

Foreword

Dear Readers of SCENARIO,

It was in September 2003 during the conference *Drama and Theatre in the Teaching and Learning of Languages and Culture* in Cork, that the idea of an academic journal for drama/theatre in foreign and second language learning was conceived. Such a journal would explore and build bridges between the performing arts and language pedagogy. Two years later, at the *Internationale Deutschlehrertagung 2005* in Graz, the initial concept for such a journal was introduced in the section *Drama pedagogy and experimental forms of learning*.

The editors are delighted that this project has come to fruition after several years of germination, and that you are now looking at the first edition of SCENARIO. The positive reaction to our first call for papers, entitled *Creating Scenario(s) – Drama and Theater for Language Learning*, was extremely encouraging and is a sign of a growing interest worldwide in drama and theatre pedagogy.

We hope that the first issue of SCENARIO will be the starting point for an engaged and committed discourse and debate among language researchers and teachers in schools, colleges and universities, drama and theatre educators, as well as theatre professionals.

The profile of SCENARIO (see the journal's homepage) gives an overview of the broad range of possible areas and levels of discussion. We are looking forward with great anticipation to the next batch of manuscripts for our second edition, to be published in autumn 2007 (deadline for articles: July 1).

This first edition includes nine contributions from various perspectives – three Irish, three German, two US-American, and one Mexican – featuring dramapedagogical explorations of the teaching and learning of both German and English as a Foreign Language.

Sheree Borge (Cork Institute of Technology, Ireland) and Anna Weiss (Dublin City University, Ireland) report on their experiences with drama education for foreign language learning at institutes of higher education in Ireland. Borge focuses specifically on possible bottlenecks to be overcome by teachers who use drama education for the first time. She analyses her own experiences and offers practical teaching advice for colleagues who are novices in drama education.

After analysing the theoretical foundations of drama education, Weiss demonstrates with practical examples how Irish students of German were introduced step by step to drama education. Based on her own positive experiences, Weiss argues for more dramapedagogical teaching, particularly in universities.

The following two articles deal with drama education for beginning language learners – a topic heretofore marginalized in academic discourse. Bettina Matthias (Middlebury College, USA) takes a good look at the theoretical and practical considerations of improvisational theatre according to Viola Spolin. Based on her experience with US-American students of German she describes a step-by-step-model for the dramapedagogical teaching of beginners. This model was put to the test during a three-week experiential workshop called “Show, don’t tell!” Reflecting on her teaching experiences during this workshop, she emphasizes the importance of kinaesthetic learning, particularly for beginners, to help overcome cognitive and psychological barriers and create new opportunities for experimentation with the unfamiliar language.

Ulrich Wettemann (Centro de Idiomas, Puebla, Mexico) already indicates in the title of his article that beginning foreign language teaching must never be ‘dry’. He introduces a dramapedagogical model for the first few lessons in German and shows how ab initio foreign language learning can be made both vibrant and more effective. His teaching model is based on the application of both language acquisition hypotheses and concepts of autonomous learning to dramapedagogical teaching and learning.

The next three articles – by Ulrike Brisson (Worcester Polytechnic Institute, USA), Maria Eisenmann (Pädagogische Hochschule Freiburg, Germany) and Christiane Lütge (Universität Bremen, Germany) – discuss the teaching of literary texts. After advocating drama education for foreign language learning in the 21st century, Brisson concentrates on Schewe and Wilms’ (1995) dramapedagogical teaching materials for Alfred Andersch’s novel *Sansibar oder der letzte Grund*. Similar to Borge, her piece analyses her own experiences with dramapedagogical teaching forms. As a supplement to Schewe/Wilms’ process-oriented model, Brisson suggests the inclusion of product-oriented assignments, such as a video documentary made by the students, who then analyse their own dramatic improvisations.

Eisenmann weighs in on the ongoing debate concerning Shakespeare’s plays as set texts in the last two years of German high schools, specifically whether Shakespeare should be read at all, and if yes, which plays. She notes that pupils are fascinated by the hero’s vitality and complexity in “Hamlet,” and presents a range of dramapedagogical teaching ideas for the classical drama.

Lütge complements this perspective by combining performative methodology with film studies. English lessons geared towards active examination of Shakespearean plays profit from the combination of dramatic improvisation and discussion of different film versions, and lead to increased pupil involvement and motivation.

Manfred Schewe (University College Cork, Ireland) presents an overview of the connections between drama/theatre and second/foreign language learning since the middle of the 19th century. He concludes by recommending that the issue of how we actually conduct research in our field be integrated far more into academic discourse than has previously been the case. Schewe’s overview is complemented by an extensive research bibliography on SCENARIO’s

homepage.

The first issue ends with a review by Birgit Oelschläger (Goethe Institute Berlin, Germany) of the special issue “Theaterspielen” in the journal *Frühes Deutsch* (15/8, 2006).

At this point we would like to thank everybody – partners, friends, and colleagues – who helped with the launching of SCENARIO. Special thanks go to Peter Flynn (Computer Centre, UCC) for his expertise, as well as to his colleague Maurice Ryder for helping with the website layout, to Susanne Leutenegger for the composition of the logo, to Frank Prendergast for its graphical realisation, to the students Maria Jensen and Maria Sinnecker for their reliable and competent assistance, and of course to the 14 members of the international advisory board for the reading and commenting on the manuscripts.

University College Cork helped finance this project through the research fund of the *College of Arts, Celtic Studies and Social Sciences* and the *President’s Strategic Fund*, jointly applied for by the Department of German and the Board of Drama and Drama and Theatre Studies, UCC.

There was a short interview conducted with the editors of SCENARIO during the launch party. To access the interview, click [here](#).

The Editors

Susanne Even / Manfred Schewe

March 15th, 2007

Vorwort

Liebe SCENARIO-Leserinnen und Leser,

während der Konferenz *Drama and Theatre in the Teaching and Learning of Language, Literature and Culture* (September 2003, Cork) entstand die Idee einer Zeitschrift für ein Fachpublikum, das sich speziell für den Brückenbau zwischen der Kunstform Drama/Theater und dem fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht interessiert. Als die *Internationale Deutschlehrertagung 2005* in Graz stattfand, wurde dann in der Sektion 'Dramapädagogik und experimentelle Lernformen' das Rohkonzept dieser Zeitschrift vorgestellt.

Wir Herausgeber freuen uns sehr, dass nach mehrjähriger Reifezeit dieses Projekt nun Wirklichkeit geworden ist und die erste Ausgabe von SCENARIO termingerecht erscheint. Die positive Resonanz auf unseren ersten 'Call for Papers' mit dem Titel *Die Kreation von Scenario(s): Drama und Theater im Sprachunterricht* war sehr ermutigend und ist unseres Erachtens symptomatisch für ein weltweit zunehmendes Interesse an Formen drama-/theaterpädagogischer Unterrichtsgestaltung.

Wir hoffen, dass diese erste Ausgabe von SCENARIO ein Startsignal setzt für eine engagierte Fachdiskussion unter Sprachlehrforschern, Sprachlehrern, Drama- und Theaterpädagogen, professionell Theaterschaffenden, Schul- und Hochschuldidaktikern.

Auf der Homepage von SCENARIO findet sich ein Link zum Profil der Zeitschrift; die dort gelisteten Informationen vermitteln einen Eindruck von dem breiten Spektrum möglicher Diskussionsebenen. Wir sind bereits neugierig auf die Manuskripteinsendungen für die zweite Ausgabe, die im Herbst 2007 erscheinen wird (Abgabefrist für Beiträge: 1. Juli).

In dieser Ausgabe ebnen neun Autorinnen und Autoren – 3 aus irischer, 3 aus deutscher, 2 aus US-amerikanischer und 1 aus mexikanischer Perspektive - den Weg in die Fachdiskussion, wobei der fremdsprachliche Deutsch- und auch Englischunterricht berücksichtigt wird.

Eröffnet wird sie durch die Beiträge von Sheree Borge (Cork Institute of Technology) und Anna Weiss (Dublin City University), die über ihre Erfahrungen mit Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht an irischen Hochschulen berichten.

Borge reflektiert dabei insbesondere über die Schwierigkeiten, die auftreten können und die es zu überwinden gilt, wenn eine Lehrperson dramapädagogische Arbeitsformen im Unterricht neu einsetzt. Aus der Analyse ihrer eigenen Lehrerfahrungen erwachsen konkrete Handlungsanweisungen für Kolleginnen und Kollegen, die erstmalig den Schritt in die dramapädagogische Unterrichtspraxis wagen.

Weiss bezieht sich im ersten Teil ihres Artikels auf theoretische Grundlagen von 'Drama in Education', um dann im zweiten Teil anhand konkreter Beispiele zu demonstrieren, wie irische Germanistik-Studierende behutsam an die dramapädagogische Arbeitsweise heran geführt wurden. Auf der Basis ihrer eigenen positiven Erfahrungen plädiert sie am Ende ihres Beitrags für einen verstärkten Einsatz von dramapädagogischen Arbeitsformen vor allem auch in Hochschulseminaren.

Die folgenden zwei Beiträge beziehen sich auf das Thema 'Dramapädagogik im Anfängerunterricht', das bislang in der Fachdiskussion lediglich eine marginale Rolle spielte.

Bettina Matthias (Middlebury College, Vermont) setzt sich mit der Theorie und Praxis des Improvisationstheaters nach Viola Spolin auseinander. Anhand ihrer Erfahrungen mit amerikanischen Germanistik-Studierenden beschreibt sie ein Stufenmodell für die Improvisationsarbeit mit Anfängern, das im Rahmen eines dreiwöchigen experimentellen Workshops erprobt wurde. In ihren Reflexionen bezieht sie sich immer wieder auf das unterrichtliche Handlungsmotto 'Zeige, versprachliche nicht!'. Auf diese Weise betont sie den wichtigen Stellenwert körpersprachlicher Aktivierung im Anfängerunterricht, um vor allem kognitive und psychologische Barrieren zu überwinden und Freiräume für das Experimentieren mit der unbekanntem Sprache zu schaffen.

Ulrich Wettemann (Centro de Idiomas, Puebla, Mexiko) signalisiert in seiner Überschrift, dass Anfängerunterricht auf keinen Fall 'trocken' sein sollte und zeigt anhand einer dramapädagogischen Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden, wie Fremdsprachenunterricht auf Grundstufen-Niveau lebendig gestaltet werden und zu schnellen Sprachlernerfolgen führen kann. Die Modelleinheit wird untermauert durch theoretische Überlegungen, in denen wichtige Hypothesen des Spracherwerbs und Konzepte des autonomen Lernens auf den dramapädagogischen Ansatz bezogen werden.

In den folgenden drei Beiträgen konzentrieren sich die Autorinnen Ulrike Brisson (Worcester Polytechnic Institute, Massachusetts), Maria Eisenmann (Pädagogische Hochschule Freiburg) und Christiane Lütge (Universität Bremen) auf literaturdidaktische Fragestellungen.

Nach einem theoretischen Vorspann zur Begründung dramapädagogischer Arbeitsformen für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts setzt sich Brisson intensiv mit Schewe und Wilms' (1995) didaktischer Bearbeitung von Alfred Anderschs Roman *Sansibar oder der letzte Grund* auseinander. Ähnlich wie bei Borge handelt es sich im Falle dieses Beitrags um die kritische Reflexion eigener Erfahrungen bei dem Versuch, dramapädagogische Arbeitsweisen im literaturbezogenen Fremdsprachenunterricht neu einzusetzen. Brissons Überlegungen münden u. a. in den Vorschlag, die von Schewe/Wilms vorgeschlagene prozessorientierte Arbeitsweise durch produktorientierte Aufgabenstellungen ergänzen, indem Studierende beispielsweise eine Video-Dokumentation ihrer unterrichtlichen Inszenierungen erstellen und diese dann kritisch analysieren.

Eisenmann beleuchtet – im Rahmen der Fachdidaktik Englisch – das umstrittene Thema, ob Shakespeares Werke überhaupt, bzw. wenn ja welche

seiner Werke, Textgrundlage für den Englischunterricht in der Oberstufe sein sollten. Die Autorin geht davon aus, dass Schüler von der Vitalität und Komplexität der Hamlet-Figur fasziniert sind und stellt in ihrem Beitrag beispielhaft die Didaktisierung eines klassischen Dramas vor.

Diese Perspektive wird ergänzt durch Lütges Versuch, Überlegungen zu einer performativen Methodik mit filmdidaktischen Aspekten zusammen zu führen. Sie veranschaulicht, wie Formen szenischen Interpretierens und die Beschäftigung mit unterschiedlichen Filmversionen eines Shakespeare-Dramas zahlreiche Ansatzpunkte für die Aktivierung der Schüler im Englischunterricht bieten.

Der Beitrag von Manfred Schewe (University College Cork) versteht sich – in Ergänzung zur Forschungsbibliographie auf der Homepage von SCENARIO – als Überblick über den Brückenbau zwischen Drama/Theater und dem fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Er endet mit dem Plädoyer, die Forschung selbst in Zukunft stärker als bisher in der Fachdiskussion zu berücksichtigen.

Die Ausgabe wird abgerundet durch eine Rezension von Birgit Oelschläger (Goethe Institut Berlin) zum Themenheft 'Theaterspielen' der Zeitschrift *Frühes Deutsch* (15/8, 2006).

Wir möchten an dieser Stelle allen danken, die bei der Grundsteinlegung für SCENARIO mit geholfen haben: Partnern, Freunden und Kollegen. Ein besonderer Dank gilt Peter Flynn (Computer Centre, UCC) für seine souveräne Expertise sowie seinem Kollegen Maurice Ryder für die Hilfe bei der Website-Gestaltung, Susanne Leutenegger für den künstlerischen Entwurf des Logos, Frank Prendergast für dessen graphische Umsetzung, den studentischen Hilfskräften Maria Jossen und Maria Sinnecker für die allzeit verlässliche und kompetente Unterstützung, und natürlich den derzeit 14 Mitgliedern des internationalen Redaktionsbeirats für das sorgfältige Lesen und Kommentieren der Manuskripte.

Die Universität Cork hat dieses Projekt finanziell unterstützt durch Mittel aus dem Forschungsfond des *College of Arts, Celtic Studies and Social Sciences* und, resultierend aus einem gemeinsamen Projektantrag des Department of German und Board of Drama and Theatre Studies, UCC, Mittel aus dem *President's Strategic Fund*.

Die Herausgeber von SCENARIO wurden im Rahmen einer kleinen Eröffnungsfeier an der Universität Cork im März 2007 interviewt. Das Interview kann [hier](#) herunter geladen werden.

Die Herausgeber

Susanne Even / Manfred Schewe

15. März, 2007

The use of drama activities in teaching German in a third-level classroom

Sheree Borge

Abstract

This article discusses the use of drama activities in teaching German to various groups of students at Cork Institute of Technology in the academic year 2003/2004. The findings are based on action research and reflective practice. It describes the outcomes of the use of drama activities in the first-year classroom, and analyses what might have been done differently in order to achieve a more positive result. It also describes the more successful outcomes of the enactment of two dramatic activities by a second-year German class, and the use of a third drama activity with both second- and third-year students. The latter activity was created in collaboration with a colleague, and the latter's participation and observations, as well as the students' observations, formed an integral part of the analysis. The concluding part of the article makes suggestions for further research, and offers some advice to third-level teachers or lecturers who are interested in using drama in similar language classroom environments.

1 Teaching Context

This article presents an overview of the findings of an action research project conducted to establish whether the German classroom at Cork Institute of Technology (CIT) is suited to the use of drama activities.

CIT is a third-level college, with a total of approximately 17,000 full- and part-time students. The courses span the areas of Business, Science, Engineering, Art and Music, and aim to provide practical, career-oriented skills, as well as academic knowledge of the subject areas. Foreign languages (FLs) are available as optional modules on some courses in the college; for the Tourism and Hospitality Management courses, students choose as a compulsory subject one of three FLs (German, Italian, or French), with the option to study a second FL if they wish to do so. Where FLs are part of a course syllabus, they are taught with a strong emphasis on LSP (Language for Specific Purposes).

Prescribed language textbooks for set syllabi often do not provide sufficient material to make a language class interesting, as suggested by Schewe/Shaw (1993:9):

Many of the textbooks and course-books in current use are still full of banal, painfully obvious and often dull dialogues [...].

In the academic year 2003/2004, I introduced drama activities, not in order to remove the textbook and other materials from the classroom, but rather to use the activities to encourage creative exploration and physical as well as emotional engagement with the language as presented by these materials.

The games, miming and acting of drama activities provide a means of involving a student's whole personality and not merely the thought-processing part. (Dougill 1994: 6)

2 Research Methods

This article discusses action research findings from a 'teacher learning' perspective; the drama activities used in the classroom represented a departure from previous teaching methods employed on the courses (such as unimprovised role-playing, and textbook-based grammar and comprehension exercises). McNiff (2001:1) says of action research:

[It] encourages a teacher to be reflective of his own practice in order to enhance the quality of education for himself and his pupils. It is a form of self-reflective enquiry [...] and [...] it actively involves teachers as participants in their own educational process. [...] It is a powerful method of bridging the gap between the theory and practice of education [...].

The research was conducted during the academic year 2003/2004¹ in repeated cycles, each cycle spanning four stages: planning and conducting a drama activity; observing what occurred; reflecting on the observations; and planning further activities based on previous findings. In addition to the use of observation notes as a source of information, the research was triangulated by the students' observations (in the form of questionnaires and interviews) and those of Holger Huber, a colleague, with whom I collaborated for the final exercise. According to Dewaele (2005), triangulation provides an alternative to having to choose between either quantitative or qualitative research; it allows for subjective findings to be included in the final analysis. In addition, including results based on student contributions allows students to become directly involved in research conducted to improve their learning experience.

[...] there is growing acceptance within the SLA [Second Language Acquisition] community that learners' feelings and reflections on their learning process, language use, and changing identity offer valuable insights in aspects traditionally overlooked in SLA. (Dewaele 2005: 369)

¹The academic year runs from September to June.

The initial phase of research discussed in this article was conducted with the first-year class, a mixed group consisting of 28 students from three different courses: Tourism, Office Information Systems (OIS), and Hotel and Catering. Subsequent phases of research with the second-year class (15 students consisting of two groups: five Hotel and Catering students and ten Tourism students) involved the use of dramatic role-plays (see Appendices II and III; Exercises 1 and 2), and culminated in rehearsing and performing the scene *Im Restaurant* (see Appendices IV and V), on which Holger Huber and I collaborated. His third-year class staged this activity in a classroom with props such as plates, cutlery and tablecloths, for which I became a participant-observer. One week later Mr. Huber became the participant-observer for my group of second-years, who staged their performance in the fully-equipped Training Restaurant. Based on our observation and discussion of the third-year performance, I incorporated changes into the second-year preparation and rehearsal of the *Im Restaurant* scene. For example, it became apparent that the third-years had not adequately prepared for the correct use of register (the 'waiters' and 'customers' inappropriately addressed each other as *du*). They also demonstrated a lack of what di Pietro (1987: 84) refers to as "conversation management devices"; incidental conversation was noticeably lacking while the 'customers' were seated at their tables. Consequently, exercises (both written and oral) were introduced during preparation time with the second-years to raise their awareness of register, and to increase their range of conversation 'fillers' (for example, utterances such as *ach so; na ja; also;* and requests such as *Können Sie mir bitte das Salz geben?*), so that they could make 'small talk'.

3 Terminology

There are many terms used to describe different forms of drama-based language teaching. These are referred to variously as *creative dramatics* (Sam 1990); *creative drama* (Dodge 1998); *strategic interaction* (di Pietro 1987); *drama activities* (Dougill 1994); *drama techniques* or *drama* (Chauhan 2004; Maley/Duff 1996); *Drama in Education for Language Learning* (Healy 2004) and *dramapädagogische Lehr- und Lernpraxis* (Schewe 1993). All of these terms refer to the use of drama activities such as role-play, simulation, scenario enactment, mime, song, and the writing and performing of plays or sketches. These activities form an integral part of the overall teaching concept referred to as Communicative Language Learning, as advocated by Morrow (1981) and Brumfit (1984). This article will use the terms drama, drama activities or drama techniques interchangeably.

4 Role/s of the Teacher

The role of the teacher in the language classroom that uses drama differs greatly from that of the teacher in the traditional language classroom. It is

important that the teacher learns to take a ‘back seat’ during certain stages in drama exercises. The teacher works as a co-participant in the drama in the performance stage, thereby creating a democratic classroom environment “that promotes collaboration and risk-taking” (Healy 2004: paragraph 5). Drawing on the writings of Richards and Rodgers (1986), Schewe lists four main roles of the teacher in communicative activities:

Of particular interest to drama-based foreign-language teaching would appear to be the following:

- the teacher as *facilitator* assumes the role of a promoter of the process of communication between learners, or between learners and a set task;
- the teacher acts as an independent *participant* in the language group;
- the teacher as *counsellor* comes to assistance when a bridge has to be made between speaker intention and listener interpretation [. . .];
- the teacher as *manager* (more accurate here might be producer-director) in group processes sets up an organisational/methodological framework for communicative activities. During and after these activities he injects impulses which accelerate or induce reflection on the group communication process. (Schewe/Shaw 1993: 293)

In taking on these roles, the teacher learns to reduce his or her control over the group, so that the students have sufficient freedom to both explore and act in situations in a natural manner.

Royka (2002:1) talks of the ‘fear factor’ for teachers considering using drama methods in their classrooms:

At times teachers are reluctant to use ‘drama’ activities in classrooms for various reasons: they don’t know how to use the activities, limited resources, time constraints, a fear of looking and feeling foolish [. . .]. Generally these feelings are more prevalent when attempting to use drama with adults. [. . .] Often children are much more receptive to any kind of “make-believe” or drama type activity.

Royka argues that very few books containing drama activities are aimed at experts in drama: they are written for teachers of subjects other than drama. She recommends that inexperienced teachers include just a few games in their teaching material initially. She states that teachers should not feel that they are ‘performing’ drama to the class. All members of the group (that is, the students and the teacher) should feel that they are creating the experience together.

Royka draws on Wessels’ observation that many think of drama as “theatricals” (2003: 3) (where the teacher ‘performs’ for the class). Wessels (ibid. 14) states that this perception is often acquired during teacher training, where the trainee teacher learns that education is

a one-way transmission of knowledge from the teacher to the student, rather than the creation of a learning situation in which the student is also the teacher.

Wessels feels that the use of drama breaks down barriers between teacher and student, and that this can make less confident teachers reluctant to use it. Drawing on observations made by Heathcote (1972), Wessels argues that the teacher can take a less dominant role in the classroom, without losing the respect of the class or completely losing control, which seems to be a “predominant but baseless fear among some teachers” (Wessels 2003: 15).

5 Outcomes and Conclusions

5.1 The First-Years

During the first phase of my research (in the first-year classroom), I discovered that drama activities do not necessarily succeed in breaking down barriers, either between students and teacher, or between different groups of students within a class. The first-year students did not respond well to drama activities such as the *On the Raft* exercise (see Appendix A), or the *At the Party* exercise (see Appendix A) and increasingly refused to cooperate when I attempted to introduce such activities. They did not move when asked to do so, and repeatedly refused to rearrange classroom furniture. These students also demonstrated reluctance to cooperate with other class members who belonged to different course groups. Consequently, my research for this particular phase changed direction away from the development of further scenarios, and toward an understanding of, and therefore a possible resolution to, uncooperative group behaviour.

Rivers (1987: 9) describes the hesitant teacher teetering “on the brink of interactive practice”, resulting in the students’ withdrawal from the new experience. It may be that my nervousness, due to unfamiliarity with this teaching method and with these new students, may have transmitted itself, thereby contributing to the students’ reluctance to participate. It also became clear to me that, due to my inexperience with drama techniques, I had used inappropriate exercises with this first-year group, such as pretending to be on a raft. Bernat (2004: 4) reminds us that adults are proud of their independence, and that treating adult learners as if they were not fully independent attacks their pride in themselves. This must be particularly true of 18-year-olds, who have only just reached adulthood. It is probable that my methods in the first-year classroom were regarded by the students as forcing them to be childish and undignified.

Bernat (ibid.) also argues that adults have strong feelings about learning situations: some have had “depressing and demoralizing” learning experiences in school, which may indeed be true of some CIT students’ prior language learning experiences. An entirely new teaching and learning method may have caused them to feel threatened, particularly if the idea of learning a language at

third-level did not appeal to them to begin with. I realised belatedly that drama techniques should only be introduced after students have established a good working relationship with each other and with the teacher. These first-years were trying to cope simultaneously with unfamiliar classmates, an unfamiliar learning environment, and an unfamiliar teacher; it was not an appropriate time to introduce new teaching and learning methods as well.

Hegman-Shier (2002: 189) states that, when using drama activities, the teacher must be able to “give up control” to make a successful transition from “guiding” (Schewe’s *manager* and *counsellor* roles) to “facilitating” (that is, functioning as a *facilitator* and an *independent participant*). She believes that a combination of instinct and experience will tell the teacher how to do this. I believe that I did not achieve a successful transition between the teacher roles of *facilitator*, *independent participant*, *counsellor*, and *manager* that Schewe (1993: 293) lists as essential for classroom drama. Perhaps my inexperience in using drama, combined with my unfamiliarity with the first-years, caused me to be instinctively cautious, rendering me reluctant to relinquish my *counsellor* and *manager* roles and become a participant on an equal footing with the students. An additional contributing factor may have been the students’ reluctance to accept me as a participant, as they were accustomed to the teacher being ‘in charge’ at all times.

Low motivation to participate in the first-year German class resulted in fluctuating attendance levels; this meant that most relationships within this class – apart from those between the few regular (and, arguably, more motivated) attendees – could not be established. The ice did not break in this first-year class.

Until the climate warms sufficiently, ice has a habit of re-forming. [...] [M]ost learner groups will have spent intervening time belonging to, and conforming to the norms of, many other groups (families, peers, other classes, etc.). For this reason, most groups need a period of readjustment each time they come together, a time to rejoin the group, to accept each other again, to re-establish relationships, and to remind themselves implicitly of the goals and rules of the group – at the same time as switching into a second language “mind-set”. (Ehrmann/Dörnyei 1998: 235)

As a different set of students was present for each class, the few students who attended regularly were constantly readjusting to different group members. A lesson had to be repeated on more than one occasion, as no-one present had been to the preceding class. This is not an ideal climate in which to attempt group cohesion exercises.

5.2 The Second- and Third-Years

The second-year class was half the size of the first-year class, and contained students from only two different courses (as opposed to three in the case of the first-year group); I believed this would facilitate a higher level of group cohesion. In fact, the use of drama activities with both the second- and

third-year classes (the latter in collaboration with Mr. Huber) were more successful, probably because the students were more familiar with each other and with me (and, in the case of the third-years, Mr. Huber), and also with their environment.

I first introduced paired role-playing activities using physical movement to the second-year class (as an example see Appendix B: Exercise 1). Drawing on my experience with the first-years, the second-years were allowed to pair up with whomever they chose to sit on entering the classroom during this initial phase, an approach recommended by di Pietro (1987: 71):

Allowing students to seek out their own groups with whom to work improves the chances that they will be productive in their learning tasks.

Exercises for larger groups followed from the paired exercises (as an example see Appendix C: Exercise 2), leading ultimately to whole-group exercises (see Appendices IV and V: *Im Restaurant*). Way (1973: 44) advocates this method, as it allows for different stages of development in the use of drama in the classroom to be achieved in a natural fashion:

[...] it is wisest to allow opportunity for early practice and mastery to be entirely personal, individual and isolated; following this, little by little one learns how to share with other people, developing from the few to the many, often working with one's own friends in natural social grouping.

This gradual phasing in of group exercises was coupled with a change in the physical layout of the classroom, and adding props, to accommodate the transition to more elaborate role-playing required by Exercise 3 (see Appendix D).

During their performance of these exercises, the students responded well to tension-creating dramatic devices; for example, during Phase 4 of Exercise 3 (*Im Restaurant*), they quickly learnt to distract the others at their table in an attempt to rid themselves of the 'poisoned' red wine glass (see Pictures 1 and 2)², and they reacted promptly to news of their cars being towed, by leaving the restaurant to deal with the problem outside before returning (see Picture 3). The waiter demonstrated an ability to think quickly and respond in German when dealing with customer complaints (see Picture 4), and, where vocabulary was lacking, he and the other students utilised paralinguistic communication skills to compensate. Personae were adopted to a certain extent, although I believe that the students did not fully 'get into character' during any of the exercises. It is probable that they did not perform a sufficient number of exercises to become comfortable with this method; the grammar-orientated syllabus prevented the inclusion of a greater number of activities.

The response of the second- and third-years to the drama activities was generally positive, as demonstrated by words such as 'real', 'realistic' and

² Pictures 1 to 4 show the second-years performing Phase 4 of Exercise 3 in the fully-equipped Training Restaurant in the Tourism and Hospitality Management Department.



Figure 1: *Der Rotweinglas ist vergiftet!*



Figure 2: *Spaß mit dem Rotweinglas*



Figure 3: *Ihr Auto steht im Weg*



Figure 4: *Das habe ich aber nicht bestellt !*

‘enjoyable’ in their interview and questionnaire answers. As Holden (1981: 1) states: “Anything that can be done to make the learning process less remote, and more obviously transferable to the world outside the classroom, is to be welcomed.”

Although the responses of the second- and third-year students who participated in the drama activities were very positive, use of these activities did not noticeably improve attendance levels. Such activities cannot be successfully performed without group cohesion and an established atmosphere of trust; these cannot be properly established where attendance is low. Poor attendance is mentioned repeatedly throughout my observation notes for all years, and was commented on by Mr. Huber and the second-year students themselves. Longer exercises with the second-year students resulted in the repetition of preparatory classes as a result of low attendance. I also learned that exercises had to be flexible enough to accommodate four to fourteen students, as I could not be sure how many students would be present on any given day. I had expected that the second-year Tourism and Catering class would respond more positively to drama activities than the first-years, because they knew each other and me, and I considered them to be a more cohesive group. However, subsequent to the performance of the final exercise, a Tourism student expressed the belief that relationships had not formed successfully between his group and the Catering students. Although this class had performed the exercises in a satisfactory manner, and had provided some positive feedback, it became clear that the full potential of the activities was not being realised, as this group still lacked cohesion.

I also discovered that classroom layout can present a physical, and a psychological, barrier to the performance of drama activities. Although many of the classrooms in CIT are small, they have the design of third-level lecture-theatres and consist of fixed, tiered benches. Drama activities often require a large amount of floor space, or the rearrangement of furniture. The second-year students commented on the CIT classrooms themselves; one of them referred to the classrooms of CIT as “dull, lifeless and beige.” College students do not ‘own’ their space as secondary-school students do, as they move from room to room for various lectures, and do not hang posters or other

emblems of ‘ownership’ in any classroom. Wessels (2003: 22) likens this type of environment to performing in a vacuum:

[...] you do not want a bare, featureless room lacking in stimuli, in which the learners will be expected to be creative in a vacuum. [...] [A] bare room creates inhibitions and stifles the imagination.

Unfortunately, her recommendation to dispense with the traditional arrangement of desks cannot be followed for most rooms in CIT.

Subsequent to the second and third-year performances, it became clear that all of the students needed to embrace additional learning strategies. Despite repeated attempts during preparation to teach them conversational management devices and the correct use of register (using choral speaking, listening comprehension and basic role-playing), the students did not use these devices effectively during their performances. Furthermore, it was apparent that they lacked what Daeweile (2005: 374) calls “emotion vocabulary”, which L2 (second language) users often lack, as they see the L2 as “colder, more distant, and more detached from the L2 user.” I realised that these students needed to be taught how to use basic and emotional vocabulary in a structured manner from a very early stage in first year. Only by doing this, and by reinforcing the vocabulary through successful teaching and learning strategies, can the language required for everyday interaction be retained. However, it remains unclear as to which learning strategies are suited to students who are unwilling to devote a large amount of time to learning a language.

Based on my research, Mr. Huber and I chose to reduce the prescriptive grammar content of the new Business Studies syllabus, and to include terminology such as ‘drama’, ‘short script-writing’, ‘improvised role-playing’ and ‘group and paired interaction’. This should allow for a greater number of varied drama activities to be incorporated into weekly classes, in order for the students to become comfortable with using them. Activities such as dramatic role-playing and mime have also been incorporated into the new first-year Business Studies syllabus; it remains to be seen if these can be introduced successfully. Each class is different, and occasionally “the most imaginative drama-based method will run afoul of uncooperative and unmotivated students” (Moody 2002: 155). Moody states that he should have sought “more alternatives to emphasize the aspects of essential play” (ibid.) with his uncooperative high-school class; I felt that perhaps more carefully thought-out drama activities might work with future first-year classes, especially if time was specifically allocated to their use in the syllabus.

Most of the contributions from researcher-practitioners on the use of drama in the language classroom are written from the perspective of the successful implementation of these activities (for example Smith/Via (1982); Maley/Duff (1996); Ralph (1997); Miccolli (2003); Schewe/Scott (2003); Healy (2004)). Little has been written about the *incorrect use* of drama activities in the language classroom, or the students’ refusal to cooperate when asked to participate. More research is required to determine what constitutes *successful* versus *unsuccessful*

methods when using drama in the language classroom, and descriptions of drama activities need to include clearer indications as to exactly what the teacher's role/s and aims should be.

Hadfield (2003: 10) states that "very little material exists to offer suggestions for practical things a teacher can do to improve relations and atmosphere within a group." More research should be conducted to determine how to positively change group dynamics within uncooperative, or indeed hostile, groups of language learners. Furthermore, research needs to be conducted to determine which learning strategies best suit the acquisition of skill sets essential to a student's successful performance of a drama activity. My research was unable to determine whether drama activities can raise motivation levels in students. Dörnyei (2001: 251) states that motivation in L2 studies is currently being treated somewhat ambiguously within the field of Applied Linguistics; although some progress has been made, more qualitative research should be conducted to determine how different teaching methods may affect motivation to learn a L2.

6 Suggestions

The research conducted for this project concerned a very specific (and small) group of students; the findings were intended as a 'teacher learning' tool for my own development, and I did not intend that the findings should be directly transferable to other language teaching and learning situations. However, the following suggestions may be helpful to third-level teachers or lecturers considering using drama activities in the language classroom, particularly where a FL (or L2) class consists of students from different course groups, or a teacher (or lecturer) is experiencing low student motivation, low attendance levels, and/or a lack of group cohesion:

- Autodidactic methods may be insufficient for the effective use of drama in the third-level language classroom. Unless a teacher feels completely confident in his or her ability to use drama in the language classroom, he or she should attend workshops and/or drama classes.
- Trust must be built within the group before attempting drama activities; other activities may be used to achieve this, such as joint project-work. If students are uncooperative, the teacher may find exercises from Hadfield's (2003) collection of affective and cognitive activities helpful. Her book is designed to promote a successful group dynamic, and was created as a response to her, and other teachers', experiences with unsuccessful groups of language learners.
- Activities should reflect the dynamics of each individual group of students. If most students in a group are introverted, drama activities requiring a lot of motion should not be used, or should at least be introduced gradually, so that students can become comfortable with them.

- Students cannot be expected to learn a large amount of vocabulary – including emotion vocabulary – at the last minute. The use of drama in the classroom needs to be approached as a long-term project. The students need to begin acquiring basic transactional vocabulary from an early stage in their learning, before they are expected to use it in drama activities.
- The environment should be taken into account, in order to choose appropriate activities. Classroom layout, movement between classrooms, and the presence or absence of signs of ‘ownership’ (such as posters or notice-boards), influence students’ confidence in themselves and the group and, therefore, their attitude to drama activities. Where possible, students should be encouraged to ‘take ownership’ of their environment, for example by creating posters (as a group project), or making joint decisions about the arrangement of furniture.
- Exercises that suit both a small or a large number of students should be used, as full student attendance cannot be guaranteed. It may be that carefully chosen drama activities will raise motivation, and therefore attendance levels, but this cannot be assumed.
- If attendance is low, preparation for longer exercises may have to be repeated. The teacher must decide in advance if this is something he or she is prepared to do.
- If it becomes clear that students are not comfortable participating in the activities, the teacher should open a dialogue with them, to establish what is wrong, as suggested by Nunan (1993: 86f). It may be the teacher’s own attitude, or it may be that of the students. While it may be possible for the teacher to change his or her attitude, it may not be possible to effect a change in the attitude of the students. If the students remain uncomfortable, then it is possible that drama activities are not a viable option for that particular group.

Although the above points address possible obstacles to the successful completion of drama activities in the language classroom, such activities have, of course, also achieved successful outcomes as is demonstrated, for example, in the following three studies: Whitear (1998) talks of the ‘interesting results’ [paragraph 11] that the use of visual/physical activities such as mime, mirroring, tableaux and configuration can achieve; results from Schewe and Scott’s (2003) project *Literatur verstehen und inszenieren: Foreign Language Literature Through Drama* showed 69.2% of the students feeling that they had “experienced new ways into literary texts” (72) during the course, and that they felt they had frequently used their various intelligences during the module workshops (ibid.); and Miccoli (2003) proved that using play production with a mixed-level class can raise student motivation. It is not the intention of this

article to detract from such successful outcomes, but to contribute a cautionary note to the existing literature on drama in the language classroom. Drama has been proven to be a valuable language teaching and learning tool; however, if it is used in an inappropriate manner, it may not automatically achieve the positive outcomes that an inexperienced teacher may expect. It is only by considering such things as group dynamics, motivation levels, trust issues, the environment and fluctuating attendance levels that a teacher in a similar situation to my own might successfully conduct drama activities with his or her students.

Bibliography

- Bernat, Eva (2004): Attending to Adult Learners: Affective Domain in the ESL Classroom. In: *Humanising Language Teaching* 6/3. March 10, 2005 (page numbers not supplied) <<http://www.hltmag.co.uk/sept04/mart02.rtf>>
- Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy, Vol. 3. Westport, CT: Ablex Publishing
- Brumfit, Christopher (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chauhan, Vani (2004): Drama Techniques for Teaching English. In: *The Internet TESOL Journal* 1/10. March 10, 2005.
- Conlin, Christine (2000): *Unternehmen Deutsch. Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch*. Lehrbuch. London: Chancereel.
<<http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>>
- Dewaele, Jean-Marc (2005): Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. In: *The Modern Language Journal* (Special Issue) 89/3, 367-380
- Di Pietro, Robert J. (1987): *Strategic Interaction. Learning Languages Through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dodge, David (1998): *Creative Drama in the Second Language Classroom*. Queen's University Faculty of Education: Action Research. June 7, 2004.
<<http://educ.queensu.ca/~ar/11drama.htm>>
- Dörnyei, Zoltan (2001): *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson
- Dougill, John (1994): *Drama Activities for Language Learning*. London: MacMillan
- Ehrmann, Madeline / Dörnyei, Zoltan (1998): *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*. London: Sage
- Hadfield, Jill (2003): *Classroom Dynamics*. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press

- Healy, Celine (2004): Drama in Education for Language Learning. In: *Humanising Language Teaching* 6/3. March 10, 2005 (page numbers not supplied) <<http://www.hltmag.co.uk/sept04/mart7.htm>>
- Heathcote, Dorothy (1972): Training needs for the future. In: Hodgson, John / Banham, Martin (eds.): *Education I: The Annual Survey*. London: Pitman
- Hegman-Shier, Janet (2002): The Arts and the Foreign-/Second-Language Curriculum: An Interdisciplinary Approach to Actively Engage Students in Their Own Learning. In: Bräuer, Gerd (ed.) *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*, Vol. 3. Westport, CT: Ablex, 183-205
- Holden, Susan (1981): *Drama in Language Teaching*. Essex: Longman
- Johnson, Keith / Morrow, Keith (eds.) (1981): *Communication in the Classroom*. London and New York: Longman
- Maley, Alan / Duff, Alan (1996): *Drama Techniques in Language Learning*. A resource book of communication activities for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press
- McNiff, Jean (2001): *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge
- Miccoli, Laura (2003): English Through Drama for Oral Skills Development. *ELT Journal* 57/2. Oxford University Press. July 14, 2005. <<http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/57/2/122>>.
- Moody, Douglas J. (2002): Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama? In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*, Vol. 3. Westport, CT: Ablex Publishing, 135-159
- Morrow, Keith (1981): Principles of communicative methodology. In: Johnson, Keith / Morrow, Keith (eds.): *Communication in the Classroom*. London and New York: Longman
- Nunan, David (1993): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ralph, Edwin G. (1997): The Power of Using Drama in the Teaching of Second Languages: Some Recollections. In: *McGill Journal of Education* 32/3, 273-288
- Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rivers, Wilga M. (ed.) (1987): *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Royka, Judith Gray (2002): Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching. In: *The Internet TESL Journal* 8/6. March 10, 2005 <<http://iteslj.org/Articles/Royka-Drama.html>>
- Sam, Wan Yee (1990): Drama in Teaching English as a Second Language – A Communicative Approach. In: *The English Teacher* Vol 19. March 11, 2005 <<http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>>

- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg
- Schewe, Manfred / Scott, Triona (2003): Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature Through Drama – A research project. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 3, 56-83. February 28, 2007
<http://www.gfl-journal.de/3-2003/schewe_scott.pdf>
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Smith, Larry E. / Via, Richard A. (1982): English as an international language via drama techniques. *World Language English* 1/2, 102-107
- Way, Brian (1973): *Development Through Drama*. New Jersey: Humanities Press
- Wessels, Charlyn (2003): *Drama*. 13th edition. Oxford: Oxford University Press
- Whitear, Stephen (1998): English Through Drama: A Visual/Physical Approach. *JALT (Japanese Association for Language Teaching) The Language Teacher Online* 22/12 (page numbers not supplied). February 28, 2005
<<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/dec/whitear.html>>

A Appendix A

A.1 The First-Years: Sample Exercises

A.2 Warm-up exercise: On the Raft (Whole-group exercise)

This exercise was taken from the Spielend Deutsch - DaF lehren und lernen mit Theatermitteln Workshop, led by Birgit Oelschläger (Goethe Institut - Inter Nationes, Berlin), at the International Conference on Drama and Theatre in the Teaching and Learning of Language, Literature and Culture at UCC in 2003.

Setting

Classroom furniture is moved to the sides and back of the room, clearing a floor space with no obstacles.

Instructions (2-part exercise) – given verbally to the group in English

1. Imagine you are all on a raft on a river. In order for the raft to remain upright, you all have to keep walking around. The raft will capsize if too many of you are on one side of the raft, so keep an eye on where everybody is!
2. Imagine you have docked the raft, but although you are all now on dry land, you are very wet. Move around, jump up and down, and shake yourself dry.

Goals

To encourage physical movement, and to familiarise the students with each other's physical space as a way to break down communication barriers. It aims to prepare students for physical interaction during future exercises.

A.3 Warm-up exercise: At the Party

Setting

- Classroom furniture is moved to the sides and back of the room, clearing a floor space with no obstacles.
- Music suited to a house party is played in the background.

Method

The students are introduced (verbally) to the question "*Wie heißt du?*" and the statement "*Ich heiße . . .*"

Instructions – given verbally to the group in English

Imagine you are at a party. Walk around the group, introducing yourself and finding out the names of the other partygoers. Pretend you are holding a glass or a cup in your hand!

Goal

To introduce verbal interaction to accompany physical movement in a situation that mirrors real life.

B Appendix B

B.1 The Second-Years: Exercise 1 Meet-and-greet (based on Conlin 2000: 10)

Duration

approximately 25-30 minutes

Setting

At the airport.

No props required. No alteration of classroom layout required.

Instructions (given verbally in English)

You work for the Irish branch of a German company, and a German colleague is visiting your company. You are in charge of collecting him/her from Cork airport. You are to meet the colleague at the airport, and drive him/her to your workplace in your car. You will have to make conversation en route!

Preparation

Phase 1 (15 minutes)

Students sit in pairs at their desks and prepare a dialogue. The course-book and dictionaries are used as primary sources of vocabulary and phraseology. The teacher facilitates phraseology when requested to do so.

Phase 2 (6-8 minutes)

Students move from behind their desks to the front of the classroom. They enact a 'meet-and-greet' situation in the arrivals area of an airport. They then walk to their 'cars' (their desks) and continue the conversation.

Phase 3 (6-8 minutes)

The students swap roles and repeat the exercise.

Goals

1. to introduce students to the appropriate language for a preliminary business encounter
2. to promote physical movement as an accompaniment to verbal expression, thereby facilitating greater language retention.³
3. to motivate students to use the acquired language in a realistic way, thereby bridging the gap between the classroom and the world outside.⁴

³ Methods such as Total Physical Response use this to tap frequently into short-term memory: "Particularly high memory retention is achieved when this tapping not only occurs verbally, but is associated with motor activity." (Schewe/Shaw: 1993: 296)

⁴ See Holden 1981: 3.

C Appendix C

C.1 The Second-Years: Exercise 2

Setting

A pub in Germany.

Classroom furniture is arranged by students to resemble the layout of a pub.

Instructions (given verbally in English)

You are on holiday in Germany with some friends, and you are in a German pub. You end up sharing a table with some Germans and you strike up a conversation with them. They are curious about Ireland and have many questions about what Ireland is like. Do your best to persuade them to go to Ireland on holiday!

Preparation

Phase 1

Students decide on a persona. Some decide to be Irish, and some decide to be German. The 'Irish' people sit together at one table, and the 'German' people sit together at another table. The two groups prepare vocabulary and phraseology, using the course book and dictionaries. The teacher facilitates phraseology on request.

Phase 2

Students assume their personae and enter the 'pub'. They arrange themselves so that there is a mixture of 'Irish' and 'German' people seated at each table. A menu is provided. The teacher assumes the role of waiter/waitress and serves (imaginary) food and drink to the groups while they talk.

Goals

1. to introduce students to the concept of assuming a persona during dramatic activities
2. to introduce the students to the concept of group versus paired activities (Phase 2)
3. to motivate students to use the acquired language in a realistic way
4. to motivate the students to use acquired information about behavioural and cultural differences between Ireland and Germany in a meaningful way

D Appendix D

D.1 Exercise 3: Im Restaurant

Setting

A restaurant in Germany.

Materials: (phases 2 and 3): menus, paper cups, paper plates, plastic knives and forks, paper serviettes.

Environment (phase 4):

The third-years: a classroom

The second-years: the CIT Training Restaurant

Additional auditory stimulation: Background music (Classical)

Instructions (given verbally in English for Phases 1-3; given on cards for Phase 4)

You are at a conference/on holiday in Germany with some colleagues/with your family, and you go to a restaurant for lunch. You booked the table yesterday. You order a starter, a main course, and dessert, as well as something to drink. However, the service is appalling and you make many complaints to the waiter/waitress. At the end of the meal you come to a compromise with the waiter/waitress about the bill, as you don't want to pay the full price.

Preparation

Phase 1

Vocabulary items (including a menu and wine list) are presented to the class. The processes of ordering food and drink, and of complaining about aspects of the service, are then practised through paired role-playing. At this point the students are still seated at their desks. They take it in turns to be the waiter and the customer. The teacher, as facilitator, guides the students through the phraseology.

