

Titel:

„Deutsch – Theaterpädagogik bei Grundschulkindern mit und ohne
Migrationshintergrund – Die Rettung für das aktuelle Bildungssystem?“

Fachtheoretische Abschlussarbeit

im Rahmen der Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogin BuT ®

an der Theaterpädagogischen Akademie Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Angela Rau – TP17

Eingereicht am 01.08.2018

bei Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

} theaterwerkstatt heidelberg

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung – Warum „Deutsch – Theaterpädagogik“	3
2	Was ist Migrationshintergrund?.....	5
2.1	Definitionen sowie aktuelle Zahlen und Fakten	5
2.2	Rückschlüsse auf deutschsprachliche Bildung und erste Probleme im Zusammenhang mit Migrationshintergrund	6
3	„DaZ“ und „DaF“ und deren Auswirkungen auf den Deutschspracherwerb im Deutsch-Unterricht.....	8
3.1	Begriffsdefinitionen	8
3.2	Faktoren zur Einschätzung der Entwicklung	9
3.3	Aktuelle Deutsch – Unterrichtsmodelle für „Seiteneinsteiger“	10
3.4	Aktuelle Methodik Didaktik an der Grundschule.....	12
3.5	Die heterogene Masse und das veraltete Schulsystem.....	15
3.6	Exkurs: DaZ – Unterricht – ein Negativbeispiel aus dem Bereich der Erwachsenenbildung.....	16
4	Deutsch – Theaterpädagogik – alles nur Theater?/ Was ist unter Deutsch – Theaterpädagogik zu verstehen?.....	19
4.1	Selbstverständnis der Theaterpädagogik.....	19
4.2	Der didaktische Bezugsrahmen und die Methodik Didaktik der Deutsch – Theaterpädagogik	21
4.2.1	Didaktik und Methodik der Deutsch – ThP.....	22
4.2.2	Der/ Die „ideale“ Deutsch – Theaterpädagoge*in	23
4.2.3	Grundsätzlicher Aufbau der Deutsch – Theaterpädagogik	24
4.3	Chancen und Schwierigkeiten, die sich daraus ableiten lassen	25
4.3.1	„Schwierigkeiten“/ Risiken	25

4.3.2	Chancen	27
4.3.3	Exkurs: Von der Wichtigkeit der Einstellung des/der Theaterpädagogen*in....	29
4.3.4	Was der/die Deutsch-Theaterpädagoge*in ferner beachten sollte.....	30
5	Neuartige und weiterführende Ansätze	31
5.1	Mehrsprachigkeit als Bonus und Chance.....	31
5.2	Lernräume	33
5.3	Reime, Zungenbrecher, „Nonsensverse“, Lieder, Rhythmusspiele	34
5.4	Umgang mit neuen Medien und weitere Möglichkeiten	36
6	Fazit und Ausblick.....	37
7	Quellenverzeichnis	38
7.1	Literaturverzeichnis	38
7.2	Internetquellen.....	41
7.3	Weiterführende Literatur	43
	Abbildung 1 Die Selffulfilling-Prophecy-Falle.....	10
	Abbildung 2 You cannot not communicate.....	32

1 Einleitung – Warum „Deutsch – Theaterpädagogik“

„Das Bildungssystem quietscht und knirscht unter den ständig wachsenden Anforderungen einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft, hält aber ängstlich an völlig veralteten Konzepten fest.“¹ Dabei werden wesentliche, gesellschaftsprägende Aspekte, wie „Persönlichkeitsbildung“ versäumt, für die aktuell viele Firmen freiwillig viel Geld in die Hand nehmen, um ebendiese Defizite für ihren Arbeitsalltag zumindest auszugleichen.² Zugleich ist es „Der Sprachdidaktik [...] bislang noch nicht gelungen, überzeugende Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln, die den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen einsprachiger und mehrsprachiger Schüler mit Migrationshintergrund entsprechen.“³

Warum also den bisherigen Deutsch Unterricht nicht durch ein neues Konzept, dem der „Deutsch – Theaterpädagogik“, ersetzen?

Warum überhaupt Sprache? Warum Deutsch? Zum einen, wie die Bundeskanzlerin selber sagte: „Sprache, [ist] der Schlüssel zur Integration“⁴ und laut dem Leitgedanken des baden-württembergischen Bildungsplans 2016 zum „Bildungswert des Faches Deutsch“ sogar „[...] ein Schlüssel zur Welt“⁵, scheint die Sprache doch ein wichtiges, wenn nicht gar elementares Instrument zu sein. Zum anderen ist das Thema Migration gerade aktueller denn je auf der gesamten Welt. In Deutschland waren 2016 laut der Schätzung des Mikrozensus über 22% der deutschen Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Das spiegelt sich auch in den Klassenzimmern wider.

Warum dann nicht ein separater Sonder-Unterricht für die Zugewanderten? Konzepte dazu gibt es bereits (z.B. Übergangsklassen, Förderklassen, Förderunterricht...), keine Frage. Aber ist es im Sinne der Inklusion und Integration, von der so oft gesprochen wird? Und vor allem ist ein Deutsch-Sonderunterricht in der Grundschule überhaupt wirklich nötig? Denn, je früher der „Erstkontakt“ mit der neuen Sprache, desto größer die Lernerfolge.⁶

Die Grundschule⁷ scheint der geeignete Ort für die Deutsch - Theaterpädagogik zu sein. Da wird Lehrern noch nicht so explizit über die Schulter geguckt, Klassen sind teils zusammengefasst, was auch im Sinne der Inklusion im Zuge der Heterogenität ist. Die methodisch

¹ Plath, 2009, S. 13

² Vgl. Plath, 2009, S. 13

³ Huneke/Steinig, 2015, S. 49

⁴ Merkel, 2010

⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3

⁶ Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016, S. 9

⁷ Mit „Grundschule“, auch „Primarschule“ genannt, sind in dieser Ausarbeitung die Jahrgangsstufen 1 bis 4 gemeint, auch wenn in manchen Bundesländern die Primarschule auch die 5. und 6. Klasse beinhaltet und Deutsch-ThP in diesen Jahrgangsstufen durchaus auch denkbar ist, wie auch für die gesamte Schulzeit.

didaktischen Mittel sind darüber hinaus noch stärker auf das Forschen ausgerichtet und es werden keine bis kaum Noten vergeben (Bildung ist Ländersache und weicht von Bundesland zu Bundesland ab).

Es muss darauf verwiesen werden, dass es bei dieser Arbeit nicht um die Betrachtung aller Bundesländer im Einzelnen geht, das würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Sondern darum, inwiefern die „Deutsch – Theaterpädagogik“, eine Symbiose aus inklusiven Deutsch Inhalten, gepaart mit dem Selbstverständnis der Theaterpädagogik, einen Lösungsweg für das „veraltete Schulsystem“ mit all seinen aktuellen Problemen und evtl. später, darstellen könnte.

Der Titel dieser Arbeit könnte auch lauten „Deutschunterricht an Grundschulen mittels Theaterpädagogik“ oder „Theaterpädagogischer Deutschunterricht an Grundschulen“, aber darum geht es in dieser Ausarbeitung nicht. Denn es geht weder um die Instrumentalisierung der Theaterpädagogik „um zu“, noch geht es um das „Unter-richten“, also ein „von oben herab etwas richten oder richtig (vor)machen“ wie bisher im deutschen Schulsystem. Es geht um Theaterpädagogik an sich als einen neuen Ansatz anstelle des bisher gewohnten Unterrichts.

Deswegen lauten die Kern-Forschungsfragen dieser Arbeit:

Kann die „Deutsch-Theaterpädagogik“ die geforderten Ziele des bisherigen „Deutsch-Unterrichts“ an der Grundschule erreichen und gleichzeitig Lösungen für aktuelle Bildungsproblematiken liefern? Und wenn ja, wodurch?

Die beiden Thesen dazu lauten:

Deutsch-Theaterpädagogik kann nicht nur der Sprachdidaktik helfen, die Bildungsziele im bisher gewohnten Unterrichtsfach Deutsch zu erreichen, sondern kann darüber hinaus sowohl auf die Lernenden, als auch auf die Lehrenden auswirken. Ferner kann sie dadurch auch die Lehrperson entlasten.

Deutsch – Theaterpädagogik bietet darüber hinaus eine Menge Vorteile gegenüber dem herkömmlichen bisher stattfindenden Unterricht, nicht nur aus Sicht der Sprachdidaktik, sondern auch aus Bildungspolitischer und gesellschaftlicher Sicht.

2 Was ist Migrationshintergrund?

2.1 Definitionen sowie aktuelle Zahlen und Fakten

Laut dem Mikrozensus waren 22,5% der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland 2016 mit „Migrationshintergrund“, was etwa einem Fünftel bis Viertel der Bundesbürger entspricht. Der Mikrozensus ist eine Hochrechnung auf Basis der stichprobenartigen Befragung von 1% der deutschen Haushalte nach Bundesländern, *„das sind in Baden-Württemberg jährlich rund 50 000 Haushalte“*.⁸

Unter dem Begriff „Migrationshintergrund“ ist hier (Mikrozensus) laut dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg zu verstehen: *„[...] alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“*⁹

Die Zahlen der letzten Gesamterhebung (Zensus) im Jahre 2011, laut der 19,2% der deutschen Bevölkerung mit Migrationshintergrund waren, bestätigen zum einen die Hochrechnung des Mikrozensus 2016 und zum anderen die Aktualität der Migrationsthematik.¹⁰

Laut dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg haben bspw. *„37 % der Kinder [in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen] [...] einen Migrationshintergrund“* *„[...] „Bei 92 343 (60 %) der Kinder mit Migrationshintergrund wird in der Familie vorwiegend nicht Deutsch gesprochen [...]“*, was im Grunde nachvollziehbar ist, jedoch die Problematik des Sprachrückstands zusätzlich erschwert. Die Grundschule bietet die Möglichkeit des Aufholens des sprachlichen Rückstands, um danach nicht hinsichtlich einer sprachlichen Barriere nicht aus dem Vollen schöpfen zu können, was die nachfolgende Schulwahl darstellt. Denn je höher die Bildung, desto größer die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Anzumerken ist, dass es in diesem Zusammenhang 3 abweichende, nebeneinander gültige Definitionen von „Migrationshintergrund“ bestehen, die erste ist die allgemeine, die oben zu lesen ist.

Die zweite Definition für „Migrationshintergrund“ in Kindertageseinrichtungen ist sehr weit gefasst und lautet abweichend zu der obigen: *„In der amtlichen Statistik der*

⁸ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

⁹ ebenda

¹⁰ Statistisches Bundesamt (Destatis)

*Kindertageseinrichtungen wird einem Kind dann ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, also Mutter und/oder Vater aus dem Ausland stammen. Die Staatsangehörigkeit ist dabei nicht maßgeblich.*¹¹

Dahingegen definiert sich der Begriff „Migrationshintergrund“ im Schulwesen über die nicht deutsche Staatsangehörigkeit, oder den Geburtsort außerhalb Deutschlands oder darüber, ob *„in deren Familie überwiegend nicht deutsch gesprochen wird.“*¹²

2.2 Rückschlüsse auf deutschsprachliche Bildung und erste Probleme im Zusammenhang mit Migrationshintergrund

Was die Herkunft der „neuen Kursteilnehmer“ bei den Integrationskursen angeht *„belegt [im Jahr 2017] Syrien [mit 34,6 % der gesamten Kursteilnehmer] weiterhin die Spitzenposition, gefolgt von Irak auf Platz 2 [9,4 %] und Afghanistan auf Platz 3 [6,9 %]“*¹³. Welche Auswirkungen das auf den Sprachunterricht an Schulen hat, bleibt unklar, da bisher keine repräsentativen Statistiken zu Erstsprachen in Deutschland vorliegen, denn wie Steinig/Huneke schreiben *„Bis heute hat sich die Bundesrepublik noch nicht einmal bemüht, verlässliche Zahlen darüber zu bekommen, wie viele Menschen zwei- oder mehrsprachig sind.“*¹⁴ Dennoch ist davon auszugehen, dass die Sprachen der neuen Kursteilnehmer sich auch auf den Unterricht auswirken, wengleich die Erstsprache vieler SchülerInnen weiterhin Türkisch bleibt.¹⁵

„Der Anteil der Männer in Integrationskursen lag 2017 bei 56,5 Prozent.“ Somit sind *„Weiterhin mehr Männer als Frauen in Integrationskursen.“*¹⁶ Dabei legt die Bundeskanzlerin nahe: *„Als Lotsen ihrer Kinder müssen Mütter die Sprache können“*¹⁷. Leider sind viele dieser „Lotsen“-Frauen, die bereits in ihrem Herkunftsland keinen Zugang zur Bildung hatten, auch in Deutschland nicht selten in Bildungsangelegenheiten benachteiligt bis gänzlich von der Bildung ausgeschlossen (fehlende Kinderbetreuung oder Rolle der Versorgerin des Hauses).¹⁸ Dies verdeutlicht auch ein nichtveröffentlichtes Interviewprotokoll aus dem:

„Sommer 2014 zu einem Gespräch mit Geflüchteten äthiopischer Staatsangehörigkeit im Rahmen des BAMF-Forschungsprojektes „Flüchtlingsaufnahme (Resettlement):

¹¹ Kitzemaier, 2017

¹² Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

¹³ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

¹⁴ Steinig/ Huneke, 2015, S. 243f

¹⁵ Vgl. Steinig/Huneke, 2015

¹⁶ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

¹⁷ Merkel, 2010

¹⁸ Hier: eine Statistik im Sinne der Integrationskurse http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse7_gefluechtete-frauen.html (letzter Abruf am 27.07.2018)

Integrationsverläufe von besonders Schutzbedürftigen“: „Der Befragte besucht den Integrationskurs und macht ein unbezahltes Praktikum in der Metallverarbeitung, er arbeitet zwischen 9-15 Uhr. Die Ehefrau, die auch am Gespräch teilnimmt, hat bislang aufgrund der Betreuung ihrer Kinder keinen Integrationskurs besuchen können. Langfristig möchten die Ehepartner versuchen, die Betreuung so aufzuteilen, dass beide den Integrationskurs besuchen und die Sprache lernen können. Der Befragte macht sich große Sorgen um seine Frau, die zum großen Teil die Zeit alleine mit den Kindern in der Wohnung verbringt. Sie kann sich nicht in der Stadt frei bewegen, da sie weder lesen noch schreiben kann und somit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln nicht zurechtkommt. Sie fühlt sich sehr einsam, weint fast jeden Tag, hat Kopfschmerzen und wünscht sich, dorthin zu ziehen wo andere Menschen leben, die ihre Sprache sprechen.“¹⁹ Dies ist und bleibt mit Sicherheit kein Einzelfall und erschwert den Kindern zusätzlich, sich im Alltag, der neuen Sprache und Gesellschaft wiederzufinden, zumal die meisten einen klassischen und bekanntlich in abgeschwächter Form immer wieder wiederkehrenden sogenannten „Kulturschock“ haben.²⁰

Ferner ist laut der statistischen Auswertung der *„Allgemeine[...] Integrationskurs weiterhin [die] häufigste besuchte Kursart; Alphabetisierungskurse nehmen jedoch weiter zu“*. Jede/r Vierte besuchte einen Alphabetisierungskurs, um Lesen und Schreiben zu lernen.²¹

Mit dem Abschluss der Integrationskurse verschiedener Niveaus A1 bis zum Zielniveau B1, die zwischen einem Drittel bis knapp 60% der Kursteilnehmer in den Jahren 2016 und 2017 bestanden²², scheint auch der Integrationsauftrag der Bundesregierung als abgeschlossen zu sein. Wesentliche Inhalte des im Grunde 3-teiligen Integrationskurses ist, sich 1. in eigen formulierten Sätzen auszudrücken, 2. Inhalte über andere Kulturen, Ansichten sowie 3. die deutsche Geschichte, das deutsche politische System, wie auch bürokratische Abläufe in Deutschland vermittelt bekommen zu haben. Im Anhang befindet sich dazu eine detaillierte Darstellung vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Es gibt verschiedene Gründe, warum Kinder mit einem Sprachrückstand zur Schule kommen, ein nicht unwesentlicher dieser ist der Migrationshintergrund. Beispielsweise lag *„Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund [...] im März 2016 in den Kindertageseinrichtungen [in Baden-Württemberg] bei gut 37 %“* und ist seit dem Jahr 2007 in ebendiesen Einrichtungen hinsichtlich der Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund *„um 32%“*

¹⁹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

²⁰ Vgl. dazu z.B. Krempin/Mehler, 2017, S. 29

²¹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, siehe auch Anhang

²² ebenda

gestiegen.“²³ Das beschreibt ziemlich genau, warum Sprachförderung notwendig ist und so früh als möglich beginnen sollte.

