstieg mit Musik und ein 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“

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 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: Roooooerrrrtoooooo (führt in 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 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 eine 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 hinget, 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 zu einer 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 gelernt?
- 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 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 Fantasie und damit bilden sie die Vorstellung (Kehl 2002).

3.4.6 Die Bedeutung der Statuen-Arbeit nach Augusto Boal

Die Bedeutung von Statuen-Arbeit liegt im Komponieren von Körperbildern zu gewählten Themen. Die Spielerinnen und Spieler bilden emotionale und aussagekräftige Statuen mit ihren Körpern im Raum. Diese Methode arbeitet mit der Bildqualität, wenn ein/e oder mehrere Spieler und Spielerin/nen 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 einem 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 Abschlussfest. Wichtig ist die Arbeit an Präzision. Es ist wichtiger eine Statue exakt zu erinnern und nachzubilden, als tausend verschiedene Statuen zu bilden.

3.4.7 Die Bedeutung des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone

Die Bedeutung des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone 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 oder Spielerinnen 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 Fragende die Erzählung weiter und lenkt den Beschreibenden 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, Fantasien 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, Körperhaltungen 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, beobachten und teilen die Gruppen ein. Sie führen die Kinder an den Rhythmus des Camplebens heran und ziehen mit ihnen gemeinsam in die Jugendherberge/das Schullandheim. Als Vorbereitung auf das Buch ist dieses Thema auch sehr nützlich, denn es kann als Textentlastung für die Kinder dienen. Der Wortschatz zum Thema „Wohnen, Einziehen und Umziehen“ wird aufgebaut, aktiviert und gefestigt. Im Buch wird Billy, der Protagonist aus der „Schwarzen Hexe“, mit seiner Familie in ein neues Haus einziehen. 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?“ 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. 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 Fantasiereise durch verschiedene Länder und erzählen, wie es dort aussieht, welches Wetter ist und regen somit die Fantasie 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 Fantasiereise 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 zugewiesen. 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. Aufgegriffen werden diese Aufgaben in Form von Statuenbauten. Die Gruppen 2 bis 4 bauen Statuen zu den Rollen.

Gruppe 1 malt gemeinsam ein Traumhaus (Plakat).

Gruppe 2 baut ein Spukhaus als Statue.

Gruppe 3 baut eine Statue, die das „Schach spielen“ darstellt.

Gruppe 4 baut eine Statue, die das „Einziehen“ darstellt.

Die Gruppen zeigen sich gegenseitig die Statuen und sprechen darüber. Die semantische Bedeutung dieser Übung unterstreicht die sprachförderliche Seite. 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 als Käfer auf dem Rücken rollen mit leiser Musik im Hintergrund?

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.

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 Präteritumform auf den Infinitiv schließen, um so 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 An-nouar 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 drei bis vier Kinder eingeteilt. Jede Gruppe bekommt ein DIN-A 3-Blatt 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 schreiben sie die Verben auf und sortieren sie als Infinitiv in die Schatzkiste. Als Differenzierungsmöglichkeit bietet sich das Trennen nach regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Eine Sonderstellung nimmt das Verb „sein“ ein, das Zeit am eigenen Leib erfahren lässt und sehr unregelmäßige Konjugationsformen besitzt. Wir kommen wieder stehend 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 stehen schulterbreit im Kreis 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 der Theaterarbeit eine wichtige Rolle. Gefragt wird:

- | | |
|---|---|
| 1. „ Wer spielt?“ | „Billy 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 A-O-U-E-I-M-Übung. Nun greifen wir die Übung der Praxiseinheit zu „Zeit“ auf und wandeln sie um: „Heute bin ich Rula, gestern war ich Rambo, und morgen werde ich Schachweltmeisterin sein.“ Die Frage lautet nun: Wer möchte Rula/Billy/Rambo/die schwarze Hexe spielen? Egal wie viele Kin-

