

## **Konzept zur sprach-, theater- und freizeitpädagogischen Arbeit im TheaterSprachCamp 2008**

Von

Ursula Neumann, Wolfgang Sting, Ulrike Kutsch und Anke Nobis unter Mitarbeit von  
Nadezda Chudnova, Katrin Laackmann, Irinell Ruf, Marlena von Rüden und Judith  
Rudolph

Hamburg, April 2008

## Inhalt

<b>Einleitung</b>	1
<b>1 Ziel und Grundlage</b>	1
1. 1 Integratives Konzept	2
1. 2 Inhaltliche Verbindung	2
1. 3 Werkstattgedanke	2
<b>2 Das sprachpädagogische Konzept</b>	2
2. 1 Äußere Organisation	3
2. 2 Drei Förderbereiche unter Einbeziehung der Herkunftssprachen: Grammatik, Lesekompetenz, Lesevergnügen	3
2. 2. 1 Grammatik – Lernausgangslage	5
2. 2. 2 Lesen – Lernausgangslage	6
2. 2. 3 Einbeziehen der Herkunftssprachen	8
2. 2. 4 Herkunftssprachen – Lernausgangslage	9
2. 3 Grammatik entdecken	10
2. 3. 1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt	11
2. 3. 1. 1 Zeitformen	11
2. 3. 1. 2 Verbklassen	12
2. 3. 1. 3 Im Perfekt: „haben“ oder „sein“	12
2. 3. 1. 4 Satzstellung	13
2. 3. 2 Übungsformen und Sprachspiele	13
2. 3. 3 Hilfestrategien	14
2. 3. 3. 1 Symbolik und Lernplakate	15
2. 3. 4 Das Wörterbuch	15
2. 3. 5 Arbeitsformen: Partner- oder Kleingruppenarbeit	16
2. 3. 6 Korrekturverhalten	16
2. 3. 7 Wochenplan Grammatische Strukturen	17
2. 4 Lesen: Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation	18
2. 4. 1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch	18
2. 4. 2 Leseförderung	19

2. 4. 3 Arbeiten mit dem Konzept „Lesen. Das Training.“	21
2. 4. 3. 1 Training von Lesefertigkeiten	21
2. 4. 3. 2 Training von Lesestrategien	22
2. 4. 3. 3 Training von Lesegeläufigkeit	23
2. 4. 4 Einzelaktivität und Anschlusskommunikation	24
2. 4. 5 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen	24
2. 4. 6 Wochenplan Lesen	25
<b>3 Das theaterpädagogische Konzept</b>	26
3. 1 Zum Selbstverständnis der Theaterpädagogik	26
3. 2 Theater und Sprache	27
3. 3 Theaterpädagogische Lernebenen und Zielsetzungen	27
3. 3. 1 Soziales und emotionales Lernen, Lernvoraussetzungen	28
3. 3. 2 Fachliches und themenorientiertes Lernen heißt im Theater, Wahrnehmung, Ausdruck und Zusammenspiel zu trainieren.	30
3. 4 Ästhetisches Lernen und Kommunizieren – Theatrales Spielen und Sprechen vermitteln	31
<b>4 Das freizeitpädagogische Konzept</b>	34
4. 1 Theoretische Einführung	34
4. 1. 1 Die Freizeitpädagogik	34
4. 1. 2 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung	35
4. 1. 3 Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten	36
4. 2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp	37
4. 2. 1 Die Zielebenen der Freizeitpädagogik	37
4. 3 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien und Methoden	39
4. 3. 1 Organisation	39
4. 3. 2 Inhaltliche Gestaltung	40
4. 3. 2. 1 Aktivitäten	40
4. 3. 2. 2 Partizipation	41

4. 3. 2. 3 Regeln im Zusammenleben	41
4. 3. 2. 4 Konflikte	41
4. 3. 2. 5 Die Teamarbeit	42
4. 3. 3 Die konkrete Umsetzung der freizeitpädagogischen Methoden und Arbeitstechniken in den TheaterSprachCamps 2008	42
4. 3. 3. 1 Organisation	42
4. 3. 3. 2 Die ersten drei Tage	43
4. 3. 3. 3 Partizipation	43
4. 3. 3. 4 Regeln des Zusammenlebens	44
4. 3. 3. 5 Konflikte	44
4. 3. 3. 6 Aktivitäten	45
4. 3. 3. 7 Teamarbeit	46
4. 4 Zusammenfassung der Grundbedingungen des integrativen Konzepts	46
<b>5 Literatur</b>	48
<b>Anhang</b>	51

## Einleitung

Ziel des Hamburger TheaterSprachCamps ist Sprachförderung, die spielerisch und lebensnah im Kontext einer Ferienfreizeit vermittelt werden soll. In einer dreiwöchigen Ferienfreizeit gehören deshalb Sprachförderung, Theater und Freizeit als gemeinsames Leben und Lernen selbstverständlich zusammen.

Das TheaterSprachCamp 2008 ist ein Gemeinschaftsprojekt der Hamburger Behörde für Bildung und Sport und der Hamburger Behörde für Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. Konzeption, Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. Studierenden und Durchführung wird vom Jugenderholungswerk Hamburg e.V. (JEW), Ulrike Kutsch, pädagogische Leitung, und Anke Nobis, organisatorische Leitung, in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Ursula Neumann (Interkulturelle Bildung) und Wolfgang Sting (Theaterpädagogik) sowie Irinell Ruf (academie crearTat) geleistet. Das Angebot richtet sich an 240 Hamburger Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund (2007 zwei Drittel zu einem Drittel), die ab dem Schuljahr 2008/2009 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 einer positiven Evaluation im Frühjahr 2008, die einen deutlichen Lernzuwachs in Grammatik und Lesen bei den Kindern, die 2007 teilgenommen hatten, festgestellt hatte, wird das TheaterSprachCamp zum zweiten Mal angeboten.

Es werden 2008 zehn Camps an acht verschiedenen Standorten durchgeführt. Für je 24 Kinder (ein Camp) sind jeweils sieben Betreuerinnen und Betreuer zuständig: je zwei Studierende für die Sprachförderung, zwei Studierende für den Bereich Theaterpädagogik sowie zwei Freizeitpädagogen bzw. Freizeitpädagoginnen und ein Jungbetreuer bzw. eine Jungbetreuerin<sup>1</sup>.

## 1 Ziel und Grundlage

Ziel des TheaterSprachCamps ist die Sprachförderung von Kindern der dritten Klasse auf der Basis eines integrativen Konzepts, an dem die Arbeitsbereiche Deutsch als Zweitsprache, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik beteiligt sind.

---

<sup>1</sup> Die sogenannten „Jungbetreuer/innen“ bringen keine oder wenig Erfahrung in einer Ferienfreizeit mit und werden im Rahmen der Freizeit auf ihre zukünftige Aufgabe als FreizeitpädagogInnen vorbereitet.

### **1. 1 Integratives Konzept**

- Sprachpädagogik (Deutsch als Zweitsprache), Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik mit in diesen Bereichen qualifizierten Studierenden bzw. Mitarbeitern arbeiten in einem integrativen Konzept gleich berechtigt zusammen, um ein Lernumfeld und Lernsituationen zu schaffen, die Sprachförderung unterstützen.
- Sprachförderung gelingt in diesem Konzept nur, wenn alle drei Teile produktiv zusammenarbeiten und ineinander greifen, aber auch in ihrer fachlichen Eigenständigkeit und mit ihren spezifischen Chancen differenziert vermittelt werden.
- Vernetzung und Eigenständigkeit der drei Teile in Bezug auf Inhalte und Ziele. Methoden und Arbeitsprinzipien/Arbeitsstrukturen müssen transparent werden.

### **1. 2 Inhaltliche Verbindung**

Gemeinsamer verbindlicher Inhalt soll das Kinderbuch „Potilla“ von Cornelia Funke liefern, aus dem Themen, Szenen, Situationen und Figuren, aber auch grammatikalische, sprachliche und szenische Übungen und Fragen genommen werden.

### **1. 3 Werkstattgedanke**

Das Lern- und Übungsprogramm in den Bereichen Sprache und Theater wird Werkstatt genannt. Um eine möglicherweise negative Assoziation mit schulischem Lernen zu vermeiden, wird die Lernsituation mit positiven Begriffen besetzt. Lernen wird dann zu forschen, Schule/Klasse zu Werkstatt und die Schüler und Mitarbeiter zu Forschern. So soll in der Sprach- und Theaterwerkstatt zu Fragen und Problemen gemeinsam geforscht und Versuche veranstaltet werden. Die Werkstattarbeit soll an fünf Tagen der Woche (außer mittwochs und sonntags) stattfinden im Umfang von vier Stunden.

## **2 Das sprachpädagogische Konzept**

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

## 2. 1 Äußere Organisation

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

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

## 2. 2 Drei Förderbereiche unter Einbeziehung der Herkunftssprachen: Grammatik, Lesekompetenz, Lesevergnügen

In der Sprachwerkstatt **des Förderschwerpunkts Lesen** arbeiten die Sprachpädagogen aus methodischen Gründen zumeist mit kurzen, überschaubaren Texten, weil sich diese im Sinne eines intensiven Trainings von Lesestrategien besser bearbeiten lassen (durch Methoden der Texterschließung wie Unterstreichen, Markieren, Gliedern, Absätze Ausschneiden und neu Ordnen etc.). Die Übungen entstammen zum einen dem Material „Lesen: Das Training“, zum anderen beziehen sie sich auf das von allen gelesene Buch „Potilla“. Da dieses Arbeiten, welches bei den meisten Kindern – soweit sie es noch nicht besitzen – die Voraussetzung zum selbständigen, Sinn entnehmenden Lesen überhaupt erst schafft, und systematisches, regelgeleitetes Vorgehen unter hoher Konzentration erfordert, kann es nicht gleichzeitig – oder zumindest nur am Rande – den sinnlich-unterhaltenden Aspekt des Lesens vermit-

keln. Umso wichtiger ist es, dass die abendliche Vorlesezeit als festes Ritual aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Freizeit etabliert wird, über das sich auch die Erwachsenen als Leser bzw. Zuhörer von Geschichten zu erkennen geben, sich für die kindlichen Lesestoffe interessieren und anregende Anschlusskommunikationen an die Lektüren inszenieren (vgl. Rosebrock 2003, S. 165). So erfahren die Kinder, dass Lesen etwas Aufregendes ist, dass sie sich in Texten wieder finden können, dass sie durch Bücher Antworten auf Fragen erhalten und in neue Welten eintauchen können (vgl. von Wedel-Wolff 1993). Um diese Identifikation mit den Büchern und die Ausbildung stabiler Lesegewohnheiten anzubahnen, sollte die abendliche Zusammenkunft zu einer festen Zeit an einem festen Ort stattfinden. Diese motivierend gestalteten Vorlesezeiten, in denen eine positive Einstellung zu Büchern und zum Lesen entwickelt werden kann, sind auch gerade in der Förderung der DaZ-Kinder ein wichtiger Baustein – und zwar nicht nur, weil das Vorlesen zur Wortschatzerweiterung der Kinder beiträgt.

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

In der Sprachwerkstatt sollen die Kinder im **Förderschwerpunkt Grammatik** 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 Schülerinnen und 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 Schülerinnen und Schüler merken zu lassen, dass etwas früher geschah oder dass es bei einer Geschichte nicht um eine, sondern um mehrere Figuren geht. Die Schülerinnen und Schüler sollen versuchen, diesen Mechanismen auf die Spur zu kommen und sie selbst zu entdecken (vgl. Schader 2004, S. 274). Die Sprachpädagogen sollen die Schülerinnen und Schüler zur Untersuchung der sprachlichen Phänomene anregen, indem sie zusammen mit den Kindern Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und anderen Sprachen entdecken. Gemeinsam mit den Theaterpädagogen erstellen sie Spielmaterial und Übungen, wobei sie eine grammatische Struktur aufgreifen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sprachliche Lerntechniken und -strategien sowie altersangemessene metasprachliche Fähigkeiten entwickeln und anwenden lernen, indem sie ü-

ber 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 Schülerinnen und Schülern nicht als fertige, deduktiv zu vermittelnde Tatbestände und Termini vorzugeben. Sie sollen durch Handlungen am Material Sprache entwickelt werden (vgl. Wespel 1996, S. 9).

