



Hamburger TheaterSprachCamp



Konzept 2021

erarbeitet von:

Petra Hüttis-Graff und Anneke Naumann (Sprach(en)bildung),

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

und Ulrike Kutsch (Freizeitpädagogik)

Impressum:

Autor*innen:

Petra Hüttis-Graff
Ulrike Kutsch
Anneke Naumann
Irinell Ruf
Wolfgang Sting

Gestaltung:

Nico Schacht

Druck:

Universitätsdruck Hamburg 2021

Inhalt

Vorwort	1
1 Ein Überblick.....	2
1.1 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung	2
1.2 Zum Potenzial sprachlicher Heterogenität.....	4
1.3 Die Verbindung von Theater, Sprache und Freizeit.....	6
1.4 Gemeinsamer Lerngegenstand: <i>Die Schwarze Hexe</i>	7
1.5 Die TheaterSprachZeit	8
1.6 Vom Camp auf die Bühne.....	9
2 Sprachliche Bedingungen und Literacy-Erfahrungen der Kinder (AN)	10
2.1 Spracherwerbskontexte und Literacy-Erfahrungen von Drittklässler*innen (AN).....	11
2.2 Spracherwerb mehrsprachig aufwachsender und geflüchteter Kinder (AN)	17
2.3 Schulhospitation – Einschätzung von Sprache(n) und Literacy-Erfahrungen (AN) ..	24
3 Pädagogische Grundlagen	27
3.1 Die vier Dimensionen der pädagogischen Arbeit im TSC (UK, PHG, WS)	27
3.2 Mit Kindern auf Entdeckungsreise gehen (IR)	34
3.3 Warum lernen Kinder was, wann und wie? (IR)	36
4 Grundlagen der Theaterpädagogik	43
4.1 Theater als performatives und künstlerisch-ästhetisches Sprechen (WS)	43
4.2 Das didaktische Potenzial der Verknüpfung von Theater und Sprach(en) (IR)	50
5 Grundlagen der Sprach(en)bildung	56
5.1 Sprach(en)bildung statt Sprachförderung (AN)	56
5.2 Sprach(en)bildende Interaktion – eine Haltungsfrage! (AN)	59
5.3 Lernen mit Geschichten und Sprache(n) (PHG)	62
5.4 Schriftorientierte Praktiken – Diktierendes Schreiben (PHG).....	67
6 Das freizeitpädagogische Konzept	72
6.1 Die Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten (UK).....	72
6.2 Die Rolle und Aufgaben des*r Freizeitpädagog*in (UK)	78
6.3 Zusammenfassung (UK)	85
Literaturverzeichnis.....	88

Vorwort

Kinder mit ihrer unverwechselbaren Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten stehen im Mittelpunkt des Hamburger TheaterSprachCamps (TSC). Das TSC ist ein ganzheitliches und inklusives Lern- und Bildungsprogramm, das Sprach(en)bildung und ästhetische Bildung durch Lesen, Theater, Spiel und Freizeit verbindet. Das TSC findet seit 2007 jährlich als dreiwöchige Ferienfreizeit zur ganzheitlichen Sprach(en)bildung und Sprachförderung für Kinder der dritten bzw. vierten Klasse mit und ohne Migrationshintergrund statt. Als Kooperationsprojekt der Behörde für Schule und Berufsbildung, der Universität Hamburg, des Jugenderholungswerks Hamburg e. V., des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung und der academie crearTaT ist das TSC mittlerweile ein etabliertes, ständig weiter entwickeltes Vorzeigeprojekt der Stadt Hamburg. Das besondere Profil liegt in der produktiven Verzahnung von Lesen, Theaterspielen, Singen, Schreiben mit Spielen und Freizeit. Die 8-10 jährlich stattfindenden, dreiwöchigen Ferienfreizeiten finden in überschaubaren Gruppen mit jeweils ca. 28-30 Kindern und qualifizierten Teams aus 7 Betreuer*innen statt und verstehen sich als „anderes Lernen“, als Bildungschance und Persönlichkeitsentwicklung in einem außerschulischen und freizeitlichen Lernumfeld.

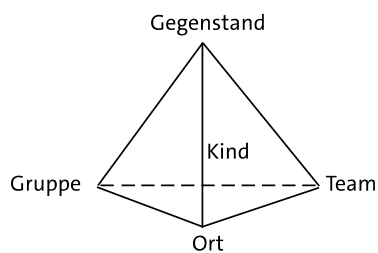
Deutschland und insbesondere Hamburg als Metropolregion sind geprägt durch vielfältige Einwanderungsbewegungen. Kinder, die hier aufwachsen oder zuziehen, sollten die in unserer Gesellschaft vorhandene Diversität von sprachlichen, sozialen und kulturellen Ausdrucksformen und Lebensweisen als selbstverständlich erleben können. Das TSC als ganzheitliches und inklusives Bildungsprojekt lebt mit und von dieser Vielfalt.

Das vorliegende Papier stellt das Konzept und die Arbeitsweise des TSC vor und wir freuen uns auf Anregungen und Rückmeldung zur Weiterentwicklung dieser dynamischen Arbeit.

Hamburg im April 2021

1 Ein Überblick

Das Besondere des Hamburger TheaterSprachCamps ist die Verbindung von Sprache(n) und Theater im Rahmen einer Ferienfreizeit zur ganzheitlichen individuellen Bildung der Kinder. Ein zentraler Aspekt hierfür ist neben diesem besonders intensiven sozialen Kontext, der die Mehrsprachigkeit der Kinder als Potenzial versteht, der zugrunde gelegte Lernbegriff im TSC. Dieser stellt die spezifischen Ausgangsbedingungen und -erfahrungen der Kinder in den Vordergrund. Um diese Heterogenität als Anknüpfungspunkt des Lernens zu nehmen, dient ein gemeinsamer Lerngegenstand in Form eines Kinderbuches als Impuls für eine sinnlich-ästhetische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven der Kinder im gemeinsamen Spiel mit Bewegung, Körperausdruck und Sprachen. Diese Lernprozesse werden als erfahrungsgebundene Aneignungsprozesse sowohl in der Freizeit als auch in regelmäßig stattfindenden TheaterSprachzeiten angeregt.



Das TheaterSprachCamp ist eine Ferienfreizeit, in der das Kind die Chance erhält, ganz neue Erfahrungen zu machen. Das bietet ein besonderes pädagogisches Feld, in dem sich die Erlebniswelt des Kindes erweitert, verdichtet und potenziert. Vier Eckpfeiler prägen hier das pädagogische Handeln: die (Kinder-)Gruppe, das Betreuer*innen-Team, der Ort und der Gegenstand.

1.1 Die Ferienfreizeit als Rahmenbedingung

In jedem Augenblick des Lebens mit anderen Menschen findet Kommunikation statt. Der Begriff Kommunikation stammt von dem lateinischen Wort „communicare“ und bedeutet „verbinden“. Wertschätzende Kommunikation ist die Basis aller Aktivitäten im TSC. Hier verbinden sich Menschen, die sich bisher zum größten Teil überhaupt nicht kennen, miteinander zu einer Gruppe in einer neuen Umgebung, die einlädt, neugierig zu sein und Neues zu entdecken. Die Kinder und Betreuer*innen im Camp spielen, singen, tanzen, klatschen, lachen gemeinsam und lernen voneinander in vielen Varianten.

Freizeitpädagogik, wie sie z. B. in einer Ferienfreizeit als Rahmenbedingung des TSC zum Tragen kommt, verbindet in anregender Art und Weise Spiel, Spaß, Geselligkeit und Erlebnispädagogik

mit Wissenserwerb, sozialem Engagement, kultureller Entfaltung und kritischer Reflexion (vgl. auch Opaschowski 1976).

Die Freizeit dient dabei der Erholung, der Entspannung und als pädagogisches Lernfeld: Neue Eindrücke, Informationen und Erfahrungen werden zu einem persönlich geprägten Netz von Vorstellungen, Deutungen und Urteilen verarbeitet (vgl. Pries 2005). Es können soziale, kreative und kommunikative Handlungskompetenzen erlernt werden, die die Kinder dann auch in andere Lebensbereiche übertragen können, z. B. in Schule und Familie. Der Erwerb dieser Fähigkeiten auf einer ungezwungenen partizipativen Basis gehört zu den Zielen der Freizeitpädagogik wie auch die Entwicklung von Selbsterkenntnis und Gewinn an Selbstbewusstsein bei den Kindern und Betreuer*innen. Somit bietet die Freizeitpädagogik auf inhaltlicher, struktureller und organisatorischer Ebene hervorragende Möglichkeiten, die Bildungsziele und Grundsätze des TSC zu fördern.

Zusammen leben in einer Ferienfreizeit und Barrieren überwinden



Die besonderen Bedingungen einer Ferienfreizeit, die zeitliche Befristung und die räumliche Entfernung zum gewohnten Lebensumfeld mit seinen Einflüssen ermöglichen den Kindern eine emotionale Distanz und stärken ihr Selbstbewusstsein. Das Zusammenleben rund um die Uhr in der Vielfalt von Gleichaltrigen und Erwachsenen, Mädchen und Jungen, Kulturen und Sprachen schaffen einen einmaligen,

erlebnisverdichteten Mikrokosmos, in dem intensive Bildungschancen von einer Intensität entstehen, wie sie in anderen pädagogischen Feldern nicht ohne Weiteres zu finden sind. In dieser neu geschaffenen, potenzierten Erlebniswelt werden insbesondere bei den Kindern sowohl Lernprozesse initiiert und gefördert als auch Entwicklungsschübe ermöglicht.

Freizeitpädagogik im TSC bedeutet also nicht nur die notwendige Erholung, Geselligkeit, Spiel und Freisein für Nichtstun und Sich-alles-leisten-Können, sondern auch Bildung und tätige Aus-



einandersetzung in einem intensiven Erfahrungs- und Lernumfeld. Es gilt, sowohl aus dem Moment heraus Lernsituationen zu entwickeln als auch geplant eine anregende Umgebung zu schaffen, aus der heraus Lernprozesse in Gang kommen und freiwillig aufrechterhalten werden können.

Untersuchungen über die bildende Wirkung einer Ferienfreizeit zeigen, dass die Strukturbesonderheiten viel stärker verändernd auf die Kinder einwirken als einzelne pädagogische Interventionen der Betreuer*innen. (vgl. Lauff/Homfeldt 1979.)

1.2 Zum Potenzial sprachlicher Heterogenität

Die Kinder sprechen viele verschiedene Sprachen. Hiermit sind auch ihre ästhetischen und kreativen Ausdrucksmöglichkeiten sowie ihre Körpersprachen gemeint. „Die 100 Sprachen der Kinder“ mit Loris Malaguzzi zu entdecken und zu entwickeln, bietet eine fantastische Chance für die Kinder und Betreuer*innen im TSC, eigene und fremde Welten auch sinnlich erfahrbar zu machen.

Diese Mehrsprachigkeit wird als Potenzial für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aufgegriffen und für das sprachliche und inhaltliche gemeinsame Lernen genutzt. Für viele Kinder ist das ungewohnt, da zum Teil in den Schulen das Sprechen anderer Sprachen als Deutsch nicht gern gesehen



wird oder sie von Zuhause hören, dass sie in der Öffentlichkeit nicht in ihrer anderen Sprache oder über ihre anderen Sprachen sprechen sollen, damit sie nicht ausgegrenzt werden.

Yussuf weigert sich im Morgenkreis, eine Begrüßung auf Kurmandschi (weit verbreitete kurdische Sprache) zu sprechen. Es stellt sich heraus, dass ihm die Eltern gesagt haben, dass nicht nur im Irak die Sprache nicht angesehen ist, sondern auch in Deutschland. Erst in der dritten Woche

kommt er mit mir ins Sprechen, weil ich immer wieder ganz selbstverständlich die untersagte Sprache benutze. (Erzählung eines Betreuers 2016)

Durch das Aufgreifen der diversen sprachlichen Potenziale der Kinder wird ihr oft verborgenes Können nicht nur gewürdigt und als individuelle Stärke aufgezeigt, sondern auch als Mittel zum persönlichen Ausdruck erfahrbar und bei Sprachvergleichen zum Gegenstand des Austauschs. Ihre Mehrsprachigkeit zu fördern bedeutet, unterschiedliche verbale und nonverbale Kompetenzen sensibel wahrzunehmen, sichtbar zu machen und dadurch zu erweitern. Gerade diese Stärkung der individuellen und interkulturellen Identitäten der Kinder im TSC ist eine besondere und oft nachhaltige Chance für ihr Lernen und ihre Entwicklung.

In einer von Mehrsprachigkeit geprägten Umgebung ermöglicht sprachliche Bildung nicht nur die Beschäftigung mit einer, nämlich der deutschen, Sprache, sondern auch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sprachen der Kinder und ihrem Gebrauch. Durch die Beschäftigung mit der eigenen Mehrsprachigkeit wird das Sprachbewusstsein gefördert. Sprachbewusstsein bedeutet, dass die Kinder sich ihrer unterschiedlichen Sprachen bewusst sind (metakognitives Wissen) und sie in verschiedenen Situationen gezielt einsetzen (prozedurales Wissen/Können). Gleichzeitig wird mit Sprachbewusstsein auch explizites Wissen über die Struktur und Verwendung einer Sprache gefasst (deklaratives Wissen). Sprachenlernen wird erleichtert, wenn diverses Wissen nicht nur übernommen und angehäuft wird. Im Camp werden sprachliche Phänomene im für die Kinder sinnvollen und emotional wichtigen Gebrauch, beiläufig oder auch gezielt und in verschiedenen Zusammenhängen, also wiederholt, genutzt. Kinder erhalten dabei sowohl Gelegenheit zur (sanktionsfreien) Erprobung hypothetischen, neuen Wissens als auch zum gemeinsamen Nachdenken über das, was ihnen an Sprache(n) aufgefallen ist.



Basis für die Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit ist, sich seiner eigenen Sprachen und ihrer jeweiligen emotionalen Bedeutung für sich selbst bewusst zu werden und im

Austausch über unterschiedliche persönliche Bedeutungen von Sprachen zu klären. Im TSC geschieht dies z. B. durch Sprachenporträts, mehrsprachige Lieder und Bücher oder den Sprachenvergleich (s. hierzu Kap. 5.3)

1.3 Die Verbindung von Theater, Sprache und Freizeit

Das TSC verbindet ganzheitliche, sprachliche und ästhetische Bildung in den Bereichen Theater, Sprache und Freizeit, um im Camp ein anregendes Lernumfeld sowie herausfordernde Lernsituationen zu schaffen. Gleichzeitig werden den Kindern neuartige und verschiedene



Zugänge zu sprachlicher und ästhetischer Bildung, entsprechend ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Ressourcen, eröffnet: in den Arbeitseinheiten der TheaterSprachZeiten, in denen Theater- und Spracharbeit gezielt verbunden werden (s. Kap. 2), in der Freizeitgestaltung und im alltäglichen Zusammenleben.

Vernetzung und Eigenständigkeit der drei Arbeitsbereiche in Bezug auf Inhalte, Ziele und Methoden der ganzheitlichen Sprach(en)bildung werden gemeinsam erarbeitet und für alle Teilnehmer*innen transparent gemacht. Die Sprachenbildung wird zur Querschnittsaufgabe und in allen Bereichen mitgedacht. Außerdem werden in der Freizeit Bezüge zur natürlichen Umgebung der Herberge hergestellt, darin wird gespielt, genossen und es werden Beobachtungen angestellt.



Die Freizeitangebote ergänzen die TheaterSprachZeiten sinnvoll, nehmen aber auch eine eigenständige Bedeutung in der Erlebens- und Entspannungswelt der Kinder ein. Inhalte der TheaterSprachZeiten wie *Die Schwarze Hexe*, Philosophieren, Spiegeln, Statuen bauen, Malen, Musizieren etc. spielen auch in der Freizeit

eine große Rolle, wenn z. B. die Hütte der Hexe – theatral inszeniert – im Wald gesucht, ein Hexenbrief gelesen, ein Zauberfest veranstaltet oder einfach *Die Schwarze Hexe* am Strand gelesen wird. Darüber hinaus haben das abendliche Vorlesen, die Lese-Ecke und die Auseinandersetzung mit (auch mehrsprachigen) Bilderbüchern eine wesentliche Bedeutung, um den Kindern unterschiedliche emotionale Zugänge zum Lesen zu eröffnen und sie für Ungewohntes, nicht Bekanntes zu begeistern.

! Hintergrund – Ganzheitlichkeit bzw. ganzheitliches Lernen

Der Begriff „Ganzheitlichkeit“ bzw. „ganzheitliches Lernen“ wird in diesem Konzept als eine Lernform verstanden, die neben kognitiven Faktoren auch leiblich-körperliche und affektiv-emotionale Faktoren der Lerner*innen und soziale Kontexte einschließt.

1.4 Gemeinsamer Lerngegenstand: *Die Schwarze Hexe*

Das Kinderbuch *Die Schwarze Hexe* (englische Originalausgabe: „Black Queen“) von Michael Morpurgo bildet seit 2009 den gemeinsamen Inhalt der Campgestaltung und ist Bezugspunkt für die TheaterSprachZeit sowie die Freizeitgestaltung. Die Kinder werden mit Hilfe dieses Buches an den Umgang mit einer Ganzschrift –



in lesender oder vorgelesener Weise – herangeführt. Als komplexer Lerngegenstand bietet sie

über die gesamte Campzeit zahlreiche gemeinsame und individuelle Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit fiktionalen und eigenen Erfahrungen. Das Buch gibt Impulse für ästhetisches Lernen und Inszenierungsmöglichkeiten sowie die spielerische Sprachaneignung in den Lernfeldern „Lesen“ und „Grammatik des Verbs“ (mit Schwerpunkt auf der Vergangenheitsform Präteritum). Die Auseinandersetzung mit dem Buch ermöglicht sowohl die implizite als auch explizite Rezeption durch Lesen und Zuhören, die Produktion durch Spielen und Schreiben und die Reflexion in Gesprächskreisen. Sprachen werden untersucht, Erlebtes wird im Prozess reflektiert. Die Kinder üben, erproben und entdecken forschend die Grammatik des Verbs im Deutschen und in anderen Sprachen. Außerdem wird das Buch zur Unterstützung des Textverstehens beim Lesen (und Zuhören) und zur Förderung des Lesens (theatrales, szenisches und gestaltetes Vorlesen, Leseflüssigkeit, Lesestrategien) genutzt. Gerade die emotionale, ästhetische und szenisch-performative Annäherung an den Text eröffnet den Kindern neue Wege der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion beim Lesen. Die Kinder erforschen und spielen Situationen, Atmosphären und Figuren des Buches, verkörpern, variieren und verfremden diese Rollenvorlagen und erweitern damit ihre Erfahrungen, wie es ist, bestimmte (fiktionale) Situationen zu erleben und zu inszenieren; sie zeigen zudem ihre selbst gestalteten „Hexenszenen“ auf den Bühnen im Camp und beim Abschlussfest.

1.5 Die TheaterSprachZeit

In den regelmäßig stattfindenden TheaterSprachZeiten werden sprachliches und theatrales Lernen miteinander verknüpft. Die Kinder lesen und spielen in Gruppen *Die Schwarze Hexe*, übersetzen zentrale Sätze in andere Sprachen, schreiben eigene Texte dazu und malen Bilder. Die Kinder erfahren ungewohnte Räume, gehen auf die Bühne und philosophieren gemeinsam über Sprache, Literatur oder das Thema Zeit. Sie werden spielerisch motiviert, für die eigene Sprachbildung neugierig zu werden. Sie spielen Ausschnitte aus *Die Schwarze Hexe* in ihren verschiedenen Sprachen, verbal und nonverbal, und gelangen auf diese Weise zu einem tieferen Textverständnis. Ritualisierte Bestandteile in den TheaterSprachZeiten sind von besonderer Bedeutung. Sie geben den Kindern Verhaltenssicherheit und schaffen zugleich Möglichkeiten für Wiederholung und Sicherung von Gelerntem oder für die Vertiefung ihrer Interessen und ihres Lernens. Mithilfe eines eigenen Campbuchs, einer Art Portfolio, hält jedes Kind seine Gedanken und Erkenntnisse aus der TheaterSprachZeit fest und reflektiert seine Lernerfahrungen.

1.6 Vom Camp auf die Bühne

Am Ende des Camps gehen die Kinder und Betreuer*innen an einem ausgewählten Ort in Hamburg auf die Bühne. Sie lassen dabei alle Besucher*innen des Abschlussfestes an der Campzeit teilhaben, indem sie Ausschnitte aus ihrem Camp zeigen, Szenen aus *Die Schwarze Hexe*, Fotos, Plakate und Erinnerungsstücke. Die Eltern und Geschwister, die Großeltern und Freund*innen und auch die Lehrkräfte sehen und honorieren die Spielszenen der Kinder. Sie lernen das im Camp gelesene Buch kennen, sehen die Talente der Kinder und sind fasziniert, die eigenen Sprachen auf der Bühne zu hören.

Der krönende Abschluss für die Kinder und Betreuer*innen ist das Singen des Campliedes „Aufstehn Aufeinander Zugehn“. Die Kinder singen die selbst gedichtete Strophe ihres eigenen Camps und den Refrain gemeinsam mit allen anderen Camps. Die Begeisterung aller ist dabei groß und so wird zusammen der Abschied gefeiert. Mit dieser Atmosphäre setzt das Abschlussfest einen großen gemeinsamen Schlusspunkt für all



2 Sprachliche Bedingungen und Literacy-Erfahrungen der Kinder (AN)

Die Schüler*innen, die in die TheaterSprachCamps fahren, werden von ihren Lehrer*innen als sprachförderbedürftig angesehen (s. Padlet). Nach ihrer Einschätzung bedeutet das vielleicht, dass das jeweilige Kind (noch) nicht flüssig lesen kann oder generell noch wenig Erfahrung im Umgang mit Büchern besitzt, über einen geringen Wortschatz verfügt oder generell geringe Deutschkenntnisse hat. Vielleicht hat aber auch das Erwägen von anderen Aspekten zu der Anmeldung geführt, etwa die Möglichkeit, selbstbewusster zu sprechen, oder auch der Wunsch, dem Kind für drei Wochen Urlaub vom Alltag und vielleicht auch von der Familie zu verschaffen.

Die Kindergruppe im Camp ist sehr heterogen: Kinder mit Familiensprache Deutsch und wenig Vorlese- und Literacy-Erfahrungen sind ebenso vertreten, wie lebensweltlich mehrsprachige Kinder, die sich im Alltag in zwei oder



mehr Sprachen bewegen (s. Abbildung von Sprachenportraits, s. Padlet) und in der Schule zur Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung gehen, oder Kinder, die Fluchterfahrung haben und erst seit sehr kurzer Zeit in Deutschland sind, aber vielleicht schon in ihrem Herkunftsland Lesen und Schreiben gelernt haben.

Das Kapitel beleuchtet mögliche Parallelen in der Sprach- und Literacy-Entwicklung der mitfahrenden Kinder und zeigt unterschiedliche Potenziale auf. Gleichzeitig behält es im Blick, wie Bedingungen hergestellt werden können, die anregend sind und emotional förderliche Lerngelegenheiten schaffen, indem sie an die Interessen und Voraussetzungen der Lerner*innen anknüpfen.

! Hintergrund – Literacy

Der deutsche Literacy-Begriff bezieht sich auf Erfahrungen mit Schrift-, Buch- und Erzählkultur, ist also stark auf die Person des Kindes bezogen; demgegenüber bedeutet der aus den USA stammende Literacybegriff in PISA Fertigkeiten und Informationsverarbeitung von Texten, die gesellschaftlich relevant und funktional sind.

2.1 Spracherwerbskontexte und Literacy-Erfahrungen von Drittklässler*innen (AN)**Kontexte früher Sprachentwicklung und Literacy-Entwicklung vor dem Schriftspracherwerb**

Die frühkindliche Entwicklung hat einen großen Einfluss auf die weitere Sprachentwicklung. Kinder haben „von Natur aus“ den Drang, Sprache zu erwerben, und verfügen über die erforderlichen grundlegenden neurologischen Strukturen. Beeinträchtigt werden kann dieser natürliche Prozess durch körperliche Beeinträchtigungen, zu wenig sprachliche Anregung und Stimulation und schwierige soziale Bedingungen (vgl. Dehn u. a. 2012, 23). Im Folgenden geht es nicht darum, den gesamten Prozess des Spracherwerbs zu erklären, sondern eher darum, eine interaktionistische Perspektive einnehmend, den Einfluss der Umgebung auf die Sprachentwicklung darzustellen und einige förderliche Bedingungen, unter denen Sprachentwicklung stattfinden kann, zu beschreiben (vgl. Lisker 2011, 10).

Voraussetzungen für einen gelingenden frühkindlichen Spracherwerb sind sowohl das Vorhandensein von vertrauten Kontexten und Handlungsabläufen für die Musterbildung als auch die Aufmerksamkeit und permanente und geduldige sprachliche Zuwendung und Bestätigung der Bezugspersonen, die als „Vermittler zwischen Kind und Welt fungieren“ (Dehn u. a. 2012, 53; vgl. ebd, 17). Dabei sind „Blick, Geste und Bewegung zentral“ (ebd.). Spracherwerb braucht somit die Interaktion und die Gelegenheit, sich körperlich-aktiv mit der Welt und ihren Themen auseinanderzusetzen.

! Hintergrund – Musterbildung

Menschen bilden bei der Wahrnehmung und Aneignung ihrer Lebenswelt Muster. Im Unterschied zu abstrakten kognitiven Schemata von Gegenständen wie unserer Sprache oder Schrift zeichnen sich handlungsbezogene Muster durch ein Bilden und Nachbilden von konkreten Handlungsabläufen der äußeren Welt aus (z. B. Formate von Vorlesesituationen,

sprachliche Muster beim Erzählen, s. Schüler 2019). Sie geben Orientierung und Sicherheit im Verhalten.

Eine zentrale Rolle in dieser frühen Spracherwerbsphase spielen erste **Literacy Events** (s. Kap. 5), etwa das von Erwachsenen gesteuerte gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern, das Vor- und Nachsprechen von Versen, das gemeinsame Singen oder erste kindliche Einsätze von Stift und Papier (vgl. Wieler 2003, 50). Bruner (1987) weist diesen **ersten Vorlesegesprächen** einen wichtigen Stellenwert für die kognitive und sprachliche Entwicklung zu. Durch die wechselnde Bezugnahme zwischen realer Welt des Kindes und der fiktiven Welt des Buches wird die kognitive Lösung von der konkreten Situation angebahnt, es finden sogenannte **Dekontextualisierungsprozesse** statt (vgl. Wieler 2003, 49).

! Hintergrund – Dekontextualisierung:

Nach der Spracherwerbsforschung erfordern Situationen, in denen die Sprache nicht an die aktuelle Umgebung gebunden ist (de-kontextualisiert, vom Kontext entknüpft), ein besonderes Sprachregister. Es wird in der Schule und anderen Bildungssituationen gebraucht und deshalb **Bildungssprache** genannt. Dekontextualisierte Sprache ist auch Kennzeichen von **Schriftlichkeit**, die aus sich selbst heraus verständlich ist – ohne Zeigen und Mimik. Um dekontextualisierte Sprache zu verstehen, wird beim Hören oder Lesen ein inneres (Vorstellungs-)Bild, eine innere Repräsentation vom Gemeinten aufgebaut.

Der **Gesprächsgegenstand Bilderbuch** ermöglicht wiederholtes Anschauen und individuelle Pausen beim Vorlesen. Durch Vor- und Zurückblättern können im Zuge des Vorlesens individuelle, für die Kinder bedeutsame Gesprächsräume eröffnet werden. Wie in unmittelbaren sprachlichen Handlungssituationen ist den Kindern ein deiktisches Verweisen auf die Bilder des Buches („Schau da...“) möglich. Das Buch wird zu einer kleinen Welt in der Welt des Kindes. Das Kind lernt „Buchsprache“ mit ihren textuellen, sprachlichen und literarischen Mustern kennen und kann sie adaptieren. Ob das Lernpotenzial der Interaktion rund ums Lesen zur vollen Entfaltung kommt, hängt jedoch maßgeblich von ihrer Qualität ab. So befördern Vorlesegespräche, die dem „Prinzip des wechselseitigen Austauschs“ (Wieler 2003, 57) folgen und somit Interpretationsspielräume eröffnen, Kindern die Möglichkeit, andere Lebensentwürfe kennenzulernen sowie zu diskutieren und so über „den Tellerrand“ ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt hinausschauen zu können.

Das Vorlesegespräch (s. Padlet) erweist sich nicht nur als fruchtbarer Rahmen für den **Prozess von Bedeutungskonstitution**. Im offenen, auf die Interpretation der Kinder angelegten Vorlesegespräch „werden [Kinder] gleichzeitig angeleitet, *über* ein Buch bzw. über spezifische Aspekte von Text und Illustration zu reden. Sie lernen in diesem Zusammenhang ihre Aufmerksamkeit selektiv auszurichten und das neu Wahrgenommene im Rückgriff auf bereits vorhandene Wissensbestände zu benennen, zu beschreiben und zu erklären. Sie lernen, Fragen zu stellen, Fragen zu beantworten und zuzuhören, d. h. im Rahmen eines standardisierten Interaktionsmusters auf ein Signal zu warten, welches sie zur Artikulation von Einsichten auffordert“ (Wieler 2003, 54, s. Formate bei Bruner). Somit findet in dieser Kommunikation „rund um den Text“ eine sprachliche Aktivierung der Kinder statt, die ihre sprachliche Handlungsfähigkeit als Voraussetzung für die Teilhabe an persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Diskursen fördert. Das Kind erwirbt **sprachpragmatische Kompetenzen**; es lernt, sich aktiv neue Bildungsinhalte zu erschließen, Vermutungen zu äußern und zu diskutieren, schult seine Erzählfähigkeit und das Kind wird vertraut mit (schrift-)kulturellen Praktiken (Wie verhalte ich mich als Zuhörer*in in der Vorlesesituation? Wann und wie hake ich ein, um eine Frage zu stellen?).

