Volume/Jahrgang 19, Issue/Ausgabe 2
https://doi.org/10.33178/scenario.19.2.3

Brecht in der Ferne –

Transkulturelle Resonanzen im theaterpädagogischen DaF-Unterricht Senegals

Joerg Martin Hartmann

Abstract

This qualitative case study examines the educational potential that unfolds when Bertolt Brecht's didactic plays (Der Jasager/Der Neinsager) are used in German as a foreign language lessons in Senegal not as literary artefacts, but as a starting point for performative teaching and learning. Based on a qualitative triangulation of interviews (n=9), surveys (n=60) and participant observations at four Senegalese schools, the article analyses the transcultural negotiation processes of the participating students. The results show that the performative appropriation of the play created transcultural spaces of resonance in which the young people turned the historical text into a mirror of their own lives. In addition to linguistic and intercultural competence, the process strengthened the participants' self-efficacy and critical thinking in particular. The study concludes that theatre pedagogy-based approaches are a powerful tool for cultural self-assurance and educational innovation in postcolonial educational spaces.

Abstract

Diese qualitative Fallstudie untersucht, welches pädagogische Potenzial sich entfaltet, wenn Bertolt Brechts Lehrstücke (Der Jasager/Der Neinsager) im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Senegal nicht als literarische Artefakte, sondern als Ausgangspunkt für performatives Lehren und Lernen genutzt werden. Basierend auf einer qualitativen Triangulation aus Interviews (n=9), Umfragen (n=60) und teilnehmenden Beobachtungen an vier senegalesischen Schulen, analysiert der Beitrag die transkulturellen Aushandlungsprozesse der beteiligten Schüler:innen. Die Ergebnisse zeigen, dass durch die performative Aneignung des Stücks transkulturelle Resonanzräume geschaffen wurden, in denen die Jugendlichen den historischen Text zu einem Spiegel ihrer eigenen Lebenswelt machten. Neben der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz stärkte der Prozess vor allem die Selbstwirksamkeit und das kritische Denken der Teilnehmenden. Die Studie schlussfolgert, dass theaterpädagogische Ansätze ein wirkmächtiges Instrument für kulturelle Selbstvergewisserung und pädagogische Innovation in postkolonialen Bildungsräumen darstellen.

1 Einleitung

1.1 Performative Aushandlung: Brechts Lehrstücke im transkulturellen Dialog

Wie reagieren senegalesische Schüler:innen in einem postkolonialen, mehrsprachigen Umfeld auf einen kanonischen deutschen Theatertext? Und welches Potenzial entfaltet sich, wenn dieser Text nicht als literarisches Artefakt, sondern als Ausgangspunkt für performatives Lehren, Lernen und Forschen im Fremdsprachenunterricht, hier, Deutsch als Fremdsprache (DaF) genutzt wird? Diese Fragen standen im Zentrum einer qualitativen Studie, die im November 2024 in Senegal durchgeführt wurde. Als Fallgeber diente eine zeitgenössische, französischsprachige Adaption von Bertolt Brechts Lehrstücken *Der Jasager* und *Der Neinsager*, die ursprünglich in den 1930er Jahren verfasst wurden (Brecht, 1999). Die Entscheidung für diese Texte begründet sich in ihrem Potenzial, als Ausgangspunkt für performatives Lehren und Lernen zu dienen, eine Perspektive, die im theaterpädagogischen Diskurs als das *Gebrauchen* Brechts verankert ist (Massalongo et al., 2016).

Die Untersuchung fand im Rahmen einer Projekttournee statt, die von der senegalesischen Theatergruppe BRRR Production umgesetzt und vom Goethe-Institut Dakar initiiert wurde. Das Setting umfasste vier Partnerschulen der PASCH-Initiative, einer vom Auswärtigen Amt getragenen Initiative zur Förderung des interkulturellen Dialogs an Schulen weltweit (Goethe-Institut, 2023). Diese Schulen in Dakar, Saint-Louis, Kaolack und Tambacounda boten ein ideales Feld, um performative Prozesse in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten zu beobachten, die gemeinsam die geographische, soziale und institutionelle Bandbreite des senegalesischen Bildungswesens abdecken. Die Tournee führte über eine Distanz von 500 km von der Atlantikküste (Dakar) über die historische Kolonialstadt Saint-Louis und das zentrale Kaolack bis in die östliche Grenzregion (Tambacounda).

Die geografische Verteilung der vier beteiligten Schulen und die Reichweite der Projekttournee im November 2024 sind in Abbildung 1 dargestellt:

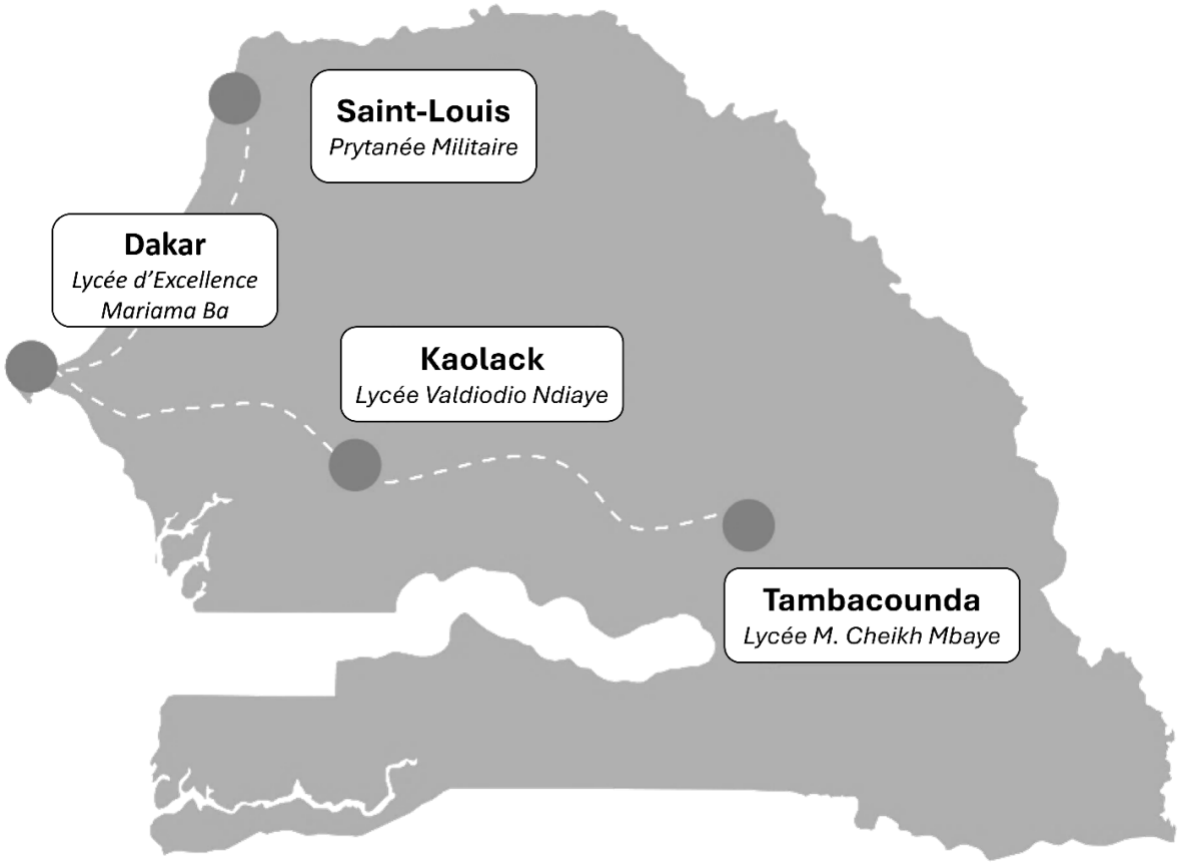


Abbildung 1: Projekttournee „Brecht in der Ferne" und beteiligte Schulen im Senegal

Die vier ausgewählten Schulen decken die geografische, soziale und institutionelle Bandbreite des senegalesischen Bildungswesens ab, von geschlechtsspezifischen Eliteinstitutionen bis zu heterogenen Regionalschulen.

Die folgende Tabelle ordnet diese Profile jeweils zu.

Stadt	Schule	Typ / Profil
Dakar	*Lycée d'Excellence Mariama Ba*	Elite-Schule mit Schwerpunkt auf akademische Leistung, stark urban, ausschließlich Mädchen
Saint-Louis	*Prytanée Militaire*	Militärinternat, disziplinorientiert, historisch, ausschließlich Jungen
Kaolack	*Lycée Valdiodio Ndiaye*	Stadtgymnasium, gemischt, sozial divers, zentral gelegen
Tambacounda	*Lycée M. Cheikh Mbaye*	Regionalgymnasium, große Klassen, ländlich geprägt, heterogene Schülerschaft

Tabelle 1: Typologische Bandbreite der während der Theatertour besuchten Schulen

Die Auswahl unterschiedlicher Schultypen erfolgte nicht im Sinne eines komparativen Designs, sondern um zu zeigen, wie performative Methoden in vielfältigen institutionellen Kontexten wirken können.

1.2 Von Brechts Schuloper zur kollektiven Neuverhandlung

Gespielt wurde „De l'Importance d'Être d'Accord", eine Adaption von Brechts Schulopern *Der Jasager* (1930) und *Der Neinsager* (1931). Brechts Vorlage, selbst eine Transformation eines japanischen Nō-Stücks aus dem 15. Jahrhundert, wurde durch die Regisseurin Berengere Brooks ins Französische, der offiziellen Amtssprache in Senegal, übertragen und gemeinsam mit dem Ensemble neu kontextualisiert (BRRR Production, 2024). Im Zentrum des so geschaffenen Stücks standen Fragen nach Gehorsam, Verantwortung, Migration, Bildung und Selbstbestimmung, mithin Themen, die im Alltag senegalesischer Jugendlicher hochaktuell sind.

Foto 1 zeigt die Regisseurin und die Schüler:innen bei der einführenden Informationsvermittlung darüber, wer Brecht war, welchen Einfluss er auf das Theater hat und warum seine Stücke auch für junge Menschen in Senegal relevant sein können.



Foto 1: Warum Brecht? In Kaolack verdeutlicht die Regisseurin ihr Potential für junge Menschen in Senegal

Die Inszenierung griff zentrale Motive der beiden Brecht-Texte auf: zwei bewusst konstruierte Versuchsanordnungen zur kollektiven Entscheidungsfindung in Krisensituationen. Thematisierte „Der Jasager" das Einverständnis mit einer überlieferten Regel bis hin zur Selbstaufgabe, so stellte „Der Neinsager" die Möglichkeit der Verweigerung und des Widerstands ins Zentrum. In einem Akt der kulturellen Neuverhandlung europäischer Dramatik adaptierte die Theatergruppe BRRR Production beide Stücke und versetzte sie in

eine senegalesische Lebenswelt. In der neuen Fassung macht sich ein Kind auf eine gefährliche Reise, während seine Mutter lebenslang den Normen einer patriarchalen Gesellschaft unterworfen ist. In poetischen, manchmal absurd gebrochenen Szenen begegnet das Publikum Figuren, die zwischen Gruppenzwang, individueller Verantwortung und kulturellem Wandel ringen. Die ästhetische Handschrift von Berengere Brooks, geprägt von ihrer Ausbildung im Bereich des Théâtre de l'Opprimé, zeigt sich in der klaren Sprache, der offenen Struktur der Szenen und der Einbindung kollektiver Reflexion.