### **2. 2. 1 Grammatik – Lernausgangslage**

Im Hamburger TheaterSprachCamp werden sowohl Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache (DaM-Schüler) als auch mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-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 Muttersprachlerinnen und 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 weiterzuentwickeln.<sup>2</sup>
- DaZ-Schülerinnen und DaZ-Schüler entwickeln durch den Kontakt zur Zweitsprache Deutsch ebenfalls außerhalb des Unterrichts eine implizite Grammatik, deren Regelsystem allerdings von der jeweiligen Herkunftssprache beeinflusst ist und zum Teil erheblich vom Regelsystem der Zielsprache abweicht (vgl. Belke 2001, S. 172).
- Das bedeutet: Was ein deutscher Schulanfänger im Deutschen intuitiv beherrscht, kann sich ein zweisprachig aufwachsendes Kind, dessen Erstsprache nicht Deutsch ist, oft nur mit Hilfe von Regeln erschließen. Deshalb sind zweisprachige Schülerinnen und Schüler stärker auf die bewusste Aneignung von sprachlichen Normen und Regeln und auf gesteuertes Sprachlernen angewiesen. Über explizites Regelwissen und Sprachlernstrategien verfügen sie abhängig von dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, welchen sie beispielsweise in Vorbereitungsklassen erhalten haben. Demzufolge verdient die Situation bei DaZ-Schülerinnen und Schülern eine besondere Beachtung. Nach gegenwärtigem Diskussionsstand, u.a. beeinflusst von der britischen Schulentwicklung (vgl. Mecheril & Quehl 2006), ist es für Zweitsprachlerinnen und -lerner wichtig, dass ihnen im Rahmen der Sprachförderung grammatische Strukturen explizit vermittelt und diese mit ihnen trainiert werden. Dem folgend wird

---

<sup>2</sup>Beim Fremdsprachenlernen wird dagegen versucht, durch explizite Grammatikvermittlung im Unterricht auch eine implizite bzw. internalisierte Grammatik aufzubauen.

im Rahmen der Grammatikförderung im Sprachcamp 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 (Verbendstellung), die Verwendung von Nebensätzen und die verwendeten Zeitformen. Dabei sollen die orthographischen Kenntnisse der Kinder nur grob kategorisiert werden, denn Rechtschreibung soll kein Förderschwerpunkt sein.

Im Hinblick auf die Breite der Kenntnisse in den Verbformen (starke und schwache Verben) wird mit den Kindern ein Lückentext geschrieben und ein Textausschnitt aus „Potilla“ im Hinblick auf unbekannte Wörter untersucht (vgl. Anhang).

### 2. 2. 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 jeden einzelnen Schüler auf eine Altersstufe bemessen lässt. Vielmehr kann die Befähigung in ihrer altersspezifischen Ausprägung erheblich variieren und mitunter noch einmal intraindividuell differieren bezogen auf das Lesen unterschiedlicher Texte. Wie die Lesestudie IGLU für Viertklässler gezeigt hat, werden sehr unterschiedliche Kompetenzstufen von den Kindern erreicht.<sup>3</sup> 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 einen Entwicklungsstand im Deutschen beziehen, weil Kinder erst kurze Zeit in Deutschland sind. Die Erfahrung des SprachCamps 2007 zeigt, dass das Spektrum der Lesefähigkeiten der Kinder sehr groß ist und von Kindern, die nur mühsam kurze Texte lesen 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

---

<sup>3</sup> Vgl. zum Modell der Lesekompetenz bei IGLU Kapitel IV in Bos u.a. 2003

mit besonders kleinen Leseinheiten individuell gefördert werden müssen. Kinder anderer Herkunftssprachen sind eventuell mit der Technik des Lesens vertraut, erfahren aber aufgrund eines unzureichenden deutschen Wortschatzes bislang keine Erfolge in ihrem Leseverständnis und benötigen besondere Unterstützung: „Der erfolgreich abgeschlossene Leselernprozess bedeutet nicht automatisch Leseverstehen, wenn die im Unterricht verwendeten Lesetexte auf einem Sprachniveau sind, das in vielen Fällen noch nicht dem Sprachstand der Kinder entspricht. Wenn Kenntnisse über logische Strukturen und das Weltwissen, das der Text beinhaltet, nicht vorhanden sind, wird der Leseverstehensprozess behindert“ (Rahmenplan-Ergänzung „Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse“, S. 45). Der Rahmenplan betont die hohen Anforderungen, die der Leselernprozess an Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stellt: „Sie haben weniger Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Laut- bzw. Buchstabenkombinationen, ihnen sind Wortzusammensetzungen und Wortkombinationen weniger geläufig und sie sind weniger geübt, den Verlauf von Sätzen zu antizipieren.“ (Rahmenplan-Ergänzung „Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse“, S. 45).

Um in der Förderung der Lesekompetenz der Kinder genau an den Stellen ansetzen zu können, die für die individuelle Leseentwicklung des Kindes besonders entscheidend sind, muss die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler möglichst genau ermittelt werden. Es müssen daher zu Beginn des TheaterSprachCamps geeignete Verfahren angewendet werden, um einen Eindruck in die Lernbedarfe der Kinder zu gewinnen. Die Sprachpädagogen müssen ermitteln, auf welchem Niveau die Kinder lesen und dürfen sich nicht durch flüssiges Vorlesen täuschen lassen: Können sich die Kinder den Inhalt eines altersgemäßen Text eigenständig erschließen? Können sie also über die Laut-Buchstaben-Zuordnung hinaus auf die Bedeutung der Wörter schließen und aus der Aneinanderreihung der Wörter den Sinn der Sätze ermitteln? Wie lange brauchen sie dafür und wie viel Hilfestellung ist nötig? Erkennen die Leserinnen und Leser, wenn sie etwas nicht verstehen und verfügen sie über Hilfsstrategien: noch einmal lesen, aus dem Kontext (das vorher Gelesene, die Überschrift, Bilder) ermitteln oder um Hilfe bitten und die Hinweise nutzen können? Reicht das Textverstehen, um Fragen zum Inhalt beantworten zu können? Können nur Fragen beantwortet werden, deren Antwort direkt aus dem Text entnommen werden kann oder können die Kinder auch Schlussfolgerungen ziehen und auf der Grundlage des Gelesenen Hypothesen bezüglich eines logischen Fortgangs des Textes aufstellen? Können die Kinder sowohl mit Sachtexten als auch mit literarischen Texten umgehen? Und zum Schluss: Welche Einstellung haben die Kinder dem Lesen gegenüber und welche Erfahrungen haben sie mit Büchern – also auch mit unterschiedlichen Sprachstilen, Baumustern von Texten, Figurenkonstellationen?<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Wie viele Bücher die Kinder kennen und wie häufig sie sich mit dem Lesen beschäftigen oder etwas vorgelesen bekommen, wird vor Kursbeginn nicht zu ermitteln sein. Aus der Leseforschung ist jedoch

**Konkret** finden sich im Unterrichtsmaterial „Lesen. Das Training“ (Friedrich-Verlag), das als Fördermaterial im TheaterSprachcamp eingesetzt wird, Beobachtungsbögen zum schnellen und genauen Lesen, zur Lesegeläufigkeit, zum Umgang mit schwierigen Texten und zur Lesemotivation. Die Bögen werden von den Kindern eigenständig ausgefüllt, wobei eine Extraspalte für Kommentare zur Verfügung steht. Das Ausfüllen der Bögen erfordert bereits einiges an Lesekompetenz, so dass es sich empfiehlt, die Bögen zu vereinfachen bzw. sie zumindest teilweise gemeinsam mit den Kindern auszufüllen. Dies kann bei zwölf Kindern pro Werkstatt in Vierergruppen (je ein Sprach-, Theater- und Freizeitpädagoge) geschehen, wobei immer zwei Kinder zusammen arbeiten.

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 Imperfekts verwendet, so auch in der Erzählung „Potilla“. Den Kindern sind aber starke Verbformen im Imperfekt 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 Sprachwerkstatt wird daher die Grammatik des Verbs, speziell die Zeitformen „Perfekt“ und „Imperfekt“, wegen ihrer besonderen Bedeutung für das mündliche bzw. schriftliche Erzählen sein.

### **2. 2. 3 Einbeziehen der Herkunftssprachen**

In die Lernanregungen des TheaterSprachCamps soll die Mehrsprachigkeit der Kinder und der Betreuerinnen und Betreuer produktiv aufgenommen werden.<sup>5</sup> Die Zweisprachigkeit der DaZ-Kinder wahrzunehmen, bedeutet, ihre allgemeinsprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren. Das Einbeziehen der in der Erstsprache entwickelten Kenntnisse im Bereich der Begriffsbildung, des Umgangs mit Strukturen, der Anwendung des sprachlichen und lebensweltlichen Vorwissens kann für die Entfaltung von solchen Kenntnissen in der Zweitsprache hilfreich sein. Die Bezugnahme zur Erstsprache und das Bewusstmachen der Unterschiede in Bereichen, in denen dies hilfreich ist, ermöglicht es den Schülerinnen

---

bekannt, dass bei vielen Kindern zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr ein erster „Leseknick“ eintritt, womit eine starke Abnahme der Leseintensität gemeint ist. Ist die Lesegewohnheit in den ersten beiden Schuljahren zumeist noch sehr ausgeprägt (ca. 80 %), so sinkt sie auf 54 Prozent in den Klassenstufen 3 bis 6 (vgl. Bertelsmann-Studie 1995/96).

<sup>5</sup> vgl. die Vorschläge bei Neumann 1991, Jeuk 2005, Belke 2001, 2005, Schader 2005 zur Einbeziehung der Herkunftssprachen der Kinder beim Singen, Spielen und Untersuchen der Sprachen.

und Schülern Bezüge zu ihren Erstsprachen herzustellen und neu erlernte deutsche Wörter und Strukturen zu verankern.

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

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

#### **2. 2. 4 Herkunftssprachen – Lernausgangslage**

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

**Konkret** werden die Kinder in den ersten Tagen angeregt, mittels einer Zeichnung über ihre Mehrsprachigkeit Auskunft zu geben („Meine Sprachen und ich“). Sie sollen die Skizze eines Mädchens bzw. Jungen mit verschiedenen Farben ausmalen, wobei jede Farbe für eine Sprache steht. Einsprachige Kinder können Berührungen mit anderen Sprachen oder Vorlieben dafür kenntlich machen. Sie werden anschließend gebeten, einen Text dazu zu schreiben, in dem sie erklären, was sie gemalt haben, warum sie die Farben gewählt haben und was sie bedeuten. Auch sollen sie beschreiben, wie und wann sie die Sprachen gelernt haben, wie sie ihnen gefallen und mit wem sie darin kommunizieren. Diese Texte werden

sprachlich (siehe oben) und inhaltlich ausgewertet. Hinzu kommen die Informationen des Anmeldebogens und der Unterrichtsbeobachtungen vor Beginn des TheaterSprachCamps. Während der Ferien sollen die mehrsprachigen Kinder angeregt werden, Texte in ihren Sprachen zu lesen und zu hören, falls entsprechende Medien in den Kisten der Bücherhalle enthalten sind.

### **2. 3 Grammatik entdecken**

Zweisprachige Schülerinnen und Schüler entwickeln Sprachstrategien, die von erheblicher Bedeutung für die Sprachförderung sind. Auch wenn diese Strategien u.U. zu Normverstößen – Fehlern – führen, zeigen sie gleichzeitig, welche Kompetenzen die Lernenden bereits ausgebildet haben. Zweisprachige Schülerinnen und 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 die Schülerin bzw. der Schüler die Regeln zu den Endungen im Imperfekt 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 Haltung zu entwickeln, die zum sinnvollen Anwenden von Sprachlernstrategien und metasprachlichen Fähigkeiten führt. Dazu gehören folgende Kompetenzen:

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

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

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

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

### **2. 3. 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 begründet, es ist des weiteren besonders geeignet für eine Verbindung mit dem theaterpädagogischen Ansatz, denn Verben lassen sich gut in szenische Aktionen „übersetzen“ und ermöglichen einen differenzierten Ausdruck. Im Zusammenhang mit dem Leseverstehen erschließen Verben das Satzverstehen; bei der Lektüre von Geschichten und Märchen sind dabei die Vergangenheitsformen zur Darstellung der zeitlichen und logischen Struktur der Handlung von besonderer Bedeutung.

#### **2. 3. 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 Imperfektformen sind aber weniger geläufig, zumal wenn ein Kind bisher wenig vorgelesen bekommen hat oder kaum selber Geschichten liest.

Es geht im TheaterSprachCamp deshalb um diese beiden Zeitformen. Das Plusquamperfekt soll hingegen nicht in die Betrachtung einbezogen werden.

### **2. 3. 1. 2 Verbklassen**

Konjugation bei starken und schwachen Verben im Imperfekt.