! Hintergrund – Pragmatik/Sprachliches Handeln

Mit **Pragmatik** bezeichnet man den Bereich der Linguistik, der sich mit dem sprachlichen Handeln befasst. „Mit sprachlichen Äußerungen kann man bitten und danken, kann man jemanden begrüßen und verabschieden“ (Knapp u. a. 2011, 36). Pragmatische Kompetenzen sind nicht von anderen Teilkompetenzen zu trennen, es sind immer andere Teilkompetenzen (Grammatik, Lexik etc.) im sprachlichen Handeln enthalten und werden in Wechselwirkung erworben (vgl. ebd.). Austin, der neben Searle die Sprechakttheorie begründete, formuliert 1962 griffig, dass in der Pragmatik Antworten auf die Frage *How to do things with words?* gesucht werden („Wie kann ich mit Worten etwas tun?“). Sprachliches Handeln, das Wirklichkeit erzeugt, wird (nach Austins Sprechakttheorie) performativ genannt. Das **Performative** ist auch elementar für das Theaterspiel. Es wird im Theater als Grundelement des Spielens und Inszenierens vor, für und mit Publikum als unmittelbare sprachliche, körperliche und mimisch-gestische Interaktion besonders gestaltet, geübt und zur Aufführung (Performance) gebracht (s. hierzu Kap. 4.1).

Die Entwicklung von sprachpragmatischen Kompetenzen geschieht in Kommunikationssituationen mit Erwachsenen und auch im kindlichen Spiel. Sie stellen eine wesentliche Voraussetzung für die bildungssprachliche Entwicklung eines Kindes dar. **Bildungssprachlich kompetent** zu werden, heißt also deutlich mehr als Wortschatzerwerb und den Erwerb eines bildungssprachlichen

Registers, es verlangt auch nach Fähigkeiten, sich sprachlich handelnd Zugang zu neuen sprachlichen Inhalten zu verschaffen und umfasst damit weitaus mehr als eine rein fachsprachliche Kompetenz, nämlich bildungssprachliche Praktiken (Morek/Heller 2019).

! Hintergrund – Bildungssprachliche Praktiken

Bildungssprachliche Praktiken finden in bildungsorientierten Kommunikationssituationen statt (z. B. Erklären, Argumentieren, Reflektieren, Präsentieren) und sind als „gesellschaftlich verfestigte, sprachlich-kommunikative Verfahren zu verstehen, die der Lösung wiederkehrender Probleme der Wissenskonstruktion, -absicherung und -vermittlung dienen.“ (Morek/Heller 2019, 1)

Ein hierfür **bedeutsames frühes sprachliches Entwicklungs- und Experimentierfeld** stellt das kindliche **Spiel und Rollenspiel** dar. Ab etwa drei Jahren verändert sich das sprachliche Bewusstsein von Kindern, damit sind sie dazu in der Lage, mit Sprache zu spielen und Sprache in Rollenspielen zu erproben (vgl. Dehn u. a. 2012, 53). Es ist davon auszugehen, dass durch das Fehlen von sprachlichen „Spiel-Räumen“, zum Beispiel bei geflüchteten Kindern oder solchen, die in sehr beengten Wohnverhältnissen leben oder aus anderen Gründen geringe Spielerfahrungen haben, die Sprachentwicklung beeinträchtigt werden kann. Im TSC kann durch das Spielen mit Verbal- und Körpersprache die Ausdrucksfähigkeit erweitert werden.

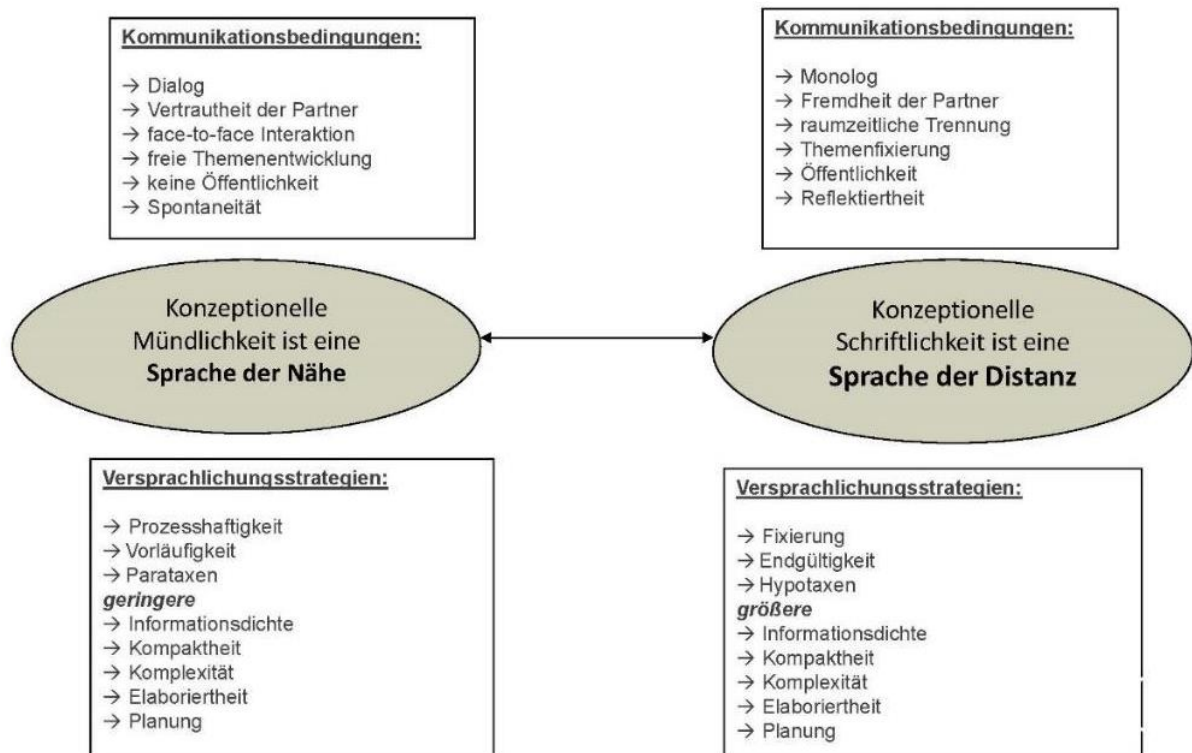
Spracherwerb im schriftsprachlichen Kontext

Spätestens mit dem Schuleintritt werden alle Kinder mit Schriftsprache konfrontiert und müssen sich den graphomotorischen und kognitiven Anforderungen des Schriftspracherwerbs stellen. Durch das Lesen- und Schreibenlernen findet eine Auseinandersetzung mit Sprache als Gegenstand statt. Das Schreiben bietet die Möglichkeit, flüchtige Gedanken festzuhalten und umgekehrt verändert Schrift grundlegend die Möglichkeiten des Denkens und Sprechens, weil sie Reflexion, gedankliche Organisation und Strukturierung erleichtert. Durch die Möglichkeit der Schrift, neue sprachliche Räume zu erschaffen und somit zu „dekontextualisieren“, wird in der Schriftsprache u. a. eine für die Kinder neue Form der sprachlichen Explizitheit gefordert. Das Beispiel einer Vorlesesituation („Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“) verdeutlicht dies: Im Mündlichen reicht es zur Verständigung über das gemeinsam gelesene Bilderbuch, die Personen mit den Personalpronomen zu benennen („Dann geht er (der Löwe) zu denen (den Affen).“). Beim Schreiben muss expliziert werden, welche Tiere der Löwe jeweils besucht,

damit ein*e Leser*in (zu anderer Zeit und an anderem Ort) dem schriftlich Formulierten folgen kann.

Bis zum Schuleintritt haben einige Kinder schon viel Erfahrung mit Gesprächen über Bilderbücher und Schrift als Gegenstand gesammelt. Sie wurden mit Hilfe des Erwachsenen schrittweise in die neuen Sprachmodi der Schriftlichkeit eingeführt. Andere kennen Geschichten vornehmlich von mündlichen Erzählungen in der Familie, wieder andere kennen Geschichten aus dem Fernsehen und tauschen sich mit anderen über die Inhalte aus. Auf diese ‚schriftfreien‘, medialen Vorerfahrungen wird üblicherweise in der Schule wenig Bezug genommen. Die Sprache im Unterricht ist konzeptionell eher schriftlich – und zwar in geschriebener wie in gesprochener Form. Insofern knüpft diese Sprache hauptsächlich an die Sprache von den Kindern an, die reichhaltige Literacy-Erfahrungen in ihren Familien erlebt haben.

Das folgende Modell von Koch/Oesterreicher (1985) veranschaulicht die Merkmale von konzeptioneller Mündlichkeit auf der einen und **konzeptioneller Schriftlichkeit** auf der anderen Seite. In Situationen der Nähe ist nicht nur die Kommunikationssituation anders als in Situationen der Distanz, wie bspw. in Institutionen und in der schriftlichen Kommunikation; vielmehr ändert sich in Distanzsituationen auch die Konzeption der Sprache, damit die Verständigung gelingt. So ist schon beim Telefonieren kein Bezug auf die aktuelle Umgebung möglich, Sprechende müssen sich sprachlich präziser ausdrücken als im direkten Dialog. Zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit gibt es also Übergänge, es ist ein Kontinuum.



Die medial mündliche Form der konzeptionellen Schriftlichkeit wird heute auch als **Bildungssprache** bezeichnet. Im Unterschied zur privaten Kommunikation ist dieses konzeptionell schriftliche Sprachregister auf Objektivität und Reflexion gerichtet. Das bedeutet, dass Sachverhalte nicht reihend dargestellt werden, sondern in einer kompakten und informationsdichten Sprache. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache nicht nur durch die Verwendung von Fachbegriffen, sondern vor allem durch die Orientierung an komplexen syntaktischen Strukturen, Argumentationsstrukturen und Regeln der Strukturierung von Sprachbeiträgen, wie sie für schriftlichen Sprachgebrauch gelten (vgl. Gogolin 2008). Für Kinder aus sog. bildungsfernen Familien, deren häusliche Umgebung nicht lese- oder schreibaffin ist, sodass die Kinder kaum Erfahrungen mit dieser konzeptionell schriftlichen Sprachform bspw. in Vorlesesituationen (als bildungssprachlicher Praktik) gemacht haben, ist dies eine besondere Hürde. Zu dieser Gruppe gehören viele Kinder im TSC. Sie brauchen Unterstützung beim Verständnis von konzeptionell schriftlicher Sprache und Spielräume zu ihrer Erprobung bspw. in Situationen öffentlichen Sprechens.

Neuere deutschdidaktische Konzepte tragen im Sinne einer inklusiven Unterrichtspraxis dem Umstand unterschiedlicher Literacy-Erfahrungen von Kindern insofern Rechnung, als dass sie von einem **erweiterten Textbegriff** ausgehen, der Schrift nicht auf Alphabetschrift reduziert, sondern z. B. ihn als „multikodales Gebilde“ (Zielinski/Ritter 2016, 263) begreift und außerdem

„die Grenzlinie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (ebd.) erweitert. Betrachtet wird nicht mehr nur, was das Kind medial zu Papier bringt, sondern auch das, was es ‚konzeptionell schriftlich‘, aber ‚medial mündlich‘ äußert. Für solche Kinder und für Kinder, die noch nicht alphabetisiert sind, bewährt sich im TSC die Methode des Diktierenden Schreibens. (s. Kap. 5.4; s. Padlet)

● **Auf den Punkt gebracht:**

- Kinder kennen Geschichten nicht nur aus Büchern, sondern auch aus Erzählungen oder anderen Medien. Diese multimedialen Spracherfahrungen zu kennen, ist für daran anknüpfende Sprach(en)bildung im TSC wichtig (s. Padlet).
- Kinder kennen z. B. aus Medien konzeptionell eher schriftliche Praktiken, auch in verschiedenen Sprachen, wie z. B. den Wetterbericht oder Quizshows. Diese Erfahrungen werden im TSC für die Sprach(en)bildung und das Sprachenbewusstsein aufgegriffen (s. Kap. 2.1; s. Padlet).
- Nicht alle Kinder haben sprachlich aktivierende (Vorlese-) Gesprächssituationen erfahren. Im TSC können sie diese Erfahrungen nachholen (s. Padlet).
- Vorlesegespräche fördern Kinder im TSC auch in sprachpragmatischer Hinsicht: Fragen stellen, Vermutungen äußern, Erzählen. Dieser Bereich der sprachlichen Pragmatik wird in der schulischen Sprach- und DaZ-Förderung oft vernachlässigt, da diese häufig eher auf die Bereiche Lexik und Grammatik fokussiert (vgl. Knapp u. a. 2011, 37).
- Analog zu vorschulischen Erfahrungen im Rollenspiel als vorgestellter Situation, in der ein konzeptionell schriftlicheres Sprachregister erprobt wird, wird im TSC szenisch und mit dem ganzen Körper gespielt. Beim performativen Spiel erweitern Kinder ihre gesamtsprachliche Ausdrucksfähigkeit: Verbalsprache und Körpersprache (Mimik, Gestik).

2.2 Spracherwerb mehrsprachig aufwachsender und geflüchteter Kinder (AN)

Im Jahr 2019 waren im TSC **insgesamt 37 verschiedene Erstsprachen** vertreten. Der Anteil der erstsprachlich deutschen Kinder lag bei 25,1 %, der Anteil von Kindern, die neben Deutsch (mindestens) noch eine andere Familiensprache haben, lag bei 41,5%.

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird unterschiedlich verwendet. Gogolin betrachtet **lebensweltliche Mehrsprachigkeit**, d. h. „eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage“ (Gogolin 2010, 544). Mit diesem Begriff werden demnach die Besonderheiten des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs in Familien mit Migrationshintergrund erfasst, zu denen bspw. der Erwerb der Mehrheitssprache unter nicht muttersprachlichen Bedingungen,

die Normalität von Sprachmischungen im Alltag und die Verwendung unterschiedlicher Sprachen in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext gehören (vgl. Fürstenau 2011, 30). Der zentrale Aspekt in diesem Verständnis ist also das mehrsprachige Handeln.

Ein weites Verständnis von individueller Mehrsprachigkeit meint die ***innersprachliche Mehrsprachigkeit***. Jeder Mensch spricht in der Kommunikation mit unterschiedlichen Gesprächspartner*innen und in unterschiedlichen Kontexten und kommunikativen Anforderungen in verschiedenen Registern sowie in regionalen Varietäten einer Sprache (s. Padlet). Diesem Konzept folgend betrachten wir jedes Kind im TSC – auch die ‚einsprachig‘ deutschsprachigen – als mehrsprachig. Die Mehrsprachigkeit bezieht sich dabei sowohl auf die Verbalsprache als auch auf die Körpersprache (Gestik, Mimik).

Wie im vorangegangenen Abschnitt erläutert, erweisen sich außerhalb der Schule gemachte reichhaltige Literacy-Erfahrungen der Kinder als zentraler Einflussfaktor für den schulischen Erfolg, da dabei sprachliche Kompetenzen erworben werden, die den Zugang zur konzeptionell eher schriftlichen „Sprache der Schule“ erleichtern. Ein weiterer zentraler Einflussfaktor sind die Sprachkenntnisse der Kinder im Deutschen. Es ist davon auszugehen, dass die mehrsprachigen Kinder im TSC wenig vorschulische Deutschkenntnisse oder Literacy-Erfahrungen auf Deutsch gesammelt haben. Zudem werden in der Schule wenig Möglichkeiten zum Transfer zwischen den Sprachen eingeräumt: Andere Familiensprachen als Deutsch haben in der Schule nach wie vor oft wenig Raum. Diese **Sprachenschätze der Kinder** werden im TSC im Sinne einer ganzheitlichen Sprach(en)bildung systematisch einbezogen (s. Padlet).

Auch die Bedingungen, unter denen die Kinder des TSC mehrere Sprachen erworben oder gelernt haben, sind unterschiedliche. Unterscheiden lassen sich folgende grundlegend verschiedene Situationen des Zweitspracherwerbs:

- Es gibt Kinder im Camp, die von Geburt an gleichzeitig zwei (oder mehr) Sprachen erworben haben (→ bilingual bzw. **mehrsprachig simultaner Erstspracherwerb**).
- Daneben gibt es Kinder, die zuerst eine (oder mehrere) erworben haben und die erst später, z. B. durch den Eintritt in Bildungseinrichtungen, mit dem Deutschen in Kontakt gekommen sind (→ früher sukzessiver Zweitspracherwerb, vgl. Lisker 2011, 23). Sie fallen häufig in der Schule in den Bereich der **Deutsch-als-Zweitsprache Förderung (DaZ)**.
- Kinder aus IVKn (Internationalen Vorbereitungsklassen) hingegen erleben Deutsch erst seit Kurzem und je nach Lebenssituation nur bedingt als Sprache des Alltags, deswegen handelt es sich bei ihnen eher um ein Lernen bzw. den Erwerb von **Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)**.

Grundlegendes zum simultanen Erstspracherwerb und zum sukzessiven Zweitspracherwerb

Der Umstand, mit zwei (oder mehr) Sprachen simultan, d. h. gleichzeitig, oder auch nacheinander aufzuwachsen, stellt an sich keine Überforderung dar; es bedarf jedoch – genau wie beim Spracherwerb Einsprachiger – eines reichen Sprachangebots in einem unterstützenden Umfeld. Dazu gehört, dass Erwachsene mit dem Kind in der Sprache sprechen, die ihnen sicher und vertraut ist und in der sie mit dem Kind herzlich, viel und verständlich sprechen können, also auch Emotionales ausdrücken können. Selbst wenn Kinder in einer Sprache nicht viel sprechen, erwerben sie dabei Verstehenskompetenzen, die eine wichtige Voraussetzung für den (späteren Wieder-)Einstieg in diese Sprache sind.

Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache haben in der Familie bereits eine andere Sprache als Deutsch gelernt. Sie erwerben das Deutsche sukzessiv, d. h. zeitlich versetzt. Wie intensiv sie ihre Familiensprache gelernt haben, hängt davon ab, wie in der Familie gesprochen wird. Nicht nur die Menge und Komplexität des Sprachangebots ist hier prägend, sondern auch, wie intensiv, liebevoll und erklärend mit den Kindern gesprochen wird. Die zweite Sprache wird bestenfalls nicht nur im Unterricht erlernt, sondern auch im sozialen Austausch; der Gebrauch in der Lebenswelt ist notwendig. Die Kompetenzen in beiden Sprachen können dabei sehr unterschiedlich ausgeprägt oder auf bestimmte Verwendungskontexte festgelegt sein.

Kürzlich migrierte und/oder geflüchtete Kinder erleben Deutsch, wenn überhaupt, erst seit kurzer Zeit als Sprache des Alltags und der Gesellschaft und waren davor vielleicht im Verlauf ihrer Flucht auch schon in anderen Ländern und kennen daher u. U. Brocken vieler anderer Sprachen. In der IVK lernen sie Deutsch eher als Fremdsprache: Sie sind zwar in der Schule hineingeworfen in ein „deutsches Sprachbad“, nicht immer jedoch in ihrem Alltag. Sie stehen sowohl in der deutschsprachigen Alltagskommunikation als auch in der spezifischen Sprache der Schule und damit der Bildungssprache ganz am Anfang. Sie haben, ebenso wie ihre Eltern, die Erfahrung gemacht, mit dem Herkunftsland auch eine „sprachliche Heimat“ zurückgelassen zu haben. Der Wechsel in die fremde sprachliche Umgebung in Deutschland kann als sehr traumatisch erlebt worden sein. Möglicherweise haben sie aber in ihrer Erstsprache bildungssprachliche Kompetenzen und Literacy-Erfahrungen gemacht, die ihnen im Deutschen helfen.

Insbesondere in Bezug auf diese Kindergruppe, aber auch generell, sollte immer die emotionale Dimension des Spracherwerbs berücksichtigt werden. Zudem sollte nicht von vielleicht noch geringen Sprachkenntnissen im Deutschen auf geringe Literacy-Erfahrungen geschlossen werden.

Die Art der Erfahrungen, die die Kinder möglicherweise in anderen (Schrift-)Sprachen gemacht haben, gilt es, mittels Befragung und Beobachtung zu eruieren (s. Kap. 2.3. Schulhospitation).

Prozesse des Zweitspracherwerbs

Bei der Beschreibung von Erwerbsprozessen werden zumeist Bereiche wie Wortschatz oder Grammatik in den Blick genommen. „Die Sprache ist jedoch ein komplexes Geschehen und der Spracherwerb vollzieht sich gleichzeitig auf mehreren Ebenen: Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon, Kommunikation-Pragmatik sowie Schriftspracherwerb (Literacy)“ (Lisker 2011, 11).

Betrachtet man zum Beispiel die syntaktischen Erwerbsprozesse, so lässt sich festhalten, dass Sprachlerner*innen zuerst feste Ausdrücke und Einwortäußerungen („Saft“) produzieren, dann Mehrwortäußerungen, bei denen das Verb, falls vorhanden, meist in der Grundform am Ende steht („Saft trinken“). Dann folgen ähnlich dem deutschen Erstspracherwerb kleine Sätze mit korrekter Wortstellung und korrekten Verbformen. Manche Kinder üben sich hierbei in inhaltlich bedeutungslosen Sätzen, trainieren also sprachliche Formen bspw. beim handlungsbegleitenden Sprechen oder beim diktierenden Schreiben (s. Kap. 5.4; s. Padlet).

Für Kinder, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, sind neben der Grammatik, der Lexik etc. weitere Besonderheiten des Deutschen herausfordernd. Dies hängt z. B. auch davon ab, welche typologisch-strukturellen Unterschiede die Erstsprache und das Deutsche aufweisen (s. Krifka u. a. 2014). Unterschiede betreffen z. B.

- das **Phonemsystem**: Im Unterschied zur Erstsprache werden im Deutschen andere Laute gebraucht, um Bedeutungen zu unterscheiden: Im Spanischen wird w und b nicht unterschieden, im Japanischen l und r nicht; für arabische Sprecher*innen gibt es im Deutschen mehr Vokale zu lernen.
- den **Rhythmus** und die **Sprechmelodie**: Die überwiegende Betonung der ersten Silbe in deutschen Grundwörtern ist für viele Sprecher*innen anderer Erstsprachen ungewohnt, im Mündlichen häufig unbetonte Flexionen erschweren den Grammatikerwerb. Aber auch die Satzmelodie ist in jeder Sprache anders.
- das **Sprechtempo**: Es ist nicht nur individuell und situativ verschieden, sondern auch kulturell unterschiedlich.
- die **Begriffe**: In manchen Bereichen des Deutschen gibt es weniger Bezeichnungen als in anderen Sprachen – z. B. im Vergleich zu nordischen Ländern nur wenige Bezeichnungen für weiß; in manchen Bereichen ist die Semantik des Deutschen reicher – z. B. gibt es im Türkischen kein eigenes Wort für Lust. Manche Wendungen bedeuten mehr als die einzelnen Wörter – das erschwert das Verstehen von Redensarten, Metaphern etc.

- die syntaktischen **Strukturen** v. a. der konzeptionellen Schriftlichkeit: Für Deutschlernende ist bspw. die Verbendstellung in Nebensätzen oder die Verbtrennung schwierig (s. Padlet).

Es gibt aber auch sprachliche Bereiche, die unabhängig von einer Sprache erworben werden und bei denen ein Transfer von einer auf die andere Sprache erfolgt. Dies trifft laut Ehlich u. a. (2008) auf pragmatische und diskursive Kompetenzen zu, deren Erwerb immer in Abhängigkeit von grammatischen und lexikalischen Kompetenzen stattfindet (vgl. Lisker 2011, 21, 25).

Performative Zugänge, wie sie in den TheaterSprachZeiten im TSC ermöglicht werden, fördern das Potenzial solcher Transferleistungen. Des Weiteren wird durch explizites Vergleichen von Sprachen und sprachlichen Strukturen in den TSZ an die Sprach(en)bewusstheit zwei (und mehr-)sprachig aufwachsender Kinder angeknüpft, die von klein auf Sprachphänomene – wenn auch implizit – miteinander vergleichen. Sie lernen im Umgang mit verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten und Denkweisen früh, Perspektiven zu wechseln und divergent, eigenständig zu denken. Jede*r Sprecher*in, auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft, spricht individuell, d. h. die Art des Sprechens ist Teil der Persönlichkeit. Eine neue Sprache zu lernen, ist damit weit mehr als nur zu hören, wie man spricht. **Eine neue Sprache verändert auch das Denken.** Wer (schon früh) eine zweite Sprache (parallel) lernt, dem fällt es leichter wahrzunehmen, dass andere Menschen die Welt anders sehen, anders kategorisieren, andere Begriffe gebrauchen (vgl. Osburg 2016; 2011).

Zur Situation von geflüchteten Kindern in Hamburg

Im **Schuljahr 2019/20** besuchten in Hamburg 671 Kinder mit Fluchthintergrund eine Basisklasse oder eine Internationale Vorbereitungsklasse. Insgesamt ist die Zahl von neu zugewanderten Grundschüler*innen jedoch weitaus größer, denn die Mehrheit wird in Regelklassen eingeschult. Seit 2017/18 sind diese Schüler*innenzahlen rückläufig (s. Schuljahresstatistiken 2010 bis 2019). Ursachen für Flucht gibt es viele: Kinder „*fliehen vor Bürgerkrieg oder aus Angst, als Kindersoldaten rekrutiert zu werden, vor körperlicher oder sexueller Ausbeutung und vor Verfolgung aus politischen und religiösen Gründen oder weil ihre Familien einer Minderheit angehören*“ (Shah 2017, 4). Auch Armut kann für die Eltern ein Grund sein, ihr Land zu verlassen und anderswo auf ein besseres Leben zu hoffen. Viele geflüchtete Kinder haben bedrohliche und belastende Erlebnisse hinter sich und müssen sich in einem fremden Land mit einer fremden Sprache, fremden Lebensbedingungen und fremden Konventionen, Werten und Alltagsregeln komplett neu orientieren. Es ist davon auszugehen, dass viele, wenn auch nicht alle Kinder durch die Erlebnisse vor und

während der Flucht traumatisiert sind. Manche trauern um verstorbene oder zurückgelassene Familienangehörige und Freund*innen oder um das vertraute Umfeld. Zudem ist die Lebenslage vieler Flüchtlinge in Deutschland geprägt durch eine eingeschränkte Wohn- und Ernährungssituation in der Erstaufnahme, bei einigen spielt die Unsicherheit aufgrund einer möglichen Abschiebung eine große Rolle.

„Kinder können sich normalerweise in ihrer Erstsprache altersgemäß verständigen. In der neuen Umgebung und Sprache hingegen können sie das nicht: Sie können nicht sagen, was sie wissen und wollen und können nicht zustimmen oder widersprechen, können nicht verstehen und nicht erzählen [...]. Die Kinder kommen [...] in einen neuen Bedeutungsraum, die sichere Kenntnis der Handlungsabläufe fehlt ihnen, die Handlungen anderer können nicht interpretiert werden, das Verstehen geht oft fehl. Und Sprachen sind ihnen keine Hilfe, weil die eine nicht verstanden wird und die andere erst erlernt werden muss. So können sprachliche und inhaltliche Probleme sich gegenseitig verstärken und das Lernen blockieren.“ (Dehn u. a. 2012, 75)

Sensibilität ist demnach erforderlich bei Gesprächen über existentielle Themen (Heimat, Tod, Verlust etc.), da TSC-Betreuer*innen hierdurch möglicherweise aufbrechende Reaktionen nicht auffangen können. Statt über Ängste der Kinder zu sprechen oder ihrem Ausdruck schriftlich oder performativ Raum zu geben, sollten eher angenehme Gefühle und Wünsche thematisiert werden.

Zudem können kulturelle Missverständnisse zu unnötigem Ärger führen. Hierzu ein Beispiel aus der Schule:

Die Lehrerin erklärt dem Kind etwas und ist verärgert, weil das Kind sie dabei nicht anschaut, sondern ständig auf seine Schuhe blickt. Sie empfindet dieses Verhalten als unhöflich und denkt, das Kind höre ihr vielleicht nicht zu. Das Kind aber hat aufgrund eines anderen kulturellen Hintergrundes gelernt, dass man Erwachsenen, und erst recht Respektspersonen wie Lehrkräften, nicht direkt in die Augen sieht. Es kann den Ärger der Lehrerin überhaupt nicht nachvollziehen. (Beispiel entnommen aus Shah 2017, 21)

Natürlich kann nicht erwartet werden, dass Pädagog*innen sämtliche Regeln aller Kulturen der Kinder kennen. Aber sie können eine Haltung einnehmen, die kulturelle Diversität als Grund für Schwierigkeiten im Umgang miteinander einbezieht. Hilfreich ist hier vor allem die Kommunikation, der Austausch der unterschiedlichen Perspektiven, auch mit Hilfe von (kindlichen) Übersetzer*innen. Dabei ist das Erwartete klar zu benennen (hier: "Schau mich bitte an!") und nicht

Verneinungen (“Du sollst nicht auf deine Füße schauen!”) oder Ironie (“Du willst wohl gar nicht rauskommen!”). Verstehen Kinder genug, sollte auch der Grund benannt und damit (inter)kulturelle Orientierung geboten werden. Im hier genannten Beispiel wäre das: „Schau mich an, wenn ich mit dir rede, damit du mir zeigst, dass du mir zuhörst.“ oder „In Deutschland gilt es als unhöflich, den Gesprächspartner nicht anzuschauen.“ Auch im Umgang mit Ritualen gilt es, Gelassenheit an den Tag zu legen, wenn einige Kinder zunächst nur zuhören und nichts sagen möchten.