1.3 Workshops als performative Lernräume

Das Projekt war mehr als eine Reihe von Aufführungen. Es wurde von ganztägigen theaterpädagogischen Workshops begleitet, in denen Schüler:innen gemeinsam mit den Schauspieler:innen Szenen entwickelten, Rollen tauschten, improvisierten, Tableaux Vivants schufen und eigene Erfahrungen sprachlich, körperlich und biografisch einbrachten. Die Sprachenvielfalt war komplex, denn die Workshops fanden auf Französisch und der am häufigsten gesprochenen Landessprache Wolof statt, wurden jedoch obendrein im Rahmen des DaF-Unterrichts durchgängig mit deutschen Sprachelementen angereichert. Es entstand ein mehrsprachiger, partizipativer Lernraum, in dem kulturelle und sprachliche Bildung miteinander verschmolzen.

Der Fokus des Projekts ging über die reine Vermittlung von Sprachkompetenz oder Literatur hinaus und zielte auf Perspektivwechsel, das Erleben von Differenz und das Sichtbarwerden eigener Haltungen ab. Die Verbindung von Theater und Unterricht eröffnete Erfahrungsräume für ein performatives und transkulturelles Lernen, wie es Schewe (1993), Welsch (2017) und Byram (1997) beschreiben. Brechts episches Theater, das auf Reflexion statt Identifikation zielt, wurde dabei zu einem pädagogischen Resonanzraum. Die Schüler:innen wurden nicht nur zu Zuschauenden, sondern auch zu Mitdenkenden und Mitgestaltenden eines gemeinsamen Bildungsprozesses.

Die Schauspieler reflektieren ihre Rolle auf der Bühne und sprachen das Publikum immer wieder direkt an, wie Foto 2 zeigt:



Foto 2: Ein Schauspieler durchbricht die vierte Wand und spricht das Publikum in Kaolack direkt an - ganz im Sinne des epischen Theaters Brechts

1.4 Relevanz für überregionale Bildungsarbeit

Die Relevanz dieses Projekts reicht über die senegalesischen Schulen hinaus. Gerade im subsaharischen Afrika, wo institutionelle Strukturen häufig mit materiellen Einschränkungen konfrontiert sind und klassische Lehrwerke oftmals kulturell unverbunden erscheinen, bietet Theaterarbeit die Möglichkeit, Lerninhalte lokal zu verankern, Kreativität zu fördern und Sprachunterricht ganzheitlich zu gestalten (Bationo, 2017). Projekte wie „Brecht in der Ferne“ zeigen exemplarisch, wie Fremdsprach-Curricula durch performative Methoden kulturell adaptiert und zugleich didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Damit liefert die hier vorgelegte Studie, die im Rahmen des Projekts entstand, auch Impulse für die Weiterentwicklung ähnlicher Initiativen weltweit, insbesondere für Regionen, in denen traditionelle schulische Strukturen durch innovative Methoden ergänzt werden müssen, um nachhaltiges Sprachlernen zu ermöglichen.

1.5 Forschung im Dialog

Die nun folgende qualitative Studie dokumentiert und analysiert das Projekt aus Sicht der Beteiligten: Schüler:innen, Lehrkräfte und Mitglieder der Theatergruppe BRRR. Ergänzt durch Beobachtungen und Umfrageergebnisse verfolgt die Studie zwei zentrale Punkte: Zum einen

untersucht sie die Wirkung von Theater auf Sprachlernen und interkulturelle Kompetenz, zum anderen analysiert sie, wie sich globale Inhalte lokal lebendig, reflektiert und transformativ verankern lassen.

Das Projekt wurde von der zuständigen Fachkraft für Unterricht des Goethe-Instituts Senegal organisiert, die auch die begleitende Forschung konzipierte. Die Datenerhebung, Transkription und Übersetzung wurden von einer Praktikantin des Instituts unterstützt, die maßgeblich zur Analyse beitrug.

1.6 Zielsetzung und Forschungsperspektive

Aufbauend auf dieser Projektreflexion analysiert der Beitrag aus wissenschaftlicher Perspektive, wie Schüler:innen, Lehrkräfte und Theaterakteur:innen Erfahrungen an der Schnittstelle von Sprache, Theater und Interkulturalität machen. Im Sinne einer qualitativen Einzelfallstudie werden insbesondere die erlebte Atmosphäre, thematische Schwerpunktsetzungen, interkulturelle Deutungen sowie sprachliche Lernimpulse untersucht.

Datengrundlage bilden neun leitfadengestützte Interviews mit Schüler:innen (n = 4), Lehrkräften (n = 3) und Mitgliedern der Theatergruppe (n = 2). Die Interviews wurden von der Hilfskraft Luise Moskopp auf Französisch geführt, transkribiert, ins Deutsche übersetzt und mit einem deduktiv-induktiven Kategoriensystem ausgewertet. Zur Wahrung der Anonymität wurden die Interviewpartner:innen kodiert (z. B. K1, K2 für Lehrkräfte; E1, E2 für Schüler:innen). Die Zitate werden im Fließtext direkt der jeweiligen Quelle zugeordnet. Die Schüler:innen verfügten über ein DaF-Sprachniveau zwischen A1 und B1. Alle Teilnehmenden oder deren Erziehungsberechtigte gaben ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme an der Untersuchung und der fotografischen Dokumentation zur späteren Veröffentlichung.

1.7 Gang der Untersuchung

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Bezugspunkte der Studie in den Bereichen Theaterpädagogik, interkulturelle Kompetenz und Brechts Lehrstückkonzept dargelegt. Daran schließt sich eine Beschreibung des methodischen Vorgehens an. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse der Studie entlang der Erlebnisse der Teilnehmenden präsentiert und analysiert, bevor diese im Schlussteil diskutiert und Handlungsempfehlungen für zukünftige Projekte abgeleitet werden.

2 Theorie

Das folgende Kapitel umreißt die theoretischen Bezugspunkte, auf denen das Projekt „Brecht in der Ferne“ aufbaut. Im Zentrum stehen drei Perspektiven: theaterpädagogisches Lernen im

DaF-Unterricht, inter- und transkulturelle Kompetenz sowie Brechts Lehrstückkonzept als didaktische Struktur.

2.1 Theaterpädagogik im DaF-Unterricht

Theaterpädagogik hat sich spätestens seit den 1990er Jahren als produktiver Zugang zu einem erfahrungsorientierten, ganzheitlichen Sprachunterricht etabliert. Schewe (1993) spricht von der *Verkörperung von Sprache*, also von einem Sprachlernen, das Stimme, Bewegung, Emotion und soziale Interaktion integriert. Der schulische Sprachlernraum wird dabei zu einem Aktionsraum, in dem Sprache handelnd erfahren wird. Im Projekt wurde dies unmittelbar sichtbar: Schüler:innen verließen die klassische Unterrichtssituation und bewegten sich in einem körperlichen, szenischen Lernfeld.

Kirsch (2013) hebt hervor, dass szenisches Lernen authentische Sprechanlässe schafft, die den Zugang zur Sprache erleichtern und Lernhemmungen abbauen können. Gerade bei heterogenen Lerngruppen, wie sie im senegalesischen DaF-Kontext häufig vorzufinden sind, bietet die Theaterarbeit ein niedrigschwelliges Lernfeld, das individuelle Ausdrucksmöglichkeiten und kreative Aneignungsformen erlaubt. Lernende, die im traditionellen Unterricht kaum in Erscheinung treten, erhalten durch szenische Verfahren neue Rollen, im sozialen wie im sprachlichen Sinne. Diese positiven Effekte lassen sich nicht nur auf eine lange Tradition handlungsorientierter Reformpädagogik zurückführen (vgl. Schewe, 2007), sondern werden auch durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse gestützt, die die enge Verknüpfung von Bewegung, Emotion und nachhaltigem Lernen belegen (Sambanis, 2013, zitiert nach Schewe & Fleiner, 2013).

Die im Projekt beobachtete Praxis war zudem durch eine gelebte Mehrsprachigkeit geprägt. Der fließende Einsatz von Französisch, Wolof und deutschen Sprachelementen lässt sich präzise mit Ofelia Garcías Konzept des *Translanguaging* beschreiben (García & Lin, 2017). Nach García und Lin besitzen mehrsprachige Personen kein Nebeneinander getrennter sprachlicher Systeme, sondern ein einheitliches linguistisches Repertoire, aus dem sie flexibel schöpfen, um sich auszudrücken und Sinn zu erzeugen. Im Projekt wurde dies unmittelbar sichtbar: Die Schüler:innen setzten ihre Sprachen als integriertes Ganzes ein – Wolof für emotionale Ausdrücke, Französisch für die Organisation und Deutsch für spielerisch erlernte Schlüsselbegriffe. Der Workshop-Raum wurde so zu einem authentischen Translanguaging-Raum, der die sprachliche Realität der Jugendlichen legitimierte, als pädagogische Ressource nutzbar machte und Sprache als soziale, performative Praxis erlebbar werden ließ (Schewe, 2019).

2.2 Interkulturelle und transkulturelle Kompetenz

Das Projekt zielte primär auf die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit, die über die reine Vermittlung von Vokabular und landeskundlichem Wissen hinausgeht. Als theoretische Grundlage dient Byrams (1997) Definition von interkultureller Kompetenz: die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten reflektiert, offen und empathisch zu interagieren. Dieser Ansatz aktivierte mehrere der von Byram genannten Dimensionen. So schuf die Auseinandersetzung mit Brechts Text, verknüpft mit den Alltagsrealitäten der Schüler:innen, die Möglichkeit, eigenes kulturelles Wissen neu zu kontextualisieren. Das szenische Spiel förderte dabei den Perspektivwechsel und die Empathie, während die abschließende Reflexion kulturelle Selbst- und Fremdbilder zu Themen wie Autorität oder Geschlechterrollen hinterfragte. Die Dramapädagogik erweist sich hier als besonders geeignet für das interkulturelle Lernen, da sie einen „dritten Ort“ schaffen kann, an dem aus der Begegnung von Eigenem und Fremdem etwas Gemeinsames Neues entsteht (Kessler, 2008, zitiert nach Schewe, 2009, S. 85). Gerade in postkolonialen Bildungsräumen ist die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt dabei zentral, um angstfreie Lernumgebungen zu schaffen, in denen Identität und Mehrsprachigkeit als Ressource erfahren werden (vgl. Schewe, 2023).

Das Projekt ging sogar noch einen Schritt weiter und berührte Welschs Konzept der Transkulturalität (2017), das den Begriff der Interkulturalität um die Vorstellung kultureller Überlagerung und Hybridisierung erweitert. Dieses Konzept versteht Kulturen nicht als abgeschlossene Systeme, sondern als durchlässige, dynamische Gefüge. Und diese Durchlässigkeit geschah im Projekt: Das Team transformierte Brechts Vorlage mit Blick auf die senegalesische Zielgemeinschaft, anstatt sie nur zu übersetzen. Durch die Verwendung lokaler Namen, vertrauter Situationen und bekannter Ausdrucksformen begegneten die Schüler:innen dem Text nicht als Fremdem, sondern als Material für ihre eigene Bedeutungszuschreibung.