3 „DaZ“ und „DaF“ und deren Auswirkungen auf den Deutschspracherwerb im Deutsch-Unterricht

3.1 Begriffsdefinitionen

„Sprache und Bildung hängen eng miteinander zusammen: Eine altersgemäße Sprachentwicklung und die Beherrschung der deutschen Sprache sind Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen. Deshalb muss die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung möglichst früh beginnen. Wir wissen: Kindern, die Deutsch altersgemäß beherrschen, fällt das Lernen in der Schule leichter. Außerdem sind gute Kenntnisse in der deutschen Sprache Grundvoraussetzung für den späteren Erfolg in der Schule und im Beruf.“

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Kurzform „DaZ“ steht für „Deutsch als Zweitsprache“ und bezeichnet, den Spracherwerb direkt in einem deutschsprachigen Land (hier: Deutschland). Der/Die Lerner*in lebt in diesem deutschsprachigen Land und wird von einer Lehrperson auf dieser Zweitsprache (hier Deutsch) unterrichtet. Die Schüler beherrschen jedoch eine andere Erstsprache, als die unterrichtete „Zweitsprache“.²⁴

Im Unterschied dazu steht „DaF“, kurz für „Deutsch als Fremdsprache“. „DaF-Lehrer“ dagegen haben die gleiche Muttersprache [„Erstsprache“] wie ihre Schüler²⁵. Zum Beispiel lernen deutsche Schüler hierzulande (spätestens ab der Sekundärstufe) EaF (Englisch als Fremdsprache) oder Gymnasiasten FaF (Französisch als Fremdsprache) usw., da beim Vermitteln der Kenntnisse auf Deutsch zurückgegriffen wird.²⁶ Im Unterschied dazu definiert sich bilingualer Spracherwerb dadurch, dass „Kinder [...] von Beginn an zweisprachig erzogen [werden]“.²⁷ DaF und bilingualer Spracherwerb werden an dieser Stelle bei den weiteren Betrachtungen ausgeschlossen, da nachfolgend das deutsche Schulsystem betrachtet wird und hierbei DaF im klassischen Sinne keine Rolle spielt.

²³ Kitzenmaier, 2017

²⁴ Die Lerner können natürlich auch bereits zwei oder drei andere Sprachen beherrschen, wie es aktuell (Geflüchtete wachsen nicht selten bilingual auf und haben oft neben der/den eigenen „Muttersprache/n“ noch eine weitere auf der Flucht gelernt) und auf der Welt oft der Fall ist. Sie sind dann folglich bi- oder multilingual aufgewachsen. Auch wenn sie Deutsch als Viertsprache lernen, so heißt das Fach dennoch DaZ. In Deutschland wird überwiegend Monolingualität gelebt. Vgl. hierzu Steinig/Huneke, 2015

²⁵ Vgl. Steinig/Huneke, 2015, S. 243

²⁶ Vgl. ebenda, S. 11ff

²⁷ ebenda, S. 230

Ferner wird unterschieden zwischen „ungesteuertem außerschulischem Zweitspracherwerb [...] auf der Straße“ und dem „gesteuerten“, der methodisch didaktisch an Lehrinstituten vermittelt wird (s.o.).²⁸

Ferner bleibt noch zur „Erst-, Zweit-, Dritt-, usw. -Sprache zu sagen, dass „Die häufiger gebrauchte Sprache [...] zur stärkeren Sprache [wird], auch dann, wenn sie später erworben wurde.“²⁹

3.2 Faktoren zur Einschätzung der Entwicklung

Voraussetzungen/Feststellung: Insbesondere im Niveau der schriftsprachlichen Fähigkeiten kann es sehr große Unterschiede geben, die meist durch soziale Unterschiede bedingt sind und nicht durch Ein- oder Zweisprachigkeit.³⁰ Kinder, die aus bildungsfernen Schichten kommen, bei denen zu Hause keine Bücher gelesen werden, sind im Bildungssystem benachteiligt. Mitunter mit den sozialen Milieus von Migranten beschäftigt sich das SINUS-Institut seit einer Dekade.³¹

Um jedes Kind individuell fördern und fordern zu können, schlagen Steinig/Huneke eine Art Anamnese derer Lernsituation vor.³² Die Gefahren davon sind mitunter: 1. aus dem/der ThP darf kein/e Therapeut/in werden! 2. zeitliche Umsetzung dessen bei jedem Schüler fragwürdig, aber nicht undenkbar; 3. dem Fragebogen darf nicht mehr vertraut werden, als dem Kind und dem Eigengefühl, insbesondere in Hinsicht auf klassische Fehler im kommunikativen Bereich (z.B. nach dem 4-Ohren Modell nach Friedemann Schulz von Thun oder durch „Übersetzungsfehler“ der lebendigen Sprache in analoge Schrift und letztlich durch interkulturelle Missverständnisse).

„*Schüler aus eingewanderten Familien sind im **Bildungs- und Ausbildungssystem benachteiligt***“.³³ Ein Beispiel für Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund wegen defizitärer Sichtweise auf Zweisprachigkeit, anhand der Selbsterfüllenden-Prophezeiungs-Falle, wird von Steinig/Huneke wie folgt beschrieben:

²⁸ vgl. Steinig/Huneke, 2015, S. 242f

²⁹ ebenda, S. 230

³⁰ Vgl. ebenda, S. 231ff

³¹ Eine aktuelle Studie (2017/2018) samt detaillierter Auswertung ist hier einzusehen: <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/> (letzter Abruf am 27.07.2018) und hier direkt als PDF abrufbar: https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publicationen/werkSTADT/PDF/vhw_werkSTADT_Migrantenmilieustudie_Nr_14_2017.pdf (letzter Abruf am 27.07.2018)

³² vgl. Steinig/Huneke, 2015, S. 235ff

³³ ebenda, S. 235

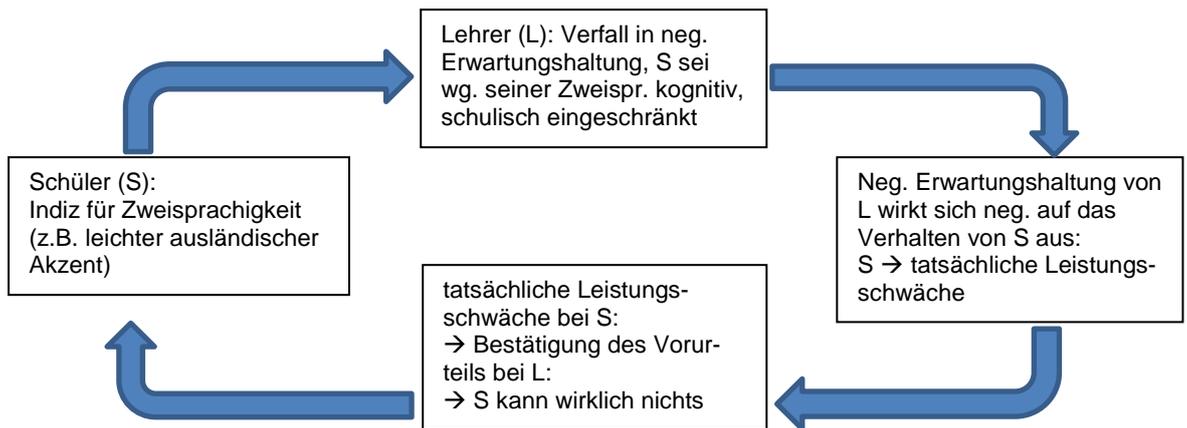


Abbildung 1 Selffulfilling-Prophecy-Falle, eigene Darstellung nach Steinig/Huneke, 2015, S. 254

Ein Grund mehr, nach Möglichkeit so früh als möglich mit dem Zweitspracherwerb zu starten, denn je später die Zweitsprache erworben wird, desto geringer ist die Chance, dass ein L1-Niveau³⁴, erreicht wird „insbesondere in der Aussprache“.³⁵

Weiterhin ist als individuelle Voraussetzungen mitunter entscheidend neben dem Erstkontakt mit der deutschen Sprache, also das sogenannte „**Kontaktalter**“, ebenso die „**Kontaktdauer**“, sprich wie lange das Kind bereits die Zweitsprache lernt. „So ist es ein Unterschied, ob ein 10-jähriges Kind seit drei Jahren Deutsch lernt, oder ob ein 7-jähriges Kind seit drei Jahren Deutsch lernt.“³⁶ Auch die Erstsprache ist entscheidend, „Besonders [...] bestimmte Bereiche der Grammatik [...]“.³⁷

3.3 Aktuelle Deutsch – Unterrichtsmodelle für „Seiteneinsteiger“

Da nach einleitender Darstellung das Schulsystem hierzulande grundsätzlich das Problem hat, veraltet zu sein³⁸ und der Sprachdidaktik gleichzeitig vorgeworfen wird, im integrativen Sinne bis heute keine grundsätzliche Lösung für den Umgang mit Migration im herkömmlichen Deutsch-Unterricht gefunden zu haben³⁹, wird davon ausgegangen, dass auch der sprachdidaktische Aufbau im Deutsch-Unterricht in den Bundesländern sich nicht wesentlich von einander unterscheidet. Folglich wurden hierfür exemplarisch verschiedene Bundesländer gewählt und bspw. deren Leitgedanken zu deren Verständnis von Unterricht an sich sowie von DaZ und oder Deutsch-Unterricht näher betrachtet.

³⁴ „L1“ ist die Abkürzung von „Language one“ und wird in wissenschaftlicher Literatur als wertneutraler Begriff verwendet, im Gegensatz zu „Muttersprache“, was im weitesten Sinne äquivalent wie auch „Erstsprache“ behandelt wird. Vgl. z.B. Steinig und Huneke, 2015, S. 230

³⁵ ebenda

³⁶ Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016, S. 9

³⁷ ebendaf

³⁸ Vgl. hierzu z.B. Plath, 2009

³⁹ Vgl. hierzu z.B. Steinig/Huneke

Dabei fällt auf, dass an Grundschulen oft auf Modelle von „Seiteneinsteigerunterricht“ im Fach Deutsch verzichtet wird, mit Begründungen wie *„Daher versteht sich das Fach Deutsch [an Grundschulen Baden-Württembergs] als Fach, das Deutsch auch als Zweitsprache vermittelt“*⁴⁰, während diese Sonderklassen erstmals in Sekundärstufen in verschiedenen Variationen auftauchen.

An der PH Ludwigsburg sowie in Satzungen anderer Bundesländer ist etwas Ähnliches zu lesen, da sich die die sogenannten „Seiteneinsteiger“ im Grundschulalter noch leichter „mitziehen“ lassen. Fraglich bleibt, ob tatsächlich mit DaZ – Mitteln gearbeitet wird, denn das bedarf auch Sonderkenntnissen seitens der Lehrer, oder ob an dieser Stelle finanzielle oder personelle Sparmaßnahmen betrieben werden. Naheliegend ist die Vermutung, dass vielerorts „normaler“ Deutsch-Unterricht stattfindet, der nicht im integrativen Sinne sein kann, da alle Schüler gleich beschult und bewertet werden, unabhängig der Heterogenität, ihrer sprachlichen Entwicklung in der Sprache Deutsch, die sie mitbringen. Beer/Holdorf in Holdorf/Maurer fassen nicht umsonst zusammen: *„Obwohl diese Lernenden eine besondere Rücksichtnahme benötigen, besuchen besonders DaZ-Lernende meist Unterricht, der ausschließlich auf Erstsprachler*innen ausgerichtet ist.“*⁴¹ Beispielsweise ähnelt das Hörverstehen scheinbar banaler Mono-/ Dialoge für DaZ-Lernende einem Fachvortrag, da für deren Verständnis das entsprechende Vorwissen zu entsprechenden Themen nicht vorliegt.⁴²

Was die *„Seiteneinsteiger“* anbelangt, so sind es Schüler, die in höhere Klassenstufen eingeschult werden, weil sie später nach Deutschland immigrierten.⁴³ Sie könnten heterogener nicht sein, denn sie bringen nicht nur „ganz unterschiedliche Biografien und Eigenschaften mit“, sondern „befinden sich [...] [oft] in einer emotionalen Ausnahmesituation [...]“.⁴⁴

Deutschlandweit wurden 5 Modelle entwickelt, um mit *Seiteneinsteigern* umzugehen: 1. Submersives ~, 2. Integratives ~, 3. Teilintegratives ~, 4. Paralleles ~ und 5. Paralleles Modell Schulabschluss. Alle diese Systeme haben nur einen Zweck: die Beschulung der Seiteneinsteiger schnellstmöglich im Regelunterricht zu ermöglichen. Bei den parallelen Modellen bspw. *„besuchen [die Seiteneinsteiger/innen] für einen bestimmten Zeitraum [...] eine speziell eingerichtete Klasse, die parallel zu den Regelklassen geführt wird [...]“*.⁴⁵

⁴⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3

⁴¹ Beer/Holdorf in Holdorf/Maurer, 2017, S. 37

⁴² ebenda

⁴³ Vgl. Steinig/Huneke, 2015, S.237

⁴⁴ Krempin/Mehler, 2017, S. 29

⁴⁵ Mercator Institut für Sprachförderung et al. nachzulesen in Krempin/Mehler, 2017, S.50

Separatismus in Form von Sonderbeschulung statt Regelunterricht für Schüler mit Migrationshintergrund fördert Exklusion und Diskriminierung anstatt Inklusion⁴⁶, ganz im Sinne von Maïke Plaths Statement dazu „Inklusion – oder: Sind wir eigentlich alle behindert?“. Ihre Kernbotschaft dazu lautet: *„Wie viele Förderlehrpläne wollen wir noch schreiben? Was ist, wenn wir irgendwann erkennen, dass wir von 27 Kindern in der Klasse 27 als „abweichend“ wahrnehmen? Wann sind wir so weit, zu erkennen, dass uns die „Quadratur des Kreises“ verordnet wurde? Wie lange wollen wir selbst als Mensch die Verantwortung für einen Fehler im System mit tragen? Denn dieser Fehler im System könnte uns noch teuer zu stehen kommen...“*⁴⁷

Diese Sonderbeschulung ist jedoch kein Einzelfall, sondern oft die Regel: *„Aus organisatorischen Gründen und nicht etwa aufgrund pädagogischer Argumente sind beispielsweise im Großraum Köln im Schuljahr 2014/15 über 90 Prozent der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in "Vorbereitungsklassen" beschult worden“*⁴⁸.

Dennoch, bzw. gerade deswegen, soll die „DaZ – Theaterpädagogik“ anlehnend an den angedeuteten Inklusions-Gedanken, in dem einleitenden Zitat dieses Kapitels, nachfolgend in „Deutsch – Theaterpädagogik“ umbenannt werden.

3.4 Aktuelle Methodik Didaktik an der Grundschule

Laut dem Schulministerium (hier beispielhaft NRW) ist der Unterricht „vor allem durch offene Unterrichtsformen geprägt.“ Damit ist gemeint, dass die Schüler „die Möglichkeit [haben], sich den Lernweg selbst zu gestalten“. Dazu zählen mitunter „Freiarbeit und die Wochenplanarbeit“.⁴⁹ Das klingt jedenfalls nach Arbeit für die Kinder und einer klassischen Lehrer-beschäftigten-Schüler-Beziehung. Inwiefern die Kinder tatsächlich frei sind in den Inhalten ist fragwürdig. Näheres, wird dabei nicht weiter definiert.

Zu dem 45-minütig getakteten Unterricht „– ein Überbleibsel aus den Zeiten der Industrialisierung, als die Jugendlichen auf die Taktung in den Fabriken vorbereitet werden sollten“,⁵⁰ beschreibt das Schulministerium dessen Vorstellung schulinterner Prozesse wie folgt: *„[...] Da Kinder nicht in starren Zeiteinheiten lernen, wird der Unterricht nicht immer im 45-Minuten-Takt gestaltet. Sie schreiben vielleicht 20 Minuten und rechnen 30 Minuten, spielen danach oder singen ein Lied.“*⁵¹ Der Ausdruck „nicht immer“ im ersten Satz deutet daraufhin,

⁴⁶ Panagiotopoulou/Rosen in Bundeszentrale für politische Bildung 2017

⁴⁷ Plath, 2017, S. 7f

⁴⁸ Panagiotopoulou/Rosen in Bundeszentrale für politische Bildung 2017

⁴⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

⁵⁰ Plath, 2009, S. 12

⁵¹ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

dass der Unterricht weiterhin im 45-Minuten-Takt angestrebt wird, was dem Kind an sich Struktur (und damit Sicherheit) gibt, jedoch der kindlichen lebendigen Natur kontraproduktiv im Weg steht, sich zu entfalten. Nicht zu vergessen ist, dass oft selbst die theoretisch der Entspannung dienenden „Lieder“, wie oben genannt, didaktisch gewählt sind, um weiteren kognitiven Spracherwerb (*„Hörverstehensübung [...] wobei Melodie und Rhythmus gar keine Rolle spielen“*⁵²) zu fördern und somit die didaktische 45-Minuten-Taktung kompletieren.

