

## FOREWORD - VORWORT

Dear SCENARIO Readers,

Performative approaches should be a central component of teacher education. This claim by co-editor **Susanne Even** (Indiana University, Bloomington) kicks off the 27th issue. In her article *Presence and Unpredictability in Teacher Education*, the author underscores her argument with quotes from learning journals by PhD students and teacher trainees who teach undergraduate German language classes in the Department of Germanic Studies at Indiana University.

**Wendy K. Mages** (Mercy College, New York) also explores the potential of performative approaches in her contribution *Educational Drama and Theatre: An Integral Part of Training English-as-a-Foreign-Language Teachers*. She presents a research project that investigates the challenges and gains of staging a play in English from an introductory course for EFL teachers in Austria.

In *Multimodal Scaffolding Teaching: Role-Taking or Role-Creating in an English as a Foreign Language (EFL) Oral Communication Class in Japan*, **Samuel Nfor** (Rikkyo University Tokyo, Japan) presents a research project featuring a performatively oriented EFL course at a Japanese university. The project demonstrates clear improvement of students' oral competences as a result of performative interventions.

The article "*I have gained self-confidence*" – *Exploring the impact of the role-playing technique STARS on students in German lessons* by **Katrin Geneuss, Fabian Obster and Gabriele Ruppert** (Ludwig-Maximilians-University, Munich) reports on a research project at Bavarian high schools. The authors describe the role play technique STARS (STudent Activating Role-playing gameS) and how it led to both intensive examination of content as well as pupils' increased personal, social and communicative competences.

The German article *Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie* by **Bernand Dufeu** (Mainz, Germany) offers a detailed introduction to an approach that the author and his wife Marie have been developing since 1977. SCENARIO readers might be particularly interested in the underlying understanding of dramaturgy.

This issue features five smaller contributions. **Angelique Arts** (Language Centre, Kings College London) argues that puppets help establish a safe space for shy learners and makes a case for the use of puppets not only in elementary school but also on secondary levels and in university language courses. Her article *If you can't say it, take a puppet* appears in our *Window of Practice* rubric and includes helpful tips for playing with puppets in the foreign language classroom.

The *Performative Arts and Pedagogy Project – Towards the Development of an International Glossary* (Issue 1/2019) inspired a new SCENARIO rubric: *Technology Matters*. The focus of this rubric is the examination and discussion of terminology used within the discourse of performative teaching, learning and research. In his article *'Performative' in a nutshell*, SCENARIO co-editor **Manfred Schewe** (University College Cork) traces associations of the term *performative* in order to uncover its multiple layers of meaning.

Two authors report of conferences that focused on the role of the arts in foreign language education. **Shruti Jain** (Jindal Global University, Sonapat, Haryana, India) writes about the first international conference on the theme *The Art(s) of/in Foreign Language Teaching* hosted by the Language Centre of Jindal Global University (December 6-7, 2019). **Stefanie Giebert** (University of Technology, Business and Design Konstanz), **Carola Surkamp** (University of Göttingen) and **Andreas Wirag** (University of Göttingen) report on the 2019 convention of the German Association for Foreign Language Research (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, DGFF) with its panel discussion *Eine Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht – What We Know and Don't Know About the Arts in L2 Teaching and Learning*.

This issue ends with two book reviews. **Dragan Miladinović** (University College Cork) gives his impression of Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (eds.) (2019): *Dramapädagogik-Tage 2018. Drama in Education Days 2018*, and **Maik Walter** (Gilberto-Bosques-Volkshochschule Friedrichshain-Kreuzberg) reviews Wardetzky, Kristin (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. München: kopaed.

In closing we would like to mention that the new *Scenario Forum Online Research Colloquium* was launched with its first virtual meeting June 2020. This colloquium will take place in regular intervals and is supposed to be a forum for new research projects as well as discussions on particular aspects of performative teaching, learning and research. More detailed information is available on our [Scenario Forum Webpage](#).

We hope you enjoy the texts in this issue and wish our readers all the best in the coming weeks and months. Stay safe and healthy!

*The Editorial Team*

Susanne Even, Manfred Schewe, Dragan Miladinović (Book Reviews Editor)

\*\*\*

Liebe Scenario-Leser und Leserinnen,

zu Beginn dieser 27. Ausgabe plädiert Scenario-Mitherausgeberin **Susanne Even** (Indiana University, Bloomington) in ihrem Artikel *Presence and Unpredictability in Teacher Education* dafür, dass performative Ansätze in der Ausbildung von Lehrer\*innen eine zentrale Rolle spielen sollten. Sie bezieht sich in ihrer Argumentation u.a. auf Lerntagebücher von Doktorand\*innen, die im Department of Germanic Studies an der Indiana University Deutschkurse unterrichten und dazu als Fremdsprachenlehrer\*innen ausgebildet werden.

Mit dem Potenzial performativer Ansätze in der Ausbildung von Lehrer\*innen setzt sich auch **Wendy K. Mages** (Mercy College, New York) in ihrem Artikel *Educational Drama and Theatre Pedagogy: An Integral Part of Training English-as-a-Foreign-Language Teachers* auseinander. Sie stellt ein Forschungsprojekt vor, das im Rahmen eines Vorbereitungskurses für österreichische Englischlehrkräfte durchgeführt wurde. Dabei ging es speziell um die Frage, inwiefern die kreative Erarbeitung und Aufführung eines Theaterstücks in der Fremdsprache Englisch für die Lehrer\*innen eine Herausforderung war und wie sie den Nutzen eines solchen Projekts für sich bzw. auch ihre künftigen Schüler\*innen einschätzen.

**Samuel Nfor** (Rikkyo University Tokyo, Japan) bezieht sich in seinem Artikel *Multimodal Scaffolding Teaching: Role-Taking or Role-Creating in an English as a Foreign Language (EFL) Oral Communication Class in Japan* auf ein Forschungsprojekt an einer japanischen Universität. Er beschreibt, wie im Rahmen eines performativ ausgerichteten EFL-Sprachkurses durch gezielte Interventionen eine deutliche Verbesserung der mündlichen Kompetenz erreicht werden konnte.

**Katrin Geneuss, Fabian Obster und Gabriele Ruppert** (Ludwig-Maximilians-Universität München) stellen in ihrem Artikel *‘I have gained self-confidence’ – Exploring the impact of the role-playing technique STARS on students in German lessons* ein Forschungsprojekt vor, das im Rahmen des Deutschunterrichts an bayrischen Schulen durchgeführt wurde. Es wird beschrieben, wie die spezifische Rollenspiel-Technik unter der Bezeichnung STARS (STudent Activating Role-playing gameS) eingesetzt wurde, um eine intensive Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inhalten sowie die persönliche, soziale und kommunikative Kompetenz der Schüler\*innen zu fördern.

Es folgt ein deutschsprachiger Artikel mit dem Titel *Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie*, in dem **Bernard Dufeu** (Mainz) ausführlich einen Ansatz zum Fremdspracherwerb vorstellt, der von ihm und seiner Frau Marie seit 1977 entwickelt wird. Für Szenario-Leser\*innen dürfte von besonderem Interesse sein, welches spezifische Verständnis von Dramaturgie diesem Ansatz zugrunde liegt.

Den fünf Artikeln folgen noch einige kürzere Beiträge. Unter dem Titel *If you can't say it, take a puppet* plädiert **Angelique Arts** (Language Centre, Kings College London), in der Rubrik *Window of Practice*, für den Einsatz von Puppen nicht nur auf der Primarstufe, sondern auch im Unterricht an Sekundarschulen und in universitären Sprachkursen. Sie betont z.B., dass Puppen für scheue Lernende einen Schutz darstellen und gibt hilfreiche Tipps für die Vorbereitung auf das Spiel mit Puppen.

Die Einrichtung der neuen Rubrik *Terminology Matters* wurde inspiriert durch das *Performative Arts and Pedagogy Project – Towards the Development of an International Glossary*, über das in Ausgabe 1/2019 berichtet wurde. In dieser Rubrik wird der Fokus auf Begriffe gerichtet, die in der Fachdiskussion häufig verwendet werden. Szenario-Mitherausgeber **Manfred Schewe** (University College Cork) unternimmt in seinem Beitrag *'Performative' in a nutshell* einen Versuch, sich assoziativ den verschiedenen Bedeutungsschichten des Begriffs

performativ zu nähern.

Es folgen zwei Berichte über Konferenzen, auf denen die Rolle der Künste in der Fremdsprachenvermittlung thematisiert wurden. **Shruti Jain** (Jindal Global University, Sonipat, Haryana, Indien) berichtet über die vom Language Centre ihrer Universität organisierte *First international conference on the theme The Art(s) of/in Foreign Language Teaching* (December 6 –7, 2019). **Stefanie Giebert** (Hochschule Konstanz), **Carola Surkamp** (Universität Göttingen) und **Andreas Wirag** (Universität Göttingen) beziehen sich auf den Kongress 2019 der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) und richten unsere Aufmerksamkeit auf eine *Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht – What We Know and Don't Know About the Arts in L2 Teaching and Learning*.

Zwei Buchbesprechungen runden diese Ausgabe ab. **Dragan Miladinović** (University College Cork) bespricht Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (eds.) (2019): *Dramapädagogik-Tage 2018. Drama in Education Days 2018*, und **Maik Walter** (Gilberto-Bosques-Volkshochschule Friedrichshain-Kreuzberg) rezensiert Wardetzky, Kristin (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. München: kopaed.

Zum Schluss sei noch angemerkt, dass im Juni 2020 der Grundstein für ein *Scenario Forum Online Forschungskolloquium* gelegt wurde. In diesem fortan regelmäßig stattfindenden Kolloquium können neue Forschungsprojekte vorgestellt werden und lebendige Diskussionen zu ausgewählten Aspekten performativen Lehrens, Lernens und Forschens stattfinden. Detailliertere Informationen zu dieser Initiative finden sich auf unsere [Scenario Forum-Webseite](#).

Wir wünschen allen Leser\*innen Freude an den Texten in dieser Ausgabe und nur das Beste für die nächsten Wochen und Monate. Bleiben Sie gesund!

*Das Scenario-Herausgabeteam*

Susanne Even, Manfred Schewe, Dragan Miladinović (Redakteur für Buchbesprechungen)

# Presence and Unpredictability in Teacher Education <sup>1</sup>

*Susanne Even*

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.1>

## Abstract

The basis of this paper is the talk held at the 7th SCENARIO Symposium at University College Cork on May 4, 2019. It describes the student teacher training program at Indiana University and makes the claim that performative approaches need to be a central part of teacher education. Excerpts of student teachers' course journals emphasize the need for contextualized learning, the inclusion of physicality, as well as the importance for teachers to be fully present in the classroom and embrace the unpredictability of learning processes.

## 1 The ceiling fan and the flying duck

In the Department of Germanic Studies at Indiana University-Bloomington (USA), the graduate doctoral students teach the undergraduate German classes, and I am the coordinator of the language program, training them in the art of foreign language teaching.<sup>2</sup> In my methodology class we examine theoretical and practical considerations of foreign language teaching and learning. We investigate language-centered, learner-centered, and learning-centered methods and approaches, and examine ways in which some of their components can be chosen for the foreign language lesson in order to afford a rich learning environment. We start off with the audiolingual method, work our way through alternative approaches or “designer non-methods” (Kumaravadivelu 2009) like *Silent Way* and *Suggestopedia*, and experience communicative approaches and performative pedagogy in action.

One activity that I use as a warm-up goes back to the time when a childhood friend of mine had to stay in hospital for a few weeks and was bored. Now

---

<sup>2</sup> Quite a number of US-American universities work on this basis: The graduate students finance part of their PhD studies with teaching undergraduate classes or working as research assistants. Training the graduate student instructors is the responsibility of the language coordinator or supervisor of the language program.