Beim Erlernen des Imperfekts werden von den Kindern oft die schwachen Verben rascher erworben, weil sie regelmäßig sind. Im Bezug auf die starken (unregelmäßigen) Verben kann es zu einer Übergeneralisierung kommen, wenn ein Kind die regelmäßige Form gelernt hat und diese Regel dann auf alle deutsche Verben anwendet (er sagte – er 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 starken Verben ist es angezeigt, sie mit ihren Partizip- und Imperfektformen auswendig zu lernen und durch häufiges Anwenden zu automatisieren. Dazu eignen sich spielerische Übungen, z.B. als Quartett (vgl. Rösch 2004, S. 136). Verbquartette mit besonders gebräuchlichen Verben sollten vor der Zeit im Camp erstellt oder zusammen mit den Kindern im TheaterSprachCamp in Form kleiner Gedichte geübt werden: „Singen – sang – gesungen; springen – sprang – gesprungen; das ist mir nicht misslungen“.

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

### **2. 3. 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 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 eignet sich ein Textauszug, in dem beide Formen vorkommen und heraus gesucht werden können. Die Sammlung wird ergänzt und schließlich die Regel über die Verben der Bewegung formuliert. Ein Spiel: Bei Nennung eines Verbs laufen die Kinder entweder in die Ecke der „Haben-Verben“ oder in die Ecke der „Sein-Verben“ und bilden einen entsprechenden Satz.

### 2. 3. 1. 4 Satzstellung

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

Beispiele: Ein Junge geht nach Hause.

Türkisch: Erkek eve geliyor.

Russisch: Mal'čik idjot domoj.

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

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

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

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

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

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

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

### 2. 3. 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 unterschiedliche sprachliche Lernziele genutzt werden und die gleiche sprachliche Übung kann umgekehrt in verschiedenen Spielen aufgegriffen werden z. B.:

- 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.<sup>6</sup>

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. 3. 3 Hilfestrategien**

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

Hilfestrategien, wie die Benutzung von Wörterbüchern (einige zweisprachige Wörterbücher mitnehmen!), Strukturierungshilfen, wie farbiges Markieren der Endungen am Verb, eine Lis-

---

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

te der unregelmäßigen Verben und Symbole für Wortarten, die als Plakate an der Wand oder als eigenständige Notizen im Heft allen zugänglich sind, vereinfachen das eigenständige Arbeiten an Übungsmaterialien und sind hilfreich für das Bewusstmachen grammatischer Strukturen (vgl. Rösch 2004, S.66).

### **2. 3. 3. 1 Symbolik und Lernplakate**

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

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

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

### **2. 3. 4 Das Wörterbuch**

Der richtige Umgang mit dem Wörterbuch und mit eigenen Wörtersammlungen trägt einen großen Anteil zur Aneignung von Wörtern bei und gehört zu den wichtigen Lerntechniken im Lernprozess. Wichtige Elemente der Systematik beim Benutzen des Wörterbuches sowie die Techniken zum sicheren Auffinden im Alphabet sollten die Kinder in der Grundschulzeit kennen gelernt haben (vgl. Rahmenplan Deutsch Bildungsplan Grundschule 2003, S. 22). Während der Förderung im TheaterSprachCamp sollen die Schülerinnen und Schüler das Benutzen des Wörterbuchs für sich entdecken. Das bedeutet, dass sie nicht nur die richtige Schreibweise eines Wortes nachschlagen können sollen, sondern auch das Wörterbuch als Fundus für neue Wörter und Hilfsmittel beim Lesen und Schreiben nutzen sollen. Deshalb sollten die Kinder bei Fragen stets aufgefordert werden, selber im Wörterbuch nach zu sehen.

Um den Umgang mit dem Wörterbuch zu üben, werden die Kinder eigene Wörtersammlungen in Form eines „Wörterhefts“ erstellen, dessen Führung sie nach dem TheaterSprachCamp fortsetzen können. Als Einstieg zum Erstellen der Wörtersammlungen wird eine Werkstattseinheit in der ersten Woche dem Umgang mit dem Wörterbuch gewidmet. In die-

ser wiederholen die Schülerinnen und Schüler wichtige Techniken im Umgang mit dem „Grundwortschatz“ von Heiko Balhorn (vgl. Hinweise im Anhang).

### **2. 3. 5 Arbeitsformen: Partner- oder Kleingruppenarbeit**

Die Kleingruppe eignet sich bevorzugt zum gemeinsamen, sachbezogenen Arbeiten, u.a. weil Kommunikation und Kooperation hier besser möglich sind als in der Großgruppe. Auch sprachlich können und müssen sich die einzelnen Schüler in der Kleingruppe mehr engagieren. Es bieten sich ihnen mehr Gelegenheiten zu authentischer und themenbezogener Interaktion. Entscheidend dafür ist die Zusammensetzung der Gruppe. Im TheaterSprachCamp werden im Verlauf der ersten Tage aus 24 Kindern eines Camps zwei Gruppen zu je 12 Kindern gebildet (s.a. „Bildung der Werkstattgruppen“ im Anhang). Diese sollen möglichst heterogen sein, jedoch sollen die Kinder – wenn vorhanden – einen Partner in ihrer jeweiligen Herkunftssprache haben, damit dieser zur Kommunikation und für Sprachvergleiche eingesetzt werden kann. Für die Arbeit in Kleingruppen, kann die weitere Unterteilung von Fall zu Fall überlegt und angepasst werden. Für viele Lernanlässe sind sprach- und/oder niveaumischte 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-Schülerinnen und Schüler zusammen arbeiten lässt. Solche Partnerarbeit eignet sich für viele mündliche Übungen, u.a. weil sie die Möglichkeit der sofortigen Korrektur bietet (vgl. Schader 2004, S. 95).

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

### **2. 3. 6 Korrekturverhalten**

Nicht alle Normverstöße, die besonders bei DaZ-Schülerinnen und Schülern in der mündlichen Kommunikation vorkommen, können und sollen korrigiert werden. Das Prinzip der

sprachlichen Korrektheit darf nicht dazu führen, Kommunikationsbedürfnisse der Kinder zu beschneiden. Es ist jedoch anzustreben, dass sie ihre Normverstöße erkennen und bearbeiten. Deswegen kommt der Fehlerkorrektur als Förderprinzip eine besondere Bedeutung zu.

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

Sprachentfaltende Korrektur sieht folgendermaßen aus:

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

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

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

## **2. 3. 7 Wochenplan Grammatische Strukturen**

### 1. Woche:

- Kennenlernen – Ermittlung des Lernstandes

- Erstellen des Campliedes
- Umgang mit dem Wörterbuch und Erstellen des Grammatikheftes
- Das Verb als Wortart
- Starke und schwache Verben

### 2. Woche:

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

### 3. Woche:

- Wortschatzerweiterung
- Das Verb im Satz
- Verbklammer

## **2. 4 Lesen: Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation**

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

### **2. 4. 1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch**

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

- a) Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen (Übung: das „Galgenspiel“),
- b) Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen (Übungen zur Fortsetzung von Sätzen, Weitererzählen einer Unsinnsgeschichte im Kreis, bei der jede/r nur ein Wort anfügt),

- c) Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen (Übungen: Sprachvergleiche),
- d) Kenntnisse über logische Strukturen (Übungen zu Satzverbindungen mit weil, denn, aber, und ...; Vermutungen über den weiteren Verlauf einer Geschichte/eines Textes anstellen),
- e) das Weltwissen.

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

Für die DaZ-Leseförderung ist zu beachten, die Schülerinnen und 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 Schülerinnen und Schüler zu konstruktivem „Raten“ zu ermuntern, weil Eigenkenntnisse so optimal eingesetzt werden. Fehler sollten nicht sofort verbessert werden, weil dies die Lernenden dazu bringt, Wort für Wort zu lesen. So lernen sie nicht, eigene Hypothesen zu testen. Innerhalb der Lernaktivitäten sollte eine Phase eingerichtet werden, in der die Lernenden berichten, wie sie zu einer Hypothese gekommen sind, welche Indizien sie genutzt haben usw. Allgemein empfiehlt es sich, die Lernenden möglichst viel Leseerfahrung machen zu lassen, die ihnen Gelegenheit gibt, oft Hypothesen zu bilden und zu prüfen. Geeignete Texte sollten ein ausgewogenes Verhältnis zwischen bekannten und neuen Informationen haben, damit es den Lernenden möglich ist, ein unbekanntes Element zu erraten. Die Auswahl der Texte, die im TheaterSprachCamp für die individuelle Lektüre vorgesehen sind, sucht dem Rechnung zu tragen, indem sehr verschieden schwere Bücher, auch Bilderbücher bzw. bebilderte Sachbücher dabei sind.

#### **2. 4. 2 Leseförderung**

Ein umfassendes, systematisches Lesetraining, das im TheaterSprachCamp angestrebt wird, soll die verschiedenen Teilkompetenzen des Lesens mit unterschiedlichen Übungen gezielt aus- und aufbauen. Nach den Erfahrungen im Sprachcamp 2007 erscheint das Konzept „Lesen. Das Training.“ für die gegebene Lernsituation geeignet.<sup>7</sup> Das Lesetrainingsprogramm zielt darauf ab, „Lesegeläufigkeit bei Kindern so zu entwickeln, dass sie einerseits im Sinne des angloamerikanischen Fluency-Konzepts mühelos dekodieren, genau und flüssig

---

<sup>7</sup> Es wurde im Rahmen des Schweizer Forschungsprojektes „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“ an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelt. Informationen aus dem Projekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“ im Internet unter <http://www.fhnw.ch/ph/ife/forschungsschwerpunkte/zi/projekte>

lesen sowie sinnbetont vorlesen können und andererseits im bewussten, zielgerichteten und problemlösenden Umgang mit Texten trainiert werden“<sup>8</sup> (Lesen. Das Training. Lehrer-Kommentar 2006, S. 5). Das Material überzeugt durch die sinnvolle Unterteilung des Lehrgangs in die drei Übungsschwerpunkte ‚Lesefertigkeiten‘, ‚Lesegeläufigkeit‘ und ‚Lesestrategien‘, deren vereinte Beherrschung erst den kompetenten Leser ausmachen.

Bei vielen Schülerinnen und Schülern sind die grundlegenden **Lesefertigkeiten** zu wenig entwickelt und automatisiert, weshalb sie häufig große Mühe haben, neben der anstrengenden Dekodierung beim Lesen auch die Inhalte zu verstehen. „Unter Lesefertigkeiten versteht man die grundlegenden Techniken des visuellen Erfassens von Textelementen, in der Regel ausgehend vom Erfassen einzelner Schriftzeichen bis hin zur Wahrnehmung von Wörtern und Wortgruppen, Satzteilen und Sätzen. Die Entwicklung führt also vom elementaren Dekodieren hin zur differenzierten semantisch-syntaktischen Verknüpfung auf der Satz- und Textebene“ (ebd., S. 8). Weil die Lesefertigkeiten nach dem basalen Lesenlernen in der Schule zumeist nicht mehr trainiert, sondern einfach vorausgesetzt werden, kann der Ferienkurs einen wesentlichen Beitrag leisten, indem er die Kinder dazu befähigt, ihr Wahrnehmungsvermögen im Wort- und Satzbereich so zu verbessern, dass sie die „Technik“ automatisieren und im neuen Schuljahr ihre Aufmerksamkeit auf den Textzusammenhang und auf die Planung und Gestaltung des Leseprozesses lenken können.

**Lesestrategien** sind für das zielorientierte Lesen und die bewusste Planung des Lesevorgangs von Bedeutung. „Hier geht es um das Herstellen von Zusammenhängen innerhalb des Textes sowie zwischen dem Text und dem eigenen Vorwissen (globale Kohärenzbildung), um das Erkennen von Textsorte und Textstruktur und um das Erfassen von textsortenspezifischen Darstellungsweisen und der damit verbundenen Wirklichkeitsabsicht“ (ebd., S. 6). Je nachdem, welche Aufgaben und Zielstellungen zu bewältigen sind, müssen verschiedene Lesestrategien eingesetzt werden. Ziel muss es daher sein, die Kinder dahin zu bringen, dass sie lernen, automatisch die Strategien anzuwenden, die für das Verstehen notwendig sind. Die Fähigkeit zur Anwendung der Strategien für das Textverstehen und das Interesse am Lesen bedingen einander.<sup>9</sup> Nur wenn beides für die Kinder erkennbar verbunden wird,

---

<sup>8</sup> Das Material ist für die Klassenstufen 4 bis 6 konzipiert worden („je nach Bedarf und Ausgangssituation“) und ermöglicht eigenständiges Arbeiten der Kinder. Da die Kinder im TheaterSprachcamp erst angehende Viertklässler sind und einen nachweislichen Förderbedarf sprachlicher Art haben, müssen sie bei dieser Arbeit sorgfältig betreut werden. Dies gilt besonders im Hinblick darauf, dass die einzelnen Übungen nicht zu eilig erledigt werden und durch die Betreuer eingesammelt und begutachtet, ggf. auch korrigiert werden müssen. Die Erfahrung des Jahres 2007 hat aber auch gezeigt, dass die Kinder mit großem Eifer und Interesse an den Heften arbeiten.