der 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“. Das Kapitel umfasst zehn Seiten. Alternativ bietet es sich an, die kürzere Fassung als Zusammenfassung zu lesen. Wer mag, liest vor oder alle lesen leise für sich. Sie sprechen darüber: „Welche Wörter sind lustig?“ „Was passiert?“ „Warum hat Billy Angst?“. Beispielsweise sitzen ca. fünf Kinder am Boden Rücken an Rücken im inneren Kreis. Fünf andere Kinder sitzen einem dieser fünf Kinder gegenüber und stellen 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 be-

schriebene 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 Betreuerinnen und Betreuer: Sie können nicht anders, als sich auf den Ist-Zustand pädagogischer Arbeit vor Ort zu konzentrieren. Um die hohe soziale Verbindlichkeit des dach-

ten Zusammenlebens zu bewältigen, bedarf es einer auf den jeweiligen Moment gerichteten konzentrierten erzieherischen Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft: Die Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und Betreuer so direkt, auf allen Ebenen darauf eingegangen werden (vgl. ebd.). Gerade hier können die Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und Betreuer ist intensiv. Zum einen gehört dazu, sich das notwendige Wissen zu Ferienfreizeiten, ihrer Organisation und Durchführung anzueignen und freizeitpädagogische Aktivitäten zu kennen und zu planen. Zum anderen gilt

es, sich im Vorweg auf die pädagogische Praxis in einer Ferienfreizeit einzustellen: Die Ferienfreizeitbetreuerinnen und -betreuer müssen 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 die Betreuerin und den Betreuer.

Die Vorbereitung auf die Ferienfreizeit sollte so konkret wie möglich sein: Die Betreuerinnen und 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 Vorlieben und Hobbies. Außerdem besteht die Möglichkeit zum vertiefenden Gespräch mit den Eltern. Hierbei erhalten die Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und 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 einbezogen.

4.2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp

Die Zielebenen der Freizeitpädagogik

Die Freizeitpädagoginnen und -pädagogen schaffen 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 Initiativefreiheit.

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 Entstehen 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 Betreuerinnen und 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 Erholung 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 Betreuerinnen und 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen achten auf eine **gesunde, ausgewogene Ernährung der Kinder** und gestalten die Zwischenmahlzeiten. Regelmäßige Mahlzeiten zu festen Zeiten in einer Gruppe mit ungewohntem und abwechslungsreichem bis hin 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen sorgen in Absprache und Zusammenarbeit mit den Sprach- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Betreuerinnen und 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 und
- 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 Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und 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 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 Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und Betreuer. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie die Betreuerinnen und Betreuer sich und die Kinder genügend absichern, ohne dabei die Möglichkeiten der Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen 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 Betreuerinnen und 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 Betreuerinnen und Betreuer während der Camps gleichermaßen weisungsbefugt ist.

4.3.3 Konkrete Umsetzung der freizeitpädagogischen Methoden und Arbeitstechniken im TSC

4.3.3.1 Organisation

Die Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen sorgen in Zusammenarbeit mit ihren Teamkolleginnen und -kollegen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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. Versammlungen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen in der Lage die Gruppenentwicklung hinsichtlich des Einhaltens der Regeln schon zu Beginn des TheaterSprachCamps zu beurteilen und mit entsprechender Verhaltens- bzw. Leitungsände-

rung zu reagieren. Deshalb ist es insbesondere am Anfang der Ferienfreizeit Aufgabe der Freizeitpädagoginnen und -pädagogen, das Einhalten der Regeln im Auge zu behalten und in Absprache mit den anderen Betreuerinnen und 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen haben ständig das Finden und Stabilisieren der Gruppenidentität vor Augen, vor deren Hintergrund alleine eine entspannte (Lern-)Atmosphäre entstehen kann. Gleichbehandlung ist ein Grundprinzip bezüglich der Regeln und wird von den Kindern selbst oft eingefordert. Die Betreuerinnen und 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen, 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Theaterpädagogik 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Betreuerinnen und Betreuer.