I was 4000 miles away across the Atlantic, and I thought of what do to for entertainment. I thought I would send her pictures on a daily basis of something for her to guess what it was. This was the first picture.



Figure 1: The ceiling fan

My friend's answer was the unexpected start of a new game. She texted back: "This is the shadow of a ceiling fan. But what it really looks like is a flying shoveler approaching touch-down."<sup>3</sup> And then I saw the long broad duck bill to the left and the outstretched wings. This view was much more fascinating than a common ceiling fan. What my friend and I ended up doing was sending photos back and forth, not trying to guess what it depicted but rather telling a story of what it could really be.

When I show my methodology students some of these pictures, they are curious, intrigued. However, in the beginning they are still in "ceiling fan mode" – they try to get it "right" and find it hard to let their imagination soar and see things that weren't there before. But, as time goes on, they trust their imagination more and more and then they see, for instance, the reflection of Snow White's stepmother's beauty vials in her glass dressing table, the road map into Dante's underworld, and the shadow of two dwarves' pointy hats in the evening sun (a small dwarf and a tall one).

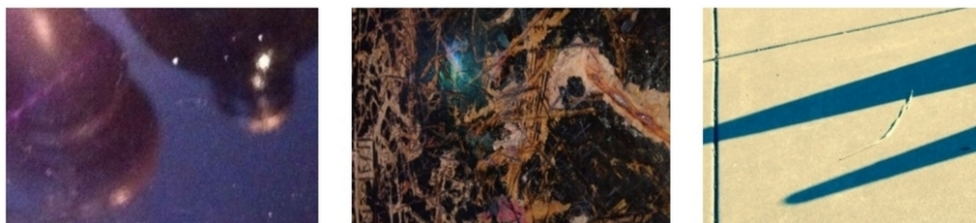


Figure 2: Reflection of beauty vials, road map, dwarves' hats

I use this activity several times throughout the semester for the following reason. Great teachers are like improv artists – they take up whatever student

<sup>3</sup> German original: "Löffelente im Landeanflug".

input there is and make something out of it. They do not disregard students' ideas in the attempt to follow their (undoubtedly well thought-out) lesson plans. Instead, they thrive on the unpredictability of student responses. In the words of one of my student teachers: "Wenn etwas nicht so läuft wie geplant, seh ich neue Wege"<sup>4</sup> (*whenever something does not go as planned, new ways open up for me*). And while German language lessons hardly ever feature unusual photos to make something up with, the activity guides novice teachers to regard their own imagination as one central point of their teaching and trains them to spontaneously react to whatever input they are presented with.

## 2 A few quotes

In his TED talk *Teach Teachers How to Create Magic*, Christopher Emdin states that "content and theory with the absence of the magic of teaching and learning means nothing" and calls for a reframing of teacher education where teachers "begin in the same space as those who engage."

Azul Terronez, also in a TED talk, asks the question "What makes a good teacher great?" and actually posed this question to primary school children. Two answers in particular deserve further consideration: "A great teacher eats apples" and "A great teacher sings." Surprising but, upon reflection, it makes sense. *An apple for the teacher* – teachers engage with the students and what the students have to offer; *singing* points to teachers taking risks, going out on a limb at times, like singing in front of the classroom. Ultimately, Emdin advocates listening to students, developing relationships with them, stepping out of individual comfort zones, and, above all, realizing that both teaching and learning is a dynamic process of discovery for both teachers and students.

And at the first SCENARIO Conference on Performative Teaching, Learning, and Research in 2014, Manfred Schewe offered the following definition of performative teaching:

Performative as a larger concept means a complete rethinking of education, and you could apply elements of theater aesthetics. If you look at theater aesthetics, one factor is physicality. We need more of that. We have the factor of emergence, meaning that teachers are open to what is emerging in a lesson. So, it's not all pre-packaged, pre-planned. Something happens in the classroom; [let's say you have] a student response ... why not build on that and have the competence to improvise, and then teach on the basis of what actually happens in the classroom. Theater means to be present [...], the teacher has to be in the space, with full concentration, and has to be able to relate to the students.

All three quotes above point to something fundamental in teaching and learning that is often missing in teacher education: being present and embracing the unpredictability of learning processes. In times when standardization of teaching content, learning outcomes, and assessment has become paramount, and when education is all too often mistaken for memorization of facts, it is

---

<sup>4</sup> Conversation with Lane Sorensen (2018).

of crucial importance to revisit educational goals – and to educate teachers accordingly (see also Even & Noelliste 2018).

### 3 Training my students

As language coordinator, responsible for the training and mentoring of our graduate students who teach our undergraduate German classes, I get asked from time to time how I make my students “teach with drama”. The answer is, time and again, “I don’t.” Performative teaching transcends drama methods and drama activities and, indeed, might not feature dramatic performances at all. Instead, it points to a different *mindset* of what it means to teach – and to learn – away from mere presentation of facts, standardized procedures, and static knowledge towards an approach to teaching and learning that is characterized by teachers and learners making their own connections, forming relationships, co-constructing knowledge, seeing mistakes as learning opportunities, and regarding the process of learning as essentially dynamic and unpredictable.

How does such performative teacher education look like in practice, in the concrete daily running of a language program? How can I prepare my graduate student teachers for a performative teaching and learning culture where learners play an active role in shaping the lessons, where the process of co-construction is forever fascinating in its unpredictability, and where both teachers and learners are frequently surprised by where the lesson is going? One central point for me is to convey that these surprises are neither signs of losing control nor of insufficient lesson preparation, but integral components of collaborative learning processes.

This is a source of irritation and doubt particularly for novice teachers who – understandably – want fail-safe methods and teaching manuals to follow in the assumption that „getting it right“ or „not doing it wrong“ automatically leads to meaningful learning. With time, they realize that there is a considerable difference between the lesson plan and the actual lesson: well thought-out grammatical explanations leave learners flummoxed, carefully conceptualized lesson plans do not translate to successful lessons, and some of the most creative ideas just fall flat. They also experience the contrary: some lessons that have not been prepared so well take off like a jumbo jet, to their utter surprise and delight. And they learn that their lessons are not *their* lessons but are time and again co-constructed by teachers and learners. My role, as I see it, is to accompany them on their individual pedagogical journeys, make them aware of lesson dynamics, encourage them to take pedagogical risks, and help them reflect on successful and less successful outcomes.

Lesson observations take place at least once a semester. Novices tend to be quite nervous about these observations at first. They quickly realize that they are not expected to deliver a perfectly orchestrated lesson following a perfectly orchestrated lesson plan, but that the point of these class visits is to observe how they navigate the actual lesson. The observation reports highlight successful strategies, offer suggestions, and encourage them develop improvisational



skills. This corresponds to Sir Ken Robinson's call for "forms of assessment that are descriptive and not judgmental, [...] forms of assessment that are empowering rather than disenfranchising [...], forms of assessment which focus on the complexities of learning [...]" (Robinson 2011). – In general, our graduate student teachers welcome lesson observations: they like to show their expertise and know that it is the ongoing process and attention to this process that matters, irrespective of whether a lesson went well or not.

## 4 Student teachers' voices

Apart from making up the content of unusual photos in my methodology class, we read about approaches and methods in language teaching (Richards & Rodgers 2001) and, at the same time, problematize the concept of *method* and look at possible principles and parameters of a post-method pedagogy (Kumaravadivu 2009, Even 2011). We stage former methods and newer approaches for foreign language teaching. Participants prepare teaching demos for the whole group according to the method/approach in question. And when it comes to pedagogical principles and parameters, they draw pictures. In both instances they translate what they have read to another, a physical medium. We do not compare methods; we become their inventors. So James Asher, Caleb Gattegno, Stephen Krashen, Georgi Lozanov, and others are panelists at a conference on language teaching, arguing about the best method for teaching foreign languages.

The methodology students write weekly course journals, and it is fascinating to read of their thoughts, their ideas, their doubts and their delight.<sup>5</sup> Course journals are another form to stage your learning – you are, as it were, both author of and actor in your own play. My 2018 group was generous to give me permission to use some of their writings.<sup>6</sup> All of them took the methodology course parallel to their first teaching assignments.

### 4.1 Jonathan

Jonathan is a linguist with mind and soul and had little faith at first in his ability to teach. Over the first half of the semester he went the whole gamut from "Teaching has been an absolute joy" to "I feel devoid of all hope in my teaching" and back again. I chose two quotes from him. The first is about a grammar sequence on the perfect tense (for beginners).

I had the teaching of the perfect tense at first for my students completely butchered. [...] I suppose I thought I could get away with introducing the perfect tense in all of its grammatical nuts and bolts with minimal damage, taking the structural units I would introduce to my class

---

<sup>5</sup> I leave it up to the individual students what they want to write about, apart from "Don't summarize the lesson."

<sup>6</sup> Names changed.

and then constructing sentences with it, but the experience of doing so showed me just how broken certain Chomskian assumptions about language cognition are. I've never had more frequent and flabbergasted questions from my students [...]. The next day, I offered a conversational prompt utilizing the perfect tense, and then offered some simple ways to respond which also utilized the perfect, and everything went much better. This whole experience drilled into me the importance of teaching/learning language in a contextualized manner. My students are not grammar-generators who simply need some rules and some dictionary forms to thrive linguistically; they respond to sentences, to phrases, to brief utterances, as one ought to expect any human would do!

In the week-long orientation session prior to the semester we covered the necessity to teach grammar in context. However, hearing something and realizing it are two different things. Jonathan chose for the perfect tense the way that he, a linguist, learns foreign languages in the assumption that what works for him, should also work for his students. He experienced failure, rallied, and came to his own conclusion in his own time – something I find crucial to be able to do.

The second quote talks about Jonathan's experience with a teaching demo of Neurolinguistic Programming, the approach he chose – or rather not chose; all others were quick to opt for their teaching methods or approaches to demonstrate, and Jonathan, not really having looked at them, chose the one that had “linguistic” in its title. Here is what he said:

My experience leading Neurolinguistic Programming proved rather unpredictable, but finally pleasant. Upon reading what NLP entailed, I groaned with every last atom of my being. I had remarkably little confidence in its implementation [...]. During the process of designing my lesson, I decided to at least offer myself the consolation of teaching a language that I deeply love (living languages are simply too modern) and one which would lead to the unusual scenario of commanding my colleagues to eat a 9th-century apple. Being dedicated to design my lesson in Old English, I found myself really appreciating some of [NLP's] principles and the suggested methods for its implementation. It was a joy to encourage everyone to use what they knew to comprehend material that they were readily capable of comprehending [...], and finally to guide the class through the feeling of the tenses. I was happy to see that this last section garnered positive responses, as I felt skeptical that it could really make a difference in learning; but that's where the strange magic of pedagogy had its fun with me, as this part pleased the class best. In short, NLP took me to unusual places, and left me in an agreeable one.

At the intersection of Neurolinguistic Programming and Old English, Jonathan experienced the importance of making connections between the learning matter and oneself. Despite him being skeptical of the method's claims (for good reasons), he managed to combine some of its tenets with imagination and creativity and arrived at surprising results.

## 4.2 Kay

Kay is a reticent student whose focus is on German philosophy. For her, learning a foreign language is associated with difficulty. To her surprise, she experienced several instances where learning was both fun and effective when, being physically and mentally engaged, she overcame her own tiredness and resistance.

For class on Monday, I was totally exhausted and I could tell that others were as well. I found it to be really great how you had us stand up and do an improv activity. This kind of spontaneity was really good for me. At first, I was stressed and tired, but the zip-zap activity made me laugh and get my mind in the moment. Yes, that's exactly what it's there for!