Phase 2

The classroom is converted into a restaurant scene. Students sit in groups of 3 or 4 around the desks, and discuss (in English) who they are. Are they a family on holiday, or are they work colleagues at a conference? Once this is decided, they assume their personae and make conversation (in German) as though they are at a restaurant table. The teacher provides guidance only on request.

Phase 3

The teacher (as participant-observer) assumes the role of waitress, takes orders, and serves food and drink to the groups while they make conversation.

Phase 4 (see Appendix E for written instructions to the students)

The students take ownership of the activity. Waiters and waitresses are chosen by the groups for each table. Props such as cutlery, crockery, and napkins are provided. The teacher, in her role of restaurant manager, becomes the director-observer, occasionally providing impromptu dramatic twists to the scenario, to which the students have to react.

Goals

1. to motivate students to use the acquired language in a realistic way

2. to encourage students to use the acquired language in situations where they are required to react quickly in the target language
3. to heighten awareness of, and sensitivity to, the concept of register in the target language
4. to heighten awareness of non-verbal communication strategies
5. to encourage 'ownership' of the learning process

E Appendix E

E.1 Cue cards given to the students for Exercise 3 (*Im Restaurant*): Phase 4

Instructions: Guest 1 – Table 1

- You order three courses: a starter, a main course, and a dessert. You also order
- a glass of wine
- a cup of coffee with dessert.
- You don't like your dessert. Ask for a different one.
- You need to go to the bathroom – ask the waiter for the way.
- Everybody at your table wants to pay separately.

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

Instructions: Guest 2 – Table 1

- You order two courses: a main course and dessert. You don't want a starter.
- Your main course is burnt. Demand another one!
- You also order:
- a beer
- a cup of tea with your dessert
- Everybody at your table wants to pay separately.
- Your car has the registration number HH-E-4567

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

Instructions: Guest 3 – Table 1

- You order three courses: a starter, a main course (you want fish), and a dessert.
- Your waiter brings you the wrong main course. Complain!
- You also order:

- a glass of mineral water
- a cup of coffee with your dessert

- You've forgotten something in your car. Go and get it.

- Everybody at your table wants to pay separately.

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

Instructions: Guest 4 – Table 1

- You order two main courses: a starter and a main course.

- You start to feel ill after eating the starter. Your waiter brings you your main course and you decide you don't want it. Ask the waiter to take it away.

- You also order a glass of water.
- You order another glass of water!

- You need to go to the bathroom. Ask the waiter for the way.

- You feel better so you order dessert and a coffee.

- Everybody at your table wants to pay separately.

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

Instructions: Guest 1 – Table 2

- You order three courses: a starter, a main course (the *Kohlroulade*) and a dessert.

- Your *Kohlroulade* is too spicy – you can't eat it! Order something else from the menu.

- You also order:
 - an extra portion of noodles
 - a glass of wine
 - a cup of coffee with your dessert

- Your car has the registration number CO-C-3689

- The people at your table want to pay the bill together.

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

Instructions: Guest 2 – Table 2

- You order three courses: a starter, a main course (the *Hacksteak*, but you want chips instead of roast potatoes!), and a dessert.
- You also order a glass of red wine.
- You need to go to the bathroom. Ask the waiter for directions.
- When your main course arrives, it has roast potatoes on the plate and no chips.
- You order a cup of tea with your dessert.
- The people at your table want to pay the bill together.

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

Instructions: Guest 3 – Table 2

- You order 3 courses: a starter, a main course (you order the wild salmon), and a dessert.
- You also order a beer with your meal.
- Your salmon is only half-cooked. Send it back!
- You decide you want a salad with your meal.
- You order coffee with your dessert.
- Your coffee is cold. Ask for another one.
- The people at your table want to pay the bill together.

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

Instructions: Guest 4 – Table 2

- You order 2 courses: a main course and a dessert. You don't like the look of the starters.
- You order a glass of wine with your main course.

- You have forgotten something in your car. Go and get it.
- You order dessert and a coffee.
- Your dessert is horrible. Order something else from the dessert menu!
- The people at your table want to pay the bill together.

VORSICHT! You suspect the waiter is trying to poison someone at your table. Avoid the red glass! Try to exchange it with your neighbour's glass, but don't get caught!

And who says it doesn't make sense? Drama in third-level language classrooms

a practical approach

Anna Weiss

Abstract

This article examines possible implications of Drama in Education (DiE) used in the third-level language classroom. It is based on a series of lessons that I conducted with university students of German, an analysis of the students' feedback and my own observations. I argue that the small number of publications on the use of DiE in university teaching should not be interpreted as a signal that drama pedagogy does not have a place at this level; on the contrary, this approach has potential that should be highlighted rather than overlooked. In the first part of the article, I will focus on the theoretical basis of DiE, namely central characteristics, implications for the language classroom, and practical issues regarding the practice of language teaching and learning through drama. In the second part, my practical work will be presented and discussed in more detail.

1 Drama in Education in Theory

Drama is like the naughty child that climbs the high walls and ignores the 'no trespassing' sign. It does not allow us to define our territory so exclusively: it forces us to take as our starting point LIFE not language. (...) It does not respect subject barriers. (Maley/Duff 1997: 15)

Drama in Education (DiE) cannot be described as a linear teaching strategy. Instead, it should rather be seen as a dynamic teaching and learning process during which a multitude of different drama-based methods are applied in order to achieve aims relevant for a specific target group. There is a long tradition of practitioners using dramatic methods and activities in pedagogical contexts. Nowadays it can be found in and outside the school context and is used for specific and general educational purposes¹, including language teaching.

¹ A very recent example of this is the DiE Asperger-project in Dublin, Ireland, led by Carmel O'Sullivan, Trinity College Dublin (Department of Education).

1.1 Central Characteristics of DiE

The following definition embraces central elements of DiE and their practical implications and also reflects upon important theoretical issues:

Drama in Education is an enactive learning process which derives from our unique ability to imagine, emphasise and project. It is a collaborative medium, accessible to all, the purpose of which is to explore past, present and future experience, our own and others', in an attempt to make sense of the world in which we live. The distinctive features of this process are 1. The creation of an 'as if' context and fiction. 2. The taking of roles. 3. The motive power of feeling engagement within the fiction or metaphor and 4. The primacy of experiencing the "here and now" of the drama. (Norman 1999: 9, quotes from *Issues in Educational Drama*)

Within this definition, a number of theoretical features can be distinguished that are common to a DiE practice I base my work on: The definition highlights imagination, emphasis and projection that leads to the notion of 'metaxis' which O'Toole (1992:30) defines as "[t]he tension between the real fictional context and the real context." It also implies the concept of DiE as 'processual work'².

My work draws on a holistic learning model that identifies affective motives as crucial for learning³; the stimulation of motivational factors and personal growth is therefore considered as important as factual learning. DiE's inherent 'collaboration' might help to promote these aims. Silberman (1996: 6) considers collaboration to be central to contemporary learning theories. He states that in giving students tasks in which they depend on each other, teachers capitalise the social need students have and encourage and motivate them to collaborate and talk. Subsequently, he stresses that active learning can be promoted through collaborative activities.

On a different theoretical stance, I want to highlight the potential of fictional or 'as-if' settings and role-plays. Although this seems to be stating the obvious, I believe that the fundamental difference between DiE activities and theatre work needs to be explained: While in the latter there is an audience and a rehearsed play, the former lacks an external audience and the group activities are unrehearsed. My teaching experience shows that fictional settings usually encourage students to engage actively, since they generate rich opportunities for language use in a safe learning environment (see Schewe 1993: 401). Furthermore, the "process of learning through drama (. . .) is especially suitable for providing rich opportunities for meaning making for learners of all kinds" (Norman 1999: 12).

In terms of 'learning outcomes', Bowell/Heap (2001) among others stress

²Although this has frequently been challenged by practitioners, there seems to be an understanding that *process* is a crucial element of DiE. For further reading please refer to e.g. O'Neill (1995), Neelands (1985) or Fleming (1998).

³More information about learning models and research (particularly highlighting foreign language acquisition) featuring affective learning dimensions can be found for example in Dörnyei (2001), Apeltauer (1997), Riemer (2001) and Schewe (1993).

that DiE promotes the learning of the art form⁴ but also personal and social learning. Byram/Fleming (2002: 143) argue, that “drama also involves looking beyond the surface to the values which underlie them, and as such it provides an ideal context for explorations of cultural values, both one’s own and other people’s.” For language teachers it is of particular interest that DiE enables the teacher and learner to work on literature, culture and language in an integrated way rather than in isolation (cf. Schewe 1993)⁵.

DiE activities are learner-focused, concerned with the construction of imagined experiences and not dependent on a script. Neelands (1985:6) also emphasises the social aspect of creating and interpreting meaning through imagined action and language. Hence, the learning outcomes comprise more than mere factual learning.

1.2 DiE in Language Teaching

Drama here is not serving merely as an arbitrary means to an end but is actually affecting the end or outcome. In this case the end ‘learning a foreign language’ changes to ‘learning a foreign language in a way which focuses on the richness and complexity of human behaviour’ or, to put it in another way, it is to approach language in its cultural context. (Fleming 2003: 149)

Language learners will always have to face the challenge of entering into a different linguistic and cultural world when using and practicing the new tongue. I would argue that DiE can help to ease possible inhibitions through dramatic methods and the fictional context the students are working in. Liu (2002: 56) suggests that “...unlike Focus on Form, the starting point of Focus on Meaning is not the language but the learner and learning process.” Through DiE, authentic speaking situations can enhance the students’ intrinsic motivation to speak and learn more about the language in question. Additionally, O’Neill (1990: 18) claims that “[d]rama can provide a powerful motivation to speech, and this speech does not occur in isolation, but is embedded in context and situation where it has a crucial organizing function.” Also, collaborative tasks and fictional contexts in the language classroom can break up the affective filter⁶ and moderate students’ anxieties.

During my teaching experience in third-level language education, I have often observed that the students’ willingness and engagement to participate in discussions is greater if they can speak in roles. Byram/Fleming (2002: 143) state that drama as an art form works paradoxically: It brings the participants

⁴Neelands (1992) calls it aesthetic learning.

⁵Other theorists who argue that DiE is beneficial for language learning processes are for example Scheller (2004), Wagner (2002), Even (2003) and Tselikas (1999).

⁶Krashen coined this expression. He says that “...an affective filter can keep input from getting in. We used to speak of a mental block, a block against language learning. Filter is another word for mental block (...) what the filter says about pedagogy is that the more we do to lower the filter i.e., the more our classes are low-anxiety, the better off our students will be.” (Krashen 1982, quoted in Henrici 1996:107).

closer to the subject because they are emotionally engaged in the activity, but at the same time a distance is being established because everybody agrees that it is a fictional context.

Last but not least, the fun-factor should not be underestimated. Unarguably, language learning is hard work, but dramatic tension and the exoticism of some of the assignments within a DiE setting can help the students focus on the practical usage of the target language and enjoy using it as a tool to communicate. Although it is hard to prove, I am convinced that this bears central motivational potential for language teaching.

1.3 Structuring and Internal Coherence

Drama has the “potential as a highly motivating teaching strategy when properly structured.” (O’Sullivan 2000: 16)

In DiE sequencing plays an integral part in lesson planning. ‘Sequencing’ here, according to Davis (1998), stands for the step by step staging of tasks by the teacher which is externally observable and should be inherent in any lesson plan. Another critical issue is how to achieve internal coherence signifying the internal logic of corresponding tasks and activities (ibid.). Howell/Heap (2001) suggest a four step structure to plan lessons, embracing context building, narrative building, deepening and reflexion.⁷ O’Neill (1995: 38) calls the very impulse to create a context the ‘pre-text’. It determines the dramatic action, establishes location, atmosphere, roles and situation. She also stresses that essential elements of a story such as human subjects and the dimension of time and place need to be taken into account (O’Neill 1995: 45). In other words, only if the students believe and invest in the situation will they be engaged enough to sustain the activity, contribute to the discussions and learn in this collaborative working context. Investment can lead to a higher level of motivation⁸ which is crucial to the learning outcome. To that end, Neelands (1985: 83) advises to go beyond the narrative into the plot and action. With that in mind, the fundamental question is how the participants can be engaged in the activities. Heathcote (1999: 32) suggests that “the event must have a focus, usually through productive tension which has to be injected deliberately.” Tension will only be created through an engaging focus that needs to be appropriate to the aim, the participants’ age and the structure of the group. It will help the group members to invest in the situation and react to it.

Additionally, the question of framing needs to be addressed when planning a lesson. ‘Framing’ here signifies a defined focus on an issue so that students will automatically find themselves in a prescribed situation and with prescribed objectives that can be variably close to the students’ lives. O’Toole (1992: 111) depicts a frame to be “embodying the qualities: surface and depth. Here,

⁷Fleming (2003: 53) gives a helpful overview on questions that might help to structure a lesson.

⁸Dörnyei (2001) defines motivation as the reason why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity and how hard they are going to pursue it.

'surface' is the particular dramatic invention or style which is being employed. (...) 'Depth' is the *role distance*, that is, the distance and also the angle of viewpoint (...)." Techniques such as drawing, sculpturing and writing in role, as well as the convention 'teacher in role'⁹, promote the framing of an activity according to the lesson's aims and objectives.

1.4 Leading a Group in DiE

The scope of this article does not allow an extensive overview of all strategies, techniques and conventions that can be used within a DiE context.¹⁰ However, the role and responsibilities of the teacher will be briefly talked about next.

When planning a lesson a teacher must be aware of the available teaching methods and techniques and choose them according to the requirements of the class. In addition to that, because the outcome is not absolutely foreseeable, she needs to have a certain tolerance of ambiguity. Another important issue to consider is the quality of the group atmosphere. O'Toole (1992: 105) highlights that "the drama depends to a large extent on the trust existing within the classroom." Additionally, another group related parameter needs to be addressed at this point, namely proficiency of methods. If a group is not accustomed to small group activities and group discussions, group improvisations on the spot would probably be unsuccessful. Therefore, techniques need to be introduced and practised before applying them in a dramatic setting.

Finally, I want to focus on a convention called 'teacher in role' that can be very beneficially employed to lead groups into a fictitious world, raise interest, and encourage involvement.

This complex tactic (...), in which the teacher or leader initiates the dramatic world by adopting a role, offers both a change of stance to the teacher/leader and an opportunity to function as playwright within the work. It is important here to examine its operation as a means of engaging participants in active contemplation and inviting them to live in both the real and imagined world. (O'Neill 1995: 125)

The teacher will set the time and setting, and prescribe the register and language from the first moment she addresses the group. In her role, she can develop a narrative, provoke tension and challenge thinking. In showing the group that it is safe to immerse into a fictitious context, the group members usually follow quickly and invest in their roles.¹¹ Simultaneously, internal coherence and sequencing still need to be taken into account. Neelands (2001: 32) explicitly

⁹For more information on the technique 'teacher in role' see Neelands /Goode (2001: 32)

¹⁰ For a comprehensive overview on drama conventions, please refer to Neelands (1988), Neelands and Goode (2001), Fleming (1997) or Rohd (1997).

¹¹I have experienced this in classes at university level in which I had acted as a teacher in role previously. Students sometimes spontaneously adopted roles within discussions as a means to drive the discussion further through arguments that would not have been mentioned if it had not been for the students' fictitious roles.

points out that “the teacher is not acting spontaneously but is trying to mediate her teaching purpose through her involvement in the drama.” This technique provides an interesting means to create authentic speaking opportunities, which is fundamental to language teaching. Finally, Bolton/Heathcote (2002: 160) argue that “one of its purposes is to bring a degree of authenticity beyond the extended ability of the students – and, as such, has a potential in language methodology.”

1.5 Rationale for the Practical Work

The implementation of DiE might seem risky at university level because the number of contact hours is usually quite low and the students are not necessarily accustomed to dramatic methods being used in the language classroom. I have noticed, however, that theatre related methods are beneficial to discussions, interpretation of texts, as well as group dynamics. Therefore I would like to present a series of lessons in which DiE methods were used in fourth year university language classes. Like Bailin (1998: 46), I claim that in drama creativity is not necessarily confined to spontaneous improvisation, which I trust would be challenging to my students at first. I think that apparent non-dramatic elements¹² such as drawing a house plan, the conventions ‘role on the wall’¹³ and ‘tableau’¹⁴, will help the students to interpret a story and understand its general structure.

2 Scheme of Practical Work

I find this approach to class excellent (. . .). It is an extremely interesting class and we cover so many things in such a short time.¹⁵

2.1 General Information

The sessions were conducted for fourth year German language students, including Erasmus students, who graduated at the end of the academic year 2005/2006. The participants were used to group work and communicated in German during the classes which were taught in the target language.

The sessions are based on a German short story. Strict drama practitioners may consider working with a text as an inferior form of activity, but Fleming (2003: 96) counter argues that “there should be no reason (. . .) why working with texts should not be as creative and engaging as other activities.” O’Neill (1995: 5) goes further in saying that texts “operate as pretext, enriching, controlling and sustaining the students’ explorations, including writing in role.”

¹²These can be dramatic tasks according to O’Toole (1992: 111).

¹³For more information see Neelands (1998:97).

¹⁴For more information see Neelands (1998: 98).

¹⁵Comment by one of my students.

Moreover, the text will provide a number of cultural elements that can be discussed in class and worked with through DiE activities.

The practical work to be described and evaluated in this article will cover three sessions of 50 minutes.

2.2 Aims of the Project

These aims can be grouped into three different sub-categories encompassing language-skills, short story, and mode of learning. These sub-categories will now be elaborated upon further:

Language skills:

The students are asked to . . .

- use the German language creatively.
- use German in different modes and registers.
- use German in authentic speaking situations as a tool to solve problems.
- practise all basic language skills throughout the project.

Short story:

- The students will interpret the short story in depth; learn about the characters and their roles in the story, the underlying time structure, story line and plot, as well as intercultural issues.
- They will find out about the structure and stylistic features of a German short story.

Mode of learning:

- The students will be asked to work in ways which they have not encountered so far. They will experience alternative methods of looking at texts and of presenting their results.
- They will also be asked to work with their peers collaboratively.

2.3 Objectives of the Project

- Students will read and interpret the short story.
- They will learn about the general structure and characteristics of a German short story.
- They will use German in writing and orally in different registers and work on a variety of different language tasks.
- The participants will be asked to write their first short story in German at the end of the project.

2.4 The German Short Story Used in the Sessions

I have chosen the short story *Die Tochter* by Peter Bichsel. The story embraces a variety of issues that may be of interest to students: The relationship between a girl working in a large city and her parents who live in a town, her aspirations to leave home, as well as mutual perspectives across generations. Therefore, it contains ample possibilities to switch perspectives and to initiate discussions. What is more, the story is very short, which enables me to let the students read it in class and still work with the text afterwards, all in one lesson. It also comprises some very interesting stylistic and linguistic features.

On account of this, I am starting the first lesson with a very short extract to raise the motivation and interest of the group to learn more about the story. Moreover, the structure of the text is very clear, which allows me to use it as a prototypical structure for the story the students write at the end of the third lesson.

The three sessions will now be presented as detailed lesson plans and corresponding comments.

3 Description of the Practical Work

3.1 Lesson One

Socialform ^a	Drama convention	Material	Task	Teacher activity
1. Plenary				Introduction Welcome and inform the group that we will work on German short stories during the next couple of weeks.
2. Small group activity		Extract of the short story (see Appendix A)	Read the extract in your group ^b , discuss who is "sie" ^c , and what the relationship of the characters involved might be.	Assist if there is a question or ask questions if a group is stuck.
3. Plenary		Blackboard, chalk	Discussion of the findings	Write down ideas of the groups on the blackboard
4. Individual work		Short story	Read the short story; underline what you find interesting in regard to the content and language of the story.	Give a short introduction to the author and the time of writing the text, then hand out the texts. While the students are reading, assist, if necessary.
5. Plenary		Blackboard	Discussion, revision of first impression.	Pick up on unfamiliar language features, answer general queries about the text. Come back to the content of the story and ask students on how their initial expectations met the actual content of the text and why.
6. Small groups	Drawing (house plan ^d)	Paper	Discuss how the family might live. Then draw a house plan.	Walk around, encourage the students to come up with their idea of how the family lives. Help them to overcome their anxiety to actually fill the "gaps" in the text with their own thoughts.
7. Plenary		House plans	Present your findings to the group.	Chair the discussion. Set homework: Request they read the text again and write down important explicit and implicit information they find about the characters of the text. ^e

^aThis category provides information on how the individual members of the group will be

3.2 Commentary

The introduction to the story through the extract worked very well but took more time than I anticipated. At first the students found it challenging to make sense of the short text and subsequently find an appropriate setting, but I felt that they really worked hard to come to a conclusion that every member of the group was happy with. Here, one important issue was to come up with settings that were *likely* instead of 'right' or 'wrong'. The claim that everything was possible as long as it could be explained needed to be highlighted and I took my time to talk to the small groups and encourage them to come up with their own interpretation of the extract. The presentations of the different ideas were lively and interactive. The level of involvement of the participants was high and I felt that they showed a genuine interest in working together and explaining their ideas. Reading and discussion of the story was unproblematic and fruitful and led nicely to the drawing of the house plans.

The text gives a vague description of how the family lives, focussing very much on the daughter's belongings. To reflect on who the three characters are, and how they live together, the students were asked to draw up a plan of the whole home, including the parents' room(s). I gave each small group a blank paper which proved to make the task more challenging as if I had handed out a plan of a house or a flat instead. Although the students seemed to have a clear idea of the relationship between the family members, they had problems in imagining a 'Swiss' or 'German' home. On one hand, a plan would have eliminated that problem and probably enabled the students to focus more on the relationship and hidden hierarchies within the family visibly represented in the house/flat. On the other hand, the students had an intercultural task to work on and benefited from the experiences of their peers who had previously lived in German speaking countries. Generally speaking, all the students were very actively engaged and enjoyed presenting their results to the plenary. In the lively presentations, the students constantly referred to the text in order to explain their ideas. Their presentations proved that they had started interpreting and actively working with the text. One interesting finding for all of us was that, although the drawings varied greatly, every group had dedicated the biggest and most comfortable room to the daughter. Since there was not a lot of time left, I suggested that we would look at the house plans again in the next session. Then I set homework whereby the students had to look more intensively at the explicit and implicit description of the three characters.

3.3 Lesson Two

Social form	Drama convention	Material	Task	Teacher activity
1. Plenary		House plans	Discuss and explain your results.	Why was it that every group has chosen to give the biggest room of the flat to the daughter? Chair discussion.
2. Small group work	Role on the Wall	White paper	Draw the outline of your character on the paper. Write into the outline what you found in the text and what you would imagine the person to be like. On the outside of the outline write which external forces affect the persons.	Explain task, help, if help is needed.
3. Plenary		Drawings (see Appendix B)	Present your findings.	Lead discussion.
		Short story.	Discuss, what makes the story work, what creates the tension the story needs to be interesting	
4. Whole class with three volunteers standing in front of the class.	Space between ^a	Chairs, table	Tell the volunteers how and where to stand in order to place them for a family photo.	Ask for volunteers. Set task. Encourage the group to try out different options, ask the students to explain their choices.
5.a see 4	Tableau ^b	Chairs, table	Group the parents in the way they would wait for their daughter in the evening.	see 4
5.b. see 4	Thought tracking ^c	Chairs, table	Tell the class what your character thinks.	Ask the volunteers to tell the group what they think in role.
5.c. see 4	Tableau	Chairs, table 35	Tell the volunteers how to stand/sit at the moment the daughter enters the room on her arrival.	See 5.a.
5.d. see 4	Thought tracking	Chairs, table	See 5.b.	See 5.a.

3.4 Commentary

The session started with the discussion on why the students felt that the daughter would probably occupy the biggest room in the family home. The reasons were multifaceted but all came back to the rich description of the daughter's belongings in contrast to the lack of information with regard to the parents' living area. The convention 'role on the wall' picked up on the homework and worked very well. The students were asked to find their own group depending on which character they wanted to work on, so each small group worked on one character only. If the students added their own ideas, then they had to explain how these would fit the information they had extracted from the text. Generally speaking, the students discussed the task thoroughly and obviously enjoyed themselves while drawing and writing. Also, all students used the German language to communicate and even the weaker students were actively involved in the discussions, mainly because they wanted to make their ideas known.

In the plenary discussion, not only the different characters were talked about, but also the linguistic features that were used to create a certain atmosphere and which expressed time and place. In order to highlight the family situation and also to prepare the students for the next exercise, they were asked to organise a 'family photo'. I chose this task because I wanted to focus on the different interpretations of the groups. When asking for volunteers, I specifically mentioned that some acting would be involved. Therefore, students who would not feel comfortable to be exposed in such a way could opt for contributing to the activity with their interpretation of the story orally. Furthermore, I had chosen to only use tableaux and thought-tracking so that neither particular acting skills nor a great deal of language was needed. Also, the volunteers only had to react to the suggestions of the group. Interestingly, not only the 'usual suspects' volunteered, but also students who would normally not be too involved in class activities. To my surprise, the students started talking in role and improvised the scene (see point 5 in lesson plan). The level of commitment within the group was exceptionally high and the students were very actively engaged in contributing ideas. What amazed me most was the students' willingness to improvise in German.

I felt that a discussion at the end of the lesson was needed, because I wanted to give the group time and space to talk about their experiences and reflect on how this way of representing their interpretation would mirror the way they saw the text. The students stated that they felt the exercises were helpful to come to terms with different aspects of the story and did not make the impression of being overtaxed by the conventions. As a result of this very active lesson, I decided to conduct a whole-group improvisation in the subsequent lesson.

3.5 Lesson Three

Social form	Drama convention	Material used	Task	Teacher activity
1. Plenary		Homework (problem letter, diary entry)	Hand in homework.	Collect homework and delete the names.
2. Plenary	Teacher in role ^a	Documents	Help the editor of a newspaper to raise the number of sold papers.	Narrative: The chief editor of our newspaper has sent out a memo to warn the journalists that unless the numbers of the sold papers rise, everybody's job is at risk. The editor (teacher in role) has come up with the idea of featuring family stories in the weekend supplements to boost sales. The previous day she received an envelope with documents that seem to be personal from an anonymous source. She is hoping that these documents will be the starting point for the articles. Since it is Thursday already, ideas for possible stories need to be found as soon as possible.
3. Individual work		Documents,	Read through the 'documents', decide on a topic / topics and a title / titles.	Set task of reading through the texts and find possible topics / headings for a newspaper article.
4. Plenary	Group improvisation	Blackboard, chalk	Discussion on findings, vote for the best topic and title.	Lead discussion, make notes on the blackboard and organise a vote on the topic.
5. Pair work	Pair improvisation (sitting back to back)		Make a phone call to one of the family members (be aware that they might not be too pleased with journalists contacting them. Maybe they even do not know about the problem yet!), try to convince them to agree to an	Explain task and make notes of the most common errors made by the students.

3.6 Commentary

In this last session on *Die Tochter* I wanted to go beyond the story and work on possible diversifications of content and perspective. Therefore I chose the setting of a newspaper's staff meeting. This allowed me to use the students' written texts and put them into a very formal speaking scenario. The setting allowed the students to share their ideas in a more unconventional way and actively work with an unknown text written by one of their peers. The group improvisation worked very well. After a split second, when the students were obviously surprised about my sudden change of behaviour, they immersed into the lives of editors and journalists and quickly tried to adapt to the language register and the appropriate wording of prospective titles. The ideas they had developed in their homework were rich in variation and the subsequent discussion on which topic to work on was genuine and lively. In the end, the group voted for one setting that led to the phone call. This was challenging for some students, but everybody was proud to have mastered the task successfully in the end. We discussed the possible challenges of this formal phone call, and I believe that the participants learned a lot about different registers to be used in such a context.

The last task I set was to collect central characteristics of a short story. Although the end of the lesson might at first not appear to belong to the rest, I felt that it was important to stress the relationship between the class activities and the theory. I also wanted to equip the students with the theory they would have to consider while writing their first short story. I was very happy with the reactions of the class to this particular assignment. I did not have to add anything, since the students quickly summarised the features of a short story themselves and proved that they now had a base to work on.

4 Overall Comment and the Students' Feedback

My impression was that the students participated actively and creatively throughout the project and obviously liked the creative aspect of it. I also felt that the methods employed helped them to understand aspects of the short story and train their general language skills. Drama purists could argue that the methods used are not dramatic enough, and I agree that the employed conventions and activities were the safe choice. Nevertheless, they were already stretching the boundaries of conventional (third-level) language teaching and therefore were perceived as special by my students.

4.1 Students' Feedback

I asked my students to fill in a questionnaire (see Appendix C) after the three lessons described above in order to get an idea on how they perceived the methods employed.

In Appendix D (Table 1), the responses to the question on what the students *liked about the methods* are shown. The numbers in brackets refer to the number of students stating the given categories.

The list of things the students *did not like* or *would change* is shorter and noticeably more individualised. Hence, in Appendix E (Table 2), I only mention points that were raised by more than one student.

Appendix F (Table 3) lists the students' ratings¹⁶ on a scale from 1 (excellent) to 6 (unsatisfying) for the following seven statements:

The methods used to introduce the short story and to work on *Die Tochter* ...

- Q1: ... helped me to interpret the text in depth.
- Q2: ... helped me to empathise with the characters.
- Q3: ... helped me to understand the structure of the short story better.
- Q4: ... helped me to communicate with others.
- Q5: ... motivated me to write.
- Q6: ... motivated me to speak.
- Q7: ... helped me to understand the text.

5 Discussion of the Feedback and Conclusion

After having looked into theoretical aspects of DiE, I presented a practical project that I conducted at Dublin City University, Ireland, during the winter semester 2005/06. I have outlined both the sessions and the participants' feedback.

The students undoubtedly considered the methods helpful and beneficial for investigating and working with the story. Nevertheless, the ratings show that despite the overall positive response to the methods, the motivational aspect in reference to speaking and writing is not scoring very high. This surprised me greatly, since I felt that the texts produced by the students when writing in role were generally very well done and that the level of discussion and the quantity of utterances made by the students including those students, who normally would not speak as much, was quite high indeed. Considering this discrepancy, it would be interesting to further investigate the students' self-perception in relation to the teachers' perception, as well as student motivation and performance, within a DiE framework.

On the positive side, the ratings suggest that the methods have helped my students to interpret and understand the text in depth and to work intensely

¹⁶ I strongly suspect that at least two students have mixed up the scale in taking 6 as the best and 1 as the worst (which would correspond with their other answers). I have, nevertheless, presented the grades as they occurred in the forms.

on the characters. Furthermore, they were able to identify and name the key elements of a short story effortlessly at the end of the project. This indicates that a high level of personal engagement with the text was achieved and that critical text analysis was triggered by the students' involvement in the various drama-related activities. I do not want to claim that DiE methods work in all aspects of language teaching, but I want to argue in favour of using these when suitable, and also support their circulation among foreign language teachers in third-level foreign language teaching. DiE has the potential to evoke using the target language creatively and in doing so increasing the students' willingness and commitment to engage in challenging tasks. For me, this is a valid reason to implement these methods into the teaching and learning of foreign languages at university level.

Bibliography

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Bailin, Sharon (1998): Creativity in Context. In: Hornbrook, David (ed.): *On the Subject of Drama*. Oxford: Routledge, 36-50
- Bolton, Gavin (1998): *Acting in Classroom Drama. A critical analysis*. Stoke on Trent: Trentham Books
- Bolton, Gavin / Heathcote, Dorothy (2002): Teaching culture through drama. In: Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 158-177
- Bowell, Pamela / Heap, Bryan (2001): *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publisher
- Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*. Wexport, CT: Ablex Publishing
- Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.) (2002): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press
- Davis, David (January 1998): Sequencing and internal coherence. Unpublished article
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson
- Duff, Alan / Maley, Alan (1997): *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicum
- Fleming, Michael (2003): *Starting Drama Teaching*. London: Fulton Publisher
- Fleming, Michael (1998): Cultural awareness and dramatic art form. In: Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 147-157

- Fleming, Michael (1997): *The Art of Drama Teaching*. London: Fulton
Publisher
- Finkbeiner, Claudia / Schnaitmann, Gerhard (eds.) (2001): *Lehren und Lernen
im Kontext empirischer Forschung*. München: Auer
- Heathcote, Dorothy (1999): Context for active learning. In: Lawrence, Chris
(ed.): *Drama Research*. London: National Drama, 31-45
- Hornbrook, David (ed.) (1998): *On the Subject of Drama*. Oxford: Routledge
- Henrici, Gert (1996): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh
- Lawrence, Chris (ed.) (1999): *Drama Research*. London: National Drama
- Liu, Jun (2001): Process Drama in Second and Foreign-Language Classrooms.
In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning through
Drama*. Westport: Ablex Publishing, 51-71
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Stuttgart: Beltz
- Morgan, Norah / Saxton, Juliana (1988): *Teaching Drama*. Cheltenham:
Stanley Thorns.
- Neelands, Jonothan / Goode, Tony (2001): *Structuring Drama Work. A
Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 2nd edition.
Cambridge: Cambridge University Press
- Neelands, Jonothan (1998): *Beginning Drama 11-14*. London: Fulton
Publishers
- Neelands, Jonothan (1992): *Learning Through Imagined Experience*. London:
Hodder Arnold
- Neelands, Jonothan (1985): *Making Sense of Drama*. Oxford: Heinemann
Educational Publishers
- Norman, John (Summer 1999): Brain Right Drama. In: *Drama Magazine*, 6/2,
8-13
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Sullivan, Carmel (2000): Doing Drama—Why Bother? In: *ASTIR* 22/5, 16-17
- O'Toole, John (1992): *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*.
London: Routledge
- Riemer, Claudia (2001): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen.
In: Finkbeiner, Claudia / Schnaitmann, Gerhard (eds.): *Lehren und Lernen
im Kontext empirischer Forschung*. München: Auer, 267-399
- Rohd, Michael (1997): *Theatre for Community Conflict Dialogue*. Portsmouth:
Heinemann
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation*. Seelze-Velber: Kallmeyersche
Verlagsbuchhandlung
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren*. Oldenburg: Zentrum für
pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Silberman, Melvin (1996): *Active Learning*. Boston: Allyn and Bacon Needham
Heights

Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*, Zürich: Orell
Füssli Verlag

Wagner, Betty J. (2002): Understanding Drama-Based Education. In: Bräuer,
Gerd (ed.): *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*.
Wexport: Ablex Publishing, 3-19

A Appendix A

A.1 Extract of Short Story

Über Mittag blieb Monika in der Stadt, sie aß eine Kleinigkeit, wie sie sagte, in einem Tearoom. Sie war dann ein Fräulein, das in Tearooms lächelnd Zigaretten raucht.

Oft fragten sie sie, was sie alles getan habe in der Stadt, im Büro. Sie wusste dann aber nichts zu sagen.

B Appendix B

B.1 Drawings of House Plans



Figure 1: House plan featuring the daughter

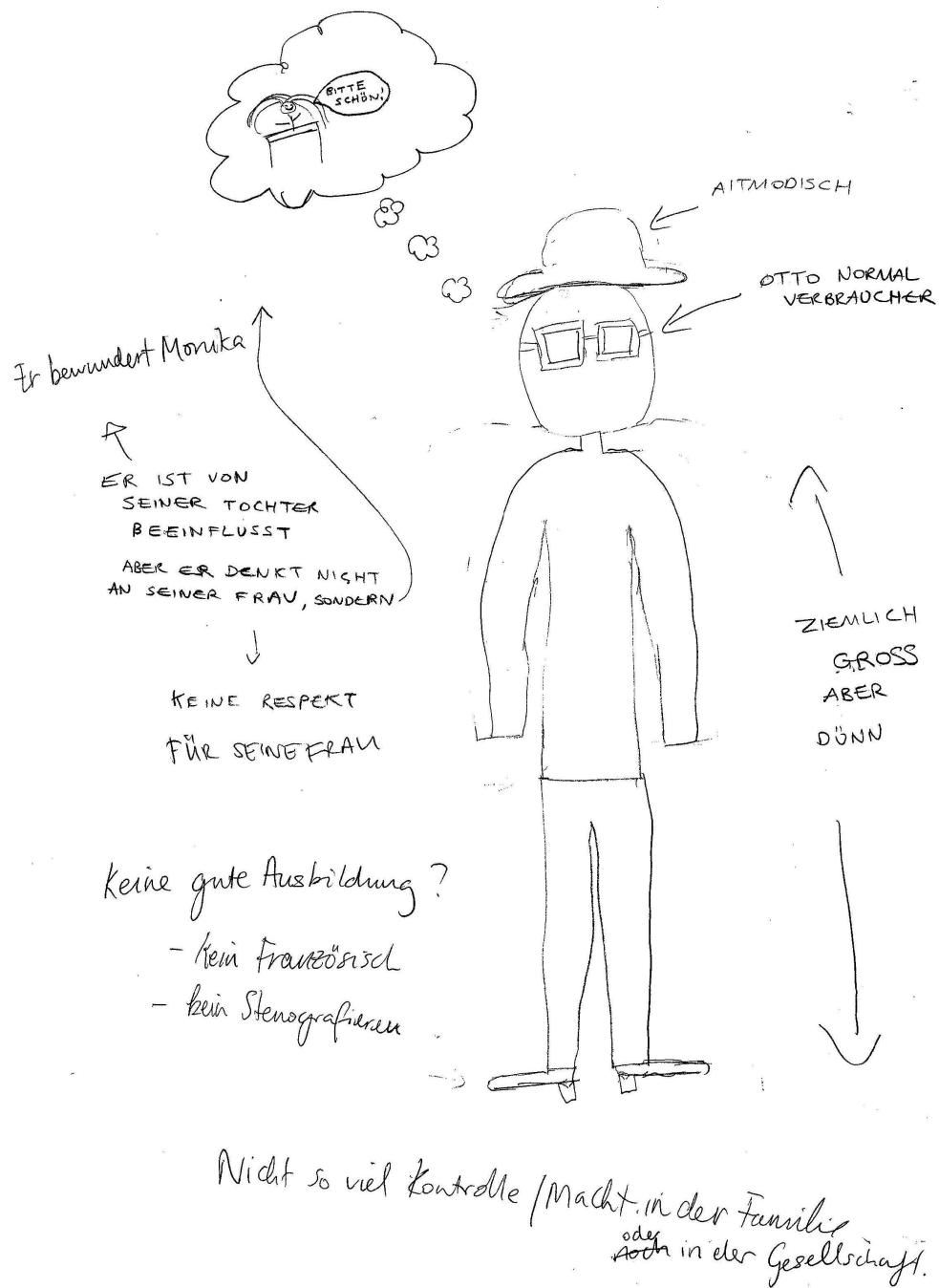


Figure 2: House plan featuring the father

C Appendix C

C.1 Questionnaire

Die Tochter

Please give as detailed information as possible:

- This is what I liked about the methods used to work on the short story “Die Tochter“ (and why):
- This is what I didn't like (and why):
- This is what I would change (and why):

Please grade the methods used in the last three lessons (1: very much – 6: not at all)

The methods used to introduce the short story and to work on the “Tochter“...

- ... helped me to interpret the text in depth. _____
- ... helped me to emphasise with the characters. _____
- ... helped me to understand the structure of the short story better. _____
- ... helped me to communicate with others. _____
- ... motivated me to write. _____
- ... motivated me to speak. _____
- ... helped me to understand the text. _____

Any further comments are welcome here:

Thank you very much for your help!

D Appendix D

E Appendix E

F Appendix F

F.1 Evaluation

The methods used to introduce the short story and to work on Die Tochter . . .

- Q1: . . . helped me to interpret the text in depth.
- Q2: . . . helped me to empathise with the characters.
- Q3: ..: helped me to understand the structure of the short story better.
- Q4: . . . helped me to communicate with others.
- Q5: . . . motivated me to write.
- Q6: . . . motivated me to speak.
- Q7: . . . helped me to understand the text.

(The grades range between 1 being excellent to 6 being unsatisfying)

Table 1: Students' Ratings

“Show, don’t tell!”

Improvisational Theater and the Beginning Foreign Language Curriculum

Bettina Matthias

Abstract

While the field of drama and theater continues to inspire many foreign language teachers, improvisational theater has not received more than passing attention as a resource providing interesting warm-ups and games to be used periodically in our classroom. This article makes a case for using the format of an improvisational theater workshop in beginning foreign language teaching. The example of a three-week experimental workshop in January 2006 suggests that improvisational theater and systematic work with its basic directive ‘Show, don’t tell!’ encourage students to communicate in a foreign language environment before they may feel prepared to do so in the target language itself. Physical engagement with a situation opens up communicative possibilities, and it eventually enables students to overcome cognitive and psychological barriers to successfully move towards greater linguistic proficiency and communicative freedom.

1 Drama and Theater in Foreign Language Teaching

Drama and theater have long been recognized as powerful tools in foreign language education, and the impressive amount of research literature published on the subject suggests that drama-based education has raised interest beyond the circles of foreign language theater practitioners.¹ Role plays, mimes and charades, dramatic explorations of (literary) situations and problems have become standard approaches for many of us in class, and more and more colleagues in institutions of higher education have started staging scenes and even full plays in the more formal theater setting as part of their departments’ regular curricular or co-curricular offerings as well as recruitment and outreach

¹ Schewe’s survey over the body of scholarly literature on the topic since the 19th century, published in this issue, clearly demonstrates the topic’s significance in and for scholarly debates on foreign language learning and teaching as well as drama-based education in general.

efforts.² All of these approaches work on almost any level of proficiency and have allowed us to make our classrooms more dynamic stages for our students' ventures into a new language and culture. Role-plays and skits encourage students to understand language as a system of communicative choices and have helped them experience interpersonal negotiation, cultural differences, and risk-taking as part of our increasingly globalized reality. Underlying this pedagogical approach seems to be the writer-philosopher Friedrich Schiller's (1759-1805) idealist claim that play is the realm in which the human being experiences him- or herself in the most authentic and liberated manner.³ Making this realm of existential freedom productive for the often intimidating process of expressing oneself in a new idiom may be one of the most promising ways to help our students overcome cognitive and psychological hurdles on their road to mastering a new language.

Whereas many contributions to the ongoing discussion about drama and theater in FL education focus on scripted or at least given situations (dialogues, prose or static situations to be developed and acted out), very few colleagues have taken a closer and more systematic look at the value that improvisational theater could have for foreign language education, especially in the beginning language classroom.⁴ This may not come as a surprise considering that one of the basic principles of improvisational theater is the directive 'Show, don't tell!' Relying on a technique that seems to renounce the spoken word in order

² I am currently conducting a survey on productions of German plays at American colleges and universities, and initial findings suggest that almost every German program has considered staging a play, and that many schools that have staged plays over the past fifteen years have done so on a regular (annual or bi-annual) basis. I expect to make my findings available to the profession within a year.

³ Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795): "Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur ganz da Mensch, wo er spielt" (Schiller 1965: 63).

⁴ There are only a few contributions to the discussion about drama techniques in FL teaching that focus specifically on improvisational theater, and the lack of a consistently applied terminology makes it even harder to identify targeted discussions of improvisational theater in FL education (many colleagues tend to blur the lines between role-playing and improvising). Some of these targeted contributions, Ready's *Grammar Wars II: How to Integrate Improvisation and Language Arts* (2002) and Wessels' 'From Improvisation to Publication on an English Through Drama Course' (1996) discuss technical aspects of improvisational theater but do so in order to pursue a different goal, namely suggesting new games for standard classroom use (Ready's collection offers newly devised theater games to teach grammar) and developing student-written texts that serve as course material for further writing exercises. Hodgson, in his contribution "Improvisation and Literature" (Bräuer 2002: 14-41) makes the case for using improvisational theater in the teaching of (foreign language) literature, but his article focuses on FL speakers who are well above the beginning or even intermediate level. Among those contributions listed in my bibliography, only Dufeu's "Techniques de Jeu de Rôle" (1983) and McNeese's "The Uses of Improvisation. Drama in the Foreign Language Classroom" (1983) address improvisational theater as a technique to develop students' socio-cultural linguistic skills, but they seem to focus on more advanced language learners and seem to suggest using improvisational theater as yet another game-like activity among others in class. The one full-length study on the topic that exists, Clark's thesis *Using Improvisational Theater Techniques in the Second Language Classroom* (2002), is not in circulation and, judging from her abstract, also deals with more sophisticated FL users.

to teach a system of sounds called language seems counterintuitive. Secondly, where and when improvisational theater breaks out into spoken exchanges, it requires its participants to be able to respond to a so-called 'problem' (for example the 'who' or 'where' of an improvisational situation to be created) freely, suggesting that linguistic barriers (a struggle for words) could make the whole improvisation break down.

However, it is exactly improvisational theater's emphasis on physical expression that made me curious about its usefulness in a beginning German language sequence. Having used a number of isolated improvisational theater exercises in my regular beginning German classroom – mostly warm ups that lend themselves to being used for work with vocabulary and simple grammatical structures –, I started wondering what would happen if I were to try a full-fledged improvisation theater workshop sequence with my beginning German students, that is, set up a framework that would follow the 'syntax' of an improvisational theater workshop, from work on purely physical expression and reactions to a given (or agreed-upon) 'who,' 'where' or 'what'⁵ to more language-based spontaneous responses. Knowing fully well that this approach could easily fail, I decided not to integrate this workshop into our regular class but instead offer it as a voluntary activity to students who were adventurous and dedicated enough to devote a couple of evenings a week to this experiment.

In what follows, I will introduce the most important premises on which improvisational theater work rests and how it relates to foreign language acquisition and teaching. I will then describe the workshop and its participants as well as the methods used and results perceived. Since the whole workshop was voluntary and one of my goals was to liberate my students as fully as possible from the graded environment of a language class, I had to resist the temptation to conduct more formal assessments such as oral proficiency interviews (OPI) or tests before, during, and after the workshop.⁶ Yet, as a way of assessing informally and dramatically the effectiveness of our work, I introduced a second component to the workshop: after our regular work with improvisational theater only, students were asked at the end of each workshop to develop a small dialogue situation from a short story into a full scene, using all of the techniques for communication and interaction to which our work with improvisational theater had introduced them. I will describe this second part of our workshop in more detail below. Suffice it to say here that the scenes that my students developed proved to me our work's effectiveness in their pursuit of greater communicative proficiency. Consequently, even though my findings could and may be considered anecdotal, they still seem exciting enough to be tested by others – which is all that I wish to accomplish with this

⁵ These terms, as well as that of the 'problem,' will be explained in more detail in the following part of this article.

⁶ Assessing students' progress through oral proficiency interviews and additional written tests before and after their project is an approach that Colleen Ryan-Scheutz and Laura M. Colangelo took in their experiment with theater in the Italian curriculum (Ryan-Scheutz, 2004). Their results are impressive and should be considered by anyone who offers a performance-based FL course.

contribution: inspire readers to engage in creative and rewarding experiments with improvisational theater in foreign language teaching.

