

The logo for the Hamburger TheaterSprachCamp 2010. It features a yellow oval background. Inside the oval, there is a green chalkboard on a yellow stand with a white smiley face drawn on it. Below the chalkboard is a white document. The text 'Hamburger TheaterSprachCamp' is written across the oval in a bold, sans-serif font. 'Hamburger' is in black, 'Theater' is in black, 'Sprach' is in red, and 'Camp' is in black. Below the oval, the year '2010' is written in a large, bold, black font.

Hamburger TheaterSprachCamp 2010

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

unter Mitarbeit von:

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

**Hamburg
April 2010**

Ein Projekt der



in Kooperation mit



Theorie und Praxis im TheaterSprachCamp Hamburg
Konzept 2010

von

Ursula Neumann und Birte Priebe (Sprachförderung),

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

Ulrike Kutsch und Anke Nobis (Freizeitpädagogik)

unter Mitarbeit von:

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

Hamburg, April 2010

Inhalt

Einleitung	1
1 Ziele und Grundlagen	2
1. 1 Integratives Konzept	2
1. 2 Inhaltliche Verbindung	2
1. 3 Werkstattgedanke	3
1. 4 Grundbedingungen des integrativen Konzepts	3
2 Das sprachpädagogische Konzept	4
2. 1 Äußere Organisation	5
2. 2 Zur Diagnostik und Lernausgangslage der Kinder	6
2. 3 Das ICH-Buch, das Portfolio im Camp...	7
2. 4 Drei Förderbereiche unter Einbeziehung der Herkunftssprachen: Lesevergnügen, Lesekompetenz und Grammatik	10
2. 4. 1 Grammatik – Lernausgangslage	12
2. 4. 2 Lesen – Lernausgangslage	13
2. 4. 3 Einbeziehen der Herkunftssprachen	16
2. 4. 4 Herkunftssprachen – Lernausgangslage	16
2. 5 Grammatik entdecken	17
2. 5. 1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt	19
2. 5. 1. 1 Zeitformen	19
2. 5. 1. 2 Verbklassen	19
2. 5. 1. 3 Im Perfekt: „haben“ oder „sein“	20
2. 5. 1. 4 Satzstellung	21

2. 5. 2 Übungsformen und Sprachspiele	21
2. 5. 3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate	23
2. 5. 4 Das Wörterbuch	23
2. 5. 5 Arbeitsformen: Partner- oder Kleingruppenarbeit	24
2. 5. 6 Korrekturverhalten	25
2. 5. 7 Wochenplan Grammatische Strukturen	26
2. 6 Lesen: Leseinteresse, Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation	27
2. 6. 1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch	27
2. 6. 2 Leseförderung	28
2. 6. 3 Schwerpunkte der Lernstandsbestimmung im Lesen	30
2. 6. 3. 1 Lernstandsbestimmung: Konzentration	31
2. 6. 3. 2 Lernstandsbestimmung: Automatisierung	31
2. 6. 3. 3 Lernstandsbestimmung: Sinnerfassendes Lesen/Stillsen	31
2. 6. 3. 4 Lernstandsbestimmung: Sinngestaltendes Lesen	32
2. 6. 3. 5 Selbstgesteuertes Lesen durch Selbsteinschätzung/Kompetenzraster	32
2. 6. 4 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Lesekartei	33
2. 6. 5 Einzelaktivität und Anschlusskommunikation	35
2. 6. 6 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen	35
2. 6. 7 Wochenplan Lesen	36

3 Das theaterpädagogische Konzept	37
3. 1 Zum Selbstverständnis der Theaterpädagogik	37
3. 2 Theater und Sprache	38
3. 3 Theaterpädagogische Lernebenen und Zielsetzungen	39
3. 3. 1 Soziales und emotionales Lernen, Lernvoraussetzungen	39
3. 3. 2 Fachliches und themenorientiertes Lernen heißt im Theater, Wahrnehmung, Ausdruck und Zusammenspiel zu trainieren	41
3. 4 Ästhetisches Lernen und Kommunizieren	
Theatrales Spielen und Sprechen vermitteln	42
3. 5 Werkstatt Theater und Sprache, Die vier Pflicht -Basis - Übungen der Theaterarbeit im Camp	45
4 Das freizeitpädagogische Konzept	47
4. 1 Theoretische Einführung	47
4. 1. 1 Die Freizeitpädagogik	47
4. 1. 2 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung	47
4. 1. 3 Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten	49
4. 2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp	50
4. 3 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien und Methoden	52
4. 3. 1 Organisation	52
4. 3. 2 Inhaltliche Gestaltung	52
4. 3. 2. 1 Aktivitäten	52
4. 3. 2. 2 Partizipation	53
4. 3. 2. 3 Regeln im Zusammenleben	54
4. 3. 2. 4 Konflikte	54

4. 3. 2. 5 Die Teamarbeit	55
4. 3. 3 Die konkrete Umsetzung der freizeitpädagogischen Methoden und Arbeitstechniken in den TSC 2010	55
4. 3. 3. 1 Organisation	55
4. 3. 3. 2 Die ersten drei Tage	56
4. 3. 3. 3 Partizipation	56
4. 3. 3. 4 Regeln des Zusammenlebens	57
4. 3. 3. 5 Konflikte	57
4. 3. 3. 6 Aktivitäten	58
4. 3. 3. 7 Teamarbeit	59
5 Literatur	60
Anhang	67

Einleitung

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

Das TheaterSprachCamp 2010 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), Wolfgang Sting (Theaterpädagogik), sowie Irinell Ruf (academie crearTaT) und Marita Müller-Krätzschmar, Birte Priebe aus dem LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) geleistet. Das Angebot richtet sich an 280 Hamburger Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, die ab dem Schuljahr 2010 / 2011 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 Zuwandernern“ (vom 19.12.2006) dar. Darin wird u.a. das Angebot von Sprachcamps im Rahmen des „Hamburger Sprachförderkonzepts“ festgelegt (vgl. ebd., S. 12). Nach zwei positiven Evaluationen im Frühjahr 2008 bzw. 2009 wird das TheaterSprachCamp 2010 zum vierten Mal angeboten.

Es werden 2010 zehn Camps an acht verschiedenen Standorten durchgeführt. Für je 28 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. Freizeitpädagoginnen¹ und ein Jungbetreuer². Ihre Aufgabe ist es, an den Potenzialen der Kinder anzuknüpfen, sie in ihrer individuellen Sprachentwicklung

¹ Zur besseren Lesbarkeit benutzen wir im Folgenden meist die männliche Form. Wir bitten um Verständnis.

² Die sogenannten „Jungbetreuer/innen“ bringen keine oder wenig Erfahrung in einer Ferienfreizeit mit und werden im Rahmen der Freizeit auf ihre zukünftige Aufgabe als Freizeitpädagogen vorbereitet.

und Ausdrucksmöglichkeit ganzheitlich zu fördern und an Selbstbewusstsein gewinnen zu lassen.

1 Ziele und Grundlagen

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

1. 1 Integratives Konzept

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

1. 2 Inhaltliche Verbindung

Das Kinderbuch „Die schwarze Hexe“ (Englische Ausgabe: „Black Queen“) von Michael Morpurgo bildet 2010 den gemeinsamen Inhalt und ist Bezugspunkt für die Werkstätten und die Freizeitgestaltung. Es werden Bezüge zur natürlichen Umgebung hergestellt. Es bietet Impulse für Inszenierungsmöglichkeiten und spielerische Aneignung der Schwerpunkte „Lesen“ und „Grammatik des Verbs“ mit Schwerpunkt der Vergangenheitsform Präteritum. Das Buch fördert „implizites“ und „explizites Lernen“ und wird genutzt zur Vermittlung von sinnerfassendem Lesen und zur Förderung der

Lesestrategien sowie für die Anwendung didaktischer Methoden, um „das Verb im Deutschen einzuordnen und zu verstehen“. Die Kinder sollen eine Ganzschrift oder ihre vereinfachte Fassung selbst lesen.

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 bzw. Schülerinnen und Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen zu Forschern. So soll in der Sprach- und Theaterwerkstatt zu Fragen und Problemen gemeinsam geforscht und Versuche veranstaltet werden. In diesem Jahr wird die Arbeit mit dem ICH-Buch, dem Portfolio (siehe Kap.2.3) die Lernentwicklung der Kinder dokumentieren. Die Werkstattarbeit soll an fünf Tagen der Woche (außer mittwochs und sonntags) stattfinden im Umfang von vier Stunden.

1. 4 Grundbedingungen des integrativen Konzepts

Die Erfahrungen der Projekte 2007, 2008 und 2009 zeigen, dass eine wirkliche Integration aller drei Bereiche Sprachförderung, Theater- und Freizeitpädagogik nur dann zum gewünschten Synergieeffekt führt, wenn folgende Prämissen beachtet werden:

- Die Sprachförder- und Theaterpädagogen, hauptverantwortlich für ihren jeweiligen Bereich, planen die Werkstätten mit dem gemeinsamen Ziel, ihre jeweiligen Methoden integrativ zu einer synergetischen Wirkung hinsichtlich der Sprachförderung kommen zu lassen. Sie führen somit die Werkstätten immer zu zweit, je ein Sprachförder- und ein Theaterpädagoge, gemeinsam und hauptverantwortlich durch. Die Freizeitpädagogen begleiten in den Werkstätten ihre Kollegen, indem sie ihren im Team abgesprochenen Beitrag in oder zu den Werkstätten leisten. Ihre Hauptverantwortung liegt allerdings in der Freizeitgestaltung, welche die Werkstätten sinnvoll ergänzt. Alle drei Fachbereiche beteiligen sich gleichermaßen an allen Angeboten und sorgen in gemeinsamer Absprache für ausreichend Planungs- und Nachbereitungszeit der jeweils Verantwortlichen.
- Alle „Pädagogen“ sind gleichzeitig Betreuer und Betreuerin 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-bGehen 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 zugutekommt.

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 Theaterpädagogikstudierenden in abgesprochener Weise zuarbeiten oder eigene Angebote mit einbringen. Eigene Erholungszeiten sind für alle vorzusehen und einzuhalten (vgl. Anhang 9).
- Die Betreuer sollten durch ihre Vorbereitung vor den Camps in der Lage sein, währenddessen auf einen inhaltlichen „Handwerkskoffer“ zurückgreifen zu können, 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.

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

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

Die Portfolioarbeit, in Form des ICH-Buches, wird in diesem Jahr dazu beitragen, die Arbeitswege und Lernzuwächse der Kinder zu dokumentieren und den Brückenschlag in die Schule zu sichern, damit auch in der Schule, im additiven und integrativen Unterricht, an den

Camp - Förderschwerpunkten weitergearbeitet oder darauf aufgebaut werden kann. So sollen auch die Lernerfolge, die das TheaterSprachCamp signifikant ergeben haben, auf lange Sicht erhalten bleiben und die Nachhaltigkeit sichern.

2. 2 Zur Diagnostik und Lernausgangslage der Kinder

Im TheaterSprachCamp hat sich gezeigt, dass zu Beginn des Camps das Bestimmen der **individuellen Lernausgangslage** von großer Bedeutung ist. So bilden **Diagnoseverfahren** die notwendige Voraussetzung für die individuelle Förderung des Kindes und die angemessene Arbeit mit dem Ich-Buch. Gerade die ersten drei Tage sollten hierfür in allen Bereichen genutzt und die Ergebnisse im Team besprochen werden. So wird bereits deutlich welches Kind welchen Schwierigkeitsgrad der Fassung der schwarzen Hexe (Black Queen) bekommt.

Die Diagnoseverfahren sind gedacht als

- **prozessorientierte** Diagnostik, bei der nicht nur das Arbeitsergebnis interessiert, sondern auch der Arbeitsstil, die Art, wie ein Kind sich einer Aufgabe nähert und wie es sie ausführt.
- **Werkstatt bezogene** Diagnostik, die sich auf die „Black Queen“ bezieht.
- **dialogische** Diagnostik, durch Methoden der Theaterarbeit, sowie Gespräche und Nachfragen auch etwas über die innere Befindlichkeit von Kindern zu erfahren trachtet.

Die Aufgabensammlungen orientieren sich an den Curricula der Schulfächer, sind also curriculumsbezogene Diagnoseverfahren.

Für das TSC wird anhand verschiedener pädagogischer Zugänge ein Förderkonzept erstellt, das dem Kind zu größtmöglicher Förderung verhelfen soll. Das geschieht durch:

- Informationen aus dem Fragebogen der Lehrkräfte,
- Befragung der Lehrkräfte bei den Hospitationen an den Schulen vor dem Camp,
- einen Beobachtungsbogen³, der in den ersten drei Tagen im Camp eingesetzt wird,
- Erarbeiten eigener Lernwege,
- Beobachtungen aus der Theaterarbeit,
- die Förderung von Potenzialen und Talenten,

³ Siehe im Anhang: Beobachtungsbogen für das Camp

- Selbsteinschätzung der Kinder beim Lesen,
- einen Diagnosebogen zu speziellen Fragestellungen beim Lesen.

Die Informationen, die aus dem Lehrerfragebogen und den Befragungen während der Hospitationen resultieren, bilden die Grundlagen der Diagnostik. Die Erfahrungen aus der Theaterarbeit, die Beobachtungsbögen und Selbsteinschätzungen, sowie die Portfolioarbeit, das ICH-Buch (Vgl. Kap. 2.3) der Kinder, geben diagnostische Hinweise auf individuelle Förderschwerpunkte, die im Camp die Grundlage der Werkstattarbeit bilden. Besondere Diagnoseverfahren, beispielsweise die in Kap. 2.5.3 beschriebene Lernstandsbestimmung beim Lesen geben gezielte Hinweise auf die speziellen Förderschwerpunkte der Kinder.

2.3 Das „ICH-Buch“, das Portfolio im Camp ...

ermöglicht dem Kind

- eine eigenständige und freie Gestaltung,
- eine emotionale Bindung an die Werkstattarbeit und das Buch,
- Selbstreflexion und Selbstbeobachtung,
- stolz zu sein und es in Familie und Schule zu zeigen.

dient den Betreuern

- als Diagnoseinstrument,
- als Materialmappe,
- zeigt individuelle Lernentwicklungen,
- und dokumentiert Lernzuwächse der Kinder.

gibt nach dem Camp

- Hinweise auf sinnvolle Weiterarbeit an individuellen Förderschwerpunkten und zeigt in der Schule die Entwicklung des Kindes.