2.3 Brechts Lehrstücke als didaktisches Modell

Brechts Lehrstücke sind Theatermodelle, die nicht auf Unterhaltung oder Identifikation, sondern auf kritische Reflexion zielen. Szondi (in Brecht, 1999) beschreibt sie im Vorwort zu dem von ihm herausgegebenen Theaterstück als *Modelle des Entscheidens*, die moralische Dilemmata verhandeln und zur Haltungserprobung einladen. Im Projekt wurden diese Strukturen produktiv gemacht: Schüler:innen diskutierten über Gehorsam, stellten Autorität in Frage und veränderten Szenen. Das Lehrstück wurde dadurch zu einem Labor für ethische, sprachliche und soziale Fragen. Die theoretischen Modelle boten damit nicht nur analytische

Deutungsrahmen, sondern fanden ihre Entsprechung im konkreten pädagogischen Geschehen.

3 Ablauf und Methodik

3.1 Zwischen Sonne, Sand und Schulmauern

Man stelle sich die folgende Szene vor: Ein Schulhof in Kaolack. Die Mittagssonne in dieser, als besonders heiß bekannten Region steht hoch. In einer schattigen Ecke sitzen Jugendliche auf dem Boden und proben eine Szene. Ein paar Meter weiter diskutieren Lehrkräfte darüber, wie sich Rollenspiel in den DaF-Unterricht integrieren ließe: So oder ähnlich sah es an vier Tagen im November 2024 aus, als „Brecht in der Ferne“ in Tambacounda, Kaolack, Gorée und Saint-Louis Station machte.

3.2 Von der Theorie zur Praxis: So liefen die Projekttage ab

Jeder Projekttag war in drei Phasen gegliedert: Am Vormittag wurden die Teilnehmenden eingeführt in Brechts Werk, die Grundidee des Lehrstücks und die Frage, was es bedeutet, „Nein“ zu sagen. Eine Videosequenz, die eine deutsche Schüleraufführung aus den 1960er Jahren zeigte (SWR, 1963), Erläuterungen und ein Gespräch mit der Theatergruppe bildeten den Auftakt. Im Mittelblock folgten die Workshops. Unter Anleitung der Theaterakteure entwickelten Schüler:innen Szenen, improvisierten und arbeiteten mit Körper und Stimme. Parallel nahmen Lehrkräfte an einem Fortbildungsmodul teil, das szenisches Lesen und dramatisches Rollenspiel thematisierte. Der Tag verlief mehrsprachig: Französisch und Wolof dominierten, punktuell wurde Deutsch eingebettet. Am Nachmittag präsentierten die Schüler:innen ihre Arbeitsergebnisse vor der Gruppe der Schüler:innen sowie der Lehrkräfte. Am frühen Abend, wenn die glühende Sonne schon etwas gesunken war, und sich über den Schulhöfen eine ruhige Stimmung legte, kamen alle noch einmal zusammen. Dann begann, meist gegen halb sechs, die Inszenierung der BRRR-Gruppe. Mit wenigen Mitteln, aber eindrucksvoller Präsenz entfaltete das Ensemble ein Spiel, das gleichermaßen rituell wie politisch wirkte. Manche Szenen wirkten wie Zeremonien, andere durchbrachen die Konvention mit absurder Zuspitzung. Es war zugänglich, auch für jene mit geringen Deutschkenntnissen, Neugierige aus anderen Schulklassen und Zaungäste mit großen Augen für das ungewohnte Schauspiel. Der Aufführungsort, oft ein schlichter Schulhof, wurde in diesen Momenten zur Bühne, zur offenen Versammlungsstätte unter freiem Himmel: eine moderne Agora, in der Theater zum sozialen Dialog wurde.

Der folgende Ablaufplan gibt einen Überblick über die zeitliche Struktur und die inhaltlichen Schwerpunkte des Workshop-Tages.

Uhrzeit	Programmpunkt	Leitung / Beteiligte
08:30	Begrüßung und Eröffnung	Schulleitung und Lehrkräfte
09:00	Einführung: Bertolt Brecht und seine Rolle als deutschsprachiger Autor	Projektleitung (Goethe-Institut)
09:15	Videoeinspielung: Ausschnitt aus dem Stück auf Deutsch	SWR, 1963
09:30	Erläuterung: Die Fusion der beiden Brecht-Stücke und ihr Bezug zum senegalesischen Kontext	Berengere Brooks
10:15	Workshop-Phase I	Theatergruppe und Schüler:innen
11:30	Pause	
12:00	Workshop-Phase II	Theatergruppe und Schüler:innen
13:30	Mittagspause / Essen	
15:00	Präsentation der Workshop-Ergebnisse	Schüler:innen
17:30	Theateraufführung der adaptierten Stücke	Theatergruppe

Tabelle 2: Ablaufplan eines theaterpädagogischen Projekttages „Brecht in der Ferne“

3.3 Forschungsdesign: Beobachten, Befragen, Verstehen

Das Forschungsteam begleitete das Projekt und erhob Daten mit Hilfe eines qualitativen, interpretativen Designs (Creswell, 2013). Ziel war dabei nicht Repräsentativität, sondern die Erfassung subjektiver Erfahrungen und Deutungen. Die Datenerhebung erfolgte an allen vier Projektschulen und umfasste:

- neun Interviews (vier mit Schüler:innen, drei mit Lehrkräften, zwei mit BRRR-Mitgliedern)
- 60 ausgefüllte Schüler:innenfragebögen (Likert-Skala + offene Fragen)
- Beobachtungsprotokolle mit strukturierten und offenen Feldern.

Alle Interviews wurden auf Französisch geführt, transkribiert, ins Deutsche übersetzt und kontrolliert. Die Analyse der Daten erfolgte mit MAXQDA, basierend auf einem deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem. Es umfasste fünf Hauptkategorien:

- Projekterfahrungen
- Interkulturelle Erfahrungen
- Linguistische Erfahrungen
- Theater als pädagogisches Tool
- Ausblick und Reflexion

Die Kodierung erfolgte manuell, um eine höhere Kontextsensitivität zu gewährleisten und die Nuancen in den Aussagen der Befragten präziser erfassen zu können. Interviewdaten wurden triangulativ mit Beobachtungen und Umfrageergebnissen abgeglichen. Ziel war ein multiperspektivisches, theoriegeleitetes Gesamtbild. Übersetzungen wurden überprüft, nur Daten, zu denen Einverständniserklärungen vorlagen, wurden übernommen und die Nähe der Studienleitung zum Projekt wurde reflektiert und dokumentiert.

Das methodische Vorgehen, von der Datenerhebung über die -verarbeitung bis hin zur Ableitung der fünf Hauptkategorien, wird in Abbildung 2 schematisch zusammengefasst.

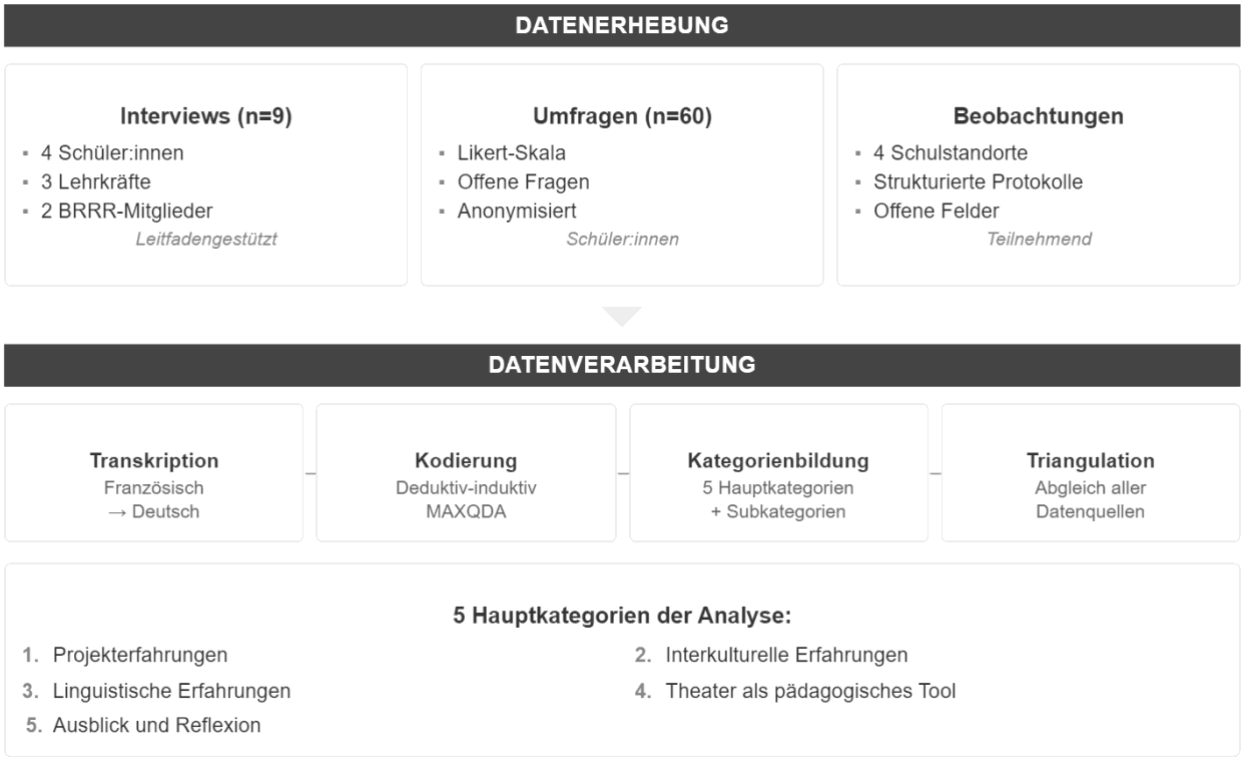


Abbildung 2: Forschungsdesign: Qualitative Triangulation

4 Ergebnisse

Nach der oben erfolgten Darstellung des Forschungsdesigns stelle man sich nun eine weitere Szene vor Augen: eine Schul-Aula in Tambacounda. Es ist noch früh am Morgen. Einige Schüler:innen sind schon da, weitere strömen herbei. Manche schauen sich um, lachen leise,

andere noch abseits, fast kritisch distanziert. Doch am Ende des Tages berichten viele von Erfahrungen, die sie so im schulischen Alltag noch nicht gemacht haben.

Dieses Kapitel gibt Einblicke in die beobachteten, erzählten und dokumentierten Erfahrungen aller Beteiligten, strukturiert nach dem Kategoriensystem der qualitativen Analyse und trianguliert mit Daten aus Interviews, Umfragen und Beobachtungsbögen.

4.1 Projekterfahrungen: Lebendige Beteiligung, mutige Stimmen

Die Rückmeldungen zur Gesamterfahrung des Projekttags waren in den Interviews durchweg positiv. Eine Lehrerin aus Kaolack (Lehrkraft K2) formulierte: „Das Projekt war lebendig, die Schüler:innen waren sehr begeistert und haben viel mitgenommen“. Ähnlich beschreibt es eine Schülerin aus Tambacounda (Schülerin E1): „Ich habe mich zum ersten Mal getraut, auf Deutsch vor anderen zu sprechen“. Diese Aussagen werden durch die Beobachtungsbögen gestützt. In mehreren Protokollen wird von hoher Beteiligung und aufmerksamer Atmosphäre berichtet. Auch in der Umfrage geben 91 % der Schüler:innen an, sich aktiv beteiligt zu haben; 88 % fühlten sich als Teil der Gruppe. Die Regisseurin von BRRR Production (Regisseurin T1) hebt hervor, wie offen und mutig die Schüler:innen sich einbrachten: „Sie haben sich sehr schnell engagiert mit Neugier und Mut. Das war für uns sehr berührend“.