<sup>9</sup> Rosebrock (S. 168) betont, dass Leseförderkonzepte sich nicht allein mit dem Ziel der Motivierung zum Lesen zufrieden geben dürfen, denn die gängigen Formen der Verlockung zum Buch wie Autorlesungen, Lesenächte etc. orientieren sich auf Schüler, deren Lesefähigkeit lediglich im motivationalen Bereich gehemmt ist. Dabei wird übersehen, dass die mit diesen Maßnahmen verheißenden Genussversprechungen beim Lesen bei einem erheblichen Teil der Heranwachsenden nicht wirksam werden können, weil andere Bereiche der Lesekompetenz zu wenig ausgebildet sind.

können sie den Wert des Lesens für sich persönlich (auch als genussvolle Freizeitbeschäftigung) entdecken und die nötige Anstrengungsbereitschaft aufbauen.

Über die (weitere) Ausbildung des Lesenkönnens und -verstehens hinaus ist es wichtig, durch wiederholte Leseübungen mit Partnerkontrolle auch die **Lesegeläufigkeit** zu fördern. Dieser Kompetenzbereich, der das auf der Wort- und Satzebene flüssige und genaue Lesen mit dem Ziel, Leseroutine auszubilden, trainiert, wird in der amerikanischen Lesedidaktik als „bridge between decoding and comprehension“ (Rosebrock & Nix 2006, S. 92) betrachtet. Man geht davon aus, dass bei ausgebauter Lesegeläufigkeit eine höhere Verarbeitungskapazität für weitergehende Verstehensprozesse zur Verfügung steht.

### **2. 4. 3 Arbeiten mit dem Konzept „Lesen. Das Training.“**

Das Leseförderprogramm „Lesen. Das Training.“ gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, zu Beginn des Kurses anhand von Beobachtungsbögen ihr eigenes Können einzuschätzen. Auf der Grundlage dieser Selbsteinstufung sollten die Betreuerinnen und Betreuer zusammen mit den Kindern individuelle Trainingspläne aufstellen. Innerhalb der Lerngruppe könnten auch Teams gebildet werden, die (für einen gewissen Zeitraum) zusammen üben. Um an ihrer Lesegeläufigkeit arbeiten zu können, sollten sich die Kinder zeitweise in Zweiergruppen zusammenfinden.

Bevor mit der Überprüfung und Entwicklung der elementaren Lesefertigkeiten begonnen werden kann, sollten die Betreuer mit ihrer Lerngruppe den Aufbau des Übungsheftes besprechen oder – falls sie lieber nur einzelne Übungen daraus verwenden wollen – ungewohnte Aufgabenformate gemeinsam mit den Kindern ansehen. Gerade bei schwächeren Lesern sollte sich die Lehrkraft immer vergewissern, dass die Arbeitsanweisungen auch wirklich verstanden wurden. Dazu ließe sich als Regel einführen, dass sich die Kinder anfangs immer gegenseitig die Aufgaben erklären. Die Betreuerinnen und Betreuer sollten sicherstellen, dass den Kindern die Ziele des Trainings bekannt sind und ihnen einleuchten. Ferner empfiehlt es sich, die Struktur des Kurses offen zu legen (Tagesziele, Wochenziele etc.) und auch zur Diskussion zu stellen.

#### **2. 4. 3. 1 Training von Lesefertigkeiten**

Begonnen wird mit dem Einüben elementarer Lesefertigkeiten. Trainiert wird die Wahrnehmung von Textelementen: die Worterkennung und das Erfassen, Verbinden und Verstehen von Texteinheiten (Wortgruppen, Sätzen, Textteilen). Die Kinder steigen mit einfachen Wahrnehmungsübungen ein (genaues Schauen, schnelles Springen mit den Augen, Sehfläche und Blickspanne erweitern) und üben im Anschluss vier Fertigkeitsbereiche. Zunächst

wird genaues Lesen trainiert: Die Schülerinnen und Schüler lernen, Unvollständiges zu ergänzen, Fehlerhaftes zu erkennen und sich beim Lesen nicht durch Störelemente ablenken zu lassen. Danach wird geübt, Wörter immer schneller zu lesen. Die Kinder trainieren, Buchstabengruppen und Wortteile auf einen Blick zu erfassen, Wörter schnell zu erkennen und ihre Bedeutungen zu realisieren. Im dritten Fertigungsbereich geht es darum, Sätze als Ganzes wahrzunehmen. Die Kinder arbeiten daran, Satzteile richtig zu verbinden und einzufügen, Wörter im Satz richtig zu verbinden und Sätze (auch Redewendungen und Scherzfragen) zu ordnen. Zum Abschluss des Lesefertigkeitstrainings steht das Lesen und Verstehen von Textteilen auf dem Programm. Dazu lernen die Kinder, unvollständige Texte genau zu lesen und passend zu ergänzen, Falschaussagen im Textzusammenhang zu bemerken (z.B. durch den Vergleich von Bild und Text) und zusammengehörige Textteile zu erkennen.

### **2. 4. 3. 2 Training von Lesestrategien**

Im Lesestrategietraining, das einsetzen sollte, wenn das Kind die grundlegenden Lesefertigkeiten einigermaßen sicher beherrscht, lernt es, dass es darauf ankommt, geplant und reflektierend mit Texten umzugehen und auf Verstehensschwierigkeiten bewusst und systematisch zu reagieren. Dazu werden sechs Strategien mit jeweils drei Schritten eingeübt. Die Reihenfolge der Strategien folgt den Phasen des Leseprozesses.

Unter der Einstiegsfrage „Was erkennst du auf den ersten Blick?“ dient die erste Strategie der Vorbereitung des Lese- und Verstehensprozesses, über die sich die Lektüre eines Textes erleichtern lässt. Aufgeteilt in mehrere kleine Übungen lernen die Kinder, einen Text zu überblicken und Vermutungen zum Inhalt zu äußern, an ihre bisherigen Lese-/Vorleseerfahrungen anzuknüpfen und sich ihre Leseerwartungen bewusst zu machen.

Als zweite Strategie sollten die Kinder lernen, einen Text erst einmal zur Orientierung zu überfliegen und sich daraufhin Gedanken zu machen. Worum geht es im Text? Was ist das für ein Text (z.B. eine Geschichte, ein Zeitungsartikel, ein Lexikonartikel)? Wie lese ich den Text am besten? Dieses schnelle Sichten ist auch für die erfolgreiche Nutzung elektronischer Medien besonders wichtig.

Ziel der dritten Strategie ist es, dass die Kinder lernen, wie sie mit Verstehensproblemen umgehen können. Oft konzentrieren sich Leser zu stark auf das Nichtverstandene statt auf das, was verstanden wurde. Durch das Markieren jener Stellen, die auf Anhieb verstanden wurden, wird den Kindern bewusst, dass es meist nur Teile eines Satzes oder einzelne Wörter sind, die sie beim ersten Lesen nicht verstehen. Aus dem Kontext des Verstandenen lassen sich die übrigen Verstehensprobleme sehr oft lösen. Unbekannte Wörter, die für das Textverständnis wichtig erscheinen, können im Wörterbuch nachgeschlagen werden.

Unter dem Motto „Was ist besonders wichtig?“ lernen die Kinder mit der Strategie vier, die Kernaussagen eines Textes herauszufiltern. Um dahin zu gelangen, üben die Kinder, Texte zunächst in Sinnabschnitte zu gliedern und diesen die besonders wichtigen Wörter und Sätze zu entnehmen (anstreichen). Ziel ist es, die Kernaussage eines jedes Abschnitts zu ermitteln.

Die fünfte Strategie ist das Zusammenfassen des Gelesenen mit dem Ziel, das Verstandene zu ordnen und zu sichern. Im Übungsmaterial von „Lesen. Das Training.“ werden drei Arten der Zusammenfassung vorgestellt (Geschichtenschema, W-Fragen-Tabelle und Baumgrafik), die bei literarischen oder Sachtexten eingesetzt werden können. Nachdem sie die unterschiedlichen Methoden kennen gelernt haben, lernen die Kinder zu entscheiden, welches Vorgehen sich für welchen Text anbietet.

Als letzte Strategie dient die reflektierende Nachbereitung des Textes. Die Kinder lernen zu beurteilen, warum ihnen ein Text gefallen hat oder warum nicht, ob das Lesen anstrengend war und denken darüber nach, wie und wozu der Text genutzt werden könnte. Zur Aneignung dieser Strategie gehört es auch zu lernen, wie man eine Leseempfehlung schreibt.

Pro Tag sollte nicht mehr als eine Strategie neu eingeführt werden. Vielmehr ist es empfehlenswert, eine gerade gelernte Strategie in den nächsten Tagen anhand unterschiedlicher Texte zu erproben, um sie mit der Zeit zu automatisieren.

### **2. 4. 3. 3 Training von Lesegeläufigkeit**

Als wichtige Voraussetzung für das Leseverstehen soll im TheaterSprachCamp auch die Lesegeläufigkeit bewusst gemacht und durch wiederholtes, protokolliertes Vorlesen gezielt trainiert werden. Die Kinder lesen einem Partner oder einer Partnerin kurze Texte vor. Der Zuhörer protokolliert das Lesen in einem Protokollheft und hält nach Vereinbarung Verbesserungsmöglichkeiten in den Bereichen Tempo, Lautstärke, Genauigkeit, Flüssigkeit, Verständlichkeit und Ausdruck fest. Anders als bei anderen Formen des lauten Vorlesens im Unterricht, ist die zuhörende Person in der „Lesepartnerschaft“ genauso aktiv wie die lesende. Durch die Zweiersonnenituation muss sich auch kein Kind bloßgestellt fühlen, wenn es stockend oder abgehakt liest. Leser und Zuhörer wechseln sich regelmäßig ab. Die Paare können nach einiger Zeit auch neu zusammengestellt werden, wobei sich die Kinder auch selbständig neue Lesepartner suchen können. Für das Förderprogramm „Lesen. Das Training“ wurden Kurztexte (literarische Texte und Sachtexte) ausgewählt, die sich speziell für solche Lesesequenzen eignen und bei der Zielgruppe auf Interesse stoßen dürften. Die Fortschritte, die fortlaufend in Leseprotokollen festgehalten werden, könnten als eine Art „Lesebiografie“ auch ins Lesetagebuch aufgenommen werden. Vor dem Beginn der Übungen sollten die Lesenden und Zuhörenden genau mit dem Ablauf und den Zielen vertraut gemacht werden.

Dazu gehört auch, die Kinder zwar zum flüssigen Lesen, nicht aber zum „Rasen“ durch einen Text zu ermutigen. Vor dem Vorlesen sollten die Kinder immer Zeit bekommen, den Text in Ruhe leise zu lesen und vorzubereiten.

#### **2. 4. 4 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. Zur Gestaltung des Leseraums vgl. III, 3.4.

#### **2. 4. 5 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen**

Beim abendlichen Vorlesen sollten die Vorleser/innen bedenken, dass Leseinteresse bei den Kindern nicht unbedingt vorausgesetzt werden, aber mit netten Ideen durchaus generiert werden kann. Bevor mit der eigentlichen Lektüre begonnen wird, können z.B. Rätsel- oder Quizspiele Interesse für den Inhalt des Buches wecken und eine Gesprächsbasis schaffen. Gerade in der Arbeit mit Grundschulkindern empfiehlt es sich, klassische Spiele aus der Jugendarbeit umzufunktionieren und für einen spielerisch-kreativen Umgang mit Texten nutzbar zu machen. Spannung und Aufmerksamkeit wird z.B. erzeugt, wenn die Vorleserin oder 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 [www.praxis-jugendarbeit.de](http://www.praxis-jugendarbeit.de).<sup>10</sup> Um (ganz ohne Vorbereitung) einen ersten Zugang zum Buch zu schaffen und trotzdem Anlass zu Spekulationen über Inhalt und Handlungsverlauf zu geben, könnte die Vorleserin oder der Vorleser den Kindern das Titelbild eines Buches ohne Autor und Titelangabe vorlegen. Ist dort eine Person abgebildet, lässt sich zu dieser eine Biografie erfinden oder es lassen sich auf diese Weise Hypothesen über die Ereignisse der Erzählung aufstellen. Im Verlauf des Vorlesens

---

<sup>10</sup> 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 Schülerinnen und Schülern zu ermitteln. Im Anhang werden exemplarisch die spielerischen Zugänge „Meinungsbarometer“ und „Staffel-Lauf“ beschrieben, die auch auf Lehrerfortbildungen empfohlen werden.

kann dann überprüft werden, ob die Vermutungen eintreffen. Während des Vorlesens sollten Zwischenfragen, mit denen Kinder ihr Verständnis sichern, oder „wichtige“ Anmerkungen unbedingt zugelassen werden. Wo es sich anbietet, könnten auch schon während des Lesens Ideen für denkbare szenische Umsetzungen „gesponnen“ werden. Gerade Dialoge könnten anstelle des klassischen Vorlesens auch gelegentlich „gespielt“ werden.