Es werden weiterhin Ziele, die für die Erwachsenen als wichtig erachtet werden, durchgesetzt: *„Lesen, Schreiben und Rechnen sollen täglich geübt werden. Deshalb stehen die Fächer Mathematik und Deutsch normalerweise jeden Tag auf dem Stundenplan.“*⁵³ Maike Plaths stellvertretende Kritik zu dem veralteten Denken des starren Schulsystems lautet: *„Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten 20 Jahren sehr verändert. Die Schule dagegen kaum [...], aber hierzulande herrscht dennoch hartnäckig die Meinung vor, Mathe, Deutsch, Englisch und so weiter seien wichtiger. Es fragt sich aber: Wichtiger wofür?“*⁵⁴ Sie plädiert schon seit Jahren für Theaterunterricht an der Schule, da dessen Inhalte heute wesentlich aktueller und relevanter sind für die Entwicklung der Kinder.

Stattdessen überschreiten „kooperative, solidarische Lernsituationen [...] auch in einem guten Unterricht einen Anteil von 10% selten“, wie Wocken bereits 1998 feststellt und die er daher als „Sternstunden“ bezeichnet.⁵⁵ Dieser Zusammenhang findet sich auch in den Bildungsplänen von NRW wieder. Unter dem Punkt „Projektunterricht“ finden sich ähnliche Hinweise darauf, wie „eine festgelegte Zeit (z.B. im Rahmen einer Projektwoche)“⁵⁶. Oft werden diese „Sternstunden“ ans Ende des Schuljahres gelegt, um z.B. ein Theater- oder Musik-Stück einzustudieren und im Rahmen eines Schuljahresabschlusses anderen Klassen oder Eltern präsentiert.

Das oberste Ziel des Deutschunterrichts an der Grundschule in NRW lautet „Lesen und Schreiben lernen“. *„Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit dem Schreiben in Druckschrift [...] und werden dabei systematisch an die normorientierte Schreibweise herangeführt.“* Zu den weiteren Teilzielen zählen mitunter, dass „die Schülerinnen und Schüler [...] im Kontext eigener Schreiberfahrungen ihre Schreibmotivation kontinuierlich aus[bauen]“ oder „rechtschriftlich gesicherte[s] Schreiben“.

⁵² Bernstein/Lerchner, 2014, S. Vf

⁵³Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

⁵⁴ Plath, 2009, S. 12

⁵⁵ Wocken in Hildenschmidt/Schnell

⁵⁶Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Ein Hinweis auf den Umgang mit Multilingualität besteht nicht, gleichwohl sich Schüler mit anderen Erst-, /Zweit- usw. -Sprachen bereits sprachliche Muster und Kompetenzen entwickelt haben oder umgekehrt, wenn Kenntnisse in „rudimentärer oder Alltagsform“⁵⁷ vorliegen.

„Außerdem sind gute Kenntnisse in der deutschen Sprache Grundvoraussetzung für den späteren Erfolg in der Schule und im Beruf.“ - Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Der Ansicht des Nordrhein-Westfalener Ministeriums für Schule und Bildung widersprechen nicht nur Steinig/Huneke, indem sie schreiben „Wenn man allerdings Wettbewerb in der Schule einzig anhand von Zensuren und Zeugnisnoten messen möchte, dann wird der Konflikt zwischen Wettbewerb und Chancengleichheit eskalieren.“⁵⁸ Auch sie sind der Meinung, dass es Aufgabe der Sprachdidaktik ist, andere Wege und Möglichkeiten zu suchen, bei denen „auch Schüler[...] mit schlechteren sprachlichen Voraussetzungen [...] im Wettbewerb nicht systematisch benachteiligt werden.“⁵⁹ Sie schlagen als Lösungsweg mitunter und nicht zuletzt vor, sich zumindest künstlerisch bspw. „beim szenischen Spiel oder in der Theaterarbeit“ zu erproben, was zwar immer noch einen Wettbewerbscharakter ermöglichen könnte, „der sich allerdings nicht in einer Ziffernbewertung niederschlägt“⁶⁰. Wobei auch hier Zensuren nicht abwegig wären, aber nicht dem Charakter der Theaterpädagogik entsprechen. Dennoch ist die Chance wesentlich höher, dass Kinder an der Grundschule gerade für derart künstlerische Aktivitäten nicht benotet werden, als bspw. in der Sekundarstufe II.

Die Frage hierbei lautet dennoch: Braucht es die Deutsch – Theaterpädagogik? Immerhin findet Migration nicht erst seit gestern statt⁶¹. Auch wenn es nach wie vor ein aktuelles Thema ist, scheint es sich über die Jahre doch selbst zu regulieren. Auch in Puncto Bildung scheint bereits viel gemacht worden zu sein und wird auch bereits gemacht. Oder nicht?

Latent drängt sich schon eine Antwort auf, Theaterpädagogik bietet mehr als nur die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu lernen und sich darauf verständigen zu können (entsprechend des Niveaus B1 bei der Erwachsenenbildung) und lesen und schreiben zu können (im Sinne der Bildungsziele NRW im bisherigen Unterrichtsfach Deutsch).

⁵⁷ Beer/Holdorf in Holdorf/Maurer, 2017, S. 77

⁵⁸ Steinig/Huneke, 2015, S. 46

⁵⁹ ebenda

⁶⁰ ebenda, S. 46f

⁶¹ Siehe z.B. Hans, Dietz oder Luft in Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland

Gerade was den Umgang mit Heterogenität und die natürliche Beschäftigung mit Werten wie die Achtsamkeit, Solidarität, Akzeptanz und Anerkennung anbelangt, kann die Theaterpädagogik einen deutlichen Unterschied machen.

3.5 Die heterogene Masse und das veraltete Schulsystem

Die Heterogenität im Unterricht ist nicht etwa ein neues Phänomen, sondern wird nun seit mehr als 200 Jahren beklagt, die in eine „Pädagogik der Mittelköpfe“⁶² münde, wie Ernst Christian Trapps im 18. Jahrhundert zu dem Schluss kam. Ähnlich reflektiert Univ. Prof. Mag. Dr. Markus Hengstschläger, Humangenetiker und Bestsellerautor diese Problematik in seinem Bestseller „die Durchschnittsfalle“: *„Es muss die Norm werden, von der Norm abzuweichen. Oder anders ausgedrückt: Wir brauchen Peaks und Freaks!“*

Gleichzeitig ist der Trend nach Individualität deutlich verzeichnet (auch bei den Sinus-Milieus Migrationshintergrund erkennbar, siehe Anhang) und „der Anspruch“ dahingehend individuell wahrgenommen und gefördert zu werden steigt ebenfalls.⁶³ Eigentlich ist es nicht die Entscheidung der Einzelschule an sich, sondern die Aufgabe „des jeweiligen Bildungssystems des Landes“, dennoch können auch Einzelschulen als Vorreiter fungieren. Wichtig ist jedoch, dass die Schulentwicklung, die Individualität voranbringen will, ebendiese Diversität schätzt, sie zu ihrem Leitbild macht und diesen Glauben auch lebt.⁶⁴

Dabei reicht kein *„bloßes Updating von Wissen, sondern [geht es] um die Entwicklung von tief verankerten Einstellungen und von didaktischer Praxis“*.⁶⁵ Im Zuge dessen ist eine Zusammenarbeit und Vernetzung mit Experten empfohlen, denn *„Eine Schule muss sich mit ihrer ‚Grammatik‘ beschäftigen, wenn sie grundlegende Veränderungen in der schulischen Arbeit plant“*.⁶⁶ Dabei ist die Gefahr groß, längerfristig wieder in alte und gewohnte Muster zurückzufallen, wenn der Druck des Alltags zunimmt.⁶⁷ Gerade deswegen ist es sinnvoll, eine/n Theaterpädagogen/in als Experten/in zu holen, der/die gar nicht in diese Art von Mustern zurückfallen kann.

Der Vorschlag lautet daher:

Anstatt vorhandene Deutsch-Lehrkräfte in theaterpädagogischen Fortbildungen kurzfristig zu beschulen, sollten Deutsch-TheaterpädagogInnen als ExpertInnen und LeiterInnen der Deutsch-Theaterpädagogik engagiert werden, die die Ganzheit der Theaterpädagogik

⁶² Vgl. Wimmer/Altrichter in Bohl et al., 2017, S. 210

⁶³ Vgl. ebenda

⁶⁴ Vgl. ebenda, S. 211ff

⁶⁵ ebenda, S. 218

⁶⁶ ebenda, S. 219

⁶⁷ Vgl. ebenda

vorleben und diese nicht instrumentalisieren. Diese sollen in erster Linie TheaterpädagogInnen sein und Deutschkenntnisse auf L1- Sprecher- Niveau beherrschen. Darüber hinaus sollen sie sich solide grammatikalische und Rechtschreib- Kenntnisse aneignen, um ein grundsätzliches „philologisches“ (s.u.) Verständnis der Germanistik zu haben. Jedoch sollten sie sich dabei nicht die üblichen methodisch-didaktischen vermittelten Ziele aneignen, sondern sich bei der „Unterrichtsgestaltung“ (nicht im herkömmlichen Sinn zu verstehen) komplett der Theaterpädagogik auch im Sinne der Methodik Didaktik bedienen, um die Oberziele im herkömmlichen Deutschunterricht des Bildungsplans, beispielsweise von NRW, "Lesen und Schreiben lernen" zu erreichen.

3.6 Exkurs: DaZ – Unterricht – ein Negativbeispiel aus dem Bereich der Erwachsenenbildung

„Geben Sie den TN später Zeit, den Dialog abzuschreiben, wenn Sie den Stuhlkreis aufgelöst haben und alle an ihren Tischen sitzen.“

Carina Janas, Claudia Kreuzer⁶⁸

Um einen Einblick in die aktuelle Unterrichtsgestaltung zu bieten, wurde an dieser Stelle eine Rezension zu einem Negativbeispiel aus dem Bereich der Erwachsenenbildung verfasst. Ein Bereich, der ebenso mit Sprachbildung zu *kämpfen* scheint, da es schlussendlich ähnliche veraltete Methoden anwendet. Es handelt sich bei dem ausgewählten Negativbeispiel um eine 78 seitige Handreichung des Goethe Instituts für einen sogenannten „Spielekoffer“, mit dem Titel „Sprachlernspiele - Deutsch für den Anfang – Spielen. Lernen. Verstehen.“⁶⁹, hinter dem sich nichts anderes als Unterrichtsstoff, getarnt als „Spiele“, verbirgt.

Gerade das erste „Spiel“⁷⁰, bei dem es um die allerersten Dialoge gehen könnte⁷¹, bekommen die Teilnehmer vom „Spieleiter“ zueinander passende Rollentextkarten (A und B), nach dem Frage- und Antwortprinzip, nur um sie dann zu einer „1.1 DOMINOSCHLANGE“ auf einer Unterlage aneinanderzureihen. Wie viel ihnen dieses „Spiel“ im Alltag hilft, ist fraglich, da solche Small-Talk-Dialoge eher gesprochen, als geschrieben werden und sie gerade zu Beginn Mündlichkeit praktizieren sollten.

⁶⁸ Auf einmal. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Leitfaden für Neueinsteiger und Ehrenamtliche, 1. Auflage 2016, Stuttgart, Klett, S. 174 - 190

⁶⁹ Judit Szklenár. Goethe-Institut e.V.: (https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Handreichungen_Spielsammlung.pdf)

⁷⁰ Der Begriff „Spiel“ ist hier nicht im Sinne der Theaterpädagogik, sondern eher als „Game“ zu verstehen. Der Begriff „Spieleiter“, der in dieser Handreichung ferner auftaucht, könnte dahingehend irreführend sein, ist aber nicht im theaterpädagogischen Sinn des Spieleiters zu verstehen, obschon einige wenige der „Spiele“ theaterpädagogische Übungen beinhalten.

⁷¹ Diese Texte könnten die TN ohne weiteres spielen und somit direkt miteinander in Kontakt kommen. Im Schutz der Rolle, da die Rollentexte auf den Kärtchen vorgegeben sind und sie jemand anders spielen, können sie jemand anderes spielen und dabei DV (Begrüßung, Haltung, Nähe & Distanz, Blickkontakt etc.) erforschen.

Ebenso wenig fördern die Pantomime-Spiele in fortgeschrittenen Kursen das Sprechen, sind aber immerhin einigermaßen kreativitätsanregend und körperlich aktiv. Leider ähnlich enttäuschend wie das erste „Spiel“ sind „Spiele“ wie „7.3 LAUFDIKTAT“, das im Zimmer für die TN spannend von den TN selbst gestaltet werden und durchlebt werden könnte, anstatt wie in diesem Beispiel steif Dinge auf einem Zettel zu notieren, oder das „4.3 SUCHSPIEL“, das einem Sehtest beim Optiker Konkurrenz machen könnte.

Nahezu alle dieser „Spiele“ stellen Aufgabenstellungen dar, die unverkennbar nur eins wollen: vermitteln! Es geht so gut wie gar nicht um Kreativität oder das Durchspielen möglichen Alltags. Erst recht nicht um die Lernenden. Fragwürdig ist auch, ob sich der sogenannte „Spielleiter“ unter diesen kreativitätshemmenden Bedingungen tatsächliche Spiele, wie den „4.7/6.3 WÖRTER-RAP“, zutraut und ob die TN unter ebendiesen Bedingungen „arbeiten“ wollen und sich nicht eher zunehmend gehemmt und instrumentalisiert fühlen.

Auch haben die „Spiele“ meist einen Wettkampf-, statt eines Miteinander-Charakters, z.B. beim eben besagten Rap: *„Am Ende wird in der Gruppe abgestimmt, welche Gruppe am besten gerappt hat“* oder beim Laufdiktat (s.o.): *„Gewonnen hat das Team, das zuerst alle Straßennamen richtig aufgeschrieben hat.“* Das klingt einerseits ganz nach einer permanent geförderten Storming-Phase, gänzlicher Ignoranz gruppenspezifischer Prozesse, und zeugt zum anderen umso mehr vom stetigen Leistungsdruck. Statt eines gemeinsamen Miteinander-Gefühls, fördern diese Übungen ganz nebenbei den Ellenbogen-Gesellschafts-Charakter und die Frustration. Die Frage lautet dabei, wie linear der Unterricht sein muss, damit die TN genug intrinsische Motivation für solche „Spiele“ aufbringen. Spielanleitungssätze, wie *„Stimmt das Bild nicht, müssen sie [, die TN.] von vorne anfangen“*, bestätigen diese Vermutung.

Natürlich ist dies nur ein Beispiel zudem aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, aber schlussendlich eine Empfehlung vom Goethe – Institut, an dem Integrationskurse und deren Prüfungen abgehalten werden und das nicht erst seit gestern!

Das Goethe Institut hat insbesondere online, „dramapädagogische Methoden“ fundiert reflektiert und befürwortet, die jedoch unter der Rubrik „Magazin Sprache“ versteckt und schwer zugänglich sind. Selbst einige theaterpädagogische Übungen, wenn gleich auf hohem Niveau (sprich für Lehrende ohne ein Mindestmaß an theaterpädagogischen Kenntnissen schwierig umzusetzen), werden dort kostenlos zur Verfügung gestellt.⁷² Gleichzeitig

⁷² Goethe-Institut e.V. , <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20871742.html> (letzter Abruf am 27.07.2018)

bietet es aber unverständlicherweise unter der Rubrik „Willkommen – Deutsch lernen für Flüchtlinge“ die oben beschriebenen „Sprachlernspiele“ an.

Ähnlich schrift- und leistungslastig sind bereits die DaZ – Übungen im DaZ – Grundschulbereich, auf die ich während meiner Recherche stoße.⁷³ Ein Spiel ohne Zweck findet man da kaum, da alles „didaktisiert“ ist. Gelesen wird um zu lesen und nicht um zu Forschen und Interesse zu wecken, durch beispielsweise Erzähltheater und Fragestellungen wie: Was passiert, wenn ich ein bestimmtes Wort/ eine Silbe etc. betone, Pausen einbaue oder die Stimme steigere, senke etc.? Ebenso wenig findet eine Mitgestaltung des Unterrichts durch die TN statt, um ihren Expertenstatus zu betonen und ihr Selbstbewusstsein zu fördern und zu stärken.

Es gibt jedoch auch positive Beispiele. Das Buch von Wilkening⁷⁴ scheint z.B. recht innovativ auf dem Gebiet zu sein, obgleich es für die Sekundarstufe I gedacht und somit für die Primarstufe teilweise bedingt umzusetzen ist. Den Forschercharakter fördern auch Gleu- witz/Martin und regen auch das phonologische Bewusstsein, durch einprägsame Reime, die etwas mit dem Alltag der Kinder zu tun haben könnten, an.⁷⁵

⁷³ Vgl. dazu z.B. Hoffacker, 2016 und Hoffacker, 2017 (beide sehr schreib- und lese- lastig) oder Achtfelsen (sehr leistungslastig und abfragelastig, weniger im Experimentier-Sinne der ThP), ebenso Füssenich/Löffler,

⁷⁴ Vgl. Wilkening, 2015

⁷⁵ Vgl. Gleu- witz/Martin, 2007 und 2009

4 Deutsch – Theaterpädagogik – alles nur Theater oder wie?

4.1 Selbstverständnis der Theaterpädagogik

Deutsch – Theaterpädagogik ist eine Symbiose aus...:

1. ...Der Theaterpädagogik, ihrem Selbstverständnis eng verbunden mit dem/der Theaterpädagogen*in als „Mentor“⁷⁶, wie es Maike Plath ausdrückt.
2. ... Fundierte Deutschkenntnissen, hinsichtlich ihrer Sprachstruktur und ihrem Wesen, jedoch mit beim Verständnis eher in Richtung Philologie „wörtlich Liebe zur Sprache“ und weniger im Verständnis der Germanistik, die auch die Sprachdidaktik als Teildisziplin behandelt, anzusiedeln.
3. ... Und letztlich, aber nicht weniger wichtig, internationalen und interkulturellen Kenntnissen, Kulturen und Sprach(kultur)en allgemein, und speziell betreffend der Ausrichtung der Deutsch – Theaterpädagogik Lernenden.