4.2 Organisation und Vorbereitung

Die Beteiligten nahmen die Organisation im Allgemeinen als gelungen wahr, auch wenn einzelne Lehrkräfte Optimierungspotenzial sahen. So kritisierte eine Lehrerin aus Kaolack (Lehrkraft K2): „Wir haben die Unterlagen etwas spät erhalten. Wir hätten die Schüler:innen besser vorbereiten können“. Dieses Bedürfnis nach mehr didaktischer Vorbereitungszeit spiegelt sich auch in den Umfrageergebnissen: Zwar gaben 87 % der Schüler:innen an, sich „gut“ oder „sehr gut“ informiert gefühlt zu haben, doch in den offenen Rückmeldungen wurde mehrfach eine intensivere Vorbereitung gewünscht.

Von Seiten der Theatergruppe wurde die intensive Auseinandersetzung mit dem Kontext betont: „Wir wollten kein deutsches Stück zeigen. Wir wollten eine Geschichte erzählen, die sie hier erleben können“, erklärte die Regisseurin (Regisseurin T1). Die Lehrkräfte hoben diese Anpassungsleistung anerkennend hervor: „Das war kein importiertes Stück, sondern wirkte sehr vertraut“ (Lehrkraft K2).

4.3 Dicht getaktet: die Umsetzung des Projekttags

Die Struktur – Einführung, Workshops, Präsentation, Aufführung – wurde von den Beteiligten als sinnvoll empfunden. Die Workshops wurden als aktivierend, abwechslungsreich und

niedrigschwellig erlebt. Eine Schülerin aus Tambacounda (Schülerin E1) berichtete sinngemäß, dass sie nicht nur Zuschauerin sein musste, sondern selbst sprechen und spielen konnte.

In der Umfrage gaben 92 % der Schüler:innen an, dass sie das Gefühl hatten, sich sinnvoll eingebracht zu haben. Die Beobachtungsbögen dokumentieren ein hohes Maß an Dynamik, nonverbaler Beteiligung und spontaner Interaktion. Gleichzeitig wurde von einigen Teilnehmenden angemerkt, dass der Tagesablauf sehr dicht getaktet war. Eine Lehrerin (Lehrkraft K3) äußerte: „Es war ein bisschen viel für einen Tag. Manche waren müde oder haben sich nicht alles gemerkt“. Auch eine Schülerin (Schülerin E2) schlug vor, beim nächsten Mal eine zusätzliche Pause einzubauen.

4.4 Gänsehaut bei 35° Celsius? Emotionale Resonanz

Ein zentrales Ergebnis ist die besondere emotionale Qualität des Projekttags. Eine Lehrerin aus Kaolack (Lehrkraft K2) berichtete: „Ich war erstaunt, wie ruhig es plötzlich wurde, als die Schüler spielten oder zuhörten. Man merkte: Das hat sie wirklich erreicht“. In den Beobachtungen wird mehrfach von einer konzentrierten, respektvollen Atmosphäre gesprochen. Eine Schülerin (Schülerin E2) sagte: „Ich war aufgeregt, aber es hat Spaß gemacht. Am Ende war ich stolz auf mich“. Die emotionale Beteiligung wurde nicht als Nebeneffekt, sondern als zentrales Element des Lernprozesses beschrieben und zeigte sich auch in Momenten gespannter Aufmerksamkeit, spontanem Applaus und persönlichen Rückmeldungen. Die ist gerade wichtig im Kontrast zum oft stark kognitiv geprägten Regelunterricht, in dem Emotionen seltener als Lernressource eingesetzt werden.

Das Projekt zeigte, wie stark affektives Erleben Motivation und Identifikation mit Lerninhalten fördern kann. Dies korrespondiert mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen, wonach positiv belegte, emotionale und bewegte Lernerlebnisse zu einer tieferen Speicherung im Gedächtnis führen und ideale Fokussierungszustände, sogenannte Flow-Erlebnisse, begünstigen können (Sambanis, 2013, zitiert nach Schewe & Fleiner, 2013). Die Umfrage bestätigt diese Eindrücke: 89 % der Befragten gaben an, sich während des Projekts wohlgefühlt zu haben. Besonders bemerkenswert war laut mehreren Beobachtungsbögen die Auflösung gewohnter Rollenverhältnisse: „Die stillen Schüler:innen meldeten sich plötzlich zu Wort, und die lauten hörten zu. Es war wie ein anderes Klassenzimmer“ (Lehrkraft K1).

4.5 Zwischen Tradition und Entscheidung – thematische Linien

Was passiert mit einem ursprünglich deutschsprachigen Theatertext, wenn er nicht auf einer deutschen Bühne aufgeführt, sondern adaptiert und für den senegalesischen Kontext in Kaolack, Tambacounda, St. Louis oder auf Gorée gespielt wird? Die Inszenierung von *De*

l'Importance d'Être d'Accord griff zentrale Motive von Brechts Lehrstücken *Der Jasager* und *Der Neinsager* auf, verknüpfte sie aber mit lokalen Themen und Narrativen: Ein Kind begibt sich auf eine gefährliche Reise, begleitet von der Geschichte seiner Mutter, die den sozialen Erwartungen an Frauen ihr Leben lang unterworfen ist. Regisseurin Berengere Brooks verstand die Bearbeitung nicht als Neuinszenierung, sondern als Transformation. Die Geschichte bildete den Rahmen für ein mehrschichtiges Nachdenken über Entscheidungen, Verantwortung, Gemeinschaft und individuellen Widerstand.

In Foto 3 sieht man die senegalesischen Jugendlichen, wie sie eine Realität nachstellen, die sie von Freunden und Bekannten aus nächster Nähe kennen: die klandestine Migration über das Meer. Durch diese Form der Theatralisierung können die Schüler:innen auf ihre nicht-westeuropäische Perspektive hinweisen und dem in den Medien oft einseitig gepflegten Narrativ ihre eigene Stimme selbstbewusst hinzufügen.



*Foto 3: Schüler*innen in Tambacounda präsentieren ihre im Workshop erarbeitete Szene zum Thema Migration und gefährliche Reise per Boot*

Brechts Lehrstücke und ihre Adaption in *De l'Importance d'Être d'Accord* diente als Impuls, um gemeinsam mit den Schauspieler:innen eine neue Struktur und Personage zu entwickeln und zwar mit senegalesischen Namen, Alltagssituationen und aktuellen Bezügen. In einer Szene etwa diskutiert eine Figur die Frage, ob sie überhaupt zur Schule gehen darf. Beobachtungsprotokolle und Umfrageantworten belegen, dass gerade dieser Moment besonders starke Reaktionen hervorrief. Eine Schülerin (Schülerin E2) kommentierte: „Der Junge musste sich entscheiden. So ist das auch hier, wenn man überlegen muss, ob man zur Schule geht oder zuhause bleibt".

Auch in den Workshops und Improvisationen wurden die thematischen Linien des Stücks weitergedacht. Die Schüler:innen wählten eigenständig Gruppennamen wie *Tradition*, *Mut*, *Erziehung* oder *Reise*. In den offenen Antworten der Umfrage gaben viele an, besonders durch Themen wie Geschlechterrollen, familiäre Konflikte oder Migration zum Nachdenken angeregt worden zu sein. Darüber hinaus entstanden neue Ideen: Einige Gruppen entwarfen Themen für künftige Stücke, darunter *famille*, *égalité*, *amour* und *guerre*. Diese Begriffe zeigen, dass die Jugendlichen nicht nur rezipierten, sondern aktiv eigene Perspektiven formulierten. In der Beobachtung heißt es: „Starke Reaktionen bei der Szene mit der Entscheidung der Gruppe, mehrere Kommentare aus dem Publikum, zustimmendes Nicken".

Auch Migration wurde mehrfach als besonders aktuell empfunden: „Das Stück hat gezeigt, dass man nicht einfach weggehen kann. Man muss überlegen, warum" (Schülerin E3). Ergänzend sagte ein anderer Schüler (Schüler S4): „Ich habe verstanden, dass Migration nicht immer die beste Lösung ist. Manchmal kann man auch hier etwas verändern". Lehrkräfte hoben hervor, dass sich viele Schüler:innen intensiv mit dem Inhalt auseinandersetzten. Eine Lehrerin (Lehrkraft K3) meinte: „Wir konnten danach gut weiterarbeiten. Die Schüler hatten etwas zu sagen, nicht nur zu Sprache, sondern zu ihrem Leben".

Nicht alle empfanden die Inszenierung jedoch als unproblematisch. So sagte eine Lehrkraft (Lehrkraft K2): „Manches war vielleicht zu kritisch, zum Beispiel bei der Autorität der Eltern". Gleichzeitig wurde betont, dass genau diese Reibung produktiv sein könne. 76 % der befragten Schüler:innen gaben in der Umfrage an, sich in den dargestellten Inhalten wiedererkannt zu haben. Das Stück wirkte, wie oben schon angesprochen, nicht wie ein importierter Text, sondern wurde durch Wiedererkennen, Widerspruch und kreative Reaktion zum eigenen Material der Schüler:innen.

4.6 Vertraut und fremd zugleich – interkulturelle Spuren

Interkulturelles Lernen war in diesem Projekt keine abstrakte Kategorie, sondern unmittelbar erlebbar. Eine Schülerin aus Kaolack (Schülerin E2) sagte: „Ich dachte, das ist ein deutsches

Stück, aber es war auch unsere Geschichte“. Diese Worte bringen auf den Punkt, was viele empfanden: Das Stück wirkte erstaunlich vertraut. Es ließ sich nicht in eine nationale Schublade stecken, sondern öffnete den Blick für gemeinsame Fragen. Regisseurin Berengere Brooks hatte bewusst mit Elementen gearbeitet, die den Schüler:innen bekannt waren. In der Aufführung tauchten vertraute Namen auf, Kleidung erinnerte an den Alltag, und auch die Requisiten hatten einen lokalen Bezug. Sprache wurde ebenfalls als verbindendes Mittel eingesetzt: Französisch und Wolof dominierten, Deutsch wurde punktuell, aber prägnant eingesetzt, etwa durch Schlüsselwörter, die gespielt und wiederholt wurden. Eine Lehrerin aus Gorée (Lehrkraft K3) beobachtete: „Die Schüler sehen: Deutschland ist nicht nur Goethe und Grammatik. Es gibt auch Geschichten, die über Ländergrenzen hinausgehen“. Diese Beobachtung bestätigte sich in den Reaktionen der Jugendlichen. In den Beobachtungsprotokollen wird geschildert, wie Schüler:innen während der Aufführung lachten, Kommentare zur Handlung flüsterten oder sich durch Mimik einbrachten.