#### **2. 4. 6 Wochenplan Lesen**

Für die Zeitplanung in der Werkstatt erscheint es empfehlenswert, sich nach dem Kennenlernen und der Durchführung einiger Leseproben zur Bestimmung der Lernausgangslage zunächst dem Aus- und Aufbau der Lesefertigkeiten zu widmen. Etwa Mitte der zweiten Woche sollte dann das Training von Lesestrategien mit aufgenommen werden. Schwächere Leser können nebenher weiter die grundlegenden Lesefertigkeiten üben. Die 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 Trainingsprogramm. Für schwache Leser lassen sich Basisübungen leicht abwandeln, um mehrfaches Trainieren zu ermöglichen. Starke Leser beschäftigen sich nur mit den Trainingsteilen, die sie zur Verbesserung ihrer Lesefertigkeit tatsächlich brauchen (vgl. Lesen. Das Training. Lehrer-Kommentar, S. 6). Die Kinder behalten ihre individuell geführten Trainingshefte und können sie ggf. im (Förder-)Unterricht des vierten Schuljahrs weiter führen.

##### 1. Woche:

- Kennenlernen – Ermittlung des Lernstandes
- Einführung des Trainingsmaterials
- Lesen des Buchs „Potilla“ z.T. in vereinfachter Fassung
- Basisübungen zu „Potilla“

##### 2. Woche:

- Individualisierte Arbeit am Trainingsmaterial
- Lesen des Buchs „Potilla“ z.T. in vereinfachter Fassung
- Basisübungen zu „Potilla“

##### 3. Woche:

- Individuelle Arbeit am Trainingsmaterial

### 3 Das theaterpädagogische Konzept

#### 3. 1 Zum Selbstverständnis der 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 moralischer Anstalt‘, Brechts dialektisches Theater, Morenos ‚Psychodrama‘ oder Artauds ‚Theater der Grausamkeit‘. Heutige theaterpädagogische Konzepte verstehen das eigenaktive Theaterspielen nüchterner als künstlerische Praxis und (Selbst)Bildungsangebot (vgl. Hentschel 1996).

Die historischen und theoretischen Wurzeln heutiger Theaterpädagogik liegen aber in der kulturkritischen Aufbruchsbewegung der späten 1960er Jahre. Die experimentelle und gruppenorientierte Praxis des Freien Theaters wie auch das emanzipatorische Konzept der Soziokultur haben Ansätze und Arbeitsweise der Theaterpädagogik maßgeblich beeinflusst. Erst auf der Basis dieses erweiterten Kultur- und Theaterbegriffs konnte sich eine Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Spieler/innen etablieren, die nicht Werk und Dramentext, sondern u.a. sozialpolitische Themen, Alltagserfahrung („Theater der Erfahrung“), Körper- und Ensemblespiel sowie das theatrale Ereignis ins Zentrum stellt. Theaterpädagogische Ansätze wie z.B. Augusto Boals *Theater der Unterdrückten* oder Willy Pramls Lehrlingstheater suchten außerhalb des institutionalisierten Kunsttheaters andere Produktions- und Spielformen, andere Themen, Spielorte und nicht zuletzt eine neue Beziehung zum Zuschauer. Die programmatischen Ziele der Theaterpädagogik haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Während Theaterpädagogik in den 1970er Jahren als politische und pädagogische Aufklärung zur gesellschaftlichen und individuellen Emanzipation und in den 1980er Jahren als Chance zur Selbst-, Interaktions- und Rollenerfahrung verstanden wurde, kam in den 1990er Jahren die ästhetische Praxis, die Gestaltungs-, Inszenierungs- und Kommunikationserfahrung in den Blick. Im Zuge dieser Entwicklung hat sich der Begriff der ‚produktionsorientierten Theaterpädagogik‘ etabliert. Theaterpädagogik bezeichnet heute ein Arbeit- und Berufsfeld, das einerseits im außerschulischen Bereich theaterbezogene Kultur- und Bildungsangebote in Form von Kursen, Workshops oder Projekten konzipiert und realisiert. Andererseits steht Theaterpädagogik im schulischen Bereich als Fach Darstellendes Spiel für ein komplexes Curriculum, das Theorie und Praxis der Darstellenden Künste vermittelt, sowie als Lernform, die theatrale Spiel- und Interaktionsformen im Unterrichtskontext metho-

disch und didaktisch nutzt (vgl. Sting 2005). Das Theaterspiel ist in diesem Sinne ein Forum, das die beteiligten Spieler, z.B. Kinder und Jugendlichen zum Sprechen bringen kann.

### **3. 2 Theater und Sprache**

Warum ist eine Verbindung von Theaterspielen und Sprache, Sprechen, Sprachförderung sinnvoll, produktiv und Erfolg versprechend?

Theater und Sprache gehören im künstlerischen Genre des Sprechtheaters elementar zusammen. Sprache und Sprechen sind im westeuropäischen Literaturtheater neben dem Körper zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion und theatralen Kommunikation.

Theater arbeitet mit Sprache und fördert daher das Sprechenwollen. Darüber hinaus spricht das Theaterspiel die beteiligten Spieler ganzheitlich an und setzt über seine Spiel- und Interaktionsformen soziale Prozesse und Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang.

Theater 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 verlangt eine Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen, weil man zumindest körperlich anwesend ist.

Die Verbindung von Theater und Sprache ist also nahe liegend.

### **3. 3 Theaterpädagogische Lernebenen und Zielsetzungen**

Die im Theaterspiel angelegten Lernmöglichkeiten sind jetzt auf die Lernsituationen im Camp zu beziehen. Drei Lernebenen des Theaterspielens sind für die theaterpädagogische Arbeit und die gemeinsame Werkstatt von Theater und Sprache zu unterscheiden und einzubinden.

#### **1. Soziales und emotionales Lernen – Lernvoraussetzungen schaffen**

#### **2. Fachliches und themenorientiertes Lernen – Wahrnehmung, Ausdruck und Zusammenspiel trainieren**

#### **3. Ästhetisches Lernen und Kommunizieren – Theatrales Spielen und Sprechen vermitteln**

Diesen Lernebenen lassen sich entsprechenden Lernziele und theaterpädagogischen Inhalte zuordnen.

### **3. 3. 1 Soziales und emotionales Lernen, Lernvoraussetzungen**

**Auf der Ebene des sozialen und emotionalen Lernens geht es darum, Lernvoraussetzungen zu schaffen.** Es gilt Konzentration, Atmosphäre, Entspannung und Motivation für individuelle, soziale und sprachliche Wahrnehmungs- und Lernprozesse herzustellen.

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. Erstes Lernziel ist es Voraussetzungen und Möglichkeiten der Begegnung und des sich Kennenlernens in der Gruppe zu schaffen. Es geht darum über die Spiellust ein Klima der Offenheit und Angstfreiheit zu schaffen. Weitere Lernziele bestehen darin, dass die Kinder mal durch Entspannung, mal durch Anspannung/Auspowern innerlich ankommen und ruhig werden: Konzentration und gegenseitige Wahrnehmung und Achtung.

#### **Die Bedeutung des Kreises:**

Als Anfangsformation für Gruppenübungen bietet sich der Kreis an. Andere Sozialformen in der Theaterarbeit neben Kreis und Gegenüberstehen sind Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Die Bedeutung des Kreises ist vielfältig: alle sehen einander, alle stehen gleich berechtigt nebeneinander, alle sind beteiligt. 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 als Gruppe. Der Kreis eignet sich auch für Anfangs- und Abschlusseinheiten der Gruppenarbeit und Rituale.

Sinnvoll ist es, Rituale z.B. ein Anfangsritual zu etablieren. Rituale geben Kindern Sicherheit. Ein Beispiel ist die „A O U E I M - Übung“ von Irinell Ruf (vgl. 2007):

- **„Atme aus“**

Die Spielleiterin oder der Spielleiter atmet laut hörbar aus, fällt in sich zusammen und „sieht leer aus“.

Über das Bild, das die Spielleiterin gibt, verstehen die Kinder, wie sich ausatmen anfühlt und atmen wirklich aus, was die Grundlage für bewusstes „einatmen“ ist.

- **„Atme durch die Nase ein.“**

Die Spielleiterin zeigt mit dem Finger auf ihre Nasenspitze, atmet sicht- und hörbar ein. Die Kinder spiegeln sie und legen in sich den Grundstein bewusster Atmung.

- **„Weiche Knie, öffne deine Arme, deinen Mund und atme auf ein „aaaaa“ aus. Ich begrüße mit meinen Armen und meinem aaaaa diesen wunderschönen Tag.“**
- **„Atme durch die Nase ein.“**

So wird der Hyperventilation vorgebeugt. Einige Kinder atmen immer wieder schnell hintereinander kurz ein und stoßen kurze „aa“s aus. Das sollte unbedingt korrigiert werden, da diese Übung sonst den gegenteiligen Effekt hat. Sie werden noch unruhiger. Meistens machen unruhige und unsichere Kinder die Übung kurz, schnell und stoßweise.

- **„Fasse mit deinen Armen einen großen Ball, so groß wie ein Gymnastikball, achte auf weiche Knie und atme auf ein „oooo“ aus.  
*Ich umarme die ganze Welt.“***
- **„Atme durch die Nase ein.“**
- **„Klappe zusammen wie ein Taschenmesser, lass den Kopf hängen.**
- **Guck deinen Bauchnabel an. Atme auf ein „uuuu“ aus. Seht es euch mal bei mir an, wie ich es mache.**
- ***Ich schicke meine Kraft in die Erde.“***

Die Spielleiterin zeigt die verschiedenen Fehlerquellen mit dem Körper, über diese Bilder verstehen die Kinder, was gemeint ist: Es kommt darauf an, den Kopf locker zu lassen, langsam hochzukommen, der Kopf geht nicht voran, harte Beine werden durchlässig, verkrampte Arme hängen locker.

Alle machen es und die Spielleiterin „löst die Köpfe“. Das ist für viele schwierig und erst nach häufigen Wiederholungen möglich.

- **„Atme durch die Nase ein.“**
- **„Komme langsam Wirbel für Wirbel wieder hoch. Erst am Schluss der Kopf.**
- **Sieh dein Gegenüber an und atme auf ein „eeeeee“ aus.**
- **Seht es euch mal bei mir an, wie ich es mache.**

***„Ich schicke dir meine Liebe.“***

Die Spielleiterin macht die verschiedenen Haltungen vor: Hohlkreuz, vorn über gebeugt, wie Wackelpudding stehen, sich von der Kugel und damit von dem Gegenüber weg drehen, dem Gegenüber nicht in die Augen schauen. Daraufhin korrigieren sich die Kinder selbst.

- „**Atme durch die Nase ein.**“
- „**Strecke dich in den Himmel, schaue weiterhin geradeaus. Atme auf ein „iiiiii-ii“ aus.**  
*„Ich schicke meine Kraft in den Himmel.“*
- „**Atme durch die Nase ein.**“
- „**Lege deine Hände leicht wie ein Feder auf deinen Kopf. „Atme auf ein „mmm“ aus.**  
*„Ich hole mir die Kraft aus dem Himmel zu mir zurück.“*

Und jetzt noch einmal mit lächeln. Mindestens dreimal wiederholen!!!

Wenn die Übung sitzt, werden alle Gesten und Laute auf einen Atemzug hinter einander weg im Fluss gesungen.“

Spiele, Lieder, Bewegungsabfolgen/Rhythmen und Rituale gestalten Anfang und Schluss, dienen der Atmosphäre, dem Aufwärmen, der Spiellust, der Konzentration, der Entspannung oder dem Zusammenspiel.

#### **Weitere Beispiele:**

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“ - Das gemeinsam gesungen Lied wird mit Bewegungen und Wiederholungen verbunden zum Gruppenerlebnis.

Abgewandeltes Kofferpacken: „Ich fahre ins TheaterSprachCamp und nehme mit: die lustige Liane, den schnellen Stefano, die artige Anja usw.“ immer ein Adjektiv mit gleichem Anfangsbuchstaben zum Namen finden.

Phantasiereise mit Musik oder Erzählung schafft Entspannung und Imaginationsräume.

### **3. 3. 2 Fachliches und themenorientiertes Lernen heißt im Theater, Wahrnehmung, Ausdruck und Zusammenspiel zu trainieren.**

Es geht darum, die Grundlagen der szenischen Arbeit kennen zu lernen und einzuüben. Theaterspielen als eine ganzheitliche - mal spontane, mal gestaltete - Form des Sprechens vor anderen mit Stimme, Sprache, Körper, Bewegung, einzeln und in der Gruppe ist immer Sprach- und Ausdrucksschulung.