Im Camp wird es für jedes Kind ein ICH-Buch, ein Portfolio, geben, in dem das Kind bestimmte Arbeitsergebnisse und Produkte sammelt. So ist gesichert, dass nach dem Camp die Klassenlehrerin und die Eltern über die Lernentwicklung und Lerninhalte der Kinder adäquat informiert werden.

Was ist ein „Portfolio“?

Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der betreffenden Schülerinnen und Schüler zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt. Den Kern eines Portfolios bilden Originalarbeiten, die von den Schülerinnen und Schülern selbst reflektiert werden. Für die Erstellung eines Portfolios wer-

den in der Regel gemeinsam Ziele und Kriterien formuliert, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können, wenn sie für ihr Portfolio arbeiten und eine Auswahl von Dokumenten zusammenstellen. Portfolios werden häufig auch anderen Personen präsentiert (z.B. Eltern, Besuchern). Anhand von Portfolios finden Gespräche über Lernen und Leistung statt (Winter 2004).

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

Die Arbeit mit dem Portfolio impliziert daher ein mehrschrittiges Arbeiten (Kretschmann 2009):

- Entwerfen,
- Überarbeiten und korrigieren,
- Gestalten,
- Präsentieren.

Ein „ICH-Buch“ ist Dialog der Erinnerung und Freude.

Es bereitet Boden für die emotionale Motivation.

Es ist ein Dossier für das Kind und seine Umwelt.

Es zeigt den inneren Dialog des Kindes und seine Entwicklung.

Es ist gleichzeitig Lerninstrument zur Aneignung einer Sache.

Es ist Dialog über die Sache, Dialog über Lernen und Leistung.

Die Methode des Portfolios als „ICH-Buch“ kann in offenen Unterrichtsformen erfolgreich genutzt werden. Sie passt sich individuell dem Lerntempo einzelner Kinder an und gilt als wesentlicher Methodenbaustein in den Werkstätten. Sie erleichtert die Arbeit des Teams, in dem alle Unterrichtenden konkret auf die Arbeit der Kinder eingehen und die Leistungen damit anerkennen und aufwerten. Schülerarbeiten erfahren somit eine Aufwertung und erhalten eine entsprechende Würdigung.

Es ist möglich über die Leistungen zu kommunizieren und die Schülerinnen und Schüler in die Bewertung mit einzubeziehen, sogar sie in der Handhabung solcher Bewertungskriterien auszubilden. Schwächere Kinder oder solche mit langsamerem Arbeitstempo gewährt man die Zeit, die sie brauchen, um für sie zu bestmöglichen Ergebnissen zu gelangen. Eltern und anderen Lehrpersonen können konkret und differenziert die Lernerfolge dargestellt werden. Die Präsentation des Portfolios und das damit Sichtbarwerden der Leistungen hat dazu noch eine ästhetische Facette, die den Betrachtenden in den Gesamtprozess mit einbezieht.

Die Portfolioarbeit zeigt:

Von nicht geringerem Wert ist der pädagogische Nutzen. Vor allem als Sammlung von guten Arbeiten regt es die Lernenden an zur Ausbildung eines Gütebewusstseins. Es regt an, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Es regt an zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit einem Thema. Es regt an zum Nachdenken über das eigene Arbeitsverhalten und zur Optimierung des eigenen Lernverhaltens. Es bietet Gelegenheit zu einer vertieften pädagogischen Kommunikation zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Denn die Lernenden haben die Möglichkeit das Portfolio zu ergänzen und zu modifizieren und zwar auf der Basis der Rückmeldung durch die Lehrperson.

Die Arbeit mit dem „ICH-Buch“ im Camp:

Für das TSC 2010 bedeutet es, dass bei der Vorbereitung des ICH-Buches/Portfolios eine detaillierte Planung im Vorbereitungsseminar durchgeführt wird. So wird in den Seminaren darüber nachgedacht, an welchen Stellen in der Lernbeobachtung, im Werkstattalltag, beim Lesen, beim Theater spielen und im Freizeitbereich das ICH-Buch konkret eingesetzt werden kann. Ebenso ist es von besonderer Notwendigkeit, dieses Portfolio als Dokumentation der Camparbeit und damit als Ausgangswerk für die in der Schule folgende Sprachförderarbeit zu verwenden.

In den Camps selbst wird ein kontinuierlicher Austausch mit den Kindern über das ICH-Buch (die Portfolioarbeit) angeleitet. Das Erarbeiten des Portfolios dient bereits der Diagnose (Vergleich Kap.2.2.). Die Selbsteinschätzungen und das Erarbeiten der Lernwege können für die Pädagogen schon wertvolle diagnostische Informationen ergeben und auf die Förderbereiche, die im Camp durchgeführt werden, hinweisen. Angesetzt wird dabei an den Stärken und Talenten der Kinder.⁴ Klare Förderziele werden mit den einzelnen Kindern überlegt, festgelegt und Änderungen ermöglicht. Später kann die Kindergruppe sich über den Sinn und Zweck des „ICH-Buchs“ austauschen und miteinander philosophieren. z.B. über „Schönheit“, „Struktur“, „Zeit, also vor dem Camp, im Camp, nach dem Camp“. So ist Raum für Selbstbestimmung und Verantwortung gegeben.

Auf der Abschlussveranstaltung und in der Schule sollten die Arbeiten öffentlich wahrgenommen werden.

⁴ Vergleich Diagnosebogen im Anhang

Wichtige Fragen begleiten die Portfolioarbeit:

Wie gestalten wir den Raum für die Portfolioarbeit?

Sind der beabsichtigte Einsatz und Zweck des Portfolios allen Beteiligten klar?

Bei welchen Gelegenheiten werden die Ergebnisse zusammen mit den Kindern reflektiert?

Dabei sollten immer Gespräche über Lernen, Leistung und Entwicklung stattfinden, gehaltvolle Kommentare und Einschätzungen zur Qualität von Ergebnissen und Prozessen gegeben werden und Rückschlüsse auf die weitere Förderung gezogen werden!

Die Organisation folgt folgenden Grundaspekten:

- Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens gezielt sammeln.
- Gelegenheiten geben, die Portfolioprodukte zu überarbeiten.
- Eine gezielte und begründete Auswahl treffen.
- Den Kindern Hilfen geben, Kriterien für die Auswahl zu finden.
- Öffentlich die Produkte präsentieren und würdigen, im Camp und danach.

In den Vorbereitungsseminaren wird die Arbeit mit dem „ICH-Buch“ erläutert und detailliert in die Planung der Werkstattarbeit integriert. In den Camps selbst wird ein kontinuierlicher Austausch mit den Kindern über die Portfolioarbeit angeleitet. Auf der Abschlussveranstaltung und in der Schule werden die ICH-Bücher öffentlich gezeigt und gewürdigt. Da setzt die nachhaltige Anschlussarbeit der Lehrkräfte an. Damit werden die Lernbereiche des TSC in die Schule getragen, dort geschätzt und als Grundlage der weiteren Sprachförderarbeit verwendet.

2. 4 Drei Förderbereiche unter Einbeziehung der Herkunftssprachen: Lesevergnügen, Lesekompetenz und Grammatik

In der Sprachwerkstatt **des Förderschwerpunkts Lesen** arbeiten die Sprachpädagogen aus methodischen Gründen zumeist mit kurzen, überschaubaren Texten, weil sich diese im Sinne eines intensiven Trainings von Lesestrategien besser bearbeiten lassen (durch Methoden der Texterschließung wie Unterstreichen, Markieren, Gliedern, Absätze Ausschneiden und neu Ordnen etc.). „ Die Übungen beziehen sie sich auf das von allen gelesene Buch „Die schwarze Hexe“. 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 hohe Konzentration erfordert, kann es nicht gleichzeitig – oder zumindest nur am Rande – den sinnlich-unterhaltenen Aspekt des Lesens vermitteln. Umso wichtiger ist es, dass die abendliche Vorlesezeit als festes Ritual aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Freizeit etabliert wird, über das sich

auch die Erwachsenen als Leser bzw. Zuhörer von Geschichten zu erkennen geben, sich für die kindlichen Lesestoffe interessieren und anregende Anschlusskommunikationen an die Lektüren inszenieren (vgl. Rosebrock 2003, S. 165). So erfahren die Kinder, dass Lesen etwas Aufregendes ist, dass sie sich in Texten wieder finden können, dass sie durch Bücher Antworten auf Fragen erhalten und in neue Welten eintauchen können (vgl. von Wedel-Wolff 1993). Um diese Identifikation mit den Büchern und die Ausbildung stabiler Lesegewohnheiten anzubahnen, sollte die abendliche Zusammenkunft zu einer festen Zeit an einem festen Ort (Ritualisierung) stattfinden. Diese motivierend gestalteten Vorlesezeiten, in denen eine positive Einstellung zu Büchern und zum Lesen entwickelt werden kann, sind auch gerade in der Förderung der DaZ-Kinder ein wichtiger Baustein – und zwar nicht nur, weil das Vorlesen zur Wortschatzerweiterung der Kinder beiträgt. Es dient der emotionalen Bindung in der Gruppe. Hier ist auf die bewusste Gestaltung des „Vorlesens“ wichtig. Wie verknüpfe ich das gesprochene Wort mit Stimmungen in der Stimme und bildlichen Eindrücken durch Gestik und Mimik, um die Kinder zu faszinieren.

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

In der Sprachwerkstatt sollen die Kinder im **Förderschwerpunkt „Grammatik des Verbs“** auf spielerische Weise grammatische Strukturen entdecken, sie betrachten lernen und durch das systematische Üben die Anwendung grammatisch richtiger Strukturen und syntaktischer Möglichkeiten im mündlichen und schriftlichen Gebrauch festigen. Die Grammatik soll den 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 über die Sprachen laut zu denken versuchen, eigene Wörtersammlungen und Grammatikübersichten erstellen und bei jeder Gelegenheit herausgefordert werden, den Nutzen davon zu erfahren. Einsichten in die Strukturen und Funktionen von Sprache sind den 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. 4. 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.⁵
- 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

⁵Beim Fremdsprachenlernen wird dagegen versucht, durch explizite Grammatikvermittlung im Unterricht auch eine implizite bzw. internalisierte Grammatik aufzubauen.

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 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/unregelmäßige und schwache/regelmäßige Verben) wird mit den Kindern ein Lückentext geschrieben und ein Textausschnitt aus „Die schwarze Hexe“ in Hinblick auf unbekannte Wörter untersucht.

2. 4. 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.⁶ 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

⁶ Vgl. zum Modell der Lesekompetenz bei IGLU Kapitel IV in Bos u.a. 2003

oder den Entwicklungsstand im Deutschen beziehen, weil Kinder erst kurze Zeit in Deutschland sind. Die Erfahrungen der SprachCamps 2007 - 2009 zeigen, dass das Spektrum der Lesefähigkeiten der Kinder sehr groß ist und von Kindern, die nur mühsam kurze Texte 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 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 Zeitsprache 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 wer-

den, deren Antwort direkt aus dem Text entnommen werden kann oder können die Kinder auch Schlussfolgerungen ziehen und auf der Grundlage des Gelesenen Hypothesen bezüglich eines logischen Fortgangs des Textes aufstellen? Können die Kinder sowohl mit Sachtexten als auch mit literarischen Texten umgehen? Welche Einstellung haben die Kinder dem Lesen gegenüber und welche Erfahrungen haben sie mit Büchern – also auch mit unterschiedlichen Sprachstilen, Baumustern von Texten, Figurenkonstellationen?⁷

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

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

⁷ Wie viele Bücher die Kinder kennen und wie häufig sie sich mit dem Lesen beschäftigen oder etwas vorgelesen bekommen, wird vor Kursbeginn nicht zu ermitteln sein. Aus der Leseforschung ist jedoch bekannt, dass bei vielen Kindern zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr ein erster „Lesecknick“ 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).

2. 4. 3 Einbeziehen der Herkunftssprachen

In die Lernanregungen des TheaterSprachCamps soll die Mehrsprachigkeit der Kinder und der Betreuer produktiv aufgenommen werden.⁸ Die Zweisprachigkeit der DaZ-Kinder wahrzunehmen, bedeutet, ihre allgemeinsprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren. Das Einbeziehen der in der Erstsprache entwickelten Kenntnisse im Bereich der Begriffsbildung, des Umgangs mit Strukturen, der Anwendung des sprachlichen und lebensweltlichen Vorwissens kann für die Entfaltung von solchen Kenntnissen in der Zweitsprache hilfreich sein. Die Bezugnahme zur Erstsprache und das Bewusstmachen der Unterschiede in Bereichen, in denen dies hilfreich ist, ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern Bezüge zu ihren Erstsprachen herzustellen und neu erlernte deutsche Wörter und Strukturen zu verankern.

Um die Erstsprache während der Förderung sinnvoll einbeziehen zu können, ist zu beachten, wie weit die Kinder im Erwerb der Herkunftssprachen fortgeschritten sind und wie nah die beiden Sprachen phonetisch, semantisch und strukturell 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. 4. 4 Herkunftssprachen – Lernausgangslage

Um einen sinnvollen Einbezug der Erstsprachen zu gewährleisten, sollen die Sprach- und Theaterpädagogen zu Beginn der Förderung einen Überblick über den Sprachstand der Kinder in den Herkunftssprachen gewinnen. Für die Kenntnisse und Fähigkeiten spielen Spracherfahrungen und lebensweltliche Entwicklungsbedingungen eine große Rolle. Eine langsamere Aneignung oder ein Zurücktreten der Herkunftssprache gegenüber der Zweit-

⁸ 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.

sprache Deutsch ist in diesem Alter nicht unwahrscheinlich, vor allem dann, wenn keine schulische Unterweisung in der Herkunftssprache stattfindet (vgl. Reich 2005, S. 136). Die Eltern und Lehrer bzw. Lehrerinnen der Kinder wurden deshalb bei der Anmeldung zum TheaterSprachCamp um entsprechende Informationen gebeten. Für einen Zugang zu Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Herkunftssprachen dienen den Betreuern Aufgaben und Spiele, die die Kinder auffordern, sich mündlich oder auch schriftlich in der Herkunftssprache zu äußern oder ihre Gefühle zu den Sprachen zu verraten.

