

TheaterSprachKurse Hamburg

im Anschluss an das Hamburger
TheaterSprachCamp 2012



*[Erste Fassung vom August 2012; das Konzept
wird im Verlaufe der Kurse weiter entwickelt.]*

Erarbeitet von Ursula Neumann und Birte Priebe (Sprachbildung), Irinell Ruf (Theaterkonzept), Julia Kinze (Evaluation des LIQ) und Carina Dluhosch (Layout und Textüberarbeitung)

Inhalt

Einleitung	1
1 Ziele und Grundlagen	2
1.1 Evaluation des LIQ.....	3
1.2 Äußere Organisation.....	4
1.3 Zur Diagnostik und Lernausgangslage der Kinder in Bezug auf Herkunftssprache/ Mehrsprachigkeit; Lesekompetenz; Leselust; Grammatik des Verbs	5
1.3.1 Kurzportraits der Kinder von ihren Lehrkräften	6
1.3.2 Hospitationseindrücke der TSC-Sprach- und Theaterpädagogen	6
1.4 Portfolio: Das „Kursbuch“	6
1.5 Das integrative Konzept	7
1.6 Die Rhythmisierung der Kurseinheit, Bausteine	8
Eine exemplarische Zeitstruktur im TheaterSprachKurs	9
1.7 Die inhaltliche Verbindung	10
1.8 Die halbjährliche Präsentation.....	10
1.9 Das Buch „Dinosaurier im Mond“	11
2 Die Rolle der Theaterarbeit im TheaterSprachKurs	13
2.1 <i>Spiegeln</i> als Scharnier zwischen <i>Nachbilden</i> und <i>Neubilden</i> :	14
2.2 Übungen im Kreis	15
3 Das sprachpädagogische Konzept	15
3.1 Leseförderung	17
3.1.1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch, Verwenden der Ganzschrift „Dinosaurier im Mond“	17
3.1.2 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Kurzfassung der Ganzschrift	18
3.1.3 Gestaltendes Lesen und die szenische Umsetzung von „Dinosaurier im Mond“	19
3.2 Grammatik entdecken	19
3.2.1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt, Modalverb, reflektive Verben, trennbare Verben	20

3.2.2 Übungsformen und Sprachspiele.....	24
3.2.3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate.....	25
3.2.6 Planung: Grammatische Strukturen	26
3.3 Schreibkompetenz fördern	27
3.3.1 Eine besondere Methode: Das „Generative Schreiben“	27
4. Verknüpfung von TSK und Schule/Kontakt zu den Klassenlehrer/innen/SLK.....	30
4.1 Gegenseitige Hospitationen (KurleiterInnen in der Schule/Lehrerinnen im TSK)	30
4.2 regelmäßige Informationstreffen für Lehrerinnen und Eltern	30
5 Exemplarisch: drei aufeinander folgende Kurseinheiten zu einer Geschichte	30
5.1 Erste Kurseinheit.....	30
5.2 Zweite - darauf aufbauende - Kurseinheit.....	32
5.3 Dritte - aufeinander aufbauende - Einheit zu „der Geburtstagsdrache“ (S.9).....	34
6. Literatur	34
7 Anhang.....	36
7.1 Camplied „Wir wollen aufsteh´n, aufeinander zugeh´n“	36
7.2 Wortarten-Rap	39
7.3 Eine Ideensammlung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	39
7.4 Vorleseliteratur (kleine Auswahl)	41
7.5 Hospitationsbogen zur zweiten Hospitation.....	42
7.6 Grammatische Termini.....	43

Einleitung

Seit 2007 bietet die Freie und Hansestadt Hamburg mit dem TheaterSprachCamp eine Bildungsmaßnahme an, die für Kinder im Rahmen der Sommerferien zwischen dem dritten und vierten Schuljahr die Möglichkeit bietet, ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern. Im Sinne des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung (FÖRMIG)¹ gehören dabei eine systematische Auseinandersetzung mit Sprache, Theater, Spiel und Freizeitgestaltung zusammen, um einer individuellen Förderung der Kinder gerecht zu werden. Auch im Jahr 2012 führen ca. 250 Hamburger Schülerinnen und Schüler, die an ihren Schulen an der „additiven Sprachförderung“ teilnehmen, in diese besondere Ferienfreizeit.

Jedes der in den vergangenen fünf Jahren durchgeführte TheaterSprachCamps, wurde durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg evaluiert. Diese Evaluationen wiesen nach, dass die Kinder während des Sommerprogramms Fortschritte in ihren sprachlichen Kompetenzen machten. Besondere Schwerpunkte der Sprachförderung liegen in der Erweiterung der Lesekompetenz und der Grammatik des Verbs. Beobachtungen der Lehrkräfte und der beteiligten Freizeitpädagoginnen und -pädagogen des Jugenderholungswerks (JEW)² sprachen darüber hinaus dafür, dass die Kinder an Sozialkompetenz und Selbstbewusstsein hinzugewannen. Wie in anderen kurzfristigen Interventionsmaßnahmen auch wurde aber festgestellt, dass solche Effekte nach längerer Zeit tendenziell wieder verschwinden - selbstverständlich nicht in jedem Fall, aber im Durchschnitt. Vermutlich ist dies darauf zurück zu führen, dass die gewohnten Verhältnisse, die die Kinder nach den Ferien in der Familie und der Schulklasse wieder antreffen, stärker wirken als das neu erworbene Wissen und die Haltung zum Lernen. Deshalb hielt es die Vorbereitungsgruppe des TheaterSprachCamps für sinnvoll, eine Fortsetzungsmaßnahme zu erproben, die die Nachhaltigkeit des Ferienprogramms erhöhen soll: TheaterSprachKurse.

Das TheaterSprachKurs-Angebot wird in Form eines Gemeinschaftsprojektes der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung, des Arbeitsbereichs Interkulturell und International Vergleichenden Erziehungswissenschaft der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, der „academie crearTaT“ und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelt. Es richtet sich an eine Teilgruppe der Kinder, die am TheaterSprachCamp 2012 teilnahmen und sich nach dem Hamburger Sprachförderkonzept in der additiven Sprachförderung befinden. Regional

¹ Vgl. Förmig Hamburg, online abrufbar unter: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> [zuletzt gesehen am 12.08.2012].

² Vgl. Jugenderholungswerk Hamburg e.V., online abrufbar unter: <http://www.jugenderholungswerk.de/index.php?id=59> [zuletzt gesehen am 08.08.2012].

konzentriert sich das Angebot auf Bergedorf, Wilhelmsburg und Mümmelmannsberg. In Zusammenarbeit mit interessierten Schulen sowie dem Kinderkulturhaus Lohbrügge (KIKU) und dem Sprach- und Bewegungszentrum SBZ erleben die Kinder während des Schuljahres 2012/13 in Nachmittagskursen die Verbindung von Theater- und Spracharbeit.

Ab September 2012 sollen ca. 60 Schülerinnen und Schüler der additiven Sprachförderung des vierten Schuljahres, die am TheaterSprachCamp 2012 teilnahmen oder teilnehmen wollten, in ihren eigenen oder in benachbarten Schulen an einem Tag pro Woche in zwei Schulstunden am Nachmittag ihre bisherigen Erfahrungen weiterführen. Der Kurs ist Teil des Ganztagsprogramms der Schulen. Hierfür stehen je zwei Betreuerinnen und Betreuer zur Verfügung, die jeweils verantwortlich für den Theater- und den Sprachaspekt sind. Es sollen möglichst viele der studentischen Sprach- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen mit Erfahrung in Hamburger TheaterSprachCamps eingesetzt werden. Ergänzt werden kann diese Gruppe um weitere Personen, die eine adäquate Ausbildung genossen haben, insbesondere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des KIKU.

Aufgabe der Kursleiterinnen und -leiter ist die Gestaltung des Kursangebots, bei dem an den sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Kinder angeknüpft wird, um sie in ihrer individuellen Sprachentwicklung und Ausdrucksmöglichkeit ganzheitlich zu fördern. Hierbei sollen die Kinder auf den Übergang in die Sekundarstufe I vorbereitet werden. Speziell solche Kinder, die die deutsche Sprache erst seit Kurzem erwerben, sollen für den Übergang in beide Schulformen (Gymnasium, Stadtteilschule) gestärkt werden.

In den TheaterSprachKursen wird der pädagogische Ansatz der sprachlichen Bildung mit den Schwerpunkten Lesen und Grammatikerwerb in Kombination mit Theaterspielen fortgesetzt. Die didaktischen Prinzipien des TheaterSprachCamps gelten auch für diese Kurse, mit Ausnahme des freizeitpädagogischen Aspektes, der zwar den besonderen Reiz der Ferienaufenthalte ausmacht, aber nur im Rahmen des Programms der Feriensprachkurse umsetzbar ist.

1 Ziele und Grundlagen

Die Ziele der Sprachbildung sind ausführlich im Konzept 2012 „Theorie und Praxis im TheaterSprachCamp Hamburg“ beschrieben und bilden die Grundlage für die Konzeptentwicklung der TheaterSprachKurse.

1.1 Evaluation des LIQ

Das TheaterSprachCamp wird seit 2007 vom LIQ begleitend evaluiert. Dafür werden jedes Jahr die teilnehmenden Kinder sowie eine Kontrollgruppe mit Sprachtests getestet und mit Schülerfragebögen befragt. Insgesamt werden zu jeweils drei Zeitpunkten Daten erhoben: zur Bestimmung der Ausgangslage unmittelbar vor dem Camp, zur Beobachtung von Effekten des Trainings direkt nach dem Camp und zur Überprüfung der Nachhaltigkeit am Ende des auf das Camp folgenden Schuljahres.

Um mögliche Effekte der Sprachförderung im TheaterSprachCamp festzustellen, werden die „Campkinder“ mit „Kontrollkindern“ (die nicht ins Camp gefahren sind) verglichen. Dafür werden sie mit denselben Tests getestet. Im Anschluss werden die Lernzuwächse der beiden Gruppen festgestellt. Es zeigten sich für alle fünf bisher durchgeführten TheaterSprachCamps deutlich höhere Lernzuwächse der Campkinder in einem oder mehreren dieser – im TheaterSprachCamp geförderten – Bereiche: Wortschatz, Grammatik und sinnerfassendes Lesen (C-Test). Da sich in den – im Camp nicht geförderten – Bereichen Rechtschreibung und Lesegeschwindigkeit (Stolperwörterlesetest) jeweils kein höherer Lernzuwachs der Campkinder zeigte, sind die genannten Effekte des Camps tatsächlich als spezifisch zu interpretieren. Das heißt: Die Sprachförderung im TheaterSprachCamp führt nachweislich zu einem höherem Lernerfolg der beteiligten Kinder.

Zusätzlich zu den Leistungssteigerungen werden bei vielen Campkindern von den beteiligten Lehrkräften positive Veränderungen in ihren Einstellungen und ihrem Verhalten beobachtet. Für die Evaluation des TheaterSprachCamps 2010 wurden daher jeweils zum ersten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt von den Lehrkräften Einschätzungsbögen zu überfachlichen Kompetenzen und zur Sprachkompetenz ausgefüllt. Die Auswertung dieser Daten bestätigt die Ergebnisse der Leistungsmessungen: Die Lehrer-Einschätzungen zeigen für die Campkinder – auch im Vergleich zur Kontrollgruppe – im Mittel einen deutlichen Anstieg in der Motivation, im Selbstbewusstsein und in der Konzentrationsfähigkeit sowie eine optimistischere Einstellung in Bezug auf ihre schulischen Leistungen.

Um die Nachhaltigkeit der beobachteten Campeffekte zu überprüfen, wurden die Sprachtests jeweils ein Jahr nach dem TheaterSprachCamp – am Ende des vierten Schuljahres – wiederholt. Hier zeigt sich das anfangs erwähnte Problem: Die im Camp geförderten Kinder verlieren den zusätzlichen Schub, der sich durch die Förderung im TheaterSprachCamp ergibt, zum großen Teil im Verlauf des vierten Schuljahrs. Die beiden Vergleichsgruppen nähern sich in ihren Sprachleistungen wieder an. In einzelnen Jahren lagen die mittleren Leistungen der Gruppe der Campkinder in der dritten Erhebung sogar unter denen der Kontrollgruppe. Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, sondern im Gegenteil typisch für kurzfristige, in-

tensive Fördermaßnahmen wie das TheaterSprachCamp. Sie verdeutlichen, dass die Förderung im Anschluss an die Maßnahme für langfristige Erfolge in der Sprachförderung wichtig ist.

Angesichts der kurzfristigen Erfolge der Förderung im Camp sowohl in Bezug auf die sprachlichen Leistungen als auch auf die Motivation der Schüler ist es notwendig, die Nachhaltigkeit der Maßnahme zu stärken, um so dauerhafte Erfolge zu sichern. Es scheint vielversprechend, die Anschlussförderung mit den Methoden des TheaterSprachCamps zu gestalten.