Dazu folgt zuerst die Definition „der Selbstverständnis der Theaterpädagogik“. Dazu muss gesagt werden, dass es bisher keine einheitliche Definition von Theaterpädagogik gibt. Die in diesem Zusammenhang und in starker Anlehnung an Cornelia Wolf, ehemalige Professorin für Theaterpädagogik und Biographisches Theater sowie ehemalige Stellvertretende Vorsitzende des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. (BuT), erarbeitete Eigendefinition lautet:

Theaterpädagogik, oft als „ThP“ oder „TP“ abgekürzt, ist eine Kunst⁷⁷, Lernende/Spieler⁷⁸ bei Bedarf (nicht intentional) bei ihrer individuellen Entwicklung und ihrem theatralen Ausdruck, zu unterstützen. Dabei verfügt der/die Theaterpädagoge*in⁷⁹ über das theaterpädagogische Wissen, die Empathie für die Wahl und den Zeitpunkt der methodisch-didaktisch relevanten Mittel und weiß diese verständlich und adäquat zu vermitteln.⁸⁰ Ferner ist der/die Theaterpädagoge*in interessiert an der Nichtintentionalität der theatralen Lernprozesse sowie an den Lern-, bzw. Forschungsthemen und den Spielern selbst. Nachfolgend werden die „Spieler“ zum besseren Verständnis im Zusammenhang mit der Deutsch -

⁷⁶ Vgl. Plath, 2009, S. 24

⁷⁷ Kunst im Sinne von „das Können, besonderes Geschick, [erworbene] Fertigkeit auf einem bestimmten Gebiet“ Dudenredaktion (o. J.): „Kunst“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/663278/revisions/1680754/view>, (letzter Abruf am 27.07.2018) ähnlich dem Verständnis von „Handwerk“ zu verstehen

⁷⁸ Weiter im Sinne von „Spieler sind Forscher!“ zu verstehen. Wolf in TW-HD/Wolf, 2016, S. 7ff

⁷⁹ im o. genannten Verständnis der Kunst als Handwerk ist der ThP hier als „Künstler“, „jemand, der auf einem Gebiet über besondere Fähigkeiten verfügt“ Dudenredaktion (o. J.): „Künstler“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/663279/revisions/1684845/view>, (letzter Abruf am 27.07.2018) in dem Sinne des Handwerks, ähnlich dem Verständnis des „ausgebildeten Meisters“ zu begreifen und nicht zu verwechseln mit der Begriffsdefinition von Kunst/Künstler im engeren Sinne.

⁸⁰ Vgl. Wolf, online auf <http://www.theaterpaedblog.de/blog/23-paedagogik> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Theaterpädagogik auch als „Lernende“ oder „Schüler“ bezeichnet. Gerade der Begriff „Schüler“ darf nicht im konventionellen Sinn der Schule verstanden werden.

Bei der ThP steht der Lernende als Individuum und insbesondere Mensch ganz klar im Fokus. Nach Cornelia Wolf könnte das theaterpädagogische Verständnis von „Pädagogik“ im Grunde auch einfach „Mensch“ heißen.⁸¹ Für die Deutsch – Theaterpädagogik leitet sich hieraus ab, dass der „Unterricht“ (nicht im konventionellen Sinne zu verstehen, da nichtintentional und nicht lehrerzentriert) schülerorientiert gestaltet werden sollte.

Dem entgegen steht das Verständnis der Pädagogik im klassischen Sinne, der Mensch müsse fremdbestimmt erzogen werden. Leider findet das ebenso im schulischen Kontext Anwendung, bspw. im Bereich der Methodik-Didaktik, wie es Hans Joachim Wiese in seiner Definition von „Methodik“ im konventionellen/schulischen Sinne kritisch darlegt: *„Die Instrumentalisierung der Unterrichtsinhalte für die vergleichende Leistungsbewertung ist die eigentliche Funktion der M[ethodik]. Ihr wesentliches Ziel besteht darin, den Schülern die Unterrichtsziele – auch die der Leistungsbewertung – als Inhalte ihrer eigenen Interessen erscheinen zu lassen. Erst wenn dies gelingt, ist das wertvolle Ziel einer ‚intrinsic Motivation‘ erreicht.“*⁸²

Für die Deutsch – Theaterpädagogik bedeutet es:

Die Deutsch – Theaterpädagogik ist nicht zu verstehen als Instrument, „um zu“. Es geht auch nicht um die „So-tun-als-ob“-Charakteristik wie in Dramapädagogik⁸³, obgleich es auch um Grundzüge der Dramapädagogik geht, nämlich bspw. „die Erkenntnis für sich selbst, nicht für die anderen“⁸⁴. Vielmehr geht es um den spielerischen Umgang mit und Zugang zu der deutschen Sprache durch verschiedene Spiele, aber auch Übungen.

Es geht ferner um komplett freie Bewegung innerhalb der drei Säulen der Theaterpädagogik und der didaktischen Bezugsrahmen.

⁸¹ Vgl. Wolf, online auf <http://www.theaterpaedblog.de/blog/23-paedagogik> (letzter Abruf am 27.07.2018)

⁸² Hans-Joachim Wiese „Methodik“ in „DATP - Deutsches Archiv für Theaterpädagogik“ online URL: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-methodik>, (letzter Abruf am 27.07.2018)

⁸³ Vgl. Hans-Joachim Wiese „Dramapädagogik“ in „DATP - Deutsches Archiv für Theaterpädagogik“ online URL: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-drama-in-education/>, (letzter Abruf am 27.07.2018)

⁸⁴ ebenda

4.2 Der didaktische Bezugsrahmen und die Methodik Didaktik der Deutsch – Theaterpädagogik

Oft wird gerade im Sprachunterricht lediglich der Einsatz theatraler Mittel als künstlerisches Produktmittel berücksichtigt und als alleine für sich schon als herausragende Leistung oder „Sternstunden des Unterrichts“ (s.o.), betrachtet. So gesehen ist es auch herausragend, wenn man den sonst verstaubten und nicht zeitgemäßen Unterricht⁸⁵ betrachtet. Sicher, das „Theater machen“ bietet jede Menge positiver Effekte, Vorteile und Möglichkeiten, was sich bereits zunehmend herumspricht und für die ThP nicht nur als künstlerisches Mittel spricht, sondern im Sinne ihrer Prozessorientierung. Dennoch darf man nicht vergessen, dass Theaterpädagogik weitaus mehr ist, als das künstlerische Mittel, sie besteht aus den drei Säulen der ThP:

- Theater als künstlerisches Mittel,
- Theater als selbstwirksamkeitsbildendes Mittel und
- Theater als didaktisches Mittel.

Die Mittel können gemischt werden, aber der didaktische Bezugsrahmen sollte bereits zu Beginn sauber gewählt werden. Es ist möglich während eines Projekts den Bezugsrahmen zu ändern, allerdings mit Einbußen.

Der didaktische Bezugsrahmen bietet drei Foci, von denen je nach Gestaltung einer themenzentrierten Unterrichtseinheit, einer klar gewählt werden sollte. Die drei möglichen Foci sind:

1. Focus auf das Darstellende Spiel (DS) „szenisches Erkunden und Begreifen von Welt in spielerischen Kontexten. Theater als Raum für exemplarisches Lernen und Erfahrungsbildung“,
2. Focus auf das Darstellende Verhalten (DV) „szenisches Erproben und Verändern von Selbst und Rolle in gesellschaftlichen Kontexten. Theater als Raum für soziologische Phantasie und eingreifendes Denken“ und
3. Focus auf die Darstellende und Performative Kunst (DPK) „szenisches Gestalten von Welt, Rolle und Selbst in ästhetischen Kontexten. Theater als Raum für performative Prozesse/ Performative Prozesse als Theaterräume“.⁸⁶

Alle 3 Foci eignen sich sehr gut für die Deutsch – Theaterpädagogik je nach Schwerpunkt der „Unterrichtseinheit“. Um die Abgrenzung der Deutsch – ThP zum regulären Unterricht

⁸⁵ Vgl. Plath, 2009, S. 12

⁸⁶ Vgl. Unterrichtsmaterialien Jörg Meyer, online auf Theaterwerkstatt Heidelberg, URL: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/intern/t_a-intern.php, (letzter Abruf am 27.07.2018)

im aktuellen Schulsystem klarer zu gestalten, soll der deutsch - thp „Unterricht“ nachfolgend als "Workshop"/ "Workshops" bezeichnet werden. Dieser Terminus soll jedoch keinerlei feste Dauer festlegen, weder der methodischen Zielsetzung entsprechend, noch Teilzielen, Tageszielen, Wochenzielen oder sonstiger Dauer entsprechend.

4.2.1 Didaktik und Methodik der Deutsch – ThP

Anders als beim schulischen Verständnis von Methodik, dass bestimmte Lernziele gepaart mit Überzielen das Fach als solches Repräsentieren und erwartet wird, dass die Lernmotivation aufgrund von Notengebung erfolgt, entspricht die „Didaktik und Methodik des theatralen Lernens [... dem] Paradox[on] der unplanbaren Unterrichtsplanung“⁸⁷. So muss der/die Theaterpädagoge*in primär stets offen bleiben gegenüber dem Unterrichtsgeschehen und „den Unterrichtsraum“ nach Hajo Hesse „in einem gewissen Sinne absichtslos betreten“ und anstatt seinen Willen durchsetzen zu wollen „empfänglich bleiben, für die „Ereignisse“ des Unterrichtsgeschehens“⁸⁸. Gemäß des „offenen Experiments“ („das Ergebnis ist unvorhersehbar“)⁸⁹ entspricht dies der „unplanbaren Unterrichtsplanung“, denn *„Für das offene Experiment seines Unterrichts muss der Theaterpädagoge jederzeit seine präformierte Intentionalität aufgeben können.“*⁹⁰ Es liegt insofern an dem/der Theaterpädagogen*in, verschiedene ausgearbeitete Konzepte in petto zu haben, um in der geeigneten Situation darauf zurückgreifen zu können, nach Cornelia Wolf ausgedrückt: **„ein gut vorbereitetes Null-Konzept, gepaart mit ungeplanter Zuversicht!“**⁹¹ Denn *„bewusstes ‚Nicht-Erwarten‘ kann durchaus eine konzeptionelle Grundhaltung sein. Dadurch kann sich durch kreatives Forschertum, ein eigenes künstlerisches Spiel entwickeln. Ein Spiel mit eigenen Strukturen, Gesetzen und Regeln.“*⁹²

Der deutliche Unterschied der Methodik Didaktik der ThP im Vergleich zur konventionell bekannten Methodik Didaktik im schulischen Kontext ist somit: Im konventionellen Unterricht ist die Unterrichts– Methodik strategisch – operativ, lehrerzentriert und versucht selbstregulierende intrinsische Motivation bei den Schülern durch extrinsische Anreize (Zensuren) zu bewirken. Wohingegen die Methodik Didaktik bei der Theaterpädagogik taktill – tastend in Form „offener Experimente“⁹³ vorgeht und sich immer am Lernenden orientiert. Das

⁸⁷ Vgl. Hans-Joachim Wiese „Methodik“ in „DATP - Deutsches Archiv für Theaterpädagogik“ online URL: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-methodik>, (letzter Abruf am 27.07.2018)

⁸⁸ Hans Joachim Wiese, 2002, PDF „Die Didaktik des theatralen Lernens als eigenständiges Fach“, S. 5, online auf <https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Didaktik-des-theatralen-Lernens.pdf>

⁸⁹ Wiese, 2002, S. 4

⁹⁰ Hans-Joachim Wiese „Methodik“ in „DATP - Deutsches Archiv für Theaterpädagogik“ online URL: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-methodik>, (letzter Abruf am 27.07.2018)

⁹¹ Wolf in TW-HD/Wolf, 2016, S. 6

⁹² ebenda

⁹³ Mit einem „offenen Experiment“ ist das intentionslose „theaterpädagogische Experiment“ nach der zusammenfassenden Definition von Wiese/Günther/Ruping nicht zu verwechseln mit dem im Gegensatz dazu stehenden „dem Ursprung des

Üben als Lernprozessfolge und das Scheitern als Erkenntnisgewinn stehen bei der ThP im Fokus und damit im Gegensatz zum normativen, wie auch konventionellen schulischen Verständnis. Die Methodik Didaktik in der ThP kann somit auch als Lehre von der „Kunst des Scheiterns“ verstanden werden, da im „Scheitern“ hohes Potential liegt, Gewohntes zu ver- und Neues zu erlernen.⁹⁴

4.2.2 Der/ Die „ideale“ Deutsch – Theaterpädagoge*in

„Wir müssen ‚Chef‘ sein und die Verantwortung tragen, dabei aber ständig unseren Status verändern und den Schüler/innen gegenüber zugleich Freund, Spielleiter, Boxsack und Mentor sein.“⁹⁵ ~ Maike Plath

Der/Die ideale Theaterpädagoge*in lässt sich über viele Eigenschaften im Sinne der Theaterpädagogik be- und die ThP auf diese Weise umschreiben. Zu den wichtigsten Eigenschaften eines/r „idealen“ Theaterpädagogen*in zählen *mitunter*:

Arbeitet individuell, echogestaltend, nicht intentional, partizipativ, mit dem Lernenden auf Augenhöhe, autoritativ statt autoritär, verfügt über ein fundiertes Hintergrundwissen zu Inhalten und Methoden der ThP, dem Selbstverständnis der ThP selbst und entsprechend deren Methodik Didaktik. Nimmt sich gleichzeitig komplett zurück und folgt dem, den er/sie führen möchte, arbeitet nach dem aleatorischen Prinzip im Moment, ist sich der Bedeutung seiner „inneren Haltung“ bewusst, hat „ehrliches Interesse“ an den gefragten Lerninhalten der Lernenden und an den Lernenden selbst. Weiß diese durch seine/ihre Art zu begeistern (Enthusiasmus) und mit der Begeisterung sowie mit Konflikten umzugehen, ist mutig und hat keine Angst davor Fehler zu machen und einzugestehen, lebt eine positive Fehler- und konstruktive Feedbackkultur vor, ist geduldig, gelassen, gut gelaunt und nimmt sich für die Themen und Inhalte, die seine/ihre Lernenden interessiert. Weiß um die Bedeutung des kommunikativen Vakuums im kreativen Prozess Bescheid und im Idealfall, dieses herzustellen, ist empathisch gegenüber den Lernenden, dem Raum, der Situation und der Zeit und hat ein gutes Gefühl für Timing und benötigter Mittel zu gefragten Problem- und Fragestellungen. Kreiert einen verwertungsarmen Raum, um seine TN zu schützen, schafft im Idealfall intrinsische Motivation bei den TN herzustellen, hat eine reflektierte und offene

Experiments in der Naturwissenschaft und der ihr eigenen technologischen Rationalität entgegensteht und diese zu überschreiten sucht“. Wiese/Günther/Ruping in Ruping/ Streisand/ Koch, 2006, S. 84

⁹⁴ Vgl. Wiese, 2002

⁹⁵ Plath, 2009, S. 23

Persönlichkeit, kennt und respektiert gleichzeitig die Grenze zum Privaten sowohl bei sich selbst, als auch bei den anderen.⁹⁶

Darüber hinaus beherrscht der/die Deutsch – Theaterpädagoge*in Deutschkenntnisse auf L1-Niveau und weiß über DaZ relevante Inhalte Bescheid (*philologisch* s.o.), ist jedoch hinsichtlich der methodisch didaktischen⁹⁷ Gestaltung seiner Workshops nicht voreingenommen und offen gegenüber einer thp methodisch didaktischen Gestaltung seiner Workshops. Der/Die Deutsch – Theaterpädagoge*in ist ferner interessiert und informiert über die Kulturen und Sprach(kultur)en seiner/ihrer Lerngruppe und kann somit nicht nur leichter eine Brücke zur Interkulturalität schlagen sowie einen sprachlichen Bezug zu den Erstsprachen der Lernenden herstellen, sondern lernt auch gerne von den zahlreichen Experten*innen seiner/ihrer Workshops.

4.2.3 Grundsätzlicher Aufbau der Deutsch – Theaterpädagogik

*„Ein Kind hat drei Lehrer: Der erste Lehrer sind die anderen Kinder.
Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum.“
Schwedisches Sprichwort*

Wie könnten „Deutsch-ThP – Workshops“ in der Praxis aussehen?