Konkret werden die Kinder in den ersten Tagen angeregt, mittels einer Zeichnung über ihre Mehrsprachigkeit Auskunft zu geben („Das bin ich in meinen Sprachen“)⁹. Sie sollen die Skizze eines Mädchens bzw. Jungen mit verschiedenen Farben ausmalen, wobei jede Farbe für eine Sprache steht. Einsprachige Kinder können Berührungen mit anderen Sprachen oder Vorlieben dafür kenntlich machen. Sie werden anschließend gebeten, einen Text dazu zu schreiben, in dem sie erklären, was sie gemalt haben, warum sie die Farben gewählt haben und was sie bedeuten. Auch sollen sie beschreiben, wie und wann sie die Sprachen gelernt haben, wie sie ihnen gefallen und mit wem sie darin kommunizieren. Diese Texte werden sprachlich (siehe oben) und inhaltlich ausgewertet. Hinzu kommen die Informationen des Anmeldebogens und der Unterrichtsbeobachtungen vor Beginn des TheaterSprachCamps. Während der Ferien sollen die mehrsprachigen Kinder angeregt werden, Texte in ihren Sprachen zu lesen und zu hören, falls entsprechende Medien in den Kisten der Bücherhalle enthalten sind.

2. 5 Grammatik entdecken

Zweisprachige 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

⁹ Die Skizze „Das bin ich in meinen Sprachen“ befindet sich im Anhang.

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 Präteritum bereits verstanden hat, aber noch nicht weiß, dass es eine zweite Klasse von Verben gibt, für die sie nicht gelten.

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

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

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

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

Die Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen im genannten Sinn erfordert eine Sprache. Es müssen daher grammatische Termini verwendet werden – nicht als Selbstzweck, sondern der Verständigung halber. Sie dienen als Instrumente, um sprachliche Strukturen und Regeln zu betrachten und über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Sprachen der Kinder sprechen zu können. Da in den Schulen aber unterschiedliche Begriffe gebräuchlich sind, muss darauf geachtet werden, welche Bezeichnungen die Kinder kennen und aus ihrem Unterricht gewöhnt sind. Entsprechende Plakate sollen angefertigt und während der Förderung kontinuierlich ergänzt werden. Dabei sollen die lateinischen Bezeichnungen für die Wortarten und die Zeiten „Perfekt“, „Präteritum“ und „Präsens“ verwendet werden (zur Liste der Termini vgl. Anhang). 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. 5. 1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt

Das Grammatiklernen im TheaterSprachCamp konzentriert sich auf das Verb. Dies ist zum einen durch die zentrale Stellung des Verbs im Deutschen 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. 5. 1. 1 Zeitformen

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

2. 5. 1. 2 Verbklassen

Konjugation bei unregelmäßigen/starken und regelmäßigen/schwachen Verben im Präteritum.

Beim Erlernen des Präteritums werden von den Kindern oft die regelmäßigen/schwachen Verben rascher erworben, weil sie nach einer bestimmten Regel gebildet werden. Im Bezug auf die starken (unregelmäßigen) Verben kann es zu einer Übergeneralisierung kommen,

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

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

Ziel ist vorrangig, dass die Kinder die Präteritumsform „saß“ auf das Verb, den Infinitiv „sitzen“ zurückzuführen lernen, damit sie die Bedeutung verstehen. Sind die Kinder zu dieser rezeptiven Handlung in der Lage, kann man weiter gehen zu einer produktiven Aneignung: „Welche Präpositionen sind mit diesem Verb verbunden?“ „Sitzen“ auf, unter, neben, hinter, in, über, mit... Das kann man dann durch Spielen visuell deutlich machen und daran anknüpfend Spiele im Raum anbieten.

2. 5. 1. 3 Im Perfekt: „haben“ oder „sein“

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

2. 5. 1. 4 Satzstellung

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

Beispiele: Ein Junge geht nach Hause.

Türkisch: Erkek eve gidiyor.

Russisch: Mal'čik idjot domoj.

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

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

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

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

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

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

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

2. 5. 2 Übungsformen und Sprachspiele

Spielerische Übungsformen bieten neben dem Theaterspiel motivierende Möglichkeiten der Grammatikvermittlung. Durch das Spielen werden der Gebrauch und die Wahrnehmung einzelner Elemente der Sprache geübt. Dabei setzen Sprachspiele reflektierende Umgangsweisen voraus (vgl. Bartnizky 2000, S. 230). Neben dem kindlichen Sprachspiel mit Reimen,

Rhythmen und Liedern kennen Kinder Spielregeln zu vielen Interaktions- und Gesellschaftsspielen z. B. zu Karten-, Brett-, Memory-, Dominospielen und Puzzles.

Bei diesen Spielen stehen die Erfahrungen mit dem Material Sprache im Mittelpunkt. Zum einen müssen die Kinder miteinander reden, um Regeln auszuhandeln, Spielergebnisse zu kommentieren und Entscheidungen zu treffen. Zum anderen sind sprachliche Elemente häufig Gegenstand des Spiels. Deshalb können die Spiele für Übungszwecke genutzt werden. Dabei ist es wichtig, dass sich die „Spielregel“ und das sprachliche Lernziel möglichst präzise aufeinander beziehen. Das gleiche Spiel kann für 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.¹⁰

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.

¹⁰ 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.

2. 5. 3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate

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

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

Symbolik und Lernplakate

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

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

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

2. 5. 4 Das Wörterbuch

Der richtige Umgang mit dem Wörterbuch und mit eigenen Wörtersammlungen trägt einen großen Anteil zur Aneignung von Wörtern bei und gehört zu den wichtigen Lerntechniken im Lernprozess. Wichtige Elemente der Systematik beim Benutzen des Wörterbuches sowie die Techniken zum sicheren Auffinden im Alphabet sollten die Kinder in der Grundschulzeit kennen gelernt haben (vgl. Rahmenplan Deutsch Bildungsplan Grundschule 2003, S. 22). Während der Förderung im 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 Werkstatteinheit in der ersten Woche dem Umgang mit dem Wörterbuch gewidmet. In dieser wiederholen die Schülerinnen und Schüler wichtige Techniken im Umgang mit dem „Grundwortschatz“ von Heiko Balhorn (vgl. Hinweise im Anhang).

2. 5. 5 Arbeitsformen: Partner- oder Kleingruppenarbeit

Die Kleingruppe eignet sich bevorzugt zum gemeinsamen, sachbezogenen Arbeiten, u.a. weil Kommunikation und Kooperation hier besser möglich sind als in der Großgruppe. Auch sprachlich können und müssen sich die einzelnen Schüler in der Kleingruppe mehr engagieren. Es bieten sich ihnen mehr Gelegenheiten zu authentischer und themenbezogener Interaktion. Entscheidend dafür ist die Zusammensetzung der Gruppe. Im TheaterSprachCamp werden im Verlauf der ersten Tage aus 28 Kindern eines Camps zwei Gruppen zu je 14 Kindern gebildet (s.a. „Bildung der Werkstattgruppen“ im Anhang). 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 niveauge-mischte 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 besse-

re Chancen, die Unterrichtsinhalte zu verarbeiten, indem sie ihr gesamtes sprachliches Wissen einsetzen. Den Kindern sollte die Möglichkeit, beide Sprachen zu verwenden, erklärt werden. Falls sie aus der Schule Verbote zum Benutzen anderer Sprachen als Deutsch kennen, muss darüber gesprochen werden, welchen Wert Zweisprachigkeit hat und wie man sie für alle sinnvoll handhaben kann.

2. 5. 6 Korrekturverhalten

Nicht alle Normverstöße, die besonders bei DaZ-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. 5. 7 Wochenplan Grammatische Strukturen

1. Woche:

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

2. Woche:

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

3. Woche:

- Wortschatzerweiterung
- Das Verb im Satz
- Verbklammer

2. 6 Lesen: Leseinteresse, Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation

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

Die Schülerinnen und Schüler müssen zunächst eine Leseroutine aufbauen, die sich durch kontinuierliches Lesen entwickelt. Disziplin, Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen sind Grundvoraussetzungen, um die Lesefertigkeit Schritt für Schritt zu üben. Denn jede Auseinandersetzung mit einer Leseübung bedeutet oft das Erleben der eigenen Grenzen und Misserfolge, die sich negativ auf die Lesebereitschaft auswirken können.

Deshalb ist es wichtig, Leserfolge zu schaffen, die hier als Motivation zu sehen sind und sich immer aufs Neue mit dem Lesen auseinander setzen.

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

2. 6. 1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch

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

- a) Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen (Übung: das „Galgenspiel“),
- b) Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen (Übungen zur Fortsetzung von Sätzen, Weitererzählen einer Unsinnsgeschichte im Kreis, bei der jede/r nur ein Wort anfügt),
- c) Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen (Übungen: Sprachvergleiche),
- d) Kenntnisse über logische Strukturen (Übungen zu Satzverbindungen mit weil, denn, aber, und ...; Vermutungen über den weiteren Verlauf einer Geschichte/eines Textes anstellen),
- e) das Weltwissen.

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

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. 6. 2 Leseförderung

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

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

Neben dem Training der technischen Fertigkeiten der Lesekompetenz, soll das sinnentnehmende Lesen vertieft geschult werden. Dabei nimmt das gestaltende Lesen zunehmend breiteren Raum ein. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Verbindung zur Theaterarbeit besteht: Theater macht „Sinn“ sichtbar und hörbar. Es knüpft an der emotionalen Deutung des

„Empfundenen“ an und ermöglicht eine bewusste Gestaltung des Sprechens und damit des stimmlichen Lesens. Aufgaben wie „Lies einen Satz als „alte Frau“, als „lustiger Opa“, als „kranker Hund“. Lies ihn mit dem Körper ohne Sprache. Erzähle ihn mit deinem Körper im Raum“ bringen zum Lachen, welches entspannt und wiederum die Konzentration aufbaut für den nächsten Lernprozess. Auf diese Weise fördert die Theaterarbeit eine individuelle Leseform.

Dabei steht das „echte“ Vorlesen im Vordergrund, bei dem ein Kind etwas vorliest, was alle anderen möglichst nicht kennen. Neben der Lesekompetenz wird gleichzeitig die Fähigkeit konzentrierten aktiven Zuhörens gefördert und das Lesen in eine sinnhafte Ernstsituation gestellt. Weil die technischen Lesefertigkeiten nach dem basalen Lesetraining in der Schule zumeist in der 3. Klasse nicht mehr geschult, sondern einfach vorausgesetzt werden, kann der Ferienkurs einen wesentlichen Beitrag leisten, indem er die Kinder dazu befähigt, ihr Wahrnehmungsvermögen im Wort- und Satzbereich so zu verbessern, dass sie die „Technik“ automatisieren und im neuen Schuljahr ihre Aufmerksamkeit auf den Textzusammenhang und auf die Planung und Gestaltung des Leseprozesses lenken können.

Leseaufgaben für ungeübte Leser

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

Folgende Grundsätze sind dabei zu beachten:

- Die Aufgabe ist spannend und orientiert sich an der Lebenswelt der Leser.
- Die Übung sollte in großer klarer Schrift und mit großem Zeilenabstand geschrieben sein.
- Die Zeilen sind unterschiedlich lang.
- Der Umfang ist reduziert und einfach und übersichtlich gegliedert.
- Kleine Illustrationen veranschaulichen das Geschriebene.
- Die Satzstruktur ist einfach und kurz.
- Der Wortschatz ist vertraut.
- Wortwiederholungen fördern die Wiedererkennung von Wortbildern.

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

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

2. 6. 3 Schwerpunkte der Lernstandsbestimmung im Lesen

„Konzentration“, „Koordination“ und „Raumorientierung“ sind wesentliche Diagnosebereiche. Methoden aus der Theaterarbeit unterstützen die Diagnose des Lernstandes. Sie fördern die Grundlagen von „Lernen“ und machen Potenziale sichtbar, so wie sie auch Förderschwerpunkte bei einzelnen deutlich machen.

Folgende Bereiche sollten bei einer Lernstandsbestimmung mit einbezogen werden¹¹:

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

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

¹¹ (aus: Habeck 2009, RAABE Ordner: D2.5 Diagnose und Förderung, Harald-Matthias Neumann)

2. 6. 3. 1 Lernstandsbestimmung: Konzentration

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

Der erste Bereich diesbezüglich betrifft das Konzentrationsvermögen und die Koordination. Der Diagnosebogen „Bilder vergleichen“ (vgl. Anhang 5) erfordert eine längere Konzentrationsphase in einem wenig strukturierten Raum, aber mit leicht zu entdeckenden Differenzen.

Bei der „Tipprallye“ kommt der Zeitfaktor hinzu.

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

2. 6. 3. 2 Lernstandsbestimmung: Automatisierung

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

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

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

2. 6. 3. 3 Lernstandsbestimmung: Sinnerfassendes Lesen/Stillesen

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

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

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

2. 6. 3. 4 Lernstandsbestimmung: Sinngestaltendes Lesen/Vorlesen

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

Das Nachdenken über die richtigen Pausen, Atempausen und die richtige Betonung erschließt sich der kompetente Leser den Text bis in seine Einzelheiten.

Diese Kompetenz auch als methodisches Hilfsinstrument zur Verfügung zu haben ist wichtig und gilt es zu entwickeln.

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

2. 6. 3. 5 Selbstgesteuertes Lesen durch Selbsteinschätzung/Kompetenzraster

Herbert Gudjons¹² schreibt: „Selbstgesteuertes Lernen macht nicht nur einfach Spaß. Es ist gebunden an ernsthafte willentliche Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen. Und der Unterricht wandelt sich in Richtung starker und offener Lernumgebung“. Dabei umfasst die Rolle der Schüler, Lernziele selbst festzulegen, Inhalte selbst zu erarbeiten, individuell das Lerntempo zu bestimmen und die erlernten Leistungen nachzuweisen.