● **Auf den Punkt gebracht:**

- Gesprächssituationen über die Sprachen der Kinder ermöglichen Kindern, im TSC ihre **Sprach(en)bewusstheit** zu entwickeln und zu verbalisieren, und erleichtern es den Sprachbetreuer*innen, an die Potenziale zwei- und mehrsprachig aufgewachsener Kinder anzuknüpfen.
- Geflüchtete Kinder haben oft einschneidende Brüche in ihren Sprachbiografien erlebt: Ihre Eltern können sich sprachlich nicht verständigen und sind dadurch hilflos, die Mehrheitssprache im neuen Land ist plötzlich eine andere Sprache, die Familiensprache hat keinen Platz in Gesellschaft und Schule; Eltern können ihre Kinder im Spracherwerb nicht mehr unterstützen. Im Unterschied zu üblichen Schulerfahrungen spielen die **Herkunftssprachen der Kinder im Camp-Alltag** eine große Rolle: Die Kinder können ihre Mehrsprachigkeit einbringen und sich somit als mehrsprachige Persönlichkeiten erleben.
- Geflüchtete Kinder sind in eine fremde Kultur mit fremden **Handlungsmustern** geworfen: z. B. das Verhalten in der Schule und gegenüber Lehrer*innen, das Verhalten bei Trauer. Eltern können ihnen die neue Kultur oft nicht erklären. Im TSC erleben sie Betreuer*innen und Kinder in einem freizeitlichen, nicht-institutionellen Rahmen, in dem Raum für die Unterschiede ist und auch für Erklärungen im quasi-familiären Rahmen.
- Durch die Möglichkeit, verbalsprachlich als auch körpersprachlich („mit Händen und Füßen“) zu kommunizieren und sprachliche Handlungsmuster spielerisch zu erproben, erweitern die Kinder ihre gesamtsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen.
- Das Vorlesen und das diktierende Schreiben stellen gute Möglichkeiten für den Spracherwerb dar (**reichhaltiger sprachlicher Input und sprachlicher Erprobungsraum**) und bieten zugleich Möglichkeiten, nicht-alphabetisierten Kindern und Kindern mit noch sehr geringen Lese- und Schreibkompetenzen den inhaltlichen Anschluss an gemeinsame Themen zu gewährleisten und Gedanken dazu schriftlich festzuhalten. Die Vorlese- oder Diktiersituationen erfüllen

dabei nicht bloß einen kompensatorischen Auftrag, sondern sind bereits Teil der Lese- und Schreibförderung.

- Wenn Kinder ein Wort nicht kennen, können sie es vielleicht technisch erlesen, aber sie können den Leseerfolg nicht feststellen, weil sie das Gelesene nicht verstehen; ohne syntaktische Kompetenzen können sie keine angemessenen Hypothesen beim Erlesen aufstellen, das Satzverstehen und die dazugehörige Vorstellungsbildung werden zum Ratespiel. Im TSC wird die **Körpersprache zur Unterstützung des Textverstehens** und -deutens eingesetzt, sie hat eine ähnliche Funktion wie Bilder im Bilderbuch, wie paraverbale Gestaltungen im Hörspiel und wie der Austausch untereinander.
- Für Sprachbetreuer*innen ist eine wichtige Vorbereitung auf ihre Lerngruppe, sich Wissen über **kulturspezifische Voraussetzungen** der einzelnen Kinder anzueignen und über die in Abhängigkeit von den Erstsprachen zu erwartenden Schwierigkeiten beim Deutschlernen. Eine Übersicht für die häufigsten Sprachen der Kinder v. a. im Bereich der Verbgrammatik, auf die sich die Förderung im TSC richtet, wird im vorbereitenden Seminar erarbeitet.

2.3 Schulhospitation – Einschätzung von Sprache(n) und Literacy-Erfahrungen (AN)

Die Lehrer*innen machen bei der Anmeldung von Schüler*innen Angaben zu ihrem Sprachstand und ihrer Lesefähigkeit, d. h. sie halten Informationen bezüglich des Sprachförderbedarfs fest. Die Kinder werden außerdem vor dem Campbesuch von ihren zukünftigen Betreuer*innen in der Schule besucht. Dabei werden ein leitfadengestütztes Interview und eine Beobachtung des Lesens und Schreibens durchgeführt (s. Padlet). Es geht dabei nicht um Leistungsmessung, sondern darum, zum Beispiel familiäre und sprachliche Hintergründe, Hobbies, Interessen und Literacy-Erfahrungen, also möglichst viel über die Persönlichkeit, Sprache(n) und Schrift(en) des Kindes kennenzulernen. Die Situation ist so angelegt, dass das Kind dabei schon vor der gemeinsamen Fahrt ins TSC einen persönlichen Kontakt zu einem Betreuer, einer Betreuerin aufbauen kann.

Literatur

Austin, John L. (1962): How to do Things with Words. Oxford.

Bruner, Jerome S./Haste, Helen (1987): Making sense. The child's construction of the world. London u. a.

Dehn, Mechthild/Oomen-Welke, Ingelore/Osburg, Claudia (2012): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Reihe: Wie Kinder lernen, Seelze.

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, S. 9-34.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel sprachlicher Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 25-50.

Gogolin, Ingrid (2008): Herausforderung Bildungssprache, In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 215/216, S. 26.

Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, Heft 4. Wiesbaden, S. 529-547.

Knapp, Werner/Löffler, Cordula/Osburg, Claudia/Singer, Kristina (2011): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York, S. 15-43.

Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hgg. 2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin.

Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2019): Bildungssprachliche Praktiken. In: Online-Lexikon Sprache im Fach. <https://spracheimfach.de/> PDF-URL

Osburg, Claudia (2011): Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In: Knapp, Werner/Löffler, Cordula/Osburg, Claudia/Singer, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze, S. 48-92.

Schüler, Lis (2019): Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Berlin.

Schuljahresstatistiken 2010 bis 2019 <https://www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4951372/sus-internationalen-vorbereitungsklassen/>

Shah, Hanne (2017): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Handreichung BW, <http://docplayer.org/26850815-Fluechtlingskinder-und-jugendliche-fluechtlinge-in-der-schule.html>, zuletzt aufgerufen am 08.04.2020.

Wieler, Petra (2003): Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hgg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg, S. 47-68.

Zielinski, Sascha/Ritter, Michael (2016): Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hgg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg, S. 256-275.

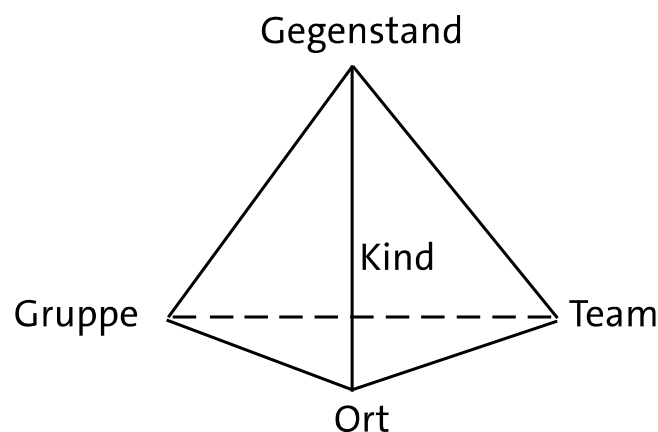
3 Pädagogische Grundlagen

3.1 Die vier Dimensionen der pädagogischen Arbeit im TSC (UK, PHG, WS)

Wie vorausgehend beschrieben, bewegt sich das Kind im TSC als Ferienfreizeit in einem besonderen pädagogischen Feld, in dem sich die Erlebniswelt des Kindes verdichtet und potenziert. Als vier Eckpfeiler dieses Feldes prägen folgende Dimensionen das pädagogische Handeln innerhalb der TSC:

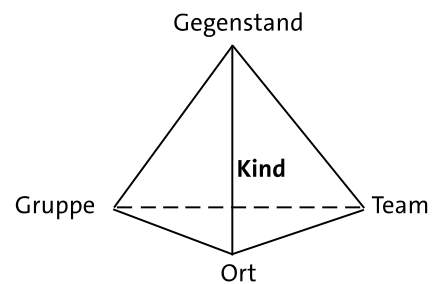
1. Die Gruppe – die anderen Kinder
2. Das Team – die Betreuer*innen
3. Der Ort – der vorgefundene und zu gestaltende Raum der Ferienfreizeit
4. Der gemeinsame Gegenstand der Kinderliteratur als Grundlage für didaktische Arrangements zum individuellen sprachlich-literarischen und theatralen Lernen in Diversität

Diese 4 Dimensionen werden im nachfolgenden in ihrer Bedeutung für das TSC kurz erläutert und das Zusammenspiel zwischen diesen aufgegriffen. Ausführliche Erläuterungen zu den jeweiligen Eckpfeilern finden sich in den Kapiteln zur Theaterpädagogik, der Sprach(en)bildung und der Freizeitpädagogik (Kap. 4, 5 und 6) wieder.



Die Rolle des Kindes und seine kulturelle Einbettung im Mittelpunkt der vier Dimensionen

Grundsätzlich orientiert sich die Pädagogik im TSC am einzelnen **Kind** und seinem Wohlergehen, dem Kindeswohl. Demnach ist sie immer an den Rechten, den Grundbedürfnissen und einer altersgemäßen Anregung, Förderung und Anforderung der Kinder ausgerichtet. Neben der Achtung der Kinderrechte dient die ausreichende Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse als Richtschnur pädagogischen Handelns: zuerst der Erfüllung ihres körperlichen Bedarfs, dann ihres Wunsches nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit und Liebe, nach Wertschätzung und Geltung und schließlich ihres Bestrebens nach Selbstverwirklichung.



Darüber hinaus gibt es im besonderen Setting „Ferienfreizeit“ bzw. im TSC für die Kinder die Chance auf einen Neuanfang: Die Kinder treffen sich in dieser Zusammensetzung zum ersten Mal. Jede*r bringt spezifische kulturelle Erfahrungen und Prägungen mit und hat die Möglichkeit, sich in dieser neuen Situation selbst neu zu erfinden und sich neu auszuprobieren. Jede*r Teilnehmer*in ist in dieser neuen Gruppe ein „unbeschriebenes“ Blatt, das sich in Kooperation und Kommunikation mit anderen neu „definieren“ kann. So können beispielsweise bei einem im Schulkontext als ruhig und zurückhaltend wahrgenommenen Kind im TSC neue Wesenszüge wie Neugier und Offenheit entdeckt werden.

Kulturelle Diversität der Kinder

Deutschland und insbesondere Hamburg als Metropolregion sind geprägt durch vielfältige Einwanderungsbewegungen. Kinder im TSC, die hier aufwachsen oder zuziehen, sollten die in unserer Gesellschaft vorhandene Diversität von sprachlichen, sozialen und kulturellen Ausdrucksformen und Lebensweisen als selbstverständlich erleben können. Das TSC als ganzheitliches und inklusives Bildungsprojekt lebt mit und von dieser Vielfalt. Die Vermittlungsarbeit im TSC bindet die vielen verschiedenen Herkunftsbiographien der Kinder und Betreuer*innen ein und stützt sich auf einen offenen dynamischen Kulturbegriff. Auf der Basis eines solchen antiessentialistischen Kulturbegriffs, der Kulturen im Sinne von Möglichkeitsräumen stets als dynamische und durchlässige Lebensäußerungen fasst und sich nicht auf ethnische oder nationalstaatliche Zuschreibungen und Normativität reduzieren lässt, wird im Kultur- und Bildungsbereich zuneh-

mend neben Inter- auch von Transkulturalität (vgl. Welsch 2017) gesprochen. Während Interkulturalität den Dialog und Austausch unterschiedlicher Kulturen thematisiert und fördert, beschäftigt sich Transkulturalität mit der Vielsprachigkeit wie Durchlässigkeit der Kulturen. Die dabei aktuell entstehenden individuellen, sozialen und kulturellen Phänomene und Fragen sowie die sich daraus ergebenden neuen Interaktions- und Ausdrucksformen prägen auch die pädagogischen Grundlagen und Arbeitsweisen des TSC.

Im TSC wird neben dem dynamischen Kulturbegriff auch mit dem der **‘Familienkultur’** gearbeitet, also mit „Gewohnheiten, Deutungsmuster(n), Traditionen und Perspektiven einer Familie, in die auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse usw. eingehen.“ (Preissing/Wagner 2003, 54) Indem die Familienkultur jedes einzelnen Kindes und ihre jeweilige individuelle Ausprägung von den Betreuer*innen des TSC berücksichtigt wird, ergeben sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch neue Erfahrungen, die im Camp mit den Kindern thematisiert werden können.

Eine die Diversität der Kinder wertschätzende Arbeit im TSC beginnt damit, die Lebenswirklichkeit des Kindes anzunehmen, Kind(er) und Betreuer*innen für unterschiedliche Wahrnehmungen zu sensibilisieren, gerade durch Literatur und Spiel zum Perspektivwechsel anzuregen und Empathie zu fördern sowie Differenzen und Fremdes wahrnehmen und aushalten zu lernen und dadurch Persönlichkeit und Konfliktfähigkeit weiterzuentwickeln.

Auf Grundlage einer inter- und transkulturellen, nicht-alltäglichen, intensiven Erlebniswelt im TSC potenzieren sich für das Kind die emotionalen, sozialen und kognitiven Erfahrungen und auch die Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit innerhalb des Zusammenspiels der oben genannten vier Dimensionen.



Die Gruppe

Die Begegnung mit der und das Leben in der (neuen)

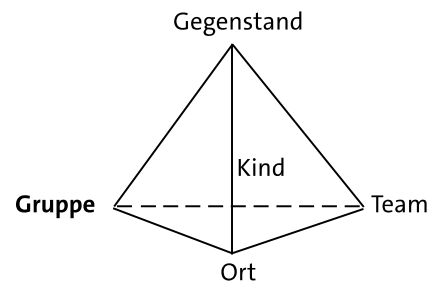
Gruppe im TSC haben auf das einzelne Kind einen sehr grundlegenden und starken Einfluss. Besteht die Großgruppe im TSC aus den zwei Untergruppen Betreuer*team und Kindergruppe, orientiert sich jedes Kind zunächst vor allem an den anderen Kindern und sucht nach Verbindendem oder nach Abgrenzungen. Die Kindergruppe ist sozialer Bezugspunkt und Spiegel inter- und transkultureller Perspektiven.

Das Zusammenleben rund um die Uhr beschleunigt die Gruppenentwicklung und das Entstehen einer kollektiven Gemeinschaft, die Antrieb einer Pädagogik des Werdens und der Bewegung ist. Die Gemeinschaft integriert ganz natürlich Partizipation und Solidarität als wichtigste Werte, Gleichberechtigung ist eine Selbstverständlichkeit. Das einzelne Kind wird von der Gruppe getragen und in Bewegung gebracht: Entdecken, Forschen und Lernen geschieht im Dialog. Der Geist der Kooperation macht jedes Kind reicher in der Gestaltung seiner Lebenswirklichkeit und Intensität seiner Lernerfahrungen.

Der soziale Kontext ist notwendig für die Entfaltung von Selbstbildung. Auch das Betreuer*team ist Teil der

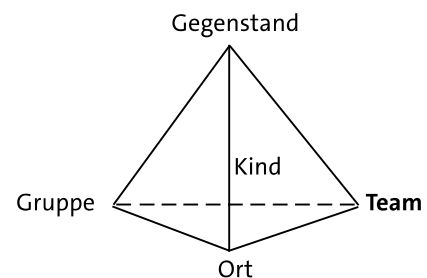
Gruppenentwicklung und jeder einzelne Betreuende wird ebenfalls durch das Großgruppengeschehen sehr beeinflusst. Aus der Perspektive eines Erwachsenen bzw. einer bewussten Rollenwahrnehmung ist der*die Betreuer*in diesem Geschehen jedoch nicht ausgeliefert, sondern trägt bzw. führt die Gruppenentwicklung in voller Verantwortung mit.

Um die Kinder sowohl als Individuen als auch in der Gruppe zu stärken, wird auf die sprach(en)unabhängige und auf die den Körper und die Emotionen bezogene Auseinandersetzung der Kinder mit sich und mit den*m Anderen in der Theaterarbeit großer Wert gelegt. Dabei kommt der Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Langsamkeit als Voraussetzung der bewussten Wahrnehmung und dem Übergang von der Nachbildung zur Neubildung hohe Bedeutung zu (s. Kap. 4.2).



Das Team

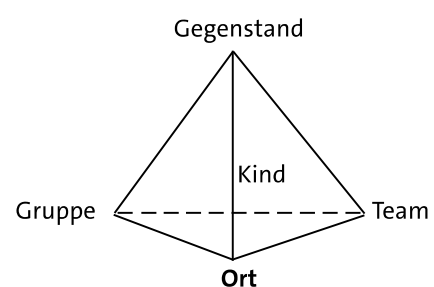
Das **Team** der vielsprachigen Betreuer*innen verkörpert und gestaltet für die Kinder das inter- bzw. transkulturelle Leben und Lernen. Als gleichberechtigtes Team sind die Betreuer*innen ein großes Ganzes und decken ein breites Angebot ab. Im Team sind sie in der Lage, als Netzwerk zu handeln und auch als nicht professionelle Pädagogen*innen frei und flexibel genug, die Kinder wirklich ernst zu nehmen, anzuerkennen und eine förderliche Bildungsarbeit aufzunehmen.



Für die Teambildung ist es für die einzelnen Betreuer*innen zunächst das Wichtigste, sich mit den eigenen Fähigkeiten und denen der anderen Teammitglieder vertraut zu machen. Das Hinsehen und Hinhören auf die gemeinsam entstandene und entstehende (pädagogische) Kultur der Gruppe und die Kulturen der Kinder ist notwendig, um kreativ pädagogisch zu gestalten. Selbstreflektion und Selbstkontrolle in der Teamarbeit sind Grundlage, um an die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und die Stimmungslage der Gruppe gut anknüpfen zu können und die vorbereiteten Inhalte an die aktuelle Situation anzupassen.

Der Ort

Ganz wesentlich wird die Entwicklung der Kindergruppe bzw. des einzelnen Kindes auch durch die Örtlichkeit, z. B. die Lage und Beschaffenheit der Herberge, die Größe und unterschiedliche Nutzbarkeit der Räume, die Festlegungen des Tagesablaufes, ja durch die gesamte Umgebung des Hauses beeinflusst. Nicht zuletzt gehört in diesen Zusammenhang auch das Wetter. Die dritte Dimension „Ort“ ist sehr „mächtig“, da man die Umgebung, das Haus und den



Raum kaum verändern und sich ihrem Einfluss nicht entziehen kann. Es gilt insofern die speziell diesem Ort innewohnende Qualität (z. B. die Qualität der Landschaftsformen, natürlichen Gegebenheiten, Räumlichkeiten, Einrichtung, Mobiliar usw.) zu erkennen, ihn in seiner Beschaffenheit wandelbar und flexibel zu nutzen und mit den Ideen und Prozessen der Betreuer*innen und Kinder mitwachsen zu lassen. Oft gibt die Umgebung (Wald, Wiesen, Wasser, Strand etc.) wie

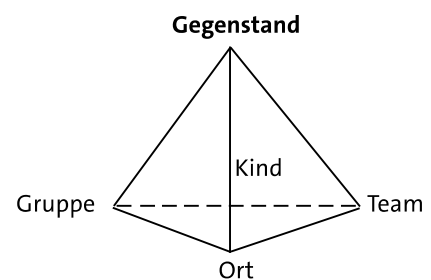
Pädagogische Grundlagen

auch das Wetter einzigartige Anregungen für Aktivitäten vor, die die unterschiedlichsten Reize haben können und den Kindern und ihrer Sprache(en)bildung entsprechend genutzt und eingesetzt zugutekommen (s. auch Kap. 5.4 Freizeitpädagogische Arbeitsprinzipien).



Der Lerngegenstand

Machen die Kinder im Camp die Erfahrung, dass sie als Personen anerkannt werden, auch wenn ihre Lebenswelten sich von denen anderer unterscheiden, besteht für sie eine erhöhte Motivation, sich mit dem Eigenen und dem Anderen auseinanderzusetzen. Im Camp gibt es für dieses inter-/transkulturelle Lernen besondere Gelegenheiten im Umgang mit dem Kinderbuch *Die Schwarze Hexe* als gemeinsamem **Lerngegenstand**.



Der kinderliterarische Text ist als Lerngegenstand für inter-/transkulturelles und individuelles Lernen deshalb besonders geeignet, weil die fiktionalen Erfahrungen der Handlungsträger für die Kinder ein Angebot zur Identifikation und zur Abgrenzung sind und damit ermöglichen, eigene Lebensthemen auf der inhaltlichen Ebene der Literatur zu bearbeiten – dies ist eine

wichtige Lernchance. So bewegt Mikael, der eigentlich nicht schreibt, die Frage so stark, wer die Hexe in Wirklichkeit ist, dass er ihr aus eigenem Antrieb diese Frage in einem Brief stellt: *Wer bist du in echt?* (Richter 2017). Indem solchen Impulsen der Kinder nachgegangen wird, indem durch das längere Verweilen am Detail Leerstellen der Literatur unterschiedlich entfaltet, Perspektivwechsel angeregt, Empathiebildung unterstützt und unterschiedliche Deutungen ausgehalten werden, stärkt auch der Umgang mit dem Kinderbuch interkulturelle Kompetenzen der Kinder. Durch den Austausch über verschiedene Lesarten und Perspektiven auf dasselbe können Kinder gerade im gemeinsamen Umgang mit Literatur (inter)kulturelle Orientierung gewinnen – als transkultureller Zugewinn zu innerliterarischen Lerneffekten (vgl. Grundmann 2017 mit Bezug auf Wintersteiner 2006).

Das Kinderbuch wird dabei nicht für pädagogische Themen instrumentalisiert, sondern die (inter)kulturelle Diversität der Leser*innen wird produktiv genutzt: die Fremdheit zwischen Text und Leser*in und die in Bezug auf fremde Lebenswelten anderer Leser*innen. „Im Zentrum steht empathisches Lesen als eine elaborierte Form identifikatorischen Lesens, die nicht Fremdverstehen anstrebt, sondern Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit dem Befremden, das die Literatur oder die Anschlusskommunikation auslöst.“ (Rösch 2013, 29) Konkret heißt das: Auf der inhaltlichen Ebene der Literatur kann beispielsweise anhand des Umzugs des Protagonisten das Thema „Zuhause“ individuell und (inter)kulturell bearbeitet werden oder anhand der literarischen Familie eine Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Familienbeziehungen und -aufgaben stattfinden – bspw. in multiperspektivischen (Vor-)Lesegesprächen, szenischen Darstellungen oder Schreibszenarien, die das Spiel mit alternativen Deutungen eröffnen, auch in mehreren Sprachen.

Nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf der sprachlichen Ebene des Buches werden interkulturelle Prozesse angeregt: Es geht nicht um isoliertes Vokabellernen (lexikalisch-kognitive Ebene), nicht um separate Übungen zur lautlichen/phonematischen und morphematischen Ebene des Deutschen (Rechtschreibung und Grammatik) oder zur allgemeinen (und vielleicht eurozentristischen) Bedeutung der Wörter. Vielmehr geht es z. B. darum, dass die Kinder sich in mehreren Sprachen ausdrücken, sich mit den strukturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden ihrer Sprachen auseinandersetzen und somit nicht nur eine Anerkennung ihrer Sprachen erleben, sondern auch eine kognitive Klarheit über Strukturen ihrer Sprache(n) und der deutschen Sprache entwickeln können. Zudem werden in der gemeinsamen Sprachreflexion auch die Konnotationen der Kinder zu sprachlichen Wendungen aus der

gemeinsamen Kinderliteratur thematisiert und auch hier intertextuelle Bezüge hergestellt, ihre anderen Sprachen eingebunden.

Bezogen auf Inhalte und Sprache(n) wird mit der Kinderliteratur als gemeinsamem Lerngegenstand ein über nationale Kategorien hinausführendes transkulturelles Denken angestoßen. Das interkulturelle Potenzial wird dabei mehr durch das didaktische Arrangement bestimmt, in dem bedeutsame Erfahrungen und Themen der Kinder in Auseinandersetzung mit der Literatur und den Anderen bearbeitet werden, als durch die kulturelle Herkunft des Textes (s. Dawidowski/Wrobel 2006, 40).

● Auf den Punkt gebracht:

Inter- und Transkulturalität sind Voraussetzungen nicht nur für das Leben, sondern auch für das Lernen im TSC. Wird die Thematisierung von Vielfalt zum Normalzustand in der Freizeit und der TheaterSprachZeit, gelingt die Auseinandersetzung mit und Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Diversität (vgl. Gogolin u. a. 2020).

3.2 Mit Kindern auf Entdeckungsreise gehen (IR)

Loris Malaguzzi, der Begründer der Reggio-Pädagogik, knüpfte nach dem zweiten Weltkrieg und dem Ende des Faschismus in Italien an einem emanzipatorisch-humanistischen Welt- und Menschenbild an und entwarf ein Bild vom Kind und seinen hundert Sprachen. Seine Leitidee ist: Wir assistieren den Kindern, wir erziehen sie nicht! Jedes Kind hat die Fähigkeit, sich selbst zu bilden. Die Pädagog*innen eröffnen und ermöglichen vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungsräume, die neugierig machen, diese Fähigkeiten zu entdecken und zu erschließen und aus diesem Prozess heraus etwas zu schaffen: ein Bild, ein Lied, eine Skulptur aus Lehm, einen Text, einen Tanz, ein Theaterstück, eine Klangcollage z. B. zum Thema Regen. Sie gehen mit den Kindern auf Entdeckungsreise zwischen Forschen und Kreieren.

In der Initiierung von emanzipatorischen Bildungsprozessen spielen die Künste und Wissenschaften als Quelle der Inspiration und Irritation für die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung eine herausragende Rolle. Kinder erhalten hier die Möglichkeit, gemeinsam Fragen zu stellen, zu philosophieren und anhand ihrer Bedürfnisse und Interessen sinnlich-ästhetische „Gesamtkunstwerke“ zu gestalten, in die ihre naturwissenschaftlichen, sprachlichen und künstlerischen Forschungen einfließen z. B. in ihrer Gestaltung eines „Vergnügungsparks für Vögel“ mit Springbrunnen, Schaukeln und Riesenrädern (Malaguzzi 2004, 130ff). In dieser Pädagogik ist das Erkunden und Gestalten der Kinder zu vergleichen mit dem von Dichter*innen, Musiker*innen

und Naturwissenschaftler*innen. Sie besitzen die „Kunst des Forschens“ und sind sehr empfänglich für den Genuss, den das Erstaunen bereitet. Es stellt sich die Frage, wie man bewusst ihre Entfaltungsmöglichkeiten und ihre konkrete Umwelt gestaltet und ihnen ungewohnte sinnliche Erfahrungsräume im Camp eröffnet z. B. die Lesecke, der Besuch auf dem Bauernhof, in der Bücherei etc., damit Kinder sich in eine aktive Beziehung zu dieser vielleicht neuen Erfahrung setzen können und in den Prozess des Kreierens, des Neuschöpfens, des sinnlich-ästhetischen Wahrnehmens und Neubildens gelangen.

„Je umfassender sich die Gesellschaft der Persönlichkeit erschließt, desto reicher wird deren innere Welt.“ (Leontjew 1982, 203) Hierin liegt die Aufgabe einer Bildung, die den ganzen Menschen in den Blick nimmt. Sie sollte eine umfassende Erfahrung und damit immer auch sinnlich-leibliche Erfahrung von Welt ermöglichen. Karl-Josef Pazzini spricht von der „Konstruktion von Wirklichkeiten“ als „Spiel mit realen und virtuellen Erscheinungsformen“ (mms.uni-hamburg.de/blogs/pazzini/ Stand 18.9.2018). Solche mehrdeutige und ambivalente Bildung bedarf eines Austauschs durch Transformationen, „vor allem bildnerischen und sprachlichen, analog und digital, im Gestalten und beim Schreiben und Sprechen“ (Dehn 2007, 35). Laut Mechthild Dehn schließt das Ambiguität, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz ein. „Was für das Sehen gilt, gilt – das ist seit langem unstrittig – auch für das Lesen. Zugänglich für den Austausch mit anderen wird solches Spiel erst in Transformationen: vor allem bildnerischen und sprachlichen, analog und digital, im Gestalten und beim Schreiben und Sprechen.“ (Dehn 2007, 11) Nach Pazzini wird Bildung vom Bild aus gedacht und damit auch von Kunst. „Alle Bildung ist ästhetisch, weil sie Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen, Physischen her, untergräbt. Unfassbar.“ (Pazzini 2015, 23) In diesem Sinne ist Bildung „Arbeit am Subjekt“ (ebd). In den Prozess der Bildung des Selbst durch die Arbeit am Subjekt fließt die emotionale Auseinandersetzung mit Impulsen, z. B. dem Buch *Die Schwarze Hexe*, ungewohnter klassischer Musik aus verschiedenen Kulturräumen oder Gemälden in Kunstbänden, in die subjektiv motivierten Forschungs- und damit Bildungsprozesse, die in die Gestaltung einer eigenen Kreation münden, z. B. einer Szene oder einem Text oder einem Bild. Diese Kreationen sind ästhetische Abbilder dieses subjektiven Prozesses für die persönliche, immer auch sinnlich-leibliche Sinnbildung.