2 Improvisational Theater and its Connection to Foreign Language Teaching

Let me start with a disclaimer which, I hope, will convince my readers that one does not have to be a trained improvisational theater professional to employ its methods in the foreign language curriculum. Though relatively experienced in rehearsing and directing plays, stage management and almost all the technical aspects of producing full-scale performances from over four years of doing plays with my German theater company at my school, I did not really know what to do with a book that a friend gave me for my birthday one year: Viola Spolin's *Improvisation for the Theater* (Spolin 1999). His thinking was to provide me with a resource that would help me energize my German student-actors before rehearsals, and I thus opened the volume looking for nice warm-ups that would save me some surfing-time on the internet. Browsing through Spolin's book, jumping from the back to the beginning to the middle of the volume, I was intrigued by the richness of her suggestions. However, I realized that my use of her offerings did not do justice to the potential that I started to see in the method of improvisational theater workshops for learning acting, which was my immediate goal for my group, and for learning communication, which turned out to be the overarching goal. Christmas break came, and I started the book from the start and found myself introduced to a completely new approach to thinking about theater, one in which all the 'walls' of preconceived assumptions about one's presence on stage had been taken away, in which only the creative presence of the one on stage was the determining factor in creating something for the viewer. Neither the 'who' nor the 'when' nor the 'where' had to be given to actors in order for them to engage each other; on the contrary: all of these factors could grow out of human interaction.

At the heart of improvisational theater lies the assumption that "[we] learn through experience and experiencing" (Spolin 1999: 3), no matter whether we strive to become better actors on stage or in our own lives. In order to experience, the actors need to hand themselves over to the situation in which they find themselves; faced with a 'problem,' they need to stay focused on the here and now of the given situation, on the environment and their co-players, allies in their attempt to solve the problem in the most effective and straightforward manner. Rarely is improvisational theater an exercise for an individual player (even the improvised monologue is the result of a special interaction between the player and his or her environment); rather, it is the connection between several players and the players and their environment that leads to the development of an improvised scene, an interaction that results from engaging in the same issue in a focused manner and which leads to communication in the broadest sense.

"[The] techniques of the theater are the techniques of communication" (Spolin 1999: 14); "[i]mprovisation is really just the conscious amplification of strategies people use every day to achieve objectives of varying importance" (McNeece 1983: 830). If these statements are true, it is then easy to see the connection between learning to improvise and learning a foreign language. If we take seriously our goal to get our students ready for communication as early as possible, Spolin's approach applies to using a new language as much as to theater: "The actuality of the communication is far more important than the method used. Methods alter to meet the needs of time and place" (Spolin 1999: 14). The most important mediator in our attempts to communicate thus becomes our body – physicalization, as Spolin calls it, is the "working vocabulary necessary to an objective relationship [between self and Other, teacher and student]" (Spolin 1999: 16). Based on this assumption, the directive 'Show, don't tell!' becomes the first rule in improvising scenes from a given minimal set of information.

As I pointed out at the beginning of this essay, such an emphasis on purely physical expression may be perceived as counter-productive to language learning if we think of language learning as a setup in which students receive structured input in order to generate structured linguistic output. However, spoken output does not have to be the focus in the early stages of language learning, and various approaches to language teaching – such as Total Physical Response (= TPR, whose affinities to improvisational theater will be discussed shortly), Krashen's "input theory" or the lesser practiced methods of Curran's 'counseling learning' or Gattegno's 'silent way'⁷ – have acknowledged the possibility of a silent linguistic gestation phase before students can successfully produce language or structures that they are taught. Yet, physicalization is far from simply being a silent enactment of a given directive. Instead, it enables students early on to respond strongly, personally and in constant collaboration with other players to express themselves in the L2 context and, as I claim, still successfully and kinesthetically acquire language through the input that the presentation with a basic problem, scene preparations, side-coaching, and the debriefing session offer. Not dissimilar to the ideas underlying the method of TPR, improvisational theater rests on the players' abilities to react to a given situation or directive physically and appropriately. However, while TPR simply targets our students' abilities to follow given commands, to act out what is said and translate language into physical behavior, improvisational theater encourages a personal and creative response to whatever the linguistic input may be. It encourages developing an idea and expressing it through the body and responding appropriately to a situation, and would be an ideal scenario for learning cultural behavior. Furthermore, students understand communication in the FL as more than just a set of sounds to which a community of users has assigned certain meanings. Improvisational theater techniques empower our

⁷ Cheryl Brown Mitchell's and Kari Ellingson Vidal's "Weighing the Ways of the Flow: Twentieth Century Language Instruction" (2001) provide a concise description of these methods from the early 1970s.

students to express themselves in a foreign language context before they may feel ready to respond in the target language; by keeping them focused on a limited problem, they concentrate on solving this problem and get absorbed in this collective experience, thus "shutting off fear of approval/disapproval" (Spolin 1999: 22) and set "free from a crippling concern for correct speech while preparing them to use speech in a realistic human context" (McNeece 1983: 834). Under these circumstances, students are then also more open to language acquisition as a kinesthetic experience: listening to preparatory discussions and side-coaching leads to processing linguistic input as meaningful and noteworthy almost automatically, and it is not rare for students to use new linguistic material (vocabulary or structures) that they hear in the early stages of developing a scene in the later phases of problem-solving.

3 Elements of Improvisational Theater Workshops

3.1 The 'Problem'

What is this 'problem' then to which I have referred so often by now? Simply put, a 'problem' in improvisational theater is a very basic task that student-actors are given before walking onto the stage and that they develop for a peer-audience who will closely watch and assess the performance (and who will subsequently come on stage and work on the next problem). In the earliest stages of working with improvisational theater, 'problems' resemble TPR-based tasks, even though the emphasis is on effective expression, reaction and communication: showing 'listening,' 'seeing,' or 'tasting' may be examples of such tasks. In later stages of working with these techniques, student-actors may create scenes in which they physicalize the 'where' or the 'what' or the 'who' of a situation. Examples of such problems are: a group of students is asked to physicalize a bus-stop; a group of prisoners in a war camp; an early afternoon in a bourgeois home. Such more complex acting problems already pose a real challenge for the inexperienced actor, and the more complex the problems get, the less true to the goals of improvisational theater proper can such a workshop in a foreign language become.

However, it is not for the sake of training young actors that these methods are used. Improvisational theater offers powerful insights into the nature of communication, of our being in the world and possibilities for acting upon it and expressing ourselves in it. If our young language students eventually break the rules of improvisational theater to venture into the realm of 'show *and* tell,' they only prove the effectiveness of these theater techniques in liberating their expressive courage. If they then leave behind these techniques, they engage in free play and the collective making of meaning and speech-based communication.

3.2 Side-coaching

One of the more important elements of improvisational theater is so-called side-coaching. Different from true teacher-input which often consists of corrective suggestions or help with problems, side-coaching is not supposed to guide the student-actors in any specific direction nor is it even perceived as teacher-input. The objective of side-coaching is to hold "the player to the focus of an exercise whenever he or she may have wandered away" (Spolin 1999: 28). Stepping out of the situation becomes impossible for a player if a side-coach does his or her job well; manipulating the students' strategies to solve a given problem is equally impossible. It may be the biggest challenge that we, the teachers, who are most likely to assume the role of side-coach in the beginning of such a workshop, face. Used to helping our students out when words fail them and questions do not seem to have an easy answer, we often volunteer information and skills that we deem necessary for them to go on in their academic inquiries and pursuits. Improvisational theater lets students experience their own limits, but it is this experience that allows them to explore everything leading up to this limit more thoroughly and ultimately more successfully. Asking students to stay focused on just listening to each other's breath in a counting game, for example, makes them more sensitive listeners all around, makes them aware of the Other's communicative needs and habits, and helps them physicalize the concept of communication without necessarily even saying a word.⁸ Side-coaching encourages students to be fully aware of their abilities at any given moment without providing input that would tempt them to start using strategies that lie beyond their own (linguistic) reach and beyond the scope of the problem to be solved.⁹

Yet, the side-coach's loud instructions that are directly connected to the situation that the players experience become relevant and comprehensible input that students acquire during a scene and all the work leading up to the improvisation of a scene. Since all side-coaching only refers to whatever is or was just happening in the here and now of the scene, it does not take much for the teacher-side-coach to make sure that instructions remain in the realm of the comprehensible for a beginning language learner. Directives tend to be very short, refer to the immediate environment in which the players find themselves, and stress the most important elements (actions, objects, qualities) on which the actors need to focus. The imperative is the verb form of choice, and constant repetition of similar directives fosters kinesthetic learning, respectively language acquisition in a completely interactive, communicative context.

⁸ Coincidentally, the game to which I refer here, commonly called "Digits," lends itself wonderfully to training counting in a foreign language – but this is simply a side-benefit of the exercise in the context of my argument.

⁹ For specific side-coaching techniques, please refer to Spolin's section on the topic (Spolin 1999: 28-30).

3.3 Evaluation

In addition to the actual theater work on stage and the preparations needed for it, debriefing, called evaluation in improvisational theater, is an integral part of the workshop. Once a problem is solved – a process that should never take more than five to seven minutes in a foreign language –, those who improvised and those who were the audience discuss what happened. Encouraging the peer-audience to take notes while their fellow actors perform is advisable and adds a very productive written component to the exercise (and should be easy since students tend to base their notes on the side-coach's remarks). While the final evaluation will assess whether or not the strategies employed, the expressions conveyed, and the interactions improvised led to solving the given problem, it is not meant to judge the player. 'Good' or 'bad' are not categories in this evaluation, and 'likelihood', that is, whether or not other people would do what the player did in this situation is not the issue; rather, the question is whether or not the player(s) managed to communicate with each other and the audience, and whether they showed effectively the solution to the problem posed. Making those who did not perform responsible for addressing these issues during the debriefing session makes sure that all members of the workshop stay focused and within the same frame of mind. If done right, the result is an atmosphere of mutual trust, fun, and shared learning.

4 The Experimental Workshop in January 2006

4.1 Description

After I had read and understood the basic premises under which improvisational theater operates and how it could be made productive for language teaching at ab initio level, I invited students from my beginning German class to participate in a workshop. I planned this both as a distinct language acquisition opportunity and as preparatory work for those students who had expressed interest in acting in the German full-length play that my German theater company would produce in the following semester. Linguistically, these beginning students were not up to that task yet, but by introducing them to the concept of theater and dramatic speech in a group setting, I hoped to develop strategies for and with them that would help them act in German and lose their fear of "messing up the text".

When we met for the first time in the framework of our workshop, students had had a little over three months of German and had just finished the seventh out of fifteen chapters in our textbook, Robert DiDonato's *Deutsch – Na Klar!*, published by McGraw-Hill. Grammatically speaking, they had worked through all cases except for the genitive case; they had studied possessive pronouns and special prepositions, and they were about to become proficient in using the present perfect tense. Content-wise, we had covered most of the standard repertoire needed to talk about oneself and one's immediate environment (personal information, time, numbers; furniture and living arrangements,

family and entertainment preferences; clothing, food and drinks and dining out). I thus had a nicely developed repertoire of potential settings and situations into or onto which I could build my special improvisational acting 'problems.'

Eight students responded to my invitation to come to this improvisational theater workshop. Interestingly, over 50% of those who participated were international students (one student was from Chile, one from China, one from Columbia, one student was half French, one student was Mexican), suggesting that this approach to expressing oneself resonated well with those who were already used to intercultural and foreign language communication. Over the course of the next three weeks, we met five times for 75 to 90 minutes each session; roughly 50 minutes of each of these sessions were devoted entirely to improvisational theater exercises. During the remaining 25 to 40 minutes, we worked on a little short story that the students were supposed to develop into a scene, applying newly acquired communicative techniques to the task. This story, Burkhard Lerley's *Das liebe Trinkgeld* that I had found on the internet¹⁰ and slightly adapted for my students,¹¹ served as the topical focus around which I planned every workshop. The story runs as follows: at the end of their vacation in a nice hotel, a couple has their last dinner in the hotel's restaurant. When it is time to leave, they realize that they should leave a tip. The dilemma for the husband: tipping is of course advisable, but he also does not want to spend too much. So, instead of calculating, he tries a trick: he gets up to the counter on the opposite side of the restaurant where a piggy bank for tips is waiting for guests to feed it. He searches his pockets and discreetly pulls out a five Euro bill. Without showing it to anyone, he asks his wife across the room whether she would have a 100 Euro bill since he could only find a 200 Euro bill. When the wife tells him that she has no money, the husband loudly announces to tip 200 Euros since they had been treated so well at this hotel. He quickly deposits his bill – the five Euros – in the money-box and returns to their table, sure to be held in high esteem by the employees for being so generous. However, a suspicious waiter comes up to the counter, gets the bill out of the piggy bank – and uncovers his ploy.

The topic of the story fitted in nicely with a number of discussions that we had had with our students in class about cultural differences between Germany and the United States in tipping, dining out, and approaches to work and entertainment. Vocabulary-wise, the story was relatively easy to understand, and the comic twist at the end sat well with the students. A number of key elements were thus familiar to the workshop participants and could be used productively in our work. As my brief summary suggests, Lerley's story has a clear focus and is rich in emotional facets. I thus decided to work towards developing my students' expressive abilities in the framework of the setting and emotions or moods needed for a dramatic rendition and expansion of the core

¹⁰ This and many other stories that lend themselves well to dramatization or other theater-based uses in the German language classroom can be found at: www.e-stories.de

¹¹ Since the story is partly written in the simple past, I had to change the verb forms to the present perfect tense to adjust the text to the linguistic abilities of the workshop participants.

scene in this story. In other words: throughout the workshop, we worked on improvisational techniques to effectively render the 'who', the 'where', and the 'when' of a given situation¹² as well as differentiated expressions of emotions (surprise, embarrassment, annoyance, slyness, happiness, disappointment, anger etc.). After three meetings, when the basic skeleton of this brief scene no longer posed a challenge, we focused on fine-tuning and expanding, again through improvisational techniques. Questions such as 'what happened before?' or 'what will happen next', 'what lies beyond these walls' and 'who sits at the table next to us?' had to be answered by students first before they further developed the scene at the end of our session. Once the purely improvisational exercises were over, that is, after the first 50 minutes of our session, we then applied these new techniques to our scene as we had left it at the end of the last meeting. Since this part of the session was not purely improvisational theater anymore, I handed out written versions of their scenes as they had developed them during the previous meeting and which I had jotted down while they were working. After each meeting, I typed up their scenes, making corrections only on the grammatical level to avoid exposing students to incorrect written input, brief as it may be.¹³ While I allowed the students to read through these scripts before starting their new work on the scene to recall the situation, I took the text away once they started their group work on their scene again. Since there were enough students to have several teams work on the brief dialogue in the story,¹⁴ we developed several, slightly different versions of the first expansion of this dialogue; after the second meeting, we pursued two separate scenes which ultimately grew into exchanges of three pages, involving fellow guests at a neighboring table, two waiters who compete for the guests' favors and little complications such as an upset stomach (in one version) and a quarrel between the frustrated housewife and her overworked husband (in the second version). Much of these developed scenes was based on physical communication between the players, but their verbal exchanges were fully appropriate for the situation and helped guide the scenes towards their climactic end. The fact that beginning German students were able to develop a very short dialogue into very entertaining scenes of four to five minutes proves to me the effectiveness of our work with improvisational theater and its aptness to prepare them to engage in situations in a creative, communicative and focused manner.

¹² Our work with improvisational theater targeted physicalization of these problems in general – in our exercises, different 'whos' and 'wheres' etc. were to be communicated; only the last in a series of targeted exercises would ask students to physicalize the solution to a problem that related directly to our short story.

¹³ Since the workshop was purely voluntary and students had a full schedule already, I decided to write these scenes myself instead of assigning this work to them. If done as a unit in a regular foreign language class, this task certainly provides an additional opportunity to add a written component to the work, one which trains students to take notes and to recall oral input as text and context.

¹⁴ The only dialogue featured in this story starts with the husband's question "Liebling, hast du zufällig noch einen Hunderter?" The wife responds: "Nein, ich habe kein Geld mit" to which the husband responds: "Na ja, egal, die Leute hier waren ja so freundlich. . . ."

4.2 Working in Steps: A Possible Setup for a FL Improvisational Theater Workshop

As I mentioned earlier, improvisational theater workshops move from work on non-verbal expression and communication to more speech-based, structured exchanges, and I found this sequence to work extremely well for my purposes. After I had identified the goal of each individual meeting – that is: after identifying the kind of work that students were supposed to do with the short story at the end of our meeting – , I chose a sequence of exercises that built upon each other and led students to develop a special set of skills and communicative strategies needed for the particular story-based task later in the evening. Every meeting started with two or three purely physical warm-ups that helped them relax, be comfortable with each other, develop awareness of their bodies and the space around them, and with making sounds in this space. Within this first phase, I moved from exercises that would keep the group together in one spot to those that made them roam around freely and improvise with a random partner upon a given signal. Exercises of this type are the so-called mirroring (one actor starts moving, the second one mirrors this movement, either right after the first movement has ended or simultaneously) or moving to music, stopping the music and asking students to engage spontaneously and purely physically whoever happens to stand in front or next to them, thus creating a completely improvised interaction which students subsequently analyzed as typical for either a special 'where' or a special 'when' (this analysis was part of the evaluation).

These latter exercises naturally led to the next phase in our workshop: work involving sound and language. Adding spoken interactions in gibberish to previous exercises was one way of helping them make the transition from purely physical to sound-supported interaction. Another strategy which I have found to work well is to assign one word or expression (a greeting or an expression of a special emotion) to all students. Upon meeting other players, they address each other with this limited verbal repertoire, coloring their utterances emotionally as much as they like in order to communicate a unique personal relationship. Exercises like this one help students recognize the communicative potential in social encounters and engage the other in a personalized manner even if the available linguistic repertoire is limited.

The next phase of the workshop consisted of exercises that asked students to use a broader variety of verbal utterances, first in a controlled way, then more freely. Asking students to physicalize certain emotions not only by responding with their bodies but also with their voices is one way of giving them more language to work with. Upon commands by the side-coach (after the first workshop, I was able to ask students to side-coach shorter activities), students had to express mental states such as 'sad,' 'happy,' 'tired,' 'sly,' 'angry' etc. and repeat the words for these states loudly, coloring their speech with exactly the emotion that they pronounced (that is act out 'sad' while saying 'sad' sadly). To keep them interested in and focused on the exercise and to

train emotional responsiveness and subtlety, we accelerated the succession of the various commands, going from one extreme emotion to another with rapid speed. In a variation of this exercise, the side-coach asks players to physicalize with just one part of their body (asking them to physicalize with their back facing the audience is an especially fun and effective assignment).

After these stages in liberating the students' abilities to express themselves in a special situation, we moved to exercises involving the creation of a mini-scene with language while never losing out of sight the first imperative of improvisational theater 'Show, don't tell!' It is in this phase that we started working on physicalization-exercises to communicate the 'who,' 'where' or 'when' of a scene as well as on problems such as 'what lies beyond?' or 'what happens next?' Asking students to develop a very specific stage set, ruling out any other purpose than the one assigned to them, was a great way to develop vocabulary and physical awareness for a space. Acting in slow motion or backwards, repeating scenes and identifying sub-scenes (which students marked by saying 'begin' and 'end') that needed further development were then complex and intricate problems on which we worked at the end of each workshop and before starting our work on the short story-based little restaurant scene.¹⁵

5 Challenges

As I pointed out earlier, an improvisational theater-based approach to working with beginning language students presents a wonderful opportunity to work towards communicative courage and the development of communicative strategies that step in when language fails the language user – and that help recall and employ linguistic structures in situations that often make those who wish to speak freeze up and forget even the most basic linguistic repertoire. However, this emphasis on communication, no matter the medium, may neither always foster successful language acquisition nor increase L2 proficiency. In extreme (even if unlikely) cases, physicalization could be perceived as an alternative to speech-based communication, and it is therefore important to balance workshops well between encouraging non-verbal expression and risk-taking in a speech-based interaction. The sequence in each workshop should be planned well in order to support kinesthetic language acquisition and subsequent speech-based output. One of the biggest challenges thus consists of balancing our goals as language instructors and those of the side-coach who, even though responsible for keeping the students on track, should never

¹⁵ To list all of the possible exercises for each phase of this workshop would be near impossible, given the number of possibilities, and take away from my reader's own creative imagination and approach to this kind of work with theater. Viola Spolin's *Improvisation for the Theater* as well as other manuals of this kind (especially Augusto Boal's *Games for Actors and Non-Actors*, who proposes a very special approach to theater in his *Theater of the Oppressed*) offer a vast array of suggestions and exercises that one can sequence according to the specific goals of a given workshop.

interfere with the actors' problem-solving strategies. Developing a sensitivity for what students can do at any given stage during a bigger improvisational theater project is thus the most important task for us as planners of such workshops. Giving them problems that are either too easy or too hard to solve leads to subversion of and frustration with the basic premises of the workshop, and the pedagogical benefits of improvisational theater for communicative language learning are lost. Inexperienced as I was in improvisational theater, I could not have come up with a productive, streamlined and successful structure for our workshop had it not been for the short story that I initially only added as a fun cool down activity and not as a backdrop that would help me stay focused. Following Spolin's or any other theater practitioner's suggestions for improvisational theater work in projects the goal of which is the context of L2 teaching and learning, requires a rethinking of the purpose of each exercise and a redefinition of some of the goals that these manuals propose. The final shape and results from this particular workshop – its setup, the articulation of an improvisational theater 'problem,' the students' execution of a given task, and the criteria applied to the evaluation – suggest that improvisational theater provides a rich source of inspiration. As a wonderfully creative and liberating framework even for beginning FL students, improvisational theater allows them to start experimenting with communicating in a new language and to practice how to make the most out of any new, unknown (social) encounter.

Bibliography

- Brown-Mitchell, Cheryl / Ellingson Vidal, Kari (2001): Weighing the Ways of the Flow: Twentieth Century Language Instruction. In: *The Modern Language Journal* 85, i, 26-38
- Boal, Augusto (1992): *Games for Actors and Non-Actors*. Transl. Brian Jackson. London, New York: Routledge
- Bourke, Eoin (1993): Work in the Coalface: An Empirical Approach to Foreign Language Theater for Students. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.a. M.: Peter Lang, 227-248
- Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing
- Clark, Julie A. (2002:) Using Improvisational Theater Techniques in the Second Language Classroom. Unpublished thesis, Mount Mary College, WI
- Dickson, Patricia S. (1989): Acting French. Drama Techniques and the Second Language Classroom. In: *The French Review* 63/2, 300-311
- Dodd, Nigel / Hickson, Winifred (eds.) (1971): *Drama and Theatre in Education*. London: Heinemann

- Dodson, Sarah (2000): Language Through Theater: Using Drama in the Language Classroom. In: *Texas Papers in Foreign Language Education* 5, 12-42
- Druce, Robert (1973): The Place of Drama in Foreign Language Teaching. In: *Levende Talen*. Groningen: J. B. Wolters, 289-296
- Dufeu, Bernard (1983): Techniques de Jeu de Rôle. In: *Le Français dans le Monde* 176, 69-74
- FitzGibbon, Emilie (1993): Language at Play: Drama and Theater in Education as Stimuli in Language Learning. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 249-268
- Heathcote, Dorothy (1971): Drama and Education: Subject or System? In: Dodd, Nigel / Hickson, Winifred (eds.): *Drama and Theatre in Education*. London: Heinemann, 42-62
- Hegman Shier, Janet (2002): The Arts and the Foreign/ Second Language Curriculum: An Interdisciplinary Approach to Actively Engage Students in Their Learning. In: Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 183-206
- Hodgson, John (1971): Improvisation and Literature." In: Dodd, Nigel / Hickson, Winifred (eds.): *Drama and Theatre in Education*. London: Heinemann, 17-41
- Joy, Barrie K. (1983): Role Activities in the Foreign Language Classroom. In: *Teaching Modern Languages*. London/ New York: Croom Helm/ Nichols Publishing, 167-179
- Maley, Alan / Duff, Alan (1983): Drama Techniques in Language Learning. In: *Teaching Modern Languages*. London/ New York: Croom Helm/ Nichols Publishing, 151-159
- McCaslin, Nellie (2006): *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Boston: Pearson Education
- McNeece, Lucy S. (1983): The Uses of Improvisation. Drama in the Foreign Language Classroom. In: *The French Review* 56/6, 829-839
- Novelly, Maria C. (1985): Theater Games for Young Performers. Improvisation and Exercises for Developing Acting Skills. Colorado Springs: Meriwether
- Ready, Tom (2002): Grammar Wars II. How to Integrate Improvisation and Language Arts. Colorado Springs: Meriwether
- Ryan-Scheutz, Colleen / Colangelo, Laura M. (2004): Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning. In: *Foreign Language Annals* 37, 374-389
- Schewe, Manfred (2002): Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence. In: Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 73-93

- Schewe, Manfred (1998a): Dramapädagogisch Lehren und Lernen. In: Jung, Udo O.H. (ed.) (1998): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 334-340
- Schewe, Manfred (1998b): Fremdsprache inszenieren. In: *Fremdsprachenunterricht* 1, 51-52; *Fremdsprachenunterricht* 3, 206; *Fremdsprachenunterricht* 5, 363; *Fremdsprachenunterricht* 6, 426-427
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.) (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schiller, Friedrich (1795): *Über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts*. Repr. 1965; Stuttgart: Reclam
- Smith, Stephen M. (1984): *The Theater Arts and the Teaching of Second Languages*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Spolin, Viola (1999): *Improvisation for the Theater. A Handbook for Teaching and Directing Techniques*. 3rd edition. Repr. 1963; Evanston, IL: Northwestern University Press
- Spolin, Viola (1986): *Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook*. Evanston: Northwestern
- Stanislavsky, Konstantin (1961): *Stanislavski on the Art of the Stage*. Transl. David Magarshack. New York: Hill and Wang
- Wagner, Betty Jane (2002): Understanding Drama-Based Education. In: Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 3-18
- Wessels, Charlyn (1991): From Improvisation to Publication on an English through Drama Course. In: *ELT Journal* 45/3, 230-236

Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden

Ulrich Wettemann

Zusammenfassung

Der dramapädagogische Ansatz wird bis dato primär bei fortgeschrittenen Lernern eingesetzt. Dass und wie dieser Ansatz auch bei Sprachanfängern nützlich angewendet werden kann, möchte ich im Folgenden darstellen. Dafür stelle ich zuerst die erwarteten Kann-Beschreibungen heraus. Als weitere theoretische Grundlage diskutiere ich dann wichtige Hypothesen des Spracherwerbs und setze diese mit dem Konzept autonomen Lernens in Verbindung. Auf dieser theoretischen Grundlage erörtere ich daraufhin die Übertragbarkeit des dramapädagogischen Ansatzes auf den DaF-Anfängerunterricht. Für die Entwicklung von geschlossenen und halboffenen Übungsformen prüfe ich das Kontinuum von *Process Drama* und erläutere, wie der Ansatz durch die Verknüpfung mit dem autonomen Lernen schon ab der ersten Unterrichtsstunde eingesetzt werden kann, um einen systematischen Erwerb¹, von Sprachflüssigkeit zu ermöglichen. Abschließend wird die Anwendung in einem dreiwöchigen Intensivkurs für Sprachanfänger in Mexiko ausgewertet. Auf der Basis von Videoaufzeichnungen und eines offenen Evaluationsbogens zeigt sich, dass die Kombination beider Ansätze zu einem schnellen Spracherfolg und zur Aufrechterhaltung der Motivation führt.

1 Forschungsstand und Problemstellung

Grundlage des dramapädagogischen Ansatzes² bildet das kommunikative Fremdsprachenlehren und -lernen. Mit Hilfe dramatischer Kunstformen werden den Teilnehmern Lernformen eröffnet, die durch Spannungsgeladenheit zum spontanen kommunikativen Handeln einladen „to reproduce in their own words what they have learned through receptive skills before“ (Shimizu 1993: 145f).

¹ Erlernen und Erwerben wird in diesem Artikel als Synonym verwendet.

² Obwohl Schewe (1993) und Ortner (1998) von einer Drama-Methode sprechen und Schewe (2000:72) zu dem Begriff „Konzept eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts“ wechselt, möchte ich im Folgenden von einem „dramapädagogischen Ansatz“ sprechen, um seine Offenheit und Prozesshaftigkeit hervorzuheben.

Die komplexen Aktivitäten, die in einen fiktiven Situationsrahmen eingebettet sind, beanspruchen das intellektuelle, motorische, affektive und interaktive Engagement der Lernenden. Improvisation gilt als zentraler Faktor, wodurch den Teilnehmern die Freiheit gegeben wird, sich kreativ und persönlich einbringen zu können (vgl. Schewe 1993). Der dramapädagogische Ansatz gewinnt in der Fremdsprachendidaktik immer mehr an Bedeutung, was sich in der positiven Resonanz auf die für fortgeschrittene Lerner entwickelten Unterrichtsmodelle (vgl. Even 2003, besonders Kapitel VII) widerspiegelt.

Ziel dieses Artikels ist es erste Ansätze zu entwickeln, mit denen der dramapädagogische Ansatz auch für Sprachanfänger (ohne Vorkenntnisse) gewinnbringend eingesetzt werden kann. Meines Wissens wurde die von Schewe (1993: 417) aufgeworfene Problemstellung „Für Fortgeschrittene mag dieses Konzept geeignet sein, aber was mache ich in Anfängergruppen?“ bis dato nämlich nicht weiter geklärt (Graz: IDT 2005. Schewe: Dramapädagogik in Forschung und Lehre - Blick zurück nach vorn). Wie könnte also die Dramapädagogik für Sprachanfänger umgedacht oder erweitert werden, da von ihnen kein spontanes Sprechen erwartet werden kann? Was sollen Anfänger überhaupt leisten können? Als Orientierungshilfe möchte ich die globalen Kann-Beschreibungen aus *Profile Deutsch* (2002) zur Hand nehmen. Hier tritt die Zielsetzung „spontan sprechen zu können“ zum ersten Mal in der mündlichen Interaktion in der Niveaustufe B2 auf, wobei jedoch die Rahmensetzung „in vertrauten Situationen“ immer noch beibehalten wird“ (ibid. 119ff). Der Lerner

kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit deutschsprachigen Gesprächspartnern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist und kann dabei Fehler, die zu Missverständnissen geführt haben, meist selbst korrigieren. (Hervorhebung U.W.)

Am Ende der Niveaustufe A1 wird aber vorerst nur erwartet, dass der Sprachlerner

mit wenigen, einfachen und auswendig gelernten Ausdrücken und Sätzen vertraute Situationen bewältigen kann, die ganz alltägliche und konkrete Bedürfnisse betreffen, wobei es zu Missverständnissen kommen kann. (ibid. 75)

Um den dramapädagogischen Ansatz schon bei Sprachanfängern nützlich anwenden zu können, muss die Ausgestaltung eines dramapädagogischen Sprachunterrichts für Lernanfänger eine Modifizierung erfahren.

2 Fragestellung an die Fremdsprachenlehr- und-lernforschung

Zur Klärung dieser Modifizierung möchte ich von den multiplen Faktoren des Fremdsprachenunterrichts die tragenden Aspekte diskutieren, die ich

für ein dramapädagogisches Unterrichtsarrangement bei Sprachanfängern für besonders wichtig halte: Diese umfassen einerseits die Frage nach dem Input, der bei Sprachanfängern vorrangig von außen kommen muss und andererseits die Frage nach dem Output und dessen Bedeutung. Zwischen diesen beiden Polen befindet sich die spannende und relativ ungeklärte Frage nach der Sprachverarbeitung³, d.h. wie kann Input zu Intake werden? Welche Schritte müssen also stattgefunden haben, bis eine sprachliche Anwendung in Interaktion erfolgen kann? (vgl. Tönshoff 1995: 9ff)

2.1 Input

Jeder Sprachlernprozess beginnt mit Input. Wenn der Lerner diesen Input verstanden und innerlich verarbeitet hat, wird er als Intake bezeichnet. Krashen (1982) geht davon aus, dass Sprache durch verständlichen Input erworben wird und sich die Sprachproduktion dann von selbst entwickelt. Woher kommt jedoch dieser Input? Für die dramapädagogische Arbeitsweise ist es charakteristisch, „dass der Lerner-Input zum eigentlichen Input wird“ (Schewe 1993: 348f, siehe auch Kao/O’Neill 1998: 15), was für fortgeschrittene Lerner auch plausibel erscheint. Bei Sprachanfängern kann jedoch nicht nach dieser Arbeitsweise verfahren werden, da sie noch kaum eigenen Input beitragen können. Damit sie also mit wenigen, einfachen und auswendig gelernten Ausdrücken und Sätzen vertraute Situationen bewältigen können (vgl. Kapitel 1), muss ihnen ein qualitativer Input zur Verfügung gestellt werden. Für die Zusammenstellung in meiner Modelleinheit orientiere ich mich vorrangig an dem Lehrwerk *Berliner Platz A1*⁴ (2002) und an *Profile Deutsch* (2002) und versuche, auf dem Boden meiner langjährigen Erfahrung in Mexiko, diesen Input an die Bedürfnisse meiner Adressaten anzupassen. Gleichzeitig schaffe ich Unterrichts-Freiräume, damit sich die Lerner mit Vorschlägen⁵ aus ihrer Muttersprache, die ich dann pragmatisch angemessen ins Deutsche übertrage, zunehmend einbringen können.⁶

³ Even (2003) hat zwar durch ‚Dramagrammatik‘ erste Ansätze unternommen, den Verarbeitungsprozess weiter in den Mittelpunkt zu rücken (siehe insbesondere Kapitel 3.3), bezieht sich in ihren Umsetzungsmodellen jedoch nur auf fortgeschrittene Lerner, wobei sie bekannte grammatische Phänomene mit ihnen wiederholt und vertieft. Das Sprachwissen wird bei den Lernern größtenteils vorausgesetzt. Bei Anfängern können diese Unterrichtsphasen folglich nicht angewendet werden.

⁴ Dieses Lehrwerk wurde von der Sprachschule *Centro de Idiomas* als Folgelehrwerk von *Themen neu* ausgewählt und führt alle Teilnehmer bis zur Prüfung: *Zertifikat Deutsch*.

⁵ Vielseitige Beispiele sind in Anhang B: 1.-6. zu finden und insbesondere in Fußnote 29.

⁶ Inwieweit Lerner sich in den Unterrichtsverlauf einbringen und dadurch Verantwortung übernehmen können, wird u.a. durch die Öffnung von Unterricht und einer veränderten Lehrerrolle ermöglicht. In Absatz 3 werde ich ausführlicher auf das so genannte autonome Lernen eingehen.

2.2 Interaktion und Output

Mit dem Bereitstellen von angemessenem Input ist zwar ein erster Schritt für die Adaption des dramapädagogischen Ansatzes bei Sprachanfängern unternommen. Jedoch, so führt Ortner (1998: 148) aus, schränkt sich die Methode auf die *Anwendung in der Interaktion* ein, da der Weg vom Input über die Sprachaufnahme bis zur Anwendung nicht nachgezeichnet ist. Welchen Stellenwert schreibe ich also der Interaktion bei Sprachanfängern zu?

In meinem dramapädagogischen Ansatz stimme ich mit der Interaktions-Hypothese (Long 1983) darin überein, dass Input zur Sicherstellung von Spracherwerb in Interaktion umgesetzt werden muss. Ich löse mich jedoch von dem Konzept der Bedeutungsaushandlung, mit dem die Interaktions-Hypothese eng verknüpft ist (vgl. Henrici 1995: 14ff), da Sprachanfänger dies einfach noch nicht leisten können. Interaktion wird daher in meinem Ansatz mit der Schaffung von Sprachlern- und Sprachgebrauchssituationen verbunden, in denen authentische Spracherfahrungen gemacht und formal-sprachliche Kompetenzen erworben werden.

Zur Veranschaulichung möchte ich auf die Output⁷-Hypothese von Swain (1985), die die Input- und Interaktions-Hypothese erweitert, etwas genauer eingehen. Swain folgert aus einer Untersuchung von Schülern, die trotz jahrelangem Input durch bilingualen Fachunterricht nur in der Lage waren eine Art „Unterrichtspidgin“ zu sprechen, dass verständlicher Input für den Spracherwerb nicht ausreicht. Ihre Output-Hypothese akzentuiert somit, dass die Lernenden erst durch den Gebrauch dazu geführt werden, Sprache auch formal zu verarbeiten⁸ (vgl. Henrici 1995: 17). Also durch die Anstrengung des Lerners sich auszudrücken, werden vorhandene Kenntnisse aktiviert, vertieft, neu miteinander in Verbindung gebracht und automatisiert (vgl. Edmondson/House 2000: 27). Die Aufforderung zum Sprechen reicht allerdings nicht aus, um die zielsprachlichen Strukturen richtig zu erwerben. Deshalb muss der Lehrer besonders auf korrekten Sprachgebrauch achten. Swain bezeichnet dies als *pushed output*, worauf der Fokus primär bei L2-Anfängern gerichtet sein muss, damit sie die formal-sprachlichen Kompetenzen angemessen entwickeln können (vgl. Even 2003: 95; Edmondson/House 2000: 279). Gestützt auf diese Hypothese möchte ich an einigen dramapädagogischen Übungen aufzeigen (vgl. Kap. 4.1 und 4.2), wie *pushed output* kreativ und motivierend für Anfänger umgesetzt werden kann. Auch die allgemeingültigen Kriterien der Sprachverarbeitung, auf die ich im folgenden Absatz genauer eingehen möchte, werden dabei berücksichtigt.

⁷ Unter Output ist sowohl die mündliche als auch schriftliche Sprachproduktion in der Zielsprache zu verstehen. In diesem Artikel geht es jedoch vorrangig um die mündliche Sprachproduktion.

⁸ Im Gegensatz zum reinen Verstehen, wo nur inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen.

2.3 Variablen der Sprachverarbeitung

Da es bis dato noch keine klare Antwort auf die Frage nach der Sprachverarbeitung gibt (vgl. Edmondson/House 2000: 330), orientiere ich mich bei meiner Modelleinheit an den drei Variablen, die prinzipiell als ausschlaggebend für den Sprachlernprozess angesehen werden: nämlich inwieweit vorhandenes Wissen analysiert, integriert und automatisiert ist (ibid. 323). Analyse, Integration und Automatisierung bilden somit unverzichtbare Elemente der Sprachverarbeitung, die allerdings nicht in dieser Reihenfolge stattfinden müssen. Denn ‚Chunks‘ z.B. werden zuerst als ganze Ausdrücke der Zielsprache gelernt und automatisiert. Eine Analyse kann vom Lerner erst viel später stattfinden, wodurch er sich der Grammatik der Zielsprache annähert (ibid. 279). Die Arbeitsweise meiner Modelleinheit besteht deshalb in Bezug auf Input vorrangig aus der Bereitstellung von Chunks, die in kreativen und ganzheitlichen Übungsformen automatisiert und integriert werden. Eine Analyse findet erst dann statt, wenn es von einzelnen Lernern erwünscht wird bzw. wenn es zur Bewusstmachung von Fehlerquellen beiträgt. Diese Arbeitsweise, so zeigt es sich in der Auswertung der Modelleinheit (vgl. Kap. 5), führt zu einem schnellen Sprachgebrauch und zur Aufrechterhaltung der Motivation. Hinter diesem Unterrichtsarrangement, das auf den ersten Eindruck sehr einfach erscheinen mag, befindet sich jedoch ein komplexer Umsetzungsprozess, der versucht, den Lerner stufenweise zu einer wachsenden Selbststeuerung zu befähigen. Für eine Erfolg versprechende Modifizierung und Implementierung des dramapädagogischen Ansatzes bei Sprachanfängern sehe ich deshalb die Förderung des autonomen Lernens als unverzichtbar an und möchte im folgenden Kapitel genauer darauf eingehen.

3 Lernerautonomie

3.1 Hintergrund und Begriff

Die Hinwendung zur Lernerautonomie entwickelte sich vor allem durch die Abkehr vom Behaviorismus, der von einem passiven und nachahmenden Lerner ausging. Diese Vorstellung wurde durch die kognitive Lerntheorie abgelöst, die den Lerner in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses rückt. *Lernerorientierung* bedeutet demnach den Lerner als Subjekt des Unterrichts zu betrachten und dessen Verstehens- und Mitteilungsbedürfnisse zu fördern (vgl. Düwell 2003: 350).

Zu den ersten und bedeutendsten Vertretern der Lernerautonomie zählt zweifellos Holec (1979), der Lernerautonomie folgendermaßen definiert:

[...] autonomy is „the ability to assume responsibility for one’s own affairs“. In the context which we are dealing, the learning of languages, autonomy is consequently the ability to take charge of one’s own learning. (ibid. 3; Hervorhebung im Original)

Unter „ability to take charge of one’s own learning“ versteht Holec die Fähigkeit des Lerners, sein eigenes Lernen zu steuern. Dabei setzt er selbstgesteuertes

Lernen mit autonomem Lernen gleich. Der autonome Lerner trägt somit zunehmend die Verantwortung bezüglich der Ziele, Inhalte, Lerntechniken und Evaluation seines Lernprozesses (vgl. Chan 2000: 57f). Diese Fähigkeit ist nach Holec (vgl. 1979: 3f) jedoch nicht angeboren, sondern muss entweder auf einem natürlichen Weg oder, wie es meistens der Fall ist, erst durch gesteuertes Lernen erworben werden. Auch Little (1991: 5ff) betrachtet die Befähigung des Lerners zur Eigenverantwortung als unbedingt notwendig.

Die Annäherung an autonomes Lernen wird durch viele Faktoren begünstigt. Ein verändertes Rollenverhalten auf Lehrerseite bildet eine grundlegende Voraussetzung, wodurch die Entwicklung von autonomem Lernen erst beginnen kann. Subjektive Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen, individuell bevorzugte Lernstile und Lernstrategien gilt es den Lernenden dabei bewusst zu machen, damit eine Bereitschaft zur Annahme neuer Lernwege entstehen kann. Dadurch kann der Lerner zunehmend Verantwortung übernehmen und das Lernen verstärkt den eigenen Bedürfnissen anpassen. Veränderte Rollen und veränderte Ziele können sich jedoch schwerlich mit Material verwirklichen, das fremdbestimmte Ziele und Schritte impliziert. Lerner sollen deshalb vermehrt selbst gewähltes Material in ihren Lernprozess mit einbringen, welches ihnen durch Authentizität individuelle Lernzugänge ermöglicht (vgl. Wettemann 2004, besonders Kap. 2: Die Weichenstellung für ein lebenslanges Lernen).

3.2 Theoretische Grundlagen

Aus der Perspektive der kognitiven Lerntheorie sind Wahrnehmen und Verstehen konstruktive Operationen, die jeder Mensch individuell und auf der Grundlage seines spezifischen Welt- und Erfahrungswissens durchführt. „Lernen wird in dieser Theorie als eine aktive Tätigkeit verstanden, die der Lerner unabhängig durchführt und die nicht von außen beeinflusst oder kontrolliert werden kann“ (Wolff 1999: 43). Die konstruktivistische Lerntheorie führt diesen Erklärungsversuch noch einen Schritt weiter. Sie geht nämlich davon aus, dass das menschliche Gehirn ein in sich geschlossenes System darstellt und sich selbst organisiert. Laut Wolff (vgl. 1994: 415) ist Lernen folglich als Konstruktion von Wissen ein Produkt dieser Selbstorganisation und unterliegt deshalb der Verantwortung des Individuums. Unter dieser veränderten Perspektive stellt sich Lernen als individueller und vom Lerner eigenständig gesteuerter Lernprozess heraus, bei dem sich jeder Lerner sowohl bezüglich Lernweg als auch Ergebnis unterscheidet. Deshalb stimme ich mit Wolff (ibid. 427) darin überein, dass die kognitive und die konstruktivistische Lerntheorie die theoretischen Grundlagen des autonomen Lernens bilden und möchte deshalb die Zusammenhänge mit meinem dramapädagogischen Ansatz weiter darstellen.

3.3 Lernerautonomie und dramapädagogischer Ansatz

Beim autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht werden die Lerner durch die Bewusstmachung ihrer individuellen Lernprozesse dazu angeregt, eine

aktive Rolle beim Lernen einzunehmen. Dabei versuche ich stufenweise, die Lerner zu einer wachsenden Selbststeuerung zu befähigen, die sich in Veränderungsprozessen ihres Denkens und Handelns widerspiegelt.

In der Übertragung auf meinen dramapädagogischen Ansatz für den Anfängerunterricht werden die tragenden Lernprinzipien aus diesem Denkmodell umgesetzt. Zur Verdeutlichung möchte ich die wichtigsten kurz nennen:

- Die Förderung authentischer Interaktion in der Zielsprache entspricht dem Prinzip der authentischen Lernumgebung, in der Lerninhalte konkret gebraucht werden.
- Die bewusste Fokussierung auf Verarbeitungs- und Lernprozesse bezieht sich auf das Prinzip der Wissensverarbeitung.
- Die Sozialform der Gruppenarbeit unterstreicht das Prinzip des kooperativen Lernens. Im Austausch des individuellen Wissens bringen Lerner ihre subjektiven Welten zusammen und bauen dadurch eine neue Welt auf, in der sich alle orientieren können (vgl. Wolff 1994: 427, 1999: 44).

Als Konsequenz sehe ich in Übereinstimmung mit Wolff (ibid., Little 1991: 15ff u.a.) eine Unterrichtspraxis, die dem Lerner die Möglichkeit zum selbstbestimmten, autonomen Lernen eröffnet, als unverzichtbar an. Die Planung muss folglich für alle transparent und flexibel werden, d.h. die Lernziele und deren Begründungen müssen offen gelegt und ihre Aneignungsprozesse variabel werden. Mein Ziel ist es deshalb, den dramapädagogischen Ansatz zu erweitern und ihn mit dem Ansatz des autonomen Lernens zu verbinden, damit die Lerner dazu befähigt werden, die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zunehmend übernehmen zu können. In der Modelleinheit wird dies durch die Bewusstmachung über die eigenen und das Ausprobieren neuer Lernwege begünstigt. Weiterhin dienen die video-dokumentierten Lernerergebnisse zur Reflexion über den individuellen Lernzuwachs.

4 Erweiterung des dramapädagogischen Ansatzes

Auf dem Kontinuum von Kao/O'Neill (1998: 5ff) werden die dramapädagogischen Unterrichtsformen⁹ „from totally controlled language exercises and scripted role-plays through the semi-controlled approach of the scenario, to the kind of open communication of process drama“ eingeteilt. In ihren Erläuterungen stellen sie jedoch heraus, dass diese drei Inszenierungsformen¹⁰ entsprechend des Sprachstandes der Lerner eingesetzt werden sollen, was

⁹ Die von Kao/O'Neill verwendete Bezeichnung *Process Drama* entspricht dem von Schewe (1993) verwendeten Begriff *Drama in Education*, denn „in Britain the terms ... 'drama in education' are almost synonymous with process drama“ (vgl. Kao/O'Neill 1998: 12).