Das heißt für die Lernenden zunächst, sich der sich anzueignenden Kompetenzen bewusst zu werden. Dafür eignen sich Selbsteinschätzungshilfen (s.u.), die deutlich machen, was schon beherrscht wird und was noch nicht gut funktioniert. So haben die Kinder einen Überblick über ihre schon erlernten Fertigkeiten und wählen als weiteren Schritt den Aspekt aus, der ihnen als nächstes wichtig ist. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für ihre eigenen Ziele im Bereich Leseförderung. Bei allen weiteren Leseübungen soll dieses Ziel mit

¹² Gudjons 2003, S. 6

im Auge behalten werden. Es ist hilfreich, das Ziel zu formulieren und extra allen sichtlich ins Arbeitsheft oder ins Buch zu kleben. Falls ein Ziel erreicht wurde, entscheiden sich die Kinder für ein Weiteres. Grundlage bietet wieder der Einschätzungsbogen.

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

Lesen: Das kann ich schon

(Klasse 3/4)



Name: _____ Klasse: _____

Lesen und vorlesen	😊	😐	☹️
Ich kann fremde Texte lesen und verstehen.			
Ich kann den Inhalt von Texten wiedergeben.			
Ich kann Fragen zu Texten beantworten.			
Ich kann flüssig, verständlich und schön betont vorlesen.			
Ich kann Texte überfliegen. (- nicht Wort für Wort lesen)			
Ich kann wichtige Stellen im Text markieren.			
Ich kann Fragen zu Texten stellen.			
Ich kann meine Meinung zu einem Text sagen.			
Ich kenne verschiedene Arten von Texten. (Märchen, Sachtexte, ...)			
Ich kann mit einem Text arbeiten und ihn: > umwandeln (Brief schreiben, weiterschreiben ...) > Geschichten spielen in verteilten Rollen > malen zu Geschichten			
Ich lese regelmäßig zu Hause Bücher.			
Ich kann anderen ein Buch vorstellen. (Inhalt, Autor, Textsorte, ...)			
Ich finde mich in einer Bücherei zurecht.			
Wenn ich etwas in einem Text nicht verstehe, kann ich mir helfen. (Ich denke nach. Ich frage nach. Ich schlage in einem Wörterbuch nach.)			

© FRIEDRICH-SCHÖNFELDER-MEDIENTE

© Dokumente und Einstellungen bitte Eigenen Dateien Schule/Email/Lehren/Selbstinschätzung_Lesen_3-4.doc

Dieser Bogen kann verändert und den Lesebedingungen und Lesegewohnheiten der Kinder angepasst werden.

2. 6. 4 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Lesekartei¹³

Bei einem Lesetraining sollte Folgendes Berücksichtigung finden:

- **Inhalt:** Innerhalb einer Gruppe müssen nicht alle das Gleiche lesen. Zu einem Thema können unterschiedliche Übungen durchgeführt werden. Dabei sollten Art und Inhalt der Aufgabe individuell ausgewählt werden. „Wer liest die einfache schwarze Hexe“?

¹³ Zur Lesekartei vgl. z.B. Grabe/Mucha 2006

„Wer liest die schwarze Hexe im Original?“ „Wer liest die Überschriften?“ „Welche Rollen gibt es?“ „Wer liest welche Rolle?“

- **Umfang:** Der Umfang einer Aufgabe richtet sich nach dem unterschiedlichen Lesevermögen. Das individuelle Lesetempo wird berücksichtigt.
- **Zeit:** Der zeitliche Rahmen für die Bearbeitung einer Aufgabe wird unterschiedlich gestreckt und richtet sich nach den unterschiedlichen Bedürfnissen.
- **Bearbeitung:** Das Angebot der Aufgabenstellungen differenziert im Schwierigkeitsniveau. So können die Leseaufgaben jederzeit der aktuellen Lerngruppe angepasst und verändert werden.

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

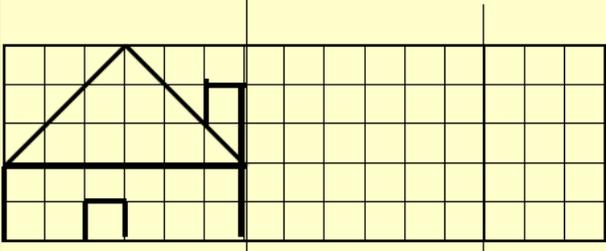
Die Übungen sollen auf unterschiedlichen Ebenen durchgeführt werden (Wort-, Satz- und Textebene). Sie sind geeignet Kinder, die noch Schwierigkeiten beim Lesen haben, bei der Entwicklung ihres Lesetempos, ihrer Lesegenauigkeit und ihres Leseverständnisses zu unterstützen.

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

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

Kapitel 1
Augenübungen

Aufgabe:
Zeichne nach!



Wortebene Kapitel 3

Konzentration

Aufgabe: Decke mit einem Blatt die Wörterpyramide zu. Decke die Zeile auf und versuche, die Wörter sofort zu lesen. Wiederhole die Übung mehrmals.

Ich
Ich saß
Ich saß eine
Ich saß eine Weile
Ich saß eine Weile im
Ich saß eine Weile im Gras
Ich saß eine Weile im Gras, wiegte
Ich saß eine Weile im Gras, wiegte mich
Ich saß eine Weile im Gras, wiegte mich vor
Ich saß eine Weile im Gras, wiegte mich vor Schmerz
Ich saß eine Weile im Gras, wiegte mich vor Schmerz hin
Ich saß eine Weile im Gras, wiegte mich vor Schmerz hin und
Ich saß eine Weile im Gras, wiegte mich vor Schmerz hin und her.

2. 6. 5 Einzelaktivität und Anschlusskommunikation

Zu den Grundsätzen in der Leseförderung zählt es, freie Lesezeiten einzuräumen, in denen die Kinder Gelegenheit zum individuellen Stöbern in Büchern finden. Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ist es wichtig, dass es zum Austausch von Leseerfahrungen mit anderen kommt. Hierzu können die Betreuer beitragen, die sich mit den Kindern über das von ihnen individuell Gelesene unterhalten, nach Inhalten fragen und sich daraus erzählen lassen. Umgekehrt können sie Bücher oder Geschichten empfehlen. Wichtig ist auch die Vorbildfunktion, d.h. sich auch in die „Bücherecke“/ das „Lesezelt“ zu setzen, ein Buch an den Strand/auf die Wiese mitzunehmen und von der eigenen Lektüre zu erzählen. Zur Gestaltung des Leseraums vgl. Anhang 9.

2. 6. 6 Gemeinsame Aktivität: Das abendliche Vorlesen

Beim abendlichen Vorlesen sollten die Vorleser und Vorleserinnen 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 Le-

sen zu „Eisbrechern“ werden können, liefert die Website www.praxis-jugendarbeit.de.¹⁴ 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 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. 6. 7 Wochenplan Lesen

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

1. Woche:

- Kennen lernen – Ermittlung des Lernstandes
- Beginn mit basalen Leseübungen
- Lesen des Buchs „Die schwarze Hexe“ (Black Queen)
z.T. in vereinfachter Fassung
- Basisübungen zu „Die schwarze Hexe“

¹⁴ 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.

2. Woche:

- Individualisierte Arbeit mit dem Leseübungsmaterial
- Lesen des Buchs „Die schwarze Hexe“ z.T. in vereinfachter Fassung
- Basisübungen zu „Die schwarze Hexe“

3. Woche:

- Individuelle Arbeit mit differenziert erarbeitetem Übungsmaterial

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.

Theater verknüpft alle Künste, die der Mensch als „Selbsta Ausdruck“ entwickelt hat. Es verbindet den Körper mit dem Denken und spiegelt den kulturellen Austausch. Spielen, Singen, Tanzen sind archaische Bedürfnisse, welche Bilder von innen nach außen tragen, so wie die Literatur. Theater ermöglicht, aus Buchstaben auf dem Papier, wieder Bilder mit Körpern aus Fleisch und Blut in den Raum zu stellen und mit der Stimme hörbar werden zu lassen.

Die Einsicht, dass durch Theater Lern- und Bildungsprozesse initiiert bzw. unterstützt werden, hat eine lange Tradition. Zahlreiche Wirkungsmodelle beschreiben die sozialen, therapeutischen, bildenden oder Erkenntnis fördernden Potenziale von Theater wie u.a. Aristoteles' Begriff der Katharsis, Schillers Modell der ‚Schaubühne als moralische Anstalt‘, Brechts dialektisches Theater, Morenos ‚Psychodrama‘ oder 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 Praml's Lehrlingstheater suchten außerhalb des institutionalisierten Kunsttheaters andere Produktions- und Spielfor-

men, 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 Arbeits- 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 methodisch und didaktisch nutzt (vgl. Sting 2005). Das Theaterspiel ist in diesem Sinne ein Forum, das die beteiligten Spieler, z.B. Kinder und Jugendlichen zum Sprechen 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 mit dem Körper zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion und theatralen Kommunikation.

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

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

- Theater ist unmittelbare Live-Kommunikation von Mensch zu Mensch.
- Theater ist eine soziale Kunstform, es entsteht nur im gemeinsamen Miteinander.
- Im Theater ist der Mensch mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten das Gestaltungsmaterial und Gestalter.

- Theater thematisiert meist Fragen oder Aspekte des menschlichen (Zusammen) Lebens.
- Theater führt in eine Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen, und zeigt verschiedene Perspektiven auf. Es geht nicht um „richtig oder falsch“. Es geht um „so oder anders“. Es geht um „es gefällt mir oder auch nicht“. Theater erreicht die subjektive Empfindung. Theater öffnet für den Prozess der Wahrnehmung. Theater akzeptiert Unterschiede, ja macht sie zum Thema und spiegelt auf diese Weise Wirklichkeit und die Möglichkeiten der Veränderung.

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

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 Kennen Lernens 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 durch den bewusst erlebten Wechsel zwischen Entspannung und Anspannung, Ruhen und Auspowern innerlich ankommen und ruhig werden Die Kombination dieser methodischen Bausteine fördert die Fähigkeit zu Konzentration und ermöglicht die 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“ Sie festigt die Zentrierung, die Raumorientierung, den schulterbreiten Stand und ermöglicht mit Kindern die bewusste Ein- und Ausatmung. Sie fördert bewusste Nachahmung und Konzentrationsfähigkeit. Sie ist ein körperliches Ritual. Ist es eingeführt, können Kinder die Anleitung übernehmen, was sie sehr stolz macht. Es wird mit festgelegten gesprochenen und gestischen Bildern verknüpft, die in die Phantasie führen, mit einem Lächeln führt sie in eine positive Stimmung. Daran anschließend kann man die Namen singen lassen und dann die Buchstaben des Namens und das Bewegungsrepertoire erweitern. Die häufige Wiederholung gibt Sicherheit. Sie ermöglicht auch die subjektive Wahrnehmung von Veränderung. Reflexionsrunden festigen dieses Spüren und wird zu einem Repertoire von Wissen: „Was habe ich gut gemacht?“ und „Was hat

sich verändert?“ können die Kinder nach mehrmaliger Wiederholung benennen. Dies schärft ihre Aufmerksamkeit für sich selbst und führt in eine Wertschätzung des eigenen Tuns. So wird der Boden für emotionale und soziale Kompetenz bereitet. „Warum lernen Kinder was, wann und wie?“ (unv. Manuskript, Ruf 2009)

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 Ausdruckschulung.

Es geht um Sprechen lernen auf vielen Ebenen: Sich ausdrücken, sich artikulieren, sich mitteilen können. Dies fördert die vielfältigen Potenziale zu sprechen. Theaterarbeit beschäftigt sich mit unterschiedlichen „Sprachen“ und Sprechformen: Der Sprache des Körpers, 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 durch die notwendige Langsamkeit. Das Vor- und Nachmachen gibt Kindern Sicherheit, erweitert ihr Bewegungsrepertoire und zeigt ihnen Möglichkeiten Muster zu verändern. Erfahren sie dies nonverbal und körperlich, erleichtert dies ihnen festgelegte Sprachmuster zu verändern.

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 bishin zur szenischen Umsetzung eines Kinderbuches. Hier ist wesentlich, dass die Rollen immer wieder neu besetzt werden, und mit der Rolle variiert wird. Z.B. „Wie spielst du „Die schwarze Hexe“?“ Sechs Kinder spielen die Hexe und gegenüber in einer Reihe spielen sechs weitere Kinder Billy, auf deutsch, türkisch, russisch und ohne Sprache etc. Der Wechsel „verbal und nonverbal“ ist eine methodisch wichtige Grundlage.

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 Johnstones 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 ei-

nen 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 aus einer Bewegung heraus oder als gestelltes Motiv, Symbol, Gefühl einfrieren. Hier gibt es die Möglichkeit der intensiven Partner- und Gruppenarbeit: A ist Bildhauer und B ist Material, das zur Statue modelliert wird. Boal als politischem Theatermacher ging es auch darum, auf diese Weise gesellschaftliche Missstände oder Unterdrückungssituationen zu visualisieren, die dann im Arbeitsprozess von einem Realbild zum Idealbild verändert werden können. 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 und Schüler 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.. Grundsätzlich gilt das Prinzip der „Mischung“ von Geschlecht, Sprachen, Stärken und Kompetenzen. Um die Potenziale der Kinder zu locken, sind unterschiedliche Spiel- und Sprachfähigkeiten in einer Gruppe für den Erfolg und die Lernentwicklung förderlich.

Außerdem ist die Spielleitung für ein angstfreies Klima und einen freundlichen und respektvollen Umgangston verantwortlich. Je nach Spielerfahrung der Gruppe sind Grad der Anleitung und Betreuung sowie die Zeiteinheiten zu variieren

3.5. Werkstatt Theater und Sprache

Theaterarbeit und Sprachförderung sind jeweils eigenständige methodische Ansätze, die sich in ihrer Verknüpfung ergänzen und produktiv aufeinander einwirken. Angestrebt wird eine Praxis, wo die Trennungslinien verschwimmen und nicht mehr eindeutig wahr zu nehmen sind. Die Arbeit in der Werkstatt rahmt, strukturiert und ist auch eine Form von theatraler Spracharbeit. Sie schafft Voraussetzungen situativer, atmosphärischer, und damit emotionaler Art. Konzentration wird durch den Wechsel zwischen Entspannung und Anspannung erlebt. Die damit verbundenen Erfolgs-Gefühle erhöhen die Motivation für individuelle und soziale, allgemeine und sprachliche Wahrnehmungs- und Lernprozesse. Sie bringt die Kinder, ihre Ideen, Geschichten und Sprachen auf die Bühne und ins Rampenlicht.