On Wednesday, we engaged in a variety of drama pedagogy activities. To be honest, I was having a bit of a rough day, and I would have preferred to do something a bit more passive. However, it was interesting to be in a state where despite feeling slightly resistant (perhaps in the mindset of some of my students), I found myself deeply engaged at certain parts of the activities. This was perhaps mostly the case when we were negotiating meaning together and deciding on one story and biography for the woman at the window.<sup>7</sup>

The next quote refers to the panel discussion with Stephen Krashen and other method inventors mentioned above. For the first time, Kay experienced the dynamics of the performative convention *teacher in role*.

On Tuesday, we did a role-playing activity where we all took on alter-egos in a panel discussion setting. I was Donna Briton, representing Content-Based Instruction. This activity was fun and helped us engage with Krashen's hypotheses while also reinforcing our knowledge of the previous methods/approaches that we have engaged with. I found it to be particularly effective that [the professor] participated in the activity as Krashen. This helped set the stage as a collaborative activity, where the teacher does not intervene and direct as an external observer. This also worked to create the fictional world, since there was no one present in the classroom that was outside of the fictional world. We were not performing but experiencing together.

In Kay's view, 'performing' is something one does for an audience, even if it is only the teacher. The fact that all of us collaborated in this dramatic improvisation levelled everyone's status and helped create the fictional world in which genuine 'experience' took place.

## 4.3 Cecily

Cecily, whose focus is on literature and culture of the 20<sup>th</sup> century, thinks a lot about learning in general. For her, both creative learning and the emotional

---

<sup>7</sup> We were reading Ilse Aichinger's *Fenster-Theater* (1949).

connection between teachers and learners is of great importance. She loves teaching, and she loves to speak – and write – in German (the original journal entry is followed by the English translation):

Fast jedes Kind hat ein großartiges Talent, das die meisten Erwachsenen nicht (mehr) haben: die Fähigkeit aus nichts irgendetwas zu machen. Als Erwachsene vergessen wir manchmal, wie wir unsere Fantasiekräfte ausdrücken können. Aus diesem Grund unterrichte ich Sprachen gern, weil man wieder die Erlaubnis hat, die Fantasie zu benutzen und, sozusagen, "den Hut eines Kindes" zu tragen. [...] Ich hatte eine Deutschlehrerin, die tatsächlich einen amerikanischen Hut trug, während sie Englisch in dem Kurs sprach. Gleichzeitig trug sie immer einen metaphorischen Fantasiehut, weil sie immer coole Aktivitäten entwickelte, und wir als Studenten mussten sehr kreativ sein. In dieser Klasse habe ich mich als Kind sehr wohl gefühlt und es hat total Spaß gemacht, aber ich habe auch viel gelernt. Ich glaube, das ist ein Geheimnis beim Lehren, den Studis zu helfen, sich über Lernen zu freuen.

Almost every child has this great talent that adults don't have (anymore): the ability to make something out of nothing. As adults we sometimes forget about our powers of imagination. This is why I love teaching languages, because you are allowed to use your imagination and wear the hat of a child again so to speak. [...]. I had a German teacher in school who actually put on an American hat whenever she spoke English during the lesson. At the same time, she always wore a metaphorical fantasy hat, because she always came up with cool activities, and we had to be very creative as students. I felt very much at home in this class as a child; we had a lot of fun, but we also learned a lot. I think this is a secret of teaching – to help students delight in learning.

In another quote, Cecily lays out in a simple and concise way why the quest for the 'best method' is pointless: A one-size-fits-all solution to teaching would have to be a one-size-fits-all-*at-all-times* solution.

Die Frage, wie gelernt wird, ist natürlich eine große Frage. Deswegen haben wir so viele Methoden/Ansätze, Hypothesen und Theorien, die versuchen, den besten Weg zu finden. Bestimmt haben wir generelle Regeln, was ein Lehrer tun oder nicht tun soll. Aber vielleicht kann diese Frage nicht genau beantwortet werden, weil jede Person auf verschiedene Weise lernt. Es wäre praktisch, wenn wir einen perfekten Weg hätten, eine Sprache oder ein Fach beizubringen, aber wir müssen unsere Studis kennen lernen, um herauszufinden, was am besten für sie ist. Das kann sich natürlich in jedem Moment ändern und das ist eigentlich sehr schön.

The question how learning happens is, of course, a big question. This is why we have so many methods/approaches, hypotheses and theories that try to find the best way. For sure, we have general rules what a teacher is supposed to do or not to do. But perhaps we cannot firmly answer the question because every person learns in different ways. It would be convenient to have the perfect way to teach a language or a subject, but we have to get to know our students to find out what's best

for them. Of course, this can change from one moment to the next, and that's actually very neat.

For Cecily, successful teachers are attuned to their students and able to decide on a course of action in the given moment. This ability is based on the teacher being *present*, "in the space, with full concentration" (see Schewe quote above).

#### 4.4 Nelson

The idea of being present is taken up again by Nelson, who is doing a Master of Teaching with German as a Foreign Language as his main subject.

One of the important tenets of Performative Pedagogy that has really stuck with me is the idea of being "present," both as a student and a teacher. Both the students and teacher need to be prepared for the ever-changing dynamic that this type of approach affords and checking out of the lesson will lead to vastly sub-par results. Because the students are in charge of creating so much novel content during this lesson, the teacher needs to be attentive to their thoughts and ideas in order to successfully interact with the material. [...] As the teacher provides structured activities that gradually build upon each other and slowly help the students create a new story/reality, it is important to be open to the multiple directions in which the lesson can go.

According to Nelson, careful scaffolding of learning content provides spaces for students' own ideas. At the same time, he emphasizes the need of teachers to listen to their students and embrace the unpredictability of collaboratively constructed lessons.

### 5 Summarizing thoughts

From my student teachers' learning journals, I learn myself. What I learned or what was reinforced for me in this particular methodology course, is the importance of

- providing space for learners' own experiences;
- letting learners come to their own conclusions;
- challenging learners to trust their imagination;
- incorporating mind and body in the learning process;
- inviting learners to a joint journey of experience;
- letting things emerge;
- encouraging reflection.

This translates to pivotal components that facilitate learning: trust, imagination, collaboration, body and mind, and – to come back to the title of this paper – presence and unpredictability.

Being present is a fundamental requirement for any teacher: developing the intuition to decide what is needed in a given situation, and welcoming the unpredictability of learning processes. Which brings us to performative pedagogy that is inspired by the theater. In order for any show to run well, there needs to be creative collaboration and mutual trust between the actors. And in the performative classroom, teachers and learners work together to get the show on the road; they need to be open to learning with and from each other (Even & Noelliste 2018). An atmosphere of trust and collaboration, openness for what emerges in a lesson, the inclusion of physicality, and reflection on learning keeps the show alive – whether it be the language classroom or teacher education.

*Acknowledgment: A big thank you goes to the participants of my methodology class of 2018, without whom this article would never have been written.*

## Bibliography

Aichinger, Ilse (1949): *Das Fenster-Theater*. In: *Der Gefesselte. Erzählungen 1*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag, 83-85

Emdin, Christopher (2013): Teach teachers how to create magic. Video file: [https://www.ted.com/talks/christopher\\_emdin\\_teach\\_teachers\\_how\\_to\\_create\\_magic/discussion?publisher&utm\\_medium=on.ted](https://www.ted.com/talks/christopher_emdin_teach_teachers_how_to_create_magic/discussion?publisher&utm_medium=on.ted).

Even, Susanne & Noelliste, Erin (2018): A Performative Approach to Teacher Education: Inspiration, Innovation, and Independence. In: *The Chronicle of Mentoring & Coaching 2*, Special Issue 1, 130-135

Kumaravadivelu, B. (2009): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New York: Routledge

Richards, Jack & Rodgers, Theodore (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press

Robinson, Sir Ken (2011): Leading a learning revolution. Learning without frontiers. Video file: <https://www.youtube.com/watch?v=-XTCSTW24Ss>

Schewe, Manfred (2014): Four lively days... at the SCENARIO Forum International Conference 2014. Video file: [https://www.youtube.com/watch?v=3dhpa6Yz5\\_M&t=184s](https://www.youtube.com/watch?v=3dhpa6Yz5_M&t=184s)

Terronez, Azul (2017): What makes a good teacher great? Video file: <https://www.youtube.com/watch?v=vrU6YJle6Q4>

# Educational Drama and Theatre Pedagogy: An Integral Part of Training English-as-a-Foreign-Language Teachers<sup>1</sup>

*Wendy K. Magez*

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.2>

## Abstract

This mixed-methods research documents the integration of educational drama and theatre into a teacher-preparation program for Austrian teachers-in-training who plan to teach English-as-a-foreign-language to Austrian school children. Observations were conducted of the plays developed and performed in English by two cohorts of Austrian teachers-in-training who participated in the teacher-preparation program. Observations were also conducted of the second cohort's process developing a script based on an English young adult novel, as well as their process of producing and performing the play in English for middle-school and adult audiences. In addition, a survey of participants' perceptions of the program was conducted. This study investigates how the teachers-in-training responded to the process of creating and performing a play in English, and their perceptions of its benefits and challenges for themselves, as well as for their future students.

## 1 Introduction

This study investigates the use of educational drama and theatre in an Austrian teacher-preparation program for teachers-in-training who plan to teach English to German-speaking Austrian school children.<sup>2</sup> This research focuses on the capstone project of an innovative two-semester, teacher-education curriculum that integrates training in educational drama and theatre into teacher-preparation coursework (Mewald, Wallner & Weitz-Polydoros 2016). The curriculum combines the study of English-language literature, specifically the study and analysis of young-adult novels, with the affordances of educational

---

<sup>2</sup> This study was conducted as part of a Fulbright Specialist Grant and, in accordance with the requirements for research with human subjects, permission to conduct this study was granted by the Mercy College Institutional Review Board.

drama and theatre to foster fluency and proficiency in English, as well as enhance the abilities of the teachers-in-training to use drama and theatre pedagogy to create dynamic English-language instruction for their Austrian pupils. As part of this program, the teachers-in-training adapt an English-language, young adult novel into a play. The program culminates with the teachers-in-training presenting a theatrical performance of the script they developed for adolescent and adult audiences. The capstone project of this curriculum, designed to foster English-language proficiency and communicative competence in the teachers-in-training, while better preparing the teachers-in-training to incorporate drama pedagogy into their English-language classroom praxis, provides the context for this study.

This study builds on and extends research on contexts and strategies that foster language and teacher professional development. Research studies focusing on educational drama and teacher training have investigated a diversity of outcomes and employed a variety of methods and theoretical perspectives (Athimoolam 2013; DeCoursey & Trent 2016; Garcia 1996, 2000; Mages 2007, 2012; McCammon, Miller & Norris 1997; Schewe 1998; Stanton, Cawthon & Dawson 2018; Waldschmidt 1998). For example, Garcia (1996) found that elementary school teachers often use drama in their praxis and put on plays with limited resources. Mages (2012) found providing teachers with training in educational drama and theatre techniques and strategies can have a positive impact on the teachers' pedagogy and praxis. Significantly, Schewe (2002: 73) noted, "Language pedagogy can benefit considerably from practice in drama in education, theater in education, and professional theater." Similarly, Waldschmidt (1998: 97) explained, "Bilingual and drama education involve the purposeful use, enrichment, or acquisition of spoken languages in meaningful contexts through improvisational, non-exhibitional, process-centered work," and found bilingual teachers-in-training who "experimented with drama in their second language classrooms" experienced personal transformations (ibid. 107). Notably, Athimoolam (2013: 35) found "that the implementation of drama-in-education in teacher training programmes could serve a dual purpose in that it could enhance the oral communication skills of pre-service teachers, as well as motivate them to implement interactive approaches in their classes instead of merely adopting the teacher-centred approach." Drama has also been used in foreign language instruction to nurture a more profound appreciation for the subtleties and import of the role of culture in communication (Fleming 1998; Schewe 1998). If, as the research literature suggests (Podlozny 2000; Lee et al. 2015; Wagner 1988; Conard 1992; Kardash & Wright 1987; Mages 2008), drama and theatre can improve language development, then curricula that draw on the power of drama and theatre pedagogies may be ideal when implemented with teachers-in-training who aspire to teach English-as-a-foreign-language (EFL) in contexts where English is not the lingua franca or the language of instruction.