Es geht um Sprechen lernen auf vielen Ebenen: sich ausdrücken, sich artikulieren, sich mitteilen können, das gehört auch zur Sprachförderung.

Theaterarbeit beschäftigt sich mit unterschiedlichen „Sprachen“ und Sprechformen: der Sprache des Körpers,  
des Raums,  
der Gruppe,  
mit Sprechen im Dialog, Monolog und Chor,  
mit Erzählen, Spielen und Interpretieren von Geschichten.

Einzel-, Partner- und Gruppenübungen vermitteln gezielt Grundfertigkeiten wie Körperspannung, Artikulation, Aktion - Reaktion, Impulse geben und nehmen. Die Übungen dienen der Selbst- und Fremdwahrnehmung und der kontinuierlichen Einübung von Ausdruck, Präsenz und Zusammenspiel, d.h. die Übungen sind wie ein Training zu wiederholen und zu steigern. Einzelne Schwerpunkte können den Umgang mit Atem und Stimme oder den Umgang mit Zeit und Raum, Material und Requisiten thematisieren.

Spiegelübungen mit Partnern trainieren das genaue Wahrnehmen, das Vor- und Nachmachen.

### **3. 4 Ästhetisches Lernen und Kommunizieren – Theatrales Spielen und Sprechen vermitteln**

Auf dieser Ebene fängt die szenische Arbeit an, so werden die ersten Körperbilder und Szenen gebaut. Einzelne Gestaltungselemente des Theaters (Text, Figur, Situation, Handlung, Raum, Musik) 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 hin zur szenischen Umsetzung eines Kinderbuches.

Beispielhaft werden im Folgenden drei Arbeitsverfahren vorgestellt, die spezifische Verfahren und Übungen bieten, um direkt in die szenische Arbeit zu kommen ausgehend von Improvisationen, Requisiten, Bildern oder Texten.

Bei **Keith Johnstone Improvisationstheater** (vgl. 1998) finden sich unzählige Spiele und Improvisationsaufgaben wie man ins Fabulieren, Geschichtenerfinden und -erzählen kommt.

„Kiste auspacken“ - zwei Spieler sitzen sich gegenüber, der eine fragt den anderen, was er in einer imaginären Kiste findet, das muss dann beschrieben werden. „Und was liegt darunter“, so treibt der Frager die Erzählung weiter und lenkt den Beschreiber zum spontanen Erzählen.

„Kettengeschichten“ - reihum wird erzählt, so dass 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.

**Statuentheater oder Bildertheater nach Augusto Boal** (vgl. 1989) arbeitet mit der Bildqualität, wenn ein oder mehrere Spieler einfrieren aus einer Bewegung heraus oder als gestelltes Motiv, Symbol, Gefühl. Hier gibt es die Möglichkeit der intensiven Partner- und Gruppenarbeit, wenn einer der Bildhauer ist und andere das Material, das zur Statue modelliert wird, sind. Boal als politischem Theatermacher ging es auch darum, so gesellschaftliche Missstände oder Unterdrückungssituationen zu visualisieren, die dann im Arbeitsprozess von einem Realbild zum Idealbild verändert werden können. Boal hat eine große Sammlung an „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“ zusammengestellt zur Wahrnehmung und Sensibilisierung von Körper und Gruppe.

**Szenische Interpretation nach Ingo Scheller** (vgl. 2002) ist ein mehrstufiges differenziertes 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 SchülerInnen kennen, die sie erlebt haben, bzw. in die sie geraten können (Scheller 1996, 27 u.29);

erfahrungsbezogen, weil die Erlebnisse, Phantasien und Verhaltensweisen der SchülerInnen bewusst als Potentiale gesehen, abgerufen und thematisiert werden;

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 Schüler;

produktionsbezogen, weil die Schüler ihre Deutungen darstellen und präsentieren: in Sprech- und Körperhandlungen, in Standbildern, Rollentexten, Rollengesprächen und szenischen Darstellungen;

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

Schüler, die sich dabei eigene Haltungen bewusst machen können. Unter Haltung versteht Scheller das Gesamt 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.

Mit den Mitteln des szenischen Spiels können wir uns mit nahezu allen Themen auseinandersetzen, die Menschen in unterschiedlichen Lebensaltern und Lebenszusammenhängen beschäftigen: Familie, Beruf, Freundschaft, Liebe, Schule, Fernsehen, Ausbildung, Geld, Gewalt, Urlaub, Krieg, Naturkatastrophen, Kindheit, Jugend, Geschlecht u.a.m.

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 Lerneinheiten gliedern sich in drei Phasen:

- Erkundungsphase (Einstieg, Klischeebilder und Haltungen zum Thema erarbeiten, Körperhaltungen.)
- Aneignungsphase (Erinnerungen an Situationen, in denen man direkt oder mittelbar mit dem Thema konfrontiert worden ist, 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 Bildersequenz.

**Spielleitung:** Die Spielleitung ist verantwortlich für Konzeption und Organisation der Aufgabenstellung sowie Gruppeneinteilung. Je nach Spielerfahrung der Gruppe sind Grad der Anleitung und Betreuung sowie die Zeiteinheiten zu variieren.

Außerdem ist die Spielleitung für ein angstfreies Klima und einen freundlichen und respektvollen Umgangston verantwortlich.

### **Werkstatt Theater und Sprache**

So unterstützt die Theaterarbeit die Sprachförderung vielfältig. Sie rahmt, strukturiert und ist auch eine Form von Spracharbeit. Sie schafft Voraussetzungen situativer, atmosphärischer, motivationaler Art (Konzentration, Entspannung, Motivation) für individuelle und soziale, allgemeine und sprachliche Wahrnehmungs- und Lernprozesse.

## **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 Peergroup (und mit Kindern, die nicht Geschwister sind). (vgl. Lauff/Homfeldt 1979, S. 276)

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

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

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

Die klar befristete Zeitstruktur von Ferienfreizeiten prägt die Handlungsweise der vor Ort befindlichen Betreuer: Sie können nicht anders, als sich auf den Ist-Zustand pädagogischer Arbeit vor Ort zu konzentrieren. Um die hohe soziale Verbindlichkeit des dichten Zusammenlebens zu bewältigen, bedarf es einer auf den jeweiligen Moment gerichteten konzentrierten erzieherischen Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft: Die Betreuer können den Kindern beim Aufbau von Nächstenliebe und Solidarität helfen und sie durch äußere Einrichtungen der Mitbestimmung und durch persönliche Ermutigung bei der verbalen und nonverbalen Äußerung ihrer Bedürfnisse und Interessen stets von neuem unterstützen.

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

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

#### **4. 1. 3 Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten**

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

Die pädagogische Vorbereitung der Betreuer ist intensiv. Zum einen gehört dazu, sich das notwendige Wissen zu Ferienfreizeiten, ihrer Organisation und Durchführung an zu eigenen und freizeitpädagogische Aktivitäten zu kennen und zu planen. Zum anderen gilt es, sich im Vorweg auf die pädagogische Praxis in einer Ferienfreizeit einzustellen: Der Ferienfreizeitbetreuer muss gerade wegen der Kurzfristigkeit und der Sozialdichte pädagogisch Relevantes unmittelbar wahrnehmen und verstehen lernen. Verstehen, welchen Weg das Kind hinter sich hat, wie es sich in der momentanen Situation fühlt, was es denkt, wie es sich verhält und

welche Möglichkeiten der Hilfen es für dieses Kind gibt, wo es hin will und kann, gehört zur pädagogischen Kompetenz für den Betreuer.

Die Vorbereitung auf die Ferienfreizeit sollte so konkret wie möglich sein: Die Betreuer lernen die Kinder (und ihre Eltern) auf einem Vortreffen kennen. So erhalten sie einen „ersten Eindruck“ von den Kindern und der Gruppenzusammensetzung. Die Kinder nennen Wünsche an die Freizeit, ihre Vorlieben und Hobbys. Außerdem besteht die Möglichkeit zum vertiefenden Gespräch mit den Eltern. Hierbei erhalten die Betreuer häufig wichtige Informationen über den sozialen und familiären Hintergrund, besondere Vorlieben oder auch Probleme der Kinder und Empfehlungen der Eltern, wie man mit ihnen umgehen könnte. Die Betreuer besuchen im Vorwege die Herbergen und informieren sich über die Gegebenheit im Haus und in der Umgebung. Die so gewonnen Eindrücke und Kenntnisse fließen in die Programmgestaltung ein. Während der Ferienfreizeit wird immer wieder das Verstehen aus den Gesprächen und dem Zusammenleben mit den Kindern sowie der teilnehmenden Beobachtung aus einer gewissen Distanz heraus in die unmittelbare Planung und Vorbereitung mit einbezogen.

## **4. 2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp**

### **4. 2. 1 Die Zielebenen der Freizeitpädagogik**

Die Freizeitpädagogen schaffen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung einen kindgerechten, tragfähigen, strukturellen und organisatorischen Rahmen, aus dem sich klare Rituale und Regeln für das Zusammenleben ableiten lassen. Grundlage hierfür ist das Selbstverständnis des JEW, in dem von Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit, der Partizipation der Kinder und der Gleichberechtigung aller Teammitglieder ausgegangen wird. Ohne Erfolgszwang und Leistungsdruck haben die Kinder größtmögliche Wahl-, Entscheidungs- und 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/oder die kognitive Entwicklung der Kinder fördern; im TheaterSprachCamp sind dies sowohl Theater-, als auch

literarische und freizeitpädagogische Projekte und Spiele, die die sprachliche Gestaltung kognitiver und emotionaler Prozesse anregen.

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

Orientiert an ihren Bedürfnissen und Ressourcen erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich im Rahmen des TheaterSprachCamps zu erholen. Die Erholung der Kinder wird durch einen ausgleichenden Wechsel von Konzentration und Entspannung, Beachtung ihrer Ernährung und Gesundheit sowie ausreichender Bewegung am Tage und Regeneration über die Nacht erreicht. In diesem Sinne ist die Erholung der Kinder eine essentielle Grundlage für die erfolgreiche Sprachförderung und muss deshalb von den drei Bereichen Sprachförderung, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik gleichermaßen beachtet werden.

Der spezielle freizeitpädagogische Beitrag dafür ist:

- Die Gestaltung der Pausen und freien Tage

Hier setzen die freizeitpädagogischen Betreuer auf einen bewussten Wechsel von freiem Spiel, dem angeleiteten Angebot und dem Angebot von Unternehmungen. Gerade dieser Wechsel hat entscheidenden Einfluss auf alle o.g. freizeitpädagogischen Zielebenen.

Im freien Spiel genießen es die Kinder, selbst über eine Beschäftigung entscheiden zu können, eigene Kontakte aufzubauen und frei und unbefangen mit Menschen, Materialien und Zeit umzugehen. Sie haben die freie Wahl zwischen Aktion, ausruhen oder einfach nur beobachten.

Das angeleitete Angebot ist ein wichtiges Instrument für das Miteinander: Das einzelne Kind tritt bei gemeinsamen Aktivitäten in den Hintergrund, die Gemeinschaft der Gruppe in den Vordergrund.

Unternehmungen und Ausflüge konfrontieren die Kinder mit neuen Erfahrungswelten und fördern neue Einsichten sowie das Gemeinschaftsgefühl.

- Die Freizeitpädagogen achten auf eine gesunde, ausgewogene Ernährung der Kinder und gestalten die Zwischenmahlzeiten. Regelmäßige Mahlzeiten, zu festen Zeiten in einer Gruppe, mit ungewohntem und abwechslungsreichem 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 Freizeitpädagogen sorgen in Absprache und Zusammenarbeit mit den Sprach- und Theaterpädagogen dafür, dass genügend Raum für von den Kindern selbst gestaltete und initiierte Gruppendynamik und soziale Prozesse bleibt. Sie sorgen für eine Rhythmisierung der Abläufe: Anspannung – Entspannung, Arbeitsphasen – Pausen, Ruhe – Bewegung, Gruppe – Individuum.

### **4. 3 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien und Methoden**

Die freizeitpädagogischen Aktivitäten orientieren sich inhaltlich und methodisch an dem gemeinsamen Ziel des TheaterSprachCamps und dem jeweiligen Campthema. Die Freizeitpädagogen wählen Spiele, Unternehmungen u.a. aus, die zum Freizeitthema passen bzw. den Gruppenprozess unterstützen. Dabei steht immer das Wohlergehen des einzelnen Kindes und der Kindergruppe im Mittelpunkt.