Die vier Pflicht -Basis - Übungen der Theaterarbeit im Camp

Die folgenden vier Basisübungen sind Grund legender Bestandteil der Arbeit in den Werkstätten. Sie sind verpflichtend anzuleiten. Ihre Wirkungsweisen und ihre Notwendigkeit für die Sprachförderung sind detailliert beschrieben und für die Anleitungspraxis zu lesen in „Tä-

tigkeit, Bewusstsein Persönlichkeit' in der theatralen Praxis: Warum lernen Kinder was wann und wo?" (Ruf, 2009).

Der Kreis als Ritual am Anfang und Ende der Werkstatt:

Die Werkstattarbeit beginnt grundsätzlich mit einem Kreis. Er gibt den Kindern Struktur und Sicherheit und erleichtert den Beginn der Arbeit:

Sitzend: „Wie geht es dir?“ jede und jeder spricht – vielleicht nur ein Wort. So erfährt die Gruppenleitung die Befindlichkeit der Kinder. Die Kinder nehmen wahr, dass sich jede und jeder anders fühlt, wer Schmerzen hat oder vor Energie nur so sprüht.

Stehend: Klarer Stand, klarer Blick und weich in den Knien wird die Stimme aufgewärmt mit der aoueim-Übung. Von hieraus geht die Arbeit mit weiteren Übungen im Kreis weiter, mit Musik und ohne, mit unterschiedlichen Sprachen und ohne, mit Phantasiesprache.

Spiegeln: im Kreis, in Paaren, in Gruppen, mit Musik und ohne, mit Themenvorgabe und ohne. Zentral ist die langsame Durchführung und diese Übung geschieht grundsätzlich in Stille, damit sie ihre Wirkung entfaltet.

Statuen – Arbeit: Im Kreis, in Paaren, in Gruppen, mit Sprache und ohne. Thematisch orientiert sich die Arbeit an den Rollen des Buches oder an Themen der Kinder und der Campumgebung und an frei gewählten Themen. Sie eignet sich zur Konfliktlösung. Statuenarbeit erleichtert den Kindern Auftritte im Camp und auf dem Abschlussfest. Wichtig ist die Arbeit an Präzision. Es ist wichtiger eine Statue exakt zu erinnern und nachzubilden, als tausend verschieden Statuen zu bilden.

Reflexion im Kreis: In den Werkstätten werden immer wieder Reflexionsrunden eingeplant. So können die Kinder über ihre Gefühle sprechen. Sie lernen sich gegenseitig besser kennen und respektieren. Sie erhalten die Möglichkeit über ihr „Gelerntes“ und ihre „Fortschritte“ zu reflektieren. Die Reflexionsrunden unterstützen die Erinnerungsarbeit und damit die Förderung der Persönlichkeit emotional, sozial und sprachlich. Hemmungen zu sprechen können abgebaut werden. Sie rhythmisieren die Werkstattarbeit und geben den Kindern Struktur und Sicherheit.

4 Das freizeitpädagogische Konzept

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

4. 1 Theoretische Einführung

4. 1. 1 Die Freizeitpädagogik

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

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

4. 1. 2 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung

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

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

Ferienfreizeiten sind strukturell gekennzeichnet durch

- ihre zeitliche Befristung (es gibt einen klaren Anfang und ein klares Ende);
- das Zusammenleben rund-um-die-Uhr von Gleichaltrigen und Erwachsenen;

- das Zusammenleben von Mädchen und Jungen;
- das Zusammenleben in kultureller und sprachlicher Vielfalt;
- die räumliche Entfernung zum gewohnten Lebensumfeld mit seinen Einflüssen, (was den Kindern eine emotionale Distanz ermöglicht), und
- ein Strukturgemisch der wichtigsten gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen Familie (Zusammenleben), Schule (mit Erwachsenen, die nicht Eltern sind) und Peer-group (mit Kindern, die nicht Geschwister sind). (vgl. Lauff/Homfeldt 1979, S. 276)

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

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

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

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

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

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

4. 1. 3 Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten

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

Die pädagogische Vorbereitung der Betreuer ist intensiv. Zum einen gehört dazu, sich das notwendige Wissen zu Ferienfreizeiten, ihrer Organisation und Durchführung 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 gewonnenen Eindrücke und Kenntnisse fließen in die Programmgestaltung ein. Während der Ferienfreizeit wird immer wieder das Verstehen aus den Gesprächen und dem Zusammenleben mit den Kindern sowie der teilnehmenden Beobachtung aus einer gewissen Distanz heraus in die unmittelbare Planung und Vorbereitung mit einbezogen.

4. 2 Der freizeitpädagogische Beitrag zum TheaterSprachCamp

Die Zielebenen der Freizeitpädagogik

Die Freizeitpädagogen schaffen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung einen kindgerechten, tragfähigen, strukturellen und organisatorischen Rahmen, aus dem sich klare Rituale und Regeln für das Zusammenleben ableiten lassen. Grundlage hierfür ist das Selbstverständnis des JEW, in dem von Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit, der Partizipation der Kinder und der Gleichberechtigung aller Teammitglieder ausgegangen wird. Ohne Erfolgszwang und Leistungsdruck haben die Kinder größtmögliche Wahl-, Entscheidungs- und 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 bishin zu fremdem Nahrungsangebot kennen viele der Kinder nicht mehr. Die Mahlzeiten werden aus freizeitpädagogischer Sicht bewusst gestaltet, um diese zeitintensiven Momente des gemeinsamen Essens auf alle o.g. Zielebenen wirken zu lassen.
- Durch die freizeitpädagogischen Maßnahmen des JEW werden gerade auch benachteiligte Kinder angesprochen und integriert, indem sie z.B. an neue sinnliche Erfahrungen in der Natur, in der Gruppe und mit sich selbst herangeführt werden.
- Durch den freizeitpädagogischen Beitrag wird eine die Gesamtzielsetzung unterstützende Atmosphäre geschaffen.
Die Freizeitpädagogen sorgen in Absprache und Zusammenarbeit mit den Sprach- und Theaterpädagogen dafür, dass genügend Raum für von den Kindern selbst gestaltete und initiierte Gruppendynamik und soziale Prozesse bleibt. Sie sorgen für eine Rhythmisierung der Abläufe: Anspannung – Entspannung, Arbeitsphasen – Pausen, Ruhe – Bewegung, Gruppe – Individuum.

4. 3 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien und Methoden

Die freizeitpädagogischen Aktivitäten orientieren sich inhaltlich und methodisch an dem gemeinsamen Ziel des TheaterSprachCamps und dem jeweiligen Buch und 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:

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

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

4. 3. 2 Inhaltliche Gestaltung

4. 3. 2. 1 Aktivitäten

Die freizeitpädagogischen Betreuer planen ein Programm mit konkreten Aktivitäten für die gesamte Campzeit. Hierbei nehmen sie einerseits die Thematik des eigenen TheaterSprachCamps in ihren Aktivitäten auf und führen sie weiter, andererseits berücksichtigen sie den gesamten Zeitraum der Ferienfreizeit mit ihren Gruppenprozessen und den (für eine gute Inszenierung immer) nötigen Höhepunkten (z.B. Bergfest, Ausflüge, Abschiedsabend). Die Auswahl der Angebote ist so abwechslungsreich, dass sie die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder anspricht und neue vielfältige Erfahrungen ermöglicht. Es ist

sinnvoll, Alternativen zu den einzelnen Programmpunkten vorzuhalten. So können sich die Kinder an der jeweils konkreten Ausgestaltung und Umsetzung des Programms aktiv beteiligen. Partizipation sollte ein eigenständiger Teil der Programmplanung sein und ist besonders wichtig für die ersten drei Tage. Werden hier die richtigen Programmentscheidungen getroffen, läuft das weitere Programm „von alleine“.

Geplante Aktivitäten können sein:

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

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

4. 3. 2. 2 Partizipation

Mitgestaltung und Mitbestimmung gehört zu den Grundrechten von Kindern und so wird entsprechend ihre Partizipation im TheaterSprachCamp berücksichtigt. Dies heißt vor allen Dingen, dass die Betreuer offen für die Meinungen der Kinder sind und bereit, für diese das Erwünschte machbar zu machen. Mitbestimmung heißt die Ideen der Kinder aufzunehmen und ihnen Möglichkeiten und Räume zu schaffen, die eigenen Vorstellungen umzusetzen. Gegebene Grenzen (örtliche, organisatorische, persönliche) sind natürlich mit einzubeziehen. Der Erfolg von Partizipation und Mitbestimmung ist, dass sich jeder Einzelne in der Gruppe auf-

gehoben 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, Jugendholungswerk 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 2010

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 bei der Gestaltung des Zusammenlebens übernehmen die Freizeitpädagogen die dazugehörigen Aufgaben wie z.B. Einrichten eines „Beschwerdemanagements“ bei den Kindern (z.B. Beschwerdewand, -briefkasten), Feedbackrunden, Ideenwand 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 TheaterSprach-Camps nicht fehlen, z.B. das Camp Lied einüben, andere Lieder singen, tanzen (freier Tanz so wie auch feste Choreographien), Einsatz von „Bodypercussion“ oder instrumentalen Erfindungen. Singen und Tanzen mag sich auch mit dem theaterpädagogischen Input decken. Hier sollten sich die Bereiche gut absprechen und zusammenwirken.

Sport und Bewegung (Ball- und Bewegungsspiele) 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 gehören v.a. Pünktlichkeit und das Einhalten von Absprachen. Unstimmigkeiten im Team dürfen nicht vor den Kindern ausgetragen werden.

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

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

Die Teamsitzung sollte zu Gunsten der Nachvollziehbarkeit aller protokolliert werden.

Zwei Mal in der Woche telefoniert die „Kontaktperson“ des Teams zu einem vorher festgelegten Termin mit der pädagogischen Leitung im JEW. 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.

5 Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bensedrine, Sihem et al. (2005): Despoten vor Europas Haustür. Warum der Sicherheitswahn den Extremismus schürt. München: Kunstmann

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 (1999): Der Regenbogen der Wünsche. Seelze: Kallmeyer
- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht- Schauspieler. Frankfurt am Main
- Böhle, Reinhard C. (1993): Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: IKO
- Bos, Wilfried et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann
- Braun, Andrea (1997): Leicht wie eine Feder, Kreatives Tanzen mit Kindern. München: Kösel
- Brook, Peter (1994): Der leere Raum. Berlin: Alexander
- Brooks, Charles V.W. (1991): Erleben durch die Sinne. Paderborn: Junfermann
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer.
- Büttner, Manfred (1999): Braune Saat in jungen Köpfen, Grundwissen und Konzepte für Unterricht und Erziehung gegen Neonazismus und Rechtsgewalt. Hohengehren: Schneider
- Combesque, Marie- Agnès (1999): Rassismus: von der Beleidigung zum Mord. Berlin: Elefant Press
- Gebauer, Gunter et al. (1998): Spiel – Ritual – Geste, mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg: Rowohlt
- Glantschig, Helga (1993): Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge. Hamburg: Luchterhand
- Grabe, Astrid und Andrea Mucha (2006): Handwerkszeug Grammatik – Zeitformen: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Mülheim/Ruhr: Verl. a. d. Ruhr
- Gudjons, Herbert (2003): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler. Fahren ohne Führerschein. In: Pädagogik, 5/03, S. 6-9
- Habeck, Heinrich (Hg.) (2009): Nachschlagen Finden, Attraktive Grundschule, Jedes Kind fordern und fördern. Stuttgart: Raabe
- Häcker, Thomas: Portfolio (2006): ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.

- Hegmanns, Dirk (1998): Capoeira - die Kultur des Widerstandes. Stuttgart: Schmetterling
- Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim
- Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.) (1999): Gewalt in der Schule. Weinheim: Beltz
- Hüther, Gerald (2004): Die Macht der inneren Bilder, Wie Visionen, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Jäger-Gutjahr, Ingrid (2007): Schritt für Schritt zum Portfolio, AOL-Verlag
- Jeuk, Stefan (2005): Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. In: Praxis Grundschule, 2/05: Sprache unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen, S. 6-12
- Johnstone, Keith (1997): Improvisation und Theater. Berlin
- Johnstone, Keith (1998): Theaterspiele. Berlin
- Jugenderholungswerk Hamburg e.V. (2000): Betreuerleitfaden
- Kelder, Peter (1989): Die fünf Tibeter. Wessobrunn: Integral
- Klein, Petra (1993): Tanztherapie: ein Weg zum ganzheitlichen Sein. München: Pfeiffer
- Klein, Petra (1983): Tanztherapie, eine einführende Betrachtung im Vergleich mit konzentrativer und integrativer Bewegungstherapie. Suderburg: Pro Janus
- von Laban, Rudolf (1988): Die Kunst der Bewegung. Wilhelmshaven: Noetzel
- Lange, Erna C. (1997): Halt und Kraft durch die liegende Acht; Kinesiologie für Kinder. München: Kösel
- Lauff, Werner und Hans Günther Homfeldt (1979): Erziehungsfeld Ferienlager. Pädagogik als Praxis und Theorie, München: Juventa
- Lehmann, Rainer H. et al. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel
- Leontjew, Aleksej N. (1982): Tätigkeit Bewußtsein Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein
- Lesen. Das Training 1 (3 Hefte: Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien und Lehrerkommentar). Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann u.a. Seelze: Friedrich-Verlag (2007)