¹⁰ Weiterhin ist die Formulierung „Inszenierungsformen“ meine Übersetzung von Kao/O'Neills „drama approaches“. Für eine genauere Unterscheidung zwischen Inszenierungsmuster, -formen und gestaltete Improvisation siehe Schewe 1993: 282ff.

meiner Meinung nach einem Kontinuum widersprechen würde. Dies betont auch Schewe, der zwar die ganz offene Inszenierungsform als Kern eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts sieht, in die jedoch Elemente von anderen, eher geschlossenen Inszenierungsformen integriert werden können (vgl. 1993: 282). Insbesondere für L2-Anfänger sind geschlossene Übungsformen als erster Schritt unverzichtbar, da sie dem Lerner Raum geben, sich sowohl auf formale Korrektheit als auch auf Aussprache, Intonation und Flüssigkeit konzentrieren zu können. Erst wenn diese sprachlichen Mittel integriert und automatisiert sind, kann zu halboffenen Übungsformen übergegangen werden. Wie sollten also geschlossene Übungsformen aussehen, damit Lerner die kommunikativen Ziele rasch in einer halboffenen Übungsform, einem so genannten Szenario, anwenden können?

Den mündlichen Übungen sollten Schritte des Verstehens und der Analyse vorausgehen (vgl. Gerngroß/Krenn/Puchta 1999), wofür ich folgende Schritte vorschlage: Die Lerner bekommen Minidialoge, in denen die kommunikativen Ziele durch eine Text-Bildkombination¹¹ veranschaulicht werden. Daran schließen sich zur Bewusstmachung des Klangbildes der neuen Sprache entsprechende Hörübungen an. Dann werden von den Lernern die erforderlichen Redemittel entsprechend der kommunikativen Ziele¹² zusammengetragen. Nach diesem ersten Kontakt, wobei der Schwerpunkt auf das Verstehen gerichtet ist, folgt nun ein Analyseschritt, wo z.B. (siehe Anhang B: 1. Dramapädagogische Einheit) die Personalpronomen und entsprechenden Konjugationsendungen visuell als *Enhanced Input* hervorgehoben (vgl. Ellis 2005: 13) und benannt werden: Personalpronomen, Konjugation. Weiterhin wird die Intonation durch Pfeile veranschaulicht. Darauf folgen geschlossene Übungen, die unverzichtbare sprachliche Vorübungen für die Szenarien darstellen.

4.1 Geschlossene Übungsformen mit Kärtchen

Das Arbeiten mit Kärtchen¹³ dient in dieser Modelleinheit als zentrale Übungsform zur Integration und Automatisierung von Redemitteln u.a. Wie damit kreativ und lernerzentriert gearbeitet werden kann, möchte ich an einigen Varianten genauer erklären: Auf der Vorderseite jedes Kärtchens soll der Satz

¹¹ Geeignete Beispiele finden sich zuhauf in modernen, kommunikativ orientierten Lehrwerken.

¹² Aus einer Studie (Wettemann 2004: 54), die sich auf über 100 befragte Lerner in Mexiko unterschiedlichster Niveaustufen stützt, hat sich gezeigt, „dass im Unterricht selbst kaum Ansätze für autonomes Lernen zu finden sind, was indirekt auch auf den mangelnden Wissensstand der Lehrer darüber schließen lässt.“ Als Wendepunkt zum traditionellen expliziten Grammatikwissen und Vokabeln lernen bildet dafür die Bewusstmachung von kommunikativen Zielen einen ersten unverzichtbaren Schritt.

¹³ Um Bereitschaft für neue Lernformen zu fördern (vgl. Weskamp 2001: 41), wurde das Arbeiten mit Kärtchen im Vorab besprochen. So konnten die Lerner Erfahrungen aus ihrer eigenen Anwendung zum Ausdruck bringen. Dann wurden „Negativbeispiele“ von beschriebenen Kärtchen aus dem Plenum mit „Modellkärtchen“ verglichen und somit veranschaulicht, WAS darauf geschrieben wird, WIE es notiert wird und WIE damit geübt werden kann (language learning awareness).

auf Deutsch mit den entsprechenden Markierungen notiert werden und auf der Rückseite die pragmatisch angemessene Übertragung in die Muttersprache.¹⁴ Die zuvor erarbeiteten und auf Kärtchen geschriebenen Redemittel, Chunks, Strukturen etc. können jetzt vielseitig automatisiert und integriert werden. Dabei sollte den Lernern bewusst und erfahrbar gemacht werden, dass rezeptives Sprachkönnen¹⁵ (Verstehen) nicht mit produktivem Sprachkönnen (Sprechen) gleichzusetzen ist.¹⁶ In Partnerarbeit sollte folgendermaßen erst rezeptiv und dann produktiv geübt werden.

- Partner A liest deutsch vor und kontrolliert B's Verstehen. Partner B hat keine Kärtchen, konzentriert sich auf das Verstehen und gibt A die pragmatisch richtige Übersetzung. Diese Übungsform ist für B rezeptiv in Bezug auf die Fremdsprache.
- Partner A liest spanisch vor und kontrolliert B's Verstehen. Partner B hat keine Kärtchen und versucht die pragmatisch richtige Übersetzung zu produzieren. Diese Übungsform ist für B produktiv in Bezug auf die Fremdsprache.

Eine weitere Anwendung besteht z.B. in Minidialogen¹⁷, die auf Vorder- und Rückseite aufgeteilt sind. Das Verstehen wird durch den Kontext unterstützt, da auf den Kärtchen ohne Übersetzungshilfe gearbeitet wird. Geübt wird ebenfalls in Partnerarbeit: In der ersten Runde hat z.B. A die Vorderseite aller Kärtchen vor sich liegen und B die Rückseite. Diese Übung kann dann mit *Read and Look up* (s.u.) kombiniert werden. Zur weiteren Automatisierung hat dann nur noch A Kärtchen und B muss die Antworten rekonstruieren etc. Im Mittelpunkt stehen Zuhören und Konzentration auf den Inhalt.

In beiden Übungsformen übernehmen die Lerner gegenseitige Verantwortung für ihren aktiven Lernprozess und sind durch Lerntransparenz und Eigenregulierung in der Regel stärker motiviert. Der Lehrer fungiert hierbei als Helfer, um Flüssigkeit, Intonation und Aussprache in jeder Gruppe zu erreichen (vgl. Kap. 3.3).

4.2 Geschlossene Übungsformen mit Information Gap: Read and Look Up

Wie kann der dramapädagogische Ansatz dazu beitragen, kommunikative Kompetenz aufzubauen und freieres Sprechen zu fördern? Durch den kreativen Umgang mit dieser ebenfalls noch geschlossenen Übungsform möchte ich aufzeigen, wie Sprache weiter integriert und automatisiert werden kann. Dazu

¹⁴ Besonders anschaulich zeigt es sich an den „Chunks für unterrichtliche Kommunikation“ (siehe Anhang A: Tabelle 1).

¹⁵ Dieser Punkt begründet sich durch die Output-Hypothese.

¹⁶ Wenn Lerner außerdem zu schnell zur (freien) Produktion aufgefordert werden, führt dies meiner Erfahrung nach oft zu einer Überforderung und auch zu Lernfrustration.

¹⁷ Sehr bildlich wird das an den Minidialogen aus Anhang A: Tabelle 2.

verwende ich die Übungsform *information gap*, die normalerweise nur im rezeptiven Lesebereich als Verstehensübung verwendet wird. Im ersten Schritt sollen sich die Lerner auf den Inhalt konzentrieren und die Satzteile bzw. die Dialogstücke (siehe Anhang A: Tabelle 2) miteinander verbinden. Wie könnte diese Übungsform noch verwendet werden, um Aussprache, Intonation, Flüssigkeit und Korrektheit zu üben?

Dazu arbeiten die Lerner erneut mit einem Partner. Jeder faltet sein Arbeitsblatt der Länge nach so, damit er nur einen Teil des Dialoges sehen kann. Lerner A beginnt mit der Methode *read, repeat silently and look up*¹⁸, wobei im freien Sprechen (*look up*) auf Augenkontakt zu achten ist. Lerner B konzentriert sich auf das Verstehen und wählt dann die entsprechende Antwort aus, vollzieht jedoch ebenfalls die drei Schritte usw.¹⁹ Nach der ersten Phase hat z.B. nur noch A das Blatt und beginnt mit den Minidialogen, Lerner B antwortet ohne Text mit den zuvor praktizierten Redemitteln. A kontrolliert und kann Hilfestellungen geben etc. Dann wird getauscht (vgl. Kap. 2.2: *pushed output*). Die Aufgabe des Kursleiters ist während der Arbeitsphase wie zuvor.

In der folgenden Übungsphase findet eine Inszenierung des Dialogs statt. Zwei Lernergruppen stehen sich gegenüber. Der Schwierigkeitsgrad wird vom Lehrer zunehmend erhöht, bis der Moderator den Gruppen nur noch Stichworte gibt (siehe die unterstrichenen Wörter im Anhang A: Tabelle 2). Während Gruppe A den Satz rekonstruiert und sich für ein flüssiges Sprechen im Chor vorbereitet, hat Gruppe B Zeit die Antwort zu rekonstruieren usw. Diese Übungsform ist variabel, in dem z.B. Lerner die Moderator-Rolle übernehmen, die Großgruppe weiter aufgeteilt wird oder die Inszenierung bis zu einem Duellkampf²⁰ gesteigert wird.

Diese Formen von geschlossenen Übungen unterscheiden sich grundsätzlich von denen, die Kao/O'Neill (1998: 5ff) aufführen und meiner Meinung nach nicht den Bedürfnissen erwachsener Lerner entsprechen.²¹ Ferner stehe ich konträr zu Kao/O'Neills Behauptung, dass "the pre-determined features of these activities restrict learners from progressing to higher levels in using the target language" (1998: 9). Ganz im Gegenteil können Formen von geschlossenen

¹⁸ Für die Methode *read and look up* wurde ich von Kakuschky (2004: 41ff) inspiriert. Weiterhin habe ich *read and look up* um die Zwischenstufe *repeat silently* erweitert, um die „rhythmisch-klangliche Basis“ zu integrieren (vgl. Campadiou 1999:159).

¹⁹ Am einfachsten ist es, wenn es der Lehrer mit einem Kursteilnehmer einmal vor der Gruppe vormacht, anstelle es abstrakt zu erklären.

²⁰ Dabei konnte ich an den Lippenbewegungen der beobachtenden Lerner ihre aktive Beteiligung ablesen, wie sie ebenfalls versuchten die Sätze zu rekonstruieren. Weiterhin habe ich diese Form von *Information gap* auch schon in einer internen Lehrerfortbildung in Mexiko mit über 30 Teilnehmern angewendet (mit englischen Redemitteln) und darf auch hier von einer besonders hohen Spannungsgeladenheit - im Sinne einer dramapädagogischen Inszenierung - sowohl auf Teilnehmer- als auch auf Beobachterseite berichten.

²¹ Kao/O'Neill zählen hierzu Sprachspiele, Rollenspiele und Simulationen auf. Als Beispiel für Sprachspiele geben sie „The seat on my left is free“ an, das für erwachsene Lerner peinlich sein kann und deshalb unangemessen ist. Unter Rollenspielen verstehen sie das Einüben und Nachspielen von vorgefertigten Dialogen etc. Als weitere Kritik an der Übungsform Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht siehe Schewe 1993: 154, insbesondere Kapitel IV: Spielen als Farce?

Übungen für L2-Anfänger den Rahmen bilden, innerhalb dessen sie sich verstärkt auf formale Korrektheit, Flüssigkeit, Intonation und Aussprache konzentrieren können. Bei der Einführung neuer Strukturen schreibt Even (2003: 158) dieser Übungsform auch bei fortgeschrittenen Lernern einen hohen Nutzen zu.

4.3 Videounterstützter Pendelgang zu halboffenen Übungsformen

Szenarien bilden die Grundlage für halboffene Übungsformen, die Kao/O'Neill (1998: 9) mit Di Pietros (1987) *Strategic Interaction* gleichsetzen, wobei sie den Schwerpunkt "on reaching a communicative goal within the shelter of the group" legen (Kao/O'Neill 1998: 10). Dem sozialen Lernen wird dabei eine tragende Rolle zugestanden: Indem sich die Lerner verstärkt einbringen können, sind sie auch zunehmend motiviert, denn „[s]tudents care more about a situation and the information it contains, and understand it better when they have worked to make its meaning“ (ibid. 10). Alle Unterrichtseinheiten verlaufen dabei nach den Phasen der Probe, Aufführung und Nachbesprechung. Unberücksichtigt bleibt bei Kao/O'Neill jedoch, dass bei Sprachanfängern nicht bei der Probephase begonnen werden kann, sondern die Einheiten der Analyse, Integration und Automatisierung vorangestellt werden müssen, die ich zuvor dargestellt habe. Weiterhin zeichne ich im Unterschied zu Kao/O'Neill nur die Umsetzungsphasen auf Video auf und verwende diese vielseitig für weitere Arbeitsprozesse.

Zur Veranschaulichung möchte ich exemplarisch die sechs dramapädagogischen Umsetzungen²² der ersten zwei Wochen meines Intensivkurses darstellen: Schon in meiner ersten dramapädagogischen Umsetzung stehen kommunikative Ziele im Mittelpunkt. Durch Inszenierung wird den Teilnehmern die Bedeutung der Ziele erfahrbar gemacht. In der zweiten werden diese Ziele erweitert und die Lerner können sich schon in der Erarbeitungsphase zunehmend durch eigene Vorschläge einbringen. Danach erhalten die Beobachter zusätzliche sprachliche Mittel und Kriterien, um in den Handlungsprozess eingreifen zu können. In der dritten Umsetzung wird die Ausgestaltung und das Handeln in den Rollen²³ aufgebaut, das vielseitige Vorteile bietet: Im Schutz der Rolle fühlen sich die Lerner freier und haben beispielsweise weniger Angst, beim Sprechen Fehler zu machen oder neue verbale und nonverbale Handlungsalternativen auszuprobieren. Die Rollenattribute beginnen mit Herkunftsland, Wohnort und Sprachen, werden jedoch in jeder neuen Einheit erweitert. Der Rollenaufbau wird in der Probephase mit dem zuvor praktizierten Dialogmuster kombiniert. Diese Umsetzung wird jetzt auf Video aufgenommen. Da sich alle das erste Mal „deutsch sprechen sehen“, sollte dem Lachen über sich selbst Vorzug vor der geplanten Reflexion gegeben werden.

²² Zum besseren Verständnis empfehle ich parallel zu den kurzen Erläuterungen der dramapädagogischen Umsetzungen die entsprechenden Übersichtstabellen anzuschauen: Anhang B: 1-6 Dramapädagogische Einheit.

²³ De Pietro betont, dass das Arbeiten mit Rollen sehr motivierend für das Lernen ist (zitiert in Kao/O'Neill 1998: 10).

In der vierten Umsetzung werden nun Handlung und Rolle in ein Szenario eingebettet. Durch einen minimalen Kontext kann eine „als ob“ Situation geschaffen werden, wodurch eine Basis für Interaktion vorhanden ist, in der Grund, Absicht und Ziel der Kommunikation im Hier-und-Jetzt erfahrbar wird (vgl. Ortner 1998: 148). Durch die wachsende Authentizität und den Schutz der Rolle steigt die Bereitschaft bei den Lernern neue Handlungsmuster und -alternativen auszuprobieren. In der videounterstützten Nachbesprechung werden dann Fehler reflektiert und Verbesserungsvorschläge eingebracht.

In der Folgeeinheit wird das Szenario erweitert. Die Rahmensetzung bildet eine Situation in der Cafeteria/Uni Berlin. Alle kommen aus unterschiedlichen Ländern, sind im ersten Semester und möchten neue Leute kennen lernen. Durch die folgende Inszenierung wird ein *Sprechen in unvorhersehbaren Situationen* geschaffen. Die Umsetzungen bauen kontinuierlich auf die vorhergehenden auf. Dies bildet in meinem Ansatz ein tragendes Prinzip für die dramapädagogische Umsetzung im Anfängerunterricht: Die Einheiten dürfen daher nicht unabhängig voneinander entwickelt werden, sondern müssen, wie bei einem Zwiebelmodell, aufeinander aufbauen und die vorhergehenden Stufen immer mit einschließen. In dieser Umsetzung werden jetzt die kommunikativen Ziele um „fragen können, wie es jemanden geht“ und „sagen können, was man trinken möchte“ erweitert. Nachdem die sprachlichen Mittel in der vorhergehenden Übungsphase integriert und automatisiert wurden, werden die Lerner in die Situation und Handlungsintention eingeführt. Für die dramapädagogische Umsetzung werden in Partnerarbeit neue Rollen (Name, Land, Stadt, Alter etc.) entwickelt, die den anderen Gruppen jedoch nicht gezeigt werden dürfen. Dadurch wird Spannung in ihrer ursprünglichen Bedeutung²⁴ geschaffen: Wer wird mit wem spielen und welche Rolle wird der Andere haben? Dafür würfelt der Moderator die Akteure neu zusammen, gibt jedoch erst vor jedem „Auftritt“ bekannt, wer mit wem spielt. Beispielsweise spielen Aranza und Uriel in einer Szene. Während Uriel sich den Beobachtern in seiner Rolle²⁵ vorstellt, wartet Aranza, damit sie nichts über die andere Rolle mitbekommt, vor der Tür. Dann geht Uriel raus, Aranza kommt, stellt sich in ihrer Rolle vor, setzt sich an den Tisch, ruft Uriel und die Szene beginnt.

Da es bei solcher *Strategic Interaction* im Vergleich zu geschlossenen Formen zu unerwarteten Herausforderungen kommen kann, erwächst zusätzlich Spannung aus der Gruppendynamik. Bei schwächeren Lernern sollte deshalb nach Wunsch auch mit einem Doubling gearbeitet werden, wobei sich ein anderer Lerner hinter den Akteur stellt und ihn bei „Ausfällen“ wie ein Souffleur unterstützt. Durch dieses soziale Lernen (Wolff 1999) wird dem Lerner eine wachsende Selbstbestimmung ermöglicht, die in der folgenden Arbeitsform weiter fortgesetzt wird.

²⁵ Zur Veranschaulichung möchte ich Uriels Rollenpräsentation exemplarisch vorstellen: Er kommt herein, baut Blickkontakt mit den Beobachtern auf und beginnt sich vorzustellen: „Guten Tag. Ich heiße André Shevchenko. Ich komme aus Russland. Ich wohne eigentlich in Belgrad, ich bin 23 und studiere Deutsch in Berlin. Ich bin in der Cafeteria und möchte neue Leute kennen lernen. Ich bin super motiviert.“

Bevor das Video zur Reflexion herangezogen wird, sollen sich schwächere Lerner so genannte Regisseure als Helfer aus der Großgruppe auswählen. Dann werden die Videosequenzen unter den schon bekannten Kriterien sowie „falsche/unpassende Interaktion; fehlender Satz oder Reaktion“ etc. analysiert, damit Lerner ihre Stärken und Schwächen erkennen können: ein tragendes Prinzip der Lernerautonomie. Auf der Grundlage dieser Reflexion wird die Szene vom Regisseur in den Kleingruppen erneut eingeübt und dann für die nächste Umsetzung um die Rolle eines Kellners erweitert. Die Hilfestellung untereinander wird meiner Erfahrung nach sehr positiv angenommen und fördert das Gruppengefühl.

Diese sechs dramapädagogischen Umsetzungen bildeten den Inhalt der ersten zwei Wochen des Intensivkurses. Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen, deute ich den Verlauf der dritten Woche nur noch an. Die kommunikativen Ziele der letzten Woche waren „auf dem Flohmarkt etwas kaufen können“ und „über den Preis verhandeln können“. Unter den grammatischen Zielen stand die Entwicklung eines Bewusstseins über internationale Wörter, Substantive und deren grammatisches Geschlecht im Vordergrund. Zum Abschluss wurde der Sprachlernprozess der drei Wochen mit Hilfe der Videoaufzeichnungen noch einmal veranschaulicht.

5 Resümee und Blick nach vorne

5.1 Erfahrungen aus dem Intensivkurs

Auf der Grundlage der oben beschriebenen dramapädagogischen Unterrichtseinheiten führte ich im Sommer 2006 in Puebla (Mexiko) im *Centro de Idiomas* einen Intensivkurs für Sprachanfänger ohne Vorkenntnisse durch. Der Kurs erstreckte sich über drei Wochen, wobei die 4-stündigen Unterrichtsblöcke von Montag bis Freitag stattfanden. Die elf mexikanischen Teilnehmer waren im Durchschnitt 18 Jahre alt. Am letzten Unterrichtstag erhielten alle Teilnehmer zur Erweiterung der videounterstützten Auswertung einen Evaluationsbogen (siehe Anhang A). Dieser enthielt Fragen sowohl zur allgemeinen Reflexion über den Unterricht als auch zu den autonomiefördernden und dramapädagogischen Ansätzen. Da beide Ansätze sehr stark ineinander greifen, habe ich in der Auswertung nicht mehr versucht zwischen diesen einen klaren analytischen Trennstich zu ziehen.

Die Arbeitsformen mit Kärtchen, *read, repeat silently and look up* u. a. schienen den Teilnehmern nicht aufgedrängt, sondern sehr motivierend und machten ihnen erfahrbar, dass die Zielsetzungen dadurch schnell erreicht werden konnten. Sehr motivierend fanden sie auch die Einbettung der Dialoge in zunehmend komplexere Szenarien, in denen sich alle kreativ und entsprechend ihrer Bedürfnisse einbringen konnten. Darin konnte das zuvor Erarbeitete jetzt im Kontext angewendet und dadurch besser behalten werden. Durch den Rollenschutz bauten die Lerner schnell ihre anfänglichen Ängste ab und wurden zunehmend bereit auch neue verbale und nonverbale Handlungsalternativen

auszuprobieren.²⁶

Besonders die Arbeit mit den Videos wurde als positiv und motivierend bezeichnet, wobei folgende Punkte im Evaluationsbogen häufig genannt wurden: Die Arbeit mit den Videos

- „war eine starke Herausforderung für mich und hat mich dazu gezwungen, das Gelernte auch wirklich anwenden zu können“,
- „hat es mir ermöglicht, meine Fehler selbst zu erkennen und zu verbessern“
- „ist eine sehr vielseitige Art und Weise zu lernen“ und
- „hat eine starke Gruppenbildung gefördert“.

Das vielseitige und abwechslungsreiche Lernen wurde auch mit anderen fremdsprachlichen Unterrichtserfahrungen verglichen, in denen das Lernen als passiv und schwierig empfunden wurde: „Ich dachte deshalb, dass es sehr schwierig ist, habe aber das Gegenteil erfahren.“ oder „Es schien sehr leicht zu gehen und ich habe in drei Wochen extrem viel und schnell gelernt.“ Diese von allen als positiv empfundene Unterrichtsgestaltung wird von einem anderen Lerner so beschrieben: „Dies ist meine zweite Fremdsprache, die ich lerne, aber es ist die beste Form gewesen, in der ich bis jetzt gelernt habe.“ Und ein anderer drückt seine Begeisterung durch seinen *flow effect* aus: „Der Kurs hat mich super motiviert, denn es gab Momente in denen ich mein Spanisch vergaß und Deutsch einfach super fand.“ Weitere Kommentare hoben die holistische Perspektive des Lernens heraus: „Ganz im Ernst, mir hat der Kurs super gefallen, weil wir wirklich alles²⁷ gelernt haben!“ Abschließen möchte ich die Auswertung mit den Kommentaren der Teilnehmer auf den Satzanfang: *Wenn der Unterricht immer so wäre:*²⁸

- „hätten wir mehr Freu(n)de“
- „würden wir mehr lernen“
- „könnten wir flüssiger sprechen“
- „würden wir schneller lernen“.

Die Ergebnisse des Evaluationsbogens bestätigen durchgehend die vorteilhafte Verbindung des autonomiefördernden und dramapädagogischen Ansatzes. Das zeigt sich in der starken Motivationsförderung, da sich alle in den Folgesprachkurs eingeschrieben haben.

²⁶ Dieses Ausprobieren und Hypothesen-Überprüfen wird so genannten „good learners“ zugesprochen (vgl. Rubin 1975; Stern 1975).

²⁷ Durch die Formulierung „weil wir wirklich alles gelernt haben“ möchte der Lerner zum Ausdruck bringen, dass er sich durch die ganzheitlichen Lernsituationen ein konkretes Bild über Sprache, Land, Kultur und deren Menschen etc. machen konnte und dass ebenfalls das „Lernen lernen“ ihm sehr geholfen hat.

²⁸ Diese offene und einladende Fragestellung habe ich von Even (2003) übernommen.

5.2 Synthese

Ich versuchte darzustellen, dass der dramapädagogische Ansatz sich nicht auf die Anwendung in der Interaktion begrenzen muss (vgl. Ortner 1998: 148), sondern die Schritte der Analyse, Integration und Automatisierung schon von der ersten Unterrichtsstunde an kreativ und motivierend mit einschließen kann. Für die Lernzieldefinition habe ich mich an den globalen Kann-Beschreibungen orientiert, wo vom Lerner am Ende der Niveaustufe A1 kein „freies Sprechen in unvorhersehbaren Situationen“ erwartet wird, sondern „mit wenigen, einfachen und auswendig gelernten Ausdrücken und Sätzen vertraute Situationen bewältigen zu können, die ganz alltägliche und konkrete Bedürfnisse betreffen“ (Profile Deutsch 2002: 75). Diese Fertigkeiten werden durch das autonomiefördernde Lernen vorbereitet und in geschlossenen Übungsformen automatisiert. Durch diese Verfahren rücken die Subjektivität und Individualität der Lerner in den Mittelpunkt. Die Lerner erfahren eine neue Abfolge von Unterricht, die ihre Bedürfnisse²⁹ und Lernschwierigkeiten mit einschließt. Die Anwendungen in den halboffenen Übungsformen bauen langsam auf einander auf und werden durch fiktive Rollen und Szenarien immer authentischer, wobei durch Doubling, Soufflieren und Regieübernahme zunehmende Selbstgestaltung ermöglicht wird. In den dramapädagogischen Umsetzungen wird die Bedeutung des Gelernten für alle im „Hier-und-Jetzt“ (Ortner 1998: 148) erfahrbar. Dies bildet nach Little (1991: 4) die Voraussetzung für ein autonomes Lernen, durch das die Barrieren zwischen Leben und Lernen überwunden werden. Zusätzlich wird auf der Grundlage einer kontinuierlichen Videoaufzeichnung und -reflexion der Sprachlernprozess in den Mittelpunkt gerückt, der klar dokumentiert ist und vom Lerner selbst evaluiert werden kann.

Durch die Einbeziehung von Formen autonomen Lernens kann der dramapädagogische Ansatz also schon im Anfängerunterricht ansetzen. Die Zielsetzung formeller Korrektheit und Flüssigkeit bilden dabei keinen Widerspruch zur Lernerorientierung. Wie sich aus der Auswertung des Intensivkurses ergeben hat, führt die Kombination beider Ansätze zu einem schnellen Spracherfolg und zur Aufrechterhaltung der Motivation. Deshalb plädiere ich, insbesondere bei Sprachlernanfängern, für die Verschmelzung von autonomieförderndem und dramapädagogischem Fremdsprachenunterricht.

Bibliographie

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2003):
Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel: Francke

²⁹ Jede Gruppe brauchte für ihre Szene zusätzliche komplexe Chunks (Perfekt-, Imperfekt- oder Imperativformen), die bereitgestellt und unanalysiert integriert wurden. Davon möchte ich einige hervorheben: Gib mir alles, was du hast!/Kann ich dir helfen?/Er hat mich verarscht./Von mir wollte er nur 15 Euro./Verschwinde./Vergiss den Ventilator nicht./Dann reicht das Geld nicht mehr für das Handy./Der CD-Player kommt aus China./Wie viel hast du bezahlt?/Was hast du gekauft? etc. Die von den Lernern benötigten komplexen Chunks spiegeln das autonomiefördernde Lernen wider (vgl. Wolff 1999: 44).

- Bolton, Gavin (1993): A Brief History of Classroom Drama: British and Other English-speaking Influences. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 25-42
- Campadiou, Petra (1999): Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache? In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 3, 156-159
- Chan, Wai Meng (2000): Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen. München: Waxmann
- Düwell, Henning (2003): Personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch et al: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke, 347-352
- Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (eds.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke
- Ellis, Rod (2005): *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. Wellington: Wāhanga Mahi Rangahau, Research Division
- Even, Susanne (2003): *Dramagrammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Gass, Susan M. / Madden, Carolyn (eds.) (1985): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Gerngroß, Günter / Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (1999): *Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht*. Berlin: Langenscheidt
- Gibbons, Kara (2005): *Towards Process Drama in the German Classroom at Primary Level in Ireland. An Investigation into the Suitability of the Dramatic Method and in particular, Process drama, in the Teaching of German to Younger Learners in Ireland*. MPhil Thesis in German at National University of Ireland, Cork
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Schmitz, Helen / Rusch, Paul / Wertenschlag, Lukas (2002): *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt
- Gnutzmann, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch et al: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke, 335-339
- Henrici, Gert (1995): *Spacherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider
- Holec, Henri (1979): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gert (2004): *Tertiärsprachendidaktik. Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt

- Kakuschky, Gerhard (2004): Gedichte lernen – aber ja!!! In: *DaF Brücke* 6, 41-43
- Kao, Shin-Mei; O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford et al.: Ablex
- Krashen, Stephen (1982): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Lemcke, Christiane / Rohrmann, Lutz / Scherling, Theo (2002): *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene* (Lehrbuch). Berlin: Langenscheidt
- Little, David (1991): *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik
- Long, Michael (1983): Native Speaker/Non Native Speaker Conversation in the Second Language Classroom. *TESOL* 82, 207-225
- O'Brien, Kathleen (2004): *Teaching Beginners French to an Irish Primary Fourth Class*. MA Thesis in Drama and Theatre Studies, National University of Ireland, Cork
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber
- di Pietro, Robert J. (1987): *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. London: Cambridge University Press
- Rubin, Joan (1975): What the 'Good Language Learner' Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 1, 41-51
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Schewe, Manfred (2000): DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das? In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred (eds.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 72-105
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.) (2003): *Towards Drama as a Method in the Foreign Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schimizu, Toyoko (1993): Initial Experiences with Improvised Drama in English Teaching: Working Against the Historical Neglect of Fluency in Language Learning in Japan. In: Schewe, Manfred; Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 139-169
- Schmidt, Richard (1994): Deconstructing consciousness in search of usual definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11, 11-26
- Swain, Merrill (1985): Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: Gass, Susan M. / Madden, Carolyn (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 235-253

- Stern, Hans Heinrich (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31, 304-318
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft) 4-15
- Wettemann, Ulrich (2006): Welche Lernmethode verspricht den meisten Lernerfolg? In: *INFO AMPAL* 13/14, 29-30
- Wettemann, Ulrich (2004): Schlüsselqualifikationen: Das Ticket für die moderne Arbeitswelt. Eine Einführung in den autonomiefördernden DaF-Unterricht für Mexiko. Masterarbeit in Deutsch als Fremdsprache, Universität Kassel (erscheint März 07:
<http://www.grin.com/de/preview/6769.html>)
- Wolff, Dieter (1994): Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die neueren Sprachen* 93/3, 407-429
- Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber 39-48

A Anhang A:

A.1 Tabelle 1: Chunks für die unterrichtliche Kommunikation 1

Tabelle 1: Table 1

Wie sagt man ... auf Deutsch? (für Chunks)
Was heißt/bedeutet ... (das) auf Spanisch? (für Wörter)
Wie bitte?
Noch mal bitte.
Wie schreibt man das?
Ich verstehe (das) nicht.
Ist das richtig?
...

A.2 Tabelle 2: Information Gap: In der Cafeteria 1

A.3 Evaluationsbogen (übersetzt)

1. War es einfach oder schwierig für dich in diesem Kurs Deutsch zu lernen? Kannst du deine Sichtweise an einem oder zwei Beispielen kurz veranschaulichen?
2. Hast du im Unterricht Hilfestellungen bekommen, um leichter zu lernen? Wenn du dieser Meinung bist, könntest du einige Beispiele nennen?
3. Durch die Art und Weise, wie die Sprache in Szenarien angewendet wurde, glaubst du, dass du dir die sprachlichen Mittel besser merken konntest?
4. Hat dich die Form des Unterrichts und Lernens motiviert? Könntest du dafür ein paar Beispiele bringen?
5. Hattest du im Unterricht die Möglichkeit, deine Kreativität und deine persönlichen Interessen und Bedürfnisse einzubringen? Falls es so war, könntest du bitte einige Beispiele anführen?

Tabelle 2: Table 2

Möchtest du <u>Kaffee</u> ? Nimmst du Milch und Zucker? (4)		Gleichfalls. (9)
Tag <u>Aranza</u> , ist hier noch frei? (7)		(Ei <u>en</u>) Orangensaft, bitte. (6)
Hallo <u>Paul</u> , wie geht's? Nicht so gut. (1)		Gut und Ihnen? (2)
Woher <u>kommst</u> du? Aus Brasilien. (10)		Nein, lieber ein Mineralwasser. (5)
Ich muss jetzt <u>gehen</u> . (8)		Nein, ich komme aus Mexiko. (oder) Nein, ich bin Mexikaner. (3)
Möchten Sie <u>Apfelsaft</u> ? (5)		Ja, gerne. Nein, nur Milch/Zucker. (4)
Freut mich <u>sehr</u> . (9)		Ja klar, setz dich, Victor. (7)
Guten Tag, <u>Herr Schmidt</u> . Wie geht es Ihnen? (2)		Aus <u>de</u> n USA und du? (10)
Was trinkst du? (oder) Was möchtest du <u>trinken</u> ? (6)		Danke, gut und dir? (1) ...
Kommst du aus der <u>Türkei</u> ? (3)		Oh Gott, ich auch. Es ist schon spät. (8)

6. Zu Beginn des Kurses haben wir die Erwartungen von jedem Teilnehmer herausgearbeitet. Wurden deine Erwartungen an den Kurs erfüllt?
7. Würdest du gern mit dieser Art von Unterricht fortfahren oder hättest du andere Vorschläge?
8. Da es nicht deine erste Fremdsprache ist, die du lernst, hast du Lernerfahrungen. Wie war der Unterricht im Vergleich zu deinem bisherigen Unterricht?
9. Wenn der Unterricht immer so wäre...
10. Kommentare und Vorschläge aller Art:

B Anhang B

B.1 1. - 6. Dramapädagogische Einheit

1. Dramapädagogische Einheit: Wie heißt du?

Tabelle 3: Table 3

Kommunikative Ziele:	sich vorstellen, jemanden vorstellen, nach dem Namen fragen können
Grammatische Ziele:	(in)formell, Personalpronomen und Konjugationsendung ^a
Input/Chunks:	Ich heiße Anna. Er/Sie heißt Paul. (Und) Wie heißt du ? Wie heißen Sie ? Ich heiße Victor. ...
Weg zur dramapädagogischen Umsetzung (DPU)	
Erarbeitungsphase	Wird an der Tafel notiert, wobei Personalpronomen und Konjugationsendungen markiert werden und die Intonation durch Pfeile verdeutlicht.
DPU: Stehkreis, Gummiball.	Lehrer beginnt: stellt sich vor, stellt die Person rechts von sich vor, wirft den Gummiball und fragt. TN stellt sich vor, stellt die Person rechts von sich vor, wirft den Gummiball und fragt...

^a In der zweiten Woche wurden zur Förderung eines autonomiefördernden Fremdsprachenunterrichts die Konjugationsformen selbständig mit dem Wörterbuch und dem Lehrwerk (Berliner Platz 1) erarbeitet. Die unregelmäßigen Verben werden ebenfalls auf Kärtchen übertragen: Auf die eine Seite die Konjugation, wobei die Endungen und Veränderungen im Stamm markiert werden und auf der anderen Seite 3 Beispielsätze.

2. Dramapädagogische Einheit: Erweiterung zu einem Dialog
3. Dramapädagogische Einheit: Erarbeitung einer fiktiven Rolle
4. Dramapädagogische Einheit: Durch minimalen Kontext ein Szenario schaffen
5. Dramapädagogische Einheit: In der Cafeteria
6. Dramapädagogische Einheit: In der Cafeteria mit Kellner/Fräulein

Tabelle 4: Table 4

Erweiterung der kommunikativen Ziele:	sich begrüßen und verabschieden, nachfragen: nach Herkunftsland fragen können
Input/Chunks:	Hallo, Tag, - Tschüs (informell) Guten Tag. - Auf Wiedersehen. (formell) Woher kommst du ? Woher kommen Sie ? Ich komme aus Mexiko. Er/Sie kommt aus ... Entschuldigung. Wie bitte? (Freut mich sehr. - Gleichfalls.) ^a
Weg zur DPU	
Erarbeitungsphase:	Die ersten Lernschritte aus der vorhergehenden Einheit werden nun mit Hilfe von bildunterstützten Minidialogen und den entsprechenden Hörtexten erweitert. Erweiterung der Sätze aus Einheit eins zu einem Minidialog und der Rahmensetzung formell oder informell. Exkurs: Begrüßung in Mexiko/Deutschland: Wangenkuss/Händeschütteln?
Übungsphase in Partnerarbeit (PA)	
DPU im Halbkreis:	Ganzheitliche Umsetzung des Dialoges vor der Beobachtergruppe.
Aufgabe der Beobachtergruppe und Eingriffsmöglichkeiten:	Auf die formelle Richtigkeit achten: Personalpronomen, Konjugation, Rahmensetzung: (in)formell. Die Beobachter sagen: „Stopp!, Korrektur:“ und soufflieren den/die korrekte/n Satz/Form und dann kommt: „Noch mal bitte.“, damit die richtige Form wiederholt wird.

^a Der in Klammern gesetzte Input wurde von den Lernern in ihrer Muttersprache vorge-schlagen und von mir pragmatisch angemessen übertragen.

Tabelle 5: Table 5

Kommunikative Ziele:	Name, Herkunftsland, Stadt und Sprachkenntnisse nennen können
Input:	Ländernamen: Deutschland, Österreich, die Schweiz, die USA, Frankreich, England, Spanien, Brasilien, Italien Städte: Lerner schlagen selbst Städtenamen vor (Weltkarte) Sprachen: deutsch, englisch, französisch, spanisch, portugiesisch, italienisch Fiktive Personen: Lerner bringen angemessene Personennamen für jedes Land ein
Chunks:	Name: siehe DPE 1; Land: siehe DPE 2 Ich komme aus Spanien... aus der Schweiz, den USA. Stadt: Wo wohnst du? Wo wohnen Sie? Ich wohne in ... Sprachen: Welche Sprachen sprichst du/sprechen Sie? Ich spreche ...
Weg zur DPU	
Erarbeitungsphase:	Lerner bauen an der Tafel die Rollen auf: für jedes Land eine Person mit typischem Namen, ihrer Stadt und Sprachkenntnissen; Beispiel: Deutschland, Paul Maier, Berlin, Deutsch, Englisch und Französisch
Übungsphase:	Lerner notieren ihre ausgewählte Rolle auf ein Kärtchen: die entsprechenden Fragen und Antworten werden auf Vorder- und Rückseite von Kärtchen notiert. In PA befragen sich die Lerner gegenseitig und identifizieren sich mit der Rolle. Lerner binden ihre Rolle in Dialoge ein
DPU im Halbsitzkreis (Beobachterrolle; siehe DPE davor)	sich vorstellen in der Rolle ganzheitliche dialogische Umsetzung im Schutz der Rolle Reflexion im Muttersprache über Befinden; Grund für Bereitschaft für Videoaufnahme

Tabelle 6: Table 6

Kommunikative Ziele:	weitere Begrüßungsroutinen können auf Aussagen reagieren können
Input/Chunks: (weiterer Input siehe in dieser Einheit unten)	Begrüßung (formell): Guten Morgen, Guten Tag, Guten Abend (Vergleich der Tagesdauer) Begrüßung (informell): Hallo, Hi, Tag „Reaktionschunks“: Wow, echt, wirklich, schön, gut. (Ich liebe ... (Französisch). (Paris) ...ist toll.) (Das ist nicht wahr/ Das kann nicht sein...)
Weg zur DPU	
Erarbeitungsphase:	Erarbeitung und Erweiterung von Reaktionschunks etc. (Bewusstmachung von Jugendsprache); Festlegung der Rahmenkombinationen in Kleingruppen: formell/informell - am Morgen, Mittag oder Abend Präsentationsmuster der fiktiven Rolle: Ich heiße ... und komme aus ... Ich wohne in ... und bin ... (alt ^a) Ich spreche ... Feste Formulierung für Ortsangabe und Auswahl für Gefühlszustand: Heute beginnt der Deutschkurs in Berlin und ich bin nervös/gespannt/cool oder müde.
Übungsphase:	Mit Hilfe der Schritte, Chunks und Rahmensetzungen, die allen klar an der Tafel ersichtlich sind, bereiten sich die Lerner in Partnerarbeit intensiv für die erste Videoaufnahme vor.
DPU mit Videoaufzeichnung	1. sich vorstellen in der Rolle 2. ganzheitliche dialogische Umsetzung im Schutz der Rolle 3. Abschließendes Anschauen der Videoaufzeichnungen und Auto-Evaluation mit Hilfe eines Evaluationsbogens.

^a Das fiktive Rollenalter sollen die Lerner selbständig aus einer Liste von Zahlwörtern entnehmen.

Tabelle 7: Table 7

Kommunikative Ziele:	Fragen können, wie es jemanden geht sagen können, was man trinken möchte
Grammatische Ziele:	Ja/Nein-Fragen und Fragen mit Fragewörtern (auch Negation).
Input/Chunks:	(siehe Arbeitsblatt: Anhang A/Tabelle 2)
Weg zur DPU	
Erarbeitungsphase:	Erarbeitung des sprachlichen Materials z.B. mit Hilfe von Berliner Platz 1, Seite 16f. Ähnliche Minidialoge und Dialogmuster sind dabei bildlich unterstützt. Hörübungen, bei denen Szenen den Bildern zugeordnet werden. Falls von den TN erwünscht könnte noch ein Beispieldialog gelesen und/oder angehört werden (z.B. Berliner Platz 1: 19, Nr. 7 Kursbuch). Reflexion und anschauliche Gegenüberstellung von Ja/Nein-Fragen und Fragen mit Fragewörtern (auch Negation).
Übungsphase:	Einführung der Übungstypologie Information gap (s.o.) Integration und Automatisierung in Partnerarbeit
Szenario, Rolle, Handlungsabsicht,	Situation: Cafeteria/Uni Berlin; Studenten von unterschiedlichen Ländern, sind im ersten Semester und möchten neue Leute kennen lernen, Entwicklung einer fiktiven Rolle (Name, Land, Stadt, Alter etc.), die die anderen nicht sehen dürfen;
Inszenierung- und Spannungsaufbau mit Videoaufzeichnung	Durch die folgende Inszenierungsform wird ein <i>Sprechen in unvorhersehbaren Situationen</i> geschaffen. Alle TN bilden einen Stuhlhalbkreis um den Tisch in der gedachten Cafeteria. Der Moderator würfelt die Akteure aus der PA neu zusammen, gibt jedoch erst direkt vor jedem „Auftritt“ bekannt wer mit wem spielt.
Auswertung:	Reflexion über Schwächen und Stärken, erste Vorschläge für Überarbeitung

Tabelle 8: Table 8

Kommunikative Ziele:	den Kellner rufen, bestellen und abschließend bezahlen können; die Zahlen dafür angemessen verwenden können;
Input/Chunks:	Was trinkst du? Was nimmst du? Was möchtest du trinken? ... Ich ...
	Bezahlen, bitte. Zwei Cola, 3 Kaffee und ein Bier...
	Das macht 5 Euro und 30 Cent. Entschuldigung, wie viel?
	Vier Euro und siebzig Cent zurück, danke. Danke gleichfalls...
Weg zur DPU	
Erarbeitungsphase:	Zahlen durch Vergleich mit Muttersprache ^a , Chunks für Kellner/in direkt (ohne Modelldialog)
Übungsphase:	In der Funktion von Helfer und Kellner arbeiten die Regisseure weiter an ihrer Szene
DPU: Kontinuum der Inszenierung	Sich in der Rolle vorstellen, Ort und Intention
	Sich begrüßen, um den Platz bitten, sich kennen lernen, bestellen, bezahlen, sich verabschieden
	Videoreflexion

^a Der erste Schritt bildet die Entwicklung von NOTICING durch den Vergleich Spanisch-Deutsch am Beispiel 18: diez y ocho im Gegensatz zu acht – zehn. Zur Förderung dieses Bewusstseins können weitere Übungen herangezogen werden, um die „verdrehte“ Stellung hervorzuheben. Mit Hilfe von Zusatzmaterial können sich die TN die Zahlen selbständig erarbeiten.

Sansibar oder der wirkliche Grund

Drama in a College German Language Class

Ulrike Brisson

Abstract

The subject of the investigation is a drama-in-education approach to improve students' access to German language, literature, and culture. It is based on an action research project carried out at a fourth-year German language class at a US university. This essay constitutes a critical exploration of the drama activities as suggested in Manfred Schewe's and Heinz Wilms' book *Sansibar. Texte lesen und inszenieren* (1995). From the results of the project, the paper addresses questions regarding project-oriented or process-oriented drama, it offers hints and caveats for teachers using drama activities for the first time, and proposes activities that go beyond the suggestions by Schewe and Wilms.

1 Introduction: Why Drama-in-Education in the 21st Century

Drama in foreign language instruction was a “first” for both teacher and students in a particular teaching sequence taught to fourth-year students of German at college level in the U.S., and the experiences and results of this action research project form the basis of this article. The goal of this article is to raise questions about teaching literature in foreign language classes in general and to discuss the benefits and challenges of using a drama-in-education approach for teaching literature. The results of this research are directed especially to those foreign language educators who, as it was in my case, are new to drama in education in order to help them learn what works and does not work so well. Furthermore, understanding of drama projects can be deepened by reporting on various attempts and how they were put into practice, which this essays intends to do.

My motivation for using drama-in-education techniques to teach literary works is based on my own (frustrating) experiences in literature classes as a student and (disappointing) observations of such courses as a teacher. All too often I have found these classes being taught in an entirely teacher-centered way. What was named a discussion was in fact a ping-pong situation or in Alexander's words a “recitation script” created by the teacher asking questions

and some of the students trying to come up with the answer they hoped would match that of their teacher.¹ In larger classes, only a few were actively involved while others listened passively or were pre-occupied with activities, such as reading cartoons or drawing pictures. What was meant to excite all students, ended up stimulating only a few, and their teachers complained that many were not “getting it.”