Von den Freizeitpädagoginnen und -pädagogen 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 Theaterpädagoginnen und -pädagogen, z.B. auch im „Einüben“ des Campliedes oder anderer spielerischer Darstellungen für die große Abschlussvorstellung, und auch mit spielerischen Angeboten der Sprachförderpädagoginnen und -pädagogen, 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 Camp Lied 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 für alle 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 Betreuerinnen und 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, Kronach: Carl Link Verlag, S. 7779.
- 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.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Grundschule Deutsch. Hamburg.
- Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg (2007): Hamburger Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern. Hamburg.
- 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.
- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boal, Augusto (1999): Der Regenbogen der Wünsche. Seelze: Kallmeyer.
- Bos, Wilfried et al. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann.
- Grabe, Astrid & Andrea Mucha (2006): Handwerkszeug Grammatik. Zeitformen: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Mülheim/Ruhr: Verl. a.d. Ruhr.
- Gudjons, Herbert (2003): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler. Fahren ohne Führerschein. In: Pädagogik, 5/03, S. 69.

- Habeck, Heinrich (Hg.) (2009): Nachschlagen Finden, Attraktive Grundschule, Jedes Kind fördern und fördern. Stuttgart: Raabe.
- Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim.
- Jeuk, Stefan (2005): Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. In: Praxis Grundschule, 2/05: Sprache unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen, S. 612.
- Johnstone, Keith (1997): Improvisation und Theater. Berlin: Alexander-Verlag.
- Johnstone, Keith (1998): Theaterspiele. Berlin: Alexander-Verlag.
- Jugenderholungswerk Hamburg e.V. (2000): Betreuerleitfaden. Hamburg.
- Lauff, Werner & Homfeldt, Hans Günther (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: Beltz.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hg.) (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- 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. 5975.
- 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. 121169.
- 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 (unveröffentlicht).
- Rösch, Heidi (2006b): DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen – ein kurzer Forschungsbericht. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Sprachförderung und Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Sonderheft 3/2006b, S. 99111.
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: M. Kämper-van den Boogaart (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. 90112.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Paul Mecheril/ Thomas Quehl, a.a.O., S. 343352.
- Ruf, Irinell (2009): Tätigkeit Bewusstsein Persönlichkeit in der theturalen Praxis. Warum lernen Kinder was, wann und wie??? (Manuskript).
- 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. 2329.

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

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

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.137148.

von Wedel-Wolff, Annegret (1993): Zum Lesen verlocken. Aufbau einer Lesemotivation, In: Praxis Grundschule 4/93, S. 46.

Wespel, Manfred (1996): Grammatikunterricht – (k)ein Stiefkind. In: Praxis Grundschule 1/96: Stiefkind Grammatik, S. 812.

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

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

Internet:

Bertelsmann Stiftung (1995/96): Studie „Öffentliche Bibliothek und Schule“. abrufbar unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/ZehnThesenzumLesen.pdf> [zitiert als Bertelsmann-Studie 1995/96, zuletzt gesehen am 09.03.2012].

Bildungspläne Grundschule (HH): online abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2460202/start-grundschule.html> [zuletzt gesehen am 09.03.2012].

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

6 Anhang

Anhang I: Das Verb im Deutschen	78
1 Verbklassen: Starke (unregelmäßige) Verben und Schwache (regelmäßige) Verben.....	78
1.1 Schwache (regelmäßige) Verben sind an drei Merkmalen zu erkennen:.....	78
1.2 Merkmale starker (unregelmäßiger) Verben:.....	78
2 Zeitformen (Tempi).....	83
3 Perfektbildung mit „haben“ oder „sein“	83
4 Satzstellung: SVO, d.h. an zweiter Stelle im Satz; in Nebensätzen am Ende.....	84
 Anhang II: Einsatzmöglichkeiten des Wörterbuches in der Werkstatt.....	84
1 Einbindung des Wörterbuches.....	84
2 Weitere Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch.....	85
 Anhang III: Übersicht von Spielen zu Verben u.Ä.....	86
 Anhang IV: Grammatische Termini.....	93
 Anhang V: Musikauswahl (Irinell Ruf).....	94
 Anhang VI: Einteilung der Werkstattgruppen.....	94
 Anhang VII: Gestaltung des Leseraums.....	95
 Anhang VIII: „Auszeiten“ für Betreuer während der TheaterSprachCamps.....	96
 Anhang IX: Tagestruktur.....	97
1 Tagesstruktur der Werkstatttage.....	97
2 Tagesstruktur der werkstattfreien Tage.....	99