In addition to fostering language acquisition, educational drama has been shown to be a beneficial context for fostering teacher psychosocial development



(Mages 2007). Psychosocial competencies include one's ability to take the perspective of others, develop friendships, maintain trusting interpersonal relationships, and resolve conflicts (Aðalbjarnardóttir & Selman 1997). Teachers with higher levels of psychosocial development are better able to nurture the psychosocial development of their students. Thus, training teachers in the use of drama and theatre strategies and techniques has the potential to provide multifaceted benefits for the teachers-in-training and their future students.

## 2 Method

This international, interdisciplinary, investigation of educational drama and theatre in an innovative teacher preparation program used an experiential participant-observer approach. An international collaboration, developed as part of a Fulbright Specialist Grant<sup>3</sup>, provided an opportunity for an American researcher, with expertise in educational drama and theatre, to participate and observe the development of the capstone project of an innovative teacher education paradigm designed by Austrian colleagues. This paradigm capitalized on the disciplinary affordances of educational drama and theatre, teacher preparation and pedagogical training, English as a foreign language instruction, and literary analysis, to create a dynamic educational opportunity for teachers-in-training. All teachers-in-training who participated in the program were eligible to participate in this research study and were invited to do so.

This study was conducted in two phases: each phase of this research involved a separate cohort of teachers-in-training. As part of Phase 1 of this study, the American researcher, funded by a Mercy College Faculty Development Grant, attended International Week, a conference hosted by Austrian colleagues. This conference not only provided opportunities for the American and Austrian partners to meet in person and plan for their formal collaboration, which would take place the following academic year, but fostered key insights about the context and content of the innovative teacher-in-training paradigm and served as a foundation for the Fulbright sponsored partnership.

Phase 1 began with an observation of a play, based on the book *Wonder* (Palacio 2014), that was adapted, produced, and performed by Austrian teachers-in-training who were preparing to be English-language teachers in Austrian schools. Observations were conducted during a live performance and additional analyses were conducted using videos of the performances. Phase 2 took place the following academic year and focused on a second cohort of teachers-in-training. This second phase of the research began with analyses of multiple drafts of a theatrical script, based on the young adult novel, *The Other Side of Truth* (Naidoo 2002), that the second cohort of teachers-in-training had

---

<sup>3</sup> The Fulbright Specialist Program “pairs highly qualified U.S. academics and professionals with host institutions abroad to share their expertise, strengthen institutional linkages, hone their skills, gain international experience, and learn about other cultures while building capacity at their overseas host institutions” (Fulbright Specialist Program, n.d.).

adapted for performance. Holistic analyses of the script revealed the increasing proficiency of teachers-in-training to identify, depict, and hone key scenes from the English-language book to produce a play in English that faithfully reflected the content of the novel, while using the tools of theatre, such as scripting natural-sounding oral language, performance techniques, staging, sound effects, set design, and music, to create a fully-realized production. These analyses also noted the iterative process of playwriting, rehearsal, and script refinement used by the teachers-in-training. These analyses were conducted in conjunction with observations of both the rehearsal process and the three performances of the play performed by two different casts of teachers-in-training.

Multiple sources of documentation of the script development, the rehearsal process, and the performances were used as evidence for this study. These modes of documentation included video recordings, photographs, observations, and field notes, as well as hard-copy and electronic documents. In addition, in Phase 2 the teachers-in-training were invited to participate in an electronic survey designed to garner their perspectives on the efficacy, benefits, and challenges of integrating drama and theatre into teacher-preparation programming for teachers-in-training planning to teach English as a foreign language. The survey, which was administered in English, was created, administered, and managed in REDCap, a secure, Web-based, software platform for developing, administering, and managing electronic data collection instruments (Harris et al. 2009; Harris et al. 2019). Using an electronic survey instrument afforded respondents the opportunity to take the survey on the type of device they found most convenient; respondents could take the survey on a computer, a tablet, or a smartphone. The survey questions for this study combined survey questions designed specifically for this research project with questions influenced by Stern (1983). In an effort to encourage teachers-in-training to provide honest and full responses to the survey questions, all survey responses were anonymous.

### 3 Research Questions

- Were the teachers-in-training able to script, produce, and perform a play in English that reflected the essence of the novel on which the play was based, while providing a meaningful theatrical experience that capitalized on the medium of live theatrical performance and on the tools, techniques, and strategies of the theatre?
- Which drama and theatre techniques and strategies did the teachers-in-training integrate into the script and into the performance of the play?
- What were the perceptions of the Austrian teachers-in-training about the efficacy, benefits, and challenges of using drama and theatre in a teacher-training program?

## 4 Findings

The teachers-in-training in both Phase 1 and Phase 2 created an hour-long performance. This limited timeframe required the teachers-in-training to judiciously select key scenes that would retain the integrity of the story and maintain its narrative arc, while allowing the audience to experience the story’s emotional impact. Thus, each scene had to be carefully crafted and succinctly written using contextually-appropriate English. The scripts incorporated monologues and dialogs, as well as stage directions, in English. The shows, which were double cast, included a variety of drama and theatre techniques including mask work, stage combat, pantomime, choreography, and a Greek chorus (see Table 1).

Table 1: Most Prominent Drama and Theatre Techniques, Strategies, and Skills the Teachers-in-Training Demonstrated in Performances of the Plays

<p>Scripted in English</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of a Narrator</li> <li>• Monologues</li> <li>• Dialogues</li> <li>• Stage Directions</li> </ul> <p>Development of Multiple Characters</p> <p>Mask Work</p> <p>Physical Theatre Techniques and Staging</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stage Combat</li> <li>• Pantomime</li> <li>• Choreography</li> <li>• Split Stage</li> <li>• Freezes</li> </ul> <p>Created All Sets and Props</p> <p>Designed Costuming</p> <p>Used Sound Design</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sound Effects</li> <li>• Used Music                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorded Music                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumental</li> <li>• English-Language Vocal Music</li> </ul> </li> <li>• Live Music                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Singing in English</li> <li>• Live Instrumental Music</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p>Use of “Freeze” and “Split” Strategies</p> <p>Created Multiple Sets with Multimedia Projections</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Photographs of Interior and Exterior Settings</li> <li>• <i>Wonder</i> (Palacio, 2014)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Home</li> <li>• School                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cafeteria</li> <li>• Hallways</li> </ul> </li> <li>• Doctor’s Office</li> <li>• Camping Trip in the Woods</li> <li>• Etc.</li> </ul> </li> <li>• <i>The Other Side of Truth</i> (Naidoo, 2002)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nigerian Garden</li> <li>• British Immigration</li> <li>• Video Store</li> <li>• BBC Broadcasting</li> <li>• Home</li> <li>• School</li> <li>• Etc.</li> </ul> </li> </ul>
---	--

The teachers-in-training created multiple sets through the effective use of multimedia projections and the judicious use of props and set pieces. They collected appropriate wardrobe items to serve as costumes. The teachers-in-training also integrated a variety of sound effects and incorporated both live and recorded music. In addition to including projections that suggested the environment of the scenes (e.g., a home, a school, a forest, a BBC television studio, etc.), these projections included a variety of forms of English language text, including email messages (which appeared to be typed onto the screen during the performance), Facebook messages, handwritten Post-It Notes, and “thought bubbles.”

The scripts were well-constructed and used well-chosen, thoughtful selections of scenes and dialog that created a dynamic and emotionally engaging performance for the audience, while demonstrating the English-language competence of the teachers-in-training. Each of the plays, and the books on which they were based, deal with important and topical subjects; *Wonder* (Palacio 2014) focuses on physical differences and discrimination and *The Other Side of Truth* (Naidoo 2002) focuses on refugees and immigration. The scripts and productions created by the teachers-in-training were sensitive and evocative. The attention the middle school (known in Austria as lower secondary school) and adult audiences gave to the performances, as well as the audience members' post-show comments about the show and about their emotional reactions to the show, indicated that the plays were intellectually and emotionally engaging. Perhaps due, in part, to the political salience of refugee issues at the time of the production of *The Other Side of Truth*, some of the adult members were visibly emotional at the conclusion of the play. For example, during the question and answer period directly following the performance, one of the adult audience members wiped away tears as she commented on her personal response to the play and to its focus on refugees and immigration. Moreover, the performance of these English-language plays clearly and succinctly communicated important ideas and events to the audiences, even though some of the audience members, particularly the middle school students, were still studying English and developing their English-language proficiency. Thus, the productions provided ample evidence that the teachers-in-training could take advantage of the linguistic and non-linguistic elements of theatre to effectively script, produce, and perform a play in English.

The teachers-in-training demonstrated their ability to use English effectively to communicate the themes, characters, and plot of the novels *Wonder* (Palacio 2014) and *The Other Side of Truth* (Naidoo 2002) both in the scripts they had adapted and through their production and performance of the plays. The teachers-in-training were able to successfully integrate a wide variety of drama and theatre techniques and strategies into their scripts and productions. Moreover, the scripts the teachers-in-training created focused on themes appropriate for performances by school-aged Austrian English-language learners and employed language that these learners could understand and use. Thus, the teachers-in-training could use or adapt the scripts they created for use in their own teaching praxis.

The creation, production, and performance of these plays, in which English was the medium of communication, elicited the active engagement and participation of the teachers-in-training. This level of engagement may be similar to that found in a study on drama-in-education to enhance the oral communication skills of pre-service teachers (Athimoolam 2013). In that study, Athimoolam (2013: 34) found, "The fact that the students are able to identify and empathise with the characters within their drama presentations leads to more authentic and engaging learning experiences that encourage active student participation."

In addition to observing the engagement of the second cohort of the teachers-in-training and what they were able to do and accomplish, this study sought to ascertain the perspectives of the teachers-in-training and allow them to voice their responses to the paradigm. Thus, the teachers-in-training were invited to participate in a survey on the efficacy, benefits, and challenges of integrating drama and theatre into teacher-preparation programming for teachers-in-training who aspire to teach English as a foreign language. Twenty-five percent of the forty Cohort 2 teachers-in-training participated in the electronic survey, which contained both questions where participants could click their response on a Likert-style scale, as well as questions that provided opportunities for qualitative or narrative responses. The survey responses indicate that many of the teachers-in-training had little or no previous experience with drama. For example, when asked if they had ever taken a drama or theatre class in primary or secondary school, only one respondent had taken a drama or theatre class in elementary school and not a single respondent had taken a drama or theatre class in secondary school. Similarly, when asked whether they had participated in a class where a teacher had used drama or theatre to support instruction, all but one teacher-in-training responded, “No.”

As indicated in Figure 1, the drama-infused teacher-training program helped the teachers-in-training become more comfortable with the use of drama and theatre in educational contexts.