1.2 Äußere Organisation

Die TheaterSprachKurse, die im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzeptes stattfinden, werden als zweistündige (90 Minuten) Kurse einmal wöchentlich in der Ganztagschule für ein ganzes Schuljahr eingerichtet. Im September/Oktober 2012 starten die Kurse an den Schulen oder in Kultureinrichtungen im entsprechenden Stadtteil (z.B. Kinderkulturhaus Lohbrügge KIKU). Der rhythmisierte Ablauf einer TheaterSprachKurs-Einheit ist so strukturiert, dass ca. 60 Minuten für einen der beiden sprachlichen Schwerpunkte (Grammatik- und Leseförderung in Verbindung mit Theater) vorgesehen sind. Eine Vorlesezeit (vgl. als Baustein einer Einheit in Kap. 1.6), durch die die Lesefreude und der Genuss an Literatur gesteigert werden soll, wird an den Anfang gelegt. Das Warm-up nach dem Vorlesen verläuft ebenfalls ritualisiert. Hierzu eignen sich Animationskreise, Spiegelübungen mit und ohne Musik, Erkundungsspiele und „Tanz der Tiere“ im Raum, Pantomimespiele und Lieder (hier insbesondere ABC-Lieder in verschiedenen Sprachen; das Camplied mit einer eigenen Strophe; der Rap zu den unregelmäßigen Verben: siehe Anhang).

Die Portfolioarbeit wird als Weiterführung des Camp-Buches im TSK fortgesetzt und soll dazu beitragen, die Arbeitswege und Lernzuwächse der Kinder aufzuzeichnen. Es wird während der ersten Kursstunden eingeführt und enthält die Möglichkeit, Lernwege zu dokumentieren, Leseinhalte aufzuschreiben und kreative Geschichten, Gedichte und Gedanken aufzuführen sowie das persönliche Verhältnis zur Mehrsprachigkeit ausdrücken zu können. Das Portfolio hilft ferner den Brückenschlag in die Schule zu sichern, wenn die Kinder es mit Stolz dort vorstellen, damit auch in der Schule, im additiven und integrativen Förderunterricht, an den Kursförderschwerpunkten weiter gearbeitet oder darauf aufgebaut werden kann. So sollen auch die Lernerfolge, die die Kurse bei sprachförderbedürftigen Schülerinnen und Schülern erzielen sollen, auf lange Sicht erhalten bleiben und die Nachhaltigkeit der TheaterSprachCamps zum einen und der Anschlussmaßnahme zum anderen sichern.

1.3 Zur Diagnostik und Lernausgangslage der Kinder in Bezug auf Herkunftssprache/ Mehrsprachigkeit; Lesekompetenz; Leselust; Grammatik des Verbs

Im TheaterSprachCamp hat sich gezeigt, dass es von Vorteil ist, vor dem Camp bei Hospitationen in der Klasse und zu Beginn des Camps gezielte Beobachtungen durchzuführen, um so die **individuelle Lernausgangslage** bestimmen zu können. Diese Einschätzungen fließen in die TSKurse ein. Ebenso sind die Camp-Buch-Eintragungen der Kinder und der Betreuerinnen und Betreuer eine gute Informationsquelle.

Gedanken über mich: (persönlicher Beobachtungsbogen)

1. Das habe ich besonders gut gemacht:

2. Das habe ich neu gelernt:

3. Das hat mir beim Lernen geholfen:

4. Das möchte ich Zuhause oder in der Schule weiterüben:

Betreuer-Rückmeldebogen für _____

1. Wir finden, deine Stärken sind:

2. Wir finden, du solltest weiter arbeiten an:

3. Wir haben uns sehr gefreut über:

4. Das wünschen wir dir:

Einfache **Diagnoseverfahren** unterstützen die individuelle Förderung des Kindes; sie werden dokumentiert. Wichtig ist, für jedes Kind einen Schwerpunkt zu finden, der die weitere Förderarbeit bestimmt. Für den TheaterSprachKurs wird anhand verschiedener pädagogischer Beobachtungsverfahren ein Förderkonzept erstellt, das dem Kind zu größtmöglicher Förderung verhelfen soll. Das Förderkonzept beruht auf:

- Informationen aus dem Fragebogen der schulischen Lehrkräfte für das TheaterSprachCamp,
- Befragung der Lehrkräfte bei den Hospitationen an den Schulen vor und nach dem Camp,
- Beobachtungen, die während der Theaterarbeit gesammelt werden,

- Selbsteinschätzung der Kinder im Camp-Buch und ggf. im Lesetagebuch,
- ggf. Diagnosematerial zum Einschätzen der Lesekompetenz/Schreibkompetenz,
- und ein Diagnosebogen im Anhang, der Hinweise auf den Förderschwerpunkt geben kann.

Diese Informationen bilden die Grundlage der Einschätzung zur Lernausgangslage. Zeitferne Informationen werden als „Hintergrundquelle“ genutzt.

1.3.1 Kurzportraits der Kinder von ihren Lehrkräften

In diesem kurzen Statement beschreiben die Lehrkräfte die Stärken und Talente ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie teilen den TSK-Leitungen die bekannten Förderschwerpunkte sowie die Testergebnisse der HSP und des SWLTs mit. Weitere Besonderheiten können festgehalten werden. Beispielsweise, ob Allergien etc. vorliegen oder welche Vorlieben das Kind beim Lernen entwickelt hat, ob es Spezialbereiche gibt, mit denen das Kind die Gruppe bereichern könnte.

1.3.2 Hospitationseindrücke der TSC-Sprach- und Theaterpädagogen

Vor und nach den TheaterSprachCamps besuchen die Sprach- und Theaterpädagoginnen und -pädagogen die Klassen der Kinder (Anhang: Hospitationsbogen 2). Sie machen wertvolle Beobachtungen zur Lernausgangslage und zum Lern- und Sozialverhalten der Kinder. Ein positiver Nebeneffekt ist, dass die Campbetreuerinnen und -betreuer schon frühzeitig Kontakt zu den TSC Kindern bekommen und beginnen können, emotionale Brücken zu bauen. Ebenfalls können die Lehrkräfte ihre Eindrücke über das Kind äußern. Die Hospitationen nach den Camps zeigen auf, welche Veränderungen es im Lern- und Sozialverhalten gegeben hat. Die Würdigung des im Camp entstandenen intensiven Kontaktes zwischen Kindern und Betreuerinnen und Betreuern ist ein wertvoller Nebeneffekt. Zusammen mit der Klassenleitung kann überlegt werden, ob und ggf. welcher neue Förderschwerpunkt im TSK gewählt werden sollte.

1.4 Portfolio: Das „Kursbuch“

Das Camp-Buch wird in den TheaterSprachKursen als „Kursbuch“ fortgeführt. Es dient als Portfolio und dokumentiert die Lerninhalte und Leseerfolge des TSKurs. Selbsteinschätzungen, Übungen zum Finden von Lernwegen und spannende Erlebnisse innerhalb der Kurse können aufgeschrieben werden. Als Methode zur Verbesserung der Schreibkompetenz soll das generative Schreiben (vgl. Kap. 3.3.1) angewendet werden.

Das Portfolio stellt eine Möglichkeit dar, am Ende einer Lernsequenz weiterführende oder vertiefende Fragen zum Thema selbstständig zu erarbeiten. Es eignet sich deshalb ausgezeichnet als Instrument der Differenzierung.

Anhand von Portfolios können Gespräche über Lernen und Leistung stattfinden (Winter 2004), um den Kindern bewusst zu machen, was sie können und leisten. In den TheaterSprachKursen sind dies ebenso wie in den Camps die Gespräche (1.) zwischen den Betreuerinnen und Betreuern und den einzelnen Kindern in den Kursen sowie (2.) die Gespräche zwischen den schulischen Lehrkräften und dem Kind nach dessen Rückkehr zu Beginn des vierten Schuljahrs.

Ein Portfolio soll die **Stärken** des Kindes hervorheben und seine **Anstrengungen** belohnen. Das setzt voraus, dass das Kind Gelegenheit hat, seine eigenen Stärken wahrzunehmen und zu entwickeln, was aber nicht einfach für manche Kinder des TheaterSprachKurses ist. Deshalb darf die Arbeit am Lesetagebuch von den Kursleiterinnen und Kursleitern nicht als lästige Pflicht behandelt werden, sondern sollte regelmäßig Gegenstand von wertschätzenden Einzelgesprächen mit den Kindern sein.

Die Arbeit mit dem Lesetagebuch ist ein bedeutender Bestandteil des Kursgeschehens. Die vier Förderbereiche Lesevergnügen, Lesekompetenz, Schreibkompetenz und Grammatik (Verben in der Vergangenheit) sowie die Theaterarbeit spiegeln sich im Lesetagebuch wider.

1.5 Das integrative Konzept

Ziel der TheaterSprachKurse ist es, die durchgängige sprachliche Bildung von Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf durch die Entwicklung und Entfaltung eines kreativen und integrativen Konzepts zu unterstützen. In diesem Ansatz werden Sprach- und Theaterpädagogik miteinander verbunden. Die sprachliche Bildung richtet sich besonders auf vier Aspekte: Lesen: (1.) Lesekompetenz und (2.) Freude am Lesen, (3.) Grammatik des Verbs in der deutschen Sprache und (4.) Mehrsprachigkeit. Diese inhaltlichen Schwerpunkte der sprachlichen Bildung werden durch Deutsch (als Zweitsprache)-Didaktik und theaterpädagogische Methoden erreicht; beide Arbeitsbereiche arbeiten produktiv zusammen und greifen in der konkreten Realisierung einer Kurseinheit ineinander.

Die Mehrheit der teilnehmenden Kinder ist zwei- und mehrsprachig; sie leben, wie die anderen Kinder auch, in einer mehrsprachigen Umgebung. Um dieser Normalsituation von moderner urbaner Kindheit gerecht zu werden, sollen die Herkunftssprachen der Kinder eine produktive Rolle in den TheaterSprachKursen spielen und bewusst in die Kursgestaltung integriert werden. Im TheaterSprachCamp haben die Kinder bereits eine Wertschätzung ihrer Sprachen erfahren und ggf. - bei manchen zum ersten Mal in ihrem Schulleben - ein Selbst-

bewusstsein als Mehrsprachige entwickelt. Das Ziel der bewussten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, sowohl der zweisprachigen als auch der einsprachigen Kinder, wird im Konzept der TheaterSprachKurse bewusst weiter verfolgt. Die Deutschlehrkräfte der Kinder, die sie im vierten Schuljahr unterrichten, müssen sich mit dieser Sichtweise auf Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht einverstanden erklären, im günstigen Fall in ihren Regelunterricht übernehmen, mindestens aber tolerieren.

1.6 Die Rhythmisierung der Kurseinheit, Bausteine

Um die TheaterSprachKurse gezielt und effektiv durchzuführen, ist eine gute Strukturierung der Abläufe entscheidend. Der gezielte Einsatz von Ritualen hilft (nicht nur), die Einheit gut zu rhythmisieren - Rituale geben den Kindern Sicherheit und fördern das Wohlfühlen in der Gruppe durch gemeinsame Aktionen und machen die Bedeutung einer Handlung sichtbar und nachvollziehbar. Profane Alltagshandlungen bekommen symbolische Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge. Auf Rituale kann immer zurückgegriffen werden, weil sie bekannt sind. Sie vereinfachen die Bewältigung komplexer, lebensweltlicher Aufgaben und vermitteln Halt und Orientierung, erleichtern die Kommunikation, den Umgang mit der Welt und das Treffen von Entscheidungen. Heutzutage wird hierbei von einer Lernkultur im organisierten Lernraum gesprochen. Eingebunden werden die Rituale in bestimmte Phasen und Abläufe einer TSK-Einheit. Diese nennen wir Bausteine. Mögliche Bausteine eines TheaterSprachKurses sind:

Begrüßen	Spielen, singen, bewegen entspannen	Lesestrategien und Leseübungen
Vorlesen	Grammatik erforschen	Szenen entwickeln
Erinnern, Wiederholen, Festigen	Reflektieren und dokumentieren (Kursbuch)	Verabschieden

Diese Bausteine können an einem Kurstag abgehandelt werden, einzelne Elemente aber auch manchmal entfallen. Bestimmte Bausteine geben dem Kurs jedoch einen Rahmen und sollten immer stattfinden. Der ritualisierte Anfang (Begrüßung) und das Ende (Abschied) sollten als erstes mit den Kindern eingeübt werden, denn diese bilden den Rahmen. Die einzel-

nen anderen Phasen werden den Kindern allmählich vertraut. Das geschieht am ehesten, wenn die Bausteine sukzessiv eingeführt und eingeübt werden. Das theatrale Element kann als Baustein oder als durchgängige Methode für andere Bausteine angewendet werden. Kindern mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache wird das Lernen durch strukturierte Abläufe (z.B. durch wiederkehrende Sprechansätze, Chorsprechen, Fingerspiele und Bewegungsgeschichten mit sprachlichen Vorgaben) enorm erleichtert. Außerdem lernen Kinder Sprache viel schneller, wenn es ihnen Spaß macht.

In der Rhythmisierung sollen sich Spracharbeit und Theaterarbeit gegenseitig durchdringen. Zu Beginn des Kurses sollten die theatralen Methoden eingeführt werden und mehr Zeit beanspruchen, um dann in der dritten oder vierten Woche zu der folgenden exemplarischen Einteilung zu kommen. Gegen Ende des Kurses und in Richtung Aufführung sollte Theater gespielt werden, um den Kindern die größtmögliche Sicherheit auf der Bühne und die Entwicklung ihrer auch stimmlichen Präsenz in der Aufführung zu ermöglichen.