Besonders Szenen, in denen es um die Konfrontation von Tradition und individueller Entscheidung ging, lösten rege Beteiligung aus. In den offenen Antworten der Umfrage nannten viele Schüler:innen diese Themen als besonders relevant. Nicht Zahlen oder Fakten über Deutschland hätten sie beeindruckt, sondern das Gefühl, dass auch ihre eigenen Lebensrealitäten zur Sprache kamen. In mehreren Gruppen entwickelten sich nach der Aufführung lebendige Diskussionen, etwa über elterliche Erwartungen, Rollenverhalten in der Familie oder Bildungsentscheidungen. Die Umfrageergebnisse stützen diesen Eindruck: 84 % der Befragten gaben an, durch das Projekt etwas über Deutschland gelernt zu haben. 61 % erklärten, sie seien nun neugieriger auf andere Kulturen. Interkulturelles Lernen bedeutete hier nicht das Gegenüberstellen von Kulturmerkmalen, sondern geschah durch das Teilen von Erfahrungen, das Nachspielen von Konflikten und das Erkennen eigener Perspektiven im Anderen.

4.7 Sprachliche Erfahrungen und Wirkung

Trotz der Tatsache, dass die Workshops auf Französisch und Wolof stattfanden, hatten viele Schüler:innen das Gefühl, sprachlich profitiert zu haben. In der Umfrage gaben 93 % an, neue deutsche Wörter gelernt zu haben. Ein Schüler (Schülerin E2) brachte es auf den Punkt: „Ich habe viele Wörter behalten, weil wir sie gespielt haben. Nicht wie im Buch“. Diese Verknüpfung von Sprache, Bewegung und emotionalem Erleben wird auch von Schewe (1993) als zentrales Prinzip performativen Sprachlernens beschrieben. Mehrere Interviewaussagen deuten darauf hin, dass Schüler:innen auch ohne vollständiges Sprachverständnis bereit waren, sprachlich zu handeln. „Ich habe nicht alles verstanden, aber ich wollte trotzdem etwas sagen“, erklärte eine Schülerin (Schülerin E2). Diese Bereitschaft ist Ausdruck gestärkter

Selbstwirksamkeit im Sprachgebrauch. Lehrkräfte (Lehrkraft K1) beobachteten, dass bekannte Wörter aus dem Unterricht im Theaterkontext plötzlich aktiv verwendet wurden: „Einige Schüler:innen haben Wörter aus dem Unterricht wiedererkannt und diesmal wirklich verwendet“. Die Theatergruppe selbst reflektierte die Verwendung mehrerer Sprachen. „Manchmal sagte uns eine Lehrkraft oder eine Goethe-Mitarbeiterin ein deutsches Wort, wie ‚Guten Tag‘ oder ‚Mut‘ und wir spielten es dann“, erklärte eine Schülerin (Schülerin E1). Diese punktuellen Sprachimpulse wurden nicht isoliert eingeführt, stattdessen waren sie stets in performative Handlungen eingebettet. Die Mehrsprachigkeit des Settings wurde somit nicht als Hindernis, sondern als Ressource erlebt. Deutsch war zwar stets präsent, aber über die meiste Zeit nicht dominierende Sprache.

4.8 Theater als pädagogisches Medium

Im senegalesischen, vom Frontalunterricht dominierten Klassenzimmer steht normalerweise die Lehrkraft vorne, die Schüler:innen sitzen auf Holzbänken in langen Reihen hintereinander. In den Workshops dieses Projekts war das anders: Oft wurde im Kreis gearbeitet und weniger belehrt als vielmehr angeboten, ausprobiert, verändert. Die Lernenden bewegten sich frei im Raum, traten in Rollen, hielten inne, lachten, suchten Gesten. Theater wurde hier als Möglichkeit, nicht als Unterricht erfahrbar gemacht. „Ich war eine andere Person. Ich konnte mutiger sein als sonst“, sagte eine Schülerin aus Tambacounda (Schülerin E2) nach dem Workshop.

In den Interviews fiel mehrfach auf, wie sehr das theatrale Format nicht nur Sprachbarrieren senkte, sondern auch soziale Rollen aufbrach. Wer sonst schüchtern war, spielte mit Kraft. Wer im Unterricht schnell spricht, hörte diesmal erst zu. In den Beobachtungsprotokollen heißt es: „Erstaunlich: stille Schüler:innen führen Gruppe an, hohe Eigeninitiative“. Die Lehrkräfte beobachteten diesen Wandel aufmerksam. Eine Lehrerin aus Gorée (Lehrkraft K3) formulierte: „Theater hat uns einen anderen Zugang zu den Schülern, zur Sprache, zu den Themen ermöglicht. Es war wie ein drittes Klassenzimmer“. Damit ist mehr gemeint als eine methodische Abwechslung: Der Workshop schuf einen Raum, in dem Lehr- und Lernverhältnisse neu justiert wurden. Die Lehrenden, so sie nicht gerade selbst in Parallelworkshops waren, traten in den Hintergrund, begleiteten, staunten und lernten mit.

Die Frage nach der Anschlussfähigkeit stand bei vielen im Raum. Eine Lehrerin aus Kaolack (Lehrkraft K2) meinte: „Ich werde versuchen, szenisches Lesen einzuführen. Die Schüler:innen waren konzentriert und aktiv“. Genau solche Aussagen zeigen, dass Theater nicht als isoliertes Ereignis wahrgenommen wurde, sondern als didaktischer Impuls mit Potenzial für den Regelunterricht. Auch in den Rückmeldungen der Schüler:innen klangen diese Eindrücke an. In den offenen Umfrageantworten nannten sie Theater „eine neue Art zu lernen“, „eine

Möglichkeit, anders zu sprechen“ oder „etwas, das ich gerne wieder tun würde“. 90 % gaben an, dass sie gerne wieder Theater im Unterricht erleben würden. Die flache Hierarchie, die Offenheit für Fehler, die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Emotionen einzubringen wurden als wohltuend erlebt. Theater war in dieser Hinsicht eine eigene Lernwelt, in der andere Kompetenzen sichtbar wurden: Körperausdruck, Empathie, Improvisation, Zuhören, sich zeigen. In einem Bildungssystem, das stark auf schriftliche Leistungen und Prüfungsformate fokussiert ist, war dies für viele eine wohltuende Erfahrung.

Die Unterschiede zwischen dem traditionellen Unterrichtsansatz und dem im Projekt verfolgten theaterpädagogischen Ansatz im senegalesischen DaF-Unterricht lassen sich anhand verschiedener Dimensionen verdeutlichen:

Dimension	Traditioneller Unterricht	Theaterpädagogischer Ansatz
Machtverhältnis	Lehrkraft zentral	Dezentriert, partizipativ
Sprachhandeln	Reproduktiv, frontal	Performativ, körperlich
Fehlerkultur	Vermeidung	Erfahrbarkeit
Lernraum	Klassenzimmer	Offener, kreativer Raum
Soziale Rollen	Stabil	Auflösung von Hierarchien
Integration von Emotionen	Gering	Zentral
Zielgruppe	Homogen	Heterogen, inklusiv

Abbildung 3: Vergleich zwischen traditionellem Unterricht und theaterpädagogischem Ansatz

4.9 „Ich sah mich selbst auf der Bühne“ – Die thematischen Diskursfelder als Spiegel der Lebenswelt

Wenn senegalesische Schüler:innen Brechts „Der Jasager“ und „Der Neinsager“ aufgreifen, entsteht mehr als eine Nacherzählung. Aus den gespielten Szenen und Diskussionen sprach neben der Auseinandersetzung mit der dramaturgischen Struktur vor allem das starke Bedürfnis der Jugendlichen, ihre eigenen Lebenswelten auszudrücken und mitzuteilen. Was dabei deutlich wird ist, dass das Theaterprojekt wie ein Spiegel fungierte – oder präziser: als Resonanzraum, in dem Brechts Text und senegalesische Lebenswelt miteinander in Schwingung gerieten.

Die Reaktionen der Jugendlichen ließen sich bestimmten wiederkehrenden Erfahrungsbereichen zuordnen, die im Folgenden als thematische Diskursfelder detailliert

dargestellt werden. Diese Felder bildeten den Kern der Auseinandersetzung und zeigen, wie der deutsche Text in der senegalesischen Lebenswelt Resonanz fand.

4.9.1 Diskursfeld: Familie & Beziehungen

Dieses Feld war von zentraler Bedeutung und berührte die unmittelbare Lebenswirklichkeit vieler Jugendlicher. Die zentralen Begriffe, die hierbei aufkamen, waren Ehe, Zwangsheirat sowie das Hinterfragen von Traditionen und elterlicher Autorität. Die zugrundeliegende Brecht'sche Fragestellung lautete: „Was passiert, wenn Tradition gegen individuelle Freiheit und Vernunft steht?“. Als szenischer Impuls diente unter anderem eine Szene, in der ein Mädchen die geplante Ehe ablehnt und fragt, ob es überhaupt sprechen dürfe, oder ein Sohn die Hochzeitsriten seiner Eltern hinterfragt. Die deutschen Schlüsselbegriffe, die sich die Schüler:innen in diesem Kontext aneigneten, waren *Entscheidung* und *Mut*. Eine Schülerin (Schülerin S2) brachte diese Verbindung auf den Punkt: „Die Geschichte der Mutter, die gehorchen muss, das kennen wir hier auch.“ Foto 4 zeigt die Hochzeitsszene vor Publikum.



Foto 4: Zwischen Tradition und Moderne: Die Inszenierung einer Hochzeit greift in Kaolack ein Thema auf, das die Jugendlichen tief bewegt

4.9.2 Diskursfeld: Soziale Rollen & Macht

Eng verknüpft mit familiären Beziehungen war die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen. Hier drehte sich die Diskussion um Begriffe wie Autorität, die Entscheidung über das Leben anderer, die Opferung des Kindes, die Familienhierarchie und die Stimme der Jugend. Brechts Frage „Wer entscheidet über das Leben anderer – und wird die Jugend dabei gehört?“ bildete

den Ausgangspunkt. Im Workshop wurde dies durch den Impuls konkretisiert, bei dem ein Kind geopfert wird und die Frage im Raum steht, wer die Regel infrage stellt. Die Schüler:innen diskutierten angeregt, ob Kinder ein Mitspracherecht haben sollten. Als zentrale deutsche Begriffe wurden *Gehorsam*, *Widerstand* und *Stimme* verankert. Ein Zitat von Schülerin E2 unterstreicht die Relevanz: „Der Junge musste sich entscheiden. So ist das auch hier, wenn man überlegen muss, ob man zur Schule geht oder zuhause bleibt."

4.9.3 Diskursfeld: Gender & Kritik

Die spezifische Rolle von Mädchen und Frauen in der senegalesischen Gesellschaft war ein weiteres präsentes Thema. Die Diskussion umfasste die Begrenzung von Frauen, die Rolle der Mädchen, das Motiv des Kindes ohne Stimme, Frauenrechte und die Kritik an als absurd empfundenen Traditionen. Geleitet wurde dies von Brechts Frage: „Wer spricht für die, die nicht sprechen dürfen, und welche ‚Traditionen' sind nur unhinterfragte Gewohnheiten?". Szenische Impulse, wie zwei Mädchen, die darüber diskutieren, warum ihre Stimme weniger zählt, oder eine junge Frau, die Chauffeurin werden will und auf Widerstand stößt, lösten starke Reaktionen aus. Ebenso die Frage nach Beschneidung von Geschlechtsorganen und Zwangsheirat. Die damit verbundenen deutschen Begriffe waren *Gleichheit*, *Stimme* und *Freiheit*. Dies spiegelte sich in der Aussage einer Schülerin (Schülerin S3) wider: „Dass das Mädchen nicht selbst sprechen durfte, das hat mich wütend gemacht."