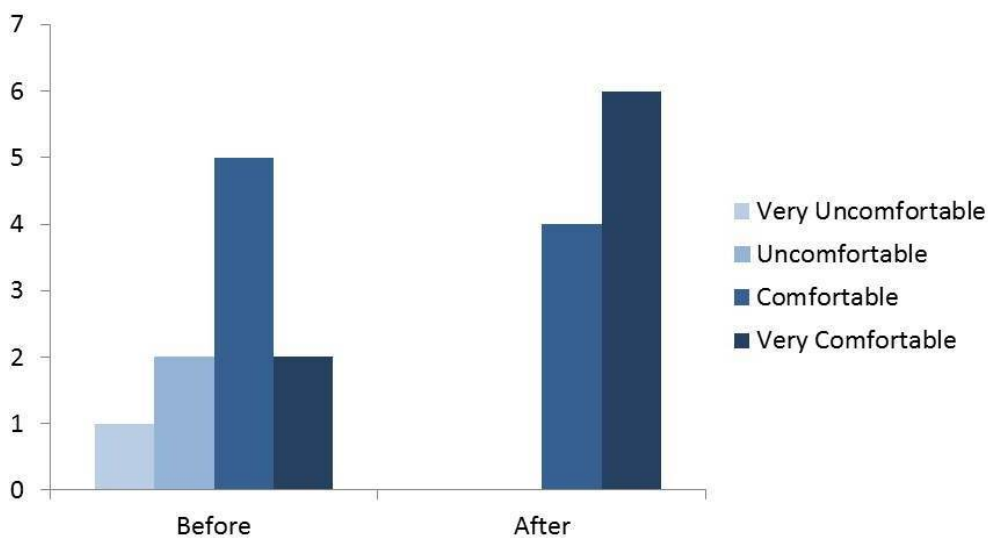


Figure 1: Level of comfort with drama and theatre (survey data collected from Cohort 2)

Through the drama-integrated curriculum (see Mewald, Wallner & Weitz-Polydoros 2016), teachers-in-training had the opportunity to try a variety of drama and theatre techniques and strategies and found many to be useful (see Table 2).

In addition, most of the teachers-in-training felt that participating in

Table 2: Perceived language improvement: “Participating in the program helped me...” (survey data collected from Cohort 2)

90%	Writing the Play (n=10)
100%	Rehearsing the Play (n=10)
78%	Improvisation (n=8)
80%	Character Work (n=10)
80%	Vocal Work (e.g., Pronunciation, Loudness, Tempo) (n=10)
60%	Mask Work (n=5)
80%	Pantomime (n=5)
100%	Stage Combat (n=3)
100%	Dance or Choreography (n=2)
50%	Split Stage (n=6)
90%	Freezes (n=10)
78%	Tableau (n=9)
88%	Creating Sound Effects (n=8)
78%	Integrating Music into Drama (n=9)
78%	Integrating Multimedia into Drama (e.g., Video, Photography, etc.) (n=9)
70%	Designing or Creating Sets, Scenery, Props, or Costumes (n=10)

educational drama and theatre helped them improve their language skills (see Figure 2).

The only teacher-in-training who participated in the survey but did not report any improvement in English language skills wrote, “This drama course didn’t improve my English or my drama skills as I already felt comfortable both in English and in drama. . . . On the other hand it was clear from the beginning that many of my colleagues had a great benefit out of it. In cases like this, what is good for the majority of the people should be chosen.”

A number of the teachers-in-training shared their perceptions of how the drama and theatre program affected language development. One teacher-in-training wrote, “It makes the pupils learn correct sentences by heart, which improves grammar and vocabulary skills, but also talking in front of groups and showing emotions.” Another commented that it was beneficial “because it improves all important skills you need to become a good English teacher (e.g., fluency, confidence, vocabulary, etc.)” Similarly, another response noted, “I loved drama because it improved all important skills in a short amount of time.”

One teacher-in-training wrote, “Drama techniques make learners more confident using the target language and helps social class development.” Thus, in addition to commenting on the way drama and theatre influence language development, some of the teachers-in-training commented on the positive impact that drama and theatre can have on social cohesion and “team building.” This perspective can also be seen in the following response, “It shows the positive effect of such a project on group dynamics,” as well as a response indicating that drama and theatre can benefit “teambuilding, increase vocabulary, fluency, [and] self-confidence.”

The teachers-in-training also noted some of the challenges of developing a

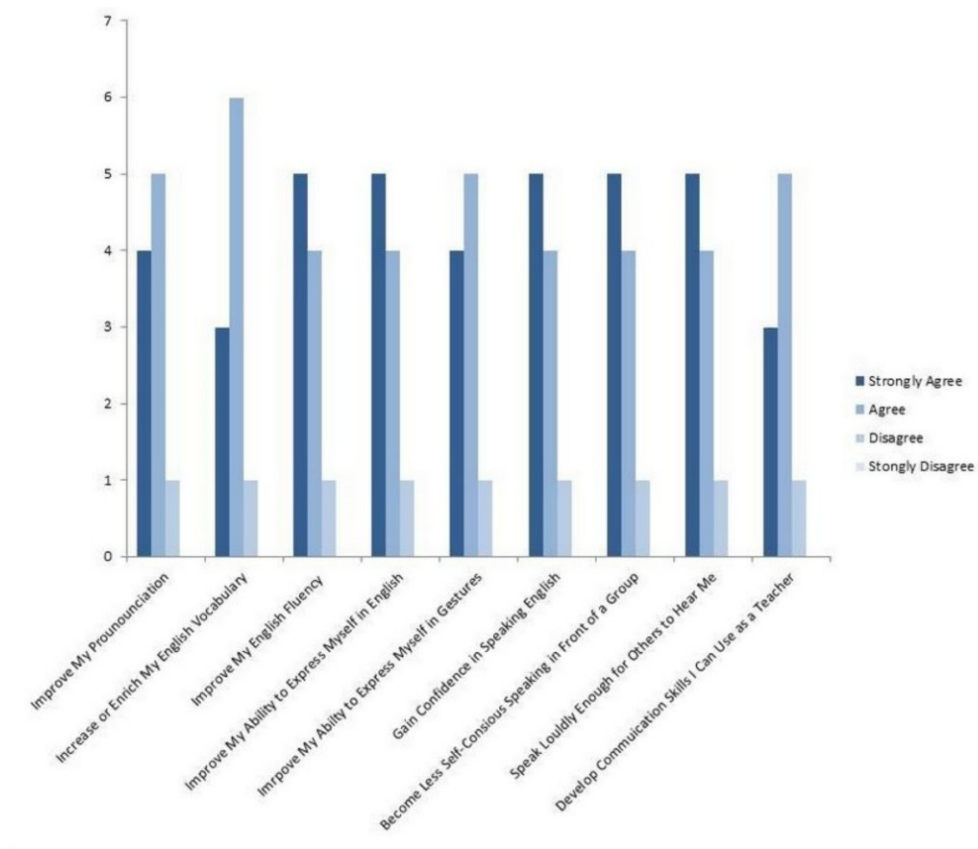


Figure 2: Is integrating drama and theatre beneficial? (survey data collected from Cohort 2)

script and producing and performing a play: “Now we know how much work it is to create a play.” Hence, some of the teachers-in-training indicated that they would be more likely to include “shorter role plays” or “shorter projects.” Another response focused on the role of participants in producing a play, “I suppose most pupils prefer acting to regular lessons. The only difficulty is, to make as many pupils as possible participate in the LANGUAGE parts of the drama, so they really improve their English, not only their skills to invent costumes or handle spot lights or sound effects or whatever. Doing the play helped our ‘class’ to grow together and to become [unified].”

## 5 Conclusion

The Austrian Drama Integrated Teacher-Education Curriculum (Mewald 2015: 7), designed specifically for teachers-in-training who planned to teach English in Austrian schools, combined content and language integrated learning (CLIL) with project work to “encourage authentic student engagement with language.” It is important to note that the teachers-in-training not only used English

within the plays, but also used English as they negotiated the staging and stagecraft of the plays. In accordance with Bruner's (1990: 70) assertion that "being 'exposed' to a flow of language is not nearly so important as using it in the midst of doing," the integration of educational drama and theatre into the teacher-preparation program afforded the teachers-in-training a variety of authentic opportunities to use the English language "in the midst of doing" a theatrical performance of a script they had developed. Thus, this innovative curriculum enabled the teachers-in-training to meet the program learning outcomes and hone their literary analysis skills, while developing a script based on a young adult novel, designing the set, props, and costumes for the production of the play, and staging and performing the play for middle school and adult audiences. This work not only fostered the language and literacy skills of the teachers-in-training – in the present study, for example, they reported improvement in language fluency, vocabulary, and grammar, as well as in their confidence in speaking English – but many of the materials they created could be used as teaching materials in their future classrooms (Mewald 2015).

This research indicates that integrating drama and theatre into the training of future teachers who are planning to teach English-as-a-foreign-language can afford the teachers-in-training a variety of opportunities to practice and improve their English language competence. The work the teachers-in-training did in drama and theatre also seemed to enhance their sense of community and social cohesion with their fellow teachers-in-training. Moreover, the introduction of drama and theatre pedagogy into the curriculum provided the teachers-in-training with a new set of teaching strategies and techniques that they could readily incorporate into their teaching praxis. In addition, the scripts the teachers-in-training developed could be utilized or adapted for performances by their school-aged Austrian English-language pupils. If, as some of the teachers-in-training indicated, they would be more likely to include "shorter role plays" or "shorter projects," scenes from the plays could be readily adapted for use in their EFL classrooms. The teachers-in-training also acquired the skills necessary to adapt other works for performance, or even to guide their future students through the process of developing a script based on a compelling piece of literature.

Although this is a small-scale case study, and only 25% of the teachers-in-training who were invited to participate in the survey elected to respond to the survey, it is important to note that the majority of those who responded to the survey felt that participating in drama and theatre enhanced their English language skills, created social cohesion, taught them new and useful teaching strategies and techniques, and that the skills they learned would be beneficial in their work teaching school-aged Austrian English-language learners. In sum, this study describes the overwhelmingly positive responses that teachers-in-training reported after participating in a teacher-preparation program that incorporated drama and theatre pedagogy, and suggests the impact of drama and theatre pedagogy in training English-as-a-foreign-language teachers warrants further investigation and research.