Für den Beginn benötigt es das Grundverständnis in diesem Kurs und Handlungsfähigkeiten, damit die Kinder auch mitbestimmen können. Ein sinnvolles Evaluationssystem muss eingerichtet werden, damit die Schüler und der/die Theaterpädagoge*in gemeinsam Schlüsse aus der/m individuellen Woche/ Tag/ Einheit/ Übung ziehen können. Was haben die Schüler (von, an und durch sich) selbst, gegenseitig von-/miteinander, der/die Theaterpädagoge*in von/durch den/die Schüler/n, die Schüler von dem/der Theaterpädagogen*in gelernt? Eigene Entwicklungsschritte festhalten von allen Seiten. durch Wiederholungen, werden die Regeln nach mehreren Durchläufen besser verstanden und tiefer verinnerlicht (lernen durch Wiederholung).

Der/Die ThP könnte zu Beginn der Einheit offenlegen, welche thematischen Inhalte welches Jahr beinhaltet und die Kinder daraus wählen lassen. Die Kinder bringen aber auch selber täglich Themen aus dem Alltag (z.B. ungesteuerter DaZ-Erwerb) mit. Diese gilt es auch in diesem Sinne aufzugreifen, da nur so intrinsische Motivation gefördert werden kann, weil die Themen ihnen vertraut sind und sie betreffen. Dazu muss jedoch auch ein

⁹⁶ Vgl. mitunter Unterlagen Cornelia Wolf, Jörg Meyer sowie Plath, 2009, S. 14

⁹⁷ Hier: die Methodik Didaktik im schulischen Verständnis gemeint

Grundverständnis der gemeinsamen Kommunikation gefunden werden, damit auch die DaZ-Lernenden von der Methodik-Didaktik profitieren können.

Nicht minder wichtig ist das Herstellen eines verwertungsarmen Raums (gerade im Zuge der oben beschriebenen Feedbacks), in dem die normativen Regeln wie „richtig“, „falsch“ oder „gut“ und „schlecht“ ausgeschaltet werden und die Regeln der Theaterpädagogik an ihre Stelle treten. Diese Regeln gilt es seitens des/der Theaterpädagogen*in solange autoritativ und (verbal und nonverbal) kommunikativ umzusetzen, bis bei den Lernenden ein Selbstverständnis dessen dafür entwickelt wird. Die oberste Prämisse ist es im und für das Spielen ein kommunikatives Vakuum herzustellen, nicht nur um die DaZ-Lernenden vor Diskriminierung zu schützen, sondern um insgesamt ein angenehmes Spiel- Forschungsumfeld für alle Lernenden zu schaffen, in dem *„möglichst viele Verhaltens- und Kommunikationsregeln des Alltags außer Kraft gesetzt [werden]. Übrig bleibt die Minimalregel, keine Gewalt auszuüben. Übrig bleibt auch das kommunikative Vakuum als Freiheit und Not, neue Regeln zu finden“*⁹⁸. Das bedeutet auch bei den Regeln darf und soll geforscht werden, um möglicherweise auf neue Möglichkeiten einer künftigen Schuldidaktik zu stoßen.

Sprache ist etwas Lebendiges und kann zu einer ästhetischen (*hier gemeint: „sinnlich“/ „mit allen Sinnen“*) Erfahrung für die Kinder werden, bei der sie sich selbst als Forscher erleben können und nicht mit den konventionell stark auf die auditiv-visuellen Sinne beschränkte Methodik Didaktik. Die Kunst dabei ist Fragestellungen wie: Wie kann ich als Theaterpädagoge*in eine Sprache bspw. auch olfaktorisch oder haptisch erlebbar gestalten?

Dabei sollte generell die Möglichkeit bestehen multilingual und multikulturell andere Sprachen und Kulturen spielerisch zu erforschen, Deutsch als Kommunikationssprache steht dabei durch dessen Gebrauch (ohnehin) permanent im Fokus.

4.3 Chancen und Schwierigkeiten, die sich daraus ableiten lassen

4.3.1 „Schwierigkeiten“/ Risiken

Kurz gesagt ist ein/e „ideale/r“ Theaterpädagoge*in bereits ungeachtet der DaZ Kombination eine „Eierlegende Wollmilchsau“. Das führt zu einer Reihe von Spannungsfeldern gerade im schulischen Kontext, um nur einige davon zu nennen:

Die Kernproblematik ist die **Bewertung (Zensuren)** von Prozessen, die innerlich stattfinden und nicht der Messbarkeit, sondern dem Forschen dienen. Auf langfristige Sicht ist aus dem

⁹⁸ Wiese/Günther/Ruping in Ruping/ Streisand/ Koch, 2006, S. 122

Schulwesen die Bewertung von Leistungen und Leistungsbezogenheit in absehbarer Zeit nicht wegzudenken und wird charakteristischer Bestandteil der schulischen Arbeit bleiben. Hier gilt es in der Primarstufe entweder komplett auf Leistungsbewertung zu verzichten oder einen bewussten Umgang mit Leistungsbeurteilungen zu entwickeln.

Intrinsische Motivation ist im schulischen Rahmen schwierig, da Leistungsbewertung (Zensuren) stattfindet und das wiederum einem extrinsischen Anreiz entspricht. Die Herausforderung an die intrinsische Motivation würde bedeuten, egal welche Zensuren die Schüler bekommen würden, weiter innerlich motiviert zu bleiben und sich nicht davon (äußerlich) beeinflussen oder beirren zu lassen. Der/Die Lernende spürt instinktiv seine Stärken und „Schwächen“ und steigert durch Wahrnehmungsschärfung seine Sinne dafür und für innerlich stattfindende Veränderungen. Dabei findet bei Noten- oder Zeugnisvergabe immer ein unvermeidlicher Vergleich zwischen den anderen Schülern statt und damit statt eines Vergleichs des Eigenentwicklungsprozesses und der eigenen Kompetenzen der Vergleich mit fremden Kompetenzen, was zudem der eigenen Entwicklung schaden kann, da die Messparameter nicht miteinander übereinstimmen. Eigene Leistungen mit fremden Leistungen zu vergleichen oder gar mit dem Durchschnitt, produziert nichts anderes als scheinbare Individuen, die wie aktuell in der „Durchschnittsfalle“ landen (s.o.).

Stattdessen sollte das eigene Bewusstsein und Wahrnehmen geschult werden, um eine bessere Selbstwahrnehmung zu haben. Hierzu nicht nur konkrete Zielsetzungen in den Workshops einbauen, die Wissen und Fertigkeiten aneignen, um diese hinterher abzufragen und die Schüler am Durchschnitt zu messen, sondern auch „Erfahrungs- oder handlungsorientierte Zielsetzungen“, bei denen das Erfahren oder eine bestimmte Tätigkeit im Mittelpunkt stehen.⁹⁹ Zweitere Zielsetzung ist von außen nicht beurteilbar, da nicht einsehbar. Insofern ist es durchaus denkbar, eine reflektierte Selbstevaluation der Schüler (zu den behandelten Themeninhalten) einzuführen, die gleichwertig der Außenbeurteilung mit in die Beurteilung einfließt. Eine „Manipulation“ der Ergebnisse seitens der Schüler ist in dieser Hinsicht ebenso möglich, wie die letztlich subjektive Beurteilung seitens der Lehrer (gerade im sprachlichen Bereich) ebenso wenig ausgeschlossen ist.

Des Weiteren lauert eine noch größere Gefahr in schulischer Bewertung, nämlich die der Generalisierung. Anstatt des Empfindens einer schlechten/minderwertigen Zensur bezogen auf ein Fach, empfinden die Schüler hierbei sich selbst als „schlecht“/minderwertig.

⁹⁹ Vgl. Unterrichtsmaterialien Jörg Meyer, online auf Theaterwerkstatt Heidelberg, URL: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/intern/t_a-intern.php, (letzter Abruf am 27.07.2018)

Weitere mögliche Schwierigkeiten oder Risiken, die im Zuge der Deutsch - ThP noch separat erörtert werden müssen:

- Zu viele Wahlmöglichkeiten und Meinungen können die Kinder überfordern → wer entscheidet letzten Endes?
- Verbessern, um höhere Kompetenzen zu erlangen nur dosiert/ auf Abruf/ überhaupt möglich und nötig und wenn ja, dann wie?
- Wie sieht der konkrete Plan des Nullkonzepts aus? Und wie überprüfen wir, ob wir auf dem „richtigen Kurs“ sind? Zwischenetappen messen wie?
- Was ist der „richtige Kurs“? Was sind die „Leitplanken“?

4.3.2 Chancen

Es muss ja nicht gleich Unterricht werden, der für die Kinder mit Migrationshintergrund auf deren Erstsprache/n stattfindet. Dennoch, etwas Bezug zu den Herkunftssprachen, -ländern und -Kulturen sollte der DaZ – Unterricht für die Kinder **mit** Migrationshintergrund schon haben. Stattdessen werden die *„Herkunftssprachen von Migrantenkindern [...] dagegen in der Bundesrepublik sträflich vernachlässigt. Lediglich außerhalb des obligatorischen Unterrichts, als zusätzliches Angebot, haben Migranten vielerorts die Möglichkeit, in ihrer Erstsprache unterrichtet zu werden. Da dieser ‚muttersprachliche Unterricht‘ ein geringes Prestige¹⁰⁰ besitzt und für schulischen Erfolg und Versetzung keinerlei Bedeutung hat, ist die Lernmotivation hier denkbar gering.“¹⁰¹* Dabei ist es auch kontrovers zu dem Gedanken, der Schüler sollte sich wohlfühlen im Unterricht, damit eine gute Atmosphäre zu Stande kommt und intrinsische Motivation erst aktiviert werden kann, ohne es instrumentalisieren zu wollen. Denn grundsätzlich gilt: *„Kinder öffnen sich einer zu lernenden Sprache dann, wenn die emotionalen Bedingungen hierfür günstig sind.“¹⁰²* Die Chance der intrinsischen Motivation bei Kindern mit DaZ, deren sprachliche Hemmschwelle aufgrund von Angst groß ist,¹⁰³ liegt in dem Bezug zu ihrer Herkunft, also auch des Einsatzes ihrer Erstsprache oder kultureller Besonderheiten in den Workshops. Das Ziel ist es, dass sie selbst ihre Hemmschwelle durchbrechen, indem sie spielerisch und ohne es zu merken aus der Reserve gelockt werden.

¹⁰⁰ Vgl. zum geringen Prestige der Sprachen Becker in Küppers et al., 2016, S. 35: *„So gilt Englisch als „hip“ und „cool“ und hat als sogenannte Weltsprache Eingang in den Alltag vieler Menschen in Deutschland gefunden. Türkisch wird in Deutschland hingegen oft als nicht nützlich oder als Integrationshemmnis angesehen.“*

¹⁰¹ Steinig/ Huneke, 2015, S. 243

¹⁰² Landesinstitut für Schulentwicklung, S. 8

¹⁰³ Vgl. Mercator Institut für Sprachförderung et al. nachzulesen in Krempin/Mehler, 2017, S.50

Die Chance liegt ferner darin, dass das Interesse der nicht immigrierten Schüler dadurch für andere Kulturen und Sprachen geweckt und gefördert wird und einen Bezug zum aktuellen Weltgeschehen und Leben herstellt.

Eine positive Fehlerkultur entgegen der Norm zu leben, birgt ebenfalls eine Chance sowohl für Lernende als auch für den/die Theaterpädagogen*in.

Alleine durch den schülerzentrierten Unterricht kann sehr viel verändert werden. Es kann den Kindern das Gefühl geben, verstanden zu werden und im Fokus zu stehen, *nicht nur als Mittel benutzt zu werden um Stoff durchzubekommen* und die deutsche Sprache als Stoff zu vermitteln.

Das Beachten gruppenspezifischer Prozesse und der respektvolle Umgang damit kann nicht nur Solidarität fördern, sondern wahre Freundschaften knüpfen zwischen den Deutsch-ThP Lernenden. Das wiederum bewirkt und fördert intrinsische Motivation am gemeinsamen "Unterricht", weil das „Arbeits-“, bzw. Forschungsfeld angenehm gestaltet ist.

Seine Schüler als Experten auf ihrem Gebiet anzuerkennen kann den/ die Theaterpädagogen*in entlasten. Zudem kann *wirkliches Interesse an den Kindern, deren Kulturen und Sprachen intrinsische Motivation* bei den Kindern bewirken, denn das stellt direkten Bezug zu ihrer Welt und ihrem Alltag her. *„Zu wissen, dass es im Klassenraum zwanzig oder mehr ‚Pädagogen und Pädagoginnen‘ mit unterschiedlichen Lernkonzepten hat, kann entlastend für uns Lehrpersonen sein. Es heißt, selber einen Schritt zurückzutreten, Raum zu lassen, den Kindern das Lernen und Lehren zuzutrauen.“*¹⁰⁴ Das Zurücktreten ist ganz im Sinne der thp Haltung: Raum geben, ohne distanziert zu sein.

Auch für die herkömmliche Lehrkraft bieten sich weitere Vorteile, mitunter die weitere Entlastung aufgrund der Förderung intrinsischer Motivation, aber auch das Erforschen theatraler Mittel für die eigene Haltung, wie Maike Plath es durch das Erproben eines der Situation im realen Leben widersprüchlich wirkenden (gespielten) „Statuswechsels“ in einer Konfliktsituation mit einer ihrer Schülerinnen beschreibt. Anstatt in naheliegende, gewohnte Muster zu verfallen, wagt sie den „Schritt ins Ungewisse“ und generiert dadurch neues Wissen.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Friedl Deuter, 2014, S. 93

¹⁰⁵ Plath, 2009, S. 15 - 24

Nach dem TZI-Modell haben „Störungen“ Vorrang, jedoch bieten diese eine implizite Chance, wenn diese gar nicht erst als „Störungen“ gesehen werden, sondern als „Bereicherung“.¹⁰⁶

Eine ganze Reihe von „verblüffend genau [den] Kompetenzen [...] die wir heutzutage vermehrt brauchen [...] fördert und stärkt [...] das Fach Theater“ im Allgemeinen. Eine Auflistung dieser ist bei Maike Plath zu finden. Diese Kompetenzen können auch als Chance betrachtet werden:

„soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, Empathie, selbstständiges Denken, Spontaneität, Selbstvertrauen, Ausstrahlung, abstraktes Denkvermögen, konfliktlösendes Verhalten, Verantwortungsbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, Teamgeist, Fantasie, Beziehungsfähigkeit.“¹⁰⁷

Ergänzend dazu muss nicht zuletzt der Umgang mit Heterogenität aufgelistet werden, da die ThP grundsätzlich individuell arbeitet (s.o.). Weiter kann laut der Lernpyramide von einem effizienteren Lernen (mit allen Sinnen und mit dem gesamten Körper) ausgegangen werden. Doch der wichtigste Aspekt ist die Integration! Anstatt des oben beschriebenen Separatismus wird über Integration nicht nur gesprochen, sondern sie wird tatsächlich gelebt.

4.3.3 Exkurs: Von der Wichtigkeit der Einstellung des/der Theaterpädagogen*in

*"Eine weitere Feststellung, die ich machen musste, war, dass der Erfolg unseres Unterrichts wesentlich von unserer -inneren Haltung- zu unserer beruflichen Aufgabe abhängt."¹⁰⁸
~ Maike Plath - zum Thema „innere Haltung“*

Mit der „inneren Haltung“ meint Maike Plath all das, "was wir denken, wenn wir vor unseren Schüler/innen stehen, und welchen Einfluss diese Gedanken im Verborgenen auf den Arbeitsprozess haben. Dies soll dabei helfen, auch in schwierigen Situationen konstruktiv zu denken und zu handeln."¹⁰⁹ Denn nicht die innere Haltung der Spieler blockiert oder verhindert den Arbeitsprozess, sondern die der/des Spielleiters*in.

¹⁰⁶ Vgl. Steinig/Huneke

¹⁰⁷ Plath, 2009, S. 13

¹⁰⁸ ebenda, S. 9

¹⁰⁹ ebenda

Das beschreibt zugleich die 1. der 3 unproduktiven inneren Haltungen: die „Opferhaltung“, die den Schülern die Schuld zuweist = die anderen sind schuld, anstatt ich bin schuld.

Die 2. unproduktive Haltung ist die „Pädagogische Instrumentalisierung“, bei der die ThP zu Pädagogen werden und den Unterricht für Zwecke einer Erziehung zweckentfremden.