- Lurija, Aleksandr (1986): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim: VCH
- Malaguzzi, Loris (2004): Die hundert Sprachen der Kinder, Reggio Emilia
- Mecheril, Paul und Thomas Quehl (Hrsg.) (2006): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann
- Mecheril, Paul et al. (Hg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Hamburg: Rowohlt
- Müller, Bernhard (1997): Meditative Übungen für unruhige Geister, Gelassenheit für Jung und Alt. München: Kösel
- Murpurgo, Michael (2004): Die schwarze Hexe. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag
- Neumann, Ursula (1991): Ideenkiste. In: Die Grundschulzeitschrift, 43/1991: Mehr Sprache für alle Kinder, S. 59-75
- Oida, Yoshi et al. (1998): Der unsichtbare Schauspieler. Berlin: Alexander
- 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
- Pfaff, Walter (Hg.) (1996): Der sprechende Körper, Texte zur Theateranthropologie. Zürich: Museum für Gestaltung
- Reich, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bildungsreformband 11: Anforderungen an Verfahren der Regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, S. 121-169
- Reichelt, Fe (1990): Atem, Tanz und Therapie: Schlüssel des Erkennens und Veränderns. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel
- Rizzolatti, Giacomo (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt/Main: Suhrkamp

- 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 Kulturreichvielfalt im Unterricht, Sonderheft 3/2006b, S. 99-111
- Rösch, Heidi (2004): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zu Sprachförderung. Hannover: Schroedel
- Rösch, Heidi (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang
- 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)
- Ruping, Bernd (1993): Gebrauchte das Theater. Münster: Lit
- Said, Edward (1981): Orientalismus. Frankfurt/M.: Ullstein
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Bildungsverlag EINS. Troisdorf/Orell Füssli Verlag
- 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
- Seyffert, Sabine (1997): Kleine Mädchen, starke Mädchen. Spiele u. Phantasieereisen, die mutig und selbstbewusst machen. München: Kösel
- Simonsohn, Barbara (1995): Die fünf „Tibeter“ mit Kindern. Wessobrunn: Integral

- Solter, Aletha (1994): Wüten toben traurig sein. Starke Gefühle bei Kindern. München: Kösel
- Stanislawskij, Konstantin S. (1986): Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin: Das Europäische Buch
- Stanislawskij, Konstantin S. (1983): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Berlin: Das Europäische Buch
- Steinig, Wolfgang und Hans-Werner Huneke (2002): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt
- Steinmüller, Wolfgang (Hg.) (2001): Gesundheit – Lernen – Kreativität. Bern: Huber
- Sting, Wolfgang (2005): Spiel - Szene - Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart/Leopold Klepacki/Dieter Linck/Andreas Schröer/Jörg Zirfas (Hrsg.) Grundrisse des Schultheaters. Weinheim und München, S.137-148
- Strasberg, Lee (1999): Schauspielen und das Training des Schauspielers: Beiträge zur „Method“. Berlin: Alexander
- Theweleit, Klaus (2002): Der Knall: 11. September, das Verschwinden der Realität und ein Kriegsmodell. Frankfurt/M.: Stroemfeld/Roter Stern
- Tschechow, Michael (1979): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Classen
- Turner, Victor W. (1989): Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/M.: Ed. Qumran im Campus-Verl.
- Vaßen, Florian et al. (Hg.) (1998): Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel
- von Wedel-Wolff, Annegret (1993): Zum Lesen verlocken – Aufbau einer Lesemotivation, In: Praxis Grundschule 4/93, S. 4-6
- Wespel, Manfred (1996): Grammatikunterricht – (k)ein Stiefkind. In: Praxis Grundschule 1/96: Stiefkind Grammatik, S. 8-12
- Westhoff, Gerard J. (1987): Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München: Hueber
- Westhoff, Gerard J. (2000): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit Germanistik DaF Nr. 17. München: Langenscheidt

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

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

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

Anhang

- 1) Das Verb im Deutschen**
- 2) Einsatzmöglichkeiten des „Grundwortschatzes Plus“ in der TheaterSprachwerkstatt; Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch**
- 3) Übersicht über die Spiele für das TheaterSprachCamp 2008**
- 4) ICH-Buch- Portfolio:**
 - „Das bin ich in meinen Sprachen“, Die Lernausgangslagen der Kinder in den Herkunftssprachen. Skizze, Textteil, Auswertungshinweise,
 - Hilfen zur Kommunikation,
 - Beispiele aus dem Portfolio 2009,
 - Selbsteinschätzung Lesen
- 5) Diagnosebögen**
- 6) Grammatische Termini, die während der Förderung im Camp verwendet werden**
- 7) Musikauswahl (I. Ruf)**
- 8) Einteilung der Werkstattgruppen**
- 9) Gestaltung des Leseraums**
- 10) „Auszeiten“ für Betreuer während der TheaterSprachCamps**
- 11) Tagesstrukturen**

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.Pl)

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

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

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

Bsp.: gelach-*t*

behüt-*et*

c. keine Veränderung des Stammvokals im Präteritum/Partizip

Ausnahmen: Die Verben

brennen – brannte – gebrannt

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.Pl: wir laufen - wir liefen

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

Bsp.: gelauf-*en* getrunk-*en*

Liste der unregelmäßigen Verben

<i>Infinitiv</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präteritum a</i>	<i>Perfekt a</i>
stehen	steht	stand	hat gestanden
bringen	bringt	brachte	hat gebracht
denken	denkt	dachte	hat gedacht
kennen	kennt	kannte	hat gekannt
brennen	brennt	brannte	hat gebrannt
nennen	nennt	nannte	hat genannt
rennen	rennt	rannte	ist gerannt
tun	tut	tat	hat getan

Ebenso:

aufstehen, bestehen, verstehen
anbringen, mitbringen, unterbringen, verbringen

erkennen
abbrennen, verbrennen

wegrennen
dazutun

		<i>a</i>	<i>e</i>
liegen	liegt	lag	hat gelegen
sitzen	sitzt	saß	hat gesessen
geben	gibt	gab	hat gegeben
lesen	liest	las	hat gelesen
sehen	sieht	sah	hat gesehen
essen	isst	aß	hat gegessen
fressen	frisst	fraß	hat gefressen
messen	misst	maß	hat gemessen
vergessen	vergisst	vergaß	hat vergessen

aufgeben
vorlesen
aussehen, fernsehen

ausmessen

		<i>a</i>	<i>o</i>
beginnen	beginnt	begann	hat begonnen
kommen	kommt	kam	ist gekommen
schwimmen	schwimmt	schwamm	ist geschwommen
bewerben	bewirbt	bewarb	hat beworben
brechen	bricht	brach	hat gebrochen
erschrecken	erschrickt	erschrak	ist erschrocken
helfen	hilft	half	hat geholfen
nehmen	nimmt	nahm	hat genommen
sprechen	spricht	sprach	hat gesprochen
stechen	sticht	stach	hat gestochen
sterben	stirbt	starb	ist gestorben
treffen	trifft	traf	hat getroffen
werfen	wirft	warf	hat geworfen
empfehlen	empfiehl	empfohl	hat empfohlen
stehlen	stiehlt	stahl	hat gestohlen

ankommen, bekommen, entkommen, freikommen,
mitkommen, wiederkommen, zurückkommen

abbrechen, aufbrechen, unterbrechen, zerbrechen

mithelfen
abnehmen, mitnehmen, teilnehmen, übernehmen
nachsprechen, versprechen, weitersprechen

		<i>a</i>	<i>u</i>
finden	findet	fand	hat gefunden
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

befinden

		<i>i/ie</i>	<i>a</i>
gehen	geht	ging	ist gegangen
empfangen	empfähgt	empfing	hat empfangen
fangen	fängt	fing	hat gefangen
hängen	hängt	hing	hat gehangen
braten	brät	brät	hat gebraten
fallen	fällt	fiel	ist gefallen
gefallen	gefällt	gefiel	hat gefallen
halten	hält	hielt	hat gehalten
lassen	lässt	ließ	hat gelassen
schlafen	schläft	schlief	hat geschlafen
verraten	verrät	verriet	hat verraten
laufen	läuft	lief	ist gelaufen

aufgehen, ausgehen, losgehen, weitergehen, zugehen,
zurückgehen

anfangen, auffangen

einfallen, überfallen, umfallen

anhalten, aufhalten, behalten, unterhalten
verlassen

ausschlafen, einschlafen, weiterschlafen

verlaufen, weglaufen

		<i>i/ie</i>	<i>ie</i>	
reißen	reißt	riss	hat gerissen	wegreißen
schneiden	schneidet	schnitt	hat geschnitten	abschneiden, anschneiden
streichen	streicht	strich	hat gestrichen	anstreichen, unterstreichen
streiten	streitet	stritt	hat gestritten	
vergleichen	vergleicht	verglich	hat verglichen	
beweisen	beweist	bewies	hat bewiesen	
bleiben	bleibt	blieb	ist geblieben	
entscheiden	entscheidet	entschied	hat entschieden	
leihen	leiht	lieh	hat geliehen	
schreiben	schreibt	schrieb	hat geschrieben	beschreiben
schweigen	schweigt	schwieg	hat geschwiegen	
steigen	steigt	stieg	ist gestiegen	aussteigen, einsteigen, umsteigen
verzeihen	verzeiht	verzieh	hat verziehen	
		<i>ie</i>	<i>o</i>	
stoßen	stößt	stieß	hat/ist gestoßen	aufstoßen
		<i>ie</i>	<i>u</i>	
rufen	ruft	rief	hat gerufen	anrufen
		<i>o</i>	<i>o</i>	
heben	hebt	hob	hat gehoben	
lügen	lügt	log	hat gelogen	
betrügen	betrügt	betrog	hat betrogen	
biegen	biegt	bog	hat gebogen	abbiegen
bieten	bietet	bot	hat geboten	anbieten
fliegen	fliegt	flog	ist geflogen	wegfliegen
fließen	fließt	floss	ist geflossen	
schieben	schiebt	schob	hat geschoben	aufschieben
wiegen	wiegt	wog	hat gewogen	
schießen	schießt	schoss	hat geschossen	
schließen	schließt	schloss	hat geschlossen	abschließen, entschließen
ziehen	zieht	zog	hat/ist gezogen	anziehen, einziehen, herausziehen, vorbeiziehen
		<i>u</i>	<i>a</i>	
einladen	lädt ein	lud ein	hat eingeladen	
graben	gräbt	grub	hat gegraben	
fahren	fährt	fuhr	ist gefahren	abfahren, anfahren, erfahren, mitfahren, weiterfahren, zurückfahren
schlagen	schlägt	schlug	hat geschlagen	nachschlagen, vorschlagen
tragen	trägt	trug	hat getragen	vertragen
wachsen	wächst	wuchs	ist gewachsen	
waschen	wäscht	wusch	hat gewaschen	

(aus: Aufderstraße et al. 2002, S. 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

- „sein“, „haben“, Modalverben, Positionsverben → meistens Präteritum
- andere Verben:
 - mündliche Erzählungen, Berichte → Perfekt
 - schriftliche Erzählungen, Berichte → Präteritum

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

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

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 Theater-Sprachwerkstatt; 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. Angst*h*ase – Hase). Diese Rätsel/Spiele/Übungen sind jedoch teilweise recht schwierig und sollten auf jeden Fall unter genauer Anleitung gemacht werden. Zusätzlich sollten sie sich ggf. an eine genaue und direkte Erklärung zum Nachschlagen von Mitgliedern einer Wortfamilie anschließen. Erklärung und Übungen brauchen viel Zeit und sollten ggf. nicht komplett auf einmal, sondern nach und nach gemacht werden. Die Übungen werden zudem für einige Kinder leichter, für andere unlösbar sein!

3. Auch auf den Seiten 35-54 sowie 349-408 gibt es viele unterschiedliche Rätsel/Übungen, die sich je nach Niveau der Kinder evtl. eignen, anhand des Wörterbuchs etwas Grammatik/Rechtschreibung zu üben. Im Vordergrund steht wieder die Orientierung an Wortfamilien. Welche Übungen geeignet sind, muss individuell entschieden werden. Die Übungen/Rätsel auf den Seiten 38-49 beschäftigen sich in erster Linie mit Verben und passen somit bevorzugt ins Konzept des TheaterSprachCamps 2009.

Die im Buch enthaltenen Übungen eignen sich als gute Abwechslung oder Unterbrechung innerhalb einer Einheit. Die Kinder können individuell gemäß ihres eigenen Tempos und Niveaus damit arbeiten. Erfahrungsgemäß stößt die Arbeit mit dem Buch auf großes Interesse, v. a. da die Kinder die Bücher geschenkt bekommen!

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 Wörterbuch Mitglieder einer Wortfamilie gemeinsam suchen, anschließend mit Wörterbuch überprüfen/vervollständigen.

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

d) weitere Varianten dieses Musters

4. Regelmäßige/Unregelmäßige Verben:

*Im „Grundwortschatz Plus“ sind nur die Präteritumformen der **unregelmäßigen** Verben zusätzlich zum Perfekt etc. als Mitglieder der Wortfamilie aufgeführt, bei den regelmäßigen Verben nicht! Darauf kann ggf. hingewiesen werden: Wenn man ein Verb nachschlägt, kann*

man sich gleich einprägen, ob es ein regelmäßiges oder ein unregelmäßiges Verb ist, und im ersten Fall weiß man, wo man nachschlagen kann.

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

a) Welche Gruppe findet zuerst X unregelmäßige Verben

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

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

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.

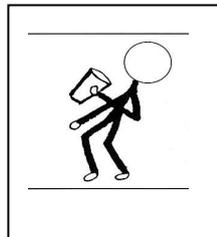
Anhang 3

ÜBERSICHT ÜBER DIE SPIELE FÜR DAS THEATERSPRACHCAMP 2009

Thema: Verben (Vergangenheit)

1. Wort -Bild – Zuordnung

(semantische Übung)

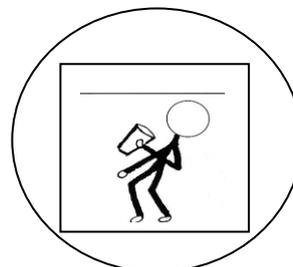


trinken

2. Verbbilder zum Vorspielen

(Semantische Übung)

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

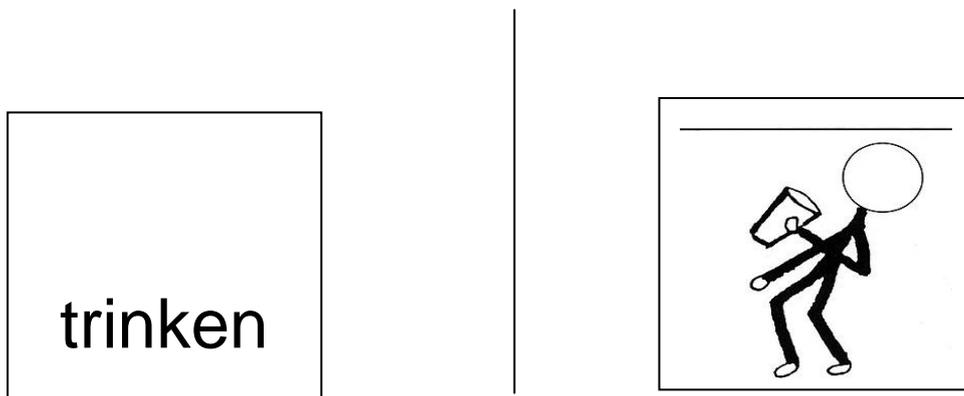


Bsp.: Trinken

3. Memory

Bild und Wort werden verdeckt gezogen!