3.3 Warum lernen Kinder was, wann und wie? (IR)

Der Mensch, verstanden als sich selbst bildendes Subjekt in Wechselwirkung mit seiner konkreten Lebenswelt, bewegt sich und wird bewegt, lernt sich und die Welt kennen im Prozess seiner persönlichen Tätigkeit und Widerspiegelung. Dies ist ein immer körperlich-leiblicher Prozess, da der Mensch in und mit seinem Körper und seinen real sinnlich erfahrenen Sprachen lebt. Der Mensch bildet sich und sein Bewusstsein in seinem konkreten Lebenskontext zwischen bewusst und unbewusst, zwischen implizit und explizit, zwischen inneren und äußeren Bildern, in denen sich die subjektiven Bedeutungen spiegeln, der persönliche Sinn.

Das Besondere des Konzepts des Hamburger TheaterSprachCamps ist die spezifische Verknüpfung der Theaterarbeit und der Sprach(en)bildung, die mit der Tätigkeitstheorie nach Wygotski, Leontjew und Lurija begründet werden kann/soll. Sie erforschten die Bedeutung der ständigen Bewegung zwischen **Tätigkeit und Widerspiegelung** für die Bildung der Persönlichkeit und der notwendigen Spiegelung des Selbst in seiner konkret sinnlich-praktisch erfahrenen Welt.

„Die Tätigkeit ist eine ganzheitliche, nicht aber eine additive Lebenseinheit des körperlich materiellen Subjekts. Im engeren Sinne, das heißt auf psychologischer Ebene, ist sie eine durch psychische Widerspiegelung vermittelte Lebenseinheit, deren reale Funktion darin besteht, das Subjekt in der gegenständlichen Welt zu orientieren. Mit anderen Worten, die Tätigkeit stellt keine Reaktion und keine Gesamtheit von Reaktionen dar, sondern ein System mit eigener Struktur, mit eigenen inneren Übergängen und Umwandlungen sowie mit eigener Entwicklung.“ (Leontjew 1982, 83)

Widerspiegelung und Tätigkeit sind in dieser Subjekttheorie die umfassenden, philosophisch gefüllten Begriffe, die der theoretisch fundierten Analyse des Subjekts dienen und weit mehr beinhalten als unser umgangssprachliches Verständnis von Handeln. So haben „Operation“, „Handlung“ und „Tätigkeit“ im Prozess je nach Bewusstseitsgrad wechselnde Bedeutungen für die Bildung des Subjekts, für die Bildung des Selbst anhand seiner Bedürfnisse, die in seiner oder ihrer persönlichen Zielbildung münden (ebd., 114f.). Dieses Verständnis bildet die Basis für die Arbeit im TSC, z. B. in der Methode des diktierenden Schreibens (s. hierzu Kap. 5.4): Ein Kind hat die Tätigkeit Schreiben noch nicht operationalisiert, wohl aber die Tätigkeit eine Geschichte erzählen. Ein*e Sekretär*in schreibt die Geschichte des diktierenden Kindes auf, das so ein wortgenaues Abbild seiner eigenen Geschichte in Schriftform erhält. Aufgrund dieser auch emotionalen Erfahrung kann es nun das mit einem Ziel verknüpfte Bedürfnis entwickeln: „Ich will schreiben lernen.“ Diese neue Erfahrung ermöglicht die Veränderung der Motivation, der Motiv- und damit

Zielbildung für den Eintritt in die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1985) auf der Grundlage der Veränderung der Bedürfnismuster (s. hierzu Kap. 5). An diesem Beispiel zeigt sich, wie die von außen initiierte Veränderung der Tätigkeitsmuster mit der Veränderung der Zielbildung und damit der Bildung des persönlichen Sinns verknüpft ist. Gleiches zeigt sich in der Theaterarbeit durch die Veränderung von Bewegungsmustern, z. B. in der Arbeit zu Gleichgewicht, indem die unbewusste Ausführung/Operation „stehen“ im Modus „Standbein Spielbein“ in die bewusste Tätigkeit „auf zwei Beinen mit gleicher Gewichtsverteilung stehen“ verändert werden kann, wenn dies zu meinem Bedürfnis wird, also in meinen Sinnbildungsprozessen von positiver emotionaler Bedeutung wird.

● **Auf den Punkt gebracht:**

In der gegenständlichen Tätigkeit, in der konkret-praktischen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, eignet sich der Mensch seine reale Lebenswelt an – in seiner konkreten Zeit und in seinem konkreten Raum, also kultur-historisch. Ein Baby erfährt seine Umwelt, indem es ertastet und in den Mund steckt. Die Frage ist, was trifft es an: Sand oder Schnee? Was empfindet es: Hitze oder Kälte?

Im konkreten Tun macht der Mensch sich ein Bild der ihn real umgebenden Welt. In wissenschaftlichen Experimenten wies Leontjew mit anderen nach, „dass das psychische Abbild von Anfang an bereits auf die (in Bezug auf das Gehirn des Subjekts) äußere Realität „bezogen“ ist und dass es nicht in die Außenwelt projiziert, sondern eher aus ihr „geschöpft“ wird.“ (Leontjew 1982, 127)

Im Tun dringt dieses Bild, das seine Erfahrungen spiegelt, in das Innere ein und wird im tätigen Prozess zum psychischen Abbild, zu einer inneren Repräsentation der realen Welt. „Die sinnlichen Abbilder sind die allgemeine Form der psychischen Widerspiegelung, die durch die gegenständliche Tätigkeit des Subjekts erzeugt wird.“ (ebd., 136)

In der Tätigkeitstheorie ist der Begriff der **Bedeutung** der Schlüsselbegriff zwischen Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit, vermittelt über die Emotion. Die Bedeutung ist das Scharnier zwischen innen und außen, zwischen subjektiv und objektiv, zwischen persönlich und gesellschaftlich. Gesellschaftlich werden **soziale Bedeutungen** fixiert, von den Subjekten emotional erfahren und von ihnen zu **persönlichen Bedeutungen** transformiert. Die emotionale Erfahrung einer Bedeutung wirkt sich unmittelbar auf die Hierarchisierung der Bedürfnisse aus und damit der Zielbildung, die sich im persönlichen **Sinn** eines Menschen spiegeln. Die soziale, im konkreten Tätigkeitsprozess des Menschen emotional gedeutete, Bedeutung vermittelt zwischen bewusster

und unbewusster Sinnbildung und tritt in Form der getätigten persönlichen Bedeutung nach außen.

Die persönliche Bedeutung wird sicht- und hörbar in einem gestalteten Produkt: in einem Bild, im Gesang, im gemeinsamen Spiel einer Szene, im gestaltenden Vorlesen eines Textes, in einem eigenen diktierten Text, in einer Choreographie etc. In diesen künstlerischen Tätigkeiten ist immer auch eine ästhetische Dimension als notwendiger Bestandteil der Bildung der Persönlichkeit enthalten. (s. Kap. 4.1.) In diesen Prozessen, das Selbst zu bilden, erhält die **dialektische Beziehung zwischen Forschen und Kreieren** eine besondere Bedeutung, da sie ein archaisches Bedürfnis der Menschheitsentwicklung, also auch ein Bedürfnis von Kindern ist. Forschen und kreieren äußern sich bei jedem Menschen im konkret sinnlich-praktischen, also ästhetischen, grundsätzlich immer körperlich-leiblichen Tun, als Grundlage seiner Erfahrung und damit seiner Motive und Ziele, in denen er seinen Sinn bildet, in seinem persönlichen kultur-historischen Lebenskontext. Er kann nicht forschen und kreieren außerhalb seiner selbst, außerhalb seiner realen Erfahrung, außerhalb seines sinnlich-leiblichen Erlebens. Insofern ist es wichtig, die realen Erfahrungswelten der Kinder, z. B. bei McDonalds gerne Geburtstag feiern, ohne Abwertung anzunehmen. Es gilt an dieser subjektiven Bedeutung anzuknüpfen und die Geschichten und Bildwelten der Kinder ernst zu nehmen, ihre persönlichen und damit emotionalen Bedeutungen zu begreifen, sie sichtbar und verhandelbar zu machen und Kindern damit neue, unbekannte Erfahrungsräume zu eröffnen. Hier gibt es viele Möglichkeiten, aus der Erforschung interkultureller Perspektiven z. B. ein Lied zu kreieren.

Da innere und äußere Tätigkeit in der emotional erlebten Zielbildung dialektisch aufeinander bezogen sind, gilt es in emanzipatorisch wirkenden Bildungsprozessen hier anzuknüpfen und durch ungewohnte Impulse die äußere Tätigkeit zu verändern und somit der inneren Tätigkeit und ihren emotionalen Motiven eine neue Dynamik zu eröffnen. Durch die Erweiterung und Veränderung der äußeren Tätigkeit erhält das Kind die Möglichkeit, sein persönliches Inneres, noch schlummerndes Repertoire, sein noch unausgeschöpftes, auch poetisches Reservoir zu entdecken. Durch diesen bewusst initiierten Prozess erhält das Kind die Chance für sich **neue Zonen der nächsten Entwicklung** kennen zu lernen, indem es ungewohnte oder unbekannte Tätigkeiten erfährt. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um negative Erfahrungen, z. B. häusliche Gewalt oder von außen gesetzte Stigmatisierungen, zu lösen und emotional an ihre Stelle neu Entdecktes wachsen zu lassen. Die sinnlich-affektiven künstlerischen Impulse und Auseinandersetzungen mit gemeinsamen Lerngegenständen z. B. der Natur, der Analyse unterschiedlicher

Sprachen etc. und ihre Verknüpfung mit Theaterspiel bilden die Rahmung der Bildungsarbeit im Camp. Sie bilden die Grundlagen für die Veränderung der äußeren und damit auch inneren Tätigkeit. Es gilt vorhandene Tätigkeitsmuster zu erweitern und damit auch Sprachmuster und Selbstbilder mit der damit verbundenen Entwicklungsdynamik bewusst zu gestalten.

In diesem Sinne ist gerade im Entwicklungsprozess von Kindern die Wechselwirkung zwischen den Tätigkeiten **Nachbilden und Neubilden**, zwischen Nachahmen, Imitieren, Wiederholen und Vorstellen, Imaginieren und Kreieren, von wesentlicher Bedeutung: Imitation und Wiederholung dienen der Sicherung der Tätigkeitsmuster, z. B. laufen lernen, und Imagination und Kreation dienen der Erweiterung der Tätigkeitsmuster, z. B. pantomimisch laufen lernen. Diese Wechselwirkung festigt im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung einerseits in der Gegenwart Gekanntes, sicher Nachgebildetes, und eröffnet andererseits die Perspektive auf Erweiterung, Erneuerung, auf Möglichkeiten in der Zukunft, die **Zone der nächsten Entwicklung**.

Die Herausbildung der Motive für diese Zone ist hochkomplex und bildet die Grundlage der Sprach(en)bildung u. a. nach Mechthild Dehn und Petra Hüttis-Graff. Die Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes hängt von seiner **Zielbildung** ab und ist auf diese Weise mit der Hierarchisierung der Bedürfnisse emotional verknüpft. Insofern zeigt sich in der äußeren Tätigkeit des Kindes sein emotional gewähltes nächstes Entwicklungsziel, das es aus seiner konkreten Lebensrealität schöpfen kann. Dieses Ziel spiegelt also den Bereich, der, aufgrund des derzeitigen Entwicklungsstandes und der realen Erfahrungen des Kindes, das größte Potenzial aufweist, zu diesem bestimmten Zeitpunkt weiterentwickelt oder durch Veränderung der Tätigkeitsmuster neugebildet zu werden. Da innere und äußere Tätigkeit in der emotional erlebten Zielbildung dialektisch aufeinander bezogen sind, gilt es in emanzipatorisch wirkenden Bildungsprozessen hier anzuknüpfen und durch ungewohnte Impulse die äußere Tätigkeit zu verändern und somit der inneren Tätigkeit und ihren emotionalen Motiven eine neue Dynamik zu eröffnen. Dies bedeutet, die spezifischen Muster des Kindes, seine besondere Verknüpfung von Tätigkeit und Widerspiegelung zu erweitern und damit die physio-motorische und kognitive Entwicklung anzuregen, mit Blick auf die Um- und Neubildung der Synapsen - Verknüpfungen im Gehirn und deren Zusammenwirken durch die Spiegelneurone. Sie wurden 1999 von Rizzolatti mit naturwissenschaftlichen Methoden entdeckt und zeigen die Verknüpfungen zwischen perzeptiven, kognitiven und motorischen Entwicklungsprozessen, und bestätigen die Thesen Tätigkeitstheorie: „Die Aktivierung der Spiegelneurone generiert [...] eine ‚innere motorische Repräsentation‘ des beobachteten Aktes, von der dann die Möglichkeit abhängt, durch Nachahmung zu lernen“ (Rizzolatti

2008, 105). So erhält das Subjekt die Chance, ein Bild zu bekommen von der Zone ihrer oder seiner nächsten Entwicklung durch Veränderung der persönlichen Tätigkeitsmuster.

Zentral ist, dass das Subjekt die Sinnhaftigkeit seines Tuns, seines individuellen Lernens, emotional positiv erlebt und aufgrund der real tätigen Erfahrungen, seines Austauschs zwischen Innen und Außen, seine persönlichen Ziele bildet und durch seine Kreationen, z. B. in Wort und Bild, zeigt und somit eine soziale Beziehung zu der äußeren Welt aufbaut. Mechthild Dehn hat hierzu empirisches Material aus Grundschulklassen analysiert: Es zeigte sich das Bedürfnis der Kinder, das eigene Bild, den eigenen Text der Begleitperson zu erklären und so wurde im Prozess der Kontext des persönlichen Sinns des jeweiligen Kindes sichtbar (Dehn 2007).

So schreibt Leontjew, dass Wygotski in seinen Experimenten überzeugend nachwies: „Die egozentrische Sprache ist von Anfang an sozial. Sie verliert sich nicht, sondern wird zur inneren Sprache, wird interiorisiert. Sie ist das wichtigste Mittel des Denkens, das aus der äußeren, der gegenständlichen Tätigkeit des Kindes hervorgeht. Verbales Denken entsteht in dem Maße, wie die Tätigkeit interiorisiert wird. [...] Hier bestätige ich erneut die These Wygotskis, dass Denken aus der praktischen Tätigkeit hervorgeht und durch Sprechen, durch das Wort, vermittelt ist.“ (Leontjew 1985, 41)

In diesem Sinne sind immer wiederkehrende, ritualisierte Präsentations- und Reflexionsrunden von zentraler Bedeutung, da sich in diesen Prozessen die Veränderungen im Bewusstsein manifestieren. Indem die Kinder sich gegenseitig ganz unterschiedliche Perspektiven z. B. auf die Textstelle und die Szene zeigen und darüber sprechen, erhalten sie die Möglichkeit, durch die Verbildlichung und Versprachlichung innerer Bilder und Gedanken und Gefühle ihr Bewusstsein zu bilden. Auf diese Weise werden die Tätigkeitsmuster **Denken und Sprechen** ganzheitlich erweitert, da sie unmittelbar mit der Geschichte und den persönlichen Bedeutungen über die Emotionen verbunden werden. Warum was wann und wie bewusst wird, gelernt wird, gelernt werden möchte, hängt von der emotionalen Bedeutung des Gegenstandes in der persönlichen Sinnbildung ab.

Nun stellt sich die Frage: Wie verändere ich im Sinne einer Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten die Hierarchisierung der Bedürfnisse, aus denen sich der persönliche Sinn schöpft (s. Kap. 5; s. Padlet)? Wie wecke ich Interesse, Neugierde, Freude, Spiellust, sodass neue Bedürfnisse geweckt werden und neue Ziele gebildet werden können?

- Indem ich z. B. als Impuls Fragen stelle: Wer ist die Hexe? Was ist Zeit? Wann lebt die Hexe? Wo lebt die Hexe?
- Indem ich mit den Kindern philosophiere: Was bedeutet für Dich Glück? Was findest Du besonders schön?
- Indem ich Szenen bespreche: Was siehst Du? Was denkst Du? Wie würdest Du das spielen? Welche Bilder hast Du?
- Indem ich die Imaginationskraft durch Phantasiereisen anrege. „Es sind Phantasieaktivitäten, die den Austausch zwischen innerer und äußerer Welt wieder flüssig machen können.“ (Combe/Gebhard 2018, 148)
- Indem ich durch Methoden aus Tanz und Theater die Kinder zum Lachen bringe und für die Selbst- und Fremdwahrnehmung sensibilisiere z. B. durch die Statuenarbeit.
- Indem die Kinder einen schnellen und langsamen Käfer beobachten.
- Indem die Kinder sich verkleiden.
- Indem die Kinder sich mit und ohne Musik spiegeln und sich über ihre Erfahrungen austauschen in Paaren, Gruppen, im Kreis.
- Indem die Kinder in ihren 100 Sprachen (vgl. Malaguzzi 2004) sprechen und spielen.
- Indem ich bewusst Tätigkeitsräume für Forschen und Kreieren eröffne.

Und welches **Material** stelle ich in Lernprozessen für die Erweiterung der Tätigkeitsmuster zur Verfügung? Welche Spiele, welche Impulse aus Text, Klang, Bild, Duft, Sand, Skulptur, Postkarte, Film, Ausstellung, ... wähle ich, um den Prozess der persönlichen Entwicklung von Kindern sinnvoll zu gestalten? Die ungewohnte Erfahrung der sinnlich-ästhetischen Materialität der Künste schafft Raum für die Zone der nächsten Entwicklung, der Entwicklung von neuen Weisen zu sehen, hören, sprechen, tanzen, spielen und schreiben. Impulse aus Literatur, Kunst und Musik geben Inspirationen für die Gestaltung der eigenen Klänge, Texte oder der (gemeinsamen) ästhetischen Inszenierung und die poetischen Ausdrucksweisen der Kinder.

Literatur

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2018): Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: Bähr, Ingrid/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hgg.): Irritation als Chance – Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden, S.133 -158.

Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (2006): Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In dies. (Hgg.): Interkultureller Literaturunterricht. Baltmannsweiler, S. 1-17.

Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: Didaktik Deutsch 13, Nr. 22, 25–50.

Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hgg. 2020): Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden.

Grundmann, Marie (2017): Trans- und interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern im Grundschulunterricht. Bachelorarbeit Universität Hamburg.

Leontjew, Alexej Nikolejewitsch (1982): Tätigkeit Bewußtsein Persönlichkeit. Berlin.

Leontjew, Alexej Nikolejewitsch (1985): Einleitung: Der Schaffensweg Wygotzkis. In Wygotski, Lev: Ausgewählte Schriften. Köln.

Malaguzzi, Loris, Reggio Children (Hgg. 2004): Die hundert Sprachen der Kinder. Reggio Emilia/Italien.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld.

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hgg. 2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Freiburg.

Richter, Thomas (2017): TSC-Bericht: Briefe im TSC. Modularbeit Hamburg.

Rizolatti, Giacomo/Sinigaglia, Corrado (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt/Main.

Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hgg.): „Das ist bestimmt was Kulturelles“ Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. München, S. 2132.

Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien.

Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck/Wien/München.

4 Grundlagen der Theaterpädagogik

4.1 Theater als performatives und künstlerisch-ästhetisches Sprechen (WS)

Theater als polyästhetische Kunst zeichnet sich aus durch seine Mehrsprachigkeit und lebt von seiner szenischen Sprachenvielfalt. Theater ist Sprache und Sprechenwollen. Theater schafft Sprechanlässe und inszeniert Sprechen in einer Vielfalt aus Text, Körper, Raum, Zeit, Bild, Ton, Musik, Interaktion. Theater ist Schauplatz und Sprech- bzw. Versammlungsort zugleich, Theatron und Agora. Theater ist Kunstsprache wie Bildungs- und Alltagssprache.

Und deshalb wird Theater im Kontext von Sprach(en)bildung und -förderung seit Jahren erfolgreich eingesetzt. Das TheaterSprachCamp macht deutlich, dass Theater ein elementarer Teil einer ganzheitlichen und nachhaltigen Sprach(en)bildung sein kann. Insbesondere durch seine performativen und künstlerisch-ästhetischen Momente kann Theater Spracherwerb und Sprachförderung initiieren und unterstützen. Theater als vielfältiges Kommunikations- und Handlungsgeschehen vom Spiel über die Übung zur Szene ist zu verstehen als eine Ausdrucks- UND Wahrnehmungsschule. Im TSC ermöglicht dieses körperliche Spiel(en), Bewegen und Darstellen für die Kinder für kooperative Lern- und Bildungsmomente im ästhetischen und sprachlichen Bereich (vgl. Sting 2019).

● Auf den Punkt gebracht:

- Theater ist Sprache und Sprechenwollen
- Theater ist Sprechort, Sprechanlass und Interaktion
- Theater inszeniert Sprechen und Sprache in einem vielfältigen Zusammenspiel aus Text, Körper, Bewegung, Raum, Zeit, Bild, Ton, Musik...
- Theater als Kunstsprache umfasst Bildungs- und Alltagssprache
- Theater ist Ausdrucks- und Wahrnehmungsschulung

Das Performative als produktives Moment in (sprachlichen) Lern- und Bildungsprozessen

Seit dem 'performative turn' in den Kulturwissenschaften wird die Bedeutung von performativen Sprech- und Spielakten für ästhetische, soziale und pädagogische Inszenierungs- und Lernprozesse neu diskutiert (im Folgenden vgl. Bähr u. a. 2018).

Mit dem Verständnis eines weiten Performancebegriffs, der sowohl kulturell-soziale wie künstlerisch-ästhetische Performances und Aufführungen umfasst (vgl. Turner 1995; Schechner 1988), wird das Performative, das sich in allen Formen der Darstellung, Aufführung und Inszenierung zeigt (vgl. Fischer-Lichte 2012), nicht nur für kultur-, theater- und sozialwissenschaftliche, sondern auch für bildungstheoretische und sprachdidaktische Fragen wichtig. Kulturelle Praktiken der Aufführung, also performative Akte, finden eben nicht nur in künstlerisch-theatralen Situationen statt, sondern auch im Alltag, in der Politik, im Sport und natürlich auch im Kontext von Lern- und Bildungssituationen. Die Dimension des Performativen in schulischen Lern- und Bildungskontexten ist bislang weitgehend unreflektiert. Zwar betonen Wulf und Zirfas (2007) die Bedeutung des Performativen für die differenzierte Betrachtung von Bildungsprozessen, doch das schulische und inhaltsbezogene Lernen bleibt dabei weitgehend unberührt. Dabei können insbesondere die im Performativen zu findenden leiblich-körperlichen und situativen Aktionsformen und (Selbst-)Inszenierungen durch ihre Erfahrungs- und Subjektorientierung auch für inhaltliche und sprachliche Lern- und Bildungsprozesse erschlossen werden. „Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert; denn das reflexive Potenzial der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden.“ (Wulf/Zirfas 2006, 299) Der Blick auf die Performativität von Lern- und Bildungsprozessen rückt die Momente der Darstellung, Inszenierung und Aufführung und damit den wirklichkeitskonstituierenden Charakter dieser Prozesse ins Zentrum. Und damit wird der Zusammenhang von körperlichem, sprachlichem und symbolischem Handeln und Lernen deutlich und fassbar. In und mit dem Zusammenspiel von Sprache, Körper, Inszenierung und Aufführung wird Bedeutung und Sinn generiert und zwar von den Lernenden als handelnden Akteuren, die (sich) sprechend ausprobieren, zeigen und zugleich reflektieren. Damit werden das dialektische Prinzip und das didaktische Potenzial des Performativen für eine Arbeit mit Heranwachsenden deutlich: die subjektive Darstellungs- und Handlungsebene und -lust gehen einher mit einer öffentlich verkörpernden und damit ermöglichten reflektierenden und objektivierenden Sicht auf das Dargestellte. Spiel und Lernen, Sprechen und über Sprache reflektieren (z. B. Wortsinn, Grammatik, Pragmatik) ergänzen sich wechselseitig: Theatersprache öffnet den Blick auf Bildungssprache.

Die Dimension des Performativen als Lern- und Erfahrungsraum fordert und ermöglicht beides: subjektiven Ausdruck und öffentliches Sprechen als ein sich objektivierendes Produkt. Diese performative Praxis ist als Teil einer nicht-repräsentativen Wissenskultur und -produktion zu verstehen und damit eine wichtige Ergänzung zum oft einseitigen schulischen Wissenstransfer.

! Hintergrund – Performance

Mit dem „performative turn“ wird seit den 1960er Jahren eine elementare Bedeutungsveränderung in der Praxis und Reflexion der Kulturwissenschaften und der (szenischen) Künste bezeichnet. Auf der Basis von John Austins Sprechakttheorie (1962), die besagt, dass es in Ergänzung zu beschreibenden auch performative Akte des Sprechens (und Handelns) gibt, wird deren wirklichkeitskonstituierende Bedeutung betont. Im Zentrum des Performativen steht nicht mehr wie vormals in der Kunstproduktion und -rezeption die Repräsentation von Text oder Rolle, sondern die unmittelbare Präsentation und Aktion von leiblich-körperlichen Handlungen. Somit werden die Handlung und Handlungsfähigkeit der Akteure, die Präsenz, Körperlichkeit und Materialität der Performance in den Blick genommen und herausgestellt (vgl. Fischer-Lichte 2012).

Das Konzept des TheaterSprachCamp geht davon aus, dass Lern- und Bildungsprozesse dann an Tiefe gewinnen können, wenn neben der Vermittlung von Wissensbeständen die performative Seite der Beziehung zu (Lern-)Gegenständen eine besondere Zuspitzung erfährt, indem sie inszeniert, sinnlich, körperlich-leiblich oder handelnd erfahrbar wird. Dann wird eine wechselseitige Verdichtung und Ergänzung von inhaltlichem und ästhetischem Lernen möglich, indem die Auseinandersetzung mit einem Thema, hier Sprache, nicht nur auf fachlich-kognitiver Ebene, sondern auch auf subjektiv-affektiver und künstlerisch-performativer Ebene wahrgenommen, erlebt, erforscht, verkörpert und gezeigt wird.

● Auf den Punkt gebracht:

- Das Performative – das leiblich-körperliche, subjekt- und erfahrungsorientierte Handeln –, das sich in allen Formen des Sprechens, der Darstellung, Aufführung und Inszenierung zeigt und Wirklichkeit erzeugt, hat große Bedeutung für (schulische) Lern- und Bildungskontexte.
- In und mit dem Zusammenspiel von Sprache, Körper, Inszenierung und Aufführung wird Bedeutung generiert und zwar von den Lernenden als handelnden Akteuren, die (sich) sprechend ausprobieren, zeigen und zugleich reflektieren.
- Das dialektische Prinzip und das didaktische Potenzial des Performativen bedeutet: Die Dimension des Performativen fordert und ermöglicht beides: subjektiven Ausdruck und öffentliches Sprechen als ein sich objektivierendes Produkt, das beides wiederum reflektiert werden kann.

Theater ist Spiel(lust) und Sprechanlass

Über die Vielsprachigkeit des Theaters als ästhetische, soziale und relationale Kunst und Praxis wird Sprach(en)bildung elementar ergänzt. Das TSC Konzept geht deshalb davon aus, dass Theater nicht „nur“ als eine Methode, sondern eine differenzierte ästhetische Praxis verstanden wird.

Warum ist eine Verbindung von Theaterspielen und Sprach(en)bildung sinnvoll, produktiv und Erfolg versprechend? Theater und Sprache gehören im künstlerischen Genre des Sprechtheaters elementar zusammen. Sprache und Sprechen mit Körper, Mimik, Gestik sind zentrale Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion und theatralen Kommunikation. Sprechen und Sprache im Theater ist immer als ein gerahmtes künstlerisches Handeln zu verstehen. Und gerade deshalb eignet sich das Sprechen „auf der Bühne“, in einer Theaterszene, einer Improvisation so gut zum Üben und Einüben, weil es begleitet wird, wiederholt und variiert werden kann und im performativen spielerischen Vollzug immer auch für die Kinder Wirklichkeit und Bedeutung konstituiert und sich dadurch von vielen schulischen Lernsituationen abhebt.

Theater arbeitet mit Sprach(en), auch Körpersprachen, und fördert daher das Sprechenwollen. Darüber hinaus spricht das Theaterspiel die beteiligten Spieler ganzheitlich an und setzt über seine Spiel- und Interaktionsformen, soziale, aber vor allem Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse in Gang.

● Auf den Punkt gebracht:

Theater und Sprache gehören im künstlerischen Genre des Sprechtheaters elementar zusammen. Sprache und Sprechen sind neben Körper, Mimik, Gestik zentrale Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion und theatralen Kommunikation.

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

- Theater ist unmittelbare Live-Kommunikation von Mensch zu Mensch.
- Theater ist eine soziale Kunstform, es entsteht nur im Miteinander.
- Im Theater ist der Mensch mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten Gestaltungsmaterial und Gestalter.
- Theater thematisiert meist Fragen oder Aspekte des menschlichen (Zusammen)Lebens.

- Theater verlangt eine Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen, weil man körperlich anwesend und in Gemeinschaft ist, ermöglicht also Selbst- und Fremderfahrungen.

Theater-Spiel wird Kunst

Theaterarbeit im TSC oder auch in der Schule als Fach ist zu verstehen als eine künstlerisch-gestalterische Arbeit, aber nicht – und das ist elementar – als eine eitle Kunst oder Imitation des Kunstbetriebs, sondern als eine angewandte künstlerisch-pädagogische Praxis, die die beteiligten Spieler*innen zum ästhetischen und performativen Handeln und Sprechen bringt.