Die 3. unproduktive Haltung lautet: der „Spielleiter als Regisseur“ missbraucht seine Schüler als Schauspieler, um seine Ziele und Vorstellungen als gescheiterter Regisseur zu verwirklichen. Dieser inneren Haltungen sollte man sich als ThP ständig bewusst sein.¹¹⁰

Nicht unwesentlich ist stattdessen der Aspekt „Lehrer/innen als ‚Statusurfer‘“ zu betrachten, um auf Dauer ein geregeltes Auskommen miteinander zu ermöglichen. Dieser Aspekt und direkte Handlungsanweisungen zum bewusst gewählten/gespielten Statuswechsel, bzw. zumindest dem Erkennen dessen beschreibt Maike Plath in ihrem Buch genau, denn *„Spielleiter zu sein, [...] bedeutet wortwörtlich: der Leiter bzw. die Leiterin von Spielen zu sein. Und spielen bedeutet: ohne Angst vorm Scheitern alles ausprobieren und dabei lernen [...] – wenn wir nicht mitspielen, klappt es nicht.“*

Der Satz „Wenn irgendetwas schief läuft, ist es meine Schuld. Ich trage für alles die volle Verantwortung“¹¹¹ kann somit auch als innere Haltung dienen. Denn → Die Äußerung basiert auf einem „gespielten“ Tiefstatus, ← der Inhalt besagt jedoch „ich bin der Chef“, „denn wer außer dem Chef kann so etwas sagen?“¹¹²

4.3.4 Was der/die Deutsch-Theaterpädagoge*in ferner beachten sollte

Neben den oben ausführlich behandelten Faktoren gibt es noch Vieles, das der/die Deutsch – Theaterpädagoge*in beachten könnte¹¹³:

- Sich täglich viel Zeit nehmen und ein hohes Maß an Geduld mitbringen¹¹⁴
- Bewusst auf seine eigene Sprache achten und diese „sinnvoll“ einbetten
- Dennoch „versuchen [...] den ungesteuerten [DaZ –] Erwerb ‚auf der Straße‘ im Klassenzimmer so einzubeziehen, [so] dass [sich] ungesteuerter und gesteuerter Erwerb gegenseitig ergänzen und stimulieren“¹¹⁵

¹¹⁰ Vgl. Plath, 2009, S. 31 - 46

¹¹¹ Keith Johnstone in Plath, 2009, S. 23

¹¹² Plath, 2009, S. 23

¹¹³ Vgl. mitunter Holdorf /Maurer, Steinig/Huneke, Krempin /Mehler, Wildemann, Plath 2009, Günther

¹¹⁴ Vgl. z.B. Plath, 2009, S. 10 oder Krempin/Mehler, 2017, S. 29

¹¹⁵ Steinig und Huneke, 2015, S.243

- Möglichst einfache, prägnante Satzstrukturen verwenden, ohne die Sprache zu sehr verkünstelt zu entstellen
- Mehrsprachigkeit den Kindern anbieten, aber nie aufzwingen, sondern eher spielerisch („wie ganz nebenbei“) mit einfließen lassen
- Schlüsselbegriffe betonen & Zeit zum Antworten geben
- „Verbesserungen“ im Sinne des „wir sind alle schon gut und können nur noch besser werden“ verwenden und in entsprechender Dosierung (frei nach Paracelsus: „die Dosis macht das Gift“); „korrekatives Feedback“¹¹⁶ ist denkbar, aber ein Stück weit auch manipulativ und nicht im Sinne der ThP, da nicht auf Augenhöhe. Diese Form von Korrektur sollte daher besser mit den Lernenden im Vorfeld abgeklärt werden.
- Ebenso an geeigneter Stelle loben, aber auch das Lob nicht überdosieren, da es die intrinsische Motivation hemmt und die Eigenwahrnehmung verfälscht

5 Neuartige und weiterführende Ansätze

5.1 Mehrsprachigkeit als Bonus und Chance

Falls Deutschland sich offiziell als ein Einwanderungsland verstünde, müsste der Staat zu einer Sprachenpolitik kommen, die im Interesse aller Bürger läge, der monolingualen Mehrheit wie der bilingualen Minderheit.“¹¹⁷

Im Zuge des zusammenwachsenden Europas fasste der europäische Rat von Barcelona 2002 den Beschluss, Mehrsprachigkeit soll so früh und effektiv wie möglich gefördert werden. „Junge Europäer sollten heute neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Sprachen so weit erlernen, dass sie für die Verständigung im Alltag ausreichen. [...] Doch dieses Ziel ist wohl in naher Zukunft nicht zu erreichen“, außer vielleicht für wenige Ausnahmen, wie „Migranten [...], die neben ihrer Herkunftssprache die Sprache des Gastlandes und zudem noch Englisch sprechen“.¹¹⁸

Bisher wird „die Mehrsprachigkeit als Abweichung von der Norm konstruiert und damit zum Problem erklärt. Diese Logik führt zu einer meistimpliziten, teils expliziten Abwertung von Mehrsprachigkeit [...]“¹¹⁹ Das Postulat Zweisprachigkeit nicht defizitär, sondern als außerordentliche Fähigkeit, welche schulisch gefördert werden sollte, zu betrachten,¹²⁰ wird

¹¹⁶ Beer/Holdorf in Holdorf/Maurer, 2017, S. 84; Dabei sagt der Lernende etwas „falsch“ und der Lehrende wiederholt dies noch mal „richtig“, wie nebenbei. Hierbei soll der Lernende quasi nichts von der Verbesserung mitbekommen.

¹¹⁷ Steinig/ Huneke, 2015, S. 243f

¹¹⁸ Kruse in Steinig/Huneke, 2015, S. 234

¹¹⁹ Becker in Küppers et al., 2016, S. 40

¹²⁰ vgl. Z.B. Steinig/Huneke, 2015, S. 231

momentan an deutschen Schulen nicht umgesetzt.¹²¹ „Als Maxime gilt: Anderssprachige sollen Deutsch lernen! Wie sie mit ihrer **Herkunftssprache** umgehen möchten, interessiert den deutschen Staat wenig.“¹²² Zudem werden den Erstsprachen der Migranten oft weniger Attraktivität als beispielsweise dem populären Englisch beigemessen.¹²³

Um Multilingualität zu fördern und als Stärke der Schüler*innen anzuerkennen, können für gewisse Arbeitsphasen sprachlich zusammengesetzte Kleingruppen gebildet werden, in denen es erlaubt ist, in anderen Sprachen zu kommunizieren, die Schüler jedoch selbstverständlich nicht dazu gezwungen werden.¹²⁴ Außerdem wirkt es tatsächlich integrativ, da auch die Kinder mit Deutsch als L1 von den anderen Kindern Sprachkompetenzen in deren Erstsprache/n erwerben können oder zumindest das Interesse für Interkulturalität und andere Sprachen geweckt wird.

Dabei ist ganz im Sinne von Paul Watzlawicks berühmten Axiom "man kann nicht nicht kommunizieren", die Sprache nicht nur hinsichtlich ihrer Verschriftlichung oder Verbalisierung zu verstehen, sondern auch nonverbal. Für bestimmte Übungen ist es sinnvoll, sich des "Kommunikationsmodell[s] 2" zu bedienen und "Darstellende Kommunikation als anthropologische[n] Befund] zu nutzen, wie Abbildung 2 verdeutlicht.

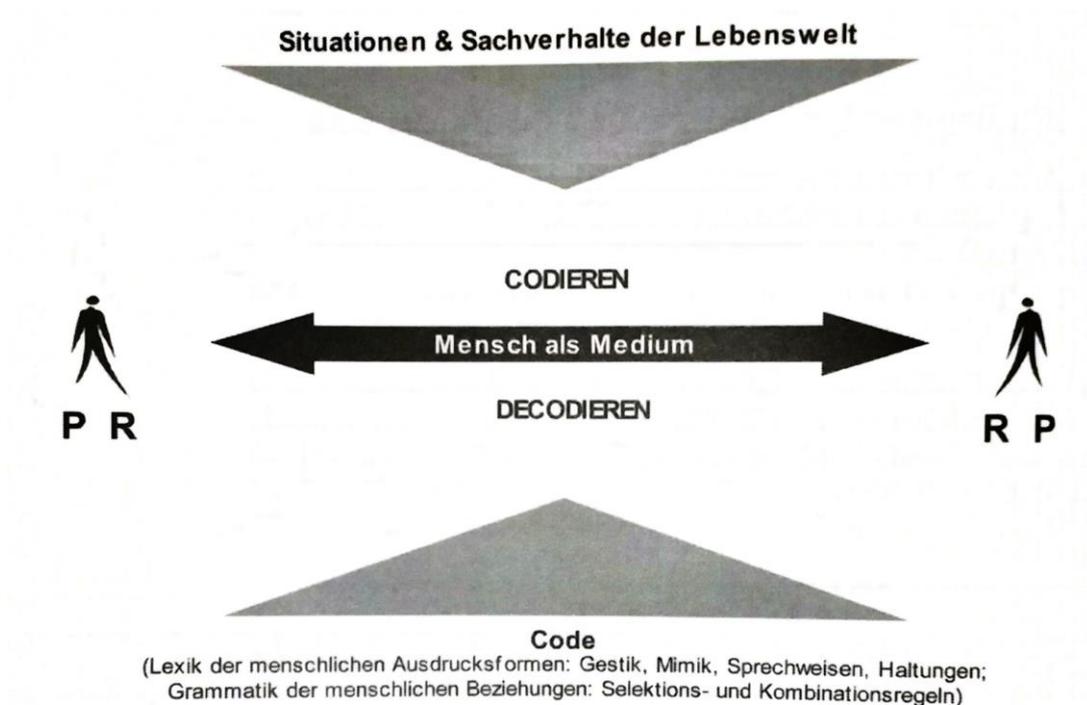


Abbildung 2: "Kommunikationsmodell 2: Darstellende Kommunikation als anthropologischer Befund: *You cannot not communicate*". Wiese/Günther/Ruping, in Ruping/ Streisand/ Koch 2006, S. 126

¹²¹ vgl. z.B. Steinig/Huneke, 2015, S. 257

¹²² Steinig/ Werner, 2015, S. 244

¹²³ Vgl. z.B. Becker in Küppers et al., 2016, S. 35

¹²⁴ Vgl. dazu: Neumann in Bundeszentrale für politische Bildung

Nähe- und Distanzspiele eignen sich ferner dafür, um zu erforschen, wie die eigene Kultur ist, indem die Kinder gegenseitige Charakteristika ihrer oder anderer Kulturen erspielen können. Vorlesen¹²⁵ und Erzählen¹²⁶ wirkt sich weiterhin positiv auf die Entwicklung von Lesekompetenzen aus und sollte in verschiedenen Sprachen stattfinden.

Deutsch-/Englisch Teamteaching im Zuge der aktuellen Englisch Dominanz (bei Steinig/Huneke als D/E -Lehrerzusammenschluss zu verstehen¹²⁷, denkbar aber auch als Schülerverbund → Schwerpunkt immer Forschen!); ebenso Forschen an und gegenseitiges Lernen von „Nachbarsprachen“; wieso nicht beim Schüleraustausch auch ein theaterpädagogisches Projekt, das in dem jeweiligen Land nachmittags oder an einem Wochenende in der jeweiligen Sprache stattfindet.

Ein Generationenprojekt wäre genauso denkbar, bei dem die Eltern/ Erziehungsberechtigten in interkulturelle/n Austausch und Begegnung kommen können.

Ebenso möglich ist es, an verschiedenen Stellen Englisch und die Erstsprachen der Kinder einfließen zu lassen. Zum einen stärkt es die Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund und zum anderen könnte Englisch eine Sprache sein, die sowohl den Monoglotten, als auch den Polyglotten neu sein könnte.

5.2 Lernräume

Die gesamte Schule als Lernraum begriffen sollte das Oberziel sein. Schüler sollten ihren Unterricht selbstbestimmen und gestalten dürfen, wie es am SBW-Haus des Lernens in der Schweiz im Sinne von „Jeder Mensch ist ein Unikat“ bspw. bereits angeboten und praktiziert wird.¹²⁸ Ansonsten finden sich viele Ansätze zu Lernräumen, der Gestaltung dieser, Mentoren-Programmen, sowie der Lehrerabsprache untereinander und -positionierung innerhalb eines didaktischen Gesamtsystems, in Friedl Deuter.¹²⁹

Auch thp Projekte an sich können insgesamt als Lernräume betrachtet werden. Ein herausragendes und 2013 prämiertes Projekt „Spiel-Film-Sprache“, das seitdem stetig ausgebaut wird und zudem 2017 ein Lehrbuch mit gleichnamigem Titel publizierte sowie zahlreiches kostenloses Material online anbietet, ist an dieser Stelle besonders nennenswert, obgleich es stärker auf Filmtheaterpädagogik fokussiert ist¹³⁰

¹²⁵ Vgl. z.B. Belgrad/Klipstein in Gressnich/Müller/Stark oder Steinig/Huneke, 2015, S. 253

¹²⁶ Vgl. z.B. Becker/Müller in Gressnich/Müller/Stark

¹²⁷ vgl. Steinig/Huneke, 2015, S. 234

¹²⁸ Vgl. <https://www.sbw.edu/>

¹²⁹ Friedl Deuter, 2014

¹³⁰ Vgl. Holdorf/Maurer, 2017

5.3 Reime, Zungenbrecher, „Nonsensverse“, Lieder, Rhythmusspiele

"Die Bewusstheit für die Phonologie oder auch Phonetik " gilt als die zentrale Fähigkeit zum alphabetischen Zugang und damit zum lautgetreuen Lesen und Schreiben.“ Dieses Bewusstsein „ist nicht angeboren, sondern muss schon möglichst früh erlernt und geübt werden“¹³¹ und wird unterschieden in die phonolog. Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinn. Reime erkennen oder Wörter in Silben trennen zu können, zählt zum weiteren Sinne. Im engeren Sinne bezieht sich die phonetische Bewusstheit auf das Verständnis der Lautstruktur „und bezieht sich auf Anforderungen wie z. B. Anlaute erkennen oder Laute synthetisieren: Wo hörst du das M in Maus? Vorne, in der Mitte, oder hinten? Wie heißt das Wort Opa wenn du das a durch ein i ersetzt?“¹³²

Viele Studien belegen fortwährend den „Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und späteren Lese- und Rechtschreibleistungen“ ferner sagen sie aus, „*dass eine Überprüfung der Reimfähigkeit im Vorschulalter Lesen und Rechtschreiben bis ins vierte Schuljahr vorhersagen kann. [...] Kinder[...] mit niedrigen phonematischen Fähigkeiten sind meist ohne zusätzliche Fördermaßnahmen nicht in der Lage, den phonologischen Code der Schriftsprache zu entschlüsseln [...] Lese- und Rechtschreibprobleme, die durch solche phonologischen Defizite entstanden sind, können später nur schwer beseitigt werden.*“¹³³ Das spricht dafür, ein besonderes Bewusstsein als Deutsch – Theaterpädagog*in dafür zu haben und immer wieder spielerische Lautierungsübungen einzubauen (siehe weiter unten).

Reime sind somit nicht nur ein spielerischer Zugang zur Sprache und Wortschatzaneignung und trainieren das Gedächtnis, sondern auch für die weitere sprachliche Entwicklung von großer Bedeutung. Ein Beispielreim, der auch das Imaginieren von Bildern (mentales Lernen) anspricht:

„ABC, die Katze lief im Schnee. - Und als sie dann nach Hause kam,
da hat sie weiße Stiefel an, - ojemine, ojemine, die Katze lief im Schnee.“¹³⁴

Gerade Lieder und Reime können unterstützend mit dem Körper gestaltet werden. Lernen im ganzheitlichen Sinne sollte selbstverständlich unterstützend mit dem Körper stattfinden.

Bodypercussion ist zwar kein neuartiger Ansatz, aber an dieser Stelle erwähnenswert. Das heißt z.B. gemeinsam mit den Kindern erforschen, was kann man alles für Laute und Klänge mit dem Körper erzeugen (es gibt eine Vielzahl weiterer Bodypercussion Übungen).

¹³¹ Stangl, W. (2018). Stichwort: 'phonologische Bewusstheit'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. WWW: <http://lexikon.stangl.eu/7429/phonologische-bewusstheit/> (letzter Abruf am 27.07.2018)

¹³² ebenda

¹³³ ebenda

¹³⁴ <https://www.kizz.de/erziehung/sprachentwicklung/sprachfoerderung-schluss-mit-schweigen--reden-ist-gold>

Mit der Sprache spielerisch (er)forschend umzugehen entspricht nicht nur der thp Natur, sondern ist zudem von Belke 2008 nachgewiesen eine „für den Erst- wie für den Zweitspracherwerb außerordentlich nützlich[e]“ Methode!¹³⁵ Durch scheinbare Nonsens-Reime bspw. oder Erzeugen von Lauten durch onomatopoetische Wörter, Zungenbrecher, Vertauschen und Verfremden von Wörtern, Lauten und allgemein „lustvoll[en]“ Umgang mit Sprache, müssen sich die Kinder - ohne dessen bewusst zu sein - auf Grammatik und Phonetik konzentrieren und wenden diesen Wissenserwerb im späteren Sprachgebrauch an.