- Achtung: Nicht zu viele Karten auf einmal ins Spiel bringen!
- Achtung: Bilder und Wörter räumlich trennen! (Z.B. rechts: Bilder, links: Wörter, Trennlinie)



(Variante 1: beidseitig beschriftet oder

offen liegen lassen)

Variante 1: Gezinktes Memory: Die verdeckte Seite des Wort-Kärtchens ebenfalls mit dem Verb beschriften oder die Karte offen liegen lassen!

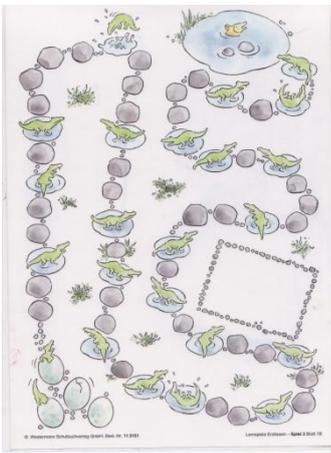
Es muss also nur noch das dazugehörige Bild gefunden werden.

Variante 2: Verschiedene Zeitformen einsetzen! (Steigende Schwierigkeitsstufen)

4. Krokodilspiel

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

Spielplan:



Infinitiv	Präsens	Präteritum 1.Vergangenheit	Perfekt 2.Vergangenheit

5. Lottospiel (2 Personen)

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



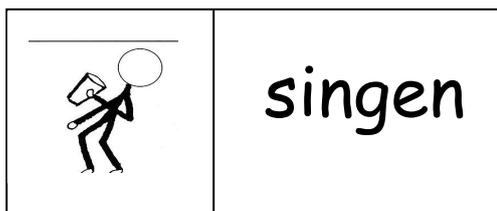
6. Würfelspiel

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

7. Domino

Jeder Spieler bekommt 5 Karten, die verdeckt gezogen werden müssen und dann nacheinander angelegt werden. Im Wechsel werden Wort und Bild, die zueinander passen gelegt.

In jeder Runde wird eine neue Karte verdeckt gezogen.



8. Hinke Pott

Mit Kreide wird ein Spielfeld aufgemalt.

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

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

Ende

sie	wir	ihr
-----	-----	-----

er

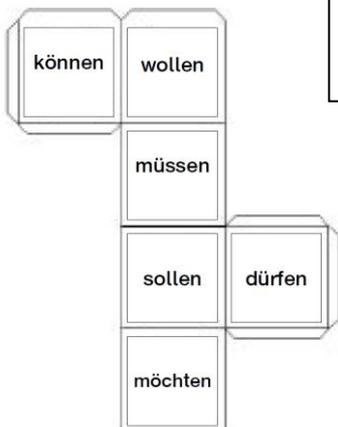
du

ich

9. Sätze würfeln

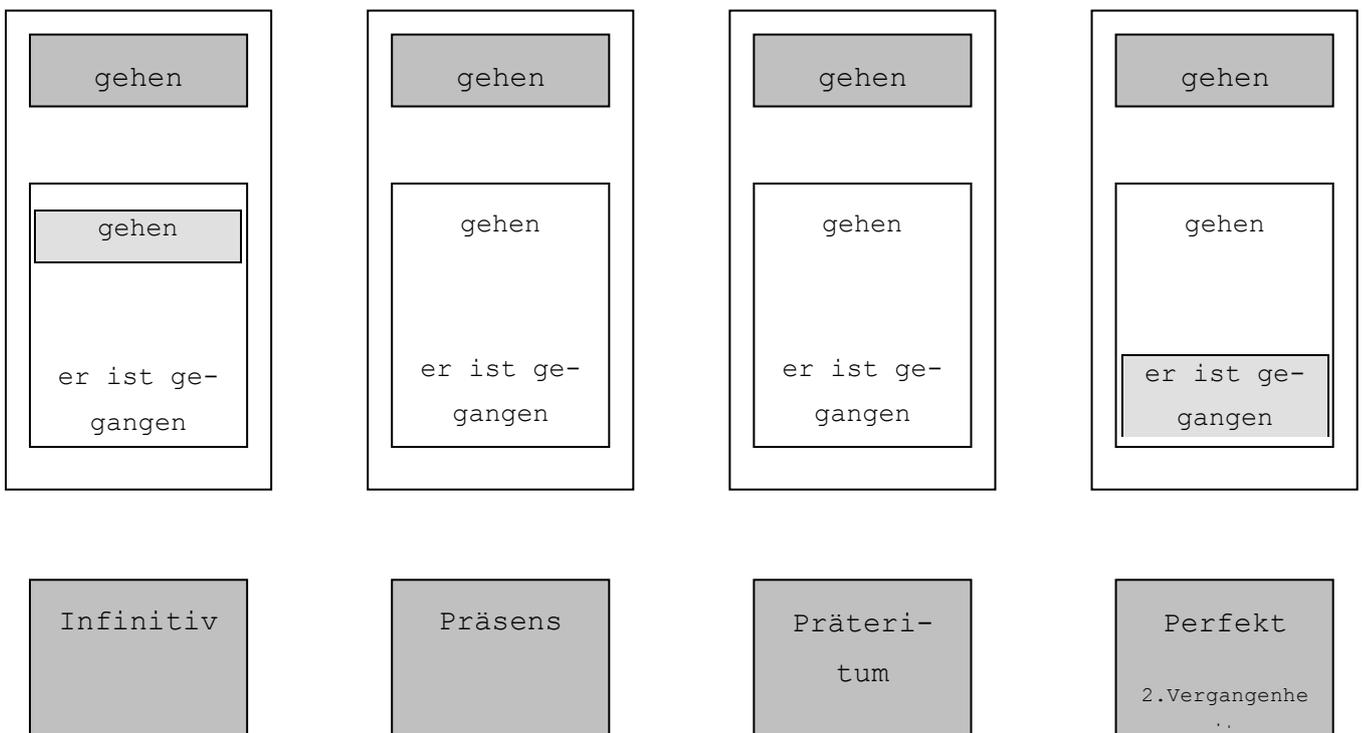
Die selbst erstellten Würfel werden geworfen. Daraus ergeben sich beispielweise folgende Sätze:

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



10. Quartett

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



Materialvorschläge erarbeitet von Birte Priebe

Anhang 4

Das ICH-Buch -Vorschläge für die Portfolioarbeit:

Drei Abschnitte des Portfolios:

- Vor dem Camp: Diagnose, Sprachenkind und Selbsteinschätzungen der Kinder.
- Im Camp: Lernwege! Gezielte Arbeitsabläufe und Arbeitsergebnisse aus der Werkstattarbeit.
- Nach dem Camp:
Würdigung der Arbeit in Form von Präsentation!
Wie geht es weiter?
Nächste Schritte?
Was sind die Lernaufgaben für zu Hause und für die Schule?

Teil 1: Vor dem Camp:

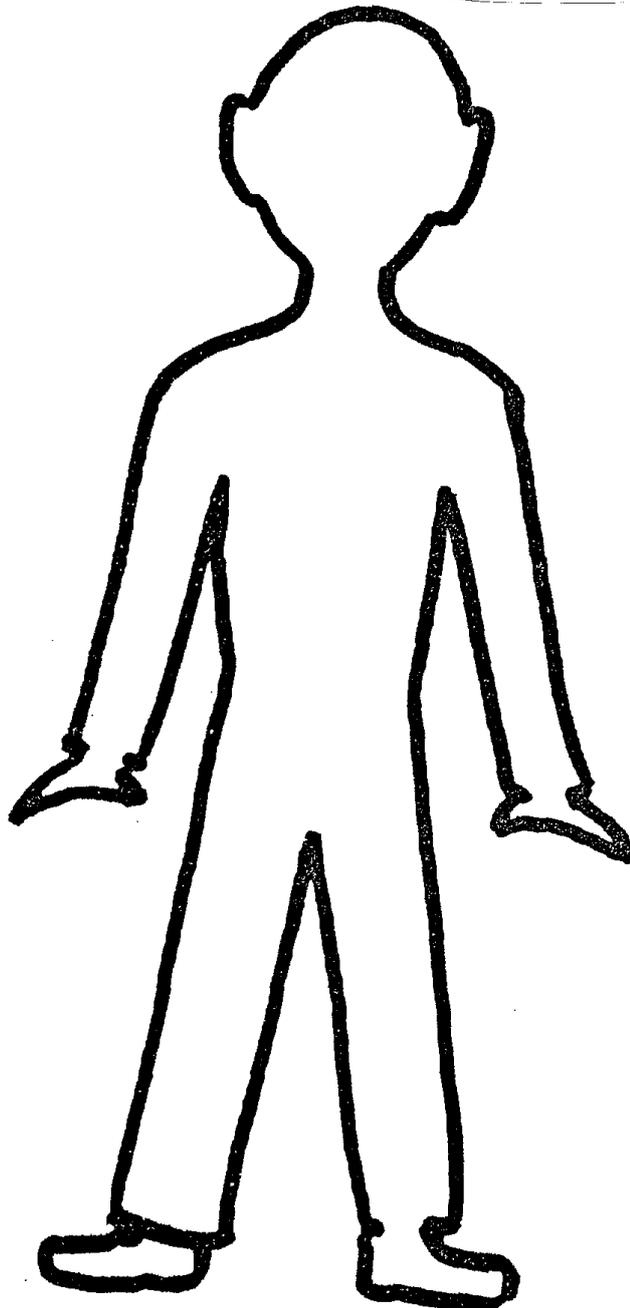
Sprachenkinder:

„Das bin ich in meinen Sprachen“ – Die Lernausgangslagen der Kinder in den Herkunftssprachen. Skizze (Seite 1), Textteil (Seite 2), Auswertungshinweise

Seite 1 („Sprachenjunge“)

Das bin ich in meinen Sprachen.

Ich heiÙe _____



Ich habe folgende Farben und Sprachen gemalt:

für die Sprache _____

für die Sprache _____

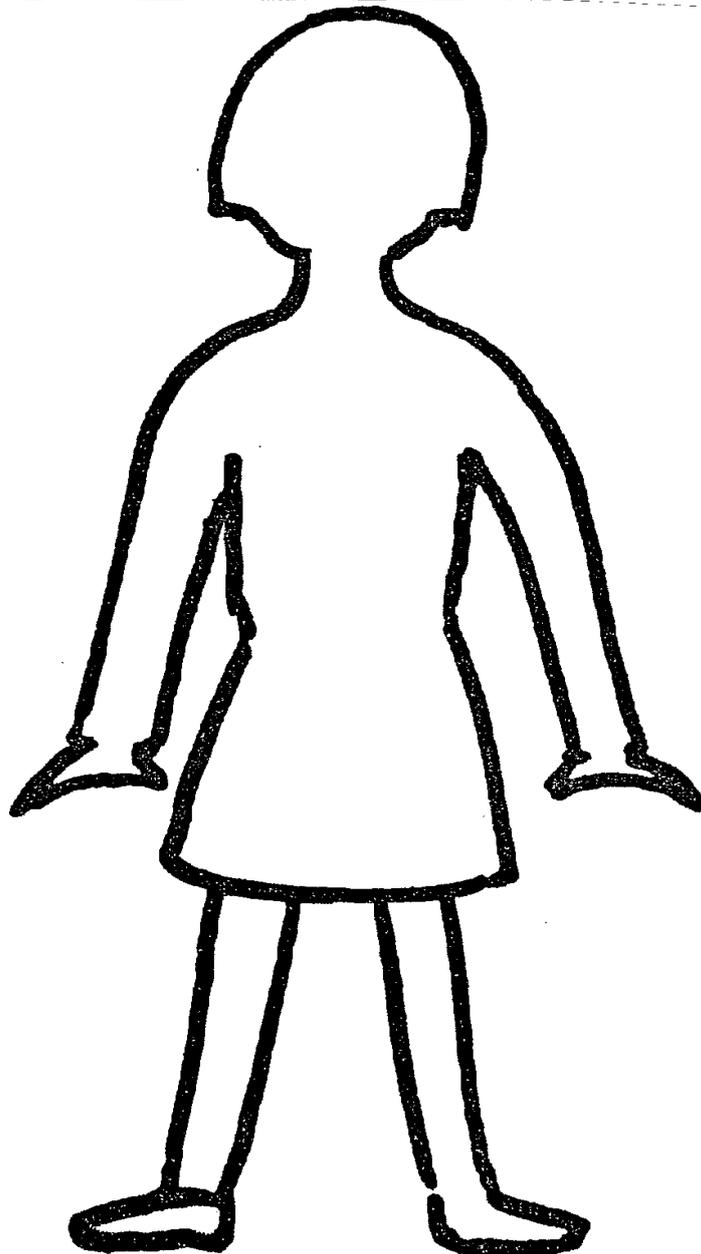
für die Sprache _____

für die Sprache _____

Seite 1 („Sprachenmädchen“)

Das bin ich in meinen Sprachen.

Ich heiße _____



Ich habe folgende Farben und Sprachen gemalt:

für die Sprache _____

für die Sprache _____

für die Sprache _____

für die Sprache _____

Seite 2

Warum ich mich so gemalt habe:

Am liebsten spreche ich _____,

weil _____.