Eine exemplarische Zeitstruktur im TheaterSprachKurs

15 Minuten: ankommen, begrüßen, essen und vorlesen

Dreimal „A-O-U-E-I-M“ in einem Atemzug, wenn es eingeführt und bekannt ist, als Anfangsritual, in festgelegtem Rhythmus und klaren Sätzen und bestimmten Sätzen.

Nach dem Begrüßungsritual gemütlich zusammen sitzen. Dabei erinnern die Betreuerin und der Betreuer gemeinsam mit den Kindern an das zuletzt gelesene Kapitel des gemeinsamen Buchs.

Die Sätze der „A-O-U-E-I-M“ können auch in andere Sprachen übersetzt werden. Zur Erinnerung seien sie hier wiederholt:

Aaaaaaaahhh „Ich begrüße diesen wunderschönen Tag.“
Oooooooooohhh „Ich umarme die ganze Welt.“
Uuuuuuuuhhh „Ich schicke meine Kraft in die Erde.“
Eeeeeeeehhh „Ich schicke dir meine Liebe.“
Iiiiiiiiiiiiiiiiiihhh „Ich schicke meine Kraft in den Himmel.“
Mmmmmhhh „Ich hole mir meine Kraft aus dem Himmel zu mir zurück.“

10 Minuten: warm werden

Die Übungen des Warm-up können im Kreis und im Raum, mit oder ohne Musik gemacht werden. Sie können sowohl zum Inhalt des neuen Kapitels, als auch frei gestaltet werden. Dabei sollten die verschiedenen Sprachen der Kinder, Grammelot und Pantomime genutzt werden. Das Warm-up dient abschließend zur gezielten Hinführung zu der geplanten Spracharbeit. Wenn eine neue Übung eingeführt oder verändert werden soll, ist diese Phase dafür geeignet.

30 Minuten: Sprache erforschen

In dieser Phase geht es um forschende Spracharbeit mit illustrierender Theaterarbeit.

Beispiel Wortschatz des neuen Kapitels: Verben suchen im Text, anschließend spielend kombiniert mit Wortfeldarbeit: lächeln, schmunzeln, lachen, grinsen, auslachen, totlachen, auflachen etc.; Finden von Äquivalenten in den weiteren Sprachen der Kinder.

Am Beispiel des „Generativen Schreibens“ (Kap. 3.3.1) können Wörter z.B. die Verben zu einem Textabschnitt gesucht werden, die wiederum in einen anderen vorformulierten Text eingesetzt werden können.

30 Minuten: Theater spielen

Textstellen der Spracharbeit szenisch bearbeiten und spielen; die Sprachen der Kinder sowie der Betreuerinnen und Betreuer fließen in die Szenen.

5 Minuten: Kursbuch führen

„A-O-U-E-I-M“ als Abschlussritual

1.7 Die inhaltliche Verbindung

Im TheaterSprachCamp wurde das Kinderbuch „Die schwarze Hexe“ (englische Originalausgabe: „Black Queen“) von Michael Morpurgo als inhaltlicher Mittelpunkt der Förderung gelesen, gespielt und in die Freizeitgestaltung einbezogen. In den ersten Kurswochen wird hieran angeknüpft, um die Erinnerung der Kinder zu wecken, das Gelernte - besonders auch die Rituale und Übungen (z.B. „mehrsprachiger Wetterbericht“, Traumreisen, „A-O-U-E-I-M“, Kreis- und Spiegelübungen, Statuenarbeit, etc.) - wieder ins Bewusstsein zu holen und die verschiedenen Erfahrungen der Kinder zu vergleichen, damit sie zu einer neuen Gruppe zusammenfinden.

In den TheaterSprachKursen bilden die Geschichten im Buch „Dinosaurier im Mond“ von Brigitte Schär die inhaltliche Verbindung zwischen der Sprach- und Theaterarbeit. Dieses Buch ist die Ganzschrift für alle Kurse und soll im Schuljahr 2012/2013 in den TheaterSprachKursen forschend und spielend mit den Kindern entdeckt werden.

1.8 Die halbjährliche Präsentation

Die Produktorientierung der TheaterSprachKurse soll mithilfe halbjährlicher Präsentationen der Arbeit in den TheaterSprachKursen gewährleistet werden. Die Begeisterung der Kinder beim Abschlussfest des TheaterSprachCamps soll zunächst aufgenommen und in Erinnerung gerufen werden. Hierzu dienen z.B. das Singen des Campliedes (vgl. Kap. 7.1), die

Präsentation der eigenen Strophen, die die Kinder in ihren jeweiligen Campgruppen gedichtet haben und möglicherweise die Aufführung von Inszenierungen, die im Laufe der Ferienfreizeit entwickelt wurden. Die Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, zu erzählen und zu zeigen: z.B. Fotos der Ferienfreizeit, das Camp-Buch und die Szenen aus dem Camp oder von der Abschlussveranstaltung. Auch im TheaterSprachKurs soll auf eine Präsentation hingearbeitet werden, die zum Ende des ersten Halbjahres und am Ende des Schuljahres, das gleichzeitig das Ende der Grundschulzeit ist, für die Eltern und die Schulgemeinschaft bspw. im Rahmen der Abschiedsfeiern aufgeführt werden kann.

1.9 Das Buch „Dinosaurier im Mond“

Lukrezia, genannt Luzi, lebt mit ihren beiden Brüdern in einer lustigen Familie. Luzi erlebt elf verrückte Geschichten und nimmt uns mit in ihre surreal-realen Welten. Jedes der elf Kapitel ist eine in sich geschlossene Geschichte und jede wird von einer anderen Atmosphäre getragen. Die Geschichten spielen u.a. auf dem Mond, unter Wasser, in einem Drachen oder in einem orientalischen Zelt in der Wüste. Luzi erlebt diese Geschichten mit Personen ihrer Umwelt, z.B. mit ihrer Oma, die plötzlich im Zirkus einen dreifachen Salto als Trapezkünstlerin hinlegt oder sie landet mit ihrer besten Freundin im Lachland. Dieses Buch von Brigitte Schär verbindet auf wunderbare Weise reale Lebenswelt und phantastische Räume, die der kindlichen Phantasie entspringen. So lädt dieses Buch gerade dazu ein, die reale Lebenswelt der Kinder im TheaterSprachKurs zu befragen und in den Lernprozess zu integrieren und gleichzeitig ihre Phantasie anzuregen.

Exemplarisch beleuchten wir diese Verbindung zwischen realer Welt und fantastischen Räumen anhand der Geschichten „Spargelbesuch“ (Schär, S. 28) und „Omamas Koffer“ (ebd., S. 90):

Spargelbesuch: Luzi weigert sich, ihre Verwandten zu essen: „Ich esse doch nicht meine Oma.“ Sagt sie, als sie ihren Spargel auf dem Teller sieht. Und nun wird es phantasievoll; sie ist nämlich auf einem Spargel zu einem Spargelfeld geflogen und hat dort in jeder Spargelstange einen Verwandten erkannt. Diese Geschichte eignet sich dazu, mit den Kindern die Geschichten ihrer Familien zu entdecken und neugierig zu werden auf die eigenen Großeltern. Zu dieser Geschichte passt z.B. gut, wenn die Kinder die eigenen Eltern befragen und passende Gegenstände und Fotos mitbringen. Das authentische Material der Kinder, das eine emotionale Brücke zu ihren Lebenswelten herstellt, kann wunderbar in die Theater-Inszenierung integriert werden. Die Eltern werden in den Prozess des „Ich lese ein Buch“ aktiv einbezogen und wahrscheinlich wird ihr Interesse geweckt, neugierig zu sein auf das, was ihr Kind denn so im TSKurs tut. Wird diese Geschichte für die Halbjahrespräsentation gewählt, sehen die Eltern auch ihre eigenen Geschichten auf der Bühne.

Omamas Koffer: Ein anderes Mal kommt Omama, die Mutter von Luzis Vater, zu Besuch. Die Geschwister lieben sie, da sie mit ihnen immer verrückte Sachen anstellt. Diesmal dürfen Luzi und ihre Brüder Hannes und Sascha erst um 15 Uhr das Zimmer betreten. Sie sind neugierig und gespannt, was sie nun erwartet: Das ganze Zimmer ist mit Tüchern verkleidet und eine geheimnisvolle Wahrsagerin – eine verkleidete Oma - mit einer großen Kugel, nimmt sie mit auf eine Reise auf einen Basar, auf einen Kamelmarkt und in ein Wüstenzelt. Hier erleben die Kinder verschiedene Düfte, hören viele fremde Sprachen, werden in bunte Teppiche gerollt und essen Dinge, die sie vorher nie gesehen hatten. „Was war das für ein Lärm! Ziegen stießen uns an. Leute liefen an uns vorbei. Händler versuchten auf sich aufmerksam zu machen (...) alle redeten durcheinander und riefen in einer fremden Sprache. Und diese Gerüche!“ (S. 92). Diese Geschichte eignet sich hervorragend, mit den Kindern auf eine Sinnesreise zu gehen und „das Fremde“ im TSKurs zu inszenieren. Alle bringen bunte Tücher, vielleicht sogar Teppiche mit, Musik aus ihren Lebenswelten, Gerichte, die sie gerne mögen. Die Mütter und Väter bekommen vielleicht Lust, etwas zu backen oder kochen, und dann die Rezepte aufzusagen oder auch zu schreiben. Vielleicht bringen sie auch Töpfe und Schüsseln mit. Dann verwandelt sich auch der Kursraum in einen Bazar und die Kinder sind Wahrsager und Händler und Mütter und Kinder und Ziegen, Esel und Kamele, alle mit ihren eigenen Sprachen.

Die Geschichten sind ähnlich aufgebaut: Es gibt eine **Einleitung**: Luzi ist im realen Leben, auf dem Weg zur Schule oder am Küchentisch etc., und plötzlich geschieht etwas Verrücktes, z.B. ein Spargel steht hinter ihr am Kühlschrank und nimmt sie mit, wie ein fliegender Teppich. Dann ist sie alleine oder mit anderen jedes Mal in einer anderen Phantasiewelt, die auch einladen, eigenständig zu recherchieren: Wie wächst denn Spargel? Oder welche Pflanzen gibt es unter Wasser? Wie können wir den Drachen als Kulisse bauen? Dieser **Erzählkern** einer jeden Geschichte bietet vielfältige Gesprächsanlässe und dient der Wortschatzerweiterung. Verschiedene Atmosphären werden bildlich, man kann sie, wenn man liest, förmlich riechen und sehen. Sie regen die innere bildliche Vorstellungskraft der Leser und Leserinnen an. Sie lassen viel Spielraum, sie weiter auszuschnürcen und mit eigenen Geschichten zu verknüpfen. Konkrete Dialoge können genau so 1 zu 1 theatral inszeniert oder eben auch verändert werden, sodass die Kinder Gespräche z.B. auf dem Spargelfeld erfinden, diese aufschreiben und in ihre Sprachen übersetzen. Man kann auch mit den Kindern eine neue Luzi-Geschichte erfinden, indem dieses Grund-Erzähl-Muster mit den Kindern entdeckt wird und dann nach diesem Muster eine neue fantastische Welt aus der Phantasie der Kinder entspringt. Am **Schluss** taucht Luzi wieder auf.

Es können – müssen aber nicht - alle Kapitel bearbeitet werden. Es bietet sich an, nach dem persönlichen emotionalen Zugang eine Geschichte auszuwählen, die besonders intensiv –

auch für die Theateraufführung – mit den Kindern erforscht wird. Dann sollten vier bis sechs Kurseinheiten auf die Geschichte verwendet werden. Die Geschichten, die im TSK weniger intensiv theatral bearbeitet werden, in denen die Theaterarbeit die Sprachförderung begleitet, sollten zwei aufeinander folgende Einheiten umfassen.

2 Die Rolle der Theaterarbeit im TheaterSprachKurs

Grundlage des spezifischen Theateransatzes im TSC und in den TSK ist die emotionale Verbindung zwischen Theaterarbeit und Text. Indem die Kinder durch Übungen – z.B. eine Phantasiereise – sich verändert wahrnehmen, erweitern sie ihre Möglichkeiten, Sprache in einem größeren Sinnkontext zu erfassen. Die Anleitung zu bewusster Nachahmung z.B. durch den Animationskreis und Spiegelübungen soll die Basis für die Festigung von Mustern und die Erkenntnis ihrer gleichzeitig möglichen Veränderlichkeit bilden. Diese kann erlebt werden, in dem das Kind plötzlich durch das Spiegeln mit einer anderen Person in Bewegungen gebracht wird, die ihm fremd sind: Im Nachmachen erweitert das Kind seine Muster und Bewegungsformen. Diese Methoden der theatralen Praxis – im Spannungsbogen von der Spiegelung in Bewegung über die Spiegelung durch Statuen in Ruhe oder mit gesprochener Sprache zur Spiegelung der eigenen Veränderlichkeit – bewegen sich genau in der Spannung zwischen Nachbildung und Neubildung. Sie fördern gleichzeitig die Trias der Entwicklungsfelder der Persönlichkeit:

- die Psychomotorik
- die Kognition in Verbindung mit der Vorstellungskraft
- die Sprach- und Sprechfähigkeit.