## Bibliography

- Aðalbjarnardóttir, Sigrun & Robert L. Selman (1997): "I feel I have received a new vision" – An analysis of teachers' professional development as they work with students on interpersonal issues. In: *Teaching and Teacher Education* 13/4, 409-428, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00036-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00036-4)
- Athiemoolam, Logamurthie (2013): Using Drama-in-Education to Facilitate Active Participation and the Enhancement of Oral Communication Skills Among First Year Pre-Service Teachers. In: *Scenario* VII/2, 22-36
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Conard, FranCina (1992): *The Arts in Education and a Meta-Analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University
- DeCoursey, Matthew & Trent, John (2016). *Stultification and the Negotiation of Meaning: Drama for Second Language Education in Hong Kong Schools*. In: *Research in Drama Education*, 21/4, 524-534, <https://doi.org/10.1080/13569783.2016.1220244>
- Fleming, Michael (1998): *Cultural Awareness and Dramatic Art Forms*. In: Byram, Michael & Fleming, Mike (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 147-157
- FulbrightSpecialistProgram. (n.d.). Retrieved from <https://fulbrightspecialist.worldlearning.org/the-fulbright-specialist-program> [last accessed June 29, 2020]
- Garcia, Lorenzo (1996): *Images of Teaching and Classroom Drama*. In: *Youth Theatre Journal* 10, 1-15, <https://doi.org/10.1080/08929092.1996.10012473>
- Garcia, Lorenzo (2000): *Placing "Diverse Voices" at the Center of Teacher Education: A Pre-Service Teacher's Conception of "Educacion" and Appeal to Caring*. In: *Youth Theatre Journal* 14, 85-100, <https://doi.org/10.1080/08929092.2000.10012520>
- Harris, Paul. A.; Taylor, Robert; Minor, Brenda. L.; Elliott, Veida; Fernandez, Michelle; O'Neal, Laura; Delacqua, Giovanni; Delacqua, Francesco; Kirby, Jacqueline & Duda, Stephany N. (2019): *The REDCap consortium: Building an international community of software platform partners*. In: *Journal of Biomedical Informatics* 95, <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2019.103208>
- Harris, Paul. A.; Taylor, Robert; Thielke, Robert; Payne, Jonation; Gonzalez, Nathaniel & Conde, Jose G. (2009): *Research Electronic Data Capture (REDCap) - A metadata-driven methodology and workflow process for providing translational research informatics support*. In: *Journal of Biomedical Informatics* 42/2, 377-381, <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2008.08.010>
- Kardash, Carol Anne M. & Wright, Lin (1987): *Does Creative Drama Benefit Elementary School Students: A Meta-Analysis*. In: *Youth Theatre Journal* 1/3, 11-18
- Lee, Bridget Kiger; Patall, Erika A.; Cawthon, Stephanie W. & Steingut,

Rebecca R. (2015): The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research from 1985-2012. *Review of Educational Research* 85/1, 3-49, <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>

Mages, Wendy K. (2007): Motivation, Classroom Management, and Pedagogical Vision: An Investigation of the Psychosocial Development of Two Actor-Educators. In: *Youth Theatre Journal* 21, 94-112, <https://doi.org/10.1080/08929092.2007.10012599>

Mages, Wendy K. (2008): Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. In: *Review of Educational Research* 78/1, 124-152, <https://doi.org/10.3102/0034654307313401>

Mages, Wendy K. (2012): Professional Development in the Context of a Head Start Theatre-in-Education Program. In: *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field* 15/2, 159-186, <https://doi.org/10.1080/15240754.2012.665508>

McCammon, Laura. A.; Miller, Carole & Norris, Joe (1997): Using Case Studies in Drama/Theatre Teacher Education: A Process of Bridge Building Between Theory and Practice. In: *Youth Theatre Journal* 11, 103-112, <https://doi.org/10.1080/08929092.1997.10012486>

Mewald, Claudia (2015): Wonder: From novel to play: A project report. In: *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education* 2 <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/215/218> [last accessed June 29, 2020]

Mewald, Claudia; Wallner, Sabine & Weitz-Polydoros, Elisabeth (2016): All the world's a stage: Educational drama & Drama in education. In: *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education* <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/330/350> [last accessed June 29, 2020]

Naidoo, Beverley (2002): *The Other Side of Truth*. London, England: Harper Trophy

Palacio, Raquel J. (2014): *Wonder*. New York, NY: Alfred A. Knopf

Podlozny, Ann (2000): Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. In: *Journal of Aesthetic Education* 34/3-4, 239-275, <https://doi.org/10.2307/3333644>

Schewe, Manfred (1998): Culture Through Literature Through Drama. In: Byram, Michael & Fleming, Mike (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 204-221

Schewe, Manfred Lucas (2002): Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence. In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 73-93

Stanton, Kathleen; Cawthon, Stephanie & Dawson, Kathryn (2018): Self-Efficacy, Teacher Concerns, and Levels Of Implementation Among Teachers Participating in Drama-Based Instruction Professional Development. In:

Teacher Development 22/1, 51-77, <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430>

Stern, Susan L. (1983): Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective. In: Oller, John W. Jr. & Richard-Amato, Patricia A. (eds.): *Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*, 207-225. Rowley, MA: Newbury House

Wagner, Betty Jane (1988): Research Currents: Does Classroom Drama Affect the Arts of Language? In: *Language Arts* 65/1, 46-55

Waldschmidt, Eileen. D. (1998): Bilingual Teachers Learning About Creative Drama: A Transformative Process. In: *Youth Theatre Journal* 12, 96-108, <https://doi.org/10.1080/08929092.1998.10012499>

# Multimodal Scaffolding Teaching: Role-Taking or Role-Creating in an English as a Foreign Language (EFL) Oral Communication Class in Japan <sup>1</sup>

*Samuel Nfor*

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.3>

This study is an investigation of the impact of multimodal scaffolding teaching through in-class drama workshop tasks among a group of first-year English education major students studying English in an EFL oral communication class at a national university in Japan. Students' role-play dialogues were video-recorded and transcribed to identify oral communication challenges so as to make informed interventions in a series of drama workshops that were again video-recorded and transcribed after the intervention to assess progress made in addressing the original communication problems. Questionnaires and interviews at the start and end of the study were used to measure students' enthusiasm and analyse their self-assessment. The findings indicate that scaffolding drama workshops in which students create role-play dialogues engages them in the subject, facilitates their learning, and brings out multimodal features that are necessary for effective oral communication.

## 1 Introduction

This study evaluates the effect of role-creating and role-playing on student interaction and oral communication improvement through the assessment of the efficacy of “multimodality” and “scaffolding”. Multimodality is “the phenomenon in texts and communicative events whereby a variety of semiotic modes are integrated into a unified whole” (Van Leeuwen & Kress 2001: 107). Scaffolding, first described by Wood et al. (1976) involves tailored guidance by an educator in which a variety of teaching techniques are used to assist novices toward better understanding and greater independence in the learning process.

This study uses a freshman class of 10 EFL learners, majoring in English education at a national university in Japan. The students are enrolled in a year-long (30 weeks) English conversation course held once a week for 90 minutes. The aim of the course is to develop English oral communication skills through pair and group activities on daily-life topics. The coursebook is supplemented with language learning activities, such as slideshow presentations, drama

activities and videos of students' activities for self-reflection and self/peer evaluation.

## 2 Review of current challenges in Japanese EFL

According to the “English Education Reform Plan Corresponding to Globalization” from the Ministry of Education of Japan (MEXT 2013), the goal of foreign language teaching in Japan is designed to help students understand English, develop the skills to use the language, build ability to communicate in the language, and to foster interest towards other languages and cultures for the purpose of cross-cultural understanding. However, the approach to teaching English in Japan as an “academic subject,” without equal zeal toward promoting communication skills in formal school settings is rather detrimental to the perceptions that students hold towards English (Butler & Iino 2005; Nishino & Watanabe 2008; Hino 2017) and counterproductive in respect to the above stated goal by MEXT. Consequently, it is common to find Japanese learners of English as a Foreign Language (EFL) manifesting difficulty in sustaining daily conversation in English. According to Tsuboya-Newell (2017), the Education First (EF) English Proficiency Index ranked the English level of Japanese 35<sup>th</sup> out of 72 countries. Tsuboya-Newell further maintains that, although English is mandatory in junior high and high schools in Japan, Japanese still find it difficult to sustain daily conversation in English blaming it on the way English is taught in schools and on some aspects of Japanese culture. These are summarised as follows:

First, English is studied in Japan as a foreign language, and classes are in almost all cases monolingual and homogeneous. Consequently, students tend to use their L1 amongst themselves and persuading students to use only English can be a tough task for teachers. Moreover, students are not exposed to spoken English outside the classroom because multilingual contexts are limited in Japan.

Second, junior high and high school English teaching in Japan continues to be the grammar-translation type by native Japanese teachers of English in order to prepare Japanese students for university entrance examinations that prioritize reading and writing skills over communicative English skills (Mizuno, 2003; Hosoki, 2011). Tsuboya-Newell (2017: 1) adds that junior high school and high school English teaching in Japan focuses on “accuracy and avoiding grammatical mistakes and students spend a great deal of time copying out what was written on the blackboard and memorizing it in preparation for tests”. Therefore, the classroom is teacher-centered with few opportunities for classroom interaction.

The Japan Exchange and Teaching program (JET 1987) was introduced by placing native speakers of English from many countries into Japanese school classrooms as Assistant Language Teachers (ALTs). According to the JET program's homepage, participants who apply to move to Japan from overseas on the JET program are not required to have any teaching experience or TESOL

certificate as part of their qualifications. Although the purpose of the JET program is to help Japanese teachers of English incorporate communicative activities into English lessons and to increase mutual understanding between Japan and other nations, “the grammar-translation approach still prevails in Japanese classrooms and many students after finishing high school, tend to come away with a very strong grasp of English grammar but very little actual communicative skill” (ibid. 213).

In this study, scaffolding and multimodality are used to help Japanese learners overcome cultural tendencies to speak in EFL oral communication classes and provide communicative opportunities by establishing fun and creative situations like drama role-play tasks so that students can use English in a meaningful way as they interact with peers in small groups.

Drama in foreign language teaching has its beginnings in the 19<sup>th</sup> Century (Schewe, 2007 as cited in Giebert 2014: 1). With increasing prevalence of the Communicative Approach since the late 1970s, drama-based pedagogy has become recognized by some teachers as integral to foreign language teaching although approaches vary. Drama-based language instruction has been defined by Holden (1981: 1) as “any activity which asks the student to portray a) himself in an imaginary situation or b) another person in an imaginary situation” – a definition which can be applied to most formats of drama in language teaching and includes role-play as a form of drama (Giebert 2014:1).

### **3 Method**

This study draws from qualitative and quantitative research methods and uses questionnaires, interviews and video recordings to gain an understanding of the existing language learning challenges that students face.

#### **3.1 Questionnaires and Interviews**

The teacher had each student complete a questionnaire and had students volunteer to be interviewed in groups of 5 to investigate any prior experiences students have had with drama approaches to language learning, scaffolding, and multimodal methods. At the end of the study, the same students completed survey questions and were again interviewed in groups to assess the progress made. Feedback from students triangulated the study providing an emic perspective to add to the etic view of the analysis. Triangulation, according to Angouri (2010: 34), refers to the “convergence of findings and corroboration” of research results and is therefore important in that the different data sets collected from interviews and questionnaire assured the validity of the study as they all led to similar results when analysed and hence allowed for ‘confident interpretation’ (ibid.).

### 3.2 Video recordings

The study used students' pre-intervention (Table 3) and post-intervention role play performance (see Appendix) video recordings to analyse non-verbal communication modes apart from spoken words that added meaning to students' oral communication, helping them reach the goal of clearer communication and being better understood by their interlocutors.

### 3.3 Research Questions and hypothesis

The following questions direct this research:

- Does a multimodal approach to teaching enhance student interaction and oral communication?
- Could role-play tasks promote scaffolding to support oral communication?
- How do the techniques of scaffolding and multimodality impact students' investment and attitude for learning?

The underlying hypothesis of this study is that, in contrast to static role-play dialogues found in some Japanese university English oral communication textbooks, multimodal scaffolding teaching involving role creating and playing through in-class drama workshops would effectively improve students' oral communication skills.

### 3.4 Ethical issues

Ethical issues involving the protection of students' dignity and publication of the information in the research were strictly observed, based on the British Association of Applied Linguistics "Recommendations for good practice in Applied Linguistics student projects" (2000). Following the recommendations, students were not required to devote extra time to the study. Interviews, questionnaires, writing of role-plays, recording and rehearsal took place during regular class hours, or as regular homework.

Another ethical issue was respecting the students' decision not to participate, thus, complying with Kitchener's (1984) idea of autonomy involving securing optimal freedom of choice, action and consequence for students, supporting self-determination, and not resisting or interfering with decisions. Hence consent was gained from students to have their spoken opinions included in the study, and any refusals were to be complied with. If students chose not to participate in the study, they would be given a separate guided-learning activity from the coursebook instead and would be treated with all fairness throughout the study.

Prior to the study, an information sheet was distributed to the students outlining the study's aims and goals, the participation desired from students, the duration of the study, and how their identities would be kept confidential.