#### **4. 3. 1 Organisation**

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

- Kennenlernen der Gruppe
- Kennenlernen der neuen Umgebung
- Einführung der zeitlichen Abläufe und Regeln des Zusammenlebens im Camp
- Ermittlung der sprachlichen Ausgangslage der einzelnen Kinder

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

### **4. 3. 2 Inhaltliche Gestaltung**

#### **4. 3. 2. 1 Aktivitäten**

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

Geplante Aktivitäten können sein:

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

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

#### **4. 3. 2. 2 Partizipation**

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

#### **4. 3. 2. 3 Regeln im Zusammenleben**

Ein Leben ohne Regeln ist gar nicht möglich, ein gemeinsames Leben ließe sich gar nicht ordnen. Regeln strukturieren den Tagesablauf sinnvoll. Wiederkehrende Situationen müssen nicht immer wieder neu entschieden werden. Und so haben es alle Betreuer und Kinder im TheaterSprachCamp 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 TheaterSprachCamps. Sie können nicht beeinflusst werden und sind verbindlich einzuhalten. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie die Betreuer sich und die Kinder genügend absichern, ohne dabei die Möglichkeiten der Betreuer zu überfordern oder die Rechte der Kinder unnötig einzuschränken.

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

#### **4. 3. 2. 4 Konflikte**

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

Die Betreuer bereiten sich auf mögliche Konflikte, die in einem gesetzten Rahmen behandelt werden, und Sanktionen (positive wie negative) vor. Auch hier gilt 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 TheaterSprachCamp 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 TheaterSprachCamps regelmäßigen Kontakt zur pädagogischen Leitung des JEW, die für alle Betreuer während der Camps gleichermaßen weisungsbefugt ist.

#### **4. 3. 3 Die konkrete Umsetzung der freizeitpädagogischen Methoden und Arbeitstechniken in den TheaterSprachCamps 2008**

##### **4. 3. 3. 1 Organisation**

Die Freizeitpädagogen setzen den organisatorischen Rahmen der Ferienfreizeit:

Sie halten den Kontakt mit den Herbergseltern, besprechen und planen den tageszeitlichen Ablauf, klären die Aufgabenverteilung im Team hinsichtlich organisatorischer Belange (z.B. Wer übernimmt die vierte Mahlzeit? Wie sammelt man die Kindergruppe? Welche Aufgabenverteilung ist dafür notwendig? Wie verteilen sich die Aufgaben rund um die Mahlzeiten?),

und planen den Freizeitbereich für die gesamten drei Wochen auch hinsichtlich der Programmhöhepunkte (Bergfest, Ausflüge, Abschied....).

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

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

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

#### **4. 3. 3. 2 Die ersten drei Tage**

Die Freizeitpädagogen sorgen in Zusammenarbeit mit ihren Teamkollegen für: Kennenlernspiele, 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 des Gestaltens des Zusammenlebens übernehmen die Freizeitpädagogen die dazugehörigen Aufgaben wie z.B. Einrichten eines „Beschwerdemanagements“ bei den Kindern (z.B. Beschwerdewand, -briefkasten), Feedbackrunden, Ideenwand oder -briefkasten). 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 Freizeitpädagogen gehört es, am Anfang des TheaterSprachCamps bei einem Treffen der gesamten Gruppe gemeinsam mit den Kindern die Regeln aufzustellen, zu visualisieren und zu besprechen.

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

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

#### **4. 3. 3. 5 Konflikte**

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

Beim Streitschlichten verwenden die Freizeitpädagogen Methoden der Mediation mit dem Ziel, die Kinder selbstständig auf eine Deeskalation und womöglich eine Lösung des Konflikts hinzuführen. Hier könnten auch sehr gut Mittel der 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 Freizeitpädagogen nehmen das Schwerpunktthema mit in ihre Freizeitaktivitäten auf und bieten spielerische Aktivitäten an, die das Thema weiterführen bzw. das Gelernte bei den Kindern „sacken“ lassen.

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

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

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

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

Unternehmungen bzw. Ausflüge haben eine gruppenspezifische 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, Requisiten von den Kindern selbst hergestellt werden. Nicht nur für Feste, sondern auch für kleine Theateraufführungen gut zu nutzen!

Das musische Angebot sollte im freizeitpädagogischen Angebot in den TheaterSprachCamps nicht fehlen, z.B. das Camplied einüben, andere Lieder singen, tanzen (freier Tanz so wie auch feste Choreographien), Einsatz von „Bodypercussion“ oder instrumentalen Er-

findungen. 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) so wie 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 gehört v.a. die 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 zu Gunsten der Nachvollziehbarkeit aller protokolliert werden.

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

#### **4. 4 Zusammenfassung der Grundbedingungen des integrativen Konzepts**

Die Erfahrung des Pilotprojekts 2007 zeigt, dass eine wirkliche Integration aller drei Bereiche Sprachförderung, Theater- und Freizeitpädagogik nur dann zum gewünschten Synergieeffekt führt, wenn neben denen in Kapitel 1 genannten „Ziel und Grundlagen“ v.a. folgende Prämissen beachtet werden:

- Die Sprachförder- und Theaterpädagogen, hauptverantwortlich für ihren jeweiligen Bereich, planen die Werkstätten mit dem gemeinsamen Ziel, ihre jeweiligen Methoden integrativ zu einer synergetischen Wirkung hinsichtlich der Sprachförderung kommen zu lassen. Sie führen somit die Werkstätten immer zu zweit gemeinsam durch. Die Freizeitpädagogen sind hauptverantwortlich für die Freizeitgestaltung, die

die Werkstätten sinnvoll ergänzt. Daneben leisten auch sie ihren im Team abgesprochenen Beitrag in oder zu den Werkstätten. Alle drei Fachbereiche beteiligen sich gleichermaßen an allen Angeboten, sorgen jedoch gleichzeitig für ausreichend Planungs- und Nachbereitungszeit der jeweils Verantwortlichen.

- Alle „Pädagogen“ sind gleichzeitig Betreuer und für einen reibungslosen Ablauf des gesamten TheaterSprachCamps und aller damit verbundenen alltäglichen Aufgaben verantwortlich. Die Zuständigkeiten hinsichtlich dieser Aufgaben, z.B. Wecken, Tischdienst, Zu-Bett-Gehen der Kinder, Unterstützung ihrer Hygiene, wechseln rotierend im Team. Diese alltägliche Begleitung und der damit verbundene intensive Beziehungsaufbau ermöglicht eine tiefgehende und weitreichende Beziehungsebene zwischen Betreuern und Kindern, die der Sprachförderung der Kinder äußerst zugute kommt.

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

- Alle drei Betreuergruppen sollen sich zur gegenseitigen Entlastung unterstützen: Während der Werkstätten entlasten die Freizeitpädagogen die Sprachförderer und Theaterpädagogen, indem sie z.B. bei der Integration schwieriger Kinder mitwirken oder auch den Sprachförder- und Theaterpädagogikstudenten in abgesprochener Weise zurarbeiten oder eigene Angebote mit einbringen. Eigene Erholungszeiten sind für alle vorzusehen und einzuhalten. (vgl. Anhang 6)
- Die Betreuer sollten durch ihre Vorbereitung vor den Camps in der Lage sein, währenddessen auf einen inhaltlichen „Handwerkskoffer“ zurückgreifen zu können, so dass es dann nur noch um die Zusammenführung und Anpassung der Inhalte an die konkrete Kindergruppe gehen kann. Während der Camps werden aus Zeitmangel ausgiebige Vorbereitungszeiten nicht mehr möglich sein.

Die enge Zusammenarbeit der drei Bereiche Sprachförderung, Theater- und Freizeitpädagogik und eine große Flexibilität des Betreuerteams hinsichtlich der Übernahme von Verantwortung in und außerhalb der Werkstätten ist grundlegend und entscheidend für den angestrebten Synergieeffekt, der sich aus der Zusammenarbeit der drei Professionen ergeben kann und damit einen maßgeblichen Qualitätsfaktor für die gesamte Arbeit in den Camps darstellt. Sie sollte sowohl in der Vorbereitungsphase als auch bei der Durchführung der TheaterSprachCamps fortwährend stattfinden.

## 5 Literatur

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

Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2002): Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber

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

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

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

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

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

Internet: [http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Grundschule/D\\_Grd.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Grundschule/D_Grd.pdf)

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

Bertelsmann Stiftung (1995/96): Studie „Öffentliche Bibliothek und Schule“.

Internet: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/ZehnThesenZumLesen.pdf>

[zitiert als Bertelsmann-Studie 1995/96]

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

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

Funke, Claudia (2004): Potilla. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag

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. 6-12

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

Johnstone, Keith (1998): Theaterspiele. Berlin

Jugenderholungswerk Hamburg e.V. (2000): Betreuerleitfaden

- Lesen. Das Training 1 (3 Hefte: Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien und Lehrerkommentar). Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann u.a. Seelze: Friedrich-Verlag 2007
- Lauff , Werner / Hans Günther Homfeldt (1979): Erziehungsfeld Ferienlager. Pädagogik als Praxis und Theorie, München: Juventa
- Lehmann, Rainer H.; Peek, R./ Pieper, I.; von Stritzky, R. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel
- Mecheril, Paul und Thomas Quehl (Hrsg.) (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann
- Neumann, Ursula (1991): Ideenkiste. In: Die Grundschulzeitschrift, 43/1991: Mehr Sprache für alle Kinder, S. 59-75
- Opaschowski, Horst (1976): Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Heilbronn: Klinkhardt
- Pries, Michael (2005): Freizeitpädagogik als eine Art Zukunftspädagogik. In: Reinhold Popp (Hrsg): Zukunft – Freizeit – Wissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Wien: LIT, 2005
- Reich, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bildungsreformband 11: Anforderungen an Verfahren der Regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, S. 121-169
- Rösch, Heidi (2006a): DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen: Konzeption für die Unterrichtskomponente des Projekts (nicht veröffentlicht)
- Rösch, Heidi (2006b): DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen – ein kurzer Forschungsbericht. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Sprachförderung und Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Sonderheft 3/2006b, S. 99-111
- Rösch, Heidi (2004): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Übungsideen – Koppiervorlagen zu Sprachförderung. Hannover: Schroedel
- Rösch, Heidi: Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang, 2005.

- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 153 – 174
- Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. In: Didaktik Deutsch Heft 20, S. 90-112.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecheril/Quehl (2006), a.a.O., S. 343-352
- Ruf, Irinell (2007): Was lernen Kinder warum, wann und wie? (Manuskript)
- Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Bildungsverlag EINS. Troisdorf/Orell Füssli Verlag, 2004.
- Scheller, Ingo (2002): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin (3. Aufl.)
- Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation, In: Praxis Deutsch 136, 3/96, S. 23-29
- Steinig, Wolfgang und 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 (Hrsg.) Grundrisse des Schultheaters. Weinheim und München, S.137-148
- von Wedel-Wolff, Annegret (1993): Zum Lesen verlocken – Aufbau einer Lesemotivation, In: Praxis Grundschule 4/93, S. 4-6
- Wespel, Manfred (1996): Grammatikunterricht – (k)ein Stiefkind. In: Praxis Grundschule 1/96: Stiefkind Grammatik, S. 8-12
- Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München: Hueber 1987.

## Anhang

### Inhalt:

- 1 Das Verb im Deutschen
- 2 Einsatzmöglichkeiten des „Grundwortschatzes Plus“ in der TheaterSprachwerkstatt; Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch
- 3 Grammatische Termini, die während der Förderung im Camp verwendet werden
- 4 Einteilung der Werkstattgruppen
- 5 Gestaltung des Leseraums
- 6 „Auszeiten“ für Betreuer während der TheaterSprachCamps

## Anhang 1

### Das Verb im Deutschen

#### I Verbklassen: Starke (Unregelmäßige) Verben und Schwache (Regelmäßige)

##### Verben

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

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

Bsp.: 1. Ps.Sg: ich lache - ich lach-*te*

1. Ps.PI: wir lachen - wir lach-*te*-n

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

Bsp.: gelach-*t*

behüt-*et*

c. keine Veränderung des Stammvokals im Präteritum/Partizip

**Ausnahmen:** Die Verben

brennen – brannte – gebrannt

kennen – kannte – gekannt

zählen ebenfalls zu den regelmäßigen (schwachen) Verben, da die Punkte a und b auf sie zutreffen.