Die Körper- und Stimmübungen aus der theatralen Praxis begleiten und unterstützen die Sprachförderung. Damit sollen den Kindern neue Wege eröffnet werden, ihre Gefühle zu zeigen und auf sich selbst neugierig zu werden. Sie sollen erleben, dass Anstrengung Freude bringen kann und Entspannung zu höherer Konzentrationsfähigkeit führt. Sie entdecken z.B. in Phantasiereisen ihre eigenen Vorstellungen und erweitern durch verschiedene Spiegelübungen ihr körperliches Bewegungsrepertoire. Sind die Übungen eingeführt, z.B. „A-O-U-E-I-M“, können die Kinder selbständig die Anleitung im Kreis übernehmen. So werden sie selbst zu Experten und erhalten verantwortungsvolle Aufgaben.

Die Übungen sind dazu geeignet, dass die Kinder ihre Potenziale kennenlernen und sie stolz weiter entwickeln. Die Übungen im Kreis oder im Raum – auch zu Musik –, als alte Oma zu gehen oder als verzaubertes Krokodil auf dem Meeresboden zu schwimmen, lassen Bilder in den Kopf und in die Beine fallen, ganz wie die Geschichten der Dinosaurier im Mond. Diese

Vorübungen für die Rollenarbeit können für die Inszenierung der Theaterszenen genutzt und ausgebaut werden.

Die Theaterarbeit hat zwei gleichwertige Facetten:

Die Theater-Theater-Facette

Die Kursleiterinnen und Kursleiter sollten in der Halbjahresplanung bewusst festlegen, wann die Theater-Theater-Facette ihre Zeit bekommt, wann die Gestaltung des Theaterstücks Priorität hat – auch für die Präsentation vor Publikum. Diese Arbeit benötigt Zeit und lebt von wiederholten Proben und Verfeinerungen in Mimik, Gestik und Raumkomposition. Die Kinder entwickeln unter ästhetischer Anleitung in kleinen Gruppen Szenen selbst, anhand der von ihnen ausgewählten Texte aus dem Buch.

Die Theater-Sprach-Facette

Die Übungen aus der theatralen Praxis fördern die Konzentration und werden für die Rhythmisierung der Kurseinheit genutzt, indem das Warm-up im Raum in die Phantasie und in die bewusstere Körperwahrnehmung führt und gleichzeitig ermöglichen sie die Rollenarbeit zum Buch. Textstellen aus dem Buch können mit einer kleinen Gruppe von drei bis vier Kindern gespielt werden und dadurch der Zuschauergruppe den Inhalt der Textstelle bildhaft verständlich machen. So wird der Sinn des Textes körperlich abgebildet und mit gesprochener Sprache verbunden. Unbekannte Wörter können auf diese Weise gesehen und verstanden werden. Aus dieser Arbeit, die auf der Spiegelung (Boal) des Textes durch die körperliche Aneignung beruht, kann die erweiterte Rollenarbeit aufgebaut werden. Sie bildet die Grundlage für die ästhetische Gestaltung einer Szene, also für das Theater.

2.1 *Spiegeln* als Scharnier zwischen *Nachbilden* und *Neubilden*:

Die „Spiegel-Übungen“ mit und ohne Musik, im Kreis in Paaren und Gruppen, sind von zentraler Bedeutung und fester Bestandteil der Kurskonzeption, da sie erheblich beitragen zur Förderung

- der Konzentration,
- der Langsamkeit, als Voraussetzung der Schärfung der bewussten Wahrnehmung,
- des bewussten Erlebens von Pausen,
- des bewussten Unterscheidens zwischen Aktivität und Passivität, der Gleichgewichts- und Feinmotorik,
- der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- der Selbsteinschätzung.

Gleichzeitig können sie das Bewegungsrepertoire erweitern, die Fähigkeit zu unterscheiden zwischen „aktiv sein“ und „passiv sein“. Die Spiegelübungen – vermittelt über ihre Langsamkeit – ermöglichen die emotionale Öffnung für neue Muster.

2.2 Übungen im Kreis

Im Animationskreis müssen die Kinder warten, bis sie drankommen, da klar ist, dass alle nacheinander etwas vormachen: z.B. eine tänzerische Bewegung zu Musik oder eine langsame Spiegelfrequenz oder eine Statue mit Text. Diese individuellen Bewegungen werden dann chorisch vom gesamten Kreis wiederholt, also nachgemacht. Ähnliches gilt für den Reflexionskreis: Jedes Kind wartet, wenn z.B. eine Kugel herum gereicht wird, die zeigt, wer gerade das Wort hat. So ist es schwierig, jemandem das Wort zu nehmen; jedem steht genug Zeit zu einer Äußerung zu. Die Anordnung der Kinder im Kreis soll weiterhin die Akzeptanz einer dem einzelnen Kind vielleicht fremden oder ungewohnten Art und Weise des Verhaltens fördern. Die Erfahrung mit diesen Übungen zeigt, dass der Kreis den Kindern dabei Sicherheit gibt: im Nachmachen, d.h. **Nachbilden** und Vormachen, also **Neubilden** (im Sinne von Kuckhermann 2004). Fällt Einzelnen **Neubilden** schwer, so können sie die Ideen anderer Kinder aufgreifen und **Nachbilden**. So kommen sie nach häufigen Wiederholungen in die Vorstellung von **Neubilden**. Durch die Erfahrung der Sicherheit können sie über ihren Schatten springen und Neues wagen. Der Boden für Veränderung ist geebnet.

Speziell die Übung „**A-O-U-E-I-M**“ ist dafür gedacht, den Kindern die sinnliche Erfahrung der eigenen Stimme und des eigenen Körpers zu ermöglichen. Jeder Vokal und das „mmm“ sind mit einem Bild verknüpft. Diese Übung soll unmittelbar in die eigene Vorstellungskraft leiten und den Boden für die Arbeit mit der Phantasie bereiten. Durch die Verbindung mit der bewussten Atmung, die Gemeinschaftlichkeit des Tuns, in dem Fehler unmittelbar selbst korrigiert werden, werden Fortschritte für die Kinder bei sich selbst, aber auch bei anderen direkt sichtbar. Konzentriert umgesetzt, kann die Übung Aufregung, Unkonzentriertheit und Lampenfieber nehmen und ist deswegen sehr geeignet als Ritual vor einer Aufführung.

3 Das sprachpädagogische Konzept

Im TheaterSprachKurs wird die Sprachförderung auf Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet. Dies entspricht der sprachlichen Situation und den Lernbedürfnissen des Großteils der teilnehmenden Kinder, denn für die meisten ist Deutsch die Zweitsprache. Wie es das Schulfach Deutsch nach dem Hamburger Bildungsplan vorsieht, sollen auch im TheaterSprachCamp/Kurs die Bildungssprache – im Unterschied zu Alltagssprache gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte und einen differenzierteren

Wortschatz, der auch fachsprachliches Vokabular einbezieht – im Mittelpunkt stehen (Bildungsplan Deutsch 2011, Seite 11).

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

Im Bereich der **Lesekompetenz** wird aus methodischen Gründen zumeist mit kurzen, überschaubaren Texten gearbeitet, weil sich diese im Sinne eines intensiven Trainings von Lesestrategien besser bearbeiten lassen (durch Methoden der Texterschließung wie Unterstreichen, Markieren, Gliedern, Ausschneiden und Neuordnen von Absätzen etc.). Da diese Übungen die Voraussetzungen zum selbständigen und Sinn entnehmenden Lesen unterstützen sollen und systematisches, regelgeleitetes Vorgehen und hohe Konzentration erfordern, können sie nicht gleichzeitig – oder zumindest nur am Rande – den sinnlich-unterhaltenden Wert des Lesens vermitteln: das **Lesevergnügen**. Umso wichtiger ist es, dass auch dafür Zeit und Raum geschaffen wird. In den TheaterSprachKursen kann eine fest gelegte Vorlesezeit zu Beginn der Einheit – in Verbindung mit Essen, falls die Kinder hungrig sind – als festes Ritual aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer etabliert werden. Dies hätte über die Konzentration zu Beginn den Vorteil, dass sich auch die Erwachsenen als Leser bzw. Zuhörer von Geschichten zu erkennen geben, sich für die kindlichen Lesestoffe interessieren und eine anregende Anschlusskommunikation an die Lektüren inszenieren (Rosebrock 2003, S. 165). So erfahren die Kinder, dass Lesen etwas Aufregendes ist, dass sie sich in Texten wiederfinden und mit den Protagonisten identifizieren können, dass sie durch Bücher Antworten auf Fragen erhalten und in neue Welten eintauchen können (von Wedel-Wolff 1993). Die motivierend gestaltete Vorlesezeit, in der eine positive Einstellung zu Büchern und zum Lesen entwickelt werden kann, ist 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 verknüpft die Vorleserin das gesprochene Wort mit Stimmungen in der Stimme und bildlichen Eindrücken durch Gestik und Mimik, um die Kinder zu faszinieren?

Im Bereich „**Grammatik des Verbs**“ **entdecken die Kinder auf spielerische Weise grammatische Strukturen – auch sprachvergleichend** – und festigen ihre Anwendung durch systematisches Üben im mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Die Grammatik soll den Schülern als ein lebendiges kunstvolles System, das jede Sprache unterschiedlich prägt, dargestellt werden. Ein System, das es mit allerlei Mechanismen schafft, eine Beschreibung anschaulich werden zu lassen, die Schüler merken zu lassen, dass etwas früher geschah oder dass es in einer Geschichte nicht um eine, sondern um mehrere Figuren geht. Die

Schüler sollen versuchen, diesen Mechanismen auf die Spur zu kommen und sie selbst zu entdecken (vgl. Schader 2004, S. 274). Die Kursleiterinnen und -leiter sollen die Kinder zur Untersuchung der sprachlichen Phänomene anregen, indem sie zusammen mit den Kindern **Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und anderen Sprachen entdecken.**

Im Bereich **Schreibkompetenz** geht es um die Fähigkeit, Gedanken, Ideen und Fantasievolles schriftlich so festzuhalten, dass das Geschriebene weiter entwickeln werden kann, um gelungene Texte entstehen zu lassen. Das geschieht, indem die Kinder bestimmte Lernerfolge schriftlich fixieren, z.B. erarbeitete Ideen, erdachte Geschichten in einem selbst gestalteten Buch, Regieanweisungen oder im Portfolio sammeln. Durch Formen des gelenkten Schreibens werden die Kinder auf spielerische Weise und mit Hilfe theatraler Methoden in natürliche Schreibsituationen gebracht und veranlasst, Texte selbst zu verfassen.

In die Lernanregungen der TheaterSprachKurse sollen die **Mehrsprachigkeit** der Kinder und der Betreuerinnen und Betreuer produktiv aufgenommen werden, z.B. durch Sprachvergleiche, Spiele, Bücher auf unterschiedlichen Sprachen, etc. (weitere Informationen und Anregungen sind im TSC-Konzept 2012 zu finden).

3.1 Leseförderung

In den TheaterSprachCamps wurde ein besonderer Schwerpunkt auf das Lesen und die Lesemotivation gerichtet. Das soll in den TSKursen fortgesetzt werden. Die individuellen Interessen der Kinder sollen berücksichtigt und Lesetechniken vermittelt werden. Um eine Leseroutine mit den Kindern aufzubauen, ist das Lesen ein Baustein in jeder Kurseinheit. Grundlagen zur Leseförderung sind im TSC-Konzept-2012 zu finden, die auf die TheaterSprachKurse übertragen werden können.

3.1.1 Lesen in der Zweitsprache Deutsch, Verwenden der Ganzschrift „Dinosaurier im Mond“

Für die Leseförderung in den TSK sollten spezifische Hilfsmittel, die sich auf die Texte des Buches „Dinosaurier im Mond“ beziehen, vorbereitet sein (z.B. Wörterlisten, vereinfachte Texte) und die Kinder in passende Strategien eingewiesen werden (Wörter im Wörterbuch finden: dafür Grundformen bilden können, das Alphabet üben; eine Vokabelsammlung anlegen: Wörterschatzkiste, Wörterheft) und Leseübungen adäquat gestalten (Partnerlesen, Vorwissen – auch in der Herkunftssprache – aktivieren). Um das Vorwissen der Kinder zu aktivieren, eignen sich Ideensonnen, die Themen der Geschichten aus dem Buch aufgreifen: (z.B. Familie, Geburtstag, Zirkus, Verwandlung, Geheimnis, Reisen, Meeres-/Unterwasserwelt, Hobbies, Wünsche, Talente, Basar, ...).

Wie im TSC soll den Gruppen der TSK eine Lesekiste zur Verfügung gestellt werden, die verschiedene Medien und Bücher in unterschiedlichen – je nach Zusammensetzung der Gruppe – Sprachen enthält. Die Auswahl der Texte, die in den TheaterSprachKursen für die individuelle Lektüre vorgesehen sind, sucht den sehr unterschiedlichen Kompetenzen im Lesen Rechnung zu tragen, indem sehr verschieden schwere Bücher, auch Bilderbücher bzw. bebilderte Sachbücher dabei sind. Die Texte sollen auch ausgeliehen werden können. Das gemeinsame Buch „Sammy jagt die Minimonster“ wird allen Kindern geschenkt; sie dürfen es mit nach Hause nehmen und sollen, ohne dazu gezwungen zu werden, das Buch selbständig lesen.