In general, literature is given much cultural importance in the teaching both of the native as well as of foreign languages. Yet it seems to fail in reaching and educating the majority of the population, especially in today’s fast-paced, hard-pressed society. According to Bowker, a leading bibliographic information provider, “U.S. book production plummets 18,000 in 2005”² and according to a literacy survey “42 million adults in the US are ‘functionally illiterate,’ meaning that they can’t read the front page of the newspaper.”³ Other statistics of fourth graders do not show significant changes in literacy levels from 1991-2001 of this age group.⁴ What they do not tell is how the children’s reading habits will develop into their adult lives. Differences exist, of course, in social class, ethnicity, gender, and country of residence. The overall trend to spending less time with longer texts is, however, apparent. This is especially true at a time in which learners are primarily visually oriented, no longer learn in a linear but in a simultaneous and multiple manner, and appear to be living in a world very different from that of the characters of the canonical works they have been reading in class. Not only have learning habits changed but general life-styles as well. Today’s students are occupied with many more sedentary activities than half a century ago and their experiential world is largely second-hand rather than hands-on. Based on similar observations Schewe postulates:

[H]eute Studierende, deren Sozialisation stark von den neuen (Internet-) Medien geprägt wurden, nehmen anders wahr als frühere Generationen. Literaturvermittler müssen dieser Tatsache stärker ins Auge blicken und Formen des Umgangs mit Literatur entwickeln, die neu ansprechen (2002: 34).⁵

¹ In Alexander’s view talk is necessary for “human development and learning.” In the classroom, talk should neither be dominated by “closed teacher questions” nor by “pseudo-questions” that provide too little guidance and not enough challenges. Instead, learner-teacher talk should be based on “interactive opportunities” or “dialogic talk,” which takes into account the students’ discourse level while providing challenging subject matter and avoiding preconceived answers. Robin Alexander 2005, *Culture Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy*, Nov. 30, 2006, <http://www.robinalexander.org.uk/docs/IACEP_paper_050612.pdf> 2-3, 16-18.

² Bowker, *Publishing Central*, Oct. 17, 2006 <<http://www.publishingcentral.com/articles/20060516-23-2748.html>>.

³ *Educational Cyber Playground*, Oct. 17, 2006, <<http://www.edu-cyberpg.com/Literacy/what.asp>>.

⁴ U.S. Department of Education, “International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)” 2001, 17-10-2006, <<http://nces.ed.gov/pubs2003/2003073.pdf>> .

⁵ “Today’s students whose socialization has been strongly influenced by the new (internet) media perceive the world differently than earlier generations. Teachers of literature need to take this fact into account more acutely and should develop new and more appealing forms of

New approaches are therefore imperative, and drama in education offers one such possibility.

To provide my students with a counter-weight to their virtual but sensorially-deprived world, I found teaching with drama-in-education activities an effective means to involve more students in the classroom and to stimulate their own imaginary world. It further allowed me to bring to life the figures in the narratives, because the learners reached a much higher degree of identification in a true acting situation than in a purely analytical approach. In the way literature has traditionally been taught, it often seems too abstract to the students and lacks so-called “Betroffenheit” (being emotionally moved), which in turn makes learners shy away from reading literature. If one of the goals of teaching literature in both the native and foreign language classroom is cultural literacy then, I would say, it can be taught more effectively through drama than traditional methods because differences are not only talked about but actually “lived” and negotiated.⁶

A number of questions have arisen from my experiences and observations of literature classes in a foreign language setting. These questions have to do with language, content, aesthetic value, and the students’ learning outcome:

- How does literature help students enlarge their passive and active vocabulary?
- How does it improve their structuring skills or ability to write a well-structured essay?
- How can the instructor create an interface between the imaginary text and the students’ worlds?
- How can students be guided from a literal to a more symbolic reading (How does one make them “get it”)?
- How can the instructor sensitize students to the aesthetic value (beauty of language and style) of literary works?
- How can instructors effectively expose students to a symbolic world outside their own in order to increase their knowledge about the scope of human existence?
- How can educators foster cultural sensitivity and intercultural competence through literary texts?
- How can the students’ overall performance skills (Handlungskompetenz) be improved through the reading, understanding, and interpreting of literature?

dealing with literature.” Trans. U.B. All the translations, unless otherwise indicated, are mine (U.B.).

⁶ I use “lived” in quotation marks here because the scenario of a specific situation is more real than reading and talking about it, but still a step removed from a real-life experience.

These were some of the questions that motivated me to look for alternative ways of engaging students in the literature taught in a foreign language, in this case German.

Schewe/Scott (2003: 58) also argue for greater accountability of teachers of literature, for them “to become pro-active and lay open what exactly is happening in their lecture theatres and seminar rooms”. Even (2003: 143) promotes drama techniques for teaching grammar in foreign languages that go beyond “die kognitive Durchdringung der Fremdsprache” [the cognitive comprehension of the foreign language]. A drama approach to grammar not only strengthens the learners’ language competence, but also means “die Lernenden zur Darstellung ihres ganzen Selbst mit und in der Fremdsprache zu befähigen” [to enable students to a present their entire self with and in the foreign language]. In addition, as teaching contexts always vary and transferring ideas from one context to another is not easy, drama projects can function as a bridge. Using drama-in-education techniques thus seemed for me a promising and pro-active alternative to the traditional approaches and an opportunity to reach students of the twenty-first century.

The hypothesis of this article is that teaching literature through drama-in-education techniques can bring the students back from the virtual into the real world, reconnect them with themselves as a whole, strengthen their interpersonal, and cultural skills, as well as stimulate their motivation to learn beyond the classroom. A number of these goals are difficult to measure, especially alterations of behavior outside and beyond the classroom. Nevertheless, changes of motivation levels are observable in the classroom and some of the responses are listed at a later point.

As every foreign language educator knows, there is no teaching method that provides answers to all questions related to foreign language instruction, nor does drama in education make this claim. This essay rather offers a critical assessment of drama in the foreign language classroom based on a study in a senior-level university German class with a focus on speaking and writing. Before presenting this action project, I would first like to concentrate on what is actually meant by the term “drama in education.”

2 Drama in Education – Definitions

The idea of drama in education encompasses a variety of concepts: educational drama or drama in education (Heathcote 1998; Bolton 1984), creative drama (McCaslin 1996), drama techniques and dramatic activities (Pitman 1997), social dramatic play (Wagner 1998), drama activities (Dougill 1987), and process drama, which according to Kao/ O’Neill, arose in the 1990s in the US and Australia. The term “process drama” is almost identical to the term “drama in education” as used by Heathcote/Bolton (quoted in Kao/O’Neill 1998: ix). A general definition of educational drama, in Heathcote’s words, “is ‘role-taking’, either to understand a social situation more thoroughly or to experience imaginatively via identification in social situations” (quoted in

Kao/O'Neill 1998: 49). She defines dramatic activities as “the direct result of the ability to role-play – to want to know how it feels to be in someone else’s shoes”(ibid.). Role-play apparently constitutes a sub-category of drama activities.

What was not meant by drama activities is:

- putting on a play for a passive audience
- a stiff ‘dramatization’ of dialogues and sketches
- a mechanical memorization of dialogues or sketches
- part of a preparation for a great final performance (Pitman 1997: 6)
- teaching drama or about drama (Bolton 1986: 18)

Drama activities therefore avoid mechanical language reproduction and foster creativity and meaningful learning. The list further indicates the tension about the term *drama* which had led to a process/product; theater/drama divide, which is a more subtle issue than was once thought and will be explained later in this article.

In general, and closely related to Gardner’s idea of multiple intelligences,⁷ Schewe defines drama in education as a way of teaching that “die wesentlichen Elemente bzw. Grundgedanken handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammenführt.”⁸ Common to all definitions of drama in education is the attempt to promote a more holistic way of learning and the effort to connect life outside the classroom with formal ways of teaching in the classroom.

3 The Paradigms

Although this project is not based on a large-scale study, but on a one-time experience, I believe that the outcomes highlight certain tendencies in students’ learning experiences and might be transferable to similar situations. One student had performance experience prior to this class because she was a theater major. The course was an advanced composition and conversation class, mandatory for all German majors, and took place during one fifteen-week semester. The class met twice a week for seventy-five minutes. As one part of the

⁷ Gardner developed the theory of multiple intelligences or learners’ proclivities and suggested that testing and teaching methods ought to include ways that reach students other than in a logical-mathematical manner. See Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice: A Reader*, New York: Basic Books, 1993. 8-9. In relation to Gardner see also Armstrong, Multiple intelligences, Nov. 8, 2006 <http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm>.

⁸ “brings together the essential elements or basic ideas of language-teaching approaches that are hands-on, experiential, interactive, and alternative.”(Schewe 1993:6 quoted in Even 2003: 53.)

course, the students studied a shortened version of Alfred Andersch's *Sansibar oder der letzte Grund* based on Schewe / Wilms's adaptation of this novel in the form of drama lessons published in the *Stundenblätter* series by Klett. The *Stundenblätter* are to a compilation of commentated *Unterrichtsbausteine* or teaching modules, worksheets, background information, and excerpts of the reading material, in this case, sections of *Sansibar*. The class worked with the text for seven weeks. All the readings throughout the semester dealt with various forms of "otherness," i.e. ethnic and/or cultural differences.⁹ Lexical work and grammar exercises supported the accuracy of language use, both in speaking and writing. Short and longer essays, connected to the topics of discussion, helped students to improve their composition and writing skills, whereas discussions and drama activities encouraged them to practice forms of oral expression.

Instead of the more traditional final examination or research paper, the students were asked to create a play based on any of the readings. They had the choice of writing and performing a theater play or making a video. Interestingly, out of all the literary texts offered in their syllabus they chose Alfred Andersch's novel *Sansibar*. They opted for the film version and wrote an adaptation of the prose text as a film script. Both the students and I evaluated the work on this project and the resulting film. The participants also decided on the criteria for evaluation: regular participation in the meetings outside of class, contributions to the script and structural and lexical accuracy of the script, dramatic enactment, and adequacy of expression (see appendix).

4 Why Sansibar?

For this course, I had decided to make representations of the "Other"¹⁰ the overall topic because I wanted to address questions of cultural differences in Germany and include the students' own experiences of studying abroad as one way of preparing them for becoming future citizens in a globally interconnected world. Literature in L2 instruction confronts learners with new ideas and value systems, which they need to integrate into their personal cognitive and emotional experiences, and drama supports and facilitates these kinds of personality building processes (Tselikas 2002: 60-61). "Nothing gets learned

⁹ In *Sansibar*, "otherness" was represented by a young Jewish woman and by a member of the Communist party and both intended to escape from the Nazis to Sweden. The other texts that the students read were the first chapter of Claudia Rusch's *Meine freie deutsche Jugend* (2003), as a more recent literary expression than *Sansibar* about the dream of leaving an oppressing regime for freedom. Heinrich Böll's "Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral" (Turneure, *Der treffende Ausdruck*: 1996), "Schick mir doch ein Mail" by Angela Kreuz (Teichert and Teichert, *Allerlei zum Lesen*: 2005), and two texts by Anant Kumar "Cayennepfeffer" and "Die drei Pistolen" (Kumar, *Die uferlosen Geschichten*: 2003) were the other texts for this class. These readings were supported by films such as Pepe Danquart's "Der Schwarzfahrer" and short scenes from "Keiner liebt mich" by Doris Dörrie.

¹⁰ *Other* is capitalized because I refer to it as a monolithic and fixed concept rather than diverse and fluid.

until the new experience is integrated into the praxis of living,” accordingly, drama functions as a stepping stone to true learning (Wagner 1998: 17). Hence, I opted for a literary text to start with because it offered many levels of interpretation and allowed the learners to study historical and cultural materials of the story’s time period, in this case the Nazi era, and its effects on art, politics, and individual lives. The Schewe/Wilms *Stundenblätter* thus seemed to offer a tool not only to convey the material cognitively, but also to engage students emotionally for personal growth.

As questions of the *Other* and of *Othering* functioned as the main theme of the course, I felt that the processes and the anxieties that go along with various forms of *Othering* could be most appropriately experienced through this novel and with drama techniques. As Tselikas points out, drama intensifies the students’ experience

indem Identitätsschichten erreicht und mobilisiert werden, die auch mit wichtigen Wertvorstellungen belegt sind. Das Paradoxe des Theaters, die Möglichkeit der Annäherung durch Distanzierung bildet hier eine wichtige Ressource, die es erlaubt, auch wert- und konfliktgeladene Themen anzugehen (2002: 62).¹¹

Through both identification and distancing, the students learn about the anxieties of marginalized and persecuted social groups. In the story, a Jewish woman and a Communist are at risk and fear for their lives. These two characters represent ethnic and political groups, which had become extremely “Othered” or marginalized under Nazi ideology. Through initial dramatic enactments of various scenes, as suggested in the *Stundenblätter*, the students become sensitized to these problems and, as one of the overall goals for this class, ideally transfer this kind of experience to the other texts of the course and to experiences later in life.

5 The Content of *Sansibar oder der letzte Grund*

Before presenting the approaches and techniques in detail, a short overview of the content of the novel will be given in order to contextualize my teaching unit. *Sansibar* gives the impression of a documentary rather than a fictional work. Time and location are concrete and fixed: Rerik, October 1937. Historically, the Nazis had by that time tightened their control and largely deprived Jews of civil rights. Parties other than the NSDAP, such as the Communist party, were forced to work underground, and certain types of art designated as *degenerate* (*Entartete Kunst*) were confiscated. Andersch’s novel is based on this historical background and all these tensions are played out in Rerik, which is a small town on the Baltic Sea. The location of *Sansibar* is a collage of landscapes filled with fictional characters, and none of the characters in the novel seem to care

¹¹ ... by reaching and mobilizing levels of identity, that are infused with concepts of value. The paradox of theater, the possibility of drawing close by distancing creates an important resource, which permits one to tackle topics charged with values and conflicts. Trans. U.B.

much for the others; the encroaching danger of the Nazis, however, forces them to cooperate. The central figure of *Sansibar* is a wooden statue, *Der lesende Klosterschüler*, (The Reading Monk)¹² by Ernst Barlach. This sculpture stands in the church of Rerik and becomes a symbol of the thinking human being. The Nazis considered Barlach's art as *Entartete Kunst* and wanted to confiscate it. The successful rescue of the wooden figure, the escape of the Communist Gregor, and the flight of the Jewish woman Judith all depend on the willingness of the fisherman Knudsen to take them outside the country; he very reluctantly cooperates. In the novel, it is the sea route to Skillinge in Sweden offers the escape from oppression to freedom.¹³

Schewe/Wilms' *Stundenblätter* version is shortened and does not include the dreams of freedom of a teenage boy who struggles with the death of his father and feeds his imagination by reading *Huckleberry Finn*. He is the one who is looking for three reasons to leave his home:

1. In Rerik ist nichts los.
2. Rerik hat seinen Vater getötet.
3. Es gibt "Sansibar" hinter der offenen See.¹⁴

Sansibar is thus the last reason, *der letzte Grund*. Furthermore, the ending is shortened and motivations for specific actions by the characters are not as fully represented in Schewe's adaptation as in the original text. For example, Knudsen's refusal to go on this dangerous boat trip because he feels responsible for his mentally ill wife is not included as explicitly as in the original.

6 What Works, What Requires Consideration ?

Schewe/Wilms' idea for a drama approach to Andersch's novel arose from a teacher training seminar taught at the University of Oldenburg in the 1990s, in which drama in education techniques for German as a foreign language were first tested in order to "pave a way to cultural learning" (Schewe quoted in Byram/Fleming 1998: 204). Schewe describes this project in his article *Culture through Literature Through Drama* (quoted in Byram/Fleming 1998: 204-221). Schewe/Wilms designed sixteen *Unterrichtsbausteine* or individual teaching sections between sixty and ninety minutes in length. Each *Unterrichtsbaustein*

¹² *Der lesende Klosterschüler* is translated as "The Reading Monk" in Schewe in Byram and Fleming, 1998: 214.

¹³ In reality, however, the statue was never carried to Sweden and Rerik is not really a harbor town; instead, it is a resort today (Schewe 1998: 221).

¹⁴ 1. Nothing is going on in Rerik. 2. Rerik killed his father. 3. "Sansibar" is beyond the open sea. Beispielseiten von: Alfred Andersch, *Sansibar oder der letzte Grund*; Günter Krapp, Jürgen van de Laar, Die schülerorientierte Umsetzung von Anderschs Roman im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II, July 20, 2005, <<http://www.zum.de/Faecher/D/BW/real/Sansi4.html#Junge>>.

provides an *Impuls* or prompt, as well as the technique, and the explanations of the didactic functions, including the learning objectives.¹⁵ Schewe/Wilms guide the teacher and class through a number of preliminary activities. The students do not read the novel until *Unterrichtsbaustein 10* in order to encourage students to speculate about the story, or in Schewe's words, to allow students to develop their *inner films* – shifting mental constructs as a result of learning processes. They are given excerpts from the text, instead, plus a map, pictures, data tables, and biographical information. All these materials serve as a bridge between the students' worlds and the world of the text (Schewe 1998: 220).¹⁶

In general, Schewe/Wilms's drama version of *Sansibar* can be recommended for both students and teachers new to drama-in-foreign language instruction because Schewe/Wilms have already converted the text into drama activities. The authors also provide background information on the novel, which saves much research time. In addition, all the activities are set up in logical steps that build up to a deeper and more complex understanding of the time and circumstances in which the characters of the novel operate. Schewe/Wilms also allow for other exercises providing themes for short essays and discussion topics. I will now concentrate on the *Bausteine* that worked well and those the students and I found problematic. I have broken down the teaching analysis into three parts: task, reaction, and comments.

6.1 Unterrichtsbaustein 1 – Introduction

The introductory lesson, "Unterrichtsbaustein 1," immediately confronts the class with a core sentence in the novel:

"Es wird bald keine Plätze mehr geben, an denen sich Menschen treffen können."¹⁷

Task: The students are asked to comment on this sentence without any information about the context from which it was taken.

Reaction: Most students related the meaning of the sentence to present-day situations such as the destruction of our environment, or the lack of public places for the sake of more roads, parking lots, and buildings. One student in the class made the connection with the persecution of Jews and other groups of people in the Third Reich.

Comment: Although this exercise is not about making this kind of historical connection or getting the right answer, the student's responses provided

¹⁵ Unfortunately the publication by Schewe/Wilms (1995) is out of print. However, for an online version (.pdf file) of the *Unterrichtsbausteine* developed by the authors click on the following link: <http://www.ucc.ie/en/DepartmentsCentresandUnits/DepartmentofGerman/StaffPages/Lecturers/ManfredSchewe/Research/Publications/DocumentFile,26960,en>.

¹⁶ All the materials are available as copyrighted worksheets or *Arbeitsblätter* for the teacher to photocopy or to make transparencies. Schewe recommends buying the actual novel (Diogenes Taschenbuch, ISBN: 3257200552), if not for all students, at least for the teacher.

¹⁷ "Soon there won't be places anymore where people can meet." Trans. Schewe quoted in Byram/Fleming 1998: 205.

the opportunity for a smooth transition to the novel. To me, this activity clearly demonstrated how text and the students' "inner films" intersect when students come up with various connections from a given prompt.

End of the Semester Review

Task: The same sentence was taken up in the last class of the semester, some time after the drama unit of *Sansibar* had been finished. This step was not suggested in Schewe/Wilms, but grew organically from this course.

Reaction: This time the students were able to expatiate about this sentence in more detail and with greater knowledge.

Comment: I suggest repeating this initial anchor at the end of the unit or the semester to form a learning circle, so that students can connect the beginning of the drama unit with its end and establish closure.

Unterrichtsbaustein 5 – Tracing the Lines

Task: It is not until Unterrichtsbaustein 5 that students are asked to explore forms of drama. Rather than confronting the students with a drama activity right away, the students are eased into this form of learning by working in small groups, tracing with their fingers on a photocopy the outlines of the face of the wooden figure *Der lesende Klosterschüler*, and then drawing this image on a separate piece of paper.

Reaction: The preliminary tracing of the outlines of the face did not seem to be very helpful for drawing the face afterwards. I could see in the students' faces some consternation while carrying out this activity.

Comment: The objective of this tactile and visual exercise, according to the didactic explanation in the *Stundenblätter* is "daß die Tn. [Teilnehmer, insert U.B.] sich ihre eigene sinnliche Vorstellung vom 'Lesenden Klosterschüler' machen" und "sich mit Anderschs (sprachlich ausgeformter) Betrachtung auseinandersetzen" (Schewe/Wilms 1995: 11).¹⁸ Depending on the time available, I propose adding another preliminary activity, which helps students to move to a two-dimensional model via a three-dimensional one. The teacher could bring in a human mask or a doll with a face and the students could touch the lines and parts and then draw a picture based on the three-dimensional model. They could subsequently follow the task as given in the *Stundenblätter* and draw the face of the wooden figure presented in the xeroxed image (Arbeitsblatt 6) or one could leave out the step of Arbeitsblatt 6. In this way, they are guided from a three-dimensional, more realistic image, to a two-dimensional form. With the preliminary tactile exposure to the mask or the doll they could better understand the connection between the initial sensory experience and the more abstract task of creating a two-dimensional image of the monk's face.

Unterrichtsbaustein 8c – Character Diary

Task: In order to develop a stronger understanding of the main characters in the text – Knudsen, the fisherman; Judith, the young Jewish woman;

¹⁸ "the participants develop their own sensory image of the 'Reading Monk' and engage in Andersch's (aesthetically presented) thoughts" (trans. U.B.).

Gregor, the Communist, and Helander, the priest – the students are asked to choose a favorite character and to keep a record of this figure throughout the text.

Reaction: Each student developed a preference for “his” or “her” character, especially whenever they were asked to play specific scenes of the novel. As an example: in the bar scene, the innkeeper asks Judith to show her passport because the police controls the guestbook in the evenings. Judith is afraid of being identified as a Jew and yet has to remain as calm and normal as possible in front of the innkeeper. She wins time by pretending a sudden interest for the harbor boats that she wishes to see outside. The student, who identified with Judith, really immersed herself in Judith’s emotional world in this scene. Others in the class identified with their roles to varying degrees depending on their comfort level as actors.

Comment: Those participants who engaged in a somewhat restricted manner may have felt inhibited due to my presence, because I played the role of the audience, and thus remained the “critical” observer for them. The students acted their parts more convincingly in their final project, the video of the novel, which they produced entirely on their own. In addition, the written task provided the students with the opportunity to strengthen their active vocabulary and practice grammatical structures also based on feedback from me.

Unterrichtsbaustein 13 – Staring

Task: The students are asked to first stare into each others eyes, then to stare down someone of the group, and finally to simulate an interrogation.

Reaction: This activity is meant to make students understand the enormous psychological pressure the Jewish character experiences in her attempt to escape from the hands of the Nazi police. It can be very effective because of the strong emotional involvement, but it needs to be guided skillfully. In this case, I chose not to expose the class to such a “high-risk” activity (Dougill 1987: 27), such as staring at each other. At that point, I felt too inexperienced to handle this kind of task adequately.

Comment: For a dramatic rendition of a text of this complexity – culturally and historically removed from the students’ lives and yet familiar to students of German in one way or other – it is advisable to establish and maintain a high comfort level for drama activities, at least for students new to the drama approach. Language instructors thus should use their own judgment of what they would like the students to explore or not. Their decisions should be based on what is acceptable for them as educators in relation to their students. As an alternative, I propose either to hold the moment of an interrogation as a tableau – the students can thus slip into different roles – or re-create the actual scene of Judith’s encounter with the innkeeper as a tableau. In this way, the tension is contextualized in the novel, the students can take on a role, and further acting is not required. An analysis of the tableau can afterwards become the basis for a classroom discussion.

These are some examples of how the *Unterrichtsbausteine* should be used flexibly and adapted to individual classroom situations. The *Stundenblätter* are set up like modules and include suggestions for alterations so that working with them did not strike me as a rigid regiment. One other important aspect, as addressed in the discussion of *Unterrichtsbaustein 13* is especially the teacher's role in drama-in-education activities.

7 Teacher in Role

Whereas most critical texts on drama in education are concerned with the students' experiences in and through these activities, not much is said about the teachers in this setting. Admittedly, my anxiety level rose whenever the *Stundenblätter* instructions asked for a demonstration and placed me into the *Teacher in Role* situation, in other words, engaged me in modeling a situation. Dougill (1987: 33), for one, explains the value of modeling in its function of ensuring that students understand "the nature of the drama;" and second, in reassuring "the students that what is being requested of them is not unreasonable," and third, to make clear that the teacher in an authority position "is willing and able to engage in the activity". Gaudart (1990: 238) requires for language teachers in particular to know the "correct" gestures for a particular language/culture. Gaudart successfully used drama techniques in the 1990s as a ESL/EFL teacher in Malaysia and observed teacher trainees using drama in class. She acknowledges, however, that "[T]he idea that performance is required scares many teachers" and hence promotes a de-emphasis of "performance aspects" in teacher education in favor of a process-oriented approach (ibid. 247).

In order to lower teachers' anxiety level, Hamilton/McLeod (1993) bring the relationship between the teacher and drama in foreign language instruction into perspective. They point out that "drama is a **way of thinking** about teaching and learning." Not the idea of teaching languages should rule the teacher's mind, but the concept of being "a teacher of something **through** languages – a teacher of people, not a teacher of nouns, verbs, etc." (ibid. 14).¹⁹ Both authors further provide suggestions for language teachers new to drama, such as asking a drama colleague for help, organizing some form of team teaching, trying out drama activities in classes "with which I feel comfortable," and keeping a decent pace (ibid. 35). It seems to me that the *Stundenblätter* were meant for German teachers who had no or little experience with this specific approach. Some outside help would certainly have been desirable for me as suggested by Hamilton/McLeod, but did not materialize due to organizational constraints.

¹⁹ As I will point out later, this kind of holistic perspective can be misunderstood by students who are used to more traditional, grammar-oriented, forms of instruction.

8 Mid-Semester Survey

While teaching *Sansibar oder der letzte Grund*, I had the overall impression that the students were enjoying the activities. They seemed motivated, it took very little effort for me to engage them in the various drama exercises, and the time seemed to fly by. During the middle of the semester, shortly before the end of this unit, the students filled in a questionnaire about their experiences with it. The survey asked them how they liked learning with drama techniques or if they would prefer the “traditional method,” which I briefly described (see appendix). Generally, the students favored a combination of both approaches because drama activities were fun and one could move around, but they also would have liked to spend more time on textual analysis. One student said, “Die Dramapädagogik war interessant und hat Spaß gemacht, aber ich denke, dass ich durch eine traditionelle Methode mehr lernen würde” [Drama in education was interesting and was fun. I think, however, that I might learn more with the traditional method]. One student felt we had progressed too slowly and had spent too much time on a single text and pointed out that it should at least have been supported by additional texts. Other students acknowledged the fun factor in the drama activities, but felt they needed a more traditional approach to learn grammar and vocabulary. Only one participant fully supported the drama approach and expressed a stronger learning effect, writing, “Ich habe viel mehr von der Dramapädagogikmethode gelernt. Es ist kreativer und lustiger” [I learned much more through the drama in education method. It is more creative and fun]. Another student mentioned the value of the group project, i.e. the video.

For some students, fun and learning seem to be mutually exclusive, probably because they had been trained to associate learning with effort and fun with relaxation and a lack of new learning. As one of the students pointed out, “Manchmal kann die Dramapädagogik sehr (zu) lustig sein” [Drama in education can sometimes be very (too much) fun].²⁰ Gaudart found in her survey in Malaysia, that begun in 1978 with over 300 secondary and tertiary teachers, that learners with intrinsic motivation fully accepted the drama approach, but among those with extrinsic motivation “there were some who felt they were having too much fun [. . .] to be learning much” (1990: 234). What these students may not have realized is that their learning takes place in many different forms and the learning effects through drama techniques are not likely to be testable in a traditional form of assessment. The results might reveal themselves in situations outside the classroom, even years later after they have left school.

²⁰ The students gave me permission to quote their evaluations and I edited their quotes in terms of grammar and spelling.

9 Reflection

This first experience with drama in foreign language instruction was very enriching for me. Very rarely had any of my previous classes developed such a strong cohesion and willingness to cooperate. After the drama unit, initially shy students participated enthusiastically in all other class activities. Even skeptical students did not refuse participation but seemed curious enough to want to try out new ways of learning. Nevertheless, this first experience with drama in education was not perfect for me. A second time around, I would, as Heathcote suggests, concentrate on creating significance more prominently (quoted in Johnson/O'Neill 1984: 25). Significance can be achieved by creating "moments of tension," which in turn offer a "new focus and create new awareness" and thus make learning meaningful (cf. Johnson/O'Neill 1984: 25). Although students should feel comfortable in their roles, some tension for excitement can augment stimulation and the learning process. With more experience I will urge the students to fully explore the tensions that Schewe/Wilms create in various drama activities in *Sansibar*, in order to make learning language and culture richer.

In retrospect, I am convinced that fictional works and their dramatization bring "a degree of authenticity" (Heathcote/Bolton 1994: 160) and cross-cultural empathy to language learning which a more traditional, analytical approach may not achieve. Considering that my students were primarily used to more traditional techniques and thus had specific attitudes toward formal teaching, a combination of drama in education and a more analytical approach seemed most suitable to the learners' needs. I would therefore opt for a compromise between a drama-oriented approach and more traditional procedures of language learning, especially in senior level classes where most of the students' learning has already taken place in a logical-analytical manner. In this way, the students are encouraged to explore new input in unconventional ways and at the same time are presented with familiar approaches to learning.

While my class chose not to stage a play and opted for creating a film instead, the results were of equally high quality as those of a theater performance. This positive filming experience certainly supports Moody's conviction that a product-oriented approach definitely has its value and place in foreign language education (2002: 154). Experts on educational drama distinguish between process-oriented drama or informal drama for the purpose of acting such as role play, and product-oriented drama or drama for the purpose of performance, such as a theater play (Dougill 1987: 2 and Moody quoted in Byram/Fleming 2002: 135-136, Kao/O'Neill 1998: ix). The discussion about whether drama should serve a psychological function rather than an aesthetic one is carried out over the question of a process- vs. a product-oriented approach. Hornbrook aptly describes this debate from a Marxist perspective in *Education and Dramatic Art* and argues for a combination of both because a performance often constitutes a highlight in a student's life and remains memorable for a long time (1998, 2nd ed.: 139) in addition to providing multiple important learning effects. Moody

(2002) also rejects a purely process-oriented approach to drama. He, like Hornbrook, promotes a combination of process- and product-oriented drama and argues that a process-oriented approach is only effective if “small-scale products” are planned as well so that students see their efforts appreciated (quoted in Bräuer 2002: 136). I doubt whether this class would have developed a strong team spirit or would have used their creativity so extensively had there not been the film as a final project. I wonder if they would have deepened their knowledge about the aesthetic language of the text or of the foreign language to the same degree had they been taught the materials under more traditional circumstances.

As the culmination of the semester, the video brought everything together which the class had practiced prior to the filming sessions. The video could thus be considered a natural extension of the *Stundenblätter* activities. When the students turned text into film, the characters of the novel really took shape. They combined words with gestures, they stressed intonation, and strove for accuracy in diction and grammar. Even more, they added a touch of humor to the seriousness of the novel by using a garden gnome for Barlach’s wooden figure and by including one of the students’ pet rabbits. They spent many extra afternoons and weekends on writing and editing the script. They took great care in choosing the appropriate locations for shooting the scenes, and they brought out the overall anxiety and tension of the characters through their choice of camera angles and close-ups. During the viewing session at the end of the semester, everyone received a copy of the film on DVD so that this special experience was made permanent for each participant and could be shared with others in the future. This class project clearly demonstrated how a combination of a process- and product-oriented approach to drama can work effectively.

10 Conclusion

I believe that drama in foreign language education needs to be recognized and implemented as a valid approach for teaching literature for students in the 21st century. Drama in education facilitates learners’ access to foreign languages. They develop a deeper level of cross-cultural understanding, which might inspire them to view the study of foreign languages and cultures as a life-long endeavor. Drama in education thus offers a method with a high potential for effectively achieving foreign language goals.

Acknowledgments — Many thanks go to the anonymous reviewers; further to Susanne Even, David Dollenmayer, Colleen Martin-Moceri, Manfred Schewe, and Gerhard Strasser for their valuable contributions to this article.

Bibliography

- Alexander, Robin (2005): *Culture Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy*. 2-3, 16-18. November 30, 2006
<http://www.robinalexander.org.uk/docs/IACEP_paper_050612.pdf>
- Armstrong, Thomas (1998-2000): *Multiple Intelligences*. July 20, 2005
<http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm>
- Bolton, Gavin (1986): *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Longman
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre Of the Curriculum*. Harlow: Longman
- Bowker. *Publishing Central*. October 17, 2006 <<http://www.publishingcentral.com/articles/20060516-23-2748.html>>
- Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*. Vol. 3. Westport, CT: Ablex Publishing
- Brown, Joanne (2000): Teaching Drama: Text and Performance. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English. Milwaukee, WI. November. 16-21
- Byram, Michael / Fleming, Michael (eds) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dougill, John (1987): *Activities for Language Learning*. London: Macmillan. *Educational Cyber Playground*. October 17, 2006
<<http://www.edu-cyberpg.com/Literacy/what.asp>>
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Hornbrook, David (1989, 1998): *Education and Dramatic Art*. New York: Routledge
- Gardner, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books
- Gaudart, Hyacinth (1990): Using Drama Techniques in Language Teaching. In: Sarinee, Anivan (ed.): *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Anthology Series 24. Singapore: Southeast Asian Ministers of Education Organization. Regional Language Centre, 230-249
- Hamilton, Judith / McLeod, Ann (1993): *Drama in the Languages Classroom*. London: Center for Information on Language Teaching and Research
- Heathcote, Dorothy / Bolton, Gavin (1998): Teaching Culture Through Drama. In: Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. New York: Cambridge University Press, 158-177
- Hornbrook, David (1998): *Education and Dramatic Art*. London, New York: Routledge (2nd ed.)

- Johnson, Liz / O'Neill, Cecily (eds.) (1984): *Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson
- Kao, Shin-Mei / O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation
- Krapp, Günter / van de Laar, Jürgen (2005): *Die schülerorientierte Umsetzung von Alfred Anderschs Roman im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II*. July 14, 2005 <<http://www.zum.de/Faecher/D/BW/real/Sansil.html>>
- Moody, Douglas J. (2002): Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama? In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*, Vol. 3. Westport, CT: Ablex Publishing, 135-159
- McCaslin, Nellie (1996): *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. New York: Longman
- National Standards for Foreign Language Education*. July 20, 2005 <<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392>>
- Pitman, Marge (1997): Cracking the Code: Literacy through Creative Drama. In: *EDEL 570 Research Project*. Long Beach: California State University, 1-27. October 3, 2006 <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/d7/49.pdf>
- Schewe, Manfred / Scott, Trina (2003): Literatur verstehen und inszenieren: Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 3: 58-63. October 7, 2006 <http://www.gfl-journal.de/3-2003/schewe_scott.pdf>
- Schewe, Manfred (2002): Literaturvermittlung auf dem Wege von gestern nach morgen – eine auslandsgermanistische Perspektive. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 3: 25-47. October 7, 2006 <<http://www.gfl-journal.de/3-2002/schewe.pdf>>.
- Schewe, Manfred (1998): Culture through Literature through Drama. In: Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 204-221
- Schewe, Manfred / Wilms, Heinz (1995): *Texte lesen und inszenieren. Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Wilms, Heinz (eds.): *Serie Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett (a section of this publication is available online at <<http://www.ucc.ie/en/DepartmentsCentresandUnits/DepartmentofGerman/StaffPages/Lecturers/ManfredSchewe/Research/Publications/DocumentFile,26960,en>>)
- Tselikas, Elektra (2002): Dramapädagogischer Literaturunterricht als ein Prozess von interkulturellen Identifikationen und Grenzverschiebungen. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*. Wien: Studienverlag, 57-74

- U.S. Department of Education. *International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001*. October 17, 2006
<<http://nces.ed.gov/pubs2003/2003073.pdf>>
- Wagner, Betty Jane (1998): *Educational Drama and Language Arts. What Research Shows*. Chicago: Heinemann

A Appendix A

A.1 Bewertung der Unterrichtseinheit *Sansibar oder der letzte Grund*

Nach traditionellem Muster hätten wir einen Text zunächst gelesen, dann Fragen dazu beantwortet und evtl. einen Aufsatz dazu geschrieben. Stattdessen habt ihr nach der sogenannten Dramapädagogik Methode kleine Szenen gespielt, gezeichnet, ein Videoskript entworfen, die Charaktere in Form und Farbe symbolisiert, Masken verwendet und Kurzaufsätze geschrieben.

1. Nach welcher Form hättest du lieber den Text erarbeitet?
 1. traditionell
 2. nach der Dramapädagogik?
 1. Bitte erläutere kurz deine Wahl:
 2. Glaubst du, dass du mehr oder dass du weniger nach dieser Methode gelernt hast? Warum?
 3. Was gefiel dir besonders gut an dieser Art der Texterarbeitung? (Falls noch nicht in 1 beantwortet).
 4. Wenn du den Unterricht gemacht hättest, was hättest du anders gemacht?
 5. Was möchtest du deiner Professorin noch mitteilen?

Herzlichen Dank!!

B Appendix B

Table 1: Bewertungskriterien für das Videoprojekt

Teilnahme:		War immer bei den Treffen dabei	10 P
		Hat _____ Mal gefehlt.	-1P pro Fehlen
Einsatz:		a. Hat Initiative gezeigt	1-10P
		b. Hat extra Arbeiten übernommen	1-10P
		c. War verlässlich	1-10 P
Ausführung			
	Sprache:	Aussprache	1-10P
		Grammatik	1-10P
	Filmtechnik:	Kameraführung	1-10P
	Gestaltung:	Props, Szenen, Kostüme	1-10P
Kreativität		im Text	1-10P
		in der Ausführung	1-10P

Shakespeares Hamlet im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe

Maria Eisenmann

Zusammenfassung

Literarische Texte werden heute nicht mehr als selbstverständlich im Sprachunterricht akzeptiert. Gerade Shakespeare im Englischunterricht ist seit Jahrzehnten eines der umstrittensten didaktischen Themen. Die bei manchen bis heute fraglos akzeptierte „schönste Pflicht“ der Shakespeare-Lektüre auf der einen Seite und die wiederkehrende provozierende Frage „Warum gerade Shakespeare?“ auf der anderen Seite markieren die extremen Positionen gegenüber dem Stellenwert Shakespeares in den Lehrplänen der Bundesländer. Wie die meisten Untersuchungen bestätigen, sind die verbreitetsten Shakespeare-Lektüren nach wie vor *Macbeth* und *Julius Caesar*. Erst mit großem Abstand folgen die anderen großen Tragödien wie z.B. *Hamlet*.¹ Doch gerade *Hamlet*, das zu den meist gespielten Dramen auf deutschen Bühnen gehört, ist nicht einfach ein beliebiges klassisches Stück - es ist der Klassiker *par excellence* und sollte nicht nur deshalb einen viel bedeutenderen Stellenwert im Englischunterricht heute einnehmen.

Shakespeares *Hamlet* im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe

1 Funktion und Ziel des Literaturunterrichts

Immer wieder taucht in Fachkreisen die Frage auf, ob und warum Literatur in den Schulen behandelt werden soll. Wichtig ist die Literaturvermittlung vor allem, weil sie sich mit grundlegenden menschlichen Befindlichkeiten beschäftigt. Sie ist zwar gerade bei Shakespeare oft zeitverhaftet, scheint aber dennoch über die Jahrhunderte hinweg Identifikationsmöglichkeiten für Lernende zu bieten. Literatur liefert neben authentischem Material auch authentische Sprache aus ihrer Zeit, wobei zu berücksichtigen ist, dass der Rezipient mit der artifiziellen Sprache in Shakespeares Dramen einem Kunstprodukt begegnet. Texte, die eigentlich für den *native speaker* bestimmt sind, eröffnen dem Leser bzw. Lerner eine Vielfalt linguistischer Formen, Konventionen und Stilmittel. Durch intensives Lesen wird darüber hinaus auch der Wortschatz in der Fremdsprache erweitert. Anzumerken bleibt hierbei allerdings, dass Literatur nicht unbedingt

¹ Vgl. Ungerer 1982: 220.

den Wortschatz vermitteln kann, den der Lerner wirklich braucht, weil dort häufig Vokabular verwendet wird, das sich nicht im Rahmen der Alltagssprache bewegt. Auf der anderen Seite kann gerade die poetische, literarische Sprache den Leser für Feinheiten und verschiedenartige Strukturen sensibilisieren.

Dies alles stellt Herausforderungen für die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik dar. In der heutigen Unterrichtsgestaltung sind Kommunikationssituationen sehr stark gelenkt, wodurch der direkte und auch individuelle Zugang zur Literatur häufig ausbleibt. Unberücksichtigt bleibt dabei oft die Tatsache, dass sprachliche Kommunikation immer mehrdeutig ist und erst dadurch die Textanalyse und -interpretation ihren Reiz erfährt. Indem sprachliche Symbole immer wieder neu gedeutet und diskutiert werden können, erhält der Literaturunterricht seinen erkenntnistheoretischen und damit auch erzieherischen Wert. Hüllen kritisiert in diesem Zusammenhang die eingegengte Kommunikationssituation des schulischen Fremdsprachenunterrichts wie folgt:

Viele Phänomene des kommunikativen Alltags kommen in der Schule gar nicht vor: Es gibt keine informatorischen oder thematischen Überraschungen; es gibt keine ernsthaften Mißverständnisse; es gibt keinen alltäglichen, sich selbst regulierenden Sprecherwechsel ... es gibt kein (oder nur wenig) wirkliches Betroffensein von dem, was gesagt wird oder was man selbst sagt. (Hüllen 1983: 169)

Um eine stärkere Orientierung am kommunikativen Alltag zu erreichen und wirkliche Gesprächsanlässe zu bieten, müsste die Besprechung literarischer Texte noch mehr Beachtung im Fremdsprachenunterricht finden. Gerade Literatur ist dazu geeignet, thematische Überraschung und wirkliches Betroffensein beim Lerner zu erzielen. Das ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass das Textverständnis immer auch an Erwartungen und Vorerfahrungen des Rezipienten geknüpft ist und dass jeder Leser durch seinen individuellen Hintergrund das Werk auf seine ihm eigene Weise wahrnimmt.

Ein Text steht immer in einem nicht wegzudiskutierenden Kontext. Der werkimmanente Methode des *New Criticism* ist vorzuwerfen, dass sie eben diesen Kontext verleugnet und den literarischen Text in einen luftleeren Raum stellt. Der poststrukturalistische Dekonstruktivismus, der die Auseinandersetzung mit einem Text auf ein freies und autonomes Spiel der beschriebenen Bilder reduziert, hat in mancherlei Hinsicht zwar seine Berechtigung, es wäre jedoch schade, die aufschlussreichen und vielschichtigen Quellen kulturkundlicher Erkenntnisse unberücksichtigt zu lassen. Gerade diese machen nämlich die Mehrdimensionalität eines literarischen Textes im Gegensatz zum Sachtext aus. Somit treten Text und Kontext in ein komplexes Verhältnis zueinander:

Während die herkömmliche Fakten- und Realienlandeskunde eher einer organisierten Gruppenexkursion mit fixen Reiserouten und gedrängten Programmen gleicht, entspricht die literarisch betriebene Landes- und Kulturkunde einer ungebundenen individuellen Entdeckungsreise mit reizvollen Abstechern, unerwarteten Begegnungen und subjektiven (auch affektiven) Erlebnissen. (Heller 1992: 29)

Der Schüler soll also nicht Schritt für Schritt das Land auf kognitiver Ebene „erobern“, sondern offen und neugierig gemacht werden für kulturelle und gesellschaftliche Verknüpfungen. Dass Literatur dabei nicht zum Instrument der Landeskunde werden darf, darauf verweist Arno Heller:

In einer zunehmend technokratischen Zeit, die dazu neigt, alles zu instrumentalisieren, d.h. alles Erlernte nach seinen unmittelbaren Verwertungs- und Anwendungsmöglichkeiten zu beurteilen, liegt der zentrale erzieherische Wert der Literatur, auch der fremdsprachlichen, zunächst zweifellos im Zurückdrängen der Zweckrationalität. (...) Auseinandersetzung mit der Literatur (ist) zu einem der letzten geistigen Freiräume geworden. (Heller 1992: 27)

Die angestrebten Ziele einer Verbindung von Literaturunterricht und kulturkundlichem Unterricht sollten daher eine Sensibilisierung und das Schaffen eines Problembewusstseins gegenüber der anderen Kultur und des anderen Zeithintergrundes sein. Literaturunterricht muss deshalb weit mehr sein als ein Medium für Sprachvermittlung bzw. landeskundliche Erkenntnisse. Zwar dient sie diesen beiden Disziplinen, aber nur unter der Voraussetzung, dass der Leser mit Interesse und Motivation an das Werk herantritt. Literatur als einer der letzten geistigen Freiräume soll und darf nicht instrumentalisiert werden und damit einer Zweckrationalität dienen. Lesen muss für den Schüler ein besonderes Erlebnis bleiben, wobei der Text in ein mehrdimensionales Wechselspiel aus Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung treten sollte.

2 Besonderheiten des Dramenunterrichts

Gerade der dramatische Text gewinnt laut Ahrens durch seinen außerordentlichen Wert für die kommunikative Kompetenz an enormer Bedeutung für den Englischunterricht heute und beeinflusst den Lehrer hinsichtlich der Auswahl der Lektüre:

The functional approach goes beyond the goal of simply understanding a literary text to that of improving linguistic competence and stimulating the communicative process. (Ahrens 1995: 425)

Die dramatische Wirklichkeit entsteht aus dem Zusammenwirken von Handlung, Sprache, Figuren, Zeit und Raum sowie der Bühnendimension. Der Text dient immer zugleich als Informationsträger und als Kommunikationsmedium.

Unter gattungsspezifischen Gesichtspunkten sind fiktionale Texte zunächst einmal als gleichrangig anzusehen. Dennoch ergeben sich für das Drama Eigenarten, die zu unterschiedlichen Interpretationsverfahren führen. Vom Fehlen der Erzählfunktion abgesehen, konfrontiert die dargestellte Figur den Rezipienten unmittelbar; die Situation konstituiert sich nur über Dialoge, da eine Erzählerinstanz fehlt, die vermittelnd und deutend in den Geschehensablauf eingreift. Der Dramenschreiber muss sich auf Haupttext (Dialoge) und

Nebentext (Szenenanweisungen) beschränken. Außersprachliche Komponenten wie Mimik, Gestik, akustische und optische Effekte sowie Raum und Bühnenbild erlangen erhebliche Bedeutung. Durch den bewussten Gebrauch von gesprochener Sprache und die Verwendung von dramaturgischen Mitteln erweist sich ein Drama als ein literarischer Text ganz besonderer Art, gewinnt literaturdidaktisch eine außergewöhnliche Relevanz und erhält damit im Rahmen eines auf Text- und Medienkompetenz angelegten Unterrichts einen hohen Stellenwert. Reduziert man ein Drama auf sein literarisches Substrat, würde das eine Verkürzung bedeuten:

Das Drama ist im Gegensatz zur Epik und Lyrik nicht allein eine literarische Form, sondern literarische und gegenständliche Kunst zugleich.
(Glaap 1983: 15)

Neben kognitiven Zielen, d.h. bewusstem, kritischem Gebrauch der Zielsprache, bietet das Drama auch affektive Lernziele. Der Spielcharakter von Drama regt beispielsweise Kreativität an. Während früher der Zugang zu dramatischen Texten im Unterricht eher inhaltlich-thematisch ausgerichtet war, legte schon der Dramenunterricht der 80er und 90er Jahre immer mehr Wert auf eine schülerzentrierte Erarbeitung der Stücke. In vielen Schulen existieren seither Theatergruppen, die die Stücke bearbeiten, interpretieren, verändern und aufführen. So wird Dramenunterricht heute immer mehr in der Verschränkung von ästhetischer und pädagogischer Perspektive gesehen: „the connection between drama as an aesthetic and as an educational experience.“ (Bolton 1984: 140) Auch Bredella / Legutke unterstützen die schülerzentrierte Methode innerhalb des Literaturunterrichts (vgl. Bredella et al. 1985).