Im Theater wird Spiel zu Kunst, indem Spiel zum szenischen und inszenierten Spiel vor Publikum wird. Theater als Aufführung bedeutet das Spielen oder Darstellen vor Zuschauern. Dieses szenische Agieren bzw. dieses Rollenspiel eines Akteurs vor Publikum hat Eric Bentley auf die bekannte und prägnante Theaterformel gebracht: „A spielt B, während C zuschaut.“ (1966, 150). Bentleys Definition zeigt, dass Theater Interaktion ist und Schauspiel erst mit und in der Wahrnehmung des Zuschauers entsteht, indem zeitgleich Spiel und Zuschauen stattfindet. Dabei ist es erst einmal unerheblich, wer oder was dargestellt wird, ob ein professioneller Schauspieler oder ein Laie agiert und ob ein komplexes Drama oder eine einfache Improvisation gezeigt wird. Da Theater in diesem Aufführungscharakter immer in Gemeinschaft rezipiert wird und so gut wie immer im Kollektiv als Ensembleleistung inszeniert, produziert und immer wieder live hergestellt wird, wird Theater auch als die soziale Kunst bezeichnet. Und in diesem Wechselspiel von performativ-ästhetischem Tun und sozialer Wirkung ist das Theaterspiel im TSC wertvoll und sinnvoll. In den TheaterSprachZeiten werden so Episoden, Figuren, Bilder, Atmosphären und Konflikte aus *Die Schwarze Hexe* szenisch erforscht und dargestellt und in der Gruppe besprochen und variiert. Bei Abschlussfest dann zeigt jede Gruppe eine kurze vorbereitete Szene, u. a. auch in den Sprachen der Kinder, vor dem großen Publikum der Eltern und Familien.

Drei Theater-Lernebenen im TSC

Drei Lernebenen des Theaterspielens sind im TSC für die integrativen Einheiten von Theater und Sprache zu unterscheiden und einzubinden.

1. Soziales und emotionales Lernen – hier geht es darum günstige Lernbedingungen zu schaffen. Es gilt Konzentration, Atmosphäre, Entspannung und Motivation für individuelle, soziale und

sprachliche Wahrnehmungs- und Lernprozesse herzustellen. Theaterspielen als soziale Interaktionsform verfügt über einen reichen Fundus an Spielen, die eine Gruppe durch Bewegung, Spielaufgaben, Rhythmus oder Lieder gemeinsam und einzeln agieren lassen. Erstes Lernziel ist es, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Begegnung und des sich (selbst) Kennenlernens in der Gruppe zu schaffen. Über die Spiellust wird ein Klima der Offenheit und Angstfreiheit geschaffen. Weitere Lernziele bestehen darin, dass die Kinder mal durch Entspannung, mal durch Anspannung/Auspowern innerlich ankommen und präsent werden.

2. Inhaltlich-ästhetisches Lernen und Üben heißt im Theater, Wahrnehmung, Ausdruck und Zusammenspiel durch vielfältige Übungen, Impulse, Vor- und Aufgaben zu vermitteln. So können z. B. durch künstlerische und mediale Impulse wie Bildbände, Fotos, Videos, Geschichten oder durch Fantasiereisen oder das Schreiben/Erzählen sowohl die eigenen Seh-/Hörgewohnheiten der Kinder erweitert als auch neue Wahrnehmungs- und Erfahrungsräume geöffnet werden. Zudem geht es darum, spielerisch die Grundlagen der szenischen Arbeit kennen zu lernen und auch durch Wiederholungen einzuüben: Theaterspielen als eine ganzheitliche – mal spontane, mal gestaltete – Form des Sprechens vor anderen mit Stimme, Text, Körper, Bewegung, im Raum, einzeln und in der Gruppe.

3. Ästhetisches Gestalten und Kommunizieren – hier fängt die gestalterische Arbeit des theatral-szenischen Sprechens an, so werden die ersten Standbilder/Statuen und Szenen gebaut. Einzelne Gestaltungselemente des Theaters (Figur, Situation, Handlung, Raum...) werden ausprobiert, entwickelt und zusammengesetzt. Dazu kommt es über Improvisation und Spielaufgaben zu ersten gemeinsamen Spielszenen. Wörter, Sätze und Bilder aus *Die Schwarze Hexe* können in Szene gesetzt werden bis hin etwa zur szenischen Umsetzung des gleichzeitig vorgelesenen Kinderbuches. Dieses ästhetische Gestalten und Kommunizieren ist zu verstehen als eine Übersetzung der Handlungen, Figuren und Atmosphären in *Die Schwarze Hexe*, also der mehrdimensionalen inneren Bilder bei der Lektüre. Theater übersetzt die Buchsprache, das Gelesene in Körpersprache und Szene (s. Übungen und Beispiele auf Padlet).

● Auf den Punkt gebracht:

Ohne näher darauf eingehen zu können, sei erwähnt, dass folgende Erkenntnisse aus der Neurolinguistik und Gehirnforschung den Ansatz einer theatral-performativen Sprach(en)bildung wie beim TSC untermauern:

- Einbindung mehrerer Sinneskanäle

- emotionale Involviertheit
- individuelles und erfahrungsorientiertes Angesprochensein und
- abwechslungsreiche Übesituationen wirken sich positiv auf den Lernerfolg aus (vgl. Öhlschläger 2017).

Auch eine konstruktivistisch orientierte Lerntheorie betont den aktiven Prozess der Wissensproduktion. Sprachenbildung braucht deshalb vorrangig performative, handlungsorientierte und interaktive Lernsituationen.

Theater als Sprachenkosmos

Theater bindet unterschiedliche Sprachen und Sprechformate, Texte, Szenen, Bilder, Töne, Musiken und Narrationen ein und zusammen. Und so vermag Theater als „Sprachenkosmos“ differenzierte Sprach-, Sprech-, Lese-, Ausdrucks- und Inszenierungsfähigkeiten zu vermitteln. Egal, ob die Theaterarbeit sich auf künstlerische Projekte oder Sprach(en)erwerb fokussiert oder beides zu verbinden sucht, wie das TSC, es geht stets um die Anregung offene Lern- und Bildungsprozesse, die eine Rahmung aus Vertrauen, Flexibilität und Langmut auf allen Seiten verlangt.

Theater als soziale Kunstform verbindet das Handeln in einer Kreativ- oder Lerngemeinschaft mit sinnvermittelnden Suchbewegungen der Subjekte, das soziale und ästhetische Gefordertsein mit dem subjektiven Angesprochensein. Diese im Theater möglichen Momente des intensiven sinnlichen Erlebens und reflektierenden Gestaltens kennzeichnen die Lernkultur im Ästhetischen. Theaterarbeit als ästhetische Praxis im Bildungskontext ist dann nicht nur eine Schule des Sprechens, sondern auch eine Schule des Sehens, eine Schule des Handelns, eine Schule des (sich) Zeigens, eine Schule des sich Begegnens und letztlich eine kritische Schule der Integration und Partizipation.

Zu beachten bleibt allerdings: Wenn Theater nur als methodisch-didaktischer Steinbruch und Lernmaschine verstanden wird, werden die angesprochenen besonderen Potenziale verschenkt. Denn seine „bildenden Wirkungen“ entfaltet das Theater primär dann, wenn es als künstlerisch-ästhetische Praxis ernst genommen und der kollektive Theaterprozess nicht als didaktisches Setting, sondern als Suchbewegung mit offenem Ausgang (z. B. Scheitern) verstanden wird. Letztlich lebt „Theater als Schauplatz des Fremden“ (Waldenfels 2010, 241) von seiner Vielsprachigkeit, seinem anderen, fremden und manchmal befremdenden Sprechen und entzieht sich eindeutigen Lesarten. In dieser Vielschichtigkeit und möglichen Mehrdeutigkeit bewahrt sich das

Theater eine opake Qualität und bleibt somit in Teilen widerständig und unverfügbar für pädagogisch-didaktische Zugriffe.

● Auf den Punkt gebracht:

- Theater entfaltet seine „bildenden Wirkungen“ (Selbstbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Emanzipation...) primär dann, wenn es als künstlerisch-ästhetische Praxis ernst genommen und der kollektive Theaterprozess nicht als didaktisches Setting, sondern als gemeinsamer Such- oder Forschungsbewegung mit offenem Ausgang (z. B. Scheitern, Wiederholen, Kritisieren) verstanden wird, an dem auch die Pädagog*innen beteiligt sind.
- Elementar ist dabei das Wechselspiel von Spielpraxis und Reflexionsgespräch, wo es gilt, neben dem kritischen Sprechen über das Gesehene, Gespielte auch Gesprächsanlässe, forschende Fragen über das Spiel hinaus zu finden.

4.2 Das didaktische Potenzial der Verknüpfung von Theater und Sprach(en) (IR)

Ziel der TheaterSprachZeiten im TSC ist, die kognitiven, sprachlichen und körperlichen Ausdrucks- und Wahrnehmungsweisen, die inneren Gefühlswelten und den eignen Willen, die Vorstellungskraft und die Neugierde der Kinder zu steigern. „Wir wissen, daß [sic!] der Geist, der Körper und die Gefühle unauflöslich miteinander verknüpft sind. Wenn du traurig bist, sacken deine Schultern nach vorn, du lässt den Kopf hängen [...], wenn du glücklich bist, öffnet der Körper sich, die Brust weitet sich [...]. Deine Körperhaltung, deine Gedanken und deine Gefühle ändern sich stets zusammen.“ (Oida 1997, 98) In diesem Sinne ist die TheaterSprachZeit Bildung der Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten, Bildung der hundert Sprachen der Kinder (vgl. Malaguzzi 2004). Didaktisch werden sinnlich-ästhetische und sprachliche Bildungsprozesse anhand der gemeinsamen Lektüre des Buches *Die Schwarze Hexe* mit den „Bildgebenden Verfahren der Theaterarbeit“ (Ruf) und ihren performativen Ausdrucksweisen in unterschiedlichen Genres verknüpft. Theater spielen ist immer ein körperlich-leiblicher Prozess, in dem alle Sinne angesprochen und entwickelt werden, in dem es darum geht, den eigenen Körper kennenzulernen, ausdrucksfähig zu machen, Theater und Sprachen zu verbinden und Neues zu entdecken.

Theaterarbeit und Sprach(en)bildung ergänzen sich daher in ihrer Verknüpfung und wirken in der TheaterSprachZeit produktiv aufeinander ein. Die Theaterarbeit bereitet vor, rahmt, strukturiert und rhythmisiert die Sprach(en)bildung und integriert feste Rituale, die den Kindern Sicherheit geben (vgl. Sting 2012, 37). Gleichzeitig eröffnet das Theaterspielen neue Erfahrungsräume

und Ausdrucksmöglichkeiten, in der Körperarbeit und Spracharbeit, und dient damit der Persönlichkeitsentwicklung. Einzelne Übungen und Elemente werden wiederholt, also *nachgebildet*, und *spiegeln* den Kindern ihre Veränderungen und Fortschritte. Ziel ist die Veränderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Kinder und die emotionale Öffnung für z. B. die Tätigkeit *Lesen*, die aufgrund von bisherigen Erfahrungen einer Neudeutung, eines *Neubildens* bedürfen, um negative Assoziationsketten zu lösen. Gelingt es, mit den Kindern Lust auf Sprachen, Bücher und Unbekanntes zu erleben und ihre Neugier auf Theaterspielen und Lesen zu wecken, mit Freude Szenen zu entwickeln, Musik zu machen, zu malen und zu schreiben, um Gedanken und Gefühle auszudrücken und Sprachen zu erforschen, sind wesentliche Grundlagen für eine erfolgreiche Sprach(en)bildung gelegt. Im Mittelpunkt steht jedes Mädchen und jeder Junge als Subjekt. Es gilt, gemeinsam in der Gruppe spielerisch ihre und seine Potenziale zu entdecken, gezielt zu fördern, zu erweitern und sinnlich ansprechende Räume für neue Erfahrungen zu ermöglichen, z. B. durch märchenhaftes Vorlesen, durch blind Führen durch den Wald, durch die Erforschung der Stellung des Verbs in Polnisch, Deutsch, Persisch, ... oder in der Phantasiesprache Graelot.

Eine wesentliche Grundlage für neue Erfahrungsräume legt die Theaterarbeit im Camp. Theaterarbeit ist Arbeit mit dem Körper, mit der Atmung, mit Stimmungen in der Stimme, mit inneren und äußeren Bildern, ist das Spiel mit Spannung und Entspannung, mit Text, Emotionen, Requisiten, Figuren, Kostümen, in unterschiedlichen Räumen (vgl. Pfaff 1996). Das Theaterspiel ist in diesem Sinne ein Labor, das die beteiligten Spieler, z. B. Kinder, zum intensiven Wahrnehmen und Sprechen, zum sich in hundert Sprachen Artikulieren bringen kann. Die Kinder entwickeln ihre eigenen Szenen, in ihren Sprachen, auch Körpersprachen, mit Witz, Charme und Humor. „Das erste Wort des Theatervokabulars ist der menschliche Körper.“ (Boal 1989, 46)

Theater ist als konkrete ästhetische Praxis im TSC vor allem die Inszenierung von Text und Bild in einem konkret kultur-historischen Kontext. Dabei lösen Text und Bild Phantasien aus und regen unterschiedliche Lesarten an. Sie tragen unterschiedliche inter- und transkulturelle Perspektiven in sich:

„Ein roter Apfel fällt, von einem Stamm, in einen Laster und der Laster fährt los.

Plötzlich hält der Laster an, in einer Kurve. Da liegt ein orangefarbener Kürbis.“

Frage: Wo fährt der Laster? In welcher Jahreszeit? Welche Tageszeit? Welches Wetter?

Diese Fragen lösen individuelle Bilder im Kopf aus, regen die Phantasie an und animieren dazu, die Geschichte zu entfalten und sie dann zu spielen. Wie verändert sich die Geschichte, wenn sie in Kirgisien, auf dem Mars oder in Paris spielt? Theater setzt Sprache in Bilder, innere Bilder in äußere Bilder und vermittelt diese in einem konkreten Lebenskontext.

In der anschließenden Reflexionsrunde über das Präsentierte wird deutlich, dass jede*r andere Assoziationen hat auf der Grundlage seiner oder ihrer kulturellen Erfahrungen. Das gemeinsame darüber Sprechen regt die Imaginationskraft aller an und spiegelt die inter- und transkulturellen Perspektiven.

Das innere und äußere Deuten der Impulse in Form von Bildern, Texten, Musik etc., sei es alleine am Strand, auf einem Baum, in einem Auto, auf dem Sofa, in der Lesecke oder gemeinsam im Kreis, erweitert die Vorstellungskraft. Es regt Imaginationen an, nachzudenken und zu sprechen, gemeinsamen zu forschen, und inspiriert auf vielfältige Weise die eigene künstlerische Produktion, das Lied, den Text, die Szene, die Choreographie, die Inszenierung der *Schwarzen Hexe*. Genau die Eröffnung neuer Tätigkeitsfelder in diesem Sinne legt den Grund für die Veränderung von Selbst- und Weltbildern und damit die Veränderung verengter Tätigkeits- also auch Sprachmuster, ein wesentlicher Aspekt im Bildungsprozess des Selbst zwischen Widerspiegelung und Tätigkeit (s. Kap. 3.3).

„Kinder tanzen, singen und malen. Mit zunehmender Unterdrückung, der sie durch Familie, Schule, Arbeit ausgesetzt sind, glauben sie schließlich selbst, daß [sic!] sie weder Tänzer, Sänger, noch Maler sein können. In Wirklichkeit kann jeder alles ... jeder kann Theater spielen - sogar die Schauspieler. Überall kann Theater stattfinden - sogar im Theater.“ (Boal 1989, 69) Um diese Verkümmierungen zu transformieren ermöglichen Tanz und Theater ungewohnte Tätigkeiten im Prozess zwischen bewusst und unbewusst. Sie eröffnen Räume für die Bewusstwerdung durch Bewegung und spiegeln Möglichkeiten für die Überwindung eingefahrener Tätigkeits- und damit auch Sprachmuster. Wesentlich für die auch ästhetische Praxis im TSC ist die bewusste Verbindung der emotionalen, kognitiven, sprachlichen, körperlichen und poetischen Anregung der Kinder (s. Kap. 5), da „die Strukturen im Gehirn, in denen Gefühle und Denken vor sich gehen, der motorischen Region der Gehirnrinde sehr nahe sind, und da im Gehirn Erregungen und Impulse dazu neigen, sich auszubreiten und auf benachbarte Gewebe überzugreifen, wird eine drastische Veränderung in der motorischen Region parallele Wirkungen aufs Denken und aufs Fühlen haben“ (Feldenkrais 1996, 65f). In diesem Sinn wirken die vielfältigen Methoden aus Tanz, theatraler Praxis und performativen Akten gerade auf die Veränderung der motorischen Fähigkeiten mit

großer Bedeutung für die umfassende innere und äußere Entwicklung der Persönlichkeit, für ihre und seine Bewusstwerdung durch Bewegung.

Das **innere und äußere Erleben** der verändernden Tätigkeitsfelder aus Tanz, Theater und Sprachenbildung legt die Bewusstwerdung von Tätigkeitsmustern frei, die Basis für selbstgewählte Veränderungen. Genau hier sitzt das Scharnier zwischen der Tätigkeitstheorie und der Bildungspraxis im Camp. Die unterschiedlichen Spielweisen, Impulse und Methoden, z. B. theatrales Vorlesen und Vorlesegespräche, das Sprachenportrait, diktierendes Schreiben, eine Szene spielen, ermöglichen eine Bewusstwerdung und die Transformation in die Sprache(n) der Kinder (s. Kap. 3.2 und 3.3). Die Basis-Übungen und ihre häufige Wiederholung, z. T. auch als Ritual aus der theatralen Praxis (s. Padlet), unterstützen diese Prozesse auf besondere Weise, da sie einen bewussten Zugang zu den Emotionen ermöglichen, durch körperliche Bildgebung innerer Bilder, in Form von Körperskulpturen, bewegten Statuen und durch das Spiel mit dem Tempo, insbesondere mit der Langsamkeit (Feldenkrais). Die Übungen zur Verlangsamung, wie z. B. die essentiellen Spiegelübungen, ermöglichen das Gewahrwerden des eigenen Bewegungsrepertoires und der Möglichkeiten seiner Erweiterung durch die Sensibilisierung für das Selbst und das Fremde. Übungen und Spiele eröffnen Raum für die Ausdehnung des Subjekts und seiner Wahrnehmungsmöglichkeiten. Ziel ist es, dem Mädchen oder Jungen die Veränderbarkeit seines Seins durch ungewohntes körperliches Tun erfahrbar zu machen. Das Ziel seiner praktischen Tätigkeit ist: „den Körper kennenlernen – die Wahrnehmung schärfen – die Ausdrucksfähigkeit steigern – das Sinnesgedächtnis entwickeln“ (Boal 1989, 176). Dies geschieht auf besondere Weise in der Arbeit in Paaren mit Statuen, geformt durch die Partnerin oder den Partner, in der Veränderung durch den Verlauf des Realbildes (z. B. Wut) in das Idealbild (z. B. Glück) in Zeitlupe. In diesem langsamen Bewegungsprozess geschehen ganz persönliche Signalerlebnisse, emotionale Markierungszeichen, die bewusst werden, gerade durch die Langsamkeit, und für die Sprach(en)bildung und die Erweiterung von Wahrnehmungs- und Tätigkeitsmustern ein wesentliches Fundament bilden. Dies führt in der Campzeit vielfach z. B. zu einer Erweiterung der Konzentrationsfähigkeit und Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Umgebung, auf den Lerngegenstand, auf die Szene der Gruppe.

Ziel ist es, im Camp mit dem Wechsel der Aktivitäten zwischen Freizeit und TheaterSprachZeit, die Kinder kennenzulernen, ihnen Räume zu eröffnen, sich selbst und untereinander wahrzunehmen und Vertrauen zu bilden.

Zentral für die Anregungen für Körper und Geist ist ein bewusst eingesetzter **Wechsel der Tätigkeitsfelder**, der die Bildung des Selbst unterstützt und neue Entwicklungen ermöglicht, für die Neubildung neuronaler Netzwerke, für eine Veränderung der Verbindungen der Synapsen, für die Be- oder Anfeuerung der Spiegelneuronen und damit für die Umstrukturierung der Tätigkeitsmuster, also das mögliche Eintauchen in die *Zone der nächsten Entwicklung*:

- Der Wechsel von Kreis-, Gruppen- und Einzelarbeit für die Bildung von Vertrauen und zur Erweiterung der Bildungspotenziale in der *Zone der nächsten Entwicklung*
- Der Wechsel von Entspannung, z. B. aus dem Lachyoga, und Spannung, z. B. Übungen zum Gleichgewicht, ist wesentlich zur Unterstützung der Konzentration auf das Selbst und die Gruppe und für neue Bildungsprozesse (s. Padlet)
- vielfältige Erfahrungen mit Langsamkeit zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung, als Quelle von Irritation und Inspiration
- Der Wechsel zwischen den Tätigkeiten, verbal und nonverbal zu spielen
- Der Wechsel zwischen mehrsprachigem Sprachgebrauch und Sprach(en)analyse
- Der Wechsel von unterschiedlichen Sozial- und Ausdrucksformen beim Lesen
- Der Wechsel von künstlerischen und forschenden Impulsen zur Integration der subjektiv-emotionalen Zugänge
- der Wechsel von *Nachbilden* und *Neubilden*, z. B. durch Phantasiereisen, Erfinden von Szenen und Schreiben von Texten, durch Tanzen, Singen, Spielen und Vorlesen.

In der TheaterSprachZeit werden künstlerisch-ästhetisch wertvolle Impulse, szenische Spielaufgaben und Ideen der Kinder in die Gruppe gegeben, damit die Kinder angeregt werden, sich selbst dazu auch emotional in Beziehung zu setzen. Ein weiteres Ziel ist die Erweiterung der Imaginationsfähigkeit. Didaktisch ist dies möglich durch Kunstbilder aus Bildbänden oder Postkarten, durch intensive Erfahrungen in der Natur, durch narrative, musikalische oder szenische Gestaltungen von und mit anderen.

Anregend ist zudem die ästhetische Gestaltung von Räumen, z. B. der Lesecke, der Bühne, des Picknicks auf dem Handtuch. Inspirierend ist, Raum und Zeit zu geben für Muße, Begeisterung und Austausch. Gerade durch die Förderung von Nachdenklichkeit, von Humor und Ausdruckskraft erhalten die Kinder die Chance, sich und die Welt neu zu entdecken, insbesondere durch die Welt der Literatur und des Theaters.

Literatur

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hgg. 2018): Irritation als Chance – Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden.

Bentley, Eric (1966): The Life of the Drama, New York.

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Frankfurt/Main.

Feldenkrais, Moshe (1996): Bewußtheit durch Bewegung. Frankfurt/Main.

Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld.

Freie und Hansestadt Hamburg (Hg. 2018): Theater entwickelt Sprache. Spiele und Übungen zur Sprachförderung mit theatralen Mitteln. Redaktion: Ingrid Reinhard, Johanna Vierbaum. Hamburg. (Download: www.li.hamburg.de/publikationen).

Malaguzzi, Loris, Reggio Children (Hgg. 2004): Die hundert Sprachen der Kinder. Reggio Emilia/Italien.

Öhlschläger, Birgit (2017): Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache. Weinheim.

Oida, Yoshi (1997): Der unsichtbare Schauspieler. Berlin.

Pfaff, Walter/Keil, Erika/Schläpfer, Beate (1996): Der sprechende Körper – Texte zur Theateranthropologie. Berlin.

Schechner, Richard (1988): Performance Theory. London.

Sting, Wolfgang (2010): Theater und Sprache. Das Hamburger TheaterSprachCamp aus theaterpädagogischer Sicht. In: Sting u. a. (Hgg.): Irritation und Vermittlung. Berlin, S. 203-213.

Sting, Wolfgang (2019): Sprachenkosmos. Theater als performatives Sprechen. In: Schultheater, Heft 39, S. 34-36

Turner, Victor (1995): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/Main.

Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt/Main.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2006): Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hgg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 291-307.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hgg. 2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel.

5 Grundlagen der Sprach(en)bildung

5.1 Sprach(en)bildung statt Sprachförderung (AN)

Während im Kontext schulischen Förderunterrichts häufig von ‚Sprach‘förderung im Singular gesprochen wird (BSB 2011; 2018), wird im TSC bewusst von **Sprachenbildung** gesprochen. Zugrunde liegt dabei – wie im weiteren Text erläutert wird – ein weites Verständnis von individueller Mehrsprachigkeit, wie es das oben erläuterte Konzept der ***innersprachlichen Mehrsprachigkeit der Familiensprache*** nahelegt (s. Kap. 2). Jeder Mensch (ob einsprachig Deutsch oder mehrsprachig) spricht nicht nur in regionalen Varietäten einer Sprache, sondern auch in verschiedenen Registern je nach Gesprächspartner*in und Kontext und damit zusammenhängenden kommunikativen Anforderungen. Sprachentwicklung und Sprachgebrauch sind also situations- und milieuspezifisch (Deutsch in Institutionen, Deutsch im privaten oder familiären Umfeld, „Schulhofdeutsch“, Jugendsprache, „WhatsApp-Deutsch“).

Der Begriff der **Sprach(en)bildung** betrachtet die Person des Lernenden ganzheitlich und rückt ihre spezifischen sprachlichen Hintergründe in den Vordergrund. So werden alle Sprachen der Kinder gezielt in den Camp-Alltag miteinbezogen. Sprach(en)bildung im Freizeitkontext und Lernen im (Theater)Spiel eröffnen anregende sprachliche Lerngelegenheiten und Erprobungsräume (Gespräch, Austausch über Camp-Alltag etc.), die über sonstige schulische Sprachförderpraxis hinausgehen bzw. andere Schwerpunkte setzen. Es geht dabei nicht vorrangig (oder eher implizit) um das Kennenlernen und Üben grammatischer Formen oder die systematische Erweiterung des Wortschatzes, sondern darum, die vielen Sprachen der Kinder und die Sprache von Geschichten aus Büchern erleb- und erfahrbar zu machen. Gemeinsam werden Bedeutungen ausgehandelt und bildungssprachförderliche Situationen öffentlichen Sprachgebrauchs etabliert.

Neben der Einbeziehung aller Sprachen der Kinder umfasst die ganzheitliche Sprach(en)bildung auch die Einbeziehung der Körpersprache(n) und nutzt diese für das Sprach(en)lernen, denn mit Sambanis/Walter (2019), frei nach Saint-Exupéry formuliert:

Wir lernen nicht nur mit den Hirnen gut. Oder anders gesagt: Liebe geht durch den Magen und Lernen durch den Körper. (Sambanis/Walter 2019, 7)

Die Sprach(en)bildung im TSC „fördert den persönlichen Ausdruck und verbindet darin Körper- und Wortsprache“ (BSB 2018, 8). „Im Theaterspiel wird die Körper- und Selbstwahrnehmung sensibilisiert und geübt. Die Spielenden stehen in steter Auseinandersetzung mit sich, sammeln Sinneindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse. Sie agieren in Beziehungen zu anderen und bekommen so direkte und indirekte Rückmeldung über den eigenen Ausdruck, über ihre Körpersprache, ihre gesprochene Sprache und über deren Wirksamkeit“ (ebd.). Das Performative ist dialogisch zu verstehen, es regt zum gemeinsamen Nachdenken und zur Verständigung an (vgl. Karadza/Kannengießer 2019). Im performativen und szenischen Spiel, zum Beispiel zu Inhalten des Buches *Die Schwarze Hexe*, haben die Lerner*innen Gelegenheit, sich (emotional) zu den Themen der Geschichte in Beziehung zu setzen, eine Meinung zu entwickeln und (körper-)sprachlich handelnd auszudrücken. Dabei ist es künstlerische Ausdrucksform, aber trägt durch seinen leiblich-körperlichen Zugang auch zur Verständigung, zum Verstehen von Sprache bei.

Das Performative wird nicht in den Dienst des Sprach(en)lernens gestellt (wie dies von Kolleg*innen des Faches befürchtet wird, vgl. Karadza/Kannengießer 2019), hat aber gewissermaßen die angenehme Begleiterscheinung, dass sich Sprache in Bewegung nachweislich besser lernt. Beim Lernen bilden Körper und Gehirn eine Einheit, „Kognition ist also etwas Verkörperlichtes (*Embodied Cognition*)“ (Walter/Sambanis 2019, 7). Der körperliche Ausdruck (Mimik und Gestik) ist ein zentraler Baustein von Kommunikation, zudem hat das Lernen in Bewegung erstaunliche Vorteile z. B. für die Gedächtnisleistung (vgl. ebd. 8). Neben diesen hard facts der Neurowissenschaften ist im Sprach(en)bildungskonzept des TSC vor allem eines wichtig: Das (Sprachen-)Lernen mit dem ganzen Körper und allen Sinnen ermöglicht emotionale Zugänge; so wie Liebe durch den Magen geht, erfolgt der Zugang für jegliches Lernen sowie für die Entwicklung von Neugier und Öffnung für Neues über ein positives Gefühl, die Emotion (vgl. Kap. 3.2.). Das TSC eröffnet den Kindern Spielräume für sprachliches, körperlich-ganzheitliches und emotionales Lernen in der Kommunikation – in der Freizeit, im Campalltag und in den TheaterSprachZeiten (TSZ).