Students were guaranteed anonymity when consent was given and destruction of the data if consent was withheld. The identities, names, and age of the students were kept confidential. Students were asked for their permission to video-record their work and understood that their recorded videos would be used for research purposes only. It was made clear to students that videos would not be uploaded to any social network media.

All information provided to students was double-checked for veracity and completeness and did not in any way anticipate the results of the study. Approval was gained to carry out this study from the head of English department of the university including written consent granting permission. It was also made clear that the final copy of the study would be made available in an accessible form to students, and students would have the right to comment on it.

## 4 Implementation

On the first day of class, the study was explained to students and consent to participate was obtained. On the second and third days a lesson on *self-introduction* and *talking about family* was taught. The lesson content featured useful vocabulary words, questions, and conversation strategies appropriate in *self-introductory and talking about family* settings. The lesson content, from the coursebook (Kenny 2006: 11), included the following language points:

### Lesson 1: Self-Introduction

- Vocabulary and phrases: commute, suburban, by myself, neighbourhood, be interested in, born, favourite, rural, urban, area.
- Questions: What's your name? Where are you from? Where do you live now? How long does it take you to get here? How do you come to school? What's your hometown like? What do you usually do during your commute? Do you live with your family or by yourself?
- Conversation strategies: Starting a conversation> How are you doing? How is it going? Responses: Great! Good! Pretty good! Ok! Not bad! Alright! Not so good! – Letting your partner talk> How about you? – Asking to repeat> Pardon me? Excuse me? – Ending a conversation> Nice talking with you. Response: You too.

### Lesson 2: Talking about family

- Vocabulary and phrases: an only child, be different from, bossy, get along well, relatives, selfish, spoiled, strict, talkative, typical, bald.
- Questions: How many people are there in your family? What's your mother like? What does your father look like? Who do you get along well with in your family? Who do you look like in your family? What famous person does your mother look like? Who fights the most in your family? What's your father's best point?



- Conversation Strategies: Getting time to think> Mmmm. . . Let me see, Mmmm. . . Let me think, that's a good question, that's a difficult question.

In the 4<sup>th</sup> class, students memorized a *self-introduction* static role-play dialogue from the coursebook and presented it in the 5<sup>th</sup> class. This was video recorded and analysed. During the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> classes students created original role-plays on the topic of '*self-introduction and talking about family*'. The teacher moved between groups as facilitator to ensure the role-plays were coherent and appropriate for a self-introductory and talking about family situations, that the students were using target vocabulary words, questions, and conversation strategies taught. In the 8<sup>th</sup> class, each group performed its role-play dialogues to the other students and the performances were recorded. Some scaffolding techniques that were employed were (1) questions leading to the cause and effect development of roles, story coherence, and defining characters; and (2) pre-teaching brainstorming related vocabulary, 3) making storyboards showing the sequence of events; (4) retelling stories in own words; and (5) writing a summary report of stories.

For the analysis, one role-play performance pre-intervention and one post intervention were chosen by *Amidakuji*, a Japanese fair and fun lottery system for allocating decisions and responsibilities among peers. The role-play performance videos were transcribed and annotated to quantify and classify students' use of visual, aural, spatial and gesture modes.

## 5 Findings and Discussion

The data provided by the sample of 10 students through interviews, questionnaires and multimodal discourse analysis of students' video recorded role-play performances suggest the correlation between the construct of this study and the methods employed are significant to gauge the efficacy of the outcome.

Students' responses and data from the different data sets were collected to show evidence of the validity of multimodal scaffolding teaching and to respond to the research questions that guide this study. Thematic analysis (Braun & Clarke 2006) of pre-intervention interviews with the two focus groups identified the themes of perceived teacher-centred pedagogy and student taciturnity prevalent in the students' views of language learning in junior high and high school. In this study, these views are considered representative of views from the wider Japanese L2 learner context. In the transcripts, students' privacy was protected by using an alphanumeric system (S1 means Student 1 and T means Teacher).

### 5.1 Interview transcripts: Thematic analysis

Teacher centred pedagogy was indicated by students' preference of reading and writing skill to speaking skill in language learning as highlighted in the following excerpt:

**Excerpt from interview pre-intervention with focus group A** — T: Do you prefer speaking, listening, reading or writing English?

S5: Listening.

T: Why?

S5: Why? It's easiest for me.

S2: Listening is not tired for me.

T: Why reading?

S3: I have practiced very hard since when I was 4 years old.

S1: I am accustomed to read English text in Junior high school and high school.

S4: I practiced reading to enter university in high school, so I prefer it.

As indicated in the above transcript, reading and writing classes forming the basis of English instruction in Japanese junior high and high school seem to be reflected as student-preferred English skill. This potentially correlates with students' poor oral communication skill by the time they enter university. The same patterns were observed with the interviewees in focus group B as follows:

**Excerpt from interview pre-intervention with focus group B** — T: Do you prefer speaking, listening, reading or writing English?

S1: Reading.

T: Why?

S1: Because I don't like others.

S2: I like writing.

T: Why?

S2: Because I don't have to be haste.

S4: I like writing because I am not good at listening and speaking.

Students' lack of interest in listening and speaking or their claim of not being good at listening and speaking may be attributable to a lack of attention paid to these skills in junior high and high school and, thus, affecting their oral communication skill.

The theme of student taciturnity characterized by shyness and hesitance towards speaking in a large class is reflected in the following excerpt of 2 focus group interviews pre-intervention:

**Excerpt from interview pre-intervention with focus group A** — T: Do you find it easy speaking in a loud voice or using gestures, gaze, and body movement when speaking English?

S2: Maybe with my friend I can do that but not in front of many students or teacher.

T: Why?

S2: Because I am... eh... shy.

S4: Yes... And I don't know how to speak the word in English, so yes...um? <laughter> So I don't like to speak English in many students.

**Excerpt from interview pre-intervention with focus group B** — T: Do you like discussing and sharing your ideas in small groups?

S1: I like small groups because I like talk with friends in small class, but I am not good at speaking in front of a lot of people.

Post-intervention student views indicated that multimodal scaffolding methods were effective in addressing students' perceived communication challenges. These were captured in students' own words with the focus group interview transcript post intervention.

**Excerpt from interview post intervention with focus group A** — T: Do you think role plays are effective in having the teacher support your learning?

S3: Yes. Last week we make a script Sam give... gave... give me some advice.

S1: Yes, I think... ehh... through the role play I can speak English ehheh yeah <laughter> more easily than before.

S5: I could learn more phrases... different ways of say something so in the future if I have chance to make role play, I will use the phrases.

T: Were you worried about making mistakes during the role creating sessions in your small groups?

S2: No.

T: Why not?

S3: Because all is... because I know all... I know everyone... so maybe I mistake... mmm... have a mistake but everyone doesn't say something about it.

**Excerpt from interview post intervention with focus group B** — T: Do you think role plays are effective in having the teacher support your learning?

S1: Yes.

S2: Thanks to teacher's help we can make role play.

T: Have you got any comments?

S1: Yes... ahhh... creating a role play is difficult for me but when I played here, I enjoyed, and audience was laugh and fun so totally I like role play.

S2: Before playing role play, I don't like speaking but now I like speaking a little.

S5: I like role playing because I talked a lot with my friends.

Talking with friends, talking in small groups, and having teacher support the creation of role-play dialogues as elicited from the above focus group interviews helps to provide answers to the research question of how role-play tasks promote scaffolding to support learning of oral communication. Although data of the focus group, as analysed above, does not exclusively prove the effectiveness of the researcher's intervention as the students could have chosen to say what they wanted the interviewer (their teacher) to hear (not actually what they think or do), focus group interviews still reflect tendencies and remain a useful research tool in designing research studies (Edley & Litosseliti 2010).

## 5.2 Questionnaire responses: Quantitative analysis

Questionnaire surveys carried out at the start and end of study gauged students' enthusiasm and self-assessment with the following question items (responses were marked on a 5-point scale indicating usefulness: 1 = never, 2 = a little, 3 = sometimes, 4 = often, 5 = always):

In my junior high school and high school days, our English teachers encouraged us to incorporate gestures, posture, body movement, facial expressions and right voice tone when speaking English in class.

In my English classes in junior high and high schools, focus was on reading and writing.

I preferred practicing oral communication in my junior high and high school English classes than reading and writing.

I practiced English in small groups in English classes in my junior high and high school.

In my junior high and high school English classes, I practiced English through games, songs or drama.

There were short role-play dialogues in my junior high and high school English coursebooks.

We studied, memorized and performed the role-plays found in our junior high and high school English textbook in our classes.

In our junior high and high school English classes, we created our own role-play dialogues in class with our friends and performed in front of the class.

My English teachers in junior high and high school mostly lectured and translated when teaching me English.

I could interact and collaborate with my friends to practice English in my junior high and high school English classes.

The results were as follows:

Question	1 = never	2 = a little	3 = sometimes	4 = often	5 = always
<b>1</b>	10	50	20	0	20
<b>2</b>	0	0	10	40	50
<b>3</b>	20	40	20	10	10
<b>4</b>	30	20	30	20	0
<b>5</b>	0	30	50	10	10
<b>6</b>	40	20	30	0	10
<b>7</b>	30	60	10	0	0
<b>8</b>	80	20	0	0	0
<b>9</b>	10	30	50	10	0
<b>10</b>	0	30	30	30	10

**Table 1: Results of questionnaire pre-intervention, responses by percentage**

Certain patterns can be discerned where  $\leq 60\%$  responses cluster at “never/a little” in Q1, Q3, Q6, Q7. These question items tap perceived amount of oral communication encouragement. There is low student preference for oral communication lessons (Q3), which suggests a relationship between secondary education practice and communication preference. Nevertheless, student taciturnity (Q4) appear to cohere with textbook-based instruction (Q2).

Below are the questionnaire results from the end of the drama role-play workshop activity inquiring into perceived students’ performance and oral communication improvement to answer research questions concerning effect of multimodal teaching (responses were marked on a 5-point scale indicating frequency: 1 = not useful at all, 2 = not very useful, 3 = somewhat useful, 4 = useful, 5 = very useful):

What is *your* overall impression of the role-play activities you participated in?

How useful were the role-play activities in maximizing your speaking?

How useful was it to interact and collaborate with classmates through role-play activities?

What was it like creating your own role-play dialogues as opposed to memorizing and performing the role-play dialogues found in your English textbook?

What was it like discussing your ideas in small groups?

What was it like performing in front of your friends?

How useful is it to speak with gestures, facial expressions and gaze when practicing your role-play?

What was it like to combine gestures, facial expressions, gaze, body movement and speaking?

How useful was the language you developed in role-play activities to the language you need out of class?

How useful is role-play in language learning?

**Table 2: Results of questionnaire post-intervention, responses by percentage**

In contrast to pre-intervention responses, post-intervention responses display less even distribution clustering  $\leq 60\%$  in “4 = Useful” and “5 = Very Useful”, with  $\leq 70\%$  in Q1-Q9. Therefore, analysis may require examining similar higher percentages. Q1, Q3, and Q4 had 80% clustering, displaying similar response patterns for interaction and role-playing. Q2, Q5, Q7, and Q8 at 90% suggest perceived compatibility between role-play speaking enhancement (Q2), small group discussion (Q5), and body language training (Q7, Q8). Interestingly, 100% of Q9 responses recognized usefulness of “out of class practices” in the language class and so supporting Norton and Kramsch’s (2000) argument that the language teacher needs to integrate the experiences of language learners into the school language program and take into account their varying investments in the language under study: “Unless learners believe that their investments in the target language are an integral and important part of the

Question	1 = Not useful at all	2 = Not very useful	3 = Somewhat useful	4 = Useful	5 = Very useful
1	0	0	20	60	20
2	0	0	10	60	30
3	0	0	20	20	60
4	0	0	20	40	40
5	0	0	10	30	60
6	0	0	30	40	30
7	0	0	10	40	50
8	0	10	0	30	60
9	0	0	0	80	20
10	0	0	40	10	50

language curriculum, they may resist the teacher’s pedagogy or possibly even remove themselves from the class entirely” (Norton & Kramsch 2000: 141).