4.9.4 Diskursfeld: Migration & Mobilität

Das Thema Migration wurde von den Jugendlichen als hochaktuell und existenziell wahrgenommen. Zentrale Begriffe waren hier Reise, Weggehen, Bildungsmigration, Rückkehr sowie gefährliche illegale Überfahrten und die Realität der Migration. Brechts Frage „Muss man weggehen, um anzukommen – und was sind die realen Konsequenzen?" traf einen Nerv. Als szenischer Impuls diente ein Jugendlicher, der seinen Koffer packt, woraufhin andere Schüler:innen von realen Migrationsgeschichten aus ihrem Umfeld erzählten. Die deutschen Schlüsselwörter, die hier gelernt wurden, waren *Reise* und *Heimat*.

4.9.5 Diskursfeld: Bildung & Zukunft

Die Bedeutung von Bildung als Weg zu einem besseren Leben war ein durchgängiges Motiv. Die Diskussion kreiste um Schule, Lernen, Zukunftschancen, die Bildungsentscheidung sowie Sprache als Brücke und Deutsch als Chance. Die leitende Frage war: „Wer darf lernen? Und wie kann Bildung (auch sprachliche) Zukunftsperspektiven eröffnen?". Dies wurde durch eine gespielte Szene verdeutlicht, in der zwei Geschwister gezeigt werden, aber nur Geld für eine Schulgebühr vorhanden ist. Die Schülerinnen erkannten dabei den Wert von Deutsch für ihre Zukunft. Die passenden deutschen Begriffe waren *Bildung*, *Zukunft* und *Chance*.

4.9.6 Diskursfeld: Individuum vs. Kollektiv

Zuletzt verdichtete sich die zentrale Brecht'sche Dialektik im Spannungsfeld zwischen dem Einzelnen und der Gruppe. Hier ging es um Gruppenzwang versus Gemeinschaft, den Zwiespalt zwischen Tradition und Globalisierung, den Mut zum Nein und die Freiheit der Meinungsäußerung. Brechts Frage „Wann ist Gehorsam Verrat an sich selbst, und wie navigiert man zwischen Tradition und Moderne?“ wurde durch die Konfrontation mittels Standbildern erfahrbar gemacht: Eine Gruppe trifft eine Entscheidung („Ja“), eine Einzelperson widerspricht („Nein“), und die Szene wird als „Freeze“ für die gemeinsame Reflexion und Diskussion eingefroren. Die hierfür zentralen deutschen Begriffe waren folgerichtig *Ja-Sager*, *Nein-Sager*, *Mut* und *Freiheit*.

Diese somit erfolgte detaillierte Aufschlüsselung zeigt, dass das Stück weit mehr als nur rezipiert wurde. Die Schüler:innen nutzten die angebotenen Strukturen und Themen als Werkzeuge, um ihre eigene Welt zu verhandeln. Der fremde Text wurde zu einem Teil der eigenen Auseinandersetzung, was eindrücklich den Erfolg des transkulturellen Lernansatzes belegt.

4.10 Reflexion, Kritik und Ausblick

Einige Lehrkräfte regten an, beim nächsten Mal mehr deutschsprachige Elemente zu integrieren. „Warum nicht beim nächsten Mal eine kleine Szene auf Deutsch?“, fragte eine Lehrkraft (Lehrkraft K2). Gleichzeitig war der Wunsch nach Vertiefung groß: „Die Schüler begannen zu reflektieren und dann war es schon wieder vorbei“, bemerkte eine andere Lehrkraft (Lehrkraft K2). Die Regisseurin von BRRR Production (Schauspieler T2) sagte: „Vielleicht könnten Schüler:innen beim nächsten Mal selbst etwas schreiben und so ihre eigenen Geschichten erzählen“. Die Umfrage bestätigt dieses Bedürfnis: 81 % wünschten sich eine Wiederholung des Projekts, 67 % gaben an, gern stärker beteiligt gewesen zu sein.

5 Diskussion

5.1 Rückblick auf die Forschungsfragen

Tambacounda, Kaolack, Gorée, Saint-Louis – vier Orte, vier Schulhöfe, vier Bühnen. An diesen Orten verwandelte sich der gewohnte Schulalltag für einen Tag in ein theaterpädagogisch grundiertes Lernlabor. Die oben dargestellten Ergebnisse zeigen eindrücklich, wie intensiv sich die Beteiligten auf das Projekt einließen und wie stark die emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit dem Theaterstück war: Schüler:innen, die im Unterricht oft schweigen, meldeten sich mit Körper und Stimme zu Wort. Lehrkräfte sahen ihre Klassen aus neuen Blickwinkeln. Brechts Text und seine Adaption erzeugten transkulturelle Resonanzen,

die zum Katalysator wurden für Gespräche über Migration, Bildung, Verantwortung und Entscheidung, wobei deutsche Dramatik und senegalesische Realität produktiv miteinander in Schwingung gerieten.

Die hier vorgelegte Studie untersuchte, wie performative Theaterarbeit auf sprachliche und interkulturelle Lernprozesse im DaF-Unterricht wirkt. Die Auswertung zeigt, dass Sprache nicht gepaukt, sondern gespielt wurde und darin neue Facetten zur Entfaltung brachte. Interkulturelle Erfahrungen wurden nicht abstrakt referiert, sondern spielerisch durchlebt. Das geschah in einem mehrsprachigen Raum mit Französisch und Wolof als Hauptsprachen und gezielten Impulsen in Deutsch. In der Realität des senegalesischen Schulkontexts erwies sich diese Konstellation als fruchtbare Ausgangslage für sinnorientiertes Sprachhandeln.

5.2 Brecht, Buch, Bühne – wie Sprache lebendig wird

In den Workshops wurde Sprache durch die unmittelbare Verknüpfung mit Bewegung und Ausdruck lebendig. Gesten, Szenen und Rhythmus dienten dazu, sprachliche Elemente erfahrbar zu machen und sie so nicht nur im Denken, sondern auch im Körper und in der Emotion der Lernenden zu verankern. Laut Umfrage gaben 93 % der Teilnehmenden an, neue deutsche Wörter gelernt zu haben. Deutsch war dabei nicht durchgängig präsent, sondern setzte punktuelle Impulse: als Ruf, als Stichwort, als Teil einer Szene. Für viele wurde Sprache dadurch weniger bedrohlich, mehr verfügbar. Gerade für zurückhaltende oder sprachlich weniger geübte Lernende war dies ein Zugang, der mehr ermöglichte als traditionelle Abfragelogik.

In einem Schulalltag, in dem 50 Schüler:innen oft frontal unterrichtet werden und schriftbasierte Prüfungen den Unterricht dominieren, setzte das Projekt einen Kontrapunkt. Lehrkräfte berichteten, dass der theatrale Zugang nicht nur Abwechslung bot, sondern neue Ausdrucksmöglichkeiten eröffnete. In einer Situation, in der individuelles Sprechen sonst kaum vorgesehen ist, entstand ein Raum für Bewegung, Körpersprache und spontane Kommunikation.

5.3 Interkulturelles Lernen durch Aneignung

Wenn Brecht zum Spiegel des eigenen Lebens in Senegal wird, beginnt Aneignung, und zwar ausnahmsweise nicht von Süd nach Nord, sondern in umgekehrter Richtung. So werden kulturelle Hierarchien neu verhandelt und die Deutungshoheit verschiebt sich.

Die Themen des Stücks – *Bildung*, *Gehorsam*, *Migration*, *Geschlechterverhältnisse* – resonierten unmittelbar. Viele Teilnehmer:innen veränderten Szenen, formulierten eigene Fragen, reagierten mit Blicken, Gesten, Kommentaren. Eine Lehrerin (Lehrkraft K3) erklärte:

„Wir konnten danach gut weiterarbeiten. Die Schüler hatten etwas zu sagen, nicht nur zu Sprache, sondern zu ihrem Leben“. In den offenen Antworten der Umfrage tauchten Begriffe wie *famille*, *égalité*, *guerre*, *amour* auf – Themen, die von den Jugendlichen selbst für zukünftige Aufführungen vorgeschlagen wurden Dies zeigt, wie sehr sich das Projekt mit den Alltagsrealitäten und Vorstellungen der Schüler:innen verschränkte, indem es deutsche Dramatik und senegalesische Realität produktiv miteinander in Schwingung brachte. In diesem Prozess entstand genau jener „dritte Ort“, den die interkulturelle Dramapädagogik anstrebt: ein Raum der Vermittlung, in dem aus der Konfrontation von Eigenem und Fremdem etwas Neues, Gemeinsames hervorgeht (Kessler, 2008, zitiert nach Schewe, 2009, S. 85).

Foto 5 zeigt, wie angeregt die Diskussionen geführt wurden.



*Foto 5: Schüler*innen diskutieren während eines Workshops in St. Louis*

5.4 Herausforderungen und Grenzen

Die Rolle der Lehrkräfte war unterschiedlich ausgeprägt, von aktiver Moderation bis zu beobachtender Distanz. Diese Bandbreite war durchaus positiv und spiegelt das psychologische, situative Fingerspitzengefühl der Lehrkräfte wider. Die strukturellen Voraussetzungen des senegalesischen Schulalltags wie etwa große Klassen, fixe Prüfungsroutinen, wenig Freiraum, stehen der durchgängigen Implementierung performativer Formate oft im Weg. Das Projekt zeigte jedoch, dass Theater selbst unter diesen

Bedingungen Wirkung entfalten kann, wenn es kontextsensibel eingeführt, gemeinsam getragen und methodisch begleitet wird.

5.5 Mehr als ein Impuls? Fortsetzung erwünscht

In Interviews und Umfragen äußerten viele Beteiligte den Impuls zur Weiterführung. „Ich werde versuchen, szenisches Lesen einzuführen. Die Schüler:innen waren konzentriert und aktiv“, so eine Lehrerin (Lehrkraft K2). Auch die Theatergruppe (Schauspieler T2) schlug vor, Schüler:innen künftig eigene Szenen entwickeln zu lassen. 81 % der Befragten wünschten sich eine Wiederholung. Offene Rückmeldungen betonten den Bedarf an besserer Vorbereitung, längeren Pausen und einer engeren Verzahnung mit dem regulären Unterricht. Die vorgeschlagenen Themen reichten von persönlichen Beziehungen bis zu gesellschaftspolitischen Konflikten wie Krieg und Gerechtigkeit.

5.6 Theoretische Anschlussfähigkeit

Die im Projekt erfahrbar gewordenen Dynamiken lassen sich durch zentrale Konzepte der performativen und interkulturellen Didaktik theoretisch fundieren. Schewes (1993) Ansatz der Sprachverkörperung betont das sinnlich-affektive Lernen im szenischen Spiel. Gerade in einem Kontext wie dem senegalesischen DaF-Unterricht, in dem Lernende häufig mit distanzierter Lehrbuchsprache konfrontiert sind, ermöglicht diese Praxis eine Verankerung sprachlicher Strukturen im Körper und in sozialen Interaktionen. Byrams (1997) Verständnis interkultureller Kompetenz als Fähigkeit zur Perspektivübernahme zeigte sich in der Bereitschaft der Schüler:innen, sich auf fremde Rollen und Wertehorizonte einzulassen und dabei eigene Annahmen zu hinterfragen.