3.1.2 Lesetraining durch differenzierte Angebote, z.B. Kurzfassung der Ganzschrift

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

Folgende Grundsätze sind dabei zu beachten:

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

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

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

Für das globale Leseverstehen und die Interpretation des Geschehens eignet sich das spontane „in die Rolle Schlüpfen“ und Nachspielen der Szene. So kann beim Vorlesen einer Ge-

schichte durch eine/n Betreuer/in geübt werden, Hypothesen über den Inhalt und Fortgang des Geschehens zu bilden. Anschließend lesen alle still für sich das Ende der Geschichte und überprüfen ihre Annahmen. Gemeinsam kann das „schönste“ Ende gekürt werden. Auch ist es möglich, bestimmten, sehr guten Leserinnen bzw. Lesern die Aufgabe des Souflierens zu geben, sie also während eingeübter Szenen aus dem Buch mitlesen und ggf. helfen zu lassen.

Partnerlesen, verkürzte Fassungen, Inhaltsangaben und Klappentexte sowie Übungen zum Stilllesen und Lesen mit dem Hörbuch zur Ganzschrift sind Methoden, die im TSC erprobt wurden und sich bewährt haben. Begleitet wird dieses Methodenüben durch eine strukturierte Lesemethode zum sinnerfassenden Lesen. Sinnvoll ist mit diesen Methoden auch in den TSK weiterzuarbeiten.

3.1.3 Gestaltendes Lesen und die szenische Umsetzung von „Dinosaurier im Mond“

Weil die technischen Lesefertigkeiten nach dem basalen Lesetraining in der Schule zumeist ab der dritten Klasse nicht mehr geschult, sondern einfach vorausgesetzt werden, kann der TheaterSprachKurs für einige Kinder, deren Lesefertigkeit noch nicht weit gediehen ist, einen wesentlichen Beitrag zu ihrem Fortschritt leisten, indem er sie dazu befähigt, ihr Wahrnehmungsvermögen im Wort- und Satzbereich so zu verbessern, dass sie die „Technik“ automatisieren und im neuen Schuljahr ihre Aufmerksamkeit auf den Textzusammenhang und auf die Planung und Gestaltung des Leseprozesses lenken können. Für andere Kinder kann – je nach Lernausgangslage – das gestaltende Lesen einen breiteren Raum einnehmen. In Verbindung mit der Theaterarbeit erschließen sich neue und sinnvolle Wege, weil im Theater „Sinn“ sichtbar und hörbar wird. Hier kann an die emotionale Deutung des „Empfundenen“ angeknüpft werden. So können die Kinder erleben, dass die bewusste Gestaltung des Sprechens Spaß macht und sinnvoll ist. Aufgaben wie: „Lies einen Satz als „alte Frau“, als „lustiger Opa“, als „kranker Hund“ lassen die Kinder fühlen, wie sie mit der Art des Lesens den Sinn verändern und gestalten können. Die Aufforderungen: „Lies den Satz mit dem Körper, ohne Sprache. Erzähle ihn mit deinem Körper im Raum“ bringen zum Lachen. Das entspannt und baut wiederum die Konzentration für den nächsten Lernschritt auf. So fördert die Theaterarbeit das individuelle Zutrauen und baut Lesefähigkeiten wie Prosodie und Artikulation auf.

3.2 Grammatik entdecken

Neben dem Lesen, als ein Schwerpunkt in der Sprachförderung, kommt der Entdeckung grammatischer Strukturen eine weitere wichtige Rolle zu. Während der Sprachförderung im TheaterSprachKurs sollte deshalb versucht werden, **bei den Kindern eine emotionale Bereitschaft und Haltung zu entwickeln**, die zum sinnvollen Anwenden von Sprachlernstra-

tegien und metasprachlichen Fähigkeiten führt. Dazu gehören besonders folgende Kompetenzen, die im TSC-Konzept 2012 erläutert sind: Problembewusstsein (Bewusstsein für Komplexität und Strukturen sprachlicher Mittel) und eine Fragehaltung, die helfen den Sachverhalt zu durchdingen.

Lernstrategien und Lerntechniken, wie der richtige Umgang mit eigenen Wörtersammlungen und Grammatikübersichten, sollen kontinuierlich während der Sprachförderung im Kurs 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 Metasprache. 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. Wie es die Kinder bereits aus dem TSC kennen, müssen erneut Plakate angefertigt und während der Förderung kontinuierlich ergänzt werden, auf denen die in der eigenen Schule verwendeten Begriffe neben denen des TSK stehen. Dabei sollen die lateinischen Bezeichnungen für die Wortarten und die Zeiten „Perfekt“, „Präteritum“ und „Präsens“ verwendet werden (zur Liste der Termini vgl. Anhang 7.6). Am besten kann zu Kursbeginn eine Einigung mit den Lehrkräften der Kinder herbeigeführt werden. Grammatik soll den Schülern als Handwerkzeug zur Verfügung gestellt werden, um den Umgang mit ihr zu üben und die bewusste Wahrnehmung von sprachlichen Strukturen zu ermöglichen.

3.2.1 Inhalte: Das Verb steht im Mittelpunkt, Modalverb, reflektive Verben, trennbare Verben

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

Zeitformen

Für Kinder im vierten 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 Präteritumsformen sind aber weniger geläufig, zumal wenn ein Kind bisher wenig vorgelesen bekommen hat oder kaum selber Geschichten liest. Es geht im TheaterSprachKurs deshalb um diese beiden Zeitformen: **das Perfekt** (Ausdruck der Vergangenheit im Mündlichen) und **das Präteritum** (Ausdruck der Vergangenheit im Schriftlichen). Das Plusquamperfekt soll hingegen nicht in die Betrachtung einbezogen werden. Da der Erwerb der Zeitformen des Verbs in einer bestimmten Reihenfolge erfolgt, die nicht von außen durch Unterricht gesteuert werden kann, sollten Kinder aus Vorbereitungsklassen, die das Perfekt („er ist gelaufen“) noch nicht beherrschen, nicht zur Verwendung des Präteritums aufgefordert werden, sondern zunächst das Perfekt mündlich erwerben und festigen. Für sie können Übungen zur Verbklammer sinnvoller sein als Übungen zum Präteritum.

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

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

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

Über diese Phänomene und Bedeutungszusammenhänge gilt es, mit den Kindern zu reden.

Das Buch „Dinosaurier im Mond“ eignet sich, um Unterschiede zwischen dem Präsens und dem Präteritum mit den Kindern zu thematisieren. Die Geschichten, die Luzi erzählt, werden häufig einer Momentaufnahme (im Präsens) nachgestellt. In diesen Passagen erzählt Luzi, was sie z.B. aktuell beschäftigt und erklärt Zusammenhänge, um die nachfolgende Abenteuergeschichte besser nachvollziehen zu können und leitet so in die Geschichte ein. Die Differenz zwischen Präsens und Präteritum kann mit den Kindern beleuchtet werden (Welche Zeitform wird verwendet? Woran erkenne ich die unterschiedlichen Zeitformen? Warum erzählt Luzi erst im Präsens und dann im Präteritum?)

Verbklassen/Konjugation

Beim Erlernen des Präteritums werden von den Kindern oft die regelmäßigen/schwachen Verben rascher erworben, weil sie nach einer bestimmten Regel gebildet werden. In Bezug auf die starken (unregelmäßigen) Verben kann es zu einer Übergeneralisierung kommen, wenn ein Kind die regelmäßige Form gelernt hat und diese Regel dann auf alle deutsche Verben anwendet (er sagte – er gehe). Die Tatsache, dass eine Regel erkannt wurde, muss unbedingt positiv gewertet werden, jedoch müssen die Kinder auch die unregelmäßigen Verben kennen. Aufgrund der (relativ) geringen Anzahl an unregelmäßigen/starken Verben ist es angezeigt, sie mit ihren Partizip- und Präteritumsformen 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 wurden bereits für das Camp erstellt und im Camp gespielt. Die Kursleiter sollten sich darin ebenso wie in andere Spiele und Übungen, die die Kinder dort kennengelernt haben, von den Kindern einführen lassen.

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. Zur Wiederholung und zum „Nachschlagen im Kopf“ ist der Rap (vgl. Anhang) wunderbar geeignet.

Ziel ist vorrangig, dass die Kinder Texte im Präteritum verstehen können. Dazu müssen sie in der Lage sein, die Präteritumsform (z.B. „saß“) auf das Verb im Infinitiv (z.B. „sitzen“) zurückzuführen. Da das Präteritum im Deutschen mündlich fast ausschließlich beim Erzählen von Märchen und Geschichten verwendet wird, haben Kinder, die in einer bildungsfernen Umgebung leben und selten auf Deutsch etwas vorgelesen bekommen, wenig Gelegenheit mit den Präteritumsformen des Verbs in Berührung zu kommen. Hingegen können Kinder, für die dies keine Schwierigkeit bedeutet und rezeptiv das Präteritum beherrschen, auch zu einer produktiven Aneignung zu führen: „Übersetzen“ einer mündlichen Erzählung (Perfekt)

ins Schriftliche (Präteritum: Ein Märchen schreiben). Dies ist auch mündlich möglich: Märchen – im Präteritum! – erzählen (Stichworte aufschreiben, allein/zu zweit das Erzählen üben, auf dem „Märchenthron“ vor der Gruppe erzählen); schließlich als Theaterszene inszenieren.

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.

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. Im TSC-Konzept 2012 wird auf die Satzstellung im Vergleich zu anderen Sprachen (besonders im Türkischen) näher eingegangen.

Trennbare Verben

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

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

Eine eigene Schwierigkeit stellt im Deutschen die Trennbarkeit der Verben dar. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, wissen häufig nicht aus Intuition, ob eine Vorsilbe abtrennbar ist oder nicht. Warum heißt es „es kommt vor“ und „er kommt an“, aber nicht, „es kommt be“? Auch wenn die Kinder hier keine Regel finden werden, ist ihr Forschergeist geweckt und das Bewusstsein für die Strukturen von Sprachen geschärft.

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

Zwei Kinder bilden ein Verb mit Vorsilbe im Infinitiv:
einkaufen

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

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

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

Modalverben

In der Duden Grammatik wird ein Modalverb als ein Verb, das in Verbindung mit dem Infinitiv eines anderen dessen Inhalt modifizieren, bestimmt. Die Modalverben werden so genannt, weil sie normalerweise als Hilfsverben funktionieren. Die Modalverben bilden eine kleine, abgeschlossene Klasse. Ihr wichtigstes syntaktisches Charakteristikum ist, dass sie diesen reinen Infinitiv als Ergänzung nehmen, also einen Infinitiv ohne `zu`. (Bsp.: „Ich kann laufen“) Die Modalverben werden auch so genannt, weil sie viel mit dem linguistischen Konzept der Modalität zu tun haben. Diese Modalität bedeutet die Art, wie sich die Beziehung zwischen dem Subjekt eines Satzes und der Handlung dieses Infinitivs entwickelt, das heißt, Wunsch, Möglichkeit, Erlaubnis, usw.

3.2.2 Übungsformen und Sprachspiele

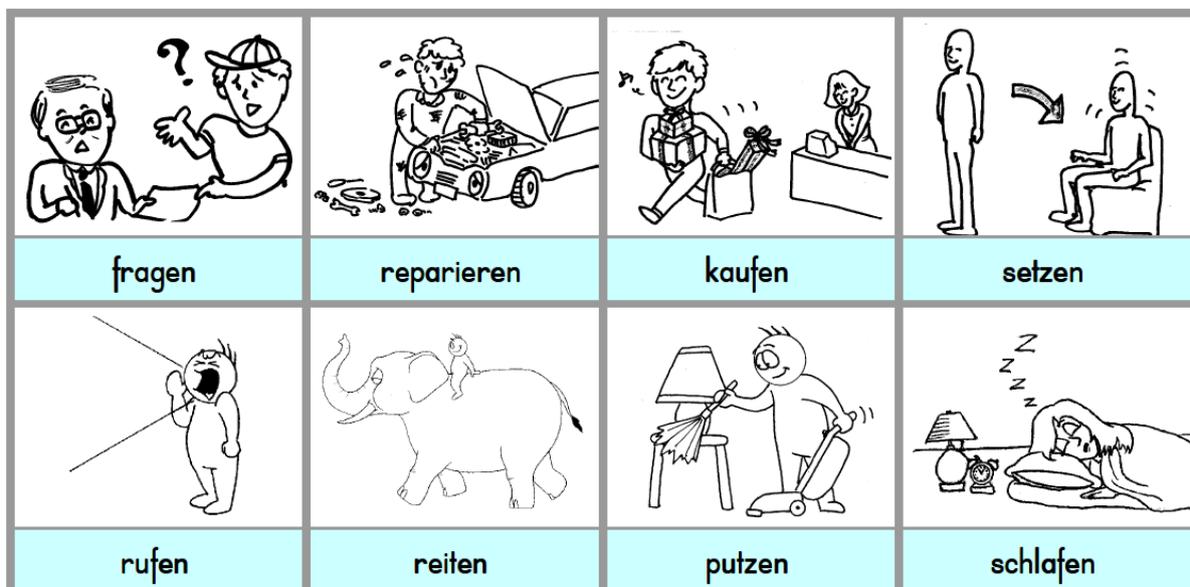
Spielerische Übungsformen bieten neben dem Theaterspiel motivierende Möglichkeiten der Grammatikvermittlung. Durch das Spielen werden der Gebrauch und die Wahrnehmung einzelner Elemente der Sprache geübt. Dabei setzen Sprachspiele reflektierende Umgangsweisen voraus (vgl. Bartnizky 2000, S. 230). Neben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

Bei diesen Spielen stehen die Erfahrungen mit dem Material Sprache im Mittelpunkt. Zum einen müssen die Kinder miteinander reden, um Regeln auszuhandeln, Spielergebnisse zu

kommentieren und Entscheidungen zu treffen. Zum anderen sind sprachliche Elemente häufig Gegenstand des Spiels. Deshalb können die Spiele für Übungszwecke genutzt werden. Dabei ist es wichtig, dass sich die „Spielregel“ und das sprachliche Lernziel möglichst präzise aufeinander beziehen. Das gleiche Spiel kann für verschiedene sprachliche Lernziele genutzt werden und die gleiche sprachliche Übung kann umgekehrt in verschiedenen Spielen aufgegriffen werden.³

Das Spielmaterial für diese Spiele ist in einer „Materialkiste Sprache“ zusammengestellt worden und wird allen TSKursen zur Verfügung gestellt. Ggf. kann auch noch weiteres Material mit den Kindern zusammen 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.