Kappe geht noch einen Schritt weiter und stellt die Methode vor, die Schüler direkt in das Dramengeschehen einzubeziehen und die Szenen direkt zu interpretieren. Er sieht einen hohen pädagogischen Wert darin, den Rezipienten von der Konsumentenrolle wegzubewegen und ihn zum permanenten Reflektieren darüber zu bringen, was sich im Drama abspielt (vgl. Kappe 1991). Eine wesentliche Aufgabe des Literaturunterrichts ist es, den Schülern den Zugang zu ungewohnten literarischen Erscheinungsformen zu eröffnen. Drama ist in dieser Hinsicht besonders wichtig, weil die Schüler in den Medien, besonders durch das Fernsehen, der Gattung Drama am meisten begegnen.

Es liegt auf der Hand, dass Dramen nicht geschrieben wurden, um gelesen, sondern um aufgeführt zu werden. Im Sinne von *The play's the thing* finden sie ihre gattungentsprechende Behandlung überhaupt erst auf der Bühne, wodurch der *dramatic approach* an Bedeutung gewinnt. Durch die hermetische Beschäftigung mit dem geschriebenen Text stellt die Lektüre eines dramatischen Werkes für den Lerner eine ganz besondere Herausforderung dar, da er die Handlung, die sich im Drama eben nicht narrativ entfaltet, in seiner dramenspezifischen Dialogstruktur erfassen muss. Um sich dieser Herausforderung zu stellen, sollte in angemessener Weise auf den Aufführungscharakter eines Stückes eingegangen werden, wozu sich am

besten ein Theaterbesuch eignet. Wenn dies aus organisatorischen Gründen nicht möglich ist, sollte zumindest die Aufzeichnung einer Aufführung auf Video bzw. DVD gezeigt werden.

3 Die Verankerung Shakespeares in den Richtlinien der Fachlehrpläne

In der Fachliteratur kann man hinsichtlich der Dramenbehandlung häufig vom „Sonderfall Shakespeare“ lesen und, obwohl Shakespeare der am meisten inszenierte Autor auf deutschen Bühnen ist, stellt sich immer wieder die Frage, ob und warum seine Werke im Unterricht gelesen werden sollten. Riggio beantwortet diese Frage mit dem Hinweis auf die Lehrpläne und betont die Aktualität des Autors:

[...] why focus on Shakespeare? [...] because they [Shakespeare's plays] are still one common factor in most contemporary educational curricula and because they have been restaged, adapted, changed, and revived at every period of English and American history. (Riggio 1999: 3)

Auch im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe hat die Lektüre von Shakespeares Dramen nach wie vor ihren festen Platz. Vor allem *Julius Caesar*, *Macbeth*, *Romeo and Juliet* und *A Midsummer Night's Dream* sind in den meisten Lehrplänen fest verankert. Viele Gegenstimmen machten vor allem auf die schwierige Sprache des Dichters aufmerksam. Aufgrund der historischen Distanz wurde zudem eine Identifikation der Lernenden mit den Shakespeareschen Figuren bezweifelt. Trotz dieser Kritik setzte sich Shakespeare als Unterrichtsgegenstand nicht nur im Englisch-, sondern auch im Deutschunterricht durch. Werk und Wirkung William Shakespeares bilden, auch historisch gesehen, ein besonderes Phänomen in den Schulen.

Shakespeare war schon immer ein fester Bestandteil des Englischunterrichts. Am Ende des 19. Jahrhunderts stand der Autor im Dienst der klassischen, humanistischen Bildung, da durch sein Werk, insbesondere durch sein dramatisches Werk, die Vermittlung universeller Lebensweisheit möglich war. Durch die Analyse moralischer Wertmaßstäbe sollte der Schüler zur Erkenntnis transzendenter Qualitäten geführt werden. Im Vordergrund standen die Historien, mit dem Ziel, den Schüler in die Geschichte menschlicher Tragik einzuführen. Die Lektüre wurde jedoch meist nur in Übersetzung gelesen.

Die Shakespeare-Rezeption in Deutschland weist ohnehin eine wechselvolle Geschichte auf, in der der Dichter für die unterschiedlichsten Interessen benutzt wurde. Sehr großen Einfluss hatte Shakespeare schon auf die Literaturtheorie der Aufklärung bei Gotthold Ephraim Lessing (vgl. 17. Literaturbrief 1759). Lessing zufolge orientiert sich das Drama Shakespeares an der Natur – ganz in Anlehnung an das antike Drama und im Gegensatz zum Drama der französischen Klassik. Ähnlich argumentieren die Dramatiker des Sturm und Drang, etwa Heinrich Wilhelm von Gerstenberg (*Briefe über Merckwürdigkeiten*

der Litteratur, 1766/67), Johann Gottfried Herder (*Von deutscher Art und Kunst*, 1773) und Johann Wolfgang von Goethe (*Rede zum Shäkespears Tag*, 1771), in der er die Nähe von „Shakespeares Menschen“ zur „Natur“ beschwor. In dieser Zeit wurde der englische Dramatiker zum Prototyp des Genies und man sah ihn als dritten deutschen Klassiker neben Goethe und Schiller. Einen ähnlich großen Einfluss hatte Shakespeare nicht nur auf die deutsche Romantik, sondern auch auf die Dramentheorie des gesamten 19. Jahrhunderts. Shakespeare wurde „zu einem Vorbild auf der Suche nach einer nationalen kulturellen Identität, die sich von der französischen Dominanz emanzipiert.“ (Kullmann 2005: 12)

Die besondere Bedeutung Shakespeares für die Deutschen lässt sich nicht zuletzt an der bereits 1864 erfolgten Gründung der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft ablesen. Unübersehbar ist aber auch die Flut der Eindeutschungen Shakespeares seit über 250 Jahren.² Vor allem die Übersetzung von August Wilhelm Schlegel, Dorothea Tieck und Wolf Graf Baudissin (1796-1833), die bis ins 20. Jahrhundert hinein im Deutschunterricht fast ausschließlich benutzt wurde, ließ bei den deutschen Schülern keinen Zweifel aufkommen, dass es sich hier nicht um einen deutschen Dramatiker handelte. Auch zahlreiche deutsche Schriftsteller glaubten, eine Art Seelenverwandtschaft zwischen Shakespeares Texten und dem „deutschen Wesen“ zu erkennen, wie dies Friedrich Gundolf in seiner Schrift *Shakespeare und der deutsche Geist* (1911) darstellt. Der Grund für dieses nachhaltige Bild vom „deutschen Shakespeare“ (Ahrens 1982: 49) liegt jedoch nicht nur in der Schlegel-Tieck-Übersetzung begründet, sie liegt vor allem an der Identifikation der Deutschen mit Shakespeares Wesen, was Körbel im Jahre 1928 folgendermaßen beschreibt:

Ja, durch eine (reichbelohnte!) willige Hingabe an seine Schöpfung, durch bindende Wahlverwandtschaft, durch die größere seelische Freiheit und Unvoreingenommenheit des deutschen Menschen ist er fast mehr 'unser', als er an der normalen seelischen Enge seiner konventionstreuere britischen Landsleute teil hat. (Körbel 1928: 106)

Nachdem Shakespeares Werk in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in erster Linie durch nationalsozialistische Erziehungsideale ideologisch missbraucht worden ist, blieb es auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weiterhin ein nicht wegzudenkender Kernpunkt der deutschen Lehrpläne für Gymnasien sowohl in der BRD als auch in der DDR. Immer wichtiger wurde dabei die formal-ästhetische Interpretationsmethode und die Erfassung des Gesamtwerkes in der Originalsprache, wobei im Englischunterricht der DDR Shakespeare nicht im Original, aber auf Deutsch im Deutschunterricht gelesen wurde.

Mit Einführung der neuen Lehrpläne in fast allen Bundesländern ist die Behandlung der dramatischen Form sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs vorgesehen. In der Regel schreibt der Leistungskurs - im Gegensatz zum Grundkurs - ein Drama Shakespeares vor. Die Untersuchungskriterien im

² Bekannte Übertragungen der Dramen Shakespeares ins Deutsche sind die Ausgaben von Christoph Martin Wieland, Eduard Wilhelm Sievers sowie diejenige von Johann Heinrich Voß und seinen Söhnen Heinrich und Abraham Voß.

Grundkurs, für den wenig verbindliche Vorgaben existieren, beschränken sich auf die Analyse der Handlung, der Charaktere, der Thematik, der Weltsicht und der Sprache. Im Leistungskurs werden sie erweitert auf Aufbau und Szenenfolge, Figurenkonstellation, Charakterisierungstechnik, Monolog, Dialog und andere dramatische Mittel sowie Bühne und Aufführungspraxis.

4 *Hamlet* im Englischunterricht – zwischen Identifikation und kultureller Distanz

Da die von Shakespeare dargestellten Grenzsituationen auf ganz besondere Weise fruchtbares und aktuelles Unterrichtsmaterial bieten, ist sein Werk auch heute noch eine pädagogische Herausforderung. Und dies gilt ganz besonders für Shakespeares Meisterwerk *Hamlet*, das nach Holger Klein als eines der komplexesten, rätselhaftesten, aber auch größten Dramen Shakespeares und als „Schlüsseltext der modernen abendländischen Kultur“ gilt. (Klein; zit. in Poppe 2000: 142)

Es ist eine Rachetragödie, die sich mit dem Tod, mit der Frage nach der Schauspielkunst und auch mit der Frage nach politischer Verantwortung auseinandersetzt. Es gibt unzählig viele Interpretationsansätze, aber weder eine endgültige noch eine allgemeingültige. Das Stück bietet alles, was eine große Tragödie haben muss: großartige Monologe, einen psychologisierten, reflektierenden Helden mit tiefgründigen Gedanken, Liebesgeschichten, Familienkonflikte, die die innere Zerrissenheit zeigen, Geister, Mord und Rache, Wortgefechte, Duelle mit dem Schwert und die große alles vernichtende Todesszene am Ende des Dramas:

Hinterhalt und Intrigen bestimmen weitgehend die Handlungsweisen aufseiten der Hamlet-Gegner [...] auch Giftmischerei (Vorgeschichte) und eindrucksvolle Militärauftritte (Fortinbras) fehlen nicht in der zu jeder Zeit auch spannenden Vordergrundhandlung. (Poppe 2000: 145)

Doch das Stück ist viel mehr - es handelt vom inneren Konflikt des jungen Hamlet, der die Welt, in der er lebt, nicht mehr versteht und nicht weiß, wie er sich inmitten des Strudels von Korruption, Intrigen und politischen Machtspielen verhalten soll. Gerade die Vielschichtigkeit des Stückes liefert einen Anknüpfungspunkt, verschiedene didaktische Kriterien daraufhin zu überprüfen, inwieweit sich Shakespeares Charaktertragödie *Hamlet* als Lektüre in der gymnasialen Oberstufe eignet.

Häufig wurden Tragödien wie *Hamlet*, *King Lear* oder *Coriolanus* als zu lang erachtet, während *Macbeth* und *Julius Caesar* aufgrund des geringeren Umfangs schon seit den 60er Jahren als Lektüre gewählt wurden. (vgl. Schubel 1962: 155f.) In ihrer Studie *Shakespeare im Leistungskurs Englisch* weist Schmidt drauf hin, dass *Hamlet* mit Abstand nach *Julius Caesar*, *Macbeth* und *The Merchant of Venice* den vierten Platz in der kanonisierten Reihenfolge im Englischunterricht heute einnimmt. (vgl. Schmidt 2004: 57) Müller, der auf die große thematische

Vielfalt des Stückes hinweist, erklärt die Scheu, *Hamlet* im Englischunterricht zu lesen wie folgt:

Der kanonische Charakter des *Hamlet* zeigt sich allerdings darin, dass das Drama vielfach auch im Deutschunterricht behandelt wird. [...] Gründe für die doch noch verbreitete Zurückhaltung gegenüber dem Drama mögen in dessen großer Länge und in den besonderen Schwierigkeiten liegen, die der Text dem Leser und Interpreten aufgibt. (Müller 2006: 21)

Doch selbst wenn *Hamlet* mit rund 4000 Zeilen Shakespeares längstes Drama ist, kann nicht allein der Umfang eines Dramas ausschlaggebend für die Wahl der Lektüre sein.

Die Frage nach der sprachlichen Anforderung ist sehr eng mit dem Umfangskriterium verknüpft. Landläufig gilt die Sprache in *Julius Caesar* als eher einfach, *Hamlet* als schwierig. Nach Hombitzer weisen die Tragödien eine „hohe Komplexität der Sprache“ auf, die Komödien gelten dagegen als „sprachlich weniger dicht“ (Hombitzer 1977: 77-92). Shakespeares Sprache ist grundsätzlich reich an poetischen Sprachmustern und rhetorischen Figuren und so ist aus Schülersicht wohl kein Shakespeare-Drama wirklich einfach zu verstehen. Daher macht es kaum einen Unterschied, ob eine Komödie, das altbewährte Drama *Macbeth* oder *Hamlet* als Schullektüre gewählt wird. Durch die Monologe bietet allen Schwierigkeiten zum Trotz gerade *Hamlet* die Möglichkeit für die Lernenden, die psychische Verfassung des Protagonisten zu erschließen und im gleichen Zuge zu erfahren, dass „ein essentieller Unterschied zwischen Hamlets sprachlichem Verhalten im Dialog und im Monolog (Selbstgespräch) besteht.“ (Müller 2006: 28) Man kann mit Schülern zusammen über die Bedeutung von Selbstgesprächen reflektieren und auf diesem Weg zu einem tieferen Verständnis von Hamlets Verhalten gelangen.

Sehr entscheidend für die Wahl der Lektüre ist das Kriterium der Handlungskomplexität. Die Handlung der Shakespeare-Dramen kann im Unterricht nicht in ästhetischer Hinsicht bewertet werden, sondern nur unter dem Aspekt der Zugänglichkeit für den Schüler. Im Gegensatz zu den komplexen Handlungen der Historien und den oft verwirrenden Handlungssträngen der Komödien erscheint *Hamlet* sehr überschaubar und gut verständlich. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass nahezu alle Geschehnisse direkt mit der Haupthandlung verknüpft sind, so dass der Rezipient nicht den roten Faden verliert.

In den Komödien und Historien dagegen ist die Handlungsführung durchwegs mehrsträngig aufgebaut, wobei *sub plot* und *main plot* zum Teil nebeneinander herlaufen, sich aber dann unerwartet auf komplizierte Weise verschränken. [...] Erleichtert wird der Zugang zum Drama auch, wenn der Handlungsablauf durch eine Vielzahl äußerer Ereignisse markiert ist, die sich schon rein oberflächlich deutlich voneinander abheben, wie dies in *Julius Caesar*, *Macbeth* und *Hamlet* der Fall ist. (Ungerer 1982: 224)

Auch die Figurenvielfalt spielt für den jungen Leser eine entscheidende Rolle. In den Historien erscheinen das umfangreiche Personeninventar, die

komplexen Familienbeziehungen sowie die vielen Titel und Amtsbezeichnungen eher hinderlich für einen guten Zugang zum Werk. Nicht nur durch die Personenvielfalt, sondern vor allem durch die vielen Verwechslungs- und auch Verkleidungsszenen könnte sich auch die Behandlung einer Komödie als eher schwierig gestalten. Im Drama *Hamlet* sind sowohl die Anzahl der Figuren als auch die familiären Verbindungen sehr überschaubar und transparent.

Die Shakespeare-Forschung ist uneins darüber, ob Shakespeares Werk als zeitlos bezeichnet werden kann oder ob es doch sehr in der elisabethanischen Epoche verhaftet ist. Wie dem auch sei, es ist mit Sicherheit sehr förderlich für den Unterrichtsverlauf, wenn der Lerner Informationen über die Bedingungen des Theaterbetriebes um 1600, politisch-soziale Hintergründe und gesellschaftliche Konventionen der elisabethanischen Zeit erhält. Hier stellt sich die Frage, ob ein über 400 Jahre alter Text für die heutigen Schüler überhaupt noch zugänglich ist? Oder anders gefragt, ist die kulturelle Distanz nicht bei jedem Shakespeare-Drama – ob Historie oder Tragödie – schon vorprogrammiert?

Bei den Historien entsteht die kulturelle Distanz in zweierlei Hinsicht – zum einen geht es um einen historischen Stoff aus der Zeit des englischen Mittelalters, zum anderen um die dramatische Bearbeitung dieses Stoffes, der zudem die Geschichtsauffassung der Tudorzeit reflektiert (vgl. Habicht 1977: 46f.). Um all die Fragen zum historischen Hintergrund klären zu können, wäre eine Fülle an Information notwendig, was den zeitlichen Rahmen einer Lektürebesprechung im Unterricht in jedem Fall sprengen würde. Obwohl auch die meisten Tragödien historische Stoffe behandeln, sind sie für den Schüler eher fassbar als die Historien, denn „im Vergleich zu den Historien wird bei den Tragödien die kulturelle Distanz gleichsam ‘überspielt‘“ (Ungerer 1982: 227). Das liegt nicht zuletzt daran, dass die privat-menschliche Ebene in den Tragödien in den Vordergrund gerückt und der Stoff somit aus seiner historischen Bindung herausgelöst wird (vgl. Heck et. al. 1978: 376). Die Thematik der Tragödien ist meist allgemeingültig und kaum zeitbezogen; sie handeln von menschlichen Grundbefindlichkeiten und Grenzsituationen, was dem Schüler eine Identifikation erleichtert.

Dass gerade Shakespeares *Hamlet* identifikatorisches Potential liefert, darauf verweist schon Sigmund Freud in seinem Hamlet-Aufsatz:

Der Zuschauer ... will fühlen, wirken, alles so gestalten wie er möchte, kurz Held sein, und die Dichter-Schauspieler ermöglichen ihm das, indem sie ihm die *Identifizierung* mit einem Helden gestatten. Sie ersparen ihm auch etwas dabei, denn der Zuschauer weiß wohl, daß solches Betätigen seiner Person im Heldentum nicht ohne Schmerzen, Leiden und schwere Befürchtungen, die fast den Genuß aufheben, möglich ist; er weiß auch, daß er nur *ein* Leben hat und vielleicht in *einem* solchen Kampf gegen die Widerstände erliegen wird. ... Das erste dieser modernen Dramen ist der *Hamlet*. (Freud 1969: 163-166)

Im aristotelischen Sinne von *prodesse et delectare* ist die Voraussetzung für den Genuss die Illusion, die auf der Bühne gespielt wird und das Leiden des Rezipienten wird nicht nur dadurch erträglich, dass es ein anderer ist, der auf

der Bühne leidet, sondern auch durch die Tatsache, dass sich der Zuschauer des Spielcharakters bewusst ist.

Dabei eröffnen affektive Zugänge zum dramatischen Text häufig erst die Voraussetzung zu einem vertieften Verständnis. Nach Bergmann / Kroth sind Empathie, Toleranz, Perspektivenübernahme und Interaktionsfähigkeit einige der Schlüsselkompetenzen, die durch ganzheitliche, kreative Methoden erworben werden können (vgl. Bergmann / Kroth 2002: 7). Die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven zu erkennen ist vor allem dann wichtig, wenn es darum geht, unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten eines Textes bzw. verschiedene Interpretationen nebeneinander zu betrachten. Ein dramatischer Text, der immer wieder Hintergrund für Spielanlässe bietet und somit die Darstellung von Beziehungen einzelner Charaktere zueinander bzw. den Ausdruck von Stimmungen wiederzugeben vermag, kann laut Spinner zu „einem Erprobungsfeld für Perspektivenübernahme und das Ausloten der eigenen Identität“ werden. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass man damit experimentiert, „ein anderer zu sein. Aber man spielt immer sich selbst. Die Grenzen zwischen Ich und Anderem werden durchlässig.“ (Spinner 2001: 5)

Besonders bei jungen Lesern kann man altersbedingt ein ausgeprägtes Bedürfnis nach eben dieser Art von Identifikation und nach engagierter Sympathie feststellen. (vgl. Nickel 1975: 339f.) Dies kann im Dramenunterricht genutzt und sollte bei der Lektüreauswahl berücksichtigt werden. Friedrich Ungerer zufolge herrscht „ein relativ großes Maß von Engagement für Brutus, für Hamlet (und Ophelia), eventuell auch für Romeo und Juliet. [...] Geringeres Engagement gilt [...] den Komödien, da hier selbst relativ sympathische Figuren durch die Artifizialität der dramatischen Darbietung in die Distanz rücken.“ (Ungerer 1982: 231)

Müller betont, dass *Hamlet* insbesondere aufgrund seiner Thematik sehr gut geeignet ist:

Auch von der Thematik her ist das Stück geeignet, Rezipienten im Alter der Adoleszenz anzusprechen, hat es doch einen jungen Protagonisten, der sich im Widerstreit mit der Generation der Eltern und der Gesellschaft befindet und in eine Krise gerät, die alle Beziehungen, speziell die zur Mutter und zur Geliebten, erschüttert und ihm tiefgreifende Identitätsprobleme bereitet. (Müller 2006: 21)

Gerade die schillernde Komplexität von Hamlets Charakter, die Problematik des Erwachsenwerdens und auch das ambivalente Verhältnis von Tragischem und Komischem erhöhen die unendliche Vitalität und Lebensechtheit der Bühnengestalt, mit der sich die Zuschauer über vier Jahrhunderte hinweg identifiziert haben.

5 Umsetzungsmöglichkeiten der Lernziele

Die große Bedeutung von Shakespeares *Hamlet* in der gymnasialen Oberstufe heute ist nicht zuletzt auch auf unzählige Theateraufführungen, Verfilmungen,

moderne Adaptionen und Transformationen in verschiedene andere Medien und Genres wie Film, Hörspiel oder Erzählung zurückzuführen. (vgl. Walch 2004) Im Folgenden sollen nun einige didaktisch-methodische Möglichkeiten dargestellt werden, die zur Umsetzung der oben genannten Lernziele beitragen.

5.1 Das Klassenzimmer als Bühne

Die performanz-orientierte Herangehensweise an die Werke Shakespeares geht vornehmlich auf Gibson (1998; 2000) und Stredder (2004; 2006) zurück. Sie propagieren die Methode des *workshop* oder *dramatic approach*, die sie als Potenzial einer ganzheitlichen Annäherung an den dramatischen Text verstehen. Dabei geht es nicht darum, den gesamten Text im Klassenzimmer zu einer Aufführung zu bringen, sondern um eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Stellen des Dramas. Das Ziel ist dabei, alle Schüler einzubeziehen und sie am Interpretationsfindungsprozess zu beteiligen. Das ganzheitliche Verständnis wird durch einen experimentellen Zugang zu Gestik, Mimik und Sprache erreicht.

Im Drama *Hamlet* bieten sich hier vor allem die Monologe der Hauptfigur an. Die Lerner sollten Textzeile für Textzeile artikulieren, sich dabei im Klassenraum bewegen und zum Gesprochenen gestikulieren. Dabei sollte es den Schülern freigestellt sein, ob sie den jeweiligen Monolog alleine oder dialogisch mit einem Partner umsetzen wollen. Um die Wirkung ihrer Stimmen auszuprobieren, sollte die Lehrkraft die Schüler dazu anhalten, mit Geschwindigkeit, Lautstärke und Betonung zu experimentieren. Auch die räumlichen Gegebenheiten des Klassenzimmers sollten in den experimentellen Zugang integriert werden.

5.2 Hamlet im Film

Die Geschichte der Shakespeare-Adaptionen durch den Film ist fast genauso alt wie das Medium Film selbst. Es gibt mehr als 20 Kinofilme, die unter dem Titel *Hamlet* erschienen sind sowie eine Reihe von Fernsehfilmen. Daneben gibt es gut 50 Filme, die das Wort *Hamlet* im Titel enthalten. Das Drama *Hamlet* avancierte nicht zuletzt aufgrund seiner sehr unterschiedlichen Verfilmungen zu einer der bekanntesten Tragödien Shakespeares, und da die Erziehung zu Medienkompetenz, wozu auch Filmanalyse zu rechnen ist, in nahezu allen Lehrplänen der Bundesländer gefordert wird, drängt sich der Einsatz von Verfilmungen im Englischunterricht geradezu auf.

Doch im Gegensatz zum traditionellen Literaturunterricht, der gewöhnlich nur eine Filmversion zum Vergleich mit der literarischen Vorlage heranzieht, ist es sinnvoller mehrere Filmvarianten miteinander zu vergleichen, da diese Art der Kontrastierung mehrerer Interpretationsansätze ein deutlich größeres Verständnis des Originaltextes gewährleistet. Auf diesen Zusammenhang verweist auch schon Hombitzer 1986:

Verschiedenartige Interpretationen zwingen dazu, sowohl den Text kritisch zu befragen, als auch den jeweiligen Zeithintergrund mit seinen

Interessenschwerpunkten zu berücksichtigen. Dabei wird die Frage nach den eigenen erkenntnisleitenden Interessen relevant. (Hombitzer 1986: 1010)

Um den Blick der Lernenden sowohl für den Shakespeareschen Text als auch für die unterschiedlichen Interpretationsansätze auszubilden und zu entfalten, bietet sich aus didaktischer Sicht die vergleichende Analyse verschiedener Filmversionen mit der Fokussierung thematischer Schwerpunkte an.

Nach Volkmann leben unsere Schüler heute immer noch „mit dem vom tief verwurzelten Geniekult genährten Trugschluss, es gäbe eine philologisch exakt rekonstruierbare Urfassung des *Hamlet*, 'wie Shakespeare sie gewollt hat'“ (Volkmann 1997: 32). Die Gefahr, nur eine Filmvariante auszuwählen und diese parallel zur Lektüre des Dramas zu zeigen, wäre eine Verengung der Sichtweise, da so der Fokus auf nur eine Form der Interpretation begrenzt wird und der Lernende fälschlicherweise von „einer richtigen Interpretation“ ausgeht.

Von den vielen *Hamlet*-Adaptionen eignen sich die Versionen von Laurence Olivier (1948), Franco Zeffirelli (1990), Kenneth Branagh (1996) und Michael Almereyda (2000) ganz besonders zum Vergleich. Da der vollständige Einsatz eines solchen Filmes zumeist an der Länge scheitert, muss man sich in der Kontrastierung auf zentrale Szenen beschränken. Hier bieten sich der „to be or not to be“-Monolog (III, i), die *mousetrap*-Szene (III, ii) oder Hamlets Zögern (III, iii) an, da gerade hier die Doppeldeutigkeit der Situation und die innere Zerrissenheit der Figur Hamlets zum Tragen kommen.³

5.3 Hamlet im Internet

Gibt man über eine Suchmaschine im Internet den Begriff „Hamlet“ ein, so erhält man eine unüberschaubare Masse an Einträgen. Sehr gute Nutzungsempfehlungen für die gezielte Suche nach Portalen, Lehrmaterialien, Originaltexten, Festivals, Theatern, Multimedia-Ansätzen, Foren, Freiarbeitsmaterialien und Hintergrundinformationen finden sich bei Baier (2006). Um den Schülern einen allgemeinen Eindruck von der Theaterlandschaft zur Zeit Shakespeares zu geben, empfiehlt sich ein Besuch der *homepage* des *Globe Theatre* in London. Eine Möglichkeit, sich mit *Hamlet* im Internet auseinanderzusetzen, ist ein *Web Quest*, bei dem die Schüler mit den Anweisungen, die sie per Internet erhalten, sehr autonom arbeiten können. Ein *Web Quest* gliedert sich in der Regel in sechs Schritte: *Introduction – Task – Internet Sources – Process – Guidance – Conclusion*. Einen guten Weg zur selbstständigen Arbeit bietet zudem die Erstellung eines Wikis⁴, an dem die gesamte Klasse mitarbeiten kann. Durch

³ Neben diesen Film-„Klassikern“ eignen sich für den modernen Englischunterricht auch weitere Filmvarianten. Man könnte z.B. den Musikclip *Where the Wild Roses Grow* von Nick Cave und Kylie Minogue vorspielen und die Schüler Parallelen zu Shakespeares *Hamlet* herausarbeiten lassen. Denkbar wäre auch der Vergleich mit dem Sketch aus *Monty Python's Flying Circus*, Episode 43 von 1974, der direkt Bezug zu Hamlets „to be or not to be“-Monolog nimmt.

⁴ Der Begriff „Wiki“ leitet sich von „Wiki wiki“ ab, was auf Hawaiisch „schnell“ heißt. „Wiki“ ist die Kurzform für WikiWikiWeb.

das Erstellen einer gemeinsamen Website zu Shakespeares *Hamlet* entsteht dann eine große Menge einfach zugänglichen und durchsuchbaren Wissens. Der besondere Wert eines Wikis besteht darin, dass seine Benutzer nicht nur die Seiten navigieren und ansehen, sondern gleichzeitig auch bearbeiten können.

Im Internet gibt es mittlerweile auch viele Parodien auf die Texte Shakespeares, allen voran auf den berühmten „to be or not to be“-Monolog, den Schüler einer 12. Klasse aus der Sicht verschiedener Personen geschrieben haben, wie z.B. *The Stock Broker 's Soliloquy*:⁵

To buy or not to buy, that is the decision;
Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The ups and downs of the unpredictable stock market,
Or to take arms against a sea of merciless profiteers
And by getting the inside news, become a millionaire.
To relax; to sleep, no way,
And by no sleep we mean to swallow up all
The caffeine pills, and follow the trend of the market
That will go up or down a thousand points
By the end of the day.
'Tis due to our ambition
That we find ourselves in such headaches.
To relax, to sleep;
To sleep; perchance to lower blood pressure;
Ay, there's the bell,
For in this dreadful and golden time comes to a finish,
When we have complete the handling of our stocks,
Must give us a final balance; there's the result
That makes us go to heaven or to hell.

Mit diesen *web spoofs* kann sich der Lernende kreativ-spielerisch an Originalzitate aus *Hamlet* annähern. Die Aufgabe für die Schüler könnte dann darin bestehen, die Parodien zu lesen und die beste auszuwählen oder eine eigene (alleine, in Partner- oder Gruppenarbeit) zu schreiben. Unter *The funnies* finden sich auf der gleichen Seite weitere originelle Ideen, um einen Zugang zu Shakespeares *Hamlet* herzustellen, z.B. ein *Hagar Cartoon* oder *The Soliloquy Rap from 'Hamlet'*:

5.4 Hamlet interdisziplinär

Hallet zu Folge

scheint ein einzelnes Unterrichtsfach, und sei es das Leistungsfach Englisch, dem kulturellen Phänomen Shakespeare kaum gerecht werden zu können. Shakespeare stellt deshalb keine geringere Frage als die nach einer transnationalen und transkulturellen Rekonzeptualisierung des Literaturunterrichts, in dem es weder einen englischen noch einen deutschen Shakespeare gibt, sondern einen europäischen.“ (Hallet 2006: 222)

⁵ Vgl. www.angelfire.com/oh/Pretzel/.



Abbildung 1: Hagar Cartoon

Was Shakespeares *Hamlet* betrifft, bietet sich vor allem der Deutsch- und Kunstunterricht für fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Arbeiten an.

Die Lehrpläne für den Deutschunterricht in allen Bundesländern schlagen – vor allem für die gymnasiale Oberstufe – die Behandlung von Shakespeare vor, wobei keine Verpflichtung besteht, sich mit dem Dichter auseinanderzusetzen. Dabei spielt die Shakespeare-Rezeption im Sturm und Drang und in der Klassik eine Hauptrolle. Die Lektüre einer Ganzschrift erfolgt oft nur im Leistungskurs, wobei hier vor allem *Hamlet* auf Deutsch gelesen wird. Für interdisziplinäres und intertextuelles Arbeiten bietet sich im Deutschunterricht insbesondere die Lektüre Heiner Müllers Adaption *Hamletmaschine* an, durch die die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands geführt werden.

Im Kunstunterricht können Teilaspekte zu Shakespeares *Hamlet* an verschiedenen Epochen der Kunstgeschichte vermittelt werden. Die meisten Bezüge zum Drama finden sich in Werken des 18. und 19. Jahrhunderts, wobei die englischen Präraffaeliten des viktorianischen Jahrhunderts eine ausgeprägte Vorliebe zum Ophelia-Motiv zeigten. Dem Tod Ophelias setzt John Everett Millais 1852 ein beispielloses Denkmal, in dem er mit seiner Darstellung das Bild der „schönen Toten“ im Wasser liegend zeigt. Ein sehr ähnliches Bild in Form einer Graphik schuf Eugène Delacroix in Frankreich 1853. Im Hinblick auf eine fächerverbindende Projektarbeit zu Shakespeares *Hamlet* können die Lernenden durch Bildanalysen die verschiedenen Sichtweisen und Interpretationen bis ins 20. Jahrhundert hinein betrachten. Dazu empfiehlt es sich, weitere Kunstwerke hinzuzuziehen, um anschließend über möglichst viele Parallelen und Differenzen diskutieren zu können. Gerade das Motiv der toten Ophelia lässt sich auch noch in der zeitgenössischen Kunst finden, z.B. als Fotografie von Gregory Crewdson *Untitled (Ophelia)* von 1998/2002 oder von Izima Kaoru Tomita Yasuko, *Megurogawa de, Prada no wanpisu o kite* von 1997.

Für einen direkten Vergleich des Originaltextes, der Kunst im 19. Jahrhundert und heutigen Darstellungsweisen eignen sich auch Musikvideoclips, z.B. Nick

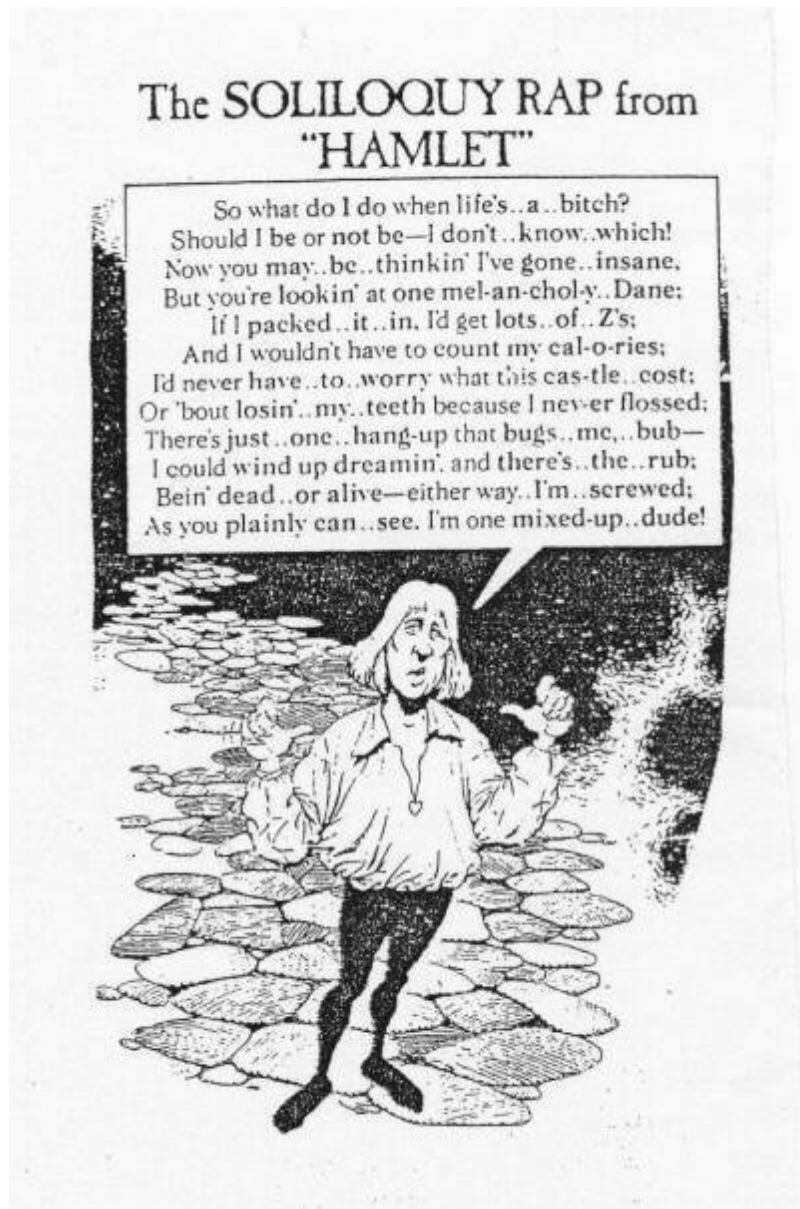


Abbildung 2: Soliloquy Rap from 'Hamlet'

Caves und Kylie Minogues *Where the Wild Roses Grow* von 1995 oder Britney Spears *Everytime* von 2004, die beide das Motiv der schönen, nackten im Wasser liegenden Frau aufnehmen. (vgl. Wenrich 2006: 239ff.)

6 Resümee

Es liegt auf der Hand, dass eine angemessene Textauswahl die Grundlage für einen erfolgreichen Literaturunterricht ist. Daher muss sich die Auswahl einer Lektüre immer an der Lerngruppe orientieren, d.h. an ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten, Interessen, an dem kulturellen Hintergrund und dem Sprachniveau. Wichtig ist dabei die Frage, ob mit dem Text Interesse geweckt werden kann. Durch die Vitalität und Komplexität der Figur Hamlets werden sowohl die Neugier als auch eine hohe Lesemotivation beim Lernenden gefördert. Der Schüler erhält ein Angebot von wertvollen Modellfällen des Lebens und der Wirklichkeit. Gerade im schulischen Kontext erscheint es demzufolge wichtig, die durchaus jugendnahen und zeitlosen Themen des Stückes aufzuzeigen und auf die Komplexität der Titelfigur zu verweisen.

Die Behandlung Shakespeares *Hamlet* im Unterricht ermöglicht neben der Erweiterung linguistischer Fähigkeiten und der Veranschaulichung der dramatischen Form lebhaftere Diskussionen und den Zugang zum *dramatic approach*. Sie gewährleistet neben einem fruchtbaren Einsatz von Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit auch interdisziplinäres sowie intertextuelles Arbeiten und verspricht dadurch einen beträchtlichen Gewinn an Text- und Medienkompetenz.

Bibliographie

- Ahrens, Rüdiger (ed.) (1977): *Anglistik & Englischunterricht. Shakespeare im Unterricht*. Trier: Volksfreund-Druckerei
- Ahrens, Rüdiger (ed.) (1982): *Shakespeare. Didaktisches Handbuch*. Bd. 1-3. München: Fink-Verlag
- Ahrens, Rüdiger (1982): Shakespeare in der Literaturdidaktik. In: Ahrens, Rüdiger (ed.): *Shakespeare. Didaktisches Handbuch*. Bd. 1. München: Fink-Verlag, 43-68
- Ahrens, Rüdiger (1995): Curricular Goals of Reading Modern Drama: Textual Strategies of Samuel Beckett and Harold Pinter. In: Riehle, Wolfgang; Keiper, Hugo (eds.): *Anglistentag: Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English*. Bd. XVI. Tübingen: Niemeyer Verlag, 421-438
- Baier, Jochen (2006): Shakespeare und das Internet. In: Petersohn, Roland; Volkmann, Laurenz (eds.): *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 135-146

- Bergmann, Birgit / Kroth, Olivia (2002): Much is the Force of Heaven-bred Poesy. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 65, 2002, 7
- Bolton, Gavin M. (1984): *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Essex: Longman
- Bredella, Lothar / Legutke, Michael (eds.) (1985): *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. Ferdinand Kamp: Bochum
- Brusch, Wilfried (1986): *Text und Gespräch in der fremdsprachlichen Erziehung*. Hamburg: ELT
- Edens, Walter (1977): *Teaching Shakespeare*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press
- Freud, Sigmund (1969): *Bildende Kunst und Literatur*. Bd. X. Frankfurt/ Main: Fischer-Studienausgabe, 161-168
- Gibson, Rex (1998): *Teaching Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gibson, Rex (2000): *Stepping into Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gibson, Rex (2000): Active Methods in Shakespeare Classrooms. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 46, 17-21
- Glaap, Albert-Reiner (1983): Kurzdramen und kurze Dramen zeitgenössischer Autoren. Vorschläge für Grund- und Leistungskurse im Englischunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 82, 151-169
- Glaap, Albert-Reiner (1995): Introduction. In: Riehle, Wolfgang / Keiper, Hugo (eds.): *Anglistentag: Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English*. Bd. XVI. Tübingen: Niemeyer Verlag, 417-419
- Habicht, Werner (1977): Zum Shakespeare-Bild heute – Tendenzen der neueren Shakespeare-Forschung. In: Ahrens, Rüdiger (ed.): *Anglistik und Englischunterricht. Shakespeare im Unterricht*. Trier: Volksfreund-Druckerei, 39-52
- Hallet, Wolfgang (2006): Shakespeare im Deutschunterricht. In: Petersohn, Roland / Volkmann, Laurenz (eds.): *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 207-224
- Heck, Hans / Müller, Monika (1978): Die Historien. In: Schabert, Ina (ed.): *Shakespeare-Handbuch: Die Zeit – Der Mensch – Das Werk – Die Nachwelt*. Stuttgart: Alfred Kröner-Verlag, 365-382
- Heller, Arno (1992): Zur Problematik interkultureller Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 1-2, 26-30
- Höfele, Andreas (2000): Hamlet. In: Lengeler, Rainer (ed.): *Interpretationen Shakespeares Dramen*. Stuttgart: Reclam, 238-272
- Hombitzer, Eleonore (1986): Die Shakespeare-Verfilmung im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Ahrens, Rüdiger (ed.):

- William Shakespeare, Didaktisches Handbuch*. Bd. 3, München: Fink, 987-1013
- Hombitzer, Eleonore (1977): Shakespeare-Lektüre in der reformierten gymnasialen Oberstufe – unter besonderer Berücksichtigung von Grundkursen. In: Ahrens, Rüdiger (ed.): *Anglistik und Englischunterricht. Shakespeare im Unterricht*. Trier: Volkshfreund-Druckerei, 77-91
- Hüllen, Werner (1983): Über das allmähliche Verfertigen von Sprachregeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 165-172
- Kappe, Gerhard (1991): Neue Möglichkeiten der Drameninterpretation. Zeitgenössische englische Dramen als Aufführungsmedien in schüleraktivierenden Arbeitsweisen. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Kliman, Bernice W. (2001) (ed.): *Approaches to Teaching Shakespeare's Hamlet*. New York: The Modern Language Association of America
- Körbel, Hans (1928); Zur Shakespeare-Lektüre an den Höheren Schulen. In: *Die Neueren Sprachen* 36, 106-109
- Küpper, Reiner (1982): Shakespeare im Unterricht. Geschichte, Konzeptionen, Tendenzen. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Kullmann, Thomas (2005): *William Shakespeare. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt
- Nickel, Horst (1975): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd 2. Bern: Huber
- Müller, Wolfgang G. (2006): Sieben Zugänge zu Shakespeares *Hamlet*. In: Petersohn,
- Roland / Volkmann, Laurenz (ed.): *Shakespeare didaktisch II*. Ausgewählte Dramen und Sonette für den Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, 21-35
- Poppe, Reiner (2000): *William Shakespeare*. Stuttgart: Reclam
- Riehle, Wolfgang / Keiper, Hugo (eds.) (1995): Anglistentag: Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English. Bd. XVI. Tübingen: Niemeyer Verlag
- Riggio, Milla Cozart (ed.) (1999): *Teaching Shakespeare through Performance*. New York: The Modern Language Association of America
- Schabert, Ina (ed.) (1978): Shakespeare-Handbuch: Die Zeit – Der Mensch – Das Werk – Die Nachwelt. Stuttgart: Alfred Kröner-Verlag
- Schmidt, Isolde (2004): Shakespeare im Leistungskurs Englisch. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M: Lang
- Schubel, Friedrich (1962): Shakespeare-Lektüre im Unterricht. In: *Mitteilungsblatt des ADNV* 15, 153-167
- Spinner, Kaspar (2001): Spielszenen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 166, 4-9
- Stredder, James (2004): *The North Face of Shakespeare: Activities for Teaching the Plays*. Stratford-Upon-Avon: Wincot Press

Stredder, James (2006): Shakespeare spielen – das Klassenzimmer als Bühne.

In: Petersohn, Roland / Volkmann, Laurenz (ed.): *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 21-42

Ungerer, Friedrich (1982): Der Shakespeare-Kanon für den Schulunterricht.

In: Ahrens, Rüdiger (ed.): *Shakespeare. Didaktisches Handbuch*. Bd. 1, München: Fink-Verlag, 219-239

Volkmann, Laurenz (1997): The ten Hamlets: eine performance-orientierte

Methodik der Schüleraktivierung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 6*, 32-35

Walch, Günter (2004): *Hamlet*. Bochum: Kamp

Wenrich, Rainer (2006): Shakespeare (nicht nur) im Kunstunterricht. In:

Peterson, Roland; Volkmann, Laurenz (eds.): *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 239-256

‘And lose the name of action’? Überlegungen zur Schüleraktivierung mit Drama und Film im Shakespeare-Unterricht

Christiane Lütge

Zusammenfassung

Formen szenischen Interpretierens und die Beschäftigung mit unterschiedlichen Filmversionen eines Shakespeare-Dramas bieten zahlreiche Ansatzpunkte für Schüleraktivierung im Rahmen eines handlungsorientierten Englischunterrichts. Dieser Beitrag möchte Überlegungen einer *performance*-orientierten Methodik mit filmdidaktischen Aspekten zusammenführen und im Hinblick auf eine Konkretisierung im Shakespeare-Unterricht diskutieren. Der aufführungsorientierte Ansatz vermag ein Bewusstsein zu erzeugen für die Möglichkeiten der darstellerischen Umsetzung eines Dramas auf der Bühne und im Film. Szenische Darstellungen können für konkrete Fragen der Aufführungspraxis sensibilisieren und dabei die Eigentätigkeit und Selbstreflexivität der Lerner im Spannungsfeld zwischen Dramentext und Verfilmung fördern. Methodische Vorschläge einer schüleraktivierenden Annäherung an diese Thematik sollen helfen, die praktische Umsetzung im Shakespeare-Unterricht zu erleichtern.