Gerade Reime, Spottverse und Witze üben einen besonderen Reiz auf die Kinder aus. Ob bspw. klanglich oder provokativ angeregt, werden sie von den Kindern *eigenmotiviert* häufig wiederholt. Hingegen üben sach- oder zweckdienliche Dialoge einen weniger starken Reiz aus. Ein spielerischer Zugang über das Forschen könnte sich durchaus eigenmotiviert auf solche Dialoge seitens der Kinder ausweiten und sollte weiter forschend bleiben.¹³⁶ Ein bekanntes Kindergedicht aus dieser Reihe ist:

Ich kenn' nen Witz von Onkel Fritz, - den darf ich nicht verraten,
sonst kommen die Piraten - und schießen mit Tomaten.

Tomaten sind zu rot, - da schießen sie mit Brot.

Brot ist zu teuer, - da schießen sie mit Feuer.

Feuer ist zu heiß, - da schießen sie mit Eis.

Eis ist zu kalt, - da geh'n sie in den Wald.

Der Wald ist zu eng, - da macht die Hose peng.¹³⁷

Indem der Fokus auf Melodie und Rhythmus im musischen Sinne verlagert wird, nimmt es bekannterweise die Spannung heraus, die Sprache möglichst perfekt wiederzugeben. Das letzte Nonsens-/ Quatsch- Gedicht könnte als eigene Unterrichtseinheit verwendet werden und getreu des „Quinternios“ nach Lidwine Janssens¹³⁸ den gesamten besagten Fünfklang beinhalten könnte. Zuerst kann bspw. vorgelesen und selbst gelesen werden, wobei bereits das DV aktiviert werden würde, daraufhin der Inhalt gemeinsam geklärt (weiter DV). Um das Besagte zu verinnerlichen könnte mittels Standbildern (DI) mit allen Kindern (DZ)

¹³⁵ Belke in Steinig/Huneke, 2015, S. 253

¹³⁶ ebenda

¹³⁷ <https://www.kizz.de/erziehung/sprachentwicklung/sprachfoerderung-schluss-mit-schweigen--reden-ist-gold>

¹³⁸ Vgl. Janssens in Wiese/Günther/Ruping in Ruping/ Streisand/ Koch, 2006, S. 69ff

und Rollenwechsel (DG) nach dem Prinzip „ich bin ein Baum“ gestalterisch und spielerisch vorgegangen und abschließend zusammen darüber reflektiert (DE)¹³⁹ werden.

Wenn die Gruppe das möchte, könnte es sogar vor Publikum (Eltern) präsentiert werden. Das hat zum einen im Idealfall positive gruppendedynamische Auswirkungen auf die Gruppe, zum anderen können „inszenatorische“ Aufgaben hierfür mit den Kindern geplant und entsprechend ihrer Kompetenzen an sie verteilt (und diese dadurch zusätzlich gefördert) werden.

Das Einbeziehen der Kinder in die Entwicklung ihres eigenen kleinen Stücks fördert innerhalb dieses Projekts ihre sprachlichen und thp Kompetenzen, da sich die Kinder auf einer für alle zugänglichen Sprache ausdrücken können müssen, um am Entwicklungsprozess partizipieren zu können.¹⁴⁰ Für diese Projekt bietet es sich ferner an, das theatrale Mischpult nach Maike Plath gesondert zu erforschen und könnte die Kinder für weitere Projekte/ weiteres Forschen intrinsisch motivieren.

Im Idealfall resultiert aus der eventuellen Aufführung eine Unterhaltung zwischen den Kindern und ihren Erziehungsberechtigten, was das Gelernte in die Wirklichkeit hinausträgt und innerhalb der Familie zum Austausch darüber anregt.

5.4 Umgang mit neuen Medien und weitere Möglichkeiten

Der Umgang mit neuen Medien wird bisher im Sprachunterricht noch bemängelt¹⁴¹ sollte gefördert werden. Neue Medien gehören mit in unseren Alltag und spielen dort eine nicht unwesentliche Rolle. Wie kommuniziere ich in einer SMS- oder auch WhatsApp-Nachricht? Wie finde ich nötige Daten heraus, die sich auf einer Webseite „verbergen“? Aber auch das Heraussuchen von relevanten Inhalten, sogenannte „Relevanzentscheidungen“, wie Steinig/Huneke sie nennen, beispielsweise für den Unterricht wie ein online Wörterbuch sollte geschult werden.¹⁴²

Ein ganzheitliches Denken im Zusammenhang mit sicherem Umgang beim Surfen im World Wide Web. Wie merke ich, dass eine Seite vertrauenswürdig ist oder was Werbung und was tatsächlicher Inhalt ist? Und wie geht man im WWW miteinander um? Auch solche Inhalte lassen sich spielerisch erforschen.

¹³⁹ Abkürzungen jeweils mit „D“ für „Dramatische/s“ 1. DV = ~Vorstellung (Phantasie), 2. DI = ~ Instrument (Körper), 3. DZ = ~ Zusammenspiel (Gruppe), 4. DG = ~ Gestaltung (szenische Idee), 5. DE = ~ Einsicht (szenisches Spiel, Präsenz)

¹⁴⁰ vgl. dazu A. Küppers, T. Schmidt und M. Walter: Inszenieren im Fremdsprachenunterricht

¹⁴¹ Vgl. Steinig/Huneke, 2015

¹⁴² Vgl. ebenda, S. 47

Ansonsten sollte den Lehrerverbund und -Austausch offen und kooperativ zu gestalten, ebenso ein angestrebtes Ziel des gesamten Kollegiums sein. Auch hier die Diversifikation und Inhomogenität nicht als Nachteil, sondern als Stärke sehen. Um gegenseitig die individuelle methodisch didaktische Positionierung untereinander visuell wahrzunehmen, könnten sich die Lehrer ähnlich dem „Würfelmodell“ nach Prof. Dr. Michael Eckhart¹⁴³ darin aufstellen und sich im ganzheitlichen Sinne (nicht im Sinne von „richtig oder falsch“) untereinander darüber austauschen.¹⁴⁴ Sich auszutauschen, dazu ruft auch Maïke Plath auf, um sich somit auch miteinander zu verbinden und über Erlebtes und Erfahrungen auszutauschen und auf diese Weise voneinander zu lernen.¹⁴⁵

Und last but not least:

Ein Schüler-Lehrer-Feedback sollte eingeführt werden! Die Schüler sind nicht nur involviert, sondern stehen im Fokus. Jeder Workshop und Ansatz sollte daher individuell reflektiert werden.

6 Fazit und Ausblick

Fakt ist, dass die Deutsch – Theaterpädagogik an Grundschulen einen Unterschied für das bestehende Bildungssystem darstellen und erproben könnte, da grundsätzlich die positive Resonanz zu Theater in Verbindung mit Unterricht zunimmt, bspw. durch das Anerkennen des „Darstellenden Spiels“ als ein eigenständiges Unterrichtsfach. Denkbar ist ebenfalls, die Deutsch – Theaterpädagogik auf die Sekundarstufe I und auch II auszuweiten. Ein stufenweiser Aufstieg wäre z.B. in Bundesländern wie in Berlin oder Brandenburg möglich, wo die Primarstufe teils bis einschließlich zur 6. Jahrgangsstufe geht. Weiterhin denkbar wäre, dass auch andere Fächer der Grundschule nach dem theaterpädagogischen Prinzip aufgebaut werden könnten.

Dennoch ist weiter darauf zu achten, die Theaterpädagogik mitsamt ihres Selbstverständnisses und ihrer 3 Säulen weder als Instrument, noch als einseitiges Wirkungsfeld, sondern im Sinne ihrer Möglichkeiten verstanden wird.

Weiterhin ist abzuwarten, ob und wann die lange eingeforderten grundlegenden Veränderungen im Bildungsplan auftauchen. Veränderung braucht Mut, aber wie hat Maïke Plath so schön Erich Kästner zitiert: „Es gibt nichts Gutes – außer: Man tut es“!

¹⁴³ Leiter und Dozent des Instituts für Heilpädagogik der PH Bern

¹⁴⁴ Vgl. Friedli Deuter, und Eckhart in Friedli Deuter, 2014, S. 15-39

¹⁴⁵ Vgl. Plath, 2017, S. 17 online zu finden auf https://act-berlin.de/wp-content/uploads/act_essay_Inklusion.pdf (letzter Abruf am 27.07.2018)

7 Quellenverzeichnis

7.1 Literaturverzeichnis

Achtfelsen, Emma: Wer sitzt, verliert! 99 Bewegungsspiele für einen aktiven Deutschunterricht. 1. Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2016.

Barth, Katrin / Maak, Angela: Deutsch mit dem ganzen Körper. 60 Bewegungsspiele für alle Bereiche des Deutschunterrichts. 1. Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2009.

Becker, Susanne: Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In: Küppers, Almut / Pusch, Barbara / Uyan Semerci, Pinar (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Education in transnational spaces. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2016, S. 35 – 52.

Becker, Tabea / Müller, Claudia: Vorlesen und Erzählen im Vergleich. In: Gressnich Eva / Müller Claudia, Stark Linda (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag 2015, S. 77 – 93.

Beer, Melanie / Holdorf, Katja: Mit den Augen hören und mit dem Körper sprechen. Grundlagen zur Sprachförderung DaZ/DaF. In: Holdorf, Katja / Maurer, Björn: Spiel – Film – Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF. München: kopaed 2017, S. 23 – 87.

Belgrad, Jürgen / Klipstein, Christin: Leseförderung durch Vorlesen. In: Gressnich Eva / Müller Claudia, Stark Linda (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag 2015, S. 180 – 197.

Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte: Vorwort. In: Nils Bernstein / Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF- / DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Band 93 Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2014, S. IV - VIII.

Biederbeck, Ina / Rothland, Martin: Professionalisierung, Unterricht, Didaktik. Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: Thorsten Bohl / Jürgen Budde / Markus

Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 223-235.

Birgit Oelschläger: Theaterpädagogik und Sprachförderung im Nachklang zweier Tagungen. Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb. Fachtagung an der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 14.-15.5.2007. In Spielen Sprechen Lernen. Theaterpädagogik und Sprachförderung. Theaterpädagogisches Fachforum. Sichten IX, 16.-17.11.2007, Freizeit- und Erholungszentrum/FEZ-Berlin. <http://scenario.ucc>

Collazo, Julia: Migrationsliteratur hören, sprechen und erleben – Hörspielproduktion im DaF-Unterricht. In: Nils Bernstein / Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF- / DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Band 93 Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2014, S. 35-44.

Deuter Friedli, Beatrice: Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. 2. Auflage. Bern: Haupt Verlag 2014.

Dietz, Barbara: Aussiedler. Die fremden Deutschen. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Immer bunter. Einwanderungsland Deutschland. Bonn: Nünnerich-Asmus Verlag & Media 2016, S. 126-137.

Füssenich, Iris / Löffler, Cordula: Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag 2009.

Gleuwitz, Lily / Martin, Kersten: Täglich 5 Minuten Sprachförderung. 1./2. Schuljahr. 9. Auflage. Buxtehude: Persen Verlag GmbH 2009.

Gleuwitz, Lily / Martin, Kersten: Täglich 5 Minuten Sprachförderung. Band 2: Sprechzeichnen. 2. Auflage. Buxtehude: Persen Verlag GmbH 2007.

Hans, Silke: Aus „Gastarbeitern“ werden Einwanderer. Folgen des Anwerbestopps. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Immer bunter. Einwanderungsland Deutschland. Bonn: Nünnerich-Asmus Verlag & Media 2016, S. 54-77.

Hoffacker, Anna: DaZ Praxis. Familie & Zuhause – Differenzierte Arbeitsblätter für Deutsch-Anfänger. 1. Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2017.

Hoffacker, Anna: DaZ Praxis. In der Schule – Differenzierte Arbeitsblätter für Deutsch-Anfänger. 1. Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2016.

Holdorf, Katja / Maurer, Björn: Der film- und theaterpädagogische Sprachförder-Ansatz. In: Holdorf, Katja / Maurer, Björn (Hsgb.): Spiel – Film – Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF. München: kopaed 2017, S. 15 – 22.

Krempin, Maren / Mehler, Kerstin: Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag 2017.

Luft, Stefan: In neuer Verfassung. Einwanderungsland Deutschland. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Immer bunter. Einwanderungsland Deutschland. Bonn: Nünnerich-Asmus Verlag & Media 2016, S. 140-157.

Plath, Maike: Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2009.

Steinig, Wolfgang / Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. In: Christine Lubkoll / et. al. (Hg.): Grundlagen der Germanistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG 2015.

Wiese, Hans-Joachim / Günther, Michaela / Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. In: Ruping Bernd / Streisand Marianne / Koch Gerd (Hrsg.): Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik [LBT]. Milow: Schibri Verlag 2006.

Wildemann, Anja: Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag 2015.

Wilkening, Nina: Die große DaZ – Spielesammlung. Ideen zur Sprachförderung für die Sekundarstufe I. 1. Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2015.

Wimmer, Barbara / Altrichter, Herbert: Schulsystem und Einzelschule. Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In: Thorsten Bohl / Jürgen Budde / Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 207-221.

Wocken, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildenschmidt, A. & Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim und München: Juventa 1998.

7.2 Internetquellen

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Geschäftsstatistik zum Integrationskurs 2017. In: <http://www.bamf.de/> Stand: 2018. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (letzter Abruf am 01.08.2018)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Geflüchtete Frauen in Deutschland: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt. In: <http://www.bamf.de/> Stand 2017. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse7_gefluechtete-frauen.html (letzter Abruf am 01.08.2018)

Hartmann, Regina: Mikrozensus. Deutschlands größte Haushaltsbefragung. In: www.statistik-bw.de, Stand: 2018. URL: <https://www.statistik-bw.de/DatenMelden/Mikrozensus/> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Judit Szklenár. Goethe-Institut e.V.: Sprachlernspiele - Deutsch für den Anfang – Spielen. Lernen. Verstehen. In: <https://www.goethe.de/> Stand: 2016. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Handreichungen_Spielsammlung.pdf

Kitzenmaier, Ronja: Kinderbetreuung, Mehr Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs. In: www.statistik-bw.de, Stand: 2017. URL: <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20170301?path=/BildungKultur/Kindbetreuung/> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Landesinstitut für Schulentwicklung (LS): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Zweite überarbeitete und ergänzte Auflage. In: <https://www.ph-ludwigsburg.de/> Stand 2016. URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/16119+M5e5dc533e08.html> und https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/Deutsch_als_Zweitsprache.pdf (letzter Abruf am 01.08.2018)

Merkel, Angela: Integration. Sprache, der Schlüssel zur Integration. In: <https://www.bundeskanzlerin.de>, Stand: 2010. URL: <https://www.bundeskanzlerin.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Artikel/2010/12/2010-12-09-integrationsbesuche-hh.html> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Bildungswert des Faches Deutsch. In: <http://www.bildungsplaene-bw.de/> Stand 2016. URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D/LG> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulsystem. Schulformen. Grundschule. Offene Unterrichtsformen. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/> Stand: 2018. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Von-A-bis-Z/Offene-Unterrichtsformen/index.html> (letzter Abruf am 01.08.2018)

Neumann, Ursula: Die müssen die Sprache lernen. Heterogenität in der deutschen Schule. In: Bundeszentrale für politische Bildung: KURZDOSSIERS. Zuwanderung, Flucht und Asyl. Aktuelle Themen. <http://www.bpb.de/> Stand: 2017 URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/253289/die-muessen-die-sprache-lernen> (letzter Abruf am 01.08.2018)

Panagiotopoulou, Argyro / Rosen, Lisa: Zur Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem. In: Bundeszentrale für politische Bildung: KURZDOSSIERS. Zuwanderung, Flucht und Asyl. Aktuelle Themen. <http://www.bpb.de/> Stand: 2017 URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/258059/inklusion-in-das-schulsystem> (letzter Abruf am 01.08.2018)

Plath, Maïke: Essay Februar 2017. Inklusion – oder: Sind wir eigentlich alle behindert?: In: <https://act-berlin.de/> Stand: 2017. URL: <https://act-berlin.de/wir/essays/> oder https://act-berlin.de/wp-content/uploads/act_essay_Inklusion.pdf (letzter Abruf am 01.08.2018)

SINUS Markt- und Sozialforschung: SINUS-STUDIE ZU DEN MIGRANTEN-LEBENSWELTEN IN DEUTSCHLAND 2016. In: <https://www.sinus-institut.de/> Stand: 2017. URL: <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/> (letzter Abruf am 01.08.2018)

Statistisches Bundesamt (Destatis): Bevölkerung Deutschlands nach Migrationshintergrund, Bundesländern und Gemeindegröße. Ergebnisse des Zensus mit Stichtag 9. Mai 2011. In: www.destatis.de, Stand: 09.05.2011. URL: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Zensus_/Tabellen/MHG_1_LaenderGemeinden.html (letzter Abruf am 27.07.2018)

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Migrationshintergrund (Mikrozensus). In: www.statistik-bw.de, Stand: 2017. URL: <https://www.statistik-bw.de/Glossar/954> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Migrationshintergrund (Schulstatistiken). In: www.statistik-bw.de, Stand: 2017. URL: <https://www.statistik-bw.de/Glossar/955> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Wiese, Hans-Joachim: Die Didaktik des theatralen Lernens als eigenständiges Fach. In: <https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de>, Stand 2002. URL: <https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Didaktik-des-theatralen-Lernens.pdf> (letzter Abruf am 01.08.2018)

Wolf, Cornelia: Einführung in das Selbstverständnis der Theaterpädagogik. 2016_08_03_CW_Einführung_Selbstverständnis. Interne Materialien. In: <https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/> Stand: 2016. URL: <https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/startseite/akademie/materialien-intern/> (letzter Abruf am 27.07.2018)

Wolf, Cornelia: WortWolf. Der TheaterPädBlog zu Wort und Haltung. PÄDAGOGIK. In: <http://www.theaterpaedblog.de/> Stand: o.A. URL: <http://www.theaterpaedblog.de/blog/23-paedagogik> (letzter Abruf am 01.08.2018)

7.3 Weiterführende Literatur

Günther, Herbert: Sprache als Schlüssel zur Integration. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht. Weinheim [u. a.]: Beltz Verlag 2011.