Beispiel:



3.2.3 Hilfestrategien wie z.B. Symbolik und Lernplakate

Wie bereits oben dargestellt, soll in den Kursen eine eindeutige Metasprache für grammatische Phänomene verwendet werden. Bezeichnungen wie „Tuwörter“, „Wiewörter“ sollen vermieden werden, weil sie Kinder auf die falsche Fährte setzen, dass die Wortart über den

³ Einige Spiele zu den geförderten Bereichen befinden sich im TSC-Konzept 2012. Heidi Rösch (2004) entwickelte eine reiche Palette der spielerisch gestalteten Lernangebote, die strukturiertes Sprachlernen auch ohne abstrakte Erklärungen und Vermittlung der Terminologie unterstützen und damit eine kindgerechte Sprachförderung ermöglichen. Spiele, die sie zu den ausgewählten grammatischen Phänomenen vorschlägt, können auch in den TSK genutzt werden.

Inhalt erkennbar sei (abstrakte Verben „tun“ nichts, abstrakte Nomen kann man nicht sehen oder anfassen!).

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).

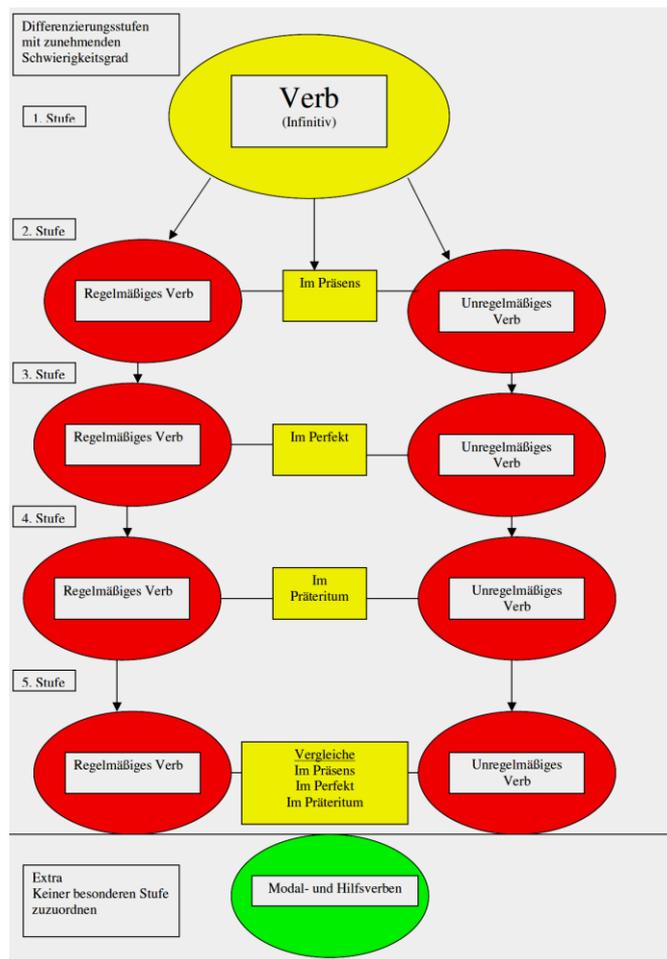
Gemeinsam mit den Kindern werden Lernplakate mit der Bearbeitung der grammatischen Situation erstellt und im Kursraum aufgehängt. Die Lernplakate sollen allerdings nicht zur Vermittlung, sondern zur Erinnerung an bereits Erarbeitetes dienen. Dabei soll es nicht zu viele Lernplakate geben, so dass die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

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

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

3.2.6 Planung: Grammatische Strukturen

Im Umgang mit den Verben ist es wichtig, eine gewisse Hierarchie des Lernens im Auge zu behalten. So muss zunächst die semantische Bedeutung eines Verbs deutlich werden. Dazu ist der Gebrauch der Infinitivform wichtig. Die Modalverben veranlassen den Gebrauch des Infinitivs. Später werden die Kinder die Konjugationen im Präsens, die Perfektformen und zum Schluss das Präteritum kennenlernen.



3.3 Schreibkompetenz fördern

Schreiben soll in den TheaterSprachKursen eine funktionale Rolle spielen. Es stellt keinen eigenen Förderbereich dar, weder kreatives Schreiben noch die Vermittlung oder Übung orthographischer Kenntnisse sind Inhalt der Kurse. Wohl aber sollen die Kinder schreiben und Schrift im Zusammenhang mit der Theaterarbeit oder der Auseinandersetzung mit Theater-spiel nutzen. Ebenso ist Schreiben ein wichtiges Element bei der Übung und dem Erschließen grammatischer Phänomene.

3.3.1 Eine besondere Methode: Das „Generative Schreiben“

Damit die Kinder intensiver in die Geschichte begreifen, erfassen und mit ihr arbeiten können, ist das Verschriftlichen eine Form, um die sprachlichen Erfolge zu stärken und zu festigen. Als eine Methode der Sprachförderung hat sich das „Generative Schreiben“ durchgesetzt. Beim generativen Schreiben produzieren Kinder Texte auf der Basis vorgegebener Textmuster. Dadurch, dass der Basistext häufig wiederholt, am besten auch auswendig gesprochen wird, kann Wortmaterial für den eigenen Text gesammelt und eingesetzt werden. So wird entdeckendes Lernen von Grammatikregeln möglich und auch Kindern mit geringeren deutschen Sprachkenntnissen wird so die Produktion sprachlich korrekter Texte

ermöglicht. Alle Kinder bekommen viel Spielraum, durch den kreativen Einsatz ihrer Wörter, den Texten immer wieder den von ihnen selbst gewünschten Sinn zu geben. Gedichte, Reime aber auch einige Textabschnitte einer Ganzschrift eignen sich hervorragend dazu.

Zehn Thesen nach Belke (2011) zum literarischen und sprachlichen Lernen in mehrsprachigen Lerngruppen:

Das **generative Schreiben**, d.h. die Produktion eines eigenen Textes auf der Basis vorgegebener ästhetischer Texte ist nicht bei allen literarischen Texten möglich. Geeignet sind kurze Texte mit einem hohen Grad an Strukturierung (Bilderbücher, Märchen, Kinderverse). Die Variationen müssen aus dem *Text* entwickelt werden, zum vertieften Textverständnis hinführen und nicht - was oft geschieht - von ihm wegführen. Jeder Text erfordert spezifische Methoden, die von Fall zu Fall sorgfältig erarbeitet werden müssen. Die sorgfältige Orientierung am Text liegt nicht nur im Interesse der Literaturvermittlung, sondern auch dem des Sprachlernens, das ja gerade durch das *gezielte* Spiel mit den vorgegebenen Sprachstrukturen systematisch gefördert wird. Das *generative Schreiben*, erfordert eine streng *textbezogene* Kreativität und verbindet die grammatische Übung mit der Textanalyse und der Textproduktion.

Beispiel (Schär: Dinosaurier im Mond“, S. 27)

**An einem Montag geschah es dann.
Das Rhinoceros platzte. Einfach so.
Das war ein verrückter Knall. Wie eine Explosion.
Ein paar Bänke flogen in die Luft.**

Nach sieben Arbeitsschritten produzieren die Kinder eventuell einen neuen Text:

1. Schritt: Eine kleine Explosionsgeschichte erzählen, dann den Originaltext präsentieren.

2. Schritt: Den Text sehr oft sprechen lassen - am besten, bis die Kinder ihn fast auswendig können.

3. Schritt: Gemeinsame **Wörter** (Nomen) sammeln.

Was könnte noch explodieren? das Tier, die Tür, der Schrank, das Pult,...-

Wann geschah es? Am Dienstag, am Ferientag,...

Such andere Wörter für Explosion? Sprengung, Ausbruch, Entladung, Lärm..., .

4. Schritt: **Gewünschtes Wort einsetzen und weitere Veränderungen von den Kindern finden lassen (hier: Pronomen- und Verb-Veränderung).**

5. Schritt: *Gemeinsam weitere passende Verben finden.*

(platzen, zerspringen, bersten...) Die Verben können auch in der Zeitform verändert werden.

6. Schritt: Die Kinder schreiben ihre eigene Version auf.

7. Schritt: Sie stellen sich ihren Text gegenseitig vor, danach allen Kindern der Gruppe.

Der umgestaltete Text könnte folgendermaßen aussehen:

An einem **Sommertag** geschah es dann.

Das **Tier** zersprang. Einfach so.

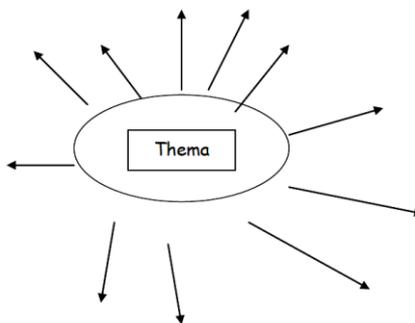
Das war ein verrückter **Lärm**. Wie bei einer **Sprengung**.

Ein paar **Schränke** sprangen in die Luft.

Textgerüste unterstützen das Lernen beim generativen Schreiben, indem sie den Inhalt strukturieren, den Wortschatz aktivieren und der Geschichte eine zeitliche und inhaltliche Form geben.

Textgerüste

Ideensonne:



- Stichwörter zum Thema sammeln
- Stichwörter durch W-Fragen erweitern
- Einfache Sätze zu den Wörtern schreiben
- Aus den Sätzen einen Text entwerfen

4. Verknüpfung von TSK und Schule/Kontakt zu den Klassenlehrer/innen/SLK

Die Sprachlernkoordinatoren der mitwirkenden Schulen organisieren die Kindergruppen, ggf. den Transport der Kinder zu den Kursen, sie vermitteln die Kontakte zu den Klassenlehrerinnen und -lehrern, die nötigen Informationen im Bereich Diagnostik und Lernausgangslagen sowie die Gespräche über Förderschwerpunkte und Lernentwicklungen der Kinder zu den Kursleiterinnen und Kursleiter der TSKs.

4.1 Gegenseitige Hospitationen (KursleiterInnen in der Schule/Lehrerinnen im TSK)

Gestärkt werden soll dieser Kontakt durch die Möglichkeit des gegenseitigen Hospitierens. Somit wird den Kursleiter/inne/n die Chance eröffnet, die Kinder im Unterricht zu beobachten. Genauso sollen umgekehrt die Lehrerinnen die Freiheit haben, dem Geschehen im TSKurs zu folgen. Somit geschieht eine Verbindung zwischen beiden Bereichen, die eventuell sich gegenseitig bereichern könnte; indem Lernerfolge in dem einen oder dem anderen Bereich sichtbar werden und an denen im weiteren Lern-Verlauf angeknüpft werden könnte.

4.2 regelmäßige Informationstreffen für Lehrerinnen und Eltern

Im gleichen Maß ist der Austausch zwischen Lehrer/innen und Eltern effektiv. Auch hier können Lernerfolge benannt und gestärkt werden. In schwierigen Situationen kann beraten werden. Regelmäßige Treffen, beispielsweise von den Elternabenden oder vor oder nach den Präsentationen der TSKurse, sind gute Möglichkeiten, solche Gespräche anzuschließen.

5 Exemplarisch: drei aufeinander folgende Kurseinheiten zu einer Geschichte

5.1 Erste Kurseinheit

1. Den Raum gestalten: Wenn kein leerer Raum zur Verfügung steht, sollten Tische und Stühle zur Seite geräumt werden. Ein Tuch in der Mitte mit einer großen Kugel lädt die Kinder direkt ein, in den Kreis zu kommen. Schön wären bunte Kissen für jedes Kind oder auch mehr.

2. Begrüßen bon jour, ola, hey kalimera, bon dia, guten Tag etc.,

Ankommen im Kreis A-O-U-E-I-M dreimal in einem Atemzug.