I: Das Verb im Deutschen

1 Verbklassen: Starke (unregelmäßige) Verben und Schwache (regelmäßige) Verben

1.1 Schwache (regelmäßige) 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- <i>te</i>
1. Ps.Pl:	wir lachen	wir lach- <i>te</i> -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 starker (unregelmäßiger) 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, getrunken-en)

Liste der unregelmäßigen Verben

<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> a	<i>Perfekt</i> a	<i>Ebenso</i>
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
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> a	<i>Perfekt</i> e	<i>Ebenso</i>
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	
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> a	<i>Perfekt</i> o	<i>Ebenso</i>
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	erschrickt	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, weitsprechen
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	
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> a	<i>Perfekt</i> u	<i>Ebenso</i>
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	
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> i/ie	<i>Perfekt</i> a	<i>Ebenso</i>
gehen	geht	ging	ist gegangen	aufgehen, ausgehen, losgehen, weitergehen, zugehen, zurück- gehen
empfangen	empfangt	empfang	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, unterhalten
lassen	lässt	ließ	hat gelassen	verlassen

schlafen	schläft	schief	hat geschlafen	ausschlafen, einschlafen, weitschlafen
verraten	verrät	verriet	hat verraten	
laufen	läuft	lief	ist gelaufen	verlaufen, weglaufen
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> i/ie	<i>Perfekt</i> i/ie	<i>Ebenso</i>
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	
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> ie	<i>Perfekt</i> o	<i>Ebenso</i>
stoßen	stößt	stieß	hat/ist gestoßen	
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> ie	<i>Perfekt</i> u	<i>Ebenso</i>
rufen	ruft	rief	hat gerufen	
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> o	<i>Perfekt</i> o	<i>Ebenso</i>
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
<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum</i> u	<i>Perfekt</i> a	<i>Ebenso</i>
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. 22)

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 + Infinitiv:** 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 Wörterbuches in der Werkstatt

1 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 Werkstatt, z. B. beim Briefschreiben, einsetzen.

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:

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.

2 Weitere 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:

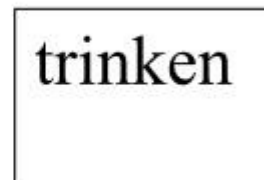
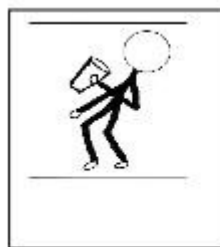
- a) Die Karten werden gemischt und verdeckt in die Mitte auf einen Stapel gelegt.
 - b) Das erste Kind nimmt sich die oberste Karte, liest den Satz und spricht ihn möglichst schnell ohne Fehler.
 - c) Hat das Kind keine Sprechfehler gemacht, darf es die Karte behalten.
- Ansonsten kommt die Karte wieder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

1. Wort - Bild – Zuordnung

(semantische Übung)

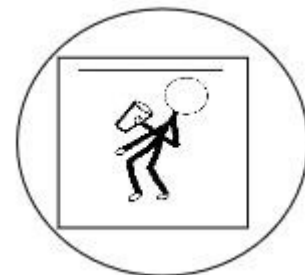


2. Verbbilder zum Vorspielen

(Semantische Übung)

Ein Kind zieht eine beliebige Karte und spielt die Verbkarte 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)



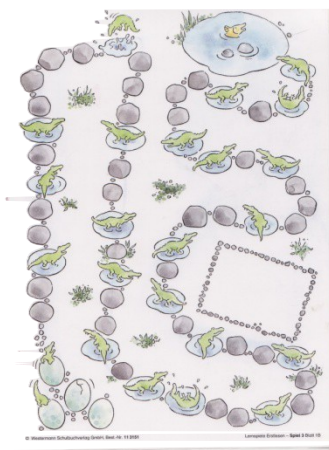
Variante 1: Gezinktes Memory: Die verdeckte Seite des Wort-Kärtchens ebenfalls mit dem Verb beschriften oder die Karte offen liegen lassen! Es muss also nur noch das dazugehörige Bild gefunden werden.