Böschel, Claudia: 99Tipps. Für DaZ. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH 2017.

Kricke, Meike / Reich Kersten: Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag 2016.

Niklas, Annemarie / Häckl, Barbara / Biley, Johanna: 99 Tipps für die Grundschule. DaZ – Kinder Unterrichten. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag 2017.

Briddigkeit, Bettina / et. al.: Deutsch als Zweitsprache – systematisch fördern. Materialien für Kindergarten, Vorschule und Schuleingangsphase. 4. Auflage. Buxtehude: Persen Verlag GmbH 2008.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig angefertigt, nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt, keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate als solche gekennzeichnet habe.

Ort und Datum Unterschrift

ANHANG 1

Tabelle 5

Neue Kursteilnehmer in den Jahren 2016 und 2017 nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten

Rang	2016			2017		
	absolut	prozentual	Rang	absolut	prozentual	
1	Syrien	159.422	46,9%	1	101.010	34,6%
2	Irak	27.687	8,2%	2	27.493	9,4%
3	Afghanistan	4.237	1,2%	11	20.277	6,9%
4	Eritrea	17.512	5,2%	3	12.140	4,2%
5	Iran	13.207	3,9%	5	11.956	4,1%
6	Rumänien	13.360	3,9%	4	11.518	3,9%
7	Bulgarien	10.657	3,1%	7	9.077	3,1%
8	Polen	11.213	3,3%	6	7.685	2,6%
9	Türkei	6.440	1,9%	8	6.973	2,4%
10	Somalia	1.849	0,5%	21	6.525	2,2%
	sonstige Staatsangehörige	71.013	20,9%		74.104	25,4%
	Summe	336.597	99,1%		288.758	98,9%
	zuzüglich Spätaussiedler*	2.981	0,9%		3.153	1,1%
	Insgesamt	339.578	100,0%		291.911	100,0%
	nachrichtlich EU-Staaten**	60.350	17,8%		50.166	17,2%

** ohne Deutschland (vgl. Tabelle 6).

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Geschäftsstatistik zum Integrationskurs 2017. In: <http://www.bamf.de/> Stand: 2018. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (letzter Abruf am 01.08.2018)

ANHANG 2

Tabelle 3

Neue Kursteilnehmer in den Jahren von 2005 bis 2017 nach Kursarten

	2005 bis 2015		2016		2017		Insgesamt	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Allgemeiner Integrationskurs	1.008.930	76,5%	249.667	73,5%	184.030	63,0%	1.442.627	74,0%
Alphabetisierungskurs	135.538	10,3%	62.688	18,5%	76.889	26,3%	275.115	14,1%
Eltern- und Frauenintegrationskurs	124.944	9,5%	8.643	2,5%	8.011	2,7%	141.598	7,3%
Förderkurs ¹⁾	10.214	0,8%	143	0,0%	59	0,0%	10.416	0,5%
Intensivkurs ¹⁾	3.718	0,3%	1.283	0,4%	572	0,2%	5.573	0,3%
Jugendintegrationskurs	29.032	2,2%	15.477	4,6%	9.007	3,1%	53.516	2,7%
Zweitschriftlernerkurs ²⁾					11.931	4,1%	11.931	0,6%
sonstiger Integrationskurs ³⁾	6.695	0,5%	1.677	0,5%	1.412	0,5%	9.784	0,5%
Insgesamt	1.319.071	100,0%	339.578	100,0%	291.911	100,0%	1.950.560	100,0%
zuzüglich Kurswiederholer	170.186		25.418		64.775		260.379	

1) Erfassung der Kurstypen Förder- und Intensivkurse seit 08.12.2007.

2) Erfassung seit 14.02.2017

3) z.B. Integrationskurs für Gehörlose.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Geschäftsstatistik zum Integrationskurs 2017. In: <http://www.bamf.de/> Stand: 2018. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (letzter Abruf am 01.08.2018)

ANHANG 3

Die zehn zugangsstärksten Staatsangehörigkeiten von 2015 bis 1. Halbjahr 2018 (Erstanträge)

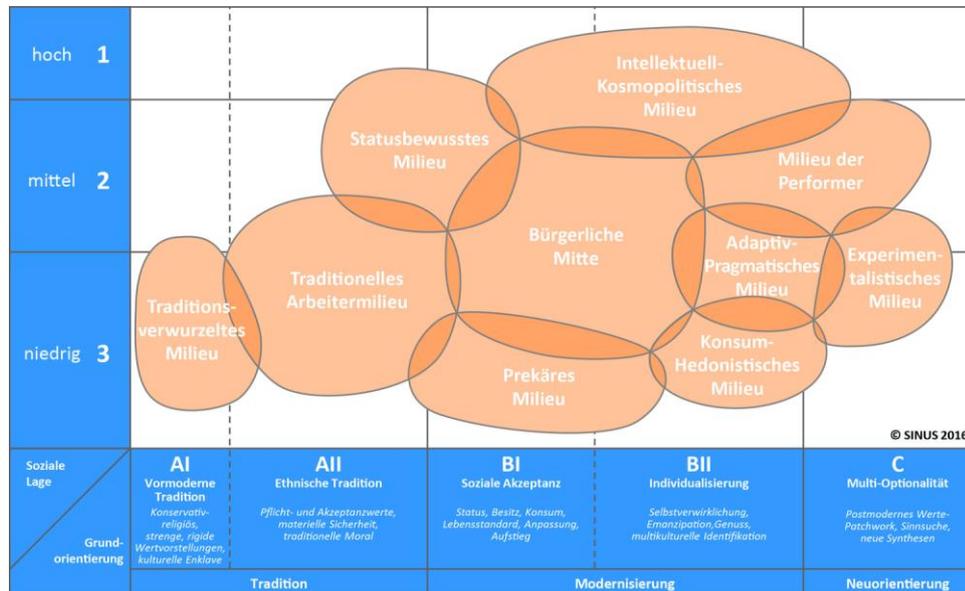
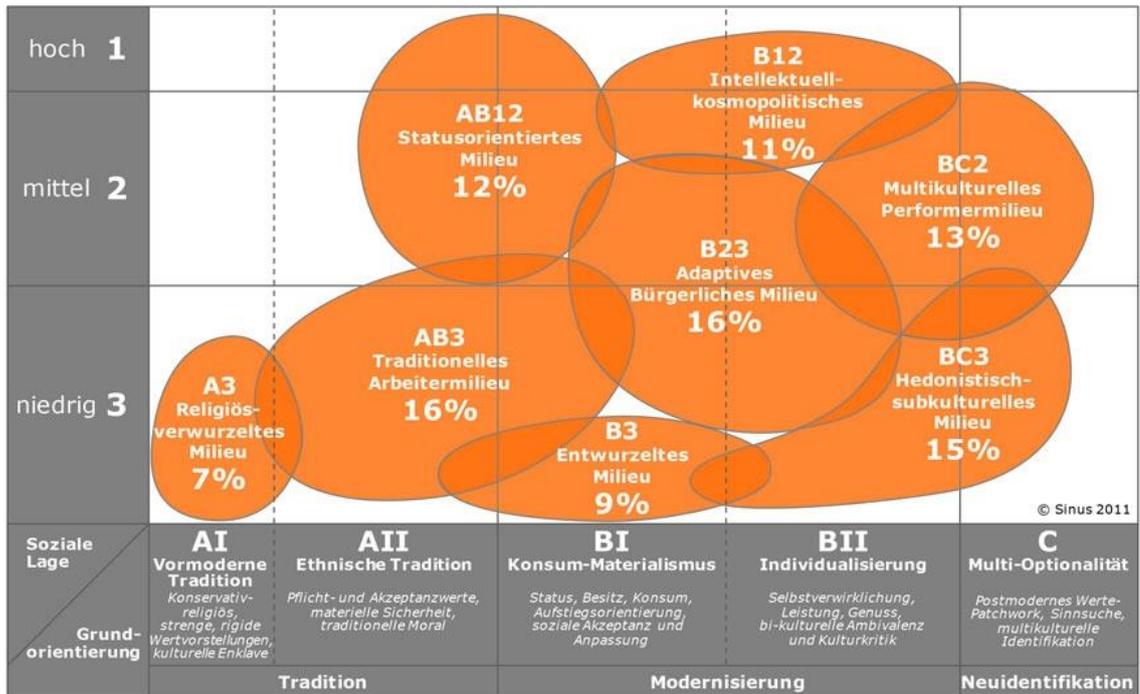
Staatsangehörigkeit	2015		2016		2017		1. Hj. 2018	
Afghanistan	4	31.382	2	127.012	3	16.423	4	5.138
Albanien	2	53.805	6	14.853				
Eritrea	8	10.876	5	18.854	4	10.226	7	3.535
Georgien							9	2.450
Irak	5	29.784	3	96.116	2	21.930	2	8.259
Iran, Islam. Republik			4	26.426	5	8.608	5	4.283
Kosovo	3	33.427						
Mazedonien	9	9.083						
Nigeria			9	12.709	7	7.811	3	5.734
Pakistan	10	8.199	8	14.484				
Russische Föderation			10	10.985	9	4.884		
Serbien	6	16.700						
Somalia					8	6.836	8	2.912
Syrien, Arab. Republik	1	158.657	1	266.250	1	48.974	1	21.587
Türkei					6	8.027	6	4.089
Ungeklärt	7	11.721	7	14.659	10	4.067	10	2.109
Summe Top-Ten		363.634		602.348		137.786		60.096
Asylerstanträge insgesamt		441.899		722.370		198.317		81.765
Prozent-Anteil *		82,3%		83,4%		69,5%		73,5%

* Top-Ten-Staatsangehörigkeiten in Relation zu allen Asylerstanträgen

☞ Die Rangziffer ist den absoluten Zahlen jeweils vorangestellt.

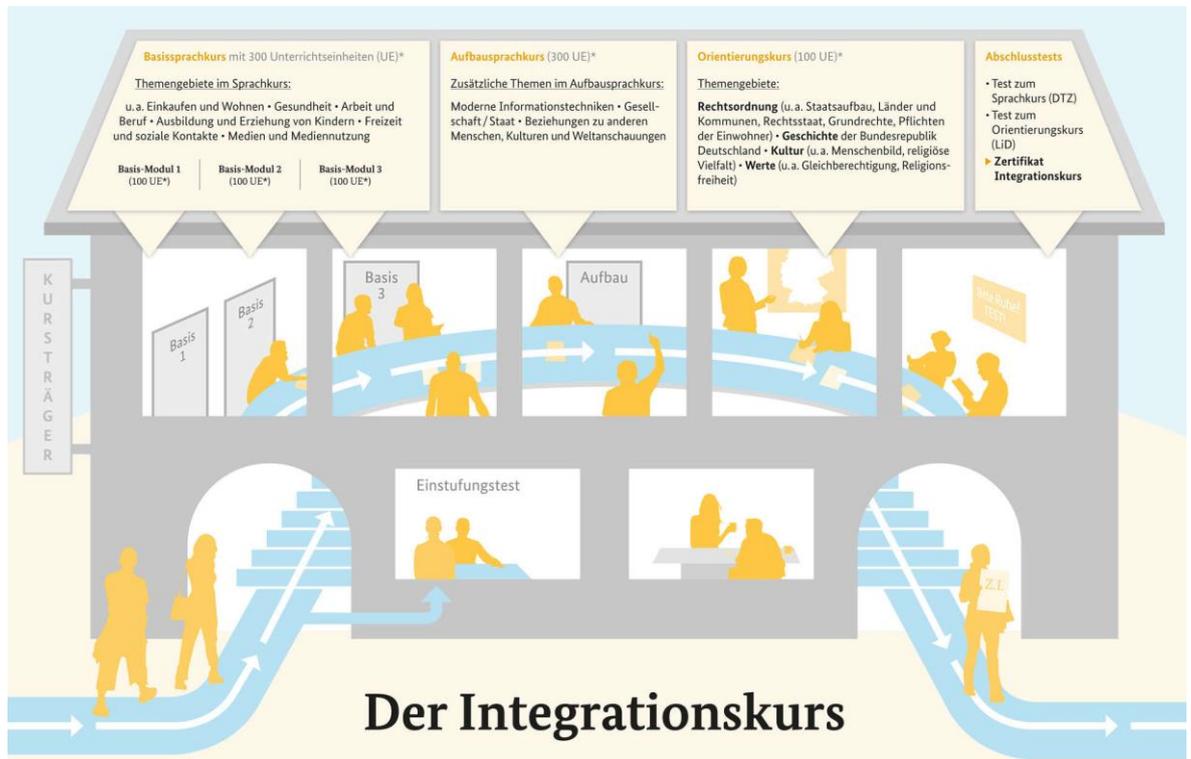
Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Geschäftsstatistik zum Integrationskurs 2017. In: <http://www.bamf.de/> Stand: 2018. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (letzter Abruf am 01.08.2018)

Die Sinus-Migranten-Milieus® in Deutschland



SINUS Markt- und Sozialforschung: SINUS-STUDIE ZU DEN MIGRANTEN-LEBENSWELTEN IN DEUTSCHLAND 2016. In: <https://www.sinus-institut.de/> Stand: 2017. URL: <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/> (letzter Abruf am 01.08.2018)

ANHANG 5



Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Geschäftsstatistik zum Integrationskurs 2017. In: <http://www.bamf.de/> Stand: 2018. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (letzter Abruf am 01.08.2018)

1. HALLO!

Begrüßen, sich vorstellen: Name, Alter, Herkunft und Wohnort, Beruf, meine Familie, meine Zahlen

1.1 DOMINOSCHLANGE

einfache Fragen und Antworten verstehen und zuordnen



Die TN suchen die erste Dominokarte (markiert mit START) und legen sie auf den Tisch. Ein TN liest die Frage auf der Karte laut vor. Wer die Karte mit der passenden Antwort findet, legt die Karte an und liest zunächst die Antwort vor. Wenn alle TN mit der Lösung einverstanden sind, liest er die nächste Frage vor und die anderen suchen die Antwort darauf.

10 Minuten



GA (4 TN)



Das Spiel ist beendet, wenn die TN die letzte Dominokarte (markiert mit STOPP) passend an die vorletzte Karte anlegen können.

Dominokarten (1.1, Seite 63)



Bei Gruppen mit mehr als 4 TN kann man das Spiel „Wendekarten“ (1.2, Seite 63) parallel an einem zweiten Tisch für eine zweite Gruppe anbieten. Sind die Gruppen fertig, tauschen sie die Tische.

Dominokarten ausschneiden und auf dem Tisch auslegen



Variante

Die Fragen und Antworten können der SL oder auch die TN selbst auf einer Lernzieharmonika notieren (6.2) und die Fragen und die Antworten damit üben.

1.1

Hallo!

Dominoschlange

An den gestrichelten Linien in Einzelkarten zerschneiden.



START	Hallo!	Guten Tag!	Wie geht es Ihnen?
Danke, gut.	Wie heißen Sie?	Mein Name ist Ammar.	Wie ist Ihr Familienname?
Rafe. R-A-F-E.	Wie alt sind Sie?	Ich bin 32 Jahre alt.	Wo wohnen Sie?
Ich wohne jetzt in München.	Woher kommen Sie?	Ich komme aus Syrien.	Seit wann sind Sie in Deutschland?
Seit zwei Monaten.	Haben Sie Geschwister?	Ja, ich habe einen Bruder.	Haben Sie Kinder?
Ja, ich habe zwei Kinder.	Was sind Sie von Beruf?	Ich bin Ingenieur.	Welche Sprachen sprechen Sie?
Arabisch, Englisch und ein bisschen Französisch.	Haben Sie eine E-Mail-Adresse?	Ja, meine E-Mail-Adresse ist: ammar@gmail.com	Wie ist Ihre Telefonnummer?
Meine Handynummer ist: 0157333452.	Auf Wiedersehen!	Tschüss, bis morgen!	STOPP

© 2016 Goethe-Institut e.V.

Quelle: Judit Szklenár. Goethe-Institut e.V.: Sprachlernspiele - Deutsch für den Anfang – Spielen. Lernen. Verstehen. In: <https://www.goethe.de/> Stand: o.A. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Handreichungen_Spielsammlung.pdf