Die Reaktion auf Themen wie *Gehorsam* oder *Geschlechterrollen* erfolgte nicht nur kognitiv, sondern emotional und performativ, was als Hinweis auf tiefgreifende Lernprozesse jenseits bloßer Sprachbeherrschung verstanden werden kann. Welschs (2017) Konzept der Transkulturalität erlaubt es schließlich, die Aufführung nicht als Reproduktion, sondern als kreativen Ort kultureller Neuschöpfung zu begreifen. Indem die Schüler:innen Inhalte transformierten, neu gewichteten und in eigene Ausdrucksformen überführten, wurde das Lehrstück in einen hybriden Raum kultureller Bedeutungsproduktion überführt.

Für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht im Senegal bedeutet dies: Lernprozesse gewinnen an Tiefe, wenn sie Wissen vermitteln und zugleich Raum für Aushandlung, Selbstpositionierung und kulturelle Eigeninitiative bieten. Theaterpädagogische Zugänge können dabei als Katalysator dienen für performatives Sprachlernen, für interkulturelle Perspektivübernahme und die kreative Aneignung kultureller Inhalte.

Die komplexen Zusammenhänge zwischen dem theaterpädagogischen Projektansatz, den unmittelbaren und kurzfristigen Effekten sowie den langfristigen Potenzialen und notwendigen Voraussetzungen lassen sich in einem Wirkungsmodell zusammenfassen. Aus Gründen der Lesbarkeit und zur Verdeutlichung der zeitlichen Abfolge wird das Modell auf die folgenden zwei Abbildungen aufgeteilt.



Abbildung 4: Wirkungsmodell des Projekts „Brecht in der Ferne“: Unmittelbare und kurzfristige Effekte

Der erste Teil des Modells zeigt die Wirkungskette von unmittelbaren Effekten während des Projekttages (emotionale, sprachliche, soziale und thematische Ebene) zu den kurzfristigen Ergebnissen wie gestärktem Selbstvertrauen und Kulturinteresse. Die Daten basieren auf der Projektauswertung.

Die vermuteten langfristigen Potenziale, die sich bei einer Fortführung des Projekts ergäben, sowie die grundlegenden Bedingungen für eine nachhaltige Wirkung werden im zweiten Teil des Modells dargestellt:

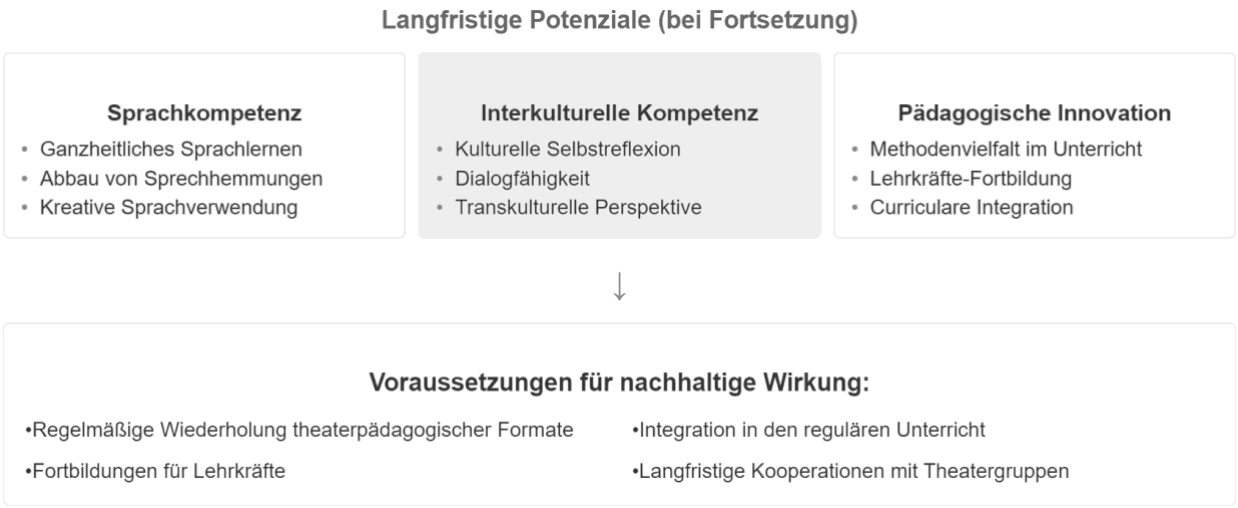


Abbildung 5: Wirkungsmodell des Projekts „Brecht in der Ferne“: Langfristige Potenziale und Voraussetzungen

Dieses zusammenfassende Modell dient als Grundlage für die im folgenden Kapitel abgeleiteten Handlungsempfehlungen.

6 Empfehlungen

6.1 Curriculare Integration, sprachliche Vorbereitung

Damit theaterpädagogische Formate im Fremdsprachenunterricht wirksam werden, müssen sie sinnvoll in den Unterricht eingebettet sein. Das Projekt zeigte, dass eine punktuelle Umsetzung zwar Impulse setzt, aber ohne didaktische Anbindung schnell verpuffen kann. Lehrkräfte äußerten mehrfach den Wunsch, die Schüler:innen früher einzubeziehen und sprachlich wie thematisch besser vorzubereiten. Praktisch bedeutet das: Wortschatzarbeit vorab, thematische Einstimmung und Raum für Nachbereitung. Erst diese Verbindung schafft nachhaltige Lernprozesse.

6.2 Mehrsprachigkeit als didaktische Ressource

Die sprachliche Realität während der Projekttage war von einer Mischung aus Französisch, Wolof und einzelnen deutschen Elementen bestimmt. Dieses Nebeneinander verschiedener Sprachen wurde jedoch nicht als ein Defizit angesehen. Die Beobachtungen vor Ort sowie die Rückmeldungen der Teilnehmenden machten deutlich, dass gerade dieses plurilinguale Zusammenspiel für viele Schülerinnen und Schüler einen neuen Zugang schaffen konnte, insbesondere für jene, die sich im sonst stark auf Deutsch fokussierten Regelunterricht eher zurückhaltend zeigten.

Für zukünftige Projekte legt dies den Schluss nahe, Translanguaging-Ansätze noch systematischer zu verfolgen. Denkbar wäre hier beispielsweise eine gemeinsame Reflexion

über die situationsabhängige Sprachwahl, das gemeinsame Erstellen von Texten, in denen mehrere Sprachen zum Einsatz kommen, oder das bewusste Integrieren sprachlicher Inseln in die Gestaltung der Workshops.

6.3 Lehrer-Fortbildung und kollegiale Zusammenarbeit

Das Projekt verdeutlichte eine Offenheit vieler senegalesischer Pädagog:innen für neue methodische Ansätze, zeigte aber auch, dass es ihnen mitunter am dafür notwendigen praktischen Handwerkszeug fehlt. Nicht nur im Senegal benötigen Lehrkräfte daher über reine Materialien hinaus vor allem Gelegenheiten, um theaterpädagogische Verfahren kennenzulernen und diese gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen in der Praxis zu erproben. Ein Ansatzpunkt hierfür können Fortbildungen sein, die eine Verbindung zwischen ästhetischen Lernerfahrungen und sprachdidaktischen Zielen herstellen. Formate, in denen beispielsweise DaF-Lehrkräfte und professionelle Theaterpädagog:innen zusammenarbeiten, um Unterricht gemeinsam zu gestalten und anschließend zu reflektieren, könnten in diesem Zusammenhang besonders ertragreich zu sein.

6.4 Kooperationen ausbauen

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Theatergruppe und dem Goethe-Institut war zentral für den Erfolg des Projekts. Damit solche Initiativen nicht vereinzelt bleiben, braucht es langfristige Partnerschaften. Sinnvoll und denkbar sind daher modulare Workshopreihen, Patenschaften mit Ensembles wie BRRR oder digitale Austauschformate zwischen Schulen. Auch Peer-to-Peer-Strukturen unter Lehrkräften könnten gestärkt werden, um Erfahrungen zu teilen und gemeinsam neue Formate zu entwickeln.

6.5 Theater als Raum für kulturelle und politische Bildung stärken

Das Theaterprojekt hat gezeigt, dass ästhetisches Lernen weit mehr als nur ein Nebenschauplatz ist: Es schafft einen direkten Zugang zu komplexen sozialen, politischen und kulturellen Themen. Gerade im Kontext postkolonialer Bildungsräume wie dem senegalesischen bietet Theater die Möglichkeit, globale Stoffe lokal zu verorten und kulturelle Selbstvergewisserung zu ermöglichen. Diese Funktion sollte in Curricula und Förderstrategien stärker berücksichtigt werden.

7 Fazit

7.1 Wenn Brecht Wolof spricht

Die vorliegende Fallstudie hat gezeigt, dass die performative Auseinandersetzung mit einem kanonischen europäischen Theatertext im senegalesischen DaF-Unterricht weit mehr als nur Spracherwerb initiiert: Sie schafft transkulturelle Resonanzräume, in denen Jugendliche ihre eigene Stimme aushandeln. Bertolt Brechts Lehrstücke „Der Jasager“ und „Der Neinsager“, entstanden in den 1930er Jahren und erfuhren in Senegal 2024 eine tiefgreifende Verwandlung. In den Händen der Schüler:innen wurde der historisch und geografisch weit gereiste Text zu einem Spiegel ihrer eigenen Lebenswelt. Sie begnügten sich nicht mit der reinen Wiedergabe; sie eigneten sich das Stück an, indem sie es mit ihren Fragen und Sprachen füllten und es so aktiv fortschrieben. Dieser Akt der performativen Aneignung belegt, dass Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht über das Lernen von Vokabeln weit hinausgehen kann. Sie macht Sprache körperlich erfahrbar, fördert nachweislich den Ausdruck sowie die Selbstwirksamkeit und schafft vielfältige Anschlussmöglichkeiten für interkulturelles Lernen. Gerade im schulischen Alltag Senegals, der oft von großen Klassenverbänden und lehrerzentrierten Methoden geprägt ist, bietet der hier analysierte Ansatz ein hiermit erprobtes Modell für eine methodische Erweiterung, die individuelles Sprechen und kreative Beteiligung in den Vordergrund stellt. Die entstandene Form, geprägt von Offenheit und Anpassungsfähigkeit, kann somit als Anregung für vergleichbare Projekte in anderen westafrikanischen Bildungsräumen dienen.

Wenn Brecht Wolof spricht, entstehen neue Versionen eines vermeintlich alten Stücks und darüber hinaus der Beweis, dass Theater zu einem wirkmächtigen Instrument für kulturelle Selbstvergewisserung und pädagogische Innovation im Fremdsprachenunterricht auch heute werden kann. Theater, ein ‚Zuschauersport‘, lebt nicht nur von Text, auch (Bühnen-)bilder sind Teil der Inszenierung. Diesen Aspekt deckt die reich bebilderte Dokumentation des Projekts ab, die auf der Website des Goethe-Institut Senegal zu finden ist (Hartmann, 2025).

Die Schüler:innen überraschten immer wieder mit originellen Einfällen, so zum Beispiel die Überwindung der räumlichen Distanz zwischen Senegal und Deutschland durch das Mittel der szenischen Parallelmontage, wie Foto 6 zeigt:



Foto 6: Szenische Parallelmontage: Per Video-Call berichtet der in Deutschland angekommene Sohn der zu Hause gebliebenen Familie in Senegal

Bibliografie

Bationo, J.-C. (2017). Literatur- und Fremdsprachendidaktik: Zur Rolle des Theaters im Deutschunterricht in Burkina Faso. Pandaemonium Germanicum, 20(30), 38–64. https://doi.org/10.11606/1982-8837203038

Brecht, B. (1999). Der Jasager und Der Neinsager: Vorlagen, Fassungen, Materialien (P. Szondi, Hrsg.). Suhrkamp.