Variante 2: Verschiedene Zeitformen einsetzen! (Steigende Schwierigkeitsstufen)

4. Krokodilspiel

- Wortkarten aus dem Memoryspiel (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 Memoryspiel werden verdeckt hingelegt und nacheinander gezogen.

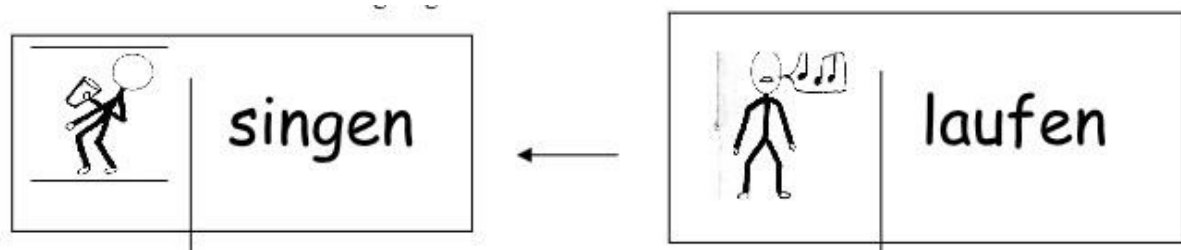


6. Würfelspiel

Die Wortkarten aus dem Memoryspiel 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

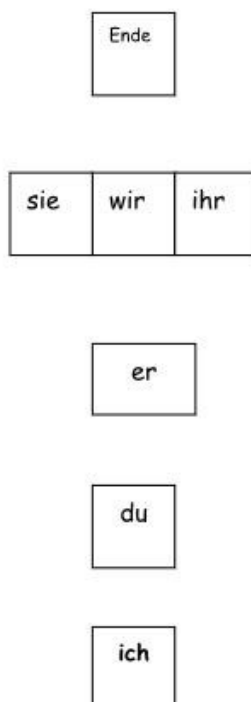
Jeder Spieler bekommt 5 Karten, die verdeckt gezogen werden müssen und dann nacheinander angelegt werden. Im Wechsel werden Wort und Bild, die zueinander passen gelegt. In jeder Runde wird eine neue Karte verdeckt gezogen.



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.