3. *15 Minuten Vorlesen:* Die Kinder können es sich gemütlich machen, essen und trinken und bekommen das ganze Kapitel „Der Geburtstagsdrache“ S. 9 – 15 vorgelesen. Das Essen wird weggepackt. Die Kinder sitzen im Kreis und sprechen über die Geschichte.

4. *30 Minuten Warm-up mit Übungen aus der theatralen Arbeit:* Im Kreis Silben und Geste ra sch ma ta za, hau kau mau (TSC-Konzept 2012). Im Kreis „Ich bin der lustige Drache Leila“, jedes Kind sagt den eigenen Namen und ein Adjektiv dazu: „Ich bin der saure Drache Igor“; dazu gehört die entsprechende Körpersprache und Mimik.

Im Raum mit rhythmischer Musik: der Drachenstopptanz (ohne rausfliegen!!!) mit unterschiedlichen Ansagen: „Tanz alle zusammen mit Berührung einen großen müden Drachen, tanz alleine für dich wie eine schöne Drachenkönigin“.

In Reihen stehen sich die Kinder gegenüber und bewegen sich aufeinander zu wie in der Ja - Nein Übung. Eine Reihe macht gemeinsam einen Schritt nach vorne, auf die andere Reihe zu, macht eine Statue und ein Geräusch, friert ein und die andere Seite ist dran. Wichtig ist, dass die Kinder einer Reihe es gleichzeitig und gemeinsam tun. Die Trainer können auch Stichwörter rein geben: müde, hungrig, fröhlich, so hat jede Reihe eine andere Emotion.

In Paaren tanzen die Kinder mit Musik den Drachentanz aufeinander zu und voneinander weg, so wie der Kampftanz mit einem imaginären Schwert oder das Fußball spielen ohne Ball. Einer gibt einen Schlag, friert ein und die andere reagiert darauf mit einem weiteren Kampftakt und friert auch ein ... so wie ein PingPong-Spiel geht die Handlung hin und her, wichtig ist die Einhaltung der Pause der einen Person im freeze, wenn die andere Person handelt.

5. *40 Minuten theatrale Sprachforschung: Einteilung in kleine Gruppen:* für jede Gruppe eine Textstelle eingrenzen, die sich auch gut zum spontanen Spiel eignet, z.B. „Da öffnete der Drache sein großes Maul. Ich sprang, noch mit meinem Schulranzen am Rücken und mit meinem Turnbeutel über der Schulter, in den geöffneten Rachen hinein. Drinnen roch es wie nicht anders zu erwarten war, nach Drachen ...“ (Schär, S. 10): Sucht in eurem Abschnitt die Verben und schreibt sie auf ein großes Plakat (Original und im Infinitiv), das bleibt aber noch geheim, dreht es um, und kein anderer darf das sehen.

In diesen Gruppen die Verben der Gruppe auf einer eingeteilten Bühne spielen lassen (sofern es Tätigkeitsverben sind). Die anderen Gruppen sind Publikum und raten. Sie können nun ermuntert werden, diese Verben ins Präteritum zu setzen.

Im Kreis: Reflexionsrunde: Welche Verben habt ihr gefunden? Warum habt ihr diese ausgewählt? Wie findet man Verben/Woran habt ihr das Verb erkannt? Wie heißen die Verben in

anderen Sprachen? Was passiert in der Geschichte? Was passiert im Haus von Luzi? Was passiert im Drachen.

Spielen in den Gruppen: Verschiedene Szenen verbildlichen noch einmal den ganzen Verlauf der Geschichte. Die Inhalte der Szene legen die Trainer vorher fest:

- Ein Drache liegt im Haus, den Kopf im Wohnzimmer, den Schwanz im Garten.
- Im Drachen
- Papa, Sascha, Hannes suchen und reden mit dem Drachen
- Geburtstag feiern

6. 5 Minuten Abschluss im Kreis

Die Kugel geht rum: Wie geht es dir jetzt? Was fandest du heute schön? Jedes Kind spricht und die Trainer natürlich auch.

A-O-U-E-I-M

Auf Wiedersehen au revoir, bye bye, bislama, chodafiz etc.

5.2 Zweite - darauf aufbauende - Kurseinheit

1. Den Raum gestalten wie oben beschrieben:

2. Begrüßen bon jour, ola, hey kalimera, bon dia, guten Tag etc.,

ankommen im Kreis **A-O-U-E-I-M dreimal** in einem Atemzug

3. 15 Minuten Vorlesen: Die Kinder können es sich gemütlich machen und sich an die Geschichte erinnern und erzählen. Dann kann ein Lieblingsabschnitt oder das ganze Kapitel wieder vorgelesen werden.

4. 30 Minuten Warm-up mit Übungen aus der theatralen Arbeit:

Im Kreis: Spiegeln mit Musik

In Paaren: Statuen bauen zum Thema „glücklicher Drache“

Die ganze Gruppe: Alle bis auf zwei Jungen oder Mädchen bauen eine große Statue, z.B. den Drachen, in den man hinein gehen kann. Ist er fertig, gehen die Kinder in den Drachen und riechen und hören und sprechen mit dem Drachen, alle Kinder der Skulptur können antworten.

5. 30 Minuten Arbeit am Text

Jede Schüler/ jeder Schüler liest den Abschnitt ab „Da öffnete der Drache sein großes Maul“ (S.10) bis „weil ich gerade in diesem Moment aus dem Drachen heraussprang.“ (S. 11). Es gibt fünf Gruppen. Jede/r ist einer W-Frage zugeordnet: Wo? Wer? Was? Wie? Warum? und überlegt sich eine Frage zum Text zum jeweilig zugeordneten Fragewort. Dann wird die Gesamtgruppe in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Schüler stehen oder sitzen sich in einem Innen- und einem Außenkreis gegenüber. Die Kinder im Innenkreis beginnen. Sie berichten, erklären zeigen ihrem Partner im Außenkreis etwas über ein Thema.

Der Partner im Außenkreis stellt Nachfragen, so dass die Kinder ins Gespräch kommen. Nach einiger Zeit rücken die Kinder im Innenkreis im Uhrzeigersinn weiter und haben so einen neuen Partner. Dann sind die Kinder im Außenkreis an der Reihe.

Die sprachliche Kompetenzerweiterung liegt in dieser Übung im Schaffen gezielter Sprech- anlässe, hierbei kann der Einsatz von strukturierten Fragemustern (W-Fragen) den Kindern helfen, ins Gespräch zu kommen. Das Einüben von mündlichen Kommunikationsstrukturen steht im Vordergrund!

Auf die obengenannte Textstelle übertragen, könnte die Einheit so aussehen:

Ein/e Schüler pro Fragewort sitzt in einem Innenkreis. Die übrigen Schüler/innen bilden einen Außenkreis, sodass sich immer mind. zwei Schüler/innen gegenüber sitzen. Derjenige im Innenkreis stellt seine vorbereitete Frage (z.B. Wo fand Luzi ihre Mutter?). Der im Außenkreis antwortet darauf und rückt einen Stuhl nach rechts (z.B. zur Wie-Frage), sobald er die Frage beantwortet hat. So geht es einmal herum. Dann wird gewechselt; die, die eben noch im Innenkreis saßen, sitzen nun im Außenkreis des Kugellagers.

6. Ist noch Zeit übrig, so kann zu diesen W-Fragen auch szenisch gearbeitet werden.

7. 15 Minuten Abschluss im Raum: Alle Kinder liegen gemütlich und hören eine leise ruhige Musik (z.B. Annouar Brahem "le pas du chat noir"). Die Kursleitung spricht leise, mit angenehmer Stimme und langen Pausen eine Phantasie- reise, in der sie die Kinder erinnert an die einzelnen Arbeitsschritte im Kurs von heute: „Erinnere dich, wie du hier hin gekommen bist. Was hat dir besonders gut gefallen? Wie hast du dich als Teil des ganzen Drachens gefühlt hast? Welche Geräusche oder Sätze hast du gesprochen oder bist du in ihm herumgelaufen? Welche Stelle im Text hat dir besonders gut gefallen? Was wünschst du dir das nächste Mal?“ Langsam räkeln und sitzen, jede und jeder sagt, was er und sie sich für das nächste Mal wünscht.

A-O-U-E-I-M

Auf Wiedersehen au revoir, bye bye, bislama, chodafiz etc.

Für die Kursleitung: Nun wird der Kurs nach besprochen und die Wünsche der Kinder für die kommende Planung berücksichtigt.

5.3 Dritte - aufeinander aufbauende - Einheit zu „der Geburtstagsdrache“ (S.9)

1. *Den Raum gestalten* wie oben beschrieben:
2. *Begrüßen* bon jour, ola, hey kalimera, bon dia, guten Tag etc.,
ankommen im Kreis A-O-U-E-I-M dreimal in einem Atemzug
3. *20 Minuten Vorlesen*
4. *10 Minuten Warm up* mit Übungen aus der theatralen Arbeit:

Im Kreis: ausklopfen, A-O-U-E-I-M intensiv, jeden Vokal in einem Atemzug, genau und mit den Sätzen.

Namen singen als Animationskreis.

5. *20 Minuten Arbeit* am Portfolio.
6. *10 Minuten* in Paaren Spiegeln mit Alltagsgesten.
7. *30 Minuten* intensive Sprachforschung.
8. *Abschluss* die Kugel geht rum: Wie geht es dir jetzt?

A-O-U-E-I-M

Auf Wiedersehen, au revoir, bye bye, bislama, chodafiz, salut, ciou etc.

6. Literatur

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten; Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

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

Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen-würdigen-fördern. Frankfurt a. M. (Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.).

Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Hamburg.

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Grundschule Deutsch. Hamburg.
- Belke, Gerlind (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Jäger, Jutta/Kuckermann, Ralf (Hrsg.) (2004): Ästhetische Praxis in der sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kösel, Edmund (2007): Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen. Ein Plädoyer für einen Umbau der Schule. Bd.III in der Reihe: Die Modellierung von Lernwelten. Bahlingen.
- Nitschke, Bernd (1981): Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München.
- 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.
- Rizolatti, Giacomo (2008): Spiegelneurone, die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rösch, Heidi (2004): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zu Sprachförderung. Hannover: Schroedel.
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 153–174.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Paul Mecheril/Thomas Quehl: Die Macht der Sprachen. Englischsprachige Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a.: Waxmann. S. 343-352.
- Ruf, Irinell (2009): Tätigkeit Bewusstsein Persönlichkeit in der theturalen Praxis. Warum lernen Kinder was, wann und wie??? (Manuskript).
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Bildungsverlag EINS. Troisdorf/Orell: Füssli Verlag.
- Schär, Brigitte (2009): Dinosaurier im Mond. Verrückte Geschichten. Düsseldorf: Sauerländer.
- Steinig, Wolfgang & Huneke, Hans-Werner (2002): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- von Wedel-Wolff, Annegret (1993): Zum Lesen verlocken. Aufbau einer Lesemotivation, In: Praxis Grundschule 4/93, S. 4-6.

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

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

Internetquellen:

Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Online abrufbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf [zuletzt gesehen am 12.08.2012].

FÖRMIG-Hamburg, online abrufbar unter: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> [zuletzt gesehen am 12.08.2012].

Jugenderholungswerk Hamburg e.V., online abrufbar unter: <http://www.jugenderholungswerk.de/index.php?id=59> [zuletzt gesehen am 08.08.2012].

7 Anhang

7.1 Text und Melodie des Camplieds

7.2 Wortarten-Rap

7.3 Eine Ideensammlung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

7.4 Vorleseliteratur

7.5 Hospitationsbogen zur zweiten Hospitation

7.6 Grammatische Termini

Hinweis: Eine Broschüre vom LI zum Thema „**Kooperative Lernformen**“ wird in Kürze herausgegeben!

7.1 Camplied „Wir wollen aufsteh´n, aufeinander zugeh´n“

(Ursprungsmelodie von Sven Schuhmacher)

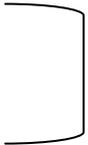
Dab dab da be du dab – da
Dab dab da be du da
Dab dab da be du dab – da
Dab dab da be du da

Refrain:

Wir wollen aufsteh´n,
aufeinander zugeh´n
Voneinander lernen miteinander umzugeh´n
Aufsteh´n, aufeinander zugeh´n
Und uns nicht entfernen, wenn wir etwas nicht versteh´n.

Jeder hat was einzubringen,
diese Vielfalt wunderbar.
Neue Lieder woll´n wir singen,
neue Texte (klatsch, klatsch) laut und klar.

Dab dab da be du dab – da
Dab dab da be du da
Dab dab da be du dab – da
Dab dab da be du da



einmal laut, einmal leise

Jedes Camp hat während der Campzeit eine Strophe hinzugedichtet und auf dem Abschlussfest präsentiert. Die unterschiedlichen Strophen der Kinder dürfen also gerne in den TheaterSprachKursen aufgenommen und gesungen werden. Folgende Strophen sind im **TSC 2012** entstanden. Jeder TSK kann eine eigene Strophe dichten, es als Ritual einbauen und auf den halbjährlichen Präsentationen vorstellen:

(Team Fischbeker Heide A)

Tief im Wald- Fischbeker Heide, Spaß und Freude
hatten wir, wilder Haufen ward zu Freunden, und
wir alle – war´n dabei.