In der Ferienfreizeit mit Bildungssprache vertraut werden

Für **Sprachlernsituationen** sind ein reichhaltiges Sprachangebot, das handlungsbegleitende Sprechen und das selbsttätige und sanktionsfreie Erkunden und Erproben sprachlicher Strukturen auch beim öffentlichen Sprechen grundlegend. Ein zentrales Ziel des TSC ist es, durch die Beschäftigung mit Büchern und das gemeinsame Lesen einer Ganzschrift für die Kinder eine Brücke zur Bildungssprache zu schlagen (s. Kap. 2). Konsens in der Forschung besteht darüber, dass

es für das Lehren und Lernen des Deutschen in der Grundschule vor allem darauf ankommt, die Kluft zwischen mündlich orientierten Spracherfahrungen in der Familie und bildungssprachlichen Praktiken der Schule zu überwinden. Grundlage hierfür sind reichhaltige sog. Literacy-Erfahrungen, d. h. Erfahrungen mit Geschichten, Erzählungen, Büchern, Schrift, Stift und Papier im Gebrauch, also mit Schriftkultur – in der Familiensprache oder im Deutschen. Allerdings zeigen sich für das Beherrschen der Bildungssprache nachhaltige Effekte erst nach mehreren Jahren. Es kommt also auch darauf an, Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen anzuregen, wie dies für das TSC konstitutiv ist – nicht als isoliertes Training unterschiedlicher Sprachaspekte (wie üblich beim Fremdsprachenerwerb Erwachsener), sondern so, dass das Kind seine Sprachen funktional im Alltag erleben und erproben und in sein Selbstbild integrieren kann.

Der Erwerb von Bildungssprache hängt vor allem mit der syntaktischen Kompetenz zusammen – in einer der Sprachen des Kindes. So konnte im bilingualen Schulversuch gezeigt werden, dass es „zwischen der syntaktischen Komplexität in der Erstsprache“, wie sie sich im ersten Schuljahr zeigte, „und der Leseleistung im vierten Schuljahr signifikante Zusammenhänge gibt“ (Roth u. a. 2007, 161). In der TheaterSprachZeit wird die syntaktische Kompetenz durch ein reiches und vorbildliches Sprach(en)angebot und den vielfältigen Austausch darüber mit Körper, mündlicher sowie schriftlicher Sprache(n) und Kreativität befördert. Da das **Verb** Zentrum der Satzbildung und zugleich das Präteritum als buchspezifische Zeitform ein Merkmal von Bildungssprache ist, wird dies im TSC in den Mittelpunkt der Sprach(en)bildung gestellt. Im Vordergrund steht bei der Beschäftigung mit Verben die Bedeutungsebene.

Je stärker sich das Sprachsystem der Erstsprache vom Deutschen unterscheidet, desto mehr sollte das Kind die Möglichkeit bekommen, Unterschiede auf mehreren Ebenen zu erfassen: Neben der Ebene der gesprochenen und rhythmisierten Sprache (s. Reime, Sprachspiele, Lieder) sind dies die Ebenen der geschriebenen Sprache (s. Literatur, Wörterbuch, diktierendes Schreiben), der Bild-Text-Kombinationen (s. Bilderbücher, Filme, Plakate, Campbuch) und der Handlungen, auch in mehreren Sprachen (s. szenisches Darstellen, Rituale, Sprachenportrait), da über sie semantisches Wissen erweitert werden kann.

Für die Reflexion über Sprache ist das Geschriebene von großer Bedeutung, da Schrift die flüchtige Sprache dauerhaft sichtbar macht, sodass ihre Strukturen leichter zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden können. Eine schriftorientierte Sprach(en)förderung unterstützt also die kognitive Klarheit der Lerner*innen, der schriftliche Sprachenvergleich ermöglicht ein visuelles Erfassen von Ähnlichkeiten und Unterschieden und fördert die Sprach(en)bewusstheit.

5.2 Sprach(en)bildende Interaktion – eine Haltungsfrage! (AN)

Eine offene und neugierige Haltung der Betreuer*innen gegenüber den Kindern, ihren Ideen und Sprachen ist die wichtigste Grundlage für ein sprach(en)bildendes Klima im Camp und die gelebte Sprachenvielfalt im TSC. Die Betreuer*innen dienen in diesem Konzept als sprachliche Vorbilder, die jedem Kind Entwicklungsschritte ermöglichen. Die Betreuer*innen selbst stellen somit durch ihr sprachliches Handeln im Camp-Alltag und in der TheaterSprachZeit das wichtigste „Medium“ sprachlichen Lernens dar. Sie bieten den Kindern sprachliche Orientierung, weswegen ein reflektierter Umgang mit der eigenen Sprache und der eigenen Wortwahl sehr wichtig ist. Durch die Beschäftigung mit Büchern und Geschichten werden die Kinder sprachlich herausgefordert und so – unterstützt durch die Betreuer*innen und andere Kinder – nach **Wygotski (1987)** in der „**Zone der nächsten Entwicklung**“ angesprochen. In ihr können sie gemeinsam und auch im theatralen Spiel agieren.

Besonders förderlich ist, wenn Erwachsene sich im Dialog sprachlich auf das Kind in der Art einstellen, dass sie mit reichem Wortschatz und mehr Satztypen sprechen, mehr erklären und begründen und vor allem dem Kind Raum zur Beteiligung geben – Erwachsene tun dies mehr als größere Kinder und Geschwister. Zudem befördern ritualisierte Praktiken des (diktierenden) Schreibens, Präsentierens und Reflektierens (z. B. von Arbeitsergebnissen) vor der Gruppe Übergänge zur konzeptionell schriftlichen Bildungssprache im Medium des Mündlichen. Adaptieren Kinder manche Wörter und Wendungen zunächst rein klanglich, lernen sie diese zunächst „unverstandenen Ganzheiten“ durch wiederholte Rezeption in weiteren Handlungszusammenhängen und auch durch Reaktionen Erwachsener auf ihr eigenes Erproben zunehmend aufzuschlüsseln und strukturell zu durchdringen. Sie lernen also aus der mit Erfahrung verbundenen Anwendung. Dazu brauchen sie sprachkompetente Andere, die von den Kindern Gesagtes aufgreifen und beiläufig richtigstellen oder erweitern (s. Padlet).

Dabei gilt, dass nicht alle sprachlichen Normverstöße, die in der mündlichen Kommunikation vorkommen, korrigiert werden können und sollen. In der Mündlichkeit ist die Aufmerksamkeit vor allem auf den Inhalt gerichtet und weniger auf die Sprachform. Das Prinzip der sprachlichen Korrektheit darf nicht dazu führen, Kommunikationsbedürfnisse der Kinder zu beschneiden, denn das übergeordnete Ziel im TSC ist es, die Kinder (körper-)sprachlich zu aktivieren und ihren „Sprach(en)mut“ zu unterstützen.

Deswegen kommt während der Förderung im TSC – besonders bei den Kindern, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen – eine **sprachentfaltende oder indirekte Korrektur** zum Einsatz. Diese Art der Korrektur ist auch bei mündlichen Äußerungen von kleinen Kindern üblich: Die abweichende Äußerung wird im Handlungszusammenhang korrigierend aufgegriffen und durch Nachfragen präzisiert bzw. korrigiert. Dabei kann die Korrektur durch langsames oder besonders artikuliertes Sprechen sanft betont werden.

Beispiel 1: „*Ich habe die Teller bei den Tisch gestellt.*“ – „*Das ist toll, dass du schon die Teller auf den Tisch gestellt hast. Dann können wir ja gleich essen.*“

Beispiel 2: „*Ich habe geschrieben die ganze Geschichte fertig.*“ – „*Du hast die ganze Geschichte fertig geschrieben?*“

Es geht dabei nicht primär um die sprachliche Korrektheit, sondern um eine Kooperation mit dem Sprecher oder der Sprecherin, also um helfendes Eingreifen, das es dem Kind ermöglicht, seine Äußerungsabsicht trotz geringer sprachlicher Voraussetzungen verstanden zu wissen oder auch selbst in Worte zu fassen (vgl. Roth 2006; Belke 2001). Diese sprachentfaltende Korrektur ist zudem für die Kinder weniger beschämend als die Isolierung des Fehlers und direktes Verbessern, da dies das Nicht-Gekonnte in den Vordergrund stellt und die Mitteilungsabsicht des Kindes entwertet, was die Sprechfreude hemmen kann.

Die **handlungsbegleitende Korrektur** kann eine Bewusstwerdung und Bearbeitung des Regelverstosses anregen und damit auch eine Sprachreflexion einleiten: Ist die Korrektur in der **Zone der nächsten Entwicklung** des Kindes, wird es die Information über den Normverstoß bemerken und kann eventuell zur selbständigen Überprüfung, Erläuterung oder auch Korrektur angeregt werden. Das in die Interaktion eingebettete korrektive Feedback kann so nach und nach zu der angestrebten Selbstkorrektur der Schüler*innen führen. Obwohl es im Laufe der drei Wochen nur in Ansätzen gelingen wird, die Kinder zur Sprachreflexion anzuregen, ist eine solche in verstehende Kommunikation eingebundene Sprach(en)bildung in der TheaterSprachZeit wie im gesamten Camp vielversprechend (vgl. Rösch 2006).

Eine weitere Orientierung für das sprachliche Verhalten gegenüber den Kindern im TSC bietet das Konzept des **scaffolding** (Gibbons 2006). Damit ist die vorübergehende Unterstützung des frühen Sprachlernprozesses in der Interaktion mit einem kompetenteren Partner/Erwachsenen gemeint (s. Wygotski: Zone der nächsten Entwicklung). Sobald das Kind in der Lage ist, eine sprachliche Handlung selbstständig auszuführen, wird das vom Erwachsenen gebotene „Gerüst“

schrittweise wieder entfernt (*fading*). Im Kontext des Zweitspracherwerbs fordert Gibbons (2006) ein *scaffolding* im Fachunterricht durch die **schrittweise Veränderung der Situation, damit bildungssprachlichere Sprachregister erforderlich werden:**

- vom handlungsbegleitenden dialogischen zum monologischen und öffentlichen Sprechen (Präsentation bzw. Reflexion am Stundenschluss in der Lerngruppe),
- vom gegenstandsbezogenen Sprechen (Zeigen, kontextualisiert) zum Sprechen unabhängig vom Gegenstand (Vortrag, dekontextualisiertes Sprechen) und
- vom anwesenden Gegenüber über das Telefonieren zum Schreiben mit räumlich und zeitlich getrennten Adressaten (von medialer Mündlichkeit zu Schriftlichkeit).

Wie in Kapitel 2 erläutert, sind dekontextualisiertes und monologisches Sprechen zentrale situative Merkmale von Bildungssprache und konzeptioneller Schriftlichkeit. *Scaffolding* erfordert eine Analyse des Könnens und der Lernmöglichkeiten sowie eine Lehrplanung, die durch einen reichen sprachlichen Input, die variierte Situierung, das Material und metasprachliche und metakognitive Phasen gezielt verschiedene Lernräume eröffnet, und außerdem eine sprachensible Unterrichtsinteraktion auf Mikroebene (Verlangsamung, aktives Zuhören etc.). Ritualisierte bildungssprachliche Praktiken im TSC, die an die Erfahrungen und Interessen der Kinder anknüpfen, ermöglichen ihnen das alltägliche Hineinwachsen in neue Sprachregister und -praktiken.

Für die Sprach(en)bildung im TSC heißt das, dass insbesondere in den TheaterSprachZeiten immer mit Blick auf die sprachlichen Voraussetzungen der Gruppe ein Wechsel zwischen dialogischen und monologischen Sprachsituationen, kontextualisiertem und dekontextualisiertem Sprechen bewusst vorgenommen wird. Regelmäßig sollten Situationen zum öffentlichen Sprechen vor der Gruppe gestaltet werden, wie z. B. die Vorstellung des Tagesplans, des (Gruppen-) Arbeitsproduktes oder eines Buches aus der Lesecke oder Präsentationen zu anderen Themen und Erfahrungen der Kinder. Die Chance des performativen Handelns z. B. mit dem Buch *Die Schwarze Hexe* liegt darin, dass mittels Körpersprache Kontexte des Sprechens erweitert werden, die das Verstehen oder den Ausdruck unterstützen und erleichtern können.

● **Auf den Punkt gebracht:**

- Die wichtigste Säule der Sprach(en)bildung im TSC sind die Betreuer*innen selbst. Sie fungieren auch in der Camp-Freizeit als Sprach(en)vorbilder für den sprachlichen Umgang miteinander und als Literacy-Vorbild.
- Die Betreuer*innen übernehmen die Rolle als „*scaffolder*“, damit knüpft die Sprach(en)bildung an frühkindliche Spracherwerbskontexte an (Spielformen,

Rollenspiel, Vorlesegespräche, ...), aber auch an schulische Lernkontexte (z. B. Schreiben zum Text, Präsentieren).

- Das Motto ist: „Vormachen“ und „Anregen“ anstelle von „Verbessern“ und „Kontrollieren“.
- Eine reflektierte Sprach(en)verwendung und Wortwahl im Team (Bsp.: Sprechen wir von Mutter- oder Familiensprache?) und ein Bewusstsein über das eigene sprachliche und gestisch-körperliche Auftreten sind wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Sprach(en)förderpraxis.
- Die Sprach(en)betreuer*innen hören den Kindern aktiv zu, fragen nach, versuchen Gemeintes zu verstehen. Sie animieren die Kinder dazu, aktiv Fragen zu stellen, sich zu äußern und über Inhalte und Themen der Kinder ins Gespräch zu kommen.
- Es geht mehr um sprachliches Lernen im Sprach(en)gebrauch als um Deutschvermittlung, mit dem Ziel, selbstständiges Lernen und auch den Transfer in die alltägliche und schulische Kommunikation zu erleichtern. In der Sprach(en)förderpraxis des TSC geht es nicht um die isolierte Vermittlung von Kenntnissen.

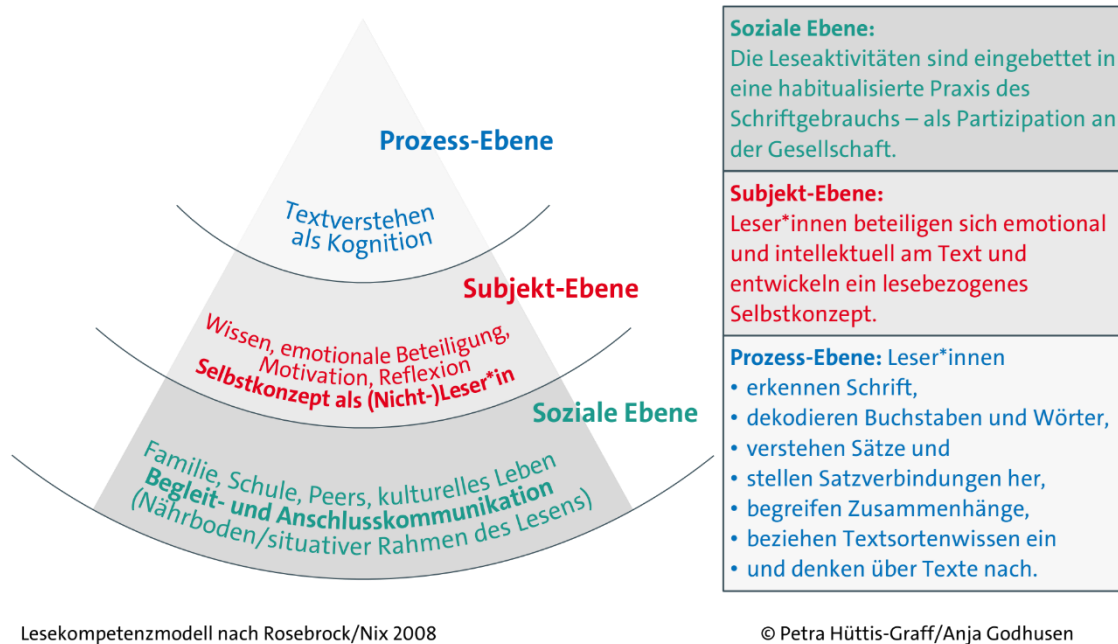
5.3 Lernen mit Geschichten und Sprache(n) (PHG)

Ob ein Kind zum Leser oder zur Leserin wird, ist vor allem davon abhängig, ob es die Erfahrung machen kann, dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht.

Hurrelmann 2002, 14

Die Lektüre von *Die Schwarze Hexe* steht im Mittelpunkt der Sprach(en)bildung im TSC. Sie bildet einen gemeinsamen inhaltlichen und sprachlichen Bezugsrahmen für das Lernen mit für Kinder entwicklungsrelevanten Themen (s. Padlet), sodass sie die Lektüre im sozialen Kontext des Camps als für sich bedeutsam erleben können. Es geht also nicht nur um ein isoliertes (Vor-)Lesetraining im klassischen Sinne, sondern um ein gemeinsames Leseerlebnis und das gemeinsame Erschließen von Bedeutung/en, also um die Verbindung der kognitiven, emotional-subjektiv-körperlichen und sozialen Ebene beim Lesen.

Es ist das Verdienst von Rosebrock/Nix, mit ihrem bekannten Lesekompetenzmodell die grundlegende Bedeutung der Teilhabe an einer Lesekultur im sozialen Kontext (soziale Ebene) und der gesamten Person des Lesenden (Subjekt-Ebene) für die Entwicklung der kognitiven Prozesse beim Lesen aufzuzeigen (s. Abbildung nach Rosebrock/Nix 2008), also auch schon für frühe Leseprozesse.



Da viele TSC-Kinder sehr schwache Leser*innen oder (noch) Nicht-Leser*innen sind, sodass die von ihnen selbst zu lesenden Texte sie intellektuell unterfordern würden, nehmen verschiedene Formen des **Vorlesens** einen zentralen Stellenwert in der Leseförderung des TSC ein (s. Padlet). Regelmäßiges Vorlesen hat sich in 8. Hauptschulklassen als förderlich nicht nur für die Lesemotivation, sondern auch für die Lesekompetenz erwiesen. Dies galt umso mehr, wenn die Inhalte der Texte die Schüler*innen interessierten, wenn die Texte von den Lehrer*innen ansprechend vorgelesen wurden und wenn Begleit- und Anschlusskommunikationen in der Lerngruppe stattfanden (Belgrad/Schünemann 2011). Zu erklären ist diese Steigerung der Lesekompetenz u. a. damit, dass die Schüler*innen zuhörend Erfahrungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit machten, die in der Komplexität, Monologizität und Explizitheit über ihre alltäglichen Erfahrungen mit Mündlichkeit hinausgingen und in der Gruppe nicht nur zu bewältigen, sondern auch anregend waren. Diese neuen sprachlichen Erfahrungen können sie für das eigenständige Lesen nutzen: für die Ausbildung semantisch und syntaktisch zielführender Hypothesen und für die Bildung innerer Vorstellungswelten vom Text. Die Integration dieser top-down Prozesse (Hypothesenbilden, Vorstellungsbildung) in die bottom-up Prozesse des Erlesens (Synthese der Buchstaben, wortweises Entziffern) ist grundlegend für die Automatisierung der Leseprozesse.

Teilhabe an Lesekultur

Auch Kinder, die bisher kaum literale Erfahrungen mit Schrift, Lesestoffen und Lesekultur machen konnten, bringen literarische Erfahrungen mit Geschichten ihrer Kultur aus mündlichen Erzählungen oder audiovisuellen Medien mit (z. B. Filme, Adventure Games, Hörspiele). Sie kennen damit auch schon vor ihrem eigentlichen Leseerwerb wesentliche **Bedeutungen der Rezeption von Geschichten**, wie z. B.:

- das gedankliche Kennenlernen von Erfahrungen Anderer und die Auseinandersetzung mit dem Fremden und mit alternativen Denk- und Handlungsmöglichkeiten,
- das Kino im Kopf – d. h. die Konstruktion bildreicher Vorstellungen, Imaginationen von fremden Welten,
- den ästhetischen Genuss bei der Wahrnehmung besonderer Sprachmittel,
- das Mit-Erleben von Gefühlen und Gedanken von Protagonisten oder
- die Partizipation an Gesprächen über Geschichten und Erlebnisse anderer.

Im Blick auf die Förderung der Lesekompetenz besteht die enorme Herausforderung für Betreuer*innen im TSC darin, diese literalen Erfahrungen der Kinder mit einem reizvollen Buchkontakt im sozialen Kontext des Camps zu verknüpfen. Bei dieser Etablierung einer ansprechenden, anregenden und auch mehrsprachigen Lese-Gesprächs-Kultur kommt es darauf an, Sicherheit zu gewähren und Selbstbestimmtheit zu fördern, auf Schrift neugierig zu machen und individuelle Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit im Einzelnen zu eröffnen (Sasse 2006; Dehn u. a. 1996). Für die Etablierung einer positiv besetzten Lesekultur im TSC haben sich z. B. ritualisierte Lesezeiten und das Einrichten einer Lesecke bewährt (s. Padlet). Und nicht zuletzt haben Betreuer*innen Formate sog. „öffentlichen Sprechens“ auch für die Freizeitgestaltung entwickelt, die mediale Erfahrungen der Kinder aufgreifen und mit ihren spezifischen Sprachregistern und Formen konzeptioneller Schriftlichkeit in der Mündlichkeit spielen (z. B. CampTV). Zudem können mündlich erzählte Geschichten, deren Welten auch körperlich dargestellt und damit besser vorstellbar gemacht werden (s. szenisches Lesen), ein Übergang zu konzeptioneller Schriftlichkeit sein (Wardetzky u. a. 2010).

Literarische und sprachliche Kompetenzen

Literarische **Figuren** sind der Schlüssel zur Welt der Bücher (Hurrelmann 2003). Die Aktivierung der gedanklichen Beteiligung an Erfahrungen Anderer in Geschichten, d. h. vor allem an den Handlungen, Gedanken und Gefühlen der literarischen Figuren, eröffnet Spielräume für je ei-

gene Deutungen und damit auch neue Denk- und Handlungsoptionen für die Kinder selbst. Literarische Texte sind deswegen besonders geeignet für inklusive Lernkontexte und interkulturelle Lernprozesse.

Zugleich lernen Kinder bei der Rezeption von Geschichten implizit sog. scripts kennen, d. h. typische **Bedeutungsmuster** von Geschichten (z. B. Ausgrenzung/Anderssein, Wünsche, Glück und Ängste haben, einen Freund suchen und finden, einen Konflikt haben und ihn lösen). Und Kinder können gerade in aktivierenden Vorlesesituationen **literarische Kompetenzen** erwerben (s. Spinner 2006; 2015): v. a. Perspektiven anderer, literarischer Figuren, deren Gefühle und Gedanken kennenlernen, mit ihnen fühlen oder sich abgrenzen und unterschiedliche Lösungen für auch ihre eigenen Konflikte und Probleme kennenlernen.

Je weniger solche Literacy- und Sprach-Erfahrungen Kinder im Deutschen haben, desto mehr sind sie in Zuhör- und (Vor-)Lesesituationen auf **sinnstiftende und dialogische Kontexte zur Absicherung des Verstehens** angewiesen (s. Padlet). In verschiedenen, die Rezeption vertiefenden Begleit- und Anschlussaktivitäten stellen sie auf der Ebene der Literatur z. B. für sich und andere sichtbar ihre inneren Erfahrungen mit fiktiven Welten dar, die ihre eigene Lebenswelt überschreiten und die sie implizit (!) zugleich auf die eigene Person und Situation beziehen können. Diese produktive und gemeinsame Auseinandersetzung mit Geschichten und der Austausch über individuelle Deutungen sind höchst relevant für Identitätsbildung und Sozialisation. Sie bietet den unschätzbaren Vorteil, dass die Kinder sich dabei **auf der Ebene der Literatur** bewegen können und nicht direkt von sich sprechen, nicht sich selbst outen müssen. Gesprächsimpulse wie "Wie fühlt er/sie [die literarische Figur] sich jetzt wohl?" sind deshalb besser als "Hast du so etwas auch schon mal erlebt?".

In Vorleserunden oder bei der eigenen Lektüre lernen die Kinder zudem für Erzählungen typische strukturbildende **Sprachmuster** kennen, wie „Es war einmal...“, „Am nächsten Tag“ oder „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“, aber auch vorstellungsbildende Muster wie "*und sie verbrannte elendiglich*" oder "*weiter und weiter*". Nach der Rezeption von gut vorgelesenen Geschichten erprobten auch alle Drittklässler*innen aus sozialschwachen Einzugsgebieten solche struktur- und vorstellungsbildenden Formulierungen in ihren eigenen Texten zum Vorgelesenen (Schüler 2019).

Lesenlernen in der Zweitsprache Deutsch

Die Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch die zweite Sprache ist, haben zum Teil andere Hürden beim Leselernprozess zu überwinden als Kinder, die zu Hause und in der Schule in einem deutschsprachigen Umfeld aufwachsen. Besonders diejenigen Kinder, die aus internationalen Vorbereitungsklassen kommen und erst kurze Zeit in Deutschland leben, verfügen bisher noch über wenige sprachliche Mittel im Deutschen, erst recht im Schriftlichen (s. o.). Der Bildungsplan für DaZ-Unterricht betont, dass „Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen können“ (BSB 2011, 5). Demzufolge sind beim Lesen und Textverstehen in der Zweitsprache Deutsch v. a. folgende **Schwierigkeiten** zu erwarten:

- Geringe Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von **Buchstabenkombinationen und Lautfolgen** im Deutschen erschweren das ökonomische Erfassen größerer Worteinheiten beim selbstständigen Lesen (häufige Wortteile wie Vorsilben, Morpheme etc.).
- Ein geringer **Wortschatz** erschwert das Textverständnis, die semantische Hypothesenbildung und auch ganz grundlegend im Erarbeitungsprozess das Erfolgserlebnis, dass bzw. wann ein Wort richtig synthetisiert oder ausgesprochen ist.
- Geringe Kenntnisse häufiger **Wortkombinationen**/Kollokationen sowie sprachlicher Bilder und Redensarten erschweren sowohl die Hypothesenbildung beim Lesen als auch das nicht-wörtliche Verstehen (auch beim Zuhören).
- Geringe, v. a. wenig intuitive Kenntnisse über den üblichen Verlauf von **Sätzen** und Nebensätzen im Deutschen erschweren die syntaktisch angemessene Hypothesenbildung als wichtige top-down Lesestrategie und Grundlage automatisierten Lesens (z. B. Verbstellung und Verbklammer).
- Geringe Kenntnisse des **Präteritums** als für geschriebene Texte typische Zeitform erschweren das Verstehen gerade bei unregelmäßigen Verben, Zusammensetzungen oder Verbkammern (d. h. den Bezug auf die Grundform des Verbs).
- Geringe Kenntnisse **strukturbildender Muster** des Deutschen erschweren die Bildung von innertextlichen Zusammenhängen durch die Nutzung von Konjunktionen und anderen Kohäsionsmitteln (v. a. Personalpronomen).

Zugleich muss jedoch betont werden, dass diejenigen Kinder, die in ihrer Familiensprache mit bildungssprachlichen Praktiken vertraut oder bereits alphabetisiert sind (z. B. geflüchtete Kinder), diese Erfahrungen sowie ihr Wissen und ihre Strategien vielfach auf das Lesen im Deutschen übertragen können.

Leseförderung

Für die Leseförderung ist zu beachten, die Kinder nicht immer zu einem „Wort-für-Wort-Lesen“ anzuleiten mit dem Anspruch, jedes Wort richtig vorzulesen und zu verstehen, denn oft reicht

ein grundsätzliches Verstehen. Zudem ist im Stadium der zunehmenden Automatisierung des selbstständigen Erlesens das leise Lesen oft leichter als das Vorlesen – die Leseflüssigkeit steigert sich also eher beim leisen Lesen als beim lauten Vorlesen.

Für das Textverständnis stellen **Verben** im Präteritum und die Verbendstellung in Nebensätzen besondere Knackpunkte dar, da buchfern aufgewachsene Kinder weniger Erfahrungen mit diesen Formen haben. In der Sprach- und Leseförderung des TSC wird deshalb ein Fokus auf die Besonderheiten des Verbgebrauchs in der Schriftsprache und in den verschiedenen Sprachen der Kinder gerichtet (s. Padlet).

Je mehr im Text enthaltene Sprachmittel für das Kind neu sind (z. B. unbekannte Wörter, Strukturen oder Redewendungen), desto schwieriger ist es, ihn allein aus dem schriftlichen Kontext zu verstehen. Für die Leseförderung im TSC werden deshalb spezifische dialogische, mehrsprachige und theatrale Kontexte angeboten, die das Textverstehen unterstützen (z. B. Partner-Lesen).

● **Auf den Punkt gebracht:**

- Leseförderung nutzt soziale Kontexte gemeinsamen Lernens und das inhaltliche Interesse der Kinder.
- Im Fokus der Leseförderung im TSC steht die Vorstellungsbildung und die Bedeutungsaushandlung – nicht das exakte „Wort-für-Wort“-Vorlesen.
- Die Leseförderung im TSC nutzt das Potenzial des gut gestalteten und höreraktivierenden Vorlesens durch Betreuer*innen in Verbindung mit Begleit- und Anschlusskommunikationen, um das Verstehen zu unterstützen und zu vertiefen.
- Über Gelesenes und die Bedeutung von Gelesenem wird im TSC nicht nur gesprochen, sondern es wird in verschiedenen, auch körperlichen Sprachen der Kinder ausgedrückt.
- Leseförderung stärkt das Selbstkonzept als Leser*in und die Lesemotivation. Ziel ist die Lektüre und das selbständige und interessegeleitete Lesen.