1 Einleitung

Der Einsatz von Shakespeare-Verfilmungen im Englischunterricht erfreut sich in jüngster Zeit zunehmend größerer Beliebtheit, was nicht zuletzt auch auf die neueren Arbeiten von Baz Luhrmann und Kenneth Branagh zurückzuführen ist. Im DVD-Zeitalter¹ ergeben sich dabei methodische Möglichkeiten, die im Rahmen vergleichender Analysen einen durch die Audiovision veränderten ‘Blick’ zurück auf den Dramentext ermöglichen. Allerdings wird das didaktische Potenzial an der Schnittstelle zwischen Drama und Film mit zahlreichen Möglichkeiten für schüleraktivierende Verfahren wie pantomimische Darstellungen

¹ Geradezu abenteuerlich muten die Preise und Bedingungen der Filmbeschaffung von Videokassetten an, die Hombitzer in ihrem Artikel zum Einsatz der Shakespeare-Verfilmung in der Sekundarstufe II beschreibt (vgl. Hombitzer 1986: 1011, Anmerkung 16). Wie sehr sich in 20 Jahren technische Veränderungen mit großem Einfluss auf didaktisch-methodische Handhabbarkeit ergeben haben, wird deutlich bei Thaler (2001).

und szenische Improvisationen längst nicht immer genutzt. Die Gründe dafür sind vielfältig.

Noch allzu häufig wird das Medium Film für eine eher passive Haltung bei den Lernern verantwortlich gemacht. Wird die oft kritisierte, aber ebenso häufig praktizierte Filmvorführung im Anschluss an eine (Shakespeare-) Lektüre unreflektiert perpetuiert, bestätigt sich schnell das Bild einer eher distanzier-ten passiven Rezeption, die die Zuschauer zu bloßen Medienkonsumenten degradiert.

Zudem bewegen sich die Reaktionen der Lerner auf die Ankündigung einer Beschäftigung mit Shakespeare im Englischunterricht häufig auf einem Kontinuum zwischen respektvollem Interesse und letztlich ebenso respektvoller Ablehnung. Der tief verwurzelte Geniekult" (Volkmann 1997: 32) um Shakespeare ist häufig dazu angetan, eine distanzierte, zuweilen auch vorsichtig-abwartende Haltung zu schaffen.²

Bedeutet dies nun, dass der Einsatz von Shakespeare-Verfilmungen in besonderer Weise für eine Distanz zwischen Schülern und Lerngegenstand sorgt? Werden Schüler hier zu Passivität oder gar Resignation verleitet, so dass auf sie – wie auf Hamlet – im doppelten Wortsinn die Charakterisierung zutrifft: "... and lose the name of action"?³

Ich meine nein, denn die Gattung Drama und das Medium Film in Kombination bieten genügend Anknüpfungspunkte für schüleraktivierende Verfahren, die zu echter Involviertheit der Lerner führen und somit Passivität und Distanz wirkungsvoll begegnen können. Damit kann das Medium Film den Einsatz dramatischer Texte im Hinblick auf szenische Interpretationen im Englischunterricht wirkungsvoll unterstützen. Dies gilt in besonderer Weise für Shakespeare, dessen Dramen in einer Vielzahl unterschiedlicher Verfilmungen zur Verfügung stehen, was zu einer Fülle aufführungspraktischer Kontrastierungen einlädt. Im Folgenden möchte ich zunächst auf die Funktion von Filmen im Shakespeare-Unterricht eingehen, anschließend dramendidaktische Überlegungen zur Schüleraktivierung anstellen und danach methodische Möglichkeiten der schulischen Umsetzung diskutieren.

2 Medialisierte Dramen: Verfilmungen im Shakespeare-Unterricht

Wenn man im Shakespeare-Unterricht mehr will als das eingangs schon erwähnte, häufig kritisierte "Bonbonöiner der Dramenlektüre nachgeordneten Filmdarbietung, dann muss zunächst einmal das didaktische Potenzial von Shakespeare-Verfilmungen in den Blick genommen werden. Wie auch bei der Verfilmung anderer literarischer Werke kann eine Begründung natürlich

² Für deren Überwindung liegen allerdings durchaus zahlreiche Vorschläge im Bereich kreativer Ansätze vor. Vgl. hierzu z.B. Themenheft *SShakespeare kreativ*: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 36/56 (März 2002).

³ *Hamlet* II, 1, 65.

durchaus in der unterstellten motivationsfördernden Wirkung gesehen werden (vgl. Hombitzer 1986: 992), die vom Medium Film ausgehen kann. Im Rahmen neuerer filmdidaktischer Arbeiten wird jedoch gelegentlich die Klage laut, dass sich filmanalytische Verfahren und Formen handlungs- und prozessorientierter Arbeit mit Filmen diametral gegenüberstehen (vgl. Surkamp 2004). Tatsächlich lassen sich beide Ansätze aber gut miteinander verbinden und insbesondere an Shakespeare-Verfilmungen umsetzen.

Hombitzer betont, dass die Beobachtung des filmischen Codes die Aufmerksamkeit zurück lenkt auf die Ausdrucksmittel der Sprache, wodurch deutlich wird, dass Text und Verfilmung einander weder ersetzen können noch austauschbar sind (vgl. Hombitzer 1986: 1010). Die Erkenntnis, dass Shakespeare-Verfilmungen das Lesen nicht überflüssig machen, sondern dass sich die Begegnung mit einer Übertragung des Dramas in das Medium Film als erhellend erweist, wird durch die Kontrastierung mehrerer Verfilmungen noch verstärkt:

Die Auseinandersetzung mit mehreren Filmversionen des gleichen Shakespeare-Dramas, d.h. mit verschiedenen Interpretationen, mögen diese Filme vom selben oder von verschiedenen Regisseuren sein, zeigt, in welchem Umfang persönliches Erleben und die Kultur einer Zeit den Blick für bestimmte Gegebenheiten öffnen oder verschließen. Ziel und Ergebnis liegen hier in einer wachsenden Sensibilisierung des Lernenden für künstlerische Mittel und das Verständnis für die Möglichkeit verschiedener Interpretationen des gleichen Textes. (Hombitzer 1986: 992f.)

Wichtig ist Hombitzer in diesem Zusammenhang, dass den Lernenden der Gehalt des Dramas erst in der künstlerischen Gestaltung voll zum Genuss werden kann, denn im Miterleben durch Phasen der Erwartung, Überraschung und Modifikation des Gewussten oder Erwarteten klären sich Vorstellungen, wird Formulierung dessen, was bisher 'unformuliert' und unformulierbar war, möglich." (ibid. 994). Hier zeigen sich Berührungspunkte mit Gibsons Ansatz, der die Bedeutung der Aufführungspraxis besonders hervorhebt (vgl. Gibson 1998, 2000). Auch Müller-Schwefe weist auf diesen Aspekt hin:

Wer also – in der Schule oder in privater Lesesituation – ein Drama lesend erschließen will, muss ständig die nicht-verbale akustische und visuelle Wirkungsmittel in der Vorstellung, die er sich von der Bühnenrealisation macht, mitvollziehen. (Müller-Schwefe 1986: 731)

Dies gilt nun in besonderem Maße für Shakespeare Dramen, denn sie enthalten kaum Nebentexte und lassen vor allem in den spärlichen Bühnenanweisungen Hinweise auf die nicht-verbale Wirkungselemente vermissen" (Müller-Schwefe 1986: 731). Diese Tatsache stellt nicht nur eine Herausforderung für jeden Film- und Bühnenregisseur dar. Sie enthält auch ein nicht zu unterschätzendes didaktisches Potenzial für den Shakespeare-Unterricht mit Blick auf szenische Darstellungsformen und den Einsatz von Verfilmungen.

Einen etwas anderen Ansatz in Bezug auf Shakespeare-Verfilmungen verfolgt Ott (2000), denn sie argumentiert funktional ausgehend von der ohnehin schon

großen Bedeutung des Mediums Film für Jugendliche und fragt hier nach Möglichkeiten, Romeo für die MTV-Generation erfahrbar zu machen.

Auf der Grundlage von Baz Luhrmanns *Romeo-and-Juliet*-Verfilmung zeigt Ott Möglichkeiten der Schüleraktivierung, die u.a. auch durch das moderne *setting* des Films (Bandenkrieg an einer Tankstelle in den USA) begünstigt werden. Die Beibehaltung der Originalsprache sieht sie dabei nicht als Schwierigkeit, sondern als Chance (...), denn die Schüler waren so gezwungen, sich wesentlich mehr auf die Bildersprache zu konzentrieren und ihre Botschaften zu entschlüsseln." (Ott 2000: 22).

Ein Bewusstsein für die Wirkung, die mit der Visualisierung eines Dramentextes einhergeht, stützt sich dabei allerdings nicht allein auf das Entschlüsseln und Interpretieren filmischer Codes. Wenngleich die Vermittlung filmischer Subtexte immer auch durch einen bewussten Einsatz von Einstellungs- und Darstellungsgrößen sowie Kameraperspektiven erzielt wird, so klammert man hier bisweilen einen wichtigen Aspekt aus, den Hickethier aufzeigt:

Erzählen ist in den audiovisuellen Medien zumeist verbunden mit dem *Darstellen* (Hervorhebung C.L.). Darin liegt die Besonderheit des Audiovisuellen, dass es durch die inzwischen schon scheinbar selbstverständliche technische Verbindung von Bild und Ton die Bilder erzählbar macht und damit zugleich das Erzählen visualisiert. (Hickethier 2001: 25)

Hier manifestiert sich eine Schnittstelle zwischen film- und dramendidaktischen Ansätzen, denn die Visualisierung eines Dramentextes – aber auch eines Romans – im Film erfordert *nicht nur* filmtechnische Arrangements, sondern ist ganz unmittelbar an die schauspielerische Darstellung der Figuren gebunden. Unterstützt durch eine Vielzahl filmästhetischer Gestaltungsmöglichkeiten, wird die Inszenierung eines *Hamlet* bei Michael Almereyda mit Ethan Hawke eben anders gelöst als bei Laurence Olivier, Kenneth Branagh oder Franco Zeffirellis *Mel Gibson-Hamlet*. Dass hier die Regisseure und Schauspieler einen immer wieder neuen Blick auf den *Hamlet*-Text werfen (müssen), kann als großes Potenzial zur Schüleraktivierung gesehen und entsprechend genutzt werden. Szenische Interpretationen und vergleichende Filmanalysen können hier wertvolle methodische Ansätze bieten (vgl. Lütge 2007).

3 Dramendidaktische Überlegungen

Mit dem aufführungsorientierten Ansatz ist in den letzten Jahren die szenische Umsetzung im Shakespeare-Unterricht stärker in den Blickpunkt gerückt. Gibsons *Script Approach* (1998) hat daran maßgeblichen Anteil. Hier wird ein aktiver Umgang mit Shakespeares Dramen propagiert, der berücksichtigt, dass diese primär für Aufführungszwecke geschrieben wurden. Gibson selbst erläutert seinen *Script Approach* folgendermaßen:

(...) treating Shakespeare as a script (and calling it so) suggests a provisionality and incompleteness that anticipates and requires imaginative, dramatic enactment for completion. (Gibson 1998: 7)

Dabei wird die Unvollständigkeit des Skriptes betont, das einer dramatischen Umsetzung bedarf, um den Text durch die Kraft der Inszenierung zum Leben zu erwecken. Am Beispiel Hamlets zeigt Laurenz Volkmann auf, wie eine *"performance-orientierte Methodik der Schüleraktivierung aussehen kann. In Anlehnung an Lee Strasbergs method acting schlägt er dabei ein performance-orientiertes Rollenspiel vor, das die Schüler für kurze Zeit mit der darzustellenden Hamletfigur verschmelzen lässt (vgl. Volkmann 1997: 33) und dabei auch der Entwicklung eines kritischen Methodenbewusstseins zuträglich ist. Auch Antor (1997: 6) verweist auf die Notwendigkeit, "die Vielstimmigkeit des shakespearischen Textes deutlich herauszuarbeiten, wobei die somit erarbeitete Dialogizität den Rezeptionsprozess selbst erfassen und dadurch schüleraktivierend wirken soll."*

Für Antor besteht ein wichtiges Lernziel jedes fortgeschrittenen Literaturunterrichts in der Bewusstmachung der "Bedingtheit verschiedener Interpretationen, auch der eigenen" (ibid. 6). Im Rahmen des Lernziels einer umfassenden hermeneutischen Kompetenz, die auch langfristig die Befähigung zu einer kritisch-emanzipierten Auseinandersetzung mit Texten anstrebt, sollte sowohl die Beschäftigung mit dem Shakespearetext als auch mit seinen Interpretationen stattfinden (vgl. ibid. 6). Die Begegnung der Lerner mit Volkmanns multiplen Hamlets" (1997: 33) hat in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion zu erfüllen:

In immer neuen Experimenten in der Theaterwelt geht es nicht primär darum, den Barden aus Stratford als Dead White Male Poet vom Podest der Hochkultur zu stoßen; vielmehr wird angestrebt, in intensiven Inszenierungsexperimenten festgefahrene Rezeptionsmuster und erstarrte Aufführungskonventionen aufzubrechen sowie Berührungsgängste mit dem Klassiker abzubauen. (Volkmann 1997: 33)

In der unterrichtspraktischen Umsetzung des aufführungsorientierten Ansatzes lassen sich hier zwei Linien verfolgen, wie Schmidt (2004: 55) aufzeigt:

- *Der Besuch von Shakespeare-Aufführungen und/oder der kontrastive Einsatz von Filmen wird begleitend, vor oder nach der Dramenlektüre in den Unterricht eingebettet. In beiden Fällen steht das Interesse an der Begegnung mit einer Inszenierung im Vordergrund, und zwar mit dem Ziel, Einsichten zu vermitteln, wie und mit welcher Wirkung Shakespeare-Texte auf der Bühne und im Film umgesetzt werden." (ibid. 45; Hervorhebung C.L.)*
- *Die szenische Umsetzung einzelner Szenen durch die Schüler im Rahmen einer prozess- und handlungsorientierten Vorgehensweise kann in einer sehr individuellen Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten des Dramas zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Text und Überlegungen der Aufführungspraxis führen.*

Nun lassen sich beide Richtungen aber fruchtbar aufeinander beziehen, da sie ein verbindendes Moment haben, nämlich das Interesse an der Inszenierung und

Aufführungspraxis. Dabei profitiert ein Unterricht, der Formen szenischer Darstellung zur Erarbeitung von Shakespeare-Dramen nutzt, von den Einsichten in die darstellerische Umsetzung im Film und auf der Bühne. Einblicke in die Möglichkeiten einer Bühnenaufführung oder filmischen Umsetzung können Anregungen liefern für eigene darstellerische Ideen der Schüler. Umgekehrt sensibilisiert die eigene Erfahrung im szenischen Interpretieren für die Schauspielkunst auf der Bühne oder im Film, weil hier – wenn auch nur in Ansätzen – erfahrbar wird, wie herausfordernd die körperliche und stimmliche Realisierung einer Dramenszene im Detail ist.

Formen szenischen Interpretierens ermöglichen zudem durch die Aktivierung aller Sinne und die Einbeziehung des ganzen Körpers einen ganzheitlichen Zugang zum Lernen, wie man ihn gerade in den fortgeschrittenen gymnasialen Jahrgangsstufen selten findet. Als eine Art entdeckenden Lernens ermöglicht szenisches Interpretieren dabei eine Literaturbetrachtung, die nicht nur analytische Fähigkeiten anspricht, denn es erfordert und fördert gleichzeitig soziale, sinnliche, motorische, sprachliche und emanzipierte Verhaltensweisen" (Bergmann/Kroth 2002: 7). Hier können Erfahrungen mit der eigenen Individualität gemacht und Einsichten in Möglichkeiten und Beschränkungen darstellerischen Ausdrucks gewonnen werden. Wenn der Text auf diese Weise nicht nur imaginativ, sondern körperlich erfahrbar wird, ergibt sich so ein reichhaltiges Erprobungsfeld für Perspektivenübernahme und das Ausloten der eigenen Identität" (Spinner 2001: 5). In einem an den Prinzipien der Didaktik des Fremdverstehens orientierten Unterricht spielt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine besondere Rolle. Ganzheitliche, kreative Zugänge zum Fremdsprachenunterricht, die Kompetenzen wie Empathie, Toleranz, Perspektivenübernahme und Interaktionsfähigkeit betonen, sind in besonderem Maße geeignet, die Voraussetzung zu einem vertieften Verständnis für fremdkulturelle Aspekte zu schaffen (vgl. Bergmann/Kroth 2002: 7).

Wie Volkmann ausführt, kann ein auf affektive Identifikation und ganzheitliche Wahrnehmung abzielender Ansatz nicht nur Einblicke in Fragestellungen einer Drameninszenierung bieten und in schauspielerische Grundprobleme einführen, sondern auch durch die Rollenerfahrung zu einem besseren Textverständnis der Schüler führen (vgl. Volkmann 1997: 33). Die kreative Spannung im Verhältnis von Text und performance kann so einerseits für künstlerische Zwecke einer echten Bühnenaufführung genutzt werden, denn entzieht sich die Bedeutung eines Textes nach Aussage vieler Kritiker der Fixierung, so konkretisiert sich in Momenten der performance flüchtige Sinnhaftigkeit." (ibid.)

Doch mehr als das: Durch Perspektivenwechsel in einem performance-orientierten Shakespeare-Unterricht können Lerner dazu gebracht werden, ihre Erwartungen und Sehgewohnheiten zu befragen; sie müssen das "Wirklichkeitsmodell des Dramas, des Regisseurs und des Filmbesuchers miteinander in Verbindung bringen" (Hombitzer 1986: 994), was eine sehr anspruchsvolle und komplexe Aufgabe ist. In diesem Zusammenhang zeigt Antor auf, dass das Lernziel einer performance-orientierten Unterrichtseinheit zu Shakespeare die Entwicklung einer kritischen Theaterkompetenz ist,

die den Schüler nicht nur dazu befähigen soll, bei der Lektüre des Shakes-

pearextextes dessen konkrete Bühnendimension mitzureflektieren und diesen damit in seiner ursprünglichen Funktion als play text zu verstehen, sondern ihn auch in die Lage versetzen soll, individuelle Konkretisierungen des Dramas auf der Bühne oder im Film informiert, aber unabhängig von den Gemeinplätzen des Besprechungswesens aus seiner eigenen Warte begründet zu evaluieren. (Antor 1997: 9)

Antor betont hier stärker die rezeptive Ausprägung, regt aber auch an, Schülern die Gelegenheit zu bieten, Szenen aus Shakespeare selbst zu inszenieren und anschließend in gemeinsamer Diskussion zu reflektieren. Dies kann nun nicht unvermittelt geschehen, sondern bedarf einer behutsamen Heranführung, insbesondere bei Lerngruppen, die wenig Erfahrung mit Formen szenischer Umsetzung haben. Ohnehin geht es beim szenischen Interpretieren im Englischunterricht nicht darum, dass Schüler fremdsprachliches Theater spielen. Vielmehr soll die Darstellung von Beziehungen einzelner Charaktere zueinander bzw. der Ausdruck von Stimmungen und Atmosphäre in den Blick genommen werden (Bergmann/Kroth 2002:7).

Nun darf das didaktische Potenzial performance-orientierter Zugänge nicht darüber hinweg täuschen, dass bei einseitiger Ausrichtung im Klassenzimmer der eigentliche Text aus dem Blick geraten kann (vgl. Schmidt 2004: 25). Ebenso warnt auch Antor vor den Folgen einer Vernachlässigung des Shakespearetextes zugunsten seiner Interpretationen:

Der Schüler muss nach wie vor lernen, seine eigenen Interpretationen wie die der Kritiker vor ihm an den Möglichkeiten des konkreten Textes zu messen anstatt lediglich nur 'um den Text herumzureden', ohne sich direkt auf diesen zu beziehen."(Antor 1997: 7)

Dies gilt in gleichem Maße für szenische Darstellungen von Shakespearetexten, die ihren Ausgangs- und Referenzpunkt am Text haben sollten. Durch die Kontrastierung der szenischen Gestaltung mit filmischen Umsetzungen kann aber ein Bezugsrahmen gesetzt werden, der eine Arbeit am und mit dem Text besonders fördert.

4 Methodische Möglichkeiten: Schüleraktivierung mit Drama und Film

Ein Shakespeare-Unterricht, der sich an den neueren performance studies und an film studies orientiert, ermöglicht einen besonders schülernahen Unterricht, der "die Lektüre eines verstaubten Klassikers zum lebendigen Erlebnis für den Lerner werden lassen kann"(Antor 1997: 9). Schüleraktivierung birgt dabei ein hohes Motivationspotenzial und kann die deskbound approaches ersetzen, die eher zu passiver Rezeption führen, sei es nun von Texten, Filmen oder Bühnenaufführungen.

Führt man sich aber vor Augen, dass bei älteren Schülern häufig mit einer entwicklungsbedingten Scheu vor dem szenischen Darstellen zu rechnen ist (Schmidt

2004: 52), dann wird die Notwendigkeit einer behutsamen Heranführung an die Thematik besonders deutlich. Wie Antor (vgl. 1997: 7) betont, darf das Motivationspotenzial eines solchen schüleraktivierenden Ansatzes nicht durch die Frustration der Überforderung des Lerners wieder zerstört werden und bedarf daher genauer methodischer Vorbereitung. Ganz grundsätzlich stellt sich zudem die Frage, ob man auch eher zurückhaltende, introvertierte Schüler in performance-orientierte Verfahren integrieren kann, bzw. wie dies methodisch möglich ist.

Neben einer behutsamen Hinführung ist dafür auf Seiten der Lehrkraft auch die Akzeptanz vonnöten, dass nicht alle Schüler auf die gleiche Art und Weise am Unterricht partizipieren (müssen). Im Folgenden möchte ich einige konkrete Anregungen geben, wie Elemente einer performance-orientierten Vorgehensweise mit dem Einsatz von Shakespeare-Verfilmungen kombiniert werden können.

4.1 Aktiv durch Schweigen ? – Behutsame Annäherungen

Was zunächst ungewöhnlich klingen mag, ist bei genauerer Betrachtung durchaus plausibel: die Aktivierung von Schülern über das Schweigen. Antor erklärt dies folgendermaßen:

auch das Schweigen oder das Verstummen von Charakteren wird durch den Ansatz der performance studies erst als dramatisches Instrument erkannt und kann als wichtige Interpretationshilfe dienen. Wie verhalten sich beispielsweise schweigende oder verstummte Personen auf der Bühne? Welche Bedeutung hat dies für ihr Verhältnis zu anderen Charakteren. (Antor 1997: 8)

Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang auch der Hinweis auf die Funktion, die Pausen insbesondere in den langen Shakespeare-Monologen zu erfüllen haben, denn sie strukturieren und gliedern den Text und tragen dazu bei, Stimmungen zu erzeugen. Bereits Ausgesprochenes mag so nachklingen, die Erwartung auf noch zu Sagendes gesteigert werden. Gut dosiert und geschickt gesetzt, wird das Schweigen als gestaltendes Element genutzt und kann unter dramendidaktischen Gesichtspunkten in den Unterricht integriert werden.

Hier bieten sich vielfältige methodische Möglichkeiten an, die auch weniger extrovertierten Schülern Möglichkeiten bieten, sich in einen performance-orientierten Shakespeare-Unterricht einzubringen:

- Erst einzeln, dann in der Gruppe strukturieren die Schüler den Text, indem sie Entscheidungen über Pausen treffen. Sie überlegen gemeinsam, an welchen Stellen Hamlet verstummen sollte, und begründen, warum dies sinnvoll ist. Verstummt er abrupt, oder wird er vorher langsamer; spricht er danach laut oder leise weiter? Ist es z.B. sinnvoll, in Hamlets To be or not to be Monolog vor und/oder nach der Zeile *Äy, there 's the rub*" (Hamlet, III, 1, 65) deutliche Pausen zu setzen? Ebenso lässt sich der Schluss des Monologs diskutieren: *"And thus the native hue of resolution / Is sicklied o'er with the pale cast of thought / And enterprises of great pitch and moment / With this regard their currents turn awry / And lose the name of action...*

Soft you now / The fair Ophelia." (Hamlet III, 1, 84-89). Wie wird die Pause zwischen "and lose the name of action" und "soft you now" gestaltet? Wird sie lange gehalten? Bildet sie eine Brücke zur Anrede Ophelias? Dies probieren die Schüler selbst aus, testen dabei die Wirkung und diskutieren das Ergebnis.

- Auch aus der Frage, wie sich Hamlet in der Pause verhält, lassen sich schüleraktivierende Verfahren entwickeln. Welche Gestik und Mimik ist hier möglich? In welcher Körperhaltung und Position im Raum agiert der Schauspieler? Das lässt sich in der Gruppe nicht nur thematisieren, sondern auch visualisieren.
- Die vorangegangenen Überlegungen leiten ebenfalls in Gruppenarbeit zu der Frage über, wie ein Regisseur im Film Pausen darstellen kann, an welchen Stellen Großaufnahmen, Schnitte oder Positionswechsel erfolgen.
- Mit zunächst nur einer Filmversion vergleicht die Gruppe ihre eigenen Vorschläge für die Gestaltung der Pausen des Monologs. Lässt man die vier Verfilmungen von Olivier, Zeffirelli, Branagh und Almereyda zwischen den Gruppen austauschen, können die Kontraste in Bezug auf Pausengestaltung gezielt erarbeitet und anschließend diskutiert werden.⁴ Die Reduzierung der Komplexität der dramatischen Handlung auf ein Phänomen wie das der Pause kann so in der Kombination eigener szenischer Darstellung und filmischer Umsetzung aktiv erarbeitet werden.

Antor verweist zudem auf die sogenannten *speaking silences*", die in verschiedenen Shakespearetexten ähnliche Fragen aufwerfen (vgl. Antor 1997: 8). Als Beispiele nennt er u.a. das Schweigen Antonios am Ende von *Twelfth Night* und die Gerichtsszene von *Measure for Measure*, in der Isabella nach dem Heiratsantrag des Herzogs schweigt. Wie Antor betont, können Schüler hier gut dazu angeleitet werden, Antworten zu finden, die dann gegenüber Mitschülern verteidigt werden können und für die schlüssige Vorschläge zur dramatischen Umsetzung auf der Bühne gemacht werden können. Auf diese Weise "durchläuft der Schüler in der Auseinandersetzung mit Shakespeare einen aktiven Prozess gestaltenden und kritischen Lernens, der ihn als emanzipierten Rezipienten zum Zuge kommen lässt." (ibid. 8)

4.2 Körpersprachliches Agieren: Nonverbale Textbegegnungen

Will man Shakespearetexte mit Schülern szenisch darstellen, erfolgt recht häufig eine frühzeitige Rollenverteilung oder -zuweisung, die dann zu einem immer wieder zu beobachtenden Phänomen führt: Die beteiligten Schüler stehen mehr oder

⁴ Mit Blick auf die Pause nach *And lose the name of action* lässt sich die unterschiedliche Realisierung in den Filmen diskutieren. Laurence Olivier hat die im Originaltext folgende *nunnery scene* vorgezogen, bei Michael Almereyda folgt sie an späterer Stelle, Kenneth Branagh dagegen hält die Reihenfolge des Shakespearetextes bei.

weniger bewegungslos an prominenter Stelle im Klassenraum in der Gruppe beieinander, eine Hand vielleicht in der Hosentasche versenkt, mit der anderen den Text haltend, von dem beim Deklamieren kaum der Blick gehoben wird. Je nach Temperament wird zuweilen eine theatralische Geste eingeflochten, die Stimme vielleicht erhoben in Erwartung amüsiertes Reaktionen aus der Menge der zuschauenden Klassenkameraden. Kaum je wird körpersprachlich agiert, wird der Raum schreitend durchmessen, zeigen Positionswechsel Veränderungen der Atmosphäre oder Stimmung an. Im Grunde genommen lesen Schüler hier stehend Texte lediglich ab. Tatsächlich wären sie auch überfordert, sollten sie ohne Vorbereitung sprachlich agierend Shakespearetexte weitgehend frei vortragen, um dabei noch Raum für darstellerische Variationen zu finden, deren Umsetzung in der Gruppe dann noch einmal eine ganz eigene Dynamik entfaltet.

'Filmbilder' können im Sinne einer pre-acting activity genutzt werden, um Eindrücke zu sammeln, wie Shakespeare-Dramen darstellerisch umgesetzt werden. Soll ein Monolog erarbeitet werden, so bietet sich eine tonlose Präsentation an, die die Aufmerksamkeit auf die nonverbalen Aspekte lenkt. Es ist ratsam, einen ähnlich langen, in jedem Fall aber einen anderen als den anschließend zu bearbeitenden Monolog auszuwählen, um eine spätere bloße Nachahmung der Schüler zu vermeiden. Ausgehend von der Erfahrung mit einer filmischen Variante können dann unterschiedliche Verfahren genutzt werden, um den Text körperlich erfahrbar zu machen. Dazu eignen sich einerseits pantomimische Darstellungen, die in Kleingruppen erarbeitet und ggf. auch in der größeren Gruppe präsentiert werden. Eine andere Variante mag sich als besonders motivationsfördernd erweisen. Dazu stellt eine Schülergruppe gemeinsam eine von drei vorher erarbeiteten Textabschnitten, z.B. aus größeren Monologen dar. Der Rest der Klasse muss nun erraten, um welchen Textabschnitt es sich handelt. Trotz rein körpersprachlicher Darstellung bleibt der Text dabei präsent; und alle Schüler werden aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt.

Auch das 'Sammeln räumlicher Erfahrungen' ist wichtig, um ein Gefühl für die vielfältigen Möglichkeiten der Schauspielkunst zu gewinnen. Welchen Bewegungsradius hat ein Charakter, wie häufig und wie weit schreitet er oder sie den Raum ab, wann und warum wird am Platz verharret? Die Vorführung einer Dialogszene aus einer Shakespeare-Verfilmung kann im Rahmen einer while-viewing activity genutzt werden, um Bewegungsdiagramme anzufertigen. Andere Textstellen können von den Schülern dann in ähnlicher Form bearbeitet werden. Ideen, die hier in der Gruppe entwickelt werden, können dann ausprobiert und gemeinsam diskutiert werden.

Das 'Bauen von Standbildern' (freeze frames) gehört zu den beliebten nonverbalen Einstiegen ins szenische Interpretieren (vgl. Bergmann/Kroth 2002: 7). So kann nach Abschluss einer Szene oder eines Aktes durch die Lernenden ein Standbild erstellt werden, das den Stand der Beziehungen im Drama widerspiegelt. Auf diese Weise können Schüler über das dramatische Potenzial der folgenden Szenen, sich entwickelnde Konflikte oder Dilemmata der Protagonisten spekulieren. Bergmann illustriert eine konkrete Vorgehensweise für *A Midsummer Night's Dream* und *Romeo and Juliet*, indem sie aufzeigt, wie mögliche role cards zu diesen Wer-

ken aussehen könnten, um das Beziehungsgeflecht der Charaktere darzustellen (Bergmann 2002: 29 f.). Eine solche Aktivität kann gut aufgegriffen werden, um überzuleiten auf die Präsentation eines sogenannten freeze frames, d.h. eines Standbildes einer Filmszene. Dabei ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des Vergleichs zwischen der eigenen und der filmischen Umsetzung. Auch umgekehrt können freeze frames aus Shakespeareverfilmungen dazu anleiten, eigene Standbilder zu präsentieren. Das mag sowohl in einem möglichst ähnlichen Nachstellender aber einer bewusst sehr stark veränderten Variante der Szene resultieren. Auf jeden Fall lassen sich auch hier Formen szenischer Inszenierung mit einer Verfilmung sehr gut verbinden.

4.3 Verbale Improvisationen: Stimmen und Stimmungen

Die Variationsmöglichkeiten im künstlerischen Ausdruck ergeben sich u.a. auch durch den gezielten Einsatz der Stimme. Um für sehr unterschiedliche darstellerische Realisierungen eines Henry V – einmal von Laurence Olivier und einmal von Kenneth Branagh – vorbereitet zu sein, bedarf es nicht nur der Beachtung filmtechnischer Details, wie oben schon ausgeführt wurde. Gerade an Schauspieler-Regisseuren wie Olivier und Branagh lassen sich auch Beobachtungen hinsichtlich des sprachlichen Gestus machen, die von großer Bedeutung für den künstlerischen Gesamteindruck sind.

Wenn Schüler in einfachen Übungen an verbales Improvisieren herangeführt werden, um mit ihrer eigenen Stimme Stimmungen zu erzeugen, dann findet hier nicht nur eine in dramendidaktischer Hinsicht wünschenswerte Form der Schüleraktivierung statt, sondern zugleich auch eine Sensibilisierung für eine künstlerische Ausdrucksform. Als einen möglichen Einstieg schlägt Bergmann (2002: 28) eine Aktivität vor, bei der Schüler durch den Raum schreiten und sich gegenseitig begrüßen mit Originalformulierungen (z.B. *How, now...; Good mistress...; Welcome hither...; Hail to thee...*). Denkbar sind auch kurze Abschnitte aus großen Monologen, auch und gerade wenn diese sehr bekannt sind wie *To be or not to be* (vgl. Lütge 2007). Um die Schüler dazu zu bringen, nun mit der Stimme unterschiedliche Stimmungen zu erzeugen, ist es hilfreich, wenn die Lehrkraft zusätzliche Anweisungen gibt, die bei der verbalen Realisierung beachtet werden sollen. So rät Bergmann (2002: 28), Textzeilen in folgender Weise realisieren zu lassen:

- *as if you say 'hello' in a friendly manner*
- *as if you were talking to your lover*
- *as if you were passing a secret*
- *as if you were telling a joke*
- *in a threatening manner*
- *in a cold, controlled manner*

- *as if you were flattering the person you meet*

Auch Variationen in der Lautstärke und Geschwindigkeit des Vortrags können von Schülern gut ausgelotet werden, wenn sie sich im Schutz einer Gruppenaktivität durch den Raum bewegen und dabei ihre Zeile deklamieren. Eine gleichzeitige Bewegung ist in der Tat empfehlenswert, weil durch die aufrechte Haltung eine freiere Atmung unterstützt wird und gleichzeitige körperliche Bewegungsabläufe den Mut zur verbalen Improvisation eher fördern als ein Verharren am Tisch. Eher introvertierte Schüler finden hier Gelegenheit, sich stimmlich auszuprobieren, ohne sich vor einer Gruppe exponieren zu müssen. Viele methodische Abwandlungen sind denkbar, etwa ein dialogisches Deklamieren von zwei Schülern, die sich im Raum begegnen. Wenn unterschiedliche Realisierungen einer Zeile wie *to be or not to be* buchstäblich im Raum stehen, bietet sich eine vergleichende Betrachtung der Umsetzung in unterschiedlichen Hamlet-Verfilmungen an. Mit anderen Augen – und auch Ohren – nehmen stimmlich erprobte Schüler die Unterschiede wahr zwischen Laurence Oliviers, Mel Gibsons, Kenneth Branaghs und Ethan Hawkes Rezitationen. Dies kann als Einstieg in die Behandlung des Monologs, des ganzen Hamlet oder in entsprechend abgewandelter Form als Hinführung an andere Shakespeare-Dramen erfolgen.

4.4 Gruppenerfahrungen: Gemeinschaftliche Texterkundungen

Die gemeinsame Erfahrung bei der szenischen Erkundung eines dramatischen Textes kann gruppendynamisch eine wichtige Rolle spielen. Gruppenrezitationen bringen Spontaneität in den Unterrichtsablauf, denn sie liefern häufig überraschende, wenig geplante bzw. planbare Sichten auf den Text. Zum Einstieg in die Behandlung eines Dramas oder eines bestimmten Aspektes eignet sich eine Übung, die in der dramendidaktischen Literatur als *'taking lines across the circle'* bekannt ist. Bergmann (2002: 28) beschreibt, wie bei diesem Verfahren ein Monolog oder eine Textzeile immer wieder neu entstehen kann. Zu diesem Zweck stellen sich die Lehrkraft und die Schüler in einem Kreis auf. Abwechselnd geht nun eine Person durch den Kreis auf einen Mitschüler zu und spricht dabei eine Textzeile, die zuvor auf einer Karteikarte notiert wurde. Wenn die Textzeile so "durch den Kreis getragen wurde", tauschen die beiden Schüler ihren Platz. Variationen in der Gestik, Mimik und Bewegung ermöglichen die Erprobung unterschiedlicher Wirkungen der gleichen Textzeile. Auf diese Weise kann beobachtet und ausprobiert werden, wie mehrere Versionen des gleichen Texts von verschiedenen Schülern realisiert werden. Auch kürzere Abschnitte aus Monologen, die bereits gut bekannt sind, können auf diese Weise umgesetzt werden. Eine solche Vorgehensweise kann auch nach der Präsentation der entsprechenden Textstelle aus einer oder mehreren Shakespeare-Verfilmungen gewählt werden, um eine Kontrastierung mit der eigenen Tätigkeit zu ermöglichen.

Gemeinschaftliche Texterkundungen bieten sich auch in der Kombination mit verbalen und nonverbalen Elementen an. So können Textabschnitte in einer Gruppe durch mehrere Schüler pantomimisch dargestellt werden, während ein oder zwei Schüler als Sprecher den dazugehörigen Text deklamieren. Sie machen so

die Erfahrung, dass das Zusammenwirken vieler für den Gesamteindruck einer Szene von großer Relevanz ist und dass hier in einem vielstimmigen Chor Bedeutung erzeugt wird.

4.5 Szenarien entwerfen: Visualisieren und Inszenieren

Wie Hickethier ausführt, liegt die Besonderheit des Audiovisuellen darin, dass es "durch die scheinbar selbstverständliche technische Verbindung von Bild und Ton die Bilder erzählbar macht und damit zugleich das Erzählen visualisiert." (Hickethier 2001: 25) Der Aspekt der Visualisierung kann gut umgesetzt werden in schüleraktivierende Verfahren, die sich u.a. mit Fragen der Ausgestaltung von Bühnenbildern beschäftigen.

Die Erstellung von Filmskripten zur Inszenierung von Szenen mit einem anschließenden Vergleich mit der Verfilmung ist eine beliebte Methode, um auf analytische und zugleich kreative Art und Weise mit Shakespeare-Texten zu arbeiten. Ein Raster mit vorgegebener Tonspur (vgl. Abb. 1) ermöglicht eine strukturierte Vorgehensweise (vgl. Lütge 2007, Groene/Kieschke 1986).

Tabelle 1: Raster zur Erstellung eines Filmskripts

setting, action	camera			soundtrack	
	camera distance	camera angle	camera movement	speech	music/sound

Aber auch freiere Varianten der Visualisierung in eher assoziativer Form sind denkbar, und zwar sowohl in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Hier können Überlegungen zu Requisiten und Kostümen, vorherrschenden Farben oder Lichtverhältnissen, zur musikalischen Untermalung und Raumgestaltung angestellt werden. Skizzen des Bühnenbildes können gemeinsam entworfen und wiederum mit einer filmischen Umsetzung verglichen werden.

Ott beschreibt, wie ihre Schüler anhand von *Romeo and Juliet* eigene Ideen zur Umsetzung der ersten Filmszene entwickelten (Ott 2000: 23). Eine Möglichkeit besteht in der Ausgestaltung eines Bewegungsdiagramms (s.o.), das in Form einer Skizze mit einfachen Symbolen die Position der Schauspieler und ihrer Bewegungs- und Blickrichtungen verdeutlicht. Dieses Verfahren bietet sich als Gruppenarbeit an, bei der die Szene einerseits gemeinsam besprochen, andererseits aber auch szenisch nachgestellt werden kann. Die Anfertigung von Bewegungsdiagrammen bietet also etwa im Rahmen einer pre-viewing activity die Möglichkeit, in gemeinschaftlicher Arbeit Überlegungen zur Inszenierung einer Textstelle anzustellen. Die Schüler müssen dabei versuchen, den Ablauf zu visualisieren und tun dies häufig mit spontanen Inszenierungen. Die Lehrkraft kann die Schüler ggf. auch ermutigen, die Praktikabilität ihrer Bewegungsdiagramme zu

überprüfen, indem der Raum durchschritten wird, die anvisierten Positionen eingenommen oder Blickrichtungen geändert werden. Auf diese Weise können Ideen auch verworfen und neu entwickelt werden. Die körperliche Erfahrbarkeit wirkt dabei nicht nur motivierend und schüleraktivierend, sondern bietet Möglichkeiten zur Entwicklung kreativer und ästhetischer Kompetenzen, die der Filmanalyse wiederum zugute kommen.

4.6 Regie reflektieren: Verfilmungen auf dem Prüfstand

In einem performance-orientierten Shakespeare-Unterricht, der nach der szenischen Darstellung eine oder mehrere Filmversionen zur Kontrastierung mit einbezieht, können schüleraktivierende Elemente auch in einer abschließenden Reflektionsphase ihren Raum finden. Dazu eignet sich z.B. eine Podiumsdiskussion, bei der Schüler die Rollen der jeweiligen Regisseure, einiger Schauspieler; möglicherweise auch des Kameramanns oder der Requisiteure, Maskenbildner u.ä. übernehmen, während die Schüler im Plenum Diskussionen zu einzelnen Aspekten der filmischen Umsetzung initiieren. Etwa in Form einer Pressekonferenz können sich hier in einer Lerngruppe lebhaft Diskussionen entwickeln, in deren Verlauf die Podiumsmitglieder ihre Entscheidungen zur Umsetzung des Dramentextes in einen Film erläutern. Die Wahrnehmung einer anderen Perspektive ermöglicht dabei häufig eine sehr intensive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Positionen, insbesondere wenn sie in einem kritischen Dialog mit dem Schüler-Publikum erfolgen. Bei der Einbeziehung einer Podiumsdiskussion am Beispiel mehrerer Hamlet-Verfilmungen in einem Englisch-Leistungskurs zeigte sich, dass ein hohes Maß an Schüleraktivierung erreicht werden konnte durch die Kontrastierung der Filmversionen von Laurence Olivier, Kenneth Branagh und Michael Almereyda (vgl. Lütge 2007). Wenn Schüler die Rolle eines Regisseurs, Kameramannes oder Kritikers übernehmen, müssen sie analytische und kreativ-produktive Fähigkeiten entwickeln und reflektieren so eine vorhergehende Filmpräsentation aktiv und engagiert. Gleichzeitig schlüpfen sie in eine andere Rolle und können ihre Position in einem anderen Szenario fremdsprachlich agierend erproben.

5 Schlussbemerkung

Bei einem über die traditionelle Vorgehensweise eines deskbound approach hinausgehenden Shakespeare-Unterrichts muss keineswegs eine Entscheidung zwischen dem Einsatz von Shakespeare-Verfilmungen einerseits und einer performance-orientierten Methodik andererseits getroffen werden. Vielmehr lassen sich dramen- und filmdidaktische Ansätze gut miteinander verbinden im Rahmen eines an den Prinzipien der Handlungsorientierung ausgerichteten Englischunterrichts (vgl. Bach/Timm 2003). Schüleraktivierende Verfahren, die einen Perspektivenwechsel befördern und die Selbstreflexivität der Schüler an der Schnittstelle zwischen einem Dramentext und seiner Verfilmung unterstützen, leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer umfassenden Sprachhandlungskompetenz. Hier ist

es wichtig, methodische Möglichkeiten im Blick zu haben, die auch eine behutsame Annäherung an die szenische und filmische Umsetzung ermöglichen und den zuweilen etwas unvermittelten *SSprung* "vom Text zum Bild abmildern (vgl. Lütge 2007). Formen szenischer Interpretation im Shakespeare-Unterricht haben damit nicht nur eine motivationale Funktion, sondern sie vermögen zwischen den Texten zu vermitteln. Dramentext und filmischer Text werden gemeinsam befragt, eigene Deutungsmuster werden in der interpretierenden Darstellung der Lerner ausgehandelt und kontrastiert. Das schüleraktivierende Potenzial im Zusammenwirken szenischer Interpretationen und Verfilmungen kann so im Shakespeare-Unterricht fruchtbar gemacht werden.

Bibliographie

- Antor, Heinz (1997): *Now set thy long-experienc'd wit to school*. Neue Shakespeare-Forschung und alternative Literaturdidaktik. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31/30, 4-9
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hg.) (2003): *Englischunterricht*. 3., vollst. überarb. und verb. Auflage. Tübingen: Francke (UTB)
- Bergmann, Birgit (2002): *Texts and Tasks*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 36/56, 27-34
- Bergmann, Birgit / Kroth, Olivia (2002): *Much is the force of heaven-bred poesy*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 36/56, 4-10
- Brusch, Wilfried (2002): *Discovering Shakespeare: A media-integrated approach*. In: Finkbeiner, Claudia (Hg.): *Wholeheartedly English: A Life of Learning*. Festschrift für Johannes-Peter Timm. Cornelsen: Berlin, 267-280
- Duncker, Ludwig; Sander, Wolfgang; Surkamp, Carola (Hg.) (2005): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer
- Hickethier, Knut (2001): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler
- Hombitzer, Eleonore (1986): *Die Shakespeare-Verfilmung im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe*. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.): *William Shakespeare, Didaktisches Handbuch*, München: Fink (UTB), Bd. 3, 987-1013
- Gibson, Rex (1998): *Teaching Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gibson, Rex (2000): *Active Methods in Shakespeare Classrooms*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34/46, 17-21
- Groene, Horst; Kieschke, Klaus (1986): *Literaturverfilmung im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frank R. Stocktons "The Lady or the Tiger?" In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (1), 3-12
- Klose, Hartmut (2000): *He writes real people*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34/46, 4-9
- Lütge, Christiane (2007): *Hamlet goes to Hollywood: vom szenischen Interpretieren zur vergleichenden Filmanalyse im Leistungskurs Englisch*. In:

- Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria; Merkl, Matthias (Hg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht der Sekundarstufe I und II*. Heidelberg: Winter (im Druck)
- Müller-Schwefe, Gerhard (1986): *Shakespeares Dramen in der Filmkunst*. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.): *William Shakespeare, Didaktisches Handbuch*, München: Fink (UTB), Bd. 2, 729-756
- Ott, Alexandra (2000): *Romeo für die MTV-Generation?* In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34/46, 22-26
- Roma, Gill (Hg.) (1994): *William Shakespeare. Hamlet*, Oxford: Oxford University Press
- Schmidt, Isolde (2004): *Shakespeare im Leistungskurs Englisch. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt: Lang
- Spinner, Kaspar (2001): *Spielszenen im Deutschunterricht*. In: *Praxis Deutsch* 166, 4-9
- Surkamp, Carola (2004): *Teaching films. Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38, 2-8
- Thaler, Engelbert (2001): *DVD im Englischunterricht*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35/53, 40
- Volkman, Laurenz (1997): *The ten Hamlets: Eine performance-orientierte Methodik der Schüleraktivierung*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31/30, 32-35

Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre

Blick zurück nach vorn

Manfred Schewe

Zusammenfassung

Zwischen dem Bereich Drama/Theater und dem Bereich Fremdsprachenvermittlung gibt es seit jeher Verbindungslinien. Zumindest war der Lehrer immer schon ein Akteur, der den Schülern etwas so 'vorzuspielen' versuchte, dass die Aufmerksamkeit des Lernerpublikums gebannt blieb; und eigentlich haben Lehrer und Schüler im fremdsprachlichen Unterricht immer schon 'Theater' gespielt, indem sie so taten, als ob die Unterhaltung in der fremden Sprache für sie natürlich sei. Der folgende Beitrag zeichnet wichtige Entwicklungsetappen des Brückenbaus zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/Zweitsprachenlehre seit Mitte des 19. Jahrhunderts nach. Es wird davon ausgegangen, dass 'Drama und Theater in der Fremd-/Zweitsprachenlehre' sich nunmehr als eines der vielen Anwendungsfelder etabliert hat, die mit dem Fach- und Sammelbegriff 'Applied Theatre' erfasst werden. Der Begriff bezieht sich auf das breite Spektrum von Individuen, Gruppen und Institutionen, für die das Theater als Kunstform nicht reiner Selbstzweck ist, sondern zentraler Bezugspunkt und Inspirationsquelle für drama-/theaterbezogene Aktivitäten. Durch solche Aktivitäten sollen im jeweiligen Anwendungsfeld ganz bestimmte Ziele erreicht werden, im Falle des fremd- und zweitsprachlichen Unterrichts z.B. sprach-, literatur- und kulturbezogene Ziele.¹

1 Historische Vorläufer einer unterrichtlichen Inszenierung von Fremdsprache: 1850-1950

Ein früher Pionier ist der französische Fremdsprachenpädagoge François Gouin (1831-1896). Auch wenn er sich nicht explizit auf den Bereich Drama und

¹ Dieser Beitrag versteht sich als kompakte Bündelung und insbesondere Aktualisierung von Überlegungen, die erstmalig in meinem Buch *Fremdsprache inszenieren* (1993) erschienen sind. Zur Ergänzung dieses kompakten Überblicks sei auf die umfangreiche Forschungsbibliographie auf der Homepage dieser Zeitschrift verwiesen. Zum Konzept 'Applied Theatre' vgl. z.B. Ackroyd 2000; Taylor 2003; Nicholson 2005.