BRRR Production. (2024). De l'Importance d'Être d'Accord. BRRR Production. https://web.archive.org/web/20250721114224/https://brrrproduction.com/en/

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3. Aufl.). Sage.

García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Hrsg.), Bilingual and multilingual education: Encyclopedia of language and education (3. Aufl., S. 299–310). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1

Goethe-Institut. (2023). PASCH-Initiative – Schulen: Partner der Zukunft. Goethe-Institut. https://web.archive.org/web/20250721114621/https://www.goethe.de/de/spr/sbp/pas.html

Hartmann, J. M. (2025). Wenn Brecht Wolof spricht. Goethe-Institut Senegal. https://web.archive.org/web/20251125130806/https://www.goethe.de/resources/files/pdf354/wenn-brecht-wolof-spricht-v2-final_144dpi_75_.pdf

Kirsch, C. (2013). Szenisches Lernen: Theaterarbeit im DaF-Unterricht. Hueber Verlag.

Massalongo, M., Vaßen, F., & Ruping, B. (Hrsg.). (2016). BRECHT GEBRAUCHEN: Theater und Lehrstück – Texte und Methoden (Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. XV). Schibri-Verlag.

Schewe, M. (1993). Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Schewe, M. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. Scenario, 1(1). https://doi.org/10.33178/scenario.1.1.8

Schewe, M. (2009). Rezension: Interkulturelle Dramapädagogik von Benedikt Kessler. Scenario, 3(1). https://doi.org/10.33178/scenario.3.1.8

Schewe, M., & Fleiner, M. (2013). Rezension: Was sich bei der Inszenierung von Fremdsprache im Gehirn abspielt. Scenario, 7(2). https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.8

Schewe, M. (2019). Fremdsprachen performativ lehren und lernen. In S. M. L. de Sousa, F. C. V. D. O. Martins, & M. A. C. d. C. d. Araújo e Sá (Eds.), Para lá da tarefa: Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior (S. 343–361). FLUP. https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

Schewe, M. (2021). Rezension: Vaßen, F. (2021). „einfach zerschmeißen“. Brecht Material: Lyrik - Prosa - Theater - Lehrstück. Mit einem Blick auf Heiner Müller. Scenario, 15(2). https://doi.org/10.33178/scenario.15.2.13

Schewe, M. (2023). About the blessing of linguistic diversity in the field of education (and beyond): Learning through drama from the Irish past. Scenario, 17(2). https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.10

SWR Retro – Abendschau. (1963, 19. Februar). Lörracher Schüler spielen Brechts Ja-Sager [Video]. SWR. https://web.archive.org/web/20250721115049/https://www.ardmediathek.de/video/swr-retro-abendschau/loerracher-schueler-spielen-brechts-ja-sager/swr/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9hZXgvbzExNzY5MTA

Welsch, W. (2017). Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe. New Academic Press.

Fotos: Luise Moskopp / Joerg Martin Hartmann

8 Anhang

8.1 Interviewleitfäden

8.1.1 Guide d'entretien pour les élèves

Thème : Expériences avec le théâtre, la langue et l'apprentissage interculturel

Partie 1 : Perception générale du projet

1. Expériences des ateliers

• Quelles activités ou exercices des ateliers avez-vous particulièrement appréciés ?

• Y a-t-il eu des moments dans l'atelier qui vous ont aidé à mieux comprendre la pièce de théâtre ?

2. Perception de la pièce de théâtre

• Qu'avez-vous aimé particulièrement dans la représentation ?

• Quels thèmes ou scènes avez-vous trouvés particulièrement intéressants ou surprenants ?

• Avez-vous remarqué des liens avec votre propre culture ou votre vie personnelle ?

Partie 2 : Expériences linguistiques

3. Apprentissage de l'allemand à travers le projet

• Avez-vous appris quelque chose de nouveau sur la langue allemande ?

• Y a-t-il des mots ou expressions allemandes que vous avez retenus grâce à la pièce ou aux ateliers ?

• Avez-vous trouvé difficile de comprendre certains éléments linguistiques ?

Partie 3 : Apprentissage interculturel

4. Perception culturelle

• Qu'avez-vous appris sur l'Allemagne grâce au projet de théâtre ?

• Avez-vous remarqué des différences ou similitudes culturelles qui vous ont marque?

• Pensez-vous que le théâtre est un bon moyen d'apprendre sur d'autres cultures ?

8.1.2 Guide d'entretien pour les enseignants

Thème : Intégration didactique et perspectives interculturelles

Partie 1 : Préparation en classe

1. Intégration didactique

• Comment avez-vous intégré la pièce de théâtre dans vos cours d'allemand ?

• Quels matériels ou méthodes avez-vous utilisés pour préparer la pièce ?

• Avez-vous rencontré des défis particuliers lors de la préparation ?

Partie 2 : Expériences avec le projet

2. Ateliers et représentation

• Quel rôle les ateliers ont-ils joué dans la préparation des élèves ?

• Comment évaluez-vous l'adaptation de la pièce au contexte sénégalais ?

• Les élèves ont-ils bien compris les thèmes culturels abordés ?

Partie 3 : Promotion linguistique et apprentissage interculturel

3. Effets linguistiques

• Dans quelle mesure le projet a-t-il renforcé l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de l'allemand ?

• Avez-vous observé des progrès linguistiques chez les élèves ?

4. Impact interculturel

• Quels thèmes interculturels ont été abordés à travers la pièce et les ateliers ?

• Quels retours avez-vous reçus des élèves sur les aspects culturels ?

Partie 4 : Suggestions pour les projets futurs

5. Améliorations possibles

• Que changeriez-vous dans ce projet pour l'améliorer ?

• Quelles recommandations auriez-vous pour intégrer davantage les projets théâtraux dans l'enseignement de l'allemand ?

8.1.3 Guide d'entretien pour BRRR Production

Thème : Travail théâtral dans un contexte interculturel et pédagogique

Partie 1 : Adaptation de la pièce

1. Adaptation au contexte sénégalais

• Quels ont été les principaux défis lors de l'adaptation de la pièce au contexte sénégalais ?

• Comment avez-vous choisi les thèmes culturels intégrés dans la pièce ?

Partie 2 : Collaboration avec les écoles

2. Expériences avec les enseignants et élèves

• Comment s'est déroulée la collaboration avec les enseignants pour préparer les élèves ?

• Quelles réactions des élèves aux ateliers et représentations vous ont particulièrement marqué ?

Partie 3 : Impact et perspectives futures

3. Thèmes interculturels et pédagogie théâtrale

• Quels thèmes interculturels souhaitiez-vous transmettre à travers la pièce ?

• Pensez-vous que les ateliers et représentations ont atteint cet objectif ?

4. Potentiel d'amélioration

• Que feriez-vous différemment dans de futurs projets ?

• Quelles idées avez-vous pour relier davantage le théâtre à la promotion linguistique?

8.2 Guide d'Observation pour le Projet de Théâtre

1. Informations Générales

- Date de l'observation : _____ Lieu : _____
- Type d'événement : ☐ Atelier ☐ Représentation théâtrale ☐ Autre :
- Nombre de participants : _____ • Âge estimé des participants : _____

2. Observation durant les Ateliers

2.1. Éléments Linguistiques

- Les concepts ou termes en allemand sont-ils activement utilisés ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

- Quels mots ou phrases en allemand sont spontanément utilisés ?

2.2. Interaction et Engagement

- Comment les élèves interagissent-ils entre eux ?

☐ Très coopératif ☐ Partiellement coopératif ☐ Peu coopératif ☐ Pas coopératif

- Quel est le niveau d'engagement des participants ?

☐ Très engagé ☐ Modérément engagé ☐ Peu engagé ☐ Pas engagé

- Y a-t-il des moments où les élèves montrent visiblement de l'intérêt ou du plaisir ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

2.3. Réactions aux Thèmes Culturels

- Des comparaisons ou commentaires culturels sont-ils exprimés ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

- Comment les élèves réagissent-ils aux contenus culturels (intérêt, surprise) ?

☐ Très intéressé ☐ Modérément intéressé ☐ Peu intéressé ☐ Pas intéressé

3. Observation durant les Représentations

3.1. Attention des Spectateurs

- Quel est le niveau d'attention des spectateurs ?

☐ Très attentif ☐ Partiellement attentif ☐ Peu attentif ☐ Pas attentif

• Y a-t-il des moments où le public réagit émotionnellement ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

3.2. Compréhension de l'Intrigue

• Y a-t-il des indices montrant que les spectateurs comprennent l'intrigue ?

☐ Oui, complètement ☐ Partiellement ☐ Non

• Les élèves posent-ils des questions ou font-ils des commentaires indiquant une compréhension des thèmes ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

3.3. Interaction Linguistique

• Les élèves ou enseignants utilisent-ils des mots en allemand après la représentation?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

4. Observation des Interactions entre Élèves, Enseignants et BRRR Production

4.1. Collaboration et Communication

• Comment les élèves interagissent-ils avec les enseignants ?

☐ Très coopératif ☐ Partiellement coopératif ☐ Peu coopératif ☐ Pas coopératif

• Comment est l'interaction entre les élèves et les membres de la troupe de théâtre ?

☐ Très active ☐ Partiellement active ☐ Peu active ☐ Pas active

4.2. Rôle des Enseignants

• Les enseignants soutiennent-ils activement les élèves durant les ateliers et représentations ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

• Les enseignants donnent-ils des retours montrant une intégration didactique ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

5. Notes et Observations Particulières

• Moments ou observations remarquables : _____

• Suggestions d'amélioration ou questions ouvertes : _____

8.3 Enquête pour les élèves

Informations démographique: Âge : Sex:

Partie 1 : Expériences avec le projet

1. Dans quelle mesure avez-vous aimé la pièce de théâtre ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Neutre ☐ Beaucoup ☐ Énormément

2. Dans quelle mesure l'atelier avant la représentation vous a-t-il aidé à comprendre la pièce?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Neutre ☐ Beaucoup ☐ Énormément

3. Quelle scène ou partie de la pièce de théâtre vous a le plus plu ?

_____

4. Avez-vous remarqué quelque chose dans la pièce qui vous a rappelé votre propre culture ?

☐ Non ☐ Un peu ☐ Neutre ☐ Beaucoup ☐ Énormément

Si oui, qu'était-ce ?

_____

Partie 2 : Expériences linguistiques

5. Avez-vous appris quelque chose de nouveau sur la langue allemande grâce au projet ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Neutre ☐ Beaucoup ☐ Énormément

6. Quels mots ou expressions de la pièce de théâtre vous ont particulièrement marqué ?

_____

7. Le projet de théâtre vous a-t-il donné davantage envie d'apprendre l'allemand ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Neutre ☐ Beaucoup ☐ Énormément

Partie 3 : Apprentissage interculturel

8. Dans quelle mesure le projet vous a-t-il donné de nouvelles perspectives sur l'Allemagne?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Neutre ☐ Beaucoup ☐ Énormément

9. Pensez-vous que le théâtre est une bonne méthode pour comprendre d'autres cultures ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Neutre ☐ Beaucoup ☐ Énormément

Pourquoi ou pourquoi pas ?