_____ **mag ich auch, weil _____**

_____.

Manchmal verstehe ich _____,

_____.

Außerdem _____

_____.

Bisher gefällt mir im Sprachcamp, dass hier _____

_____.

Hier gefällt es mir nicht, wenn _____

_____.

Hinweise zur Auswertung von „Das bin ich in meinen Sprachen“

Der Bogen „Das bin ich in meinen Sprachen“ gibt auf vielfältige Weise Aufschluss auf die sprachliche Realität des Kindes und stellt somit auch eine von mehreren Diagnosemethoden für die Sprachstände der Kinder auf dem TheaterSprachCamp 2009 dar.

Die einzelnen Bögen, v.a. S. 2, sind in Hinsicht auf die grammatischen Aspekte, die im Fokus der Werkstattarbeit stehen, durchzusehen:

a) Satzstellung

- „..., weil...“: Wird die Nebensatzstellung (Prädikat am Ende) beherrscht?

- „Außerdem...“: Konjunktion an erster, Subjekt an dritter Stelle (statt: „Außerdem ich mag auch ...“)

b) Wortschatz

- Anzahl/Vielfalt der verwendeten Verben

c) Lesekompetenz

Versteht das Kind die gestellten Aufgaben?

d) ggf. können von einigen Schülern und Schülerinnen auch Vergangenheit (Perfekt) und/oder trennbare Verben/Modalverben verwendet werden. Dies gibt dann Aufschluss darüber, dass auch diese Bereiche beherrscht werden. Der Bogen „Das bin ich in meinen Sprachen“ ist jedoch nicht darauf angelegt, dass diese Aspekte zwingend verlangt werden, daher ist es nicht als Nichtbeherrschung zu beurteilen, wenn diese grammatischen Formen nicht verwendet werden.

Neben den o.g. grammatischen Aspekten geben die Bögen auch Auskunft über die affektiven Einstellungen der Kinder ihren Sprachen gegenüber:

a) Sprachbiographie (Gebrauch, Gewohnheit)

b) sprachliche Vorlieben

Anhand dieser Informationen können die Sprachpädagogen und Sprachpädagoginnen einen Einblick darin bekommen, welche Sprachen die Kinder in welchem Ausmaß beeinflussen und inwieweit Interferenzen (Einflüsse der Sprachen aufeinander) möglich sind sowie welche Motivation die Kinder der Beschäftigung mit dem Deutschen und ihren weiteren Sprachen entgegenbringen.

Zur Diagnose der Sprachstände der Kinder in Hinsicht auf die weiteren Kernpunkte der TheaterSprachwerkstatt (ICH-Buch/Portfolio)

Der Bogen „Das bin ich in meinen Sprachen“ eignet sich nicht zur Information über die Beherrschung der verschiedenen Zeitformen, der Formen der verschiedenen Verbklassen und die Verwendung von „haben“ bzw. „sein“ bei der Perfektbildung. Hierzu müssen weitere Diagnosemethoden angewendet werden:

- Sprachspiele in Kleingruppen unter genauer Beobachtung jedes einzelnen Kindes; z.B. Krokodilspiel, Hinke Pott
- entsprechende Arbeitsblätter
- **eigene Ideen?**

Weiterhin gibt der Bogen „Das bin ich in meinen Sprachen“ zwar Auskunft über die Sprachen, mit denen das Kind irgendwie vertraut ist, jedoch nicht darüber, inwieweit diese anderen Sprachen schriftlich und mündlich beherrscht werden. Im TheaterSprachCamp wird dieses auch schwer zu ermitteln sein (es sei denn, ein Betreuer oder eine Betreuerin kann sich in einer anderen Sprache als Deutsch mit einem Kind unterhalten). Daher kann man zumindest auf folgende Möglichkeiten zurückgreifen:

- Die Kinder laufen durch den Raum und begrüßen sich in den verschiedenen Sprachen, die sie kennen.
- Die Kinder sammeln auf Fotokarton in Form von Brainstorming Begriffe in verschiedenen Sprachen zu festgelegten Themen.
- Gespräche in kleinen Gruppen, in denen die Kinder ihre Bögen „Das bin ich in meinen Sprachen“, und dabei besonders die genannten Sprachen, vorstellen (Wann/Wo/Mit wem werden die Sprachen verwendet? Hat das Kind manchmal auch Unterricht in einer anderen Sprache als Deutsch? Kann es auch Bücher in anderen Sprachen lesen?)
- **eigene Ideen?**

Selbsteinschätzung: Lesen TheaterSprachCamp 2010

Name: _____

TSC: _____

Das kann ich schon?	 gut	 einiger- maßen	 schlecht
Ich kann aus Buchstaben Wörter lesen.			
Ich kann bekannte Wörter auf einen Blick lesen und weiß gleich, was sie bedeuten.			
Ich kann neue Wörter lesen und weiß, was sie bedeuten.			
Ich kann wichtige Stellen im Text markieren.			
Ich kann Wortarten im Text erkennen.			
Ich kann schnell im Stillen lesen.			
Ich kann schnell und deutlich vorlesen.			
Ich kann einen Text verstehen und die <i>Geschichten</i> in verteilten Rollen spielen.			
Ich kann einen Text verstehen und zu der <i>Geschichte</i> Bilder malen.			
Ich kann mit einem Text arbeiten, z.B. einen Brief dazu schreiben oder den Text weiterschreiben.			

Ich lese regelmäßig Bücher, zu Hause oder im Camp.			
Ich kann anhand der Überschrift schon auf den Inhalt schließen.			
Wenn ich etwas in einem Text nicht verstehe, kann ich mir helfen. Ich schlage in einem Wörterbuch nach.			
Ich kann meine Mitschüler/Lehrer/Betreuer nach der Bedeutung von Begriffen fragen.			
Ich kann meine Meinung zum Text äußern.			
Ich kann Fragen zum Text finden und sie beantworten.			

Teil2: Im Camp.

1. Wege: Es gibt verschiedene Wege

1. Du hast sicher schon einmal eine Wanderung gemacht. 😊
Wie war dabei dein Weg?
Kreuze an.

Er war ...	Er hatte ...
<input type="checkbox"/> holprig. <input type="checkbox"/> weit.	<input type="checkbox"/> einen Umweg.
<input type="checkbox"/> steinig. <input type="checkbox"/> spannend.	<input type="checkbox"/> eine Abkürzung.
<input type="checkbox"/> sandig. <input type="checkbox"/> bequem.	<input type="checkbox"/> Brücken.
<input type="checkbox"/> leicht. <input type="checkbox"/> interessant.	<input type="checkbox"/> Hindernisse.
<input type="checkbox"/> schwer. <input type="checkbox"/> mühsam.	
<input type="checkbox"/> schön. <input type="checkbox"/> anstrengend.	

2. Kreuze die Aussage an, der du zustimmst. 😊



Max:

- Manchmal braucht man eine Brücke, damit man auf den besseren Weg kommt.
- Manchmal muss man auch noch einmal zurückgehen und Anlauf nehmen, um über die Hindernisse zu kommen.

Erkennen des Lernwegs

Arbeitsblätter aus dem Portfolio TSC 2009:

**Hamburger
TheaterSprachCamp
2009**



„Mein Glück...“

Du hast in der Theaterarbeit Statuen gebaut.

1. Mit wem hast du deine Statue gebaut?

Mit _____

2. Welchen Namen hat dir Deine Regie als Glücksstatue gegeben?

3. Welchen Namen hast du als Regie Deiner Glücksstatue gegeben?

4. Was bedeutet für dich „Glück“?

5. Welches Gefühl hast du, wenn du glücklich bist?





Ich finde ...	😊😊 gut	😊	😐	😞	😞😞 nicht gut
das Arbeitsmaterial und den Arbeitsplatz...					
die Lesecke					
den Platz zum Schreiben					
das Stilllesen					
das Lesetagebuch					
mit der Lesekartei arbeiten					
Arbeitsaufträge lesen					
das Vorlesen					
die Schatzkiste mit Verben füllen					
die Schatzkiste für Spiele verwenden					
Wörter im Buch suchen					
Spiele in der Werkstatt					
Geschichten hören					
Gutenachtgeschichten hören					
Lieder hören					
Geschichten erzählen					
Märchen erzählen					
lustige Geschichten schreiben					
Briefe schreiben					

Andere Übungen oder Spiele:





Ich finde „Die schwarze Hexe“...	😊😊 gut	😊	😐	😞	😞😞 nicht gut
die schwarze Hexe					
Billy					
die Oma					
Rula					
die Mutter					
den Vater					
Rambo					
Muckel					
Schach spielen					
das Buch „Die schwarze Hexe“					

Besonders gefallen hat mir:



Hilfen zur Kommunikation, freies Sprechen:



Stille Post

SENSIBILISIERUNG
KOPIERVORLAGE II

 Wie ist es dir bei dieser Übung ergangen? 	
<p>Es hat mir Spaß gemacht, etwas auf den Rücken meines Partners zu malen</p>	<input type="checkbox"/>  Stimmt
	<input type="checkbox"/>  Stimmt nicht
<p>Es hat mir Spaß gemacht, etwas von meinem Partner auf den Rücken gemalt zu bekommen</p>	<input type="checkbox"/>  Stimmt
	<input type="checkbox"/>  Stimmt nicht
<p>Es war leicht, den richtigen Gegenstand zu erkennen</p>	<input type="checkbox"/>  Stimmt
	<input type="checkbox"/>  Stimmt nicht
<p>Es war schwer, den richtigen Gegenstand zu erkennen</p>	<input type="checkbox"/>  Stimmt
	<input type="checkbox"/>  Stimmt nicht

© aeh-verlag.de - Nr. X500



Kettengeschichten erzählen

SENSIBILISIERUNG
KOPIERVORLAGE II

Das freie Reden in der Gruppe ...

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



Was hat mir beim freien Sprechen geholfen?

REFLEXION
KOPIERVORLAGE

Beim freien Sprechen und Erzählen hat mir geholfen ...

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

Anhang 5

Diagnosebogen

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

Beobachtungsbogen

für

Schülercode:

--	--	--	--	--	--

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

Name: _____ Camp: _____

Stärken/Besonderheiten/Wünsche

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

Förderschwerpunkt im Camp 2010:

Leseentwicklung

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

Sprachentwicklung

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

Diagnoseübersicht/Lesen

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

Anhang 6

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

Wort: Vorsilbe, Wortstamm, Wortendung

Substantiv: Nomen, Hauptwort

Artikel (bestimmt/unbestimmt): Geschlechtswort, Begleiter

Maskulinum/Femininum/Neutrum: Männlich/weiblich/sächlich

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

Tuwort, Tunwort

Perfekt: unvollendete Vergangenheit

Präteritum: Vergangenheit, einfache Vergangenheit, Imperfekt

Infinitiv: Grundform

Adjektiv: Eigenschaftswort, Wiewort

Pronomen: Fürwort

Präposition: Verhältniswort

Singular: Einzahl

Plural: Mehrzahl

Nominativ: Wer-Fall, erster Fall

Genitiv: Wessen-Fall, zweiter Fall

Dativ: Wem-Fall, dritter Fall

Akkusativ: Wen-Fall, vierter Fall

Anhang 7 Musikauswahl (I. Ruf)

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

Anhang 8 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 9 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 10 „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!

Anhang 11

1. Tagesstruktur der Werkstatttage

Je **Camp** 24 Kinder, 7 BetreuerInnen

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

Legende: x = hauptverantwortlich

o = beteiligt

- = freie Zeit für Vorbereitung etc.

Zeit	Aktivität	Sprachpädagoge (2)		Theaterpädagoge (2)		Freizeitpädagoge (2)	Jungbetreuer (1)
07:30	Wecken der Kinder	o		o		o	o
07:45	Tischdienst	o		o		o	o
8.00-8.30	Frühstück	o		o		o	o
8:30	Tischdienst Zimmerpflege	o		o		o	o
9:00-9:15	Vorber.Werkstatt/ Freizeit	-		-		x	x
9.15-11.15	Werkstatt	x	x	x	x	o	o

11.15-11.45	Freizeit	-	-	x	o
bzw. 12:00					
11.45	(Tischdienst)	o	o	o	o
12.00-12.45	Mittagessen	o	o	o	o
12.45	Tischdienst	o	o	o	o
13.00 – 14.30	Pause	o	o	x	o

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

18:00 – 18:45	Abendessen	o	o	o	o
18:45	Tischdienst	o	o	o	o
19:00 – 20:00	Abendaktion/Pause	o	o	x	o
	Bettfein machen	x	x	x	x
20:15 – 21:15	Vorlesen,	x	x	x	x
21:15 – 21:30	Abendabschluss: Zähneputzen Gemüse essen GuteNachtsagen	x	x	x	x

21.30	Licht aus!	o	o	o	o
21.30 – 22.30	Tagesbesprechung	x	x	x	x
22.30	Zimmerkontrolle	o	o	o	o

2. Tagesstruktur der werkstattfreien Tage

Je **Camp** 28 Kinder, 7 BetreuerInnen

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

Legende: x = hauptverantwortlich

o = beteiligt

- = freie Zeit für Vorbereitung etc.

Zeit	Aktivität	Sprachpädagoge (2)	Theaterpädagoge (2)	Freizeitpädagoge (2)	Jungbetreuer (1)
07:30	Wecken der Kinder	o	o	o	o
07:45	Tischdienst	o	o	o	o
8.00-8.30	Frühstück	o	o	o	o
8:30	Tischdienst	o	o	o	o

	Zimmerpflege				
9.15-11.45	Freizeit	o	o	x	x
bzw. 12:00					
11.45	(Tischdienst)	o	o	o	o
12.00-12.45	Mittagessen	o	o	o	o
12.45	Tischdienst	o	o	o	o
13.00 – 14.30	Pause	o	o	x	o

Zeit	Aktivität	Sprachpädagoge (2)	Theaterpädagoge (2)	Freizeitpädagoge (2)	Jungbetreuer (1)
14.15	Vorber. Zwischenmahlzeit	o	o	o	o
14.30 – 15.00	Zwischenmahlzeit	o	o	o	o
15:00 – 17.45	Freizeit	o	o	x	x
17.45	Tischdienst	o	o	o	o
18:00 – 18:45	Abendessen	o	o	o	o
18:45	Tischdienst	o	o	o	o

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