Lower percentage responses included Q6 performance usefulness (70%) and Q10 overall usefulness in language learning (60%). This last response is notable since it reveals doubts about overall pedagogical value, despite unanimity concerning “real” out-of-class usefulness. This suggests a perceptual disconnection between learning and applicability. In this small sample size ( $n = 10$ ), correlations between responses have limited value. However, since this is an exploratory study, some results are worth noting between pre- and post-intervention responses as directions for further inquiry. For example, there is a very strong inverse correlation between Q4 pre- and Q8 post-, meaning that the degree of perceived lack of small group practice experience in junior high and high school associated closely with degrees of perceived usefulness of combining gestures, facial expressions, gaze, body movement, and speaking. A plausible interpretation could be that first-time small group work increases focus on non-verbal communication. One stronger inverse correlation is Q7 pre- and Q5 post- with perceived lack of English textbook role-play experience associating highly with perceived usefulness of discussing ideas in small groups. Students possibly took time amongst themselves to analyse the meaning of the role-play interactions. Both correlation results suggest that small group work leaves a stronger impression.

Overall, this limited quantitative analysis suggests that students generally have little experience of small-group work and role-playing. This result confirms personal observations and information gleaned from informal conversations with students and teachers about English study in Japan. Results must be understood to come from a small sample size; however, since primary and secondary education curriculum is strongly standardized in Japan, larger

samples may yield similar results.

An analysis of these results suggests that working in small groups to practice speaking was effective as students were provided with the opportunity to exchange ideas and learn from one another in a less intimidating environment. Such an environment gave students the confidence they needed to ask questions and express their ideas. Also, in small groups the teacher could identify what students needed to say and helped them to say it correctly. Such assistance is characteristic of scaffolding, so students can attain higher levels of understanding (Wood et al. 1976). When learning occurs in a space where students create and perform a piece of work with teacher support, as in this activity of creating and performing role-plays, the classroom becomes a place where students explore, have fun, and/or play and learn. The drama role-play workshop activities provided students with the opportunity to use the target language and learn for fun and enjoyment.

### 5.3 Role play video recordings: Pre and post intervention

Pre-intervention role-play performance videos showed static speech rendition, little or no interactive talk, and very few multimodal features. Therefore, the function of such role-play conversations to achieve effective oral communication seems questionable. Although the pre-intervention role-plays featured vocabulary words, conversation strategies and questions reflecting the topics studied in class, the students were passive and less interactive. Analysing the pre-intervention role-play performances from a multimodal standpoint, it is argued that students' limited use of gestures, gaze, posture and movement rendered their interaction less genuine; however, scaffolding during classroom drama role-play activities resulted in better quality interaction. Pre-intervention role play dialogue is typical of role plays in EFL coursebooks. In such role play dialogues, students already know what their partners are going to say, and so the exercise ends up being a mere rote exchange of words. The lack of visual prompts and oral clues renders the exchange uncommunicative, since it lacks an 'information gap' which is essential for "genuine communication" (Dougill 1987). The following role-play (Table 3) is a dialogue based on the first lesson of the coursebook (Kenny 2006: 10f) on *introductions*:

#### **Table 3: Example of role play dialogue from the coursebook**

Static and dry role-play dialogues, as in the above example, have been criticized by many scholars for their ineffectiveness of improving oral communication. Legutke and Thomas state:

In spite of trendy jargon in textbooks and teacher's manual, very little is actually communicated in the L2 classroom. The way it is structured does not seem to simulate the wish of learners to say something, nor does it tap what they might want to say. (Legutke & Thomas 1991: 8)

Rather than working with such static role-plays, a better approach would be to have students create and play roles.

In the post-intervention role-play performances, the students simulated

A. How is it going?	B. Pretty good. Thanks. How about you?
A. Great.	B. My name is Cathy. I am from the US. I like snowboarding, driving and listening to music. How about you?
A. My name is Claudia. I am from Canada. I like listening to music and surfing the internet.	B. Pardon me?
A. I like listening to music and surfing the internet.	B. Oh I see. I have to go now. Nice talking with you.
A. You too.	B. See you.

real-life scenarios; furthermore, while they were practicing and preparing for possible English language situations, the teacher scaffolded the interactions to help the students manage tension, ambiguities, and information gaps. Students could fine-tune their body orientation, gaze direction, physical movements, and facial expressions to achieve greater communication effects.

Based on the conventions of Flewitt (2007) and Cameron (2001), the transcription process analysed features of speech, such as intonation, pauses, gestures, movements, gaze, sounds and facial expressions. Non-verbal components of student exchanges viewed as relevant to the analysis were described in brackets (before or after an utterance). Non-word utterances such as 'mmm', 'ehh', 'uh-hum' were used when they functioned to communicate surprise, agreement, or interruptions. Words spoken with a lot of emphasis were represented in italics as highlighted in the following grid:

**Table 4: Multimodal grid of post-intervention role-play (see appendix for full transcript)**

In the excerpt of the conversation, S1 used hand gestures to show focus on the hair colour change given that they had not seen each other for a long time. She moved her hand to indicate the hair, which was the object of attention, and used the head gesture of nodding before completing her response "Yes, it really suits you" for reinforcement. By running her hand through her hair as she speaks, she communicates how much she likes her hair and how well she appreciates her friend's compliment.

In another excerpt, S1 and S2 make use of gaze to add meaning. They look intently and with great interest at the picture in which S3 is showing to S2: When S1 learns that S3's friend is 30 years old, she bursts into laughter as a way of saying the wide age difference can be problematic (she is 18) and to show her preference for a younger person.

S3 uses body movements and leans forward to show the pictures to S1 and S2 while they supplement their verbal expression of '*He is so cool*', said in a rising tone, with gaze direction towards the phone, and touching the phone to show interest and to add more meaning.

S3 made a comment about '*a pet lion*' rendered in a rising tone to emphasize



Student	Body movement	Gaze	Gesture	Facial expression	Intonation
S 1	(stands, walks to front of class)	(flipping through her notes)  (looks at picture intently)  (maintains gaze on S2's hair)	(pointing to S1's hair)  (nods)  (runs her fingers through her hair)	mmm (non-word utterance - thinking)  (laughter)	
S 2				wow! (shows surprise)	
S 3	(reaches out to his phone from his pocket)  (leans towards S1 & S2)	(looking through his contact list for friend's number)		mmm (non-word utterance-thinking)	<i>He has a pet lion?</i>
S1 & S2					<i>He is so cool</i>  <i>Dubai?</i>

power and wealth, rather than using a more common phrase such as 'he is so rich' and to draw the attention of S1 more to the guy S3 is recommending. S1's facial expressions convincingly communicate surprise, together with her comment "wow". On learning that the guy lives in Dubai, S1 and S2 repeat "Dubai?" in unison with a rising tone accompanied by facial expressions to underline surprise and interest.

The multimodal representations in these students' post-intervention role-plays illustrate how diverse modes are fundamental to everyday communication. This highlights the usefulness of video recording for providing feedback to students; had only the audio been recorded and transcribed, students would not have been able to understand multimodal intricacies of how their interactions unfolded and why the communication flowed so effectively. The video recording, on the other hand, was a medium for students to get a sense of the subtleties of non-verbal communication.

## 6 Limitations

This study has a number of features that impacted the interpretation of the findings, constrained generalizations, and influenced application to practice. Subsequent research into this topic is therefore desirable.

Firstly, the small sample of 10 students was a shortcoming, because it was too small to offer any strong statistical evidence. The small sample made

it difficult to convincingly demonstrate how the results of the questionnaires and interviews collected were representative of the Japanese English language learning context as a whole. However, a class size of 10-20 is a typical class size for a Japanese oral communication university class, so the findings will be relevant to those in the field, bearing in mind the limitations outlined, and understanding that the findings are not representative of all learners.

Furthermore, the data on students' self-reported evaluation could not be independently verified. Thus, these self-reported data could be seen as one-sided or subjective that could negatively affect the results of study. This was mitigated somewhat by the analysis of the video recordings of the two role-plays, which allowed for close assessment of pre- and post-intervention English communication ability.

## 7 Conclusion

This study has reported on a multimodal scaffolding teaching approach through in-class drama role-play workshops in a Japanese university oral communication class of first-year English majors. The hypothesis of the study was that, unlike the static role-play dialogues typical of Japanese university English oral communication textbooks, scaffolding and multimodal pedagogy involving role creating and playing through in-class drama workshops would effectively improve student's oral communication skills. The findings of this study suggest that students' improvement in their oral communication skills was indeed perceptible.

While further research is needed, this study offers insight into the efficacy of multimodal scaffolding through drama role-play workshops in a Japanese university oral communication context. Analysis of pre- and post-intervention video recordings, questionnaire surveys, and group interviews showed a marked improvement and increase in self-reported English communication abilities. In their post-intervention role-play performances, in which the students simulated real-life scenarios rather than rote repeating of static dialogues, they were deeply involved and showed a greater sense of investment in language study. Their enthusiasm can be attributed to the fact that they could apply some of their out of school literacy practices to the creation of role plays.

## Bibliography

- Angouri, Jo (2010): Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistics Research. In: Litosseliti, Lia (ed.): *Research Methods in Linguistics*. London: Oxford University Press, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butler, Goto Yuko & Iino, Masakazu (2005): Current Japanese Reforms in English Language Education: The 2003 'Action Plan'. In: *Language Policy* 4/1. 25-45, <https://doi.org/10.1007/s10993-004-6563-5>

- Hino, Nobuyuki (2017). English as an International Language for Japan: Historical Contexts and Future Prospects. In: *Asian Englishes* 20/1, 27-40, <https://doi.org/10.1080/13488678.2018.1418723>
- Kitchener, Karen (1984): Intuition, Critical Evaluation and Ethical Principles: The foundation for ethical decisions in counselling psychology. In: *The Counselling Psychologist* 12/3-4, 43-55, <https://doi.org/10.1177/0011000084123005>
- Tsuneyoshi, Ryoko (2013): Communicative English in Japan and “Native Speakers of English.” In: Houghton, Stephen & Rivers, Damian (eds.): *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 119-131, <https://doi.org/10.21832/9781847698704-012>
- Wood, David; Bruner, Jerome & Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17/2, 89-100, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology* 3/2, 77-101
- Cameron, Deborah (2001): *Working with Spoken Discourse*. London: SAGE Publications
- Dougill, John (1987): *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan
- Edley, Nigel & Litosseliti, Lia (2010): Contemplating Interviews and Focus Groups. In: Litosseliti, Lia (ed.): *Research Methods in Linguistics*. London: Oxford University Press, 155-179
- Flewitt, Rosie (2011): Contemporary Learning Landscapes and Multimodality. In: *E852 Reader*. Milton Keynes: The Open University, 1-15
- Giebert, Stefanie (2014): Drama and Theatre in Teaching Foreign Languages for Professional Purposes. <https://doi.org/10.4000/apliut.4215> [last accessed February 11, 2020]
- Holden, Susan (1981): *Drama in Language Teaching*. Harlow: Longman
- Hosoki, Yukiko (2011): English Language Education in Japan: Transitions and Challenges (I) In: *Kyushu International University Studies, International Relations*, 199-215