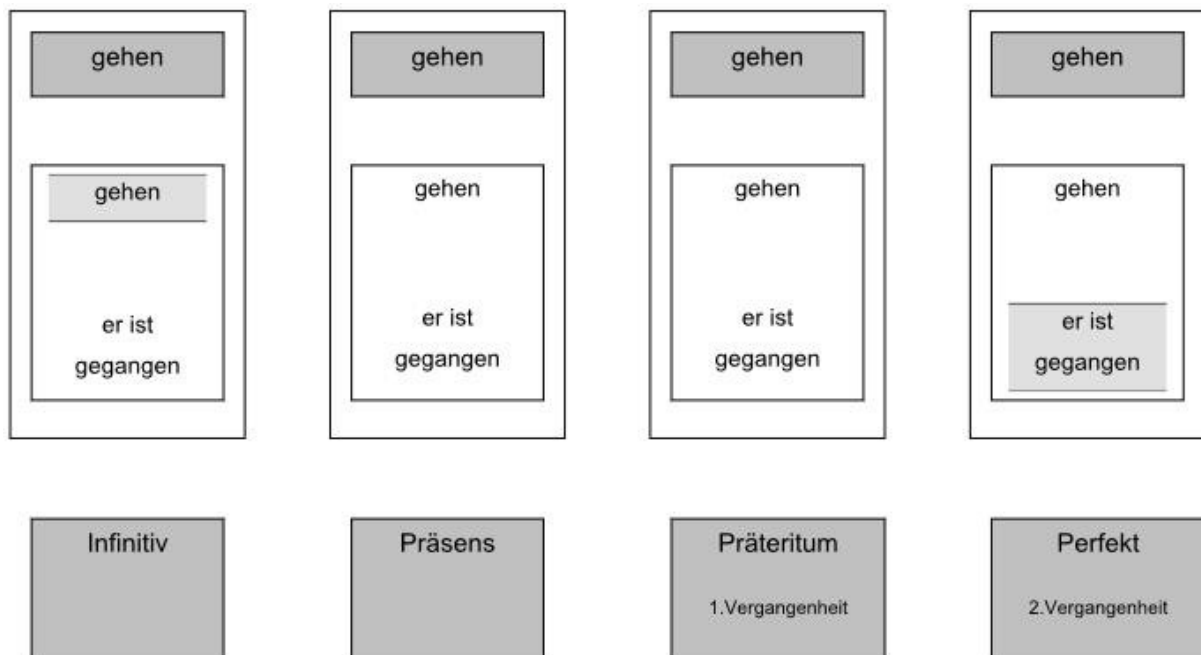
9. Sätze würfeln

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



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



Das freie Reden in der Gruppe ...

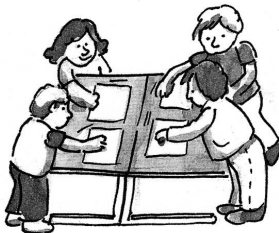
... war für mich ungewohnt.	... war für mich problemlos.
... war für mich aufregend.	... hat mir Herzklopfen bereitet.
... machte mir einen trockenen Hals.	... brachte mich zum Schwitzen.
... ließ mich nur stockend reden.	... machte mich unruhig.



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. ☐

Anhang IV: 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 V: 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 VI: Einteilung der Werkstattgruppen

Nutzt die ersten 2 bis 3 Tage mit Spielen im Raum, im Kreis, Freizeit etc. für die Diagnose der Stärken und Schwächen der Kinder. Je genauer ihr hier beobachtet, 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?
- Wechselt nicht die ursprüngliche Gruppenzugehörigkeit (14 Kinder) der Werkstatt.
- Konzentriert euch auf wenige Ziele. Wenn Ihr die erreicht, habt Ihr viel geschafft.

Anhang VII: 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 selbstständigen 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 Leserinnen und 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. Bertsch-Kaufmann 2002, S. 7). Eine Studie zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern der Universität Erfurt, an der im Mai/Juni 2001 rund 1200 Schüler der Klassen 2-4 von 24 Erfurter Grund-

schulen sowie deren Eltern und Deutschlehrerinnen und -lehrer teilnahmen, bestätigt, welche 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 Schülerinnen und 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 VIII: „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 TSCs 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 Ilić oder Frau Kutsch möglich. Auch die pausierenden Betreuerinnen und 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 und Betreuer 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 IX: Tagestruktur

1 Tagesstruktur der Werkstatttage

Je Camp ca. 28 Kinder, 7 Betreuerinnen und Betreuer

An drei und zwei Tagen finden Werkstätten in Halbgruppen von 12 Kindern statt. Die Betreuerinnen und Betreuer aller drei Bereiche sind an der Werkstatt beteiligt. Für die Planung sind die Sprach- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen zuständig. Hierfür müssen Vorbereitungs- und Korrekturzeiten eingeplant werden. Die Einplanung der Vorbereitungszeiten für die Freizeitpädagoginnen und -pädagogen (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
11.15-11.45	Freizeit	-	-	x	o
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. der Zwischenmahlzeit	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
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
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 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen verantwortlich, an der Durchführung sind generell alle beteiligt. Zudem ist hier die Planung von Vorbereitungszeiten der Sprach- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen 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	Sprachpädagog (2)	Theaterpädagog (2)	Freizeitpädagog (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 bzw. 12:00	Freizeit	o	o	x	x
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	Sprachpädagogische (2)	Theaterpädagogische (2)	Freizeitpädagogische (2)	Jungbetreuer (1)
14.15	Vorber. der 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 Gute-Nacht-sagen	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



Ein Projekt der



in Kooperation mit