2. Merkmale unregelmäßiger (starker) Verben:

a. Präteritum: kein Suffix, dafür Veränderung des Stammvokals

Bsp.: 1. Ps.Sg: ich laufe - ich lief

1. Ps.PI: wir laufen - wir liefen

b. Partizip II: (ge-) (ggf. veränderter) Wortstamm-*en*

Bsp.: gelauf-*en*

getrunk-*en*

Liste der unregelmäßigen Verben

Infinitiv	Präsens	Präteritum a	Perfekt a	Ebenso:
stehen	steht	stand	hat gestanden	aufstehen, bestehen, verstehen
bringen	bringt	brachte	hat gebracht	anbringen, mitbringen, unterbringen, verbringen
denken	denkt	dachte	hat gedacht	
kennen	kennt	kannte	hat gekannt	erkennen
brennen	brennt	brannte	hat gebrannt	abbrennen, verbrennen
nennen	nennt	nannte	hat genannt	
rennen	rennt	rannte	ist gerannt	wegrennen
tun	tut	tat	hat getan	dazutun
<b>a e</b>				
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	

		a	o	
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, weitersprechen
stechen	sticht	stach	hat gestochen	
sterben	stirbt	starb	ist gestorben	
treffen	trifft	traf	hat getroffen	
werfen	wirft	warf	hat geworfen	
empfehlen	empfiehl	empfahl	hat empfohlen	
stehlen	stiehlt	stahl	hat gestohlen	
		a	u	
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/ie	a	
gehen	geht	ging	ist gegangen	aufgehen, ausgehen, losgehen, weitergehen, zugehen, zurückgehen
empfangen	empfähgt	empfieng	hat empfangen	
fangen	fängt	fing	hat gefangen	anfangen, auffangen
hängen	hängt	hing	hat gehangen	
braten	brät	brät	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, weiterschlafen
verraten	verrät	verriet	hat verraten	
laufen	läuft	lief	ist gelaufen	verlaufen, weglaufen

		i/ie		ie		
reißen	reißt	riss	hat gerissen	wegreißen		
schneiden	schneidet	schnitt	hat geschritten	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	schrub	hat geschrieben	beschreiben		
schweigen	schweigt	schwieg	hat geschwiegen			
steigen	steigt	stieg	ist gestiegen	aussteigen, einsteigen, umsteigen		
verzeihen	verzeiht	verzieh	hat verziehen			
		ie		o		
stoßen	stößt	stieß	hat/ist gestoßen	aufstoßen		
		ie		u		
rufen	ruft	rief	hat gerufen	anrufen		
		o		o		
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		
		u		a		
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. 269 ff.)

## II 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	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „sein“, „haben“, Modalverben, Positionsverben → meistens Präteritum</li> <li>• andere Verben:               <ul style="list-style-type: none"> <li>mündliche Erzählungen, Berichte → Perfekt</li> <li>schriftliche Erzählungen, Berichte → Präteritum</li> </ul> </li> </ul>	
mündlicher Bericht	schriftlicher Bericht
<p>Ich <b>wollte</b> in meinem Garten einen Baum pflanzen. Also <b>habe</b> ich ein Loch <b>gegraben</b>. Dabei <b>bin</b> ich auf eine Metalldose <b>gestoßen</b>. Als ich sie <b>aufgemacht habe</b>, <b>habe</b> ich <b>gesehen</b>, dass Ringe, Münzen und eine Uhr darin <b>lagen</b>. Ich <b>war</b> natürlich sehr überrascht.</p>	<p>Franz K. <b>wollte</b> in seinem Garten einen Baum pflanzen. Also <b>grub</b> er ein Loch. Dabei <b>stieß</b> er auf eine Metalldose. Als er sie <b>aufmachte</b>, <b>sah</b> er, dass Ringe, Münzen und eine Uhr darin <b>lagen</b>. Er <b>war</b> natürlich sehr überrascht.</p>

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

### III Perfektbildung mit „haben“ oder „sein“

Abgesehen von einigen regionalen Besonderheiten, werden die Verben im Perfekt mit „haben“ gebildet:

Er *hat* ein Brötchen gegessen.

Einige Verben verlangen das Hilfsverb „sein“:

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

#### **IV 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: Er *liest* ein Buch.

Das Subjekt steht hier an erster Stelle. Durch Umstellung kann es jedoch auch an dritter Stelle stehen:

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:

*Liest* er ein Buch?

3. In Nebensätzen steht das finite Verb grundsätzlich am Ende:

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:

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 2

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

I Zum Umgang mit dem Wörterbuch/Zu Beginn:

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

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

- a) in Einzel-/Paar-/Kleingruppenarbeit die Tiere auf den Tieraufklebern identifizieren, den Anfangsbuchstaben bestimmen, an der entsprechenden Stelle im Wörterbuch (nur im Tier-ABC) nach dem Wort/der Tierbezeichnung suchen, den Aufkleber einkleben.
- b) Zunächst Wörter (Tiernamen) sammeln, in Kleingruppen, auf großem Stück Papier, evtl. zu bestimmtem Oberthema (z.B. Dschungeltiere). Im zweiten Schritt die eigene Rechtschreibung überprüfen, indem man die gesammelten Tiere im Tier-ABC nachschlägt und Rechtschreibung vergleicht. Ggf. die weiteren Mitglieder einer Wortfamilie vorlesen (z.B. der Adler – der Fischadler, der Seeadler, der Steinadler etc). Ggf. im Anschluss Schritt a)

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

3. Auch auf den Seiten 35-54 sowie 349-408 gibt es viele unterschiedliche Rätsel/Übungen, die sich je nach Niveau der Kinder evtl. eignen, anhand des Wörterbuchs etwas Grammatik/Rechtschreibung zu üben. Im Vordergrund steht wieder die Orientierung an Wortfamilien. Welche Übungen geeignet sind, muss individuell entschieden werden. Die Übungen/Rätsel auf den Seiten 38-49 beschäftigen sich in erster Linie mit Verben und passen somit bevorzugt ins Konzept des TheaterSprachCamps 08.

Die im Buch enthaltenen Übungen eignen sich als gute Abwechslung oder Unterbrechung innerhalb einer Einheit. Die Kinder können individuell gemäß ihres eigenen Tempos und Ni-

veaus damit arbeiten. Erfahrungsgemäß stößt die Arbeit mit dem Buch auf großes Interesse, v. a. da die Kinder die Bücher geschenkt bekommen!

## II Weitere Einbindung des Wörterbuches

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

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

3. Die Wortfamilien nutzen:

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

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

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

d) weitere Varianten dieses Musters

4. Regelmäßige/Unregelmäßige Verben:

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

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

a) Welche Gruppe findet zuerst X unregelmäßige Verben

b) Welche Gruppe findet in festgelegter Zeit die meisten unregelmäßigen Verben

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

### III. Weitere und andere Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch

Sicherung des Alphabets:

1. Lieder zum Alphabet
2. 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 3

**Grammatische Termini, die während der Förderung im Camp verwendet werden** (nicht fett: die evt. 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 4**

### **Einteilung der Werkstattgruppen**

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

- Starke und schwache in eine Gruppe – möglichst ausgewogen, sprachlich, sozial, expressiv
- Große Mischung: Geschlecht, Alter, international
- Möglichst keine Majorisierung einer Sprache: nicht alle „Deutschen oder Türken oder Russen“ zusammen.
- Wenn z. B. 2 Roma Kinder: auf jeden Fall zusammen lassen, gleiches gilt für andere „Minderheiten“, gleiches gilt für z.B. pubertierende Mädchen, zu zweit, zu dritt auf die Gruppen verteilen.
- Wie viele sollten von einer Schule in einer Gruppe sein?
- Kinder aus einer Klasse sollten möglichst zusammen bleiben.

#### **Beachtet:**

- Seht die Stärken und stabilisiert sie.
- Wo sind die Potentiale?
- Fördert die Psycho-Motorik und Konzentrationsfähigkeit.
- Vermeidet Frontalunterricht.
- Vermeidet Hauptrollen und Nebenrollen.

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

## **Anhang 5**

### **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 selbständiges Lesen, Hören von Hörbüchern, Kinderliedern und anderer Musik. Der sinnlich-unterhaltende Aspekt des Lesens soll jedoch nicht den Abendstunden vorbehalten bleiben, sondern im Camp möglichst immer und überall spürbar sein. Die TheaterSprachCamps sollten eine eigene „Lesekultur“ entfalten, zu der eine allgemeine Wertschätzung des genießenden, interessengeleiteten Lesens auch ohne didaktische Aufbereitung und unterrichtliche Verwertung gehört. Um eine Lesekultur zu etablieren, bedarf es eines dem Lesen vorbehaltenen Ortes und eines Zeitrahmens, die Kindern ungestörte Zeit einräumen, um sich in ein Buch zu verlieren, um in Büchern zu stöbern oder sie anzulesen. Gerade im TheaterSprachCamp sollen die Kinder Gelegenheit zum selbstvergessenen Lesen erhalten, sollen ihre Lektüren selbst auswählen und deren Vielfalt erfahren können, um eigene Leseinteressen zu entwickeln. Weil die freie Verfügbarkeit von Büchern zu den zentralen Bedingungen des Lesens gehört, steht in jedem Camp an prominenter Stelle eine abwechslungsreich ausgestattete Bücherkiste bereit, auf die die Kinder außerhalb der Unterrichtszeiten immer freien Zugriff haben. Empfehlenswert wäre ein Leseteppich mit Kissen oder Polstern, auf dem mehrere Leser gleichzeitig Platz finden, ohne sich gegenseitig in die Quere zu kommen. Um das beim Lesen von phantastischer Literatur gesuchte „Eintauchen in andere Welten“ symbolisch zu unterstreichen und dem Leseort einen zusätzlichen optischen Reiz zu verleihen, wäre auch ein „Lesezelt“ oder eine „Lesehöhle“ vorstellbar. Diese müssten aber für das Lesen geeignete Lichtverhältnisse gewährleisten und einer festen „Lesezeltordnung“ unterliegen (bspw. „es wird nicht getobt oder Krach gemacht“), zu deren Ein-

haltung sich alle Kinder selbst verpflichten. Sie sollte auch eine „Lauschecke“ enthalten, in der Hörspiele bzw. Hörbücher (evt. über Kopfhörer) abgespielt werden können.

Elementar für die Lesekultur ist darüber hinaus, dass die Kinder auch in den freien Lesezeiten Anregung und Begleitung finden und zum Gebrauch der verschiedenen Bücher animiert werden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2002, S. 7). Eine Studie zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern der Universität Erfurt, an der im Mai/ Juni 2001 rund 1200 Schüler der Klassen 2-4 von 24 Erfurter Grundschulen sowie deren Eltern und Deutschlehrer teilnahmen, bestätigt, 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 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 6

### „Auszeiten“ für Betreuer während der TheaterSprachCamps

1. **Auszeiten im Sinne von „Pause, Erholung, Entspannung“**, um Abstand zu gewinnen und gesammelt und frischer wieder ins Geschehen einzutauchen, sind unerlässlich und sollen unbedingt genommen werden. Unsere Erfahrung im JEW zeigt, dass im Laufe von drei Wochen ansonsten die Krankheitsfälle zunehmen und Ihr Eurem Auftrag nicht gerecht werden könnt, Ausfälle wegen Krankheit kompensieren zu können.

Also: Beugt vor und gönnt Euch allen zwischendrin Pausen!! Wir empfehlen, lieber täglich kurze Zeiten einzuplanen, als einen halben Tag in drei Wochen.

Dies bedeutet nicht, zwischendrin nach Hamburg fahren zu können, um ggf. andere Dinge zu erledigen oder Termine außerhalb des TheaterSprachCamps wahrzunehmen. Übernachtungen außerhalb des Camps sind nicht zulässig. Abwesenheit ist nur im dringendsten Notfall (z.B. aus wirklich existenziellen, medizinischen Gründen) und nach persönlicher Absprache mit Frau Neumann oder Frau Kutsch möglich. Auch die pausierenden Betreuer müssen im Falle besonderer Ereignisse jederzeit abrufbar und in kürzester Zeit erreichbar sein!

- 2. Auszeiten für die Vorbereitung von sprach-, theater- und freizeitpädagogischen Inhalten** sind ebenfalls notwendig. Sie müssen allerdings gut in die Tagesstruktur eingeplant und gering gehalten werden, weil sonst zu wenige BetreuerInnen für die Kinder zur Verfügung stehen.

Der Großteil der Vorbereitung muss daher vorher gelaufen sein, so dass Ihr während der Zeit im Camp möglichst auf einen „Handwerkskoffer“ zurückgreifen könnt und es letztendlich nur noch um die Anpassung der Inhalte an die Kindergruppe geht.

Diese Auszeiten für die Vorbereitung können kurze Orientierungseinheiten zur laufenden Auswertung und Planung der Werkstatt oder Freizeit allein oder zu zweit sein, während die anderen Teammitglieder mit den Kindern arbeiten oder sie beschäftigen. Sie sind nicht zu verwechseln mit der allabendlichen Gesamt-Teambesprechung, die täglich stattfinden muss.

Vorsicht: Verwechselt diese Orientierungseinheiten bitte nicht mit ausgiebigen Vorbereitungssitzungen, denn dafür reicht die Zeit nicht und die Kinder werden euch auch zu sehr beanspruchen.

**3. Für alle Auszeiten gilt:**

Sie sind mit dem Team zu besprechen und bedürfen der Zustimmung aller!