5.4 Schriftorientierte Praktiken – Diktierendes Schreiben (PHG)

Neben der gemeinsamen Lektüre, die einen inhaltlichen Bogen um das gemeinsame Sprach(en)lernen im TSC spannt (s. Kap. 3.1), werden den Kindern im TSC vielfältige Lerngelegenheiten durch Schrift als Vergegenständlichung der gesprochenen Sprache eröffnet. Im TSC werden Schreibkontexte gestaltet, die für die individuellen Kinder auch emotional bedeutsam sind und die zu individuellen Schreibprodukten führen, die sich lohnen, vorgelesen und besprochen

zu werden. So befinden sich in der Sprachenbox, welche jedem Camp-Team zur Verfügung steht, neben Spielmaterial auch **Campbücher** für jedes Kind und eine Kartei mit diversen kreativen und schriftlichen Aufgaben zum Buch *Die Schwarze Hexe*. Sie unterstützen Kinder darin, die Inhalte aus dem Buch besser durchdringen und auf sich selbst beziehen zu können sowie literarische und literale Kompetenzen zu entfalten (s. Padlet). Der Mehrsprachigkeit der Kinder wird dadurch Rechnung getragen, dass immer wieder für Kinder wichtige Wörter und Sätze aufgeschrieben (ggf. auch in den Sprachen der Kinder) und in den Mittelpunkt des Austauschs gestellt werden. Gemeinsame **Sprach(en)vergleiche** fördern das Sprach(en)bewusstsein der Kinder (s. Padlet).

Schriftkultur im Camp zu entfalten heißt, Schriftliches als Impulsgeber und Bezugspunkt für den Campalltag zu nutzen, Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und Gemeinschaft zu konstituieren. Auch Kinder, die noch nicht selbständig schreiben können, erhalten Gelegenheiten, eigene Texte zu verfassen: beim diktierenden Schreiben (s. Padlet).

Chancen des diktierenden Schreibens

Das diktierende Schreiben (Merklinger 2012) stellt einen wichtigen inklusiven Ansatz der Sprach(en)bildung im TSC dar. Beim diktierenden Schreiben finden (schrift-)sprachliches Entdecken und Erproben, Bestätigung und Korrektur in derselben, für das Kind persönlich sinnvollen Situation statt – ggf. auch in anderen Sprachen/Schriften der Kinder.

Der **Schreibauftrag** zur Lektüre lautet: *„Du hast die Geschichte ... gehört. Nun kannst du etwas zur Geschichte schreiben, das dir wichtig ist – ich schreibe es für dich“*. Mit dieser prägnanten Formulierung wird der*die Erwachsene zum Sekretär und das Kind zum Autor seines Textes, d. h. der Inhalt und die Textsorte sind nicht vorgegeben und das Kind formuliert persönlich Bedeutsames auf dem Papier. Dabei beginnt das (diktierende) Schreiben nicht auf der Satz-, sondern bereits auf der Wortebene.

Zugleich unterstützt die Aufgabenstellung die monologische Haltung des Schreibens (Dekontextualisierung) und legt damit konzeptionelle Schriftlichkeit nahe. Das ist ein großer Unterschied zur Aufgabe, etwas über die gehörte Geschichte zu erzählen. Denn dann würden Äußerungen wie im alltäglichen dialogischen Erzählen unwillkürlich an das Gegenüber angepasst, es würde ggf. auf geteiltes Wissen referiert („Das mit dem ...“) oder auf Reaktionen des Nichtverstehens mit Erläuterung reagiert. Dieses dialogische Sprechen wäre auf den anwesenden Anderen und den Augenblick bezogen.

Im Unterschied zu diesem konzeptionell mündlichen Sprechen erfordert das Schreiben (und auch das Lesen) eine andere Sprachkonzeption: Die Schreiberin bzw. der Schreiber muss von der Situation und vom Gegenüber abstrahieren, d. h. Inhalte und Bezüge müssen rein sprachlich hergestellt werden. Das diktierende Kind lernt, das Gemeinte, das innerlich stark sinngeladen und in der inneren Sprache verdichtet ist (Wygotski 1971), sprachlich maximal zu entfalten, damit es auch später noch von Anderen verstanden werden kann (konzeptionelle Schriftlichkeit, Koch/Oesterreicher 1985).

Weil beim diktierenden Schreiben die Graphomotorik und die Rechtschreibung keine Belastung für das Kind darstellen, fällt diese sprachliche Entfaltung meist leichter als beim Sprechen. Zudem ermöglicht die Langsamkeit des (diktierenden) Schreibens eine größere Planungszeit und wortgenaue Überprüfung. Das diktierende Schreiben eröffnet also im Mündlichen Zugänge zu Bildungssprache, zu konzeptioneller Schriftlichkeit.



Entscheidend für das Lernen beim diktierenden Schreiben ist, dass die*der **Erwachsene** das vom Kind Diktierte wortgenau aufschreibt und beim Aufschreiben halblaut sukzessive mitliest. Das neben dem Erwachsenen sitzende Kind schaut und hört der*dem erwachsenen Skriptor*in beim Schreiben zu – das Schreiben wird zum Gegenstand geteilter Aufmerksamkeit. Dadurch kann das Kind viel über Prozess, Struktur und Funktion des (richtigen) Schreibens lernen (vgl. Merklinger 2012).

Durch das Erleben der Verschriftlichung wird das Kind unterstützt, z. B. die Korrespondenz von lautlichen und schriftlichen Zeichen zu beobachten oder sogar orthografische Muster zu erkennen, die es später beim eigenen Schreiben „nachbilden“ und erproben kann (z. B. Doppelkonsonanten, ungewöhnliche Buchstaben wie <V>, Zeichensetzung).

Wenn die*der Erwachsene beim Aufschreiben die Wörter langsam mitlautiert und dabei grammatische Fehler beiläufig (!) korrigiert (v. a. Kasus, Zeitformbildung, Personalpronomen, Satzstruktur), hat das Kind die Gelegenheit, auf seine fehlerhaften oder bislang unanalysierten Sprachstrukturen aufmerksam zu werden – ohne dass Fehler demotivieren oder explizit thematisiert werden. Im Unterschied zu diesem Normbereich sollten Bereiche des mehr oder weniger

angemessenen Ausdrucks oder Stils, die Textstruktur oder die gewählte Zeitform bewusst nicht verändert werden, damit das Kind Autor seines Textes bleibt, ihn als seinen eigenen versteht und beim Vorlesen wiedererkennt.

● Auf den Punkt gebracht:

- Im Camp werden schriftkulturelle bzw. bildungssprachliche Praktiken gepflegt, die vielfältig, mehrsprachig und anregend sind. Schreibaufträge zum Buch *Die Schwarze Hexe* regen zum sprachlichen und literarischen Lernen an und dazu, sich das Buch zu eigen zu machen. Die Texte der Kinder bilden den Bezugspunkt für Gespräche.
- Die Potenziale von mehrsprachigen Kindern und das Sprach(en)bewusstsein aller Kinder werden durch den Vergleich von in verschiedenen Sprachen der Kinder aufgeschriebenen Sätzen gefördert.
- Das Camp wird bewusst und im Verlauf der gesamten Freizeit zunehmend mit Plakaten und (mehrsprachigen) Aushängen „beschriftet“.
- Durch das diktierende Schreiben (ggf. auch in der Familiensprache des Kindes) werden alle Kinder zu Schreiber*innen.
- Auch mündlich wird mit verschiedenen Genres und Textsorten gespielt, indem zum Beispiel Fernsehshows mit Kindern und für die Kinder „(nach)gespielt“ werden - eine Form öffentlichen Sprechens als bildungssprachliche Praktik.

Literatur

Belgrad, Jürgen/Schünemann, Ralf (2011): Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Eriksson, Birgit/Behrens, Ulrike (Hgg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern, S. 144-171.

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

BSB Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Grundschule Deutsch. Hamburg.

BSB Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg. 2018): Theater entwickelt Sprache! Spiele und Übungen zur Sprachförderung mit theatralen Mitteln. Handreichung. Hamburg.

Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hgg. 1996): Elementare Schriftkultur. Weinheim.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.). Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u. a., S. 269–290.

Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch, 176, S. 6-18.

- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, 177, S. 4-12.
- Karadza, Sonja/Kannengießer, Karsten (2019): Sprachförderung durch Theater? Gegen eine pädagogische Funktionalisierung des Theaters. In: Schultheater/39, Hannover, S. 24-25.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York, S. 15-43.
- Merklinger, Daniela (2012; mit Beiträgen von Hüttis-Graff, Petra): Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen, Berlin.
- Rösch, Heidi (2006): DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen – ein kurzer Forschungsbericht. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Sprachförderung und Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 3, S. 99-111.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit- Sprachunterrichts. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u. a., S. 343-352.
- Roth, Hans-Joachim/Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg: Universität Hamburg, Universität zu Köln.
- Sambanis, Michaela/Walter, Maik (2019): In Motion Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen, Berlin.
- Sasse, Ada (2006, Hg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Freiburg.
- Schüler, Lis (2019): Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Berlin.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. S. 188-194. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>
- Wardetzky, Kristin/Weigel, Christiane (2010): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Hohengehren.
- Wygotski, Lew S. (1971): Denken und Sprechen. Frankfurt.
- Wygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.

6 Das freizeitpädagogische Konzept

6.1 Die Freizeitpädagogik in Ferienfreizeiten (UK)

Unter Freizeitpädagogik versteht man die möglichst persönlichkeitsfördernde, sinnvolle und identitätsstiftende Gestaltung der freien Zeit von Kindern und Jugendlichen sowie das Lernen und Fördern zur eigenständigen Gestaltung der Freizeit (vgl. Lenzen 2001). Die Freizeitpädagogik im TSC zielt darauf, die Gruppenprozesse im Camp zu begleiten und zu lenken, mithilfe verschiedener freizeitpädagogischer Angebote die ganzheitliche (Sprachen-)Bildung der Kinder anzuregen, ihnen Raum für informelles Lernen zu schaffen und für ihren körperlichen Ausgleich (Entspannung/Aktivierung) zu sorgen. Sie ist also nicht nur die notwendige Erholung, Geselligkeit, das Spiel und Freisein für Nichtstun und Sich-alles-leisten-Können, sondern auch Bildung und tätige Auseinandersetzung in einem intensiven Erfahrungs- und Lernumfeld. Es gilt, sowohl aus dem Moment heraus Lernsituationen zu entwickeln als auch geplant, eine anregende Umgebung zu schaffen, aus der heraus Lernprozesse wie von selbst in Gang kommen und freiwillig aufrechterhalten werden.

Die Freizeitpädagog*innen im TSC haben zuallererst die Aufgabe, gemeinsam mit ihrem Team einen kindgerechten und tragfähigen Rahmen zu schaffen, aus dem sich klare Rituale und Regeln für das Zusammenleben ableiten lassen. Sie bringen die dafür notwendigen Vorkenntnisse und Vorbereitungen mit. Ihr freizeitpädagogisches Angebot dient als Ausgleich und Ergänzung zu den TheaterSprachZeiten, für deren Inhalte und Ausrichtung die Sprach- und Theaterpädagog*innen verantwortlich sind. Vor dem Hintergrund ihrer freizeitpädagogischen Erfahrung und dem Wissen um die Bedeutung von Teamarbeit in einer Freizeit haben sie sehr stark die Teamentwicklung im Auge und sorgen für eine Campstruktur, innerhalb der ein regelmäßiger Austausch im Team möglich ist. Zudem konzentrieren sie sich auf die Gruppendynamik der Großgruppe, um ihre Kraft im Sinne der Gruppen- und Gemeinschaftsbildung zu nutzen, vor deren Hintergrund die Kinder Vertrauen fassen und über sich selbst hinauswachsen können.

● Auf den Punkt gebracht:

Die Freizeitpädagogik unterstützt auf inhaltlicher, struktureller und organisatorischer Ebene die Ziele und Grundsätze des TSC. Die Freizeitpädagog*innen haben die vorrangige Aufgabe, den freizeitpädagogischen Rahmen zu gestalten und die Teamentwicklung und Gruppenbildung anzustoßen

Das Zusammenleben in einer Ferienfreizeit und seine Chancen

Die (Ferien-)Freizeit „hat speziell für Kinder und Jugendliche eine hohe Relevanz und stellt in unterschiedlicher Art und Weise differenzierte Möglichkeiten für ganzheitliche bzw. überfachliche Bildungsprozesse bereit“ (Harring/Peitz 2020, 793). Dieses freizeitpädagogische Feld bietet einen



längeren Aufenthalt in einem externen sozialen und lebenspraktischen Umfeld abseits bekannter elterlicher Strukturen, welcher Kindern als Chance dient, neue Lebenserfahrungen zu sammeln und gewisse Freiheiten auszuleben. Diese Rahmenbedingungen fördern das Wachstum persönlicher Merkmale und die Stärkung einer persönlichen Identität (vgl. Braun 1989).

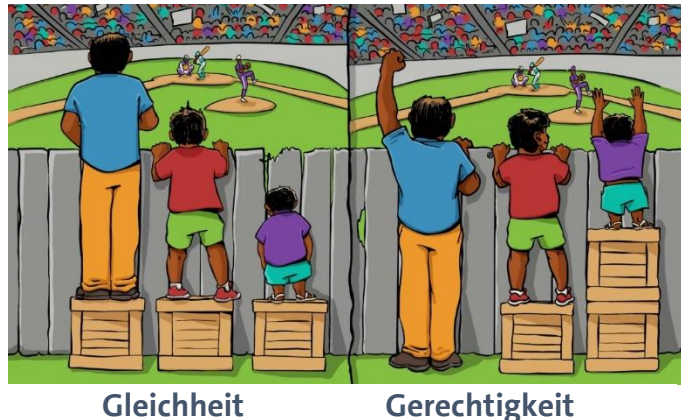
Die klar befristete Zeitstruktur von Ferienfreizeiten und die Intensität des Zusammenlebens prägen die Handlungsweise der sich im Camp befindlichen Betreuer*innen: Sie können nicht anders, als sich auf den Ist-Zustand pädagogischer Arbeit zu konzentrieren. Um die hohe soziale Verbindlichkeit des dichten Zusammenlebens zu bewältigen, bedarf es einer auf den jeweiligen Moment gerichteten, konzentrierten pädagogischen Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft: Die Betreuer*innen können den Kindern – auch durch ihr Vorbild – kontinuierlich beim Aufbau von **Nächstenliebe** bzw. **Wertschätzung anderer** und **Solidarität** helfen und sie durch äußere Einrichtungen der Mitbestimmung und durch persönliche Ermutigung bei der verbalen und nonverbalen Äußerung ihrer Bedürfnisse und Interessen stets von Neuem unterstützen. Es entsteht ein dichtes, intensives Erfahrungs- und Lernfeld mit Katalysatoreffekt.

Das Einhalten von sozialen Regeln und die demokratische Handhabung von Autoritätsbeziehungen werden fortwährend gefördert. Denn in einer solchen Gruppendynamik ergeben sich eine Vielzahl von Erlebnis- und Lerngelegenheiten, um z. B. aggressive oder konkurrierende Barrieren abzubauen, kooperative, gemeinschaftliche und auch differenziertere, „zärtlichere“ Verhaltensweisen aufzubauen und damit ein Klima zu fördern, das jedes Lernen begünstigt. Im Folgenden seien drei Erlebnis- und Lerngelegenheiten hervorzuheben, denen im TSC gerade durch das Zusammenleben rund um die Uhr (nicht nur) freizeitpädagogisch besonders gut begegnet werden kann.

Erlebnis- und Lerngelegenheit 1: Diversität bewusst wahrnehmen und gestalten

Im gezielten Umgang mit wahrgenommener Vielfalt und Unterschiedlichkeit machen die Kinder positive zwischenmenschliche bzw. inter-/transkulturelle Erfahrungen und entwickeln Diversitätskompetenz, d. h. die Fähigkeit, anerkennend, wertschätzend und vorurteilsfrei mit gesellschaftlicher Vielfalt und der Vielfalt von Menschen umzugehen. (vgl. Preissing, 2003) Doch der Kontakt mit Vielfalt entfaltet nicht allein und automatisch eine positive Wirkung, sondern dessen Gestaltung und ggf. Reflexion. Stereotypen und Äußerlichkeiten werden im TSC entgegengewirkt, indem den Kindern mit einer offenen Grundhaltung begegnet wird und sie so begleitet werden, dass sie alle möglichst vielfältige Interessen entwickeln können. Jedes Kind wird von den Betreuer*innen als Individuum anerkannt und seine Art und Weise akzeptiert. Dieser Prozess kann auch durch Übungen in der TheaterSprachZeit intensiviert werden.

Um im TSC für die Kinder ein möglichst reichhaltiges und nachhaltiges Lern- und Erfahrungsfeld zu gestalten, wird das Ziel verfolgt, Diskriminierungen zu minimieren sowie Exklusionen zu identifizieren und zu überwinden. Sensibel für strukturelle Diskriminierungen sollen vorhandene Benachteiligungen oder Begrenzungen nicht ungewollt reproduziert werden. Einzelpersonen werden nicht bzw. nicht nur über ihre Gruppenzugehörigkeit (z. B. zu einer benachteiligten Gruppe) wahrgenommen oder gar definiert. (vgl. Ansgar Drücker u. a. 2014, 165) Neben Gruppenzugehörigkeiten sollen vielmehr auch Potenziale, Bedürfnisse und Befindlichkeiten von Individuen wahrgenommen und anerkannt werden, denn Fähigkeiten, Vorlieben, Bedürfnisse etc. können nicht von sozialen Gruppenzugehörigkeiten abgeleitet werden.



Sensibilisiert für jegliche Formen der Abwertung bzw. Unterdrückung, ob Rassismus, Benachteiligung von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten u. a. soll Diskriminierung im TSC entgegengewirkt werden. Bewusste oder unbewusste Vorurteile und Voreingenommenheit werden miteinander thematisiert und hinterfragt, um einer unbewussten Machtausübung vorzubeugen. Eine solche gemeinsame Reflexion ermöglicht bzw. fördert einen gleichberechtigten und wertschätzenden Austausch untereinander.

Diskriminierung wird im TSC vor allem auf der zwischenmenschlichen Ebene bemerkt, angesprochen, bearbeitet und möglichst bereits vorgebeugt. Sie „(be)zieht sich auf das direkte Verhalten gegenüber Menschen und Gruppen, die hinsichtlich eines bestimmten Aspektes oder Merkmals vom je eigenen Standpunkt aus als *anders* (Hervorhebung durch Verfasser*innen) konstruiert werden, beeinflusst durch die eigene Bewertung dieser Differenzierung.“ (Trisch 2013, 48) Die Betreuer*innen dienen hierbei als Vorbild für die Kinder und stoßen bei den Kindern den Prozess an: Die Kinder werden für das Vorhandensein und die Möglichkeit verschiedener Perspektiven sensibilisiert und lernen das, was sie selbst kennen oder wahrnehmen, zu hinterfragen wie auch anderes, für sie zuerst Fremdes oder Neues, zu entdecken und seine Daseinsberechtigung zu akzeptieren.

So können im pädagogischen Rahmen des TSC den Kindern Zusammenhänge von „sozial anerkannt“ und „sozial missachtet“, von Star und Außenseiter, herrschen und unterdrücken u. a. lebensnah bewusst gemacht werden und von Seiten der Betreuer*innen direkt darauf eingegangen werden (vgl. Pries 2005). Gerade hier können die Betreuer*innen integrieren, fördern, unterstützen und dem Kind einen neuen (sprachlichen) Ausdruck ermöglichen.

● **Auf den Punkt gebracht:**

Für die TSC-Betreuer*innen heißt das, Diversität respektieren und Diskriminierung widerstehen zu lernen und somit Vorbild für die Kolleg*innen und Kinder zu sein. Eine offene und wertschätzende Haltung/Atmosphäre ist dabei grundlegend und wichtiger als manche Methode der Antidiskriminierungsarbeit.

Erlebnis- und Lerngelegenheit 2: Inklusion – Vielfalt als Chance



Inklusion bedeutet wörtlich Einbeziehung, Eingeschlossenheit, Dazugehörigkeit. Hierunter wird die bedingungslose Anerkennung der Heterogenität der Menschen verstanden. Vielfalt ist hier Normalität und Chancengleichheit. Für eine gelingende vielfältige Gesellschaft ist die Teilhabe und Qualifizierung aller Personen Voraussetzung. Inklusion bedeutet: Jedem*r Einzelnen einer Gruppe wird die aktive Teilhabe ermöglicht, vorhandene Barrieren erkannt und beseitigt oder alternative Zugänge und Teilhabemöglichkeiten geschaffen. Die Besonderheiten der

Einzelnen einer Gruppe wird die aktive Teilhabe ermöglicht, vorhandene Barrieren erkannt und beseitigt oder alternative Zugänge und Teilhabemöglichkeiten geschaffen. Die Besonderheiten der

Individuen werden gesehen, prinzipiell wertgeschätzt und sinnvoll genutzt. Um Inklusionskompetenz zu entwickeln, ist ein Abwenden von einer Defizitorientierung, also einer potenziellen Ausgrenzung aufgrund einer Fixierung auf mangelhafte Fähigkeiten und Fertigkeiten, notwendig. Stattdessen gilt es, sich bei der Gestaltung von Lebens- und Lernräumen an den Chancen und Ressourcen der Einzelnen zu orientieren: Was kann der*die Einzelne beitragen, wo und wie kann ihn*sie die Gruppe stärken und wo und wie kann wiederum der*die Einzelne die Gruppe stärken? In jeder Biografie eines Kindes steckt eine Chance für das Ganze.

Wie kann Inklusion in einer TheaterSprachCamp-Gruppe gelingen?

Inklusion braucht eine klare Haltung und vorherige Standort- und Zielbestimmung des Trägers. Der Anspruch der Inklusion ist im TSC – auch schon im Vorweg aufgrund der gesetzten Rahmenbedingungen klar formuliert, wohl um die Exklusivität der Teilnehmer*innen wissend: Das TSC zielt ausschließlich auf Kinder mit Sprachförderbedarf der dritten Klasse. Inklusion innerhalb der zusammengesetzten Gruppe dieser Teilnehmer*innen wird auf allen Ebenen im Camp angestrebt und realisiert sich dann im tatsächlichen Miteinander vor Ort. Inklusion entwickelt sich über die innere Haltung eines jeden: Berührungsängste abbauen, Einfühlungsvermögen in das Anliegen der Einzelnen sowie Wissen um inklusive Programmgestaltung und Gruppenbegleitung entwickeln. Die Betreuer*innen spielen dabei im Camp eine zentrale Rolle, indem ihre geplanten (Freizeit-)Angebote hinterfragt und ggf. angepasst oder verändert werden müssen, z. B. hinsichtlich Verständlichkeit, Schwierigkeitsgrad, Chancengleichheit bzw. Kooperation.

Grundvoraussetzung für eine inklusive Gruppenbegleitung ist die Vorbildfunktion der Betreuer*innen selbst: Leben sie ein respektvolles Miteinander vor, lernen dies auch die Teilnehmer*innen. Das bedeutet, den Blick weg von der üblichen Betrachtung des Defizits hin zur Stärke des Kindes zu lenken und diese Stärken in der Gruppe sichtbar zu machen, die Kinder ggf. über die Besonderheit des*r Einzelnen aufzuklären, einzelne Kinder als Unterstützer*innen einzubinden. Denn auch sie haben Vorbildfunktion für die anderen und prägen die Gruppenstimmung mit. Inklusion realisiert sich über individuelle Lösungen, jede*r Einzelne zählt dabei (vgl. Drabner 2014).

Erlebnis- und Lerngelegenheit 3: Partizipation

Die Forderung nach Symmetrie oder möglichst geringer Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen hat der Arzt und Pädagoge Janusz Korczak bereits vor fast 100 Jahren erhoben. „Das Recht des Kindes, so zu sein wie es ist, bedeutet `Kinder werden nicht erst Menschen, sie sind es

bereits; ja sie sind Menschen und keine Puppen; man kann an ihren Verstand appellieren, sie antworten uns, sprechen wir zu ihrem Herzen, fühlen sie uns.“ (Korczak 2004, 50). Dieses Recht, verbunden mit dem grundsätzlichen „Recht auf Achtung“, ist die eigentliche Begründung für Partizipation. Kinder sind im rechtlichen Sinne Subjekte, die sich in gleichermaßen auf das im Grundgesetz und seit 1989 in der UN-Kinderrechtskonvention verbürgte Recht auf Selbstbestimmung berufen können. Dieses Recht zwischen Kindern und Erwachsenen sollte durch Mitbestimmungs- und Partizipationsmodelle abgesichert werden. Um hierfür angemessene Formen in der Praxis zu finden, müssen das Entwicklungsalter und die Kommunikationsfähigkeiten der Kinder beachtet werden.

So wie Mitgestaltung und Mitbestimmung der Kinder zu ihren Grundrechten gehören, gehören sie auch ins TSC: Voraussetzung hierfür ist die Verständigung zwischen Erwachsenen und Kindern. Ein behutsames und vorsichtiges Kennenlernen steht an erster Stelle. Im partizipativen Austausch erkundet der/die Betreuer*in die Bedürfnisse, Wünsche und Nöte der Kinder. Interessen werden ausgetauscht, es wird verhandelt und sich verständigt. Dies heißt vor allen Dingen, dass die Betreuer*innen offen für die Meinungen und Ideen der Kinder und bereit sind, die Vorschläge der Kinder aufzunehmen und ihnen Möglichkeiten und Räume zu schaffen, die eigenen Vorstellungen umzusetzen.

Für eine ernsthafte, konstruktive und erfolgreiche Beteiligung gilt es mitzudenken, die Kinder nicht mit Themen und Entscheidungen zu konfrontieren, die sie überfordern und sowieso nicht bewältigen können. Gegebene Grenzen (örtliche, organisatorische, persönliche) sind einzubeziehen. Es gilt die Kinder so zu akzeptieren, wie sie sind, keine leeren Versprechungen zu machen und sich am Prinzip der Freiwilligkeit zu orientieren. Der Erfolg von Partizipation und Mitbestimmung der Kinder im TSC ist, dass sich jede*r Einzelne in der Gruppe aufgehoben fühlt, weil seine*ihre Einzigartigkeit beachtet wird. Jede*r darf grundsätzlich so sein, wie sie*er ist – es sind lediglich einzelne Verhaltensweisen, die zugunsten des Zusammenlebens in der Gruppe zu verändern sind. Die Bewältigung der (Alltags)Aufgaben im Zusammenleben werden dadurch erleichtert und machen Spaß.

In solch heterogenen, untereinander unbekannten Kindergruppen wie im TSC ist es eine Herausforderung, die Kinder in der Kürze der Zeit auf eine gemeinsame Ebene abzuholen und gemeinsam ihre „Selbstverfügungskräfte“ bzw. Selbsttätigkeit konstruktiv und zielführend sich entwi-

ckeln bzw. wahrnehmen zu lassen. Die Chance ist da, in der Gruppendynamik eines TSC Partizipation auf allen Ebenen konsequent durchzuführen und sich prozesshaft erweitern zu lassen, doch sie ist für die Betreuer*innen sehr anspruchsvoll, zeitaufwendig und kräftezehrend.

Weitere freizeitpädagogische Gelegenheiten und Möglichkeiten, Partizipation im alltäglichen Zusammenleben zu schaffen, finden sich im „Leitfaden für die Hamburger TheaterSprach-Camps“.

● Auf den Punkt gebracht:

Im TSC wird eine inklusive Arbeit mit den Kindern in den jeweiligen Camps angestrebt. Grundlage dafür ist ein respektvolles Miteinander, das von den Betreuer*innen vorgelebt wird. Ausdruck findet der inklusive Gedanke im partizipatorischen Umgang mit den Kindern.

6.2 Die Rolle und Aufgaben des*r Freizeitpädagog*in (UK)

Aufgabe 1: Die Teamentwicklung

In ihrer Rolle, einen Rahmen für das TSC zu schaffen und zu garantieren, sind die Freizeitpädagog*innen in einer besonderen Verantwortung gegenüber der Teamarbeit der Betreuer*innen.

Dem Teamkonzept im TSC liegt die Idee zugrunde, die bei den Teammitgliedern vorhandenen schöpferischen Möglichkeiten gleichberechtigt, ohne Teamleitung, zur einvernehmlichen, schnellen und kreativen Bearbeitung von Fragestellungen bzw. Lösung von Problemen zu nutzen. Wenn innerhalb dieser Organisationsform Offenheit und gegenseitiges Vertrauen herrschen, die persönlichen Qualitäten und Fähigkeiten der einzelnen Teammitglieder bekannt sind und alle ihre Handlungsweise danach ausrichten, dann entwickelt sich ein leistungsfähiges und erfolgreiches Team, in dem jede*r seinen*ihren Platz findet und sich gleichermaßen einbringen kann. (vgl. Betreuer*innen-Leitfaden, Jugenderholungswerk Hamburg e.V. 2000/2017) Hierbei



wird für die Kinder im Camp die breitmöglichste Ansprechfläche und das größtmögliche Angebot geschaffen. Alle im Team sind mehr als nur eine Leitung, die bestimmt, wo es längs geht.

Das bedeutet: Die wichtigste Voraussetzung für eine gelingende Teamarbeit dieser Art ist Kommunikation. Es muss miteinander geredet werden, damit die persönlichen Fähigkeiten bekannt sind, aber auch, damit man zu einer einvernehmlichen Lösung kommen kann.