Theater bezieht, so bereitet er mit seinem Konzept doch den Boden für das Sprachhandeln in fiktiven Kontexten. In seiner Publikation *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1897) beschreibt er eine Sprachlehrmethode, für die das kindliche Spiel zum Modell wird. Unterricht nach dieser Methode ist in erster Linie die Ausführung von zunächst einzelnen Handlungen und dann komplexeren sprachbegleiteten 'Handlungsreihen'. Indem Gouin explizit den Zusammenhang zwischen körperlicher Handlung und Sprachproduktion betont, bereitet er den Weg für die 'Handlungsorientierung' von Fremdsprachenunterricht. Titone (1968: 36) betont das Innovative an Gouin's Konzept und sieht eine deutliche Verbindung zum Bereich Drama/Theater (Hervorhebung M.S.):

The new element that Gouin brought into the teaching of modern languages was *intense activity through dramatization* of the sentences to be drilled. Language was no longer considered a construct of isolated pieces, something abstract to be anatomised and then pieced together again. 'Language is behavior', Gouin could say today. Therefore, association, mimicry, memorization constituted the pivotal activities of language learning.

Gouins Sprachlehrkonzept folgt allerdings einem starren Ablaufschema, lässt keine Abweichung von diesem Schema zu und somit wenig 'Spielraum' im Sinne kreativer Unterrichtsgestaltung.

Mit Blick auf den deutschen Kontext ist beachtenswert, dass bereits Mitte des 19. Jahrhunderts Ignaz Lehmann das Prinzip der 'Anschauung' in den fachdidaktischen Blickpunkt rückte und auf diese Weise, wenn auch nicht sehr explizit, eine Verbindung zum Bereich Drama/Theater schuf (Hervorhebungen M.S.):

Durch die Anschauungsmethode werden die gewünschten Lernvorgänge begünstigt; es gibt eine direkte Anschauung und eine Anschauung im Bilde; Gegenstand der Anschauung sind die nähere Umgebung des Schülers und die Dinge des Lebens; *Anschauung sowie die ihr zugeordnete Form der Mimik und Gestik erleichtern das Benennen und Beschreiben in der Fremdsprache; der Schüler hat die Möglichkeit zu fremdsprachlichem Handeln.* (zitiert in Schilder 1985: 56)

Im bildungspolitisch-reformerischen Klima der Jahrhundertwende ist es vor allem Max Walter, der engagiert für die Verknüpfung von Handlung und Anschauung mit dem sprachlichen Ausdruck plädiert. Er hält große Stücke auf das methodische Vorgehen von Gouin, warnt aber vor dem ausschließlichen Einsatz seiner 'geschlossenen' Methode:

Die 'Gouinschen Reihen' sind sehr wertvoll für den Unterricht, dürfen diesem aber nicht ausschließlich zugrunde gelegt werden, wie dies Gouin wünschte, da es zu einförmig wäre, die ganze Spracherlernung in Reihenbildungen aufzulösen. Im Unterricht ist vielmehr eine gesunde Abwechslung nötig, da sie die Schüler belebt und erfrischt und sie vor Ermüdung bewahrt. (Walter 1931, zitiert in Schilder 1985: 72)

Das Gouinsche Konzept wird von Walter erweitert. Anstatt Handlungen repetitiv nacheinander auszuführen, werden diese unterbrochen durch dialogische Szenen, bei deren Vorbereitung und Vorführung die Schüler ihrer Einbildungskraft freien Lauf lassen können. Ein Kunstbild wird z.B. zum Anlass für eine Inszenierung; die 'Rollen' der auf dem Bild sichtbaren Figuren werden von den Schülern übernommen und die abgebildeten Tätigkeiten bzw. die dazu passenden (erfundenen) Gesprächshandlungen von ihnen ausgeführt. Für Walter sind weiterhin die Dramatisierung von Lesestoffen und die Aufführung von Theaterstücken gute Möglichkeiten, um eine Vertiefung von Anschauung und Handlung und damit eine Haftung von sprachlichen Ausdrücken zu bewirken. Für ihn steht fest, dass Schüler ihre Phantasie ausagieren können sollten und überhaupt die Vorstellungskraft als Mittel zur Förderung des Unterrichts weit mehr herangezogen werden sollte. Zwar weiß sich Walter intuitiv auf einer richtigen didaktischen Spur, doch die Legitimation von Inszenierungen als festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts bereitet ihm noch Probleme. Er fürchtet, dass das 'freie Spiel' den Rahmen schulischer Ordnung leicht zu sprengen droht.

In Ernst Ottos (1921) *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts* steht ein Begriff im Vordergrund, der auf die Möglichkeit vorausdeutet, einen hohen Grad an Einfühlung in eine fremde Kultur, Literatur und Sprache zu erreichen, indem in fiktiven (fremden) Kontexten Handlungserfahrungen gemacht werden:

Es ist dies der Begriff der 'sprachlichen Einfühlung', mit der eine Erschließung 'fremden Seelenlebens' erreicht werden soll: 'Die Einfühlung in und durch die Sprache geschieht auf das Vollkommenste, wenn sie durch die Handlung unterstützt wird.' Indem der Schüler Ausdrucksmittel, die über bloße Vokabeln weit hinausgehen, verwendet, wird 'die Beziehungsbedeutung der syntaktischen Beziehungsmittel beseelt und belebt.' (zitiert nach Schilder 1985: 62)

Gegen Ende der 20er Jahre scheint sich unter Neuphilologen die Auffassung herauszubilden, dass drama-/theaterbezogene Aktivitäten eine große Bereicherung für den neusprachlichen Unterricht bedeuten können. Stellvertretend seien die drei folgenden genannt:

Walter Domann (1927) betrachtet 'One Act Plays' als "ein ganz neuartiges Hilfsmittel für unseren englischen Unterricht." Er zieht diese einer Ganzschrift vor, weil darin Alltagssprache verwendet wird und Ereignisse und Zustände in den Einaktern thematisiert werden, die dem zeitgenössischen Leser eher vertraut sind. Wie man sich allerdings den methodischen Einsatz dieses Hilfsmittels vorzustellen hat, bleibt vage. Leuchten auch Domanns Gründe für die Auswahl von kurzen dramatischen Texten/Einaktern durchaus ein, so bleibt er doch konkrete Inszenierungsideen für eine skriptbezogene Unterrichtsarbeit schuldig. Klassisch-dramatischen Unterrichtsstoff durch modernen zu ersetzen, bedeutet noch keine methodische Innovation.

Georg Albrecht (1929) hat beträchtliche Einwände gegen das skript- und aufführungsbezogene Arbeiten und plädiert mit Leidenschaft für den Einsatz

des 'Stegreifspiels'. Den gesamten Fremdsprachenunterricht für Anfänger begreift Albrecht als Stegreifspiel, indem spontan auf Gegenstände gezeigt wird und Verben handelnd dargestellt werden. In fortgeschritteneren Klassen liefern Vorlagen (Lehrbuchtexte, Märchen, Geschichten) die Grundideen für ein Stegreifspiel, das nach Albrecht einen außergewöhnlichen Enthusiasmus bei den Schülern entfacht. Ziel der Unterrichtsarbeit ist nicht die textgetreue Darstellung, sondern die Schaffung eines textbezogenen Handlungsrahmens, innerhalb dessen mit verteilten Rollen improvisiert wird.

Wie Albrecht plädiert auch Karl Mathes (1929) überzeugt für den Einsatz von Stegreifspielen im Fremdsprachenunterricht. Für ihn ist es "eines der besten Mittel, die Sprechfreude zu wecken und die Sprechfreudigkeit zu fördern" (ibid. 33). Mathes geht davon aus, "daß das darstellende Spiel im Kindesalter als selbstverständliche Lebensäußerung gewertet werden muß und daß der Trieb zum nachahmenden Darstellen von der frühesten Jugend bis in die Zeit des Erwachsenseins nicht erlischt. Es steht aber auch fest, daß nach Schuleintritt das Darstellungsspiel des Kindes im allgemeinen verschwindet ..." (ibid.), womit eine 'Apperzeptionsstütze', mit anderen Worten die Möglichkeit einer tieferen Verankerung des Gelernten, ungenutzt bleibt. Zwar führt für Mathes der Weg vom 'freien, stegreifartig gestalteten Spiel' organisch zur Darstellung eines Stückes mit vorgeschriebenen Rollen, aber das Auswendiglernen von Rollen soll erst in der Oberstufe geschehen. Und dieses betrachtet er als "kein wirkliches Erarbeiten und wird immer im Gegensatz stehen zu dem natürlichen, kindertümlichen, von dem Schülerdarsteller selbst geschaffenen Ausdruck des Stegreifspiels" (ibid. 34) ... "Der im Stegreif auftretende Schüler soll von innen heraus, aus dem Erfassen des Zusammenhangs heraus sprechen. Das Wort, das er formt, ist die Hauptsache. Angelerntes 'Schauspielern' darf nicht vorkommen" (ibid. 36). Mathes' Überlegungen kreisen somit um das Thema 'Prozess- und Produktorientierung', das im Bereich der Drama- und Theaterpädagogik bis heute immer wieder Anlass zu kontroversen Diskussionen gegeben hat.

Während des Dritten Reiches geraten reformpädagogisch-handlungsorientierte Ansätze in den Hintergrund. In den drei Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg scheint eine spielorientierte Unterrichtsgestaltung kaum diskutiert zu werden, wie sich exemplarisch anhand der Zeitschrift *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* zeigen lässt:

In den 25 Jahrgängen, die bis 1978 erschienen sind und in dem auf mehr als 5000 Seiten fachdidaktische Themen behandelt werden, finden sich nicht mehr als drei kleinere Beiträge ... oder rund zwanzig Seiten, in denen vom Spiel bzw. vom darstellenden Spiel als Bestandteil und Mittel des Fremdsprachenunterrichts die Rede ist. (Hoppe 1984: 289)

Offenere Unterrichtsformen im Sinne einer Inszenierung von Fremd- und/oder Zweitsprache geraten erst wieder Ende der 70er Jahre verstärkt in die fachdidaktische Aufmerksamkeit – zu einer Zeit, in der Kontextualismus und Pragmalinguistik eine Erweiterung der linguistischen Grundlagen bewirken, die funktionelle Bedeutung sprachlicher Formen/Strukturen in den Vordergrund

gerät und das sprachliche System als Instrument und Rahmen menschlichen Handelns (Stichworte: Kontext, Situation, Sprecherrollen, außersprachliche und parasprachliche Mittel, Textsorten etc.) gesehen wird.

2 Entwicklungen seit Ende der 70er Jahre

Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre erscheinen im Zuge der kommunikativen Wende in Deutschland Publikationen, die sich mit verschiedenen Spieltypen auseinandersetzen, zum Beispiel mit dem 'Darstellenden Spiel' (Macht u.a. 1977), 'Lern- und Rollenspiel' (Löffler 1979; Spier 1981), 'Handlungsspiel' (Lohfert 1983). Wenn von einer expliziten Anbindung an den Bereich Drama/Theater dabei kaum die Rede sein kann, so mehren sich die Anzeichen dafür allerdings im Laufe der 80er Jahre. Das belegen zum Beispiel die Themenschwerpunkte "Fremdsprachliches Theater in der Schule" in der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht* (86/1987) und "Theater im Unterricht Deutsch als Fremdsprache" in der Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (4/1988). In dieser Ausgabe von "info dap" wird erstmalig der Begriff 'dramapädagogisch' in die Fachdiskussion eingebracht und somit die Theorie und Praxis von 'Drama-in-Education' zum neu entdeckten Bezugsfeld für die Fremdsprachendidaktik.

Der Grund für das verstärkte fremdsprachendidaktische Interesse am Bereich Drama/Theater ist sicherlich gekoppelt an die Wirkung von Publikationen aus dem englischsprachigen Sprachraum (vgl. beispielsweise Maley/Duff 1978; Karbowska Hayes 1984; McRae 1985; Dougill 1987; Butterfield 1989), erklärt sich aber auch, so Esselborn (1988), auf dem Hintergrund der in diesen Jahren intensiv diskutierten 'alternativen Sprachlehr-/lernmethoden' (z.B. Total Physical Response (Asher 1986), Suggestopädie, Community Language Learning), die bewusst Aspekte wie Körperlichkeit, Gefühl, Gestik und Mimik integrieren. Eine kritisch-vergleichende Übersicht dieser Methoden findet sich beispielsweise bei Ortner (1998).

Während es sich bei den Veröffentlichungen der 70er und 80er Jahre vornehmlich um Spielesammlungen und unterrichtspraktische Ratgeberliteratur handelt, findet seit Anfang der 90er-Jahre eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/ Zweitsprachenunterricht statt. Die Veröffentlichung *Fremdsprache inszenieren* (Schewe 1993), eine gründliche Auseinandersetzung mit Geschichte, Theorie und Praxis von 'Drama-in-Education', trägt den Untertitel 'Zur theoretischen Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.' Die Untermauerung dieser Lehr- und Lernpraxis erfolgt anhand von Erkenntnissen aus der Fremd- und Zweitsprachendidaktik und verschiedenen Bezugsdisziplinen, z.B. Lernpsychologie, Neuropsychologie, Sozial- und Individualpsychologie, Psycholinguistik, Psychophysiologie. Zeitgleich erscheint der Sammelband *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom* (hrsg. von Schewe/Shaw 1993), zu dem Autoren aus sieben verschiedenen Ländern beitragen, um das komplexe Feld drama-/ theaterbezogener

Unterrichtsaktivitäten weiter abzustecken und zu systematisieren.

Die folgenden Jahre bis heute sind geprägt von weiterer Konzeptualisierung und Systematisierung, was den Brückenbau zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/Zweitsprachenunterricht angeht. Das soll an einigen ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden:

Im Fach Romanistik entwickelt Bernard Dufeu in *Teaching Myself* (1994) das Konzept einer 'Linguistischen Psychodramaturgie', das auf dem Fundament einer 'Pädagogik des Seins' (Dufeu 1982) aufbaut. In der Bezeichnung sind die beiden Bezugfelder enthalten, auf denen dieses Konzept theoretisch fußt: Psychodrama (z.B. Moreno 1973) und Dramaturgie (z.B. Souriau 1950; Boal 1983). Die Anwendung von Erkenntnissen aus diesen Feldern im pädagogischen Kontext des Sprachlernens schränkt Dufeu allerdings wie folgt ein:

We do not provide therapy or theatre, but we use foundations and techniques which stem from these two areas, just as actors or sports people refer to other disciplines, such as relaxation and visualization, to improve the quality of their performance. (Dufeu 1994: 22f)

Im Praxisteil seines Buches beschreibt Dufeu eine Fülle von anregenden Übungen, u.a. Übungen, mit denen eine Entspannung der Lerner, Entwicklung ihres Rhythmus-Gefühls und Erweiterung ihres sprachlichen Ausdrucksvermögens bewirkt wird. Er schließt ab mit Überlegungen zum Einsatz dieses Konzepts in der Lehrerausbildung, einschließlich einer Auflistung von Schwerpunkten eines Trainings für 'LPD-Animatoren.'

Dufeus fremdpädagogisches Konzept zielt insbesondere auf die Entwicklung der Lernerpersönlichkeit ab. Lerner werden dazu ermutigt, ungewohnte Lernwege zu gehen (zum Beispiel, als Teil einer Aufwärm- und Entspannungsübung, sich auf den Boden zu legen und auf eine Phantasiereise zu gehen oder während einer Übung in einer späteren Unterrichtssequenz Halb- oder Vollmasken zu tragen). Durch die Erfahrungen, die sie dabei machen, werden sie sich z.B. ihrer kreativen (Sprach-) Handlungsfähigkeit bewusst. Dufeus Konzept ist inhaltlich verwandt mit den Lehr- und Forschungsaktivitäten seines Romanistik-Kollegen Daniel Feldhändler, der sich ebenfalls auf psychodramatische Grundlagen beruft, Aspekte des inter- und transkulturellen Lernens ins Zentrum stellt und sich dabei an einer spezifischen Theaterform orientiert: dem Playback-Theater (z.B. Feldhändler 1993; 2004).

Während Schewe/Wilms (1995) in *Texte lesen, verstehen und inszenieren*² anhand der didaktischen Bearbeitung eines Romans demonstrieren, wie dramapädagogische Arbeitsweisen auch den Literaturunterricht bereichern können, reflektiert Angelika Mairose-Parovsky (1997) über den Brückenbau zwischen Drama/Theater und Kulturvermittlung. Sie legt mit ihrem Buch *Transkulturelles Sprechhandeln* ein Konzept für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht vor, in dem sie sich abgrenzt von den üblichen 'Rollenspielen' und für

² Ulrike Brisson setzt sich in ihrem Artikel *Sansibar oder der wirkliche Grund* in dieser Ausgabe von SCENARIO kritisch mit der Veröffentlichung von Schewe/Wilms auseinander.

eine Unterrichtsgestaltung nach sozial- und theaterpädagogischen Prinzipien plädiert, die auf die Befähigung zu transkulturellem Sprechhandeln zielt:

Transkulturelles Sprechhandeln bedeutet [...]: Im Gewahrsam der kulturell unterschiedlichen Gestaltung der *Begegnung mit dem anderen*, sowie der – manchmal auch – Tarn- und Verschleierungsfunktion von diversen Routinen und Ritualen, sollen die allgemeinmenschlichen Grundzüge von Interaktionen transparent werden. Eine derartige transkulturelle Wahrnehmungsschulung hätte als Idealvorstellung das Ziel, sich selbst innerhalb des soziokulturellen Rahmens besser kennenzulernen und dadurch Kommunikationsstörungen zwischen den Kulturen vermeiden zu helfen. (1977: 80)

Die Autorin beruft sich auf diverse theoretische Bezugsquellen aus der Theater- und Sozialpädagogik, u.a. das 'Playback-Theater' nach Jonathan Fox, das 'Psychodrama' nach Jacob Levy Moreno, die 'Themenzentrierte Interaktion' nach Ruth Cohn, Augusto Boals 'Theater der Unterdrückten' und darüber hinaus auf weiter oben bereits genannte Quellen (Dufeu, Feldhändler, Schewe).

Mit den Publikationen von Kao Shin Mei/Cecily O'Neill (1998) und Elektra Tselikas (1999) wird die britische Dramapädagogik als fremd- und zweitsprachendidaktisches Bezugsfeld wieder explizit in den Blickpunkt gerückt. Kao/O'Neill benutzen den Oberbegriff 'Process Drama', um zu beschreiben, wie sich Fremd- und Zweitsprachenunterricht als szenische Improvisation gestalten lässt. Ähnlich finden sich bei Tselikas, die insbesondere vom Bezugsfeld Dramatherapie (z.B. Jennings 1998) inspiriert wird und ihr Konzept auch auf den muttersprachlichen Deutschunterricht ausweitet, zahlreiche Tipps für eine dramapädagogische Strukturierung von Unterricht.

Während dramapädagogische Konzepte in manchen Veröffentlichungen (z.B. Ortner 1998) den 'alternativen Methoden' zugeordnet werden, wird ihnen in dem Sammelband *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht* (Schlemminger/Brysch/Schewe 2000) ein klarer Platz als eigenständige Konzepte innerhalb des sprachdidaktischen Fachdiskurses eingeräumt. Ein weiterer Sammelband (hrsg. von Bräuer 2002) mit dem Titel *Body and Language* betont die körperbezogene und – wie bereits der Sammelband von Byram/Fleming (1998) – besonders die interkulturelle Dimension drama- und theaterpädagogischen Fremdsprachenlernens. Dieses wird unter dem Gesichtspunkt der handelnden Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bedeutungen, Denkrichtungen und kulturellen Ausdrucksformen diskutiert. Im ersten Teil des Bandes geht es um theoretische Grundlagen eines drama-/theaterbezogenen Fremdsprachenunterrichts, im zweiten um Praxismodelle auf Schul- und Hochschulebene, im dritten um interdisziplinär angelegte Theaterprojekte in universitären Kontexten.

Im Jahr 2003 erscheinen zwei Veröffentlichungen, in denen sich die Autorinnen (Even; Huber) um eine solide theoretische Fundierung drama-/theaterpädagogischer Unterrichtsgestaltung bemühen und diese anhand von konkreten Beispielen aus ihrer Unterrichtspraxis an Hochschulen in Portugal, Großbritannien und den USA überzeugend veranschaulichen. Susanne Even

geht in *Drama Grammatik* von einer zentralen These aus: "Dramapädagogischer Unterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten" (Even 2003: 21). Damit wirft sie neues Licht auf einen besonderen Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts. Es geht ihr um eine Effektivierung des Grammatikunterrichts, speziell um die Aufhebung der Diskrepanz zwischen Regelwissen und Sprachkönnen. Sprachlehrer bekommen in dieser Studie, in der die Autorin sich intensiv mit der Fachdiskussion in der Sprachlehr-/lernforschung auseinandersetzt, eine Fülle von Anregungen dafür, wie dramapädagogische Mittel gezielt eingesetzt werden können, um Grammatik für Lernende lebendig und sinnhaft werden zu lassen.

Zu Beginn von Ruth Hubers *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht* (2003) heißt es: "Lernen ist ein ästhetischer Prozess. Etwas weniger apodiktisch formuliert: Es kommt dem Lernen zugute, wenn es als ästhetischer Prozess aufgefasst und in der Unterrichtskonzeption entsprechend organisiert wird" (ibid. 1). Hubers Studie deckt neben Linguistik und Didaktik ein breites Spektrum von Bezugswissenschaften ab: Literatur-, Musik- und Theaterwissenschaft, Neurowissenschaften, Intelligenz- und Kreativitätsforschung, Soziologie, Anthropologie und Sozialpsychologie. Kapitelüberschriften wie 'Der Mensch ist ein Augentier' und 'Gehörsensibilisierung' spiegeln Hubers Anliegen: Es geht ihr um Wahrnehmungsschulung, um die Aktivierung aller Lerner-Sinne und sie demonstriert am Ende des Buches ihre Vorstellung eines "ästhetisch-ästhetisch orientierten Fremdsprachenunterrichts" an Praxismodellen, die im Laufe ihrer Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernern entstanden sind.

Die Ausgabe 1/2004 der Internet-Fachzeitschrift *German as a Foreign Language* (www.gfl-journal.com) bündelt acht Artikel und drei Rezensionen zum Thema 'Dramapädagogik und fremdsprachlicher Deutschunterricht' und enthält eine aktualisierte Forschungsbibliographie.

3 Zukunftsperspektiven

Anhand des Überblicks ist deutlich geworden, dass der Brückenbau zwischen Drama/Theater und Fremd-/Zweitsprachenunterricht seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein entscheidendes Stück voran gekommen ist. Die kommunikative Wende gegen Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre bringt ein verstärktes Interesse für den Bereich Drama/Theater mit sich und seit Anfang der 90er Jahre lassen sich deutlich Tendenzen zur Entwicklung einer eigenständigen drama-/theaterbezogenen Fremd- und Zweitsprachendidaktik erkennen. Das spiegelt sich in der Fülle und Qualität von einschlägigen Publikationen, aber auch in der Organisation von Fachkonferenzen (2003: Drama and Theatre in the Teaching and Learning of Language, Literature and Culture, University College Cork, Irland; 2005: Sektion Dramapädagogik auf der Internationalen Deutschlehrerkonferenz in Graz; 2007: Panel zur Drama- und Theaterpädagogik auf der ACTFL-Konferenz in Baltimore, Maryland). Aus internationaler Perspektive gesehen lässt sich feststellen, dass wesentliche Impulse für eine

drama-/theaterbezogene Didaktik zunächst vom englischsprachigen Raum ausgingen, insbesondere der allgemein-didaktischen Teildisziplin *Drama-in-Education*. Der Begriff ‘dramapädagogisch’ – als Bezeichnung für ganzheitlich orientierte Formen sprachlichen, literarischen und (inter)kulturellen Lernens, die aus der Begegnung zwischen den Bereichen Fremdsprachenvermittlung und Drama/Theater erwachsen – hat sich in der Fachdiskussion deutschsprachiger Länder inzwischen etabliert und deckt ein sehr breites Spektrum von prozess- und produktorientierter Unterrichtsgestaltung ab.³ Auch außerhalb Westeuropas lässt sich ein zunehmendes Interesse an Aspekten einer drama-/theaterbezogenen Fremd- und Zweitsprachendidaktik beobachten.⁴ So wird in Zukunft voraussichtlich der Aspekt kulturspezifische Lehr- und Lerntradition bzw. Drama-/ Theatertradition mehr in den Blick geraten und, parallel mit der stetig zunehmenden Zahl an drama-/theaterinteressierten Fremdsprachepädagogen, das Bedürfnis nach fachlichem Austausch stetig wachsen. Um diesem Bedürfnis entgegen zu kommen, ist unlängst diese referierte, bilinguale Internet-Fachzeitschrift entwickelt worden.

Auf der Homepage von SCENARIO (<http://scenario.ucc.ie>) befindet sich u.a. eine Forschungsbibliographie mit derzeit über 600 Titeln. Sie wird regelmäßig aktualisiert und dient damit künftig als eine Art Barometer für die Fachdiskussion im Bereich ‘Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre’.

Mit ihren Beiträgen regen die Autoren dieser ersten Ausgabe u.a. dazu an, in der Fachdiskussion folgende Themen weiter zu beleuchten:

- Dramapädagogik für verschiedene Stufen bzw. Lernniveaus im Sinne des Europäischen Referenzrahmens, insbesondere auch für Sprachanfänger;
- Dramapädagogik und autonomes Lernen;
- Dramapädagogik als aktivierende Lehr- und Lernmethode im Umgang mit (kanonisierter bzw. verfilmter) Literatur;
- Wege zur Entwicklung einer dramapädagogischen Lehrkompetenz.

Das Spektrum möglicher Forschungsthemen ist zweifellos sehr breit. Über die vertiefende Auseinandersetzung mit solchen Themen hinaus ist allerdings auch wichtig, dass in den nächsten Jahren die Forschung selbst stärker als bisher zum Gegenstand der Fachdiskussion wird und Antworten auf folgende Fragen gegeben werden:

- Welche Konzepte bzw. quantitativen und qualitativen Methoden wurden bei der Erforschung von dramapädagogischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt? Mit welchem Erfolg? Welche neuen Konzepte/Methoden sollten erprobt werden?

³ Den Prozess der Erarbeitung einer auf Improvisationsarbeit basierenden Aufführung vor Publikum beschreiben beispielsweise Schewe/Scott (2003); in diesem Kontext sei auf Moodys (2002) erfrischendes Plädoyer verwiesen, Prozess und Produkt nicht als Gegensätze zu konstruieren.

⁴ Z.B. im asiatisch-pazifischen Raum Donnery (2006).

Warum das Interesse an der (Unterrichts-)Forschung wach gehalten werden sollte, daran erinnert Betty Jane Wagner (1998: 244):

“... without research we do not have a lodestar to show us which way to face as we tack our way toward more effective teaching”.

Ihre Publikation *Educational Drama and Language Arts. What Research Shows*, in der sie primär die Forschungsanstrengungen im Bereich ‘Drama/Theater und muttersprachlicher Englischunterricht’ bilanziert, dürfte all denen als Anregung dienen, die künftig zur weiteren Ausmessung der Forschungslandschaft im Bereich ‘Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre’ beitragen möchten.

Bibliographie

- Ackroyd, Judith (2000): Applied Theatre: Problems and Possibilities. In: *Applied Theatre Researcher* 1, 2000. February 26, 2007
<http://www.gu.edu.au/centre/cpci/atr/journal/article1_number1.htm>
- Albrecht, Georg (1929): Stegreifspiel im englischen Unterricht. In: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, 531-534
- Asher, J.J. (1986): *Learning another Language through Actions. The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions
- Boal, Augusto (1983): *Jeux pour acteurs et non-acteurs*. Paris: François Maspero
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*. Westport, CT / London: Ablex Publishing
- Butterfield, Tony (1989): *Drama through Language through Drama*. Banbury: Kemble Press
- Byram, Mike / Fleming, Mike (Hrsg.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Domann, Walter (1927): One Act Plays of To-Day für den Schulgebrauch. In: *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, 1926/27, 33-42
- Donnery, Eucharia (2006): Drama in EFL: an Intercultural- and Arts-Based Pedagogy. In: *Polyglossia* 11, 51-61
- Dougill, John (1987): *Drama Activities for Language Learning*. London: Basingstoke
- Dufeu, Bernard (1982): Vers une pédagogie de l'être: la pédagogie relationnelle. In: *Die Neueren Sprachen* 81/3, 267-289
- Dufeu, Bernard (1994): *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press
- Esselborn, Karl (1988): Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache (info daf)* 15/4, 388-406

- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Feldhändler, Daniel (1993): Enacting Life! Proposal for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/Main et al: Peter Lang, 171-191
- Feldhändler, Daniel (2004): Playback Theater. In: Koch, Gerd / Roth Sieglinde / Vaßen Florian / Wrentschur, Michael (eds.): *Theaterarbeit in sozialen Feldern*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, 147-152
- Gouin, François (1897): *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher
- Hoppe, Hans (1984): Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und -verwendung. In: Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): *Handbuch der Spielpädagogik. Bd. 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich*. Düsseldorf: Schwann, 285-303
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Jennings, Sue E. (1998): *Introduction to Dramatherapy*. London: Jessica Kingsley Publications
- Kao, Shin-Mei / O'Neill, Cecily (1998): *Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford, CT / London: Ablex Publishing
- Karbowska Hayes, Suzanne (1984): *Drama as a Second Language. A Practical Handbook for Language Teachers*. Cambridge: National Extension College Trust Ltd.
- Löffler, Renate (1979): *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*. München: Urban & Schwarzenberg
- Lohfert, Walter (1983): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. München: Hueber
- Macht, Konrad (1977): *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach: Prögel
- Maley, Alan / Duff, Alan (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: University Press; Übersetzung (1985): *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber
- Mathes, Karl (1929): Das Stegreifspiel im neusprachlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 28, 33-43
- Mairose-Parovsky, Angelika (1997): *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main et al: Peter Lang
- McRae, John (1985): *Using Drama in the Classroom*. Oxford: Pergamon
- Moody, Douglas J. (2002): Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama? In: Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2002): *Body*

- and Language. Intercultural Learning Through Drama.* Westport, CT / London: Ablex Publishing, 135-159
- Moreno, Jacob Levy (1973): *The Theater of Spontaneity.* New York: Beacon
- Nicholson, Helen (2005): *Applied Drama: The Gift of Theatre.* Basingstoke: Palgrave
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung.* Ismaning: Max Hueber Verlag
- Otto, Ernst (1921): *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Universitätslehre.* Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (1993) (Hrsg.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom.* Frankfurt/Main et al: Peter Lang
- Schewe, Manfred/Wilms, Heinz (1995): *Texte lesen, verstehen und inszenieren.* Stuttgart: Klett (Edition Deutsch)
- Schewe, Manfred / Scott, Trina (2003): Literatur verstehen und inszenieren: Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 3, 58-63
- Schilder, Hans (1985): Reformbestrebungen und Wendepunkte in den Grundlagen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts / Quellen zur Methodengeschichte. In: *Englisch-Amerikanische Studien* 7/1, 54-59 / 68-79
- Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht.* Berlin: Cornelsen
- Souriau, E. (1950): *Lex deux cent mille situations dramatiques.* Paris: Flammarion Editeur
- Spier, Anne (1981): *Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.* Königstein/Ts.: Scriptor
- Taylor, Philip (2003): *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community.* Portsmouth, NH: Heinemann
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht.* Zürich: Orell Füssli
- Wagner, Betty Jane (1998): *Educational Drama and Language Arts. What Research Shows.* Portsmouth, NH: Heinemann
- Wessels, Charlyn / Kerridge, H. (1987): The Drama Option. Language Learning with a Difference. In: *Modern English Teacher* 15/2, 8-15
- Walter, Max (1931): *Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts.* Marburg: Elwert [Nachdruck von Kapitel 2 "Die Handlung und ihre Entwicklung" in Schilder (1985)]

Rezension

Frühes Deutsch 15/8, 2006 Theaterspielen. Vom Unterrichtsprinzip zum Unterrichtsereignis

Birgit Oelschläger

Frühes Deutsch ist eine Fachzeitschrift im 15. Jahrgang für die Vor- und Grundschule im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, die vom Vorstand des Goethe-Instituts München herausgegeben wird.¹ Sie erscheint drei Mal jährlich und widmet sich neben gängigen Rubriken in jeder Ausgabe einem methodisch-didaktischen Schwerpunktthema. Das im Folgenden besprochene Heft 8/2006 stellt das Thema *Theaterspielen – Vom Unterrichtsprinzip zum Unterrichtsereignis* in den Mittelpunkt. Die AutorInnen dieser Ausgabe sind fast alle Deutschlehrerinnen, die mit ihren Beiträgen die große Vielfalt an Theatermethoden deutlich machen, die bereits im frühen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Das Heft liefert Neulingen auf dem Gebiet vielfältige Anregungen und macht ihnen Mut, ihr Klassenzimmer in eine Bühne zu verwandeln. Es versteht sich bewusst als Ideensammlung für die Unterrichtspraxis und weniger als Plattform zur kritisch-vertiefenden Auseinandersetzung mit Methoden, die dem Fachpublikum schon länger bekannt sind. So überwiegt die Begeisterung über die vielfältigen Möglichkeiten, die Kinder im Unterricht zum Spielen und Sprechen, zur ganzheitlichen und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit Literatur zu animieren. Es werden gängige Verfahren szenischen Lernens vorgestellt: Neben einigen Improvisationstechniken und szenischem Sprechen wird der Fokus auf das von Ingo Scheller entwickelte Konzept einer „szenischen Interpretation“ gerichtet, wobei in mehreren Artikeln vor allem der Einsatz von Standbildern hervorgehoben wird.

Problematisch ist es allerdings, wenn die Technik des Standbilderbaus unreflektiert angewendet wird, ohne inhaltliche Ziele zu berücksichtigen. Standbildfolgen (im Heft als *Dia-Theater* bezeichnet) eignen sich besonders zur Rekonstruktion eines Handlungsverlaufs einer Erzählung, eines Romans oder eines Films. In dem einführenden Artikel *Szenisches Lesen* von Kirsch (4-14) werden Standbilder aber auf ein Gedicht angewandt, in dem es gar keine Handlungsmomente gibt. Damit illustrieren die eingefrorenen Momente lediglich Sätze wie „Ist er gefährlich? Ist er lieb?“, anstatt durch die Verdichtung von Handlungsmomenten, Haltungen und Emotionen zum tieferen Verständnis des Gedichts beizutragen.

Lediglich die beiden Artikel *Den Wolf gab es als Belohnung* (Mihaiu, 33-36) und *Neue Wege gehen* (Herberger/Unterstab, 20-23), die sich beide mit der

¹ Bis 2003 erschien die Zeitschrift unter dem Titel *PrimaR*. Weitere Informationen zur Zeitschrift und Bestellung unter: www.goethe.de/fruehes-deutsch.

Inszenierung von Märchen beschäftigen, beschreiben nachvollziehbare kurze und praktische szenische Unterrichtseinheiten für den Primarunterricht.

Des Weiteren enthält das Heft Auszüge aus dramatisierten Spielfassungen auf der Grundlage von Prosatexten: Cornelia Funkes Roman *Potilla*, dessen Fassung für Fremd- und ZweitsprachenlernerInnen vereinfacht wurde, Rudolf Herfurtners Roman *Der wasserdichte Willibald*, das Märchen *Die drei Schweinchen* und das Bilderbuch *Jesus Betz* von Fred Bernard und Francois Roca. Die Inszenierung einer Ganzschrift mit Kindern ist ein ambitioniertes Unterfangen und braucht entsprechende Hilfestellung, aber leider enthalten weder die abgedruckten Auszüge aus Spielfassungen noch die Beiträge im Heft neben herkömmlichen Regieanweisungen Angaben zur methodischen Herangehensweise. Viel effektiver und schülerorientierter ist es meines Erachtens, nicht auf vorgefertigte oder von der Lehrerin erstellte Fassungen zurückzugreifen, um diese auswendig lernen und anschließend in Szene setzen zu lassen, sondern diese gemeinsam mit den Kindern durch Improvisationen zu entwickeln. Um Szenen lebendig gestalten zu können, ist es sinnvoller, nicht von einem vorgegebenen Dialog, sondern von einem Geschehen auszugehen und die Handlung an Hand konkreter Situationen und Figuren aufzubauen. Daraus lässt sich dann langsam eine eigene Interpretation und Inszenierung entwickeln. Wenn Szenen durch Improvisationen erarbeitet werden – wie es in der neueren Theaterpädagogik allgemein üblich ist – wird dabei ein ganzheitliches und tieferes Textverständnis gefördert als durch eine Arbeitsweise, die sich vor allem am gesprochenen Wort orientiert.

Überraschenderweise werden in den wenigsten Beiträgen des Heftes die sprachlichen Voraussetzungen für einzelne Texte berücksichtigt und keine näheren Ausführungen zur Zielgruppe für die Spielvorlagen gemacht. Dass der Inszenierung in der Regel eine Phase des Textverständnisses vorangehen müsste, wird meistens nicht erwähnt, so dass der Eindruck entsteht, auch in der Primarschule könnten Lerner schon ein Mittelstufenniveau erreichen oder der Großteil der Beiträge wende sich an Zweitsprachenlerner.

Dieses Heft ist offenbar eine Plattform für den Erfahrungsaustausch unter DaF-Lehrerinnen im Primarbereich und gibt Außenstehenden einen guten Einblick in deren Unterrichtswirklichkeit. Durch die Beiträge wird deutlich, dass Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht zwar mittlerweile in allen Schulformen eingesetzt wird, es aber an fachkundigen LehrerInnen immer noch mangelt. Für ein Folgeheft würde man sich deshalb wünschen, dass über Beispiele für die Anregung von Spielprozessen hinaus deutlicher veranschaulicht wird, wie theaterästhetische Mittel eingesetzt werden, um konkrete fremdsprachenunterrichtliche Ziele zu erreichen.²

² Wer sich für aktuelle Tendenzen in der Theaterarbeit mit Kindern interessiert, dem sei das Standardwerk *Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen* empfohlen, das stärker die Zielgruppe sowie Spielleitungskompetenzen und die verschiedenen ästhetischen Mittel berücksichtigt: Hoffmann, Christel/Israel, Annett (Hrsg.) (2004): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. Weinheim und München: Juventa.

Bibliographie

Goethe-Institut, München (Hrsg.) (15/8 2006): *Frühes Deutsch: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Theaterspielen: Vom Unterrichtsprinzip zum Unterrichtsereignis*. Bielefeld: Bertelsmann.

About the Authors - Über die Autorinnen und Autoren

University College, Cork

Sheree Borge has been lecturing in German at Cork Institute of Technology (CIT) since 1994. During her time there she has taught German to a wide range of students, from Electronic Engineers to Tourism students. Having completed an MA in German in 1996, she returned to UCC in 2002 to complete an MA in Applied Linguistics. Her thesis research (on which her article is based) has resulted in the inclusion of drama-based activities in language syllabus development within CIT.

Email: Sheree.Borge@cit.ie

Ulrike Brisson has a PhD in Comparative Literature from the Pennsylvania State University. Her research interest spans from eighteenth and nineteenth century literature, especially travel writing, to German language acquisition. She has published articles on women's travel writing and co-authored a textbook for beginning German, which is currently pilot-tested. She teaches German at Worcester Polytechnic Institute in Massachusetts.

Email: ubrisson@gmail.com

Maria Eisenmann ist akademische Rätin für das Fach Englisch an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg. Sie studierte die Fächer Anglistik/Amerikanistik und Germanistik in Newcastle upon Tyne und an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg. Nach der Magisterprüfung, dem ersten und zweiten Staatsexamen unterrichtete sie mehrere Jahre als Studienrätin am Gymnasium und ist seit 1999 mit Lehraufträgen im Bereich der englischen Fachdidaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig. Ihre besondere Erfahrung liegt im Bereich der Dramendidaktik, wozu auch ihre 2004 im Winter-Verlag erschienene Dissertation „Das Amerikabild im Werk Edward Albees. Eine imagologisch-didaktische Analyse“ einen wesentlichen Beitrag leistet. Die Dissertation wurde 2005 mit dem Preis der Unterfränkischen Gedenkjahrstiftung für Wissenschaft ausgezeichnet. Neben der Literaturdidaktik bilden Mediendidaktik sowie interkulturelles Lernen/ Landeskunde weitere Forschungsschwerpunkte.

Email: mariaeisenmann@gmx.de

Susanne Even is co-editor of SCENARIO. View biographic details at: <http://www.indiana.edu/~germanic/faculty/even.html>

Email: evens@indiana.edu

Christiane Lütge ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Fachdidaktik Englisch an der Universität Bremen und Studienrätin an einem Gymnasium in Hannover (z. Zt. vom Schuldienst beurlaubt). Sie studierte Englisch und Geschichte in Braunschweig und Durham (UK). Nach dem 1. Staatsexamen absolvierte sie von 1995 bis 1997 das Referendariat an einem Braunschweiger Gymnasium. Nach dem 2. Staatsexamen arbeitete sie von 1997 bis 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Didaktik am Englischen Seminar der Universität Hannover und promovierte dort mit einer Arbeit zum fremdsprachlichen Wortschatzerwerb. Von 2002 bis 2006 unterrichtete sie als Gymnasiallehrerin in Hannover. Seit August 2006 ist sie als Postdoktorandin an der Universität Bremen tätig und arbeitet an ihrer Habilitation zum Thema Film im Fremdsprachenunterricht. Ihre weiteren Schwerpunkte in Forschung und Lehre umfassen Wortschatzerwerb, Literaturdidaktik, Lehrerbildungsforschung und Methodik des Englischunterrichts.

Email: luetge@uni-bremen.de

Bettina Matthias is associate professor of German at Middlebury College in Vermont/ USA. She divides her research interests between early twentieth century German literary and socio-historical studies (her most recent book on the hotel as literary setting in early 20th century German-Austrian literature was published in August 2006 with Camden House), music-and-literature studies, and the pedagogy of theater in foreign language education. The founder and director of Middlebury's German Theater Group, she has produced more than ten plays, won several national awards and is active in researching the role of drama and theater in German programs at US American institutions of higher education.

Email: bmatthia@middlebury.edu

Birgit Oelschläger ließ sich nach ihrem theaterwissenschaftlichen Studium und Tätigkeiten sowohl als Regieassistentin (u.a. am Berliner Ensemble) als auch als DaF-Lehrerin an der Universität der Künste Berlin zur Theaterpädagogin ausbilden. Seit 1996 arbeitet sie überwiegend als Fortbilderin und Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Goethe-Institut Berlin, wo sie neben Lehrerseminaren zum Thema „Theater im Unterricht“ auch in aktuelle Inszenierungen der Berliner Theater einführt. Sie leitet gelegentlich auch Lehrerworkshops für Goethe Institute im Ausland und bietet Fortbildungen für Grundschullehrerinnen sowie Theaterkurse für Deutschlerner an. Sie hat ein Forschungsprojekt zum Thema „Mittel des Theaters im Rahmen der Sprachförderung von Migrantenkinder“ konzipiert und durchgeführt (Max Planck-Institut/Jacobs Sommercamp 2004).

Email: bodiwa@t-online.de

Manfred Schewe is Senior Lecturer and Head of the Department of German at University College Cork/Ireland. While his academic home discipline is

German Studies/German as a Foreign Language, his and is characterised by a distinctly interdisciplinary orientation. He contributes to University College Cork's interdepartmental under- and postgraduate courses in *Drama and Theatre Studies* and the MA Programme in *Applied Linguistics*. His have focused mainly on aspects of drama-based teaching and learning and include co-editorship of SCENARIO. Homepage: www.ucc.ie/german/schewe.

Email: m.schewe@ucc.ie

Anna Weiss graduated at the Pädagogische Hochschule in Freiburg i.Br., Germany in 2003 with an MA in Adult Education. She has been a *Lektorin* for the German Academic Exchange Service since 2002, teaching German as a Foreign Language first at Ruskin University in Cambridge, England, and now Dublin City University, Ireland. She is interested teaching methodology and drama-based activities in foreign language teaching and holds a Graduate Diploma in Educational Studies/Drama in Education from Trinity College Dublin.

Email: Anna.Weiss@dcu.ie

Ulrich Wettemann studierte Lehramt und richtete die Aufmerksamkeit in seiner Praxis auf das Szenische Spiel nach Ingo Scheller. Seit 2000 unterrichtet er Deutsch am *Centro de Idiomas de Volkswagen* in Mexiko (Puebla). In seiner Masterarbeit (2004 – Uni Kassel, www.grin.com/de/preview/67696.html) setzte er sich nachhaltig mit den Prinzipien des autonomiefördernden Fremdsprachenlernens auseinander. Seit 2004 ist sein Forschungsschwerpunkt, eine Verbindung zwischen dem dramapädagogischen Ansatz und autonomen Lernformen zu entwickeln. Weitere Veröffentlichungen zu diesen Themen sind in der mexikanischen Deutschlehrerzeitschrift *Info-AMPAL* erschienen.

Email: ulrichwettemann@yahoo.com