(Team Fischbeker Heide B)

29 Checkermäuse lesen, spielen jeden Tag,
schaukeln, toben, tanzen, schwimmen bei jedem
Wetter – weil´s jeder mag.

(Team Wenningstedt)

31 Kinder sind wir, tummeln uns am Sylter Strand,
schwarze Hexe, tolle Texte,
hat uns Kinder - voll gebannt.

(Team Lauenstein)

Lauenstein und Zauberwald,
wir haben so viel
Spaß am Lernen, Theater spielen, Sprachen lernen,
schwarze Hexe - bockt total.

(Team Wohldorf)

Wohldorf City – Wasserschlachten Frösche fangen
aou, Kinderlachen könn´ wir machen und
entspannen - jetzt nochmal.

(Team Lankau)

Fußball und Theater spielen, in meinem Bett wurd

viel gelacht, breakdance singen und verlieben, in
Lankau geht es - mächtig ab.

Eine Auswahl aus den Campstrophen der letzten Jahre (aus 2009 und 2011 leider nicht vor-
liegend):

(2007)

Zweimal dreißig, wilde Forscher,
bilden das Neugraben-Camp.
Und aus Kindern wurden Freunde,
niemand ist sich *(2xKlatschen)* hier noch fremd.

Oft sind wir zum Strand gegangen,
über Dünen mit viel Sand.
Grillen, baden, buddeln, plantschen,
ja wir hatten *(2xKlatschen)* Spaß auf Sylt.

Hexen fliegen auf den Besen,
bis zum Krebssee und zurück.
Sprache ist, was uns verbindet.
Samse, Wünsche *(2xKlatschen)* Drüsensee.

(2008)

Alle hielten fest zusammen
Auch wenn´s mal Probleme gab,
Sind durch dick und dünn gegangen,
Doch als Einheit - sind wir stark

Tausend Zungen hat der Wald
Horch, und du verstehst sie bald.
Tausend Stimmen, tausend Sprachen
Und der Waldgeist – Kiriku!

Wir sind 30, gehören zusammen,
wollen zeigen, was wir können,
lesen, schreiben, tanzen, singen,
neue Freunde – das ist klar.

(2010)

Lagerfeuer, Tanzen, Singen
Viel gelernt hat jedes Kind
Neue Freunde zu gewinnen
So verschieden - wir auch sind.

Als Fremde kamen wir zusammen
spielten, lernten jeden Tag
Neues erleben, Freunde finden
Wenningstedt - ist einfach stark

Scharbeutzer Kinder, ja, das sind wir –
tolle Truppe. Wir zeigen es euch hier!
Lesen, schreiben, tanzen singen,
viel gelernt und - Quatsch gemacht.

7.2 Wortarten-Rap

(© Karin Bothe/2004)

Wörter kenn ich viele - brauchst du gar nicht fragen!
Ich weiß auch, wie man sie schreibt - werd' ich dir gleich sagen.

Namenwörter, Namenwörter, das weiß jedes Kind,
sagen dir die Namen von Mensch', Pflanz', Tier und Ding.
Namenwörter, Nomen - wie schreib ich die bloß?
Ach natürlich, ist doch klar - Nomen schreib ich **groß**.
Nomen kenn ich viele: Arzt, Gras, Bär und Meer,
doch ich kenn auch andere Wörter - Leute hört mal her:

Verben, Verben, so geht unser Lied,
sagen was man tun kann oder was geschieht.
Tuwörter, Verben, oh die find' ich fein,
und ich weiß auch ganz genau - Verben schreib ich **klein**,
malen, spielen, klatschen, singen, springen, lachen,
mit den Verben kann ich tolle Sachen machen.

Wiewörter, Wiewörter beschreiben ganz genau
wie Mensch', Pflanz', Tier und Dinge sind: dick, dünn, dumm und schlau.
Wiewörter, Adjektive, dies ist nicht geheim,
werden immer **klein**geschrieben - das sagt dieser Reim.
Glücklich, traurig, albern, wütend, frech und lieb,
all dies kann ich nur sein durch das Adjektiv.

Und wenn ich mal vergessen hab: schreib ich nun **groß** oder **klein**?
Dann singe ich diesen Rap noch mal schon fällt es mir wieder ein.

7.3 Eine Ideensammlung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

(modifiziert nach einer Sammlung von Sandra Komoß)

<p>„Ab durch die Mitte...“</p>	<p>Ein Kennlernspiel, das Sprachenvielfalt integrieren kann. Alle stehen im Kreis und gehen durch die Mitte an einen anderen Platz, wenn sie von der Aussage betroffen sind. „Alle die heute eine blaue Hose anhaben gehen ab durch die Mitte!“ wird erweitert durch „Alle die außer Deutsch noch eine andere Sprache sprechen können gehen ab durch die Mitte!“ usw. Der Kreativität (auch seitens der Kinder) sind keine Grenzen gesetzt.</p>
<p>Lieder</p>	<p>z.B. Bruder Jakob</p> <p>Lieder aus der Türkei: http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaId=4</p> <p>Volkslied aus Südameri-</p>

	<p>ka:http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaId=43</p> <p>Mehrsprachig:http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaId=3</p> <p>usw.</p>
Begrüßen in verschiedenen Sprachen/ Gehe durch den Raum...	Kinder gehen durch den Raum, wenn sie einander begegnen begrüßen sie einander. Zunächst möglicherweise mit einem Lächeln, einem Zunicken, dann mit Sprache und Gesten.
Rituale	<p>Beispiele:</p> <p>Ein Wetterbericht auf unterschiedlichen Sprachen (mit einer Prognose)</p> <p>Begrüßungs- oder Abschlussritual (z.B. 1, 2, 3-Tschüs auf unterschiedlichen Sprachen: einer zählt vor, die anderen im Chor nach: einmal leise, einmal laut)</p>
Märchen/Geschichten erzählen	Durch Gestik, Mimik, Intonation und Betonung erschließen wir viel über den Inhalt, auch wenn wir die Sprache nicht verstehen. Das kann zu ganzen Geschichten und Märchen ausgebaut werden. Um das Eis zu brechen, kann es hier helfen, wenn die Betreuer es einmal vormachen. Das Märchen von Aschenputtel einmal in Englisch oder russisch mit viel Zeigen und Betonen. Mal sehen ob die Kinder der Inhalt verstehen, das Märchen vielleicht sogar erkennen. Gibt es mehr Kinder einer Fremdsprache, kann auch eines erzählen und das andere macht Pantomime.
Szenen/ Kapitel der Schwarzen Hexe //Szenen aus „Dinosaurier im Mond“	Hier kann eine kleine Szene in einer anderen Sprache gespielt werden oder in einem Dialog aus mehreren Sprachen. Kann man auf etwas antworten, was man nicht versteht? Und schaffen es die Zuschauer herauszufinden, welche Szene aus der Schwarzen Hexe hier gespielt wurde? Variabel kann auch eine Phantasiesprache ausgedacht werden, die es jedem Kind ermöglicht teilzuhaben.
Ja- Nein	Die Ja-Nein-Übung ist basales Theaterelement und wird im Laufe der Seminare noch erarbeitet. Hier kann auch oui-non oder evet-hayir etc. eingesetzt werden.
Silben-Satz-Emotionen	Diese Übung kann ebenfalls in verschiedenen Sprachen durchgeführt werden. Die Silben „Ra-Ka-Tscha“ etc. sind ja sowieso sinnfrei, sodass hier auch anders betonte Silben genommen werden können, die einer anderen Sprache eher entsprechen als der deut-

	sche. (z.B. Cze-ste oder sür-mür etc.)
Lesecke/Lesepass	In der Lesecke können und sollten auch Bücher in anderen Sprachen zur Verfügung stehen.
Alltagsfloskeln, Sprichwörter, (un)gewöhnliche Ausdrücke	<p>Sprichwörter und Redewendungen, die im Deutschen ganz gewöhnlich erscheinen, werden thematisiert. Z.B. zum Thema „Zeit“ (Kommt Zeit – kommt Rat./ Zeit ist Geld./ ...). Gibt es auch in anderen Sprachen solche Floskeln?</p> <p>In Dinosaurier im Mond wird mit dem englischen Ausdruck „It’s raining cats and dogs.“ gespielt, indem es in der Geschichte Katzen und Hunde regnet. Gefragt werden könnte, ob es auch andere Sprichwörter gibt, die witzig und komisch auf jemanden wirken, der die Sprache noch nicht so gut kennt.</p>
Schatzkisten	Die Kinder sammeln in der Campzeit Lieblingsverben in einer selbstgestalteten Schatzkiste (im Infinitiv, auch gerne auf anderen Sprachen). Die Arbeit an den Schatzkisten kann fortgesetzt werden. Z.B. durch Pantomimequizz und Verbenbingo anhand der gesammelten Verben der Kinder. Oder die Kinder versuchen ihre Verben für eine Geschichte, ein Gedicht oder Ähnliches zu nutzen.

7.4 Vorleaseliteratur (kleine Auswahl)

- Harry Potter (aber nur den 1. Teil, vielleicht noch den zweiten) (Joan K. Rowling)
- Chroniken von Narnia (C. S. Lewis)
- Bücher von Enid Blyton (5 Freunde, Geheimnis um...)
- Der Herr der Diebe (Cornelia Funke)
- Die Medlevinger (Kirsten Boie)
- Tintenherz (Cornelia Funke)
- Die wilden Hühner (Cornelia Funke)
- Ronja Räubertochter (Astrid Lindgren)
- Der kleine Nick (René Goscinny, Jean-Jacques Sempé und Hans Georg Lenz)
- Der Wunschkusch (Michael Ende)
- Das Rätsel der Olympics Geronimo Stilton
- Rico, Oskar und die Tieferschatten (Andreas Steinhöfel)
- Dirk und ich (Andreas Steinhöfel)

7.5 Hospitationsbogen zur zweiten Hospitation

Nach dem TheaterSprachCamp besucht jede/r Betreuer/in eine/n Schüler und fertigt darüber einen kurzen Bericht an, der ggf. für die Diagnose und Schwerpunktsetzung in den TSK genutzt werden kann:

Falls noch vorhanden, bitte den Bogen der ersten Hospitation dazu heften!

Leitfaden zur zweiten Schulhospitation

Allgemeine Angaben

Datum des Besuchs: _____

Schulname und Stadtteil: _____

Name d. StudentIn _____, Team Nr. _____

Name d. SchülerIn _____

Name d. LehrerIn _____

Gedankenpfad für die Hospitation: Fragestellungen

Vergegenwärtigung der eigenen Beobachtungen (Betreuer) bei der ersten Hospi, während des Camps:

- 0. Auffälligkeiten, Unterschiede des Verhaltens zum letzten Besuch/Vgl. zur Werkstatt (mdl. Beteiligung, Aufmerksamkeit, sozialer Anschluss, Selbstbewusstsein...)

Gespräch mit Kind:

- 1. Wie hat dir das TSC gefallen? 2. Was hat dir besonders gut an der Werkstatt gefallen? 3. Welche Spiele wünschst du dir auch für die Schule? 4. Wie gefiel dir das Buch „Die schwarze Hexe“? 5. Hast du etwas in der Werkstatt gelernt? Was genau?
- 6. Kennen deine Eltern und Lehrer dein Ich-Buch? 7. Hast du damit auch nach dem TSC gearbeitet? 8. Hast du deine Schatzkiste noch?
- 9. Hast Du mit Deiner LehrerIn über das TSC gesprochen? 10. Was hast Du den anderen Kindern über Deine Ferien erzählt?

Gespräch mit Lehrer:

- 11. Hat das Kind über das TSC erzählt, Ihnen/seinen bzw. ihren Mitschülern?
- 12. Haben Sie nach dem TSC Veränderungen (sowohl im Lern-, als auch im Sozialverhalten) festgestellt? Und wenn ja, was/welche?
- 13. Konnten Sie ggf. interessante Anregungen aus dem Konzept des TSC für Ihren eigenen Unterricht nutzen? 14. Wissen Sie aus Erzählungen, was ihr/e Schüler/in im TSC gemacht und gelernt hat?
- 15. Kennen Sie das Ich-Buch und arbeiten Sie damit? Kennen Sie das Buch, mit dem wir gearbeitet haben, „Die schwarze Hexe“?

- 16. Haben Sie Anregungen für uns, für das nächste TSC 2012?

Kommentar und eigene Einschätzung:

- 17. persönlicher Eindruck des TSC-Betreuers

7.6 Grammatische Termini

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

Wort: Vorsilbe, Wortstamm, Wortendung

Substantiv: Nomen, Hauptwort

Artikel (bestimmt/unbestimmt): Geschlechtswort, Begleiter

Maskulinum/Femininum/Neutrum: Männlich/weiblich/sächlich

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

Perfekt: unvollendete Vergangenheit

Präteritum: Vergangenheit, einfache Vergangenheit, Imperfekt

Infinitiv: Grundform

Adjektiv: Eigenschaftswort, Wiewort

Pronomen: Fürwort

Präposition: Verhältniswort

Singular: Einzahl

Plural: Mehrzahl

Nominativ: Wer-Fall, erster Fall

Genitiv: Wessen-Fall, zweiter Fall

Dativ: Wem-Fall, dritter Fall

Akkusativ: Wen-Fall, vierter Fall