Jedes Teammitglied ist sich seiner Rolle, seines Aufgabenfeldes und seiner persönlichen Verantwortung in der Teamarbeit bewusst: Die Sprach- und Theaterpädagog*innen gestalten und verantworten die TheaterSprachZeiten, innerhalb derer sie von den Freizeitpädagog*innen unterstützt werden. Die Freizeitpädagog*innen wiederum schaffen den freizeitpädagogischen Rahmen um TheaterSprachZeiten herum und werden darin unterstützt und begleitet von den Sprach- und Theaterpädagog*innen.

Zur Förderung der Teamarbeit sorgen die Freizeitpädagog*innen, die in ihrer Funktion den Überblick über das Freizeitgeschehen und Gruppenprozesse bewahren sollen, für die Teamentwicklung und Teamorganisation, z. B. durch regelmäßige Teamtreffen und konstruktive wie effektive Teambesprechungen mit Moderation und Zeitwächter*in. Nur so können eine Teamentwicklung und Absprachen im Team stattfinden. (s. zu Teamsitzungen in vgl. Betreuer*innenleitfaden, Jugenderholungswerk Hamburg e.V. 2020)

● Auf den Punkt gebracht:

Für die Zusammenarbeit im TheaterSprachCamp-Team gilt: Jedes Teammitglied ist gleichberechtigt. Jeder*r vertritt eine besondere Profession innerhalb der Teamarbeit mit einem speziellen Aufgabengebiet.

Aufgabe 2: Die Gruppenbildung



Als freizeitpädagogische Spezialist*innen und Kenner*innen der Dynamik von Ferienfreizeitgruppen ist es insbesondere die Aufgabe der Freizeitpädagog*innen, die Gruppenprozesse der Gesamtgruppe zu verstehen und auf sie mit freizeitpädagogischen Methoden

einzuwirken. Sie beobachten, wie sich innerhalb der großen, formalen Gruppe informelle, ggf. konkurrierende bzw. auch in Übereinstimmung miteinander stehende Gruppen bilden und

miteinander wirken. Diese Prozesse zielen darauf ab, entweder Gruppenmitglieder zusammenzuführen oder sowohl innerhalb der Gruppe zwischen den Mitgliedern als auch nach außen hin zu anderen Gruppen Grenzen zu schaffen (vgl. Tschuschke 1995, 173). Diese Dynamik entwickelt bei positiver Gruppenbildung wie auch bei negativer Gruppenzerstreuung eine solch große Kraft, dass man, wenn etabliert, sie als Einzelperson(en) kaum noch überwinden kann. Wenn sich eine Gruppe gebildet hat, erkennbar am Gemeinschaftsgefühl und -geist, ist es ein Erfolg. Das Misslingen einer Gruppenbildung hingegen z. B. bei einer bleibenden Ansammlung von kleinen, miteinander konkurrierenden Untergruppen, erkennbar an viel und dauerhaftem Streit, Kämpfen und Konflikten, ist für das Erreichen der Ziele des TSC sehr hinderlich.

Über Ritualisierung von Abläufen, das Programm oder auch das Betreuer*innenverhalten steuern bzw. beeinflussen die Freizeitpädagog*innen mit ihrem Team – zumindest in gewissem Maße – das Miteinander der Kindergruppe, der Betreuer*innengruppe (des Teams) und beiden zusammen, um eine positive Gruppenbildung zu forcieren. Bei ihren Interventionen berücksichtigen sie die entstehenden bzw. entstandenen Rollen und das damit verbundene Rollenverhalten von Einzelnen sowie die Entwicklungsphasen einer Gruppe: Orientierung (Forming), Rollenfindung/Machtspiele (Storming), Identifikation/Vertrauen (Norming), Differenzierung/Kooperation (Performing), Trennung/Ablösung (Termination) (s. Padlet).

Es gilt dort anzusetzen, wo die Gruppe steht und sich dann mit ihr – ihrem Tempo entsprechend – Schritt für Schritt in Bewegung zu setzen, in dem Tempo, in dem die Gruppe wirklich mitgehen kann, neue Bereiche zu erobern, Erkenntnisse zu erwerben, höhere Maßstäbe (z. B. der Kooperation und Eigenverantwortlichkeit in der Gruppe) zu entwickeln und größere Forderungen zu bewältigen. Hierbei wird die Gruppe an der Zielfindung und Planung der einzelnen Schritte soweit wie möglich beteiligt. Zusammenarbeit wird mehr gepflegt als Einzelwettbewerb, der natürliche Impuls in der Gruppe zur gegenseitigen Hilfe wird bestärkt (vgl. Kelber 1965). Gelingt eine positive Gruppenbildung, entwickelt die Gruppendynamik einen das einzelne Kind tragenden Synergieeffekt, der ihm einen großen Freiraum für eigene Entwicklungssprünge eröffnet und seine Lernfortschritte unterstützend vorantreibt. Umso wichtiger ist also für den Erfolg des TSC, neben der Kontaktaufnahme und dem Beziehungsaufbau mit einzelnen Kindern, das Augenmerk von vornherein auf die **gesamte Kindergruppe** und ihre Entwicklung zu legen und daran zu arbeiten, bevor das Betreuer*innenteam sich in Einzelkontakten bzw. -beobachtungen mit und von Kindern, die parallel gemacht werden, verstrickt und darüber die für das Camp entscheidende Gruppendynamik aus dem Auge verliert. Insbesondere sie Freizeitpädagog*innen sind in der Verantwortung, diesen Gesamtüberblick zu bewahren,

während ihre Kolleg*innen von Sprache und Theater zeitweise die einzelnen Kinder in komplexen Situationen gezielt beobachten, um ihre Potenziale und Ziele wahrzunehmen und in der TheaterSprachZeit aufgreifen zu können.

Um den Betreuer*innen und Kindern in den unsicheren und stürmischen Zeiten der anfänglichen Gruppendynamik der ersten drei Tage (oder auch länger) Sicherheit zu geben, sind folgende JEW-Standards und Rituale in jedem TheaterSprachCamp zu berücksichtigen und zu gestalten (s. Padlet):

- Der Morgen- bzw. Abendkreis
- Das Aufräumen von Zimmer und Gruppenraum
- Der Tagesplan
- Essenssituation: Die Betreuer*innen sitzen verteilt unter den Kindern
- Programmangebot vormittags, nachmittags und abends (Gute-Nacht-Pädagogik, Vorlesen)
- Niedrigschwellige Angebot zu Anfang und dann steigern
- Übergänge organisieren
- Pausen für Kinder und Betreuer*innen
- Tägliche Teamsitzung
- Das Tagebuch
- Keine Handys für Kinder
- Handys für Betreuer*innen als Arbeitsgerät (anderweitige Nutzung nur in der Pause)

Mit diesen Standards wird die Struktur des Camps im Wesentlichen zielfördernd geprägt. Die Freizeitpädagog*innen sind für ihre Gestaltung und Einhaltung verantwortlich und treiben sie im Team voran. Hiermit stecken sie im ersten Schritt den Rahmen der Ferienfreizeit bestmöglich ab und sorgen für Sicherheit bei allen Beteiligten.

● Auf den Punkt gebracht:

Freizeitpädagog*innen setzen in den ersten drei Tagen das Setting, mit dem eine erfolgreiche Gruppenbildung möglich wird. Die Standards des JEWs sind dabei eine Hilfestellung. Die besondere Expertise der Freizeitpädagog*innen besteht darin, gruppendynamische Prozesse zu erkennen und diese durch pädagogische Maßnahmen positiv zu beeinflussen. Freizeitpädagog*innen nehmen zuerst vor allem die Gruppe und nicht das einzelne Kind in den Fokus.

Aufgabe 3: Atmosphäre und Erholung

Durch den freizeitpädagogischen Beitrag wird eine die Gesamtzielsetzung unterstützende **Atmosphäre** geschaffen. Die Freizeitpädagog*innen sorgen in Absprache und Zusammenarbeit

mit den Sprach- und Theaterpädagog*innen dafür, dass genügend Raum für – von den Kindern selbst gestaltete und initiierte – Gruppendynamik sowie soziale Prozesse bleibt.

Orientiert an ihren Bedürfnissen und Ressourcen, erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich im Rahmen des TSC zu erholen. Die **Erholung** der Kinder wird durch einen ausgleichenden Wechsel von Konzentration und Entspannung, Beachtung ihrer Ernährung und Gesundheit sowie ausreichender Bewegung am Tag und Regeneration über die Nacht erreicht. In diesem Sinne ist die Erholung der Kinder eine essenzielle Grundlage für die erfolgreiche Sprachförderung.

Die Freizeitpädagog*innen sorgen für das **Rhythmisieren der Abläufe** (Anspannung/Entspannung, Arbeitsphasen/Pausen, Ruhe/Bewegung, Gruppe/Individuum). Sie gestalten verantwortlich die Pausen und die Tage ohne TheaterSprachZeit. Hier setzen die freizeitpädagogischen Betreuer*innen auf einen bewussten Wechsel von freiem Spiel, dem angeleiteten Angebot und dem Angebot von Unternehmungen. Gerade dieser Wechsel hat entscheidenden Einfluss auf alle o. g. freizeitpädagogischen Zielebenen. Im freien Spiel genießen es die Kinder, selbst über eine Beschäftigung entscheiden zu können, eigene Kontakte aufzubauen und frei und unbefangen mit Menschen, Materialien und Zeit umzugehen. Sie haben die freie Wahl zwischen Aktion, Ausruhen oder einfach nur Beobachten. Das angeleitete Angebot ist ein wichtiges Instrument für das Miteinander: das einzelne Kind tritt bei gemeinsamen Aktivitäten in den Hintergrund, die Gemeinschaft der Gruppe in den Vordergrund. Unternehmungen und Ausflüge konfrontieren die Kinder mit neuen Erfahrungswelten und fördern neue Einsichten sowie das Gemeinschaftsgefühl.

Für die Gesunderhaltung und Erholung der Kinder im TSC achten die Freizeitpädagog*innen auf eine **gesunde, ausgewogene Ernährung der Kinder**. Im Team und ggf. mit Kindern selbst hergestellte Zwischenmahlzeiten, insbesondere die sog. „vierte Mahlzeit“ ergänzen die Herbergskost in ernährungsphysiologisch ausgleichender Art und Weise. Kindgerechte Gemüse- und Obst Mahlzeiten, frische Kost, selbstgemacht und handfertig serviert, erweitern das Angebot der Herbergsgroßküche. Regelmäßige Mahlzeiten, zu festen Zeiten in einer Gruppe, mit ungewohntem und abwechslungsreichem bis hin zu fremdem Nahrungsangebot kennen viele der Kinder nicht mehr. Die Mahlzeiten werden aus freizeitpädagogischer Sicht bewusst gestaltet, um diese zeitintensiven Momente des gemeinsamen Essens auf alle o.g. Zielebenen wirken zu lassen.

● Auf den Punkt gebracht:

Die Freizeitpädagog*innen koordinieren die Freizeitabläufe und sorgen für eine Rhythmisierung aus Anspannung und Entspannung. So legen die sie einen Grundstein für die Arbeit in den TheaterSprachZeiten.

Aufgabe 4: Die freizeitpädagogischen Aktivitäten

Die freizeitpädagogischen Betreuer*innen planen ein Freizeitprogramm mit konkreten Aktivitäten für die gesamte Campzeit. Hierbei nehmen sie einerseits die Thematik und inhaltlichen Elemente des TSC, z. B. *Die Schwarze Hexe*, Mehrsprachigkeit, Verben, in ihren Aktivitäten auf und führen sie weiter. Dazu können gewisse Settings und inhaltliche Inputs aus der TheaterSprachZeit mit freizeitpädagogischen Mitteln – z. B. am Strand, in Wald und Wiese – auf spielerische Art und Weise fortgesetzt und weitergeführt werden. Zudem berücksichtigen sie ebenso die Gegebenheiten der Örtlichkeit (Natur, Gelände etc.) sowie den gesamten Zeitraum der Ferienfreizeit mit ihren Gruppenprozessen und den (für eine gute Inszenierung) nötigen Höhepunkten (z. B. Bergfest, Ausflüge, Abschiedsabend). Die Auswahl der Angebote ist so abwechslungsreich, dass sie die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder anspricht und neue vielfältige Erfahrungen ermöglicht. Es ist sinnvoll, Alternativen zu den einzelnen Programmpunkten vorzuhalten. So können

sich die Kinder an der jeweils konkreten Ausgestaltung und Umsetzung des Programms aktiv beteiligen. Partizipation sollte ein eigenständiger Teil der Programmplanung sein und ist besonders wichtig



für die ersten drei Tage. Werden hier die richtigen Programmentscheidungen getroffen, erleichtert dies erheblich die weitere pädagogische Arbeit.

Neben allgemein bekannten freizeitpädagogischen Aktivitäten dienen auch Inszenierungen von Themen zu verdichteten Erlebniseinheiten einer erfahrungsorientierten Umsetzung des Camp-Themas.

Freizeitpädagogisches Konzept

Die Beschäftigung, Gespräche bzw. Unternehmungen mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen entsprechend ihrer Bedürfnisse oder wenn integrative oder disziplinarische Maßnahmen dies erfordern, gehören auf die weniger planbare Seite des TSC. Um entsprechend flexibel agieren zu können, sind in der Planung und Vorbereitung solche Unabwägbarkeiten immer mitzudenken und die dafür notwendigen Ressourcen und erforderliche Anwesenheit der Betreuer*innen zu berücksichtigen.

Zur Ich-Stärkung und zum Einstehen für die eigene Meinung gehören ganz zentral auch das Äußern der eigenen Bedürfnisse und der Umgang mit Konflikten. Ein wichtiges Ziel der Pädagogik im TSC ist es, dass dies auch in einer sprachlichen bzw. sprachlich angemessenen Form geschieht. Neben den theatralen und literarischen Angeboten regen freizeitpädagogische Projekte und Spiele den sprachlichen Ausdruck kognitiver, emotionaler und sozialer Prozesse, von Gedanken und Gefühlen, an. Die Kinder lernen zudem, fachbezogene, sachliche Urteile zu fällen, also auch einen objektiven Standpunkt einnehmen zu können. Zur Ebene der Sachkompetenz gehört ebenso das freizeitpädagogische Angebot von Projekten, die die sinnliche Wahrnehmung und die kognitive Entwicklung der Kinder fördern. Hier bieten sich als Mittel offene Spiel- und Produktionsformen mit den Medien Körper, Bewegung, Tanz, Stimme, formbaren und veränderbaren Materialien an. Durch eine möglichst große Offenheit im Angebot wird jedes Kind auf die individuell zu ihm passende Weise angesprochen und integriert und an neue (sinnliche) Erfahrungen in der Natur, in der Gruppe und mit sich selbst herangeführt. Diese Spiel- und Produktionsformen sind in ihrer Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit für die spezielle Gruppe und die Kinder von den Freizeitpädagog*innen vorauszudenken, zu planen und bei ihrer Durchführung die Wirkung auf die Kinder zu beachten.

Jedes freizeitpädagogische Spiel- bzw. Aktivitätsangebot kann einen Bezug zu einem Thema aus der Literatur oder zur Sprachbildung bekommen, z. B. durch Vorlesen, Briefe schreiben oder für die Kinder sichtbaren Schriftgebrauch im Campalltag, auch in ihren Sprachen, um damit das Lesen, den sprachlichen Ausdruck und die Mehrsprachigkeit der



Kinder zu unterstützen. Im besten Fall ist der Synergieeffekt in der Arbeit des gesamten

Betreuerteams so groß, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Modulen der TheaterSprachZeit und der sogenannten „Freizeit“ wenig spürbar sind.

● **Auf den Punkt gebracht:**

So wie in der TheaterSprachZeit Spaß, Erlebnis und soziales Erleben ihren Raum haben, werden auch in der Freizeit Lesen und Sprechen nicht aus den Augen verloren.

Aufgabe 5: Rituale im Tagesablauf

Es ist sinnvoll, bestimmte, sich wiederholende Aktivitäten im Camp als **Ritual** zu einem festen Programmpunkt zu machen bzw. gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln, die dann von allen geteilt werden, also nicht nur von außen den Kindern auferlegt werden. Solche Rituale sind identitätsstiftend und beeinflussen das Gruppenklima positiv: Sie schaffen Verlässlichkeit, bieten Orientierung und Ordnung. (vgl. Betreuer*innenleitfaden, Jugenderholungswerk Hamburg e.V. 2020).

Es ist Aufgabe der Freizeitpädagog*innen, Rituale für den Freizeitbereich, also außerhalb der TheaterSprachZeit, kreativ zu planen und einzuführen. Noch wichtiger ist allerdings, während der Gruppen- und Alltagsentwicklung im Camp Ritualisierungsimpulse der Kindergruppe aufzunehmen, zu betonen und zu übernehmen. So kann im TSC eine einmalige, nicht wiederholbare, von allen getragene Ritualisierung und damit Tagesstruktur entstehen, die – aus der Kindergruppe heraus entwickelt – für dieselbe am wirksamsten wird.

● **Auf den Punkt gebracht:**

Wie auch in der TheaterSprachZeit haben Rituale im gelebten Campalltag einen festen Platz, denn diese geben den Kindern Sicherheit für das Zusammenleben. Die Freizeitpädagog*innen planen diese in Absprache mit dem Team und achten auf die Durchführung.

6.3 Zusammenfassung (UK)

Für die Freizeitpädagogik im TSC heißt es, die Herausforderung anzunehmen, mit dem freizeitpädagogischen Angebot und Handeln das Zusammenwachsen und die Dynamik der Gesamtgruppe im Auge zu behalten und voranzubringen. Gleichzeitig gilt es, die Kinder wie auch die Mitglieder des Betreuer*innenteams als Individuen mit all ihren Fähigkeiten und Stärken zu sehen, ohne sie vorschnell zu stigmatisieren und in Gruppierungen zu packen. Hierfür dienen die Wertschätzung von Diversität, inklusives Handeln und der Ausbau der Partizipation eines jeden

Gruppenmitglieds. Erfüllen lässt sich dieser Anspruch allein durch gleichberechtigte Teamarbeit der Betreuer*innen, die unterschiedliche Perspektiven miteinbezieht und ein vielseitiges Programm- und zeitgleich Beziehungsangebot gegenüber den Kindern garantiert. Der Aufbau von Strukturmerkmalen im TSC wie z. B. das Schaffen von Regeln und Ritualen, das Einhalten der JEW-Standards und die Rhythmisierung der alltäglichen Abläufe unterstützt die Gruppenbildung und gibt allen Teilnehmer*innen Sicherheit. Die freizeitpädagogischen Aktivitäten ergänzen das Sprachen- und Theaterangebot der TheaterSprachZeit und schaffen einen erholsamen und weiterführenden Ausgleich. Kommunikation und ihre bewusste



Anwendung, Hinterfragung und gegenseitige Rückmeldung sind wichtige Werkzeuge in der Bewältigung von Konflikten, die im Zusammenleben einer Gruppe immer auftreten werden und deren Reibungsfläche und Auseinandersetzungsspielraum großes kreatives Potenzial für die Weiterentwicklung der Sozialkompetenz der Kinder und ihrer (Sprachen-)Bildung bietet.

Literatur

Braun, Ottmar (1989): Freiheit und Erwachsenensein als Reisemotive jugendlicher Urlauber. In: Freizeitpädagogik 11/1989, S. 49-59.

Burghardt, Anne/Gröschke, Daniela (2014): Gruppen und Gruppendynamik. In: Ansgar Drücker/Manfred Fuß/Oliver Schmitz (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 211-225.

Drabner, Martina (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Reisepraxis. In: Drücker, Ansgar/Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 122-133.

Drücker, Ansgar (2014): Diversität bewusst wahrnehmen und gestalten. In: Ders./Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 154-166.

Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg. 2011): Lernförderliche Gruppenentwicklung, Hamburg.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Gugel, Günther (2007): Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Bausteine für die praktische Arbeit. Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.–WSD Pro Child e.V.

Harring, Marius/Peitz, Julia (2020): Freizeit im Kontext von Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hgg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 793-805.

Herzberg, Katrin; Fuß, Manfred; Schiller, Stephan (2014): Vielfalt als Chance. In: Drücker, Ansgar/Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 112-121.

Jugenderholungswerk Hamburg e. V. (Hg. 2021): Leitfaden für unsere Betreuer*innen, Hamburg.

Kelber, Magda (1965): Was verstehen wir unter Gruppenpädagogik? In: Müller, Wolfgang C. (1987): Gruppenpädagogik: Auswahl aus Schriften und Dokumenten, Weinheim, S. 127-140.

Lenzen, Dieter (2001): Pädagogische Grundbegriffe; Teil: Bd. 1., Aggression – Interdisziplinarität. Leipzig.

Korczak, Janusz (2004): Sämtliche Werke, Bd. 9 Theorie und Praxis der Erziehung, Pädagogische Essays 1898-1942. Gütersloh.

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hgg., 2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Freiburg.

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

Schneid, Theo (2014): Partizipation. In: Drücker, Ansgar/Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 226-240.

Schutzbach, Franziska (2017): Gender raus. Zwölf Richtigstellungen zu Antifeminismus und Gender-Kritik, herausgegeben durch die Heinrich-Böll-Stiftung und die Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin.

Tschuschke, Volker (1995): Gruppenentwicklung. Unverzichtbar für gruppentherapeutische Effekte? In: Langenthal, Werner/Schiepek, Günter (Hgg.): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen, Münster, S. 173-186.

Trisch, Oliver (2013): Der Anti-Bias Ansatz. Beitrag zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis, Stuttgart.

Literaturverzeichnis

Austin, John L. (1962): How to do Things with Words. Oxford.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hgg. 2018): Irritation als Chance – Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden.

Belgrad, Jürgen/Schünemann, Ralf (2011): Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Eriksson, Birgit/Behrens, Ulrike (Hgg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern, S. 144-171.

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

Bentley, Eric (1966): The Life of the Drama, New York.

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Frankfurt/Main.

Braun, Ottmar (1989): Freiheit und Erwachsenensein als Reisemotive jugendlicher Urlauber. In: Freizeitpädagogik 11, S. 49-59.

Bruner, Jerome S./Haste, Helen (1987): Making sense. The child's construction of the world. London u. a.

BSB Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Grundschule Deutsch. Hamburg.

BSB Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg., 2018): Theater entwickelt Sprache! Spiele und Übungen zur Sprachförderung mit theatralen Mitteln. Handreichung. Hamburg.

Burghardt, Anne/Gröschke, Daniela (2014): Gruppen und Gruppendynamik. In: Drücker, Ansgar/Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 211-225.

Combe, Arno/Gebhard, Gebhard, Ulrich (2018): Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: Bähr, Ingrid/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hgg.): Irritation als Chance – Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden, S.133 -158.

Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (2006): Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In dies. (Hgg.): Interkultureller Literaturunterricht. Baltmannsweiler, S. 1-17.

Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: Didaktik Deutsch 13, Nr. 22, 25–50.

Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hgg., 1996): Elementare Schriftkultur. Weinheim.

Dehn, Mechthild/Oomen-Welke, Ingelore/Osbug, Claudia (2012): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Reihe: Wie Kinder lernen, Seelze.

Drabner, Martina (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Reisepraxis). In: Drücker, Ansgar/Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 122-133.

Drücker, Ansgar (2014): Diversität bewusst wahrnehmen und gestalten. In: Ders./Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S.154-166.

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, S. 9-34.

Feldenkrais, Moshe (1996): Bewußtheit durch Bewegung. Frankfurt/Main.

Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld.

Freie und Hansestadt Hamburg (Hg. 2018): Theater entwickelt Sprache. Spiele und Übungen zur Sprachförderung mit theatralen Mitteln. Redaktion: Ingrid Reinhard, Johanna Vierbaum. Hamburg. (Download: www.li.hamburg.de/publikationen).

Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg. 2011): Lernförderliche Gruppenentwicklung, Hamburg.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel sprachlicher Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 25-50.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.). Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u. a., S. 269–290.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Gogolin, Ingrid (2008): Herausforderung Bildungssprache, In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 215/216, S. 26.

Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, Heft 4. Wiesbaden, S. 529-547.

Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hgg., 2020): Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden.

Gugel, Günther (2007): Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule. Grundlagen - Lernfelder - Handlungsmöglichkeiten. Bausteine für die praktische Arbeit. Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.–WSD Pro Child e.V.

Grundmann, Marie (2017): Trans- und interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern im Grundschulunterricht. Bachelorarbeit Universität Hamburg.

Harring, Marius/Peitz, Julia (2020): Freizeit im Kontext von Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hgg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 793-805.

Herzberg, Katrin; Fuß, Manfred; Schiller, Stephan (2014): Vielfalt als Chance. In: Drücker, Ansgar/Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 112-121.

Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch, 176, S. 6-18.

Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, 177, S. 4-12.

Jugenderholungswerk Hamburg e. V. (Hg., 2021): Leitfaden für unsere Betreuer*innen, Hamburg.

Literaturverzeichnis

- Karadza, Sonja/Kannengießer, Karsten (2019): Sprachförderung durch Theater? Gegen eine pädagogische Funktionalisierung des Theaters. In: Schultheater/39, Hannover, S. 24-25.
- Kelber, Magda (1965): Was verstehen wir unter Gruppenpädagogik? In: Müller, Wolfgang C. (1987): Gruppenpädagogik: Auswahl aus Schriften und Dokumenten, Weinheim, S. 127-140.
- Knapp, Werner/Löffler, Cordula/Osburg, Claudia/Singer, Kristina (2011): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York, S. 15-43.
- Korczak, Janusz (2004): Sämtliche Werke, Bd. 9 Theorie und Praxis der Erziehung, Pädagogische Essays 1898-1942. Gütersloh.
- Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hgg. 2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin.
- Lenzen, Dieter (2001): Pädagogische Grundbegriffe; Teil: Bd. 1., Aggression – Interdisziplinarität. Leipzig.
- Leontjew, Alexej Nikolejewitsch (1982): Tätigkeit Bewußtsein Persönlichkeit. Berlin.
- Leontjew, Alexej Nikolejewitsch (1985): Einleitung: Der Schaffensweg Wygotzkis. In Wygotski, Lev: Ausgewählte Schriften. Köln
- Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.
- Malaguzzi, Loris, Reggio Children (Hgg., 2004): Die hundert Sprachen der Kinder. Reggio Emilia/Italien.
- Merklinger, Daniela (2012; mit Beiträgen von Hüttis-Graff, Petra): Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen, Berlin.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2019): Bildungssprachliche Praktiken. In: Online-Lexikon Sprache im Fach. [https://spracheimfach.de/ PDF-URL](https://spracheimfach.de/PDF-URL)
- Öhlschläger, Birgit (2017): Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache. Weinheim.
- Oida, Yoshi (1997): Der unsichtbare Schauspieler. Berlin.
- Osburg, Claudia (2011): Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In: Knapp, Werner/Löffler, Cordula/Osburg, Claudia/Singer, Kristina (Hgg.): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze, S. 48-92.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld.
- Pfaff, Walter/Keil, Erika/Schläpfer, Beate (1996): Der sprechende Körper – Texte zur Theateranthropologie. Berlin.
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hgg., 2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Freiburg.

Pries, Michael (2005): Freizeitpädagogik als eine Art Zukunftspädagogik. In: Reinhold Popp (Hg): Zukunft – Freizeit – Wissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Wien, S. 255-266.

Richter, Thomas (2017): TSC-Bericht: Briefe im TSC. Modularbeit Hamburg

Rizolatti, Giacomo/Sinigaglia, Corrado (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt/Main.

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

Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hgg.): „Das ist bestimmt was Kulturelles“ Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. München, S. 21-32.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler.

Roth, Hans-Joachim (2006): Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u. a., S. 343-352.

Roth, Hans-Joachim/Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg: Universität Hamburg, Universität zu Köln.

Sambanis, Michaela/Walter, Maik (2019): In Motion Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen, Berlin.

Sasse, Ada (2006, Hg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Freiburg.

Schechner, Richard (1988): Performance Theory. London.

Schneid, Theo (2014): Partizipation in: Drücker, Ansgar, Fuß, Manfred; Schmitz, Oliver (Hgg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 226-240.

Schutzbach, Franziska (2017): Gender raus. Zwölf Richtigstellungen zu Antifeminismus und Gender-Kritik, herausgegeben durch die Heinrich-Böll-Stiftung und die Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Schüler, Lis (2019): Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Berlin.

Shah, Hanne (2017): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Handreichung BW, <http://docplayer.org/26850815-Fluechtlingskinder-und-jugendliche-fluechtlinge-in-der-schule.html>, zuletzt aufgerufen am 08.04.2020.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, S. 6-16.

Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. S. 188-194. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>

Literaturverzeichnis

- Sting, Wolfgang (2010): Theater und Sprache. Das Hamburger TheaterSprachCamp aus theaterpädagogischer Sicht. In: Sting, Wolfgang u. a. (Hgg.): Irritation und Vermittlung. Berlin, S. 203-213.
- Sting, Wolfgang (2019): Sprachenkosmos. Theater als performatives Sprechen. In: Schultheater, Heft 39, S. 34-36
- Tschuschke, Volker (1995): Gruppenentwicklung. Unverzichtbar für gruppentherapeutische Effekte? In: Langenthal, Werner/Schiepek, Günter (Hgg.): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen, Münster, S. 173-186.
- Trisch, Oliver (2013): Der Anti-Bias Ansatz. Beitrag zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis, Stuttgart.
- Turner, Victor (1995): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/Main.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt/Main.
- Wardetzky, Kristin/Weigel, Christiane (2010): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Hohengehren.
- Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien.
- Wieler, Petra (2003): Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hgg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg, S. 47-68.
- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck/Wien/München.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2006): Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hgg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 291-307.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hgg. 2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel.
- Wygotski, Lew S. (1971): Denken und Sprechen. Frankfurt.
- Wygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.
- Zielinski, Sascha/Ritter, Michael (2016): Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg, S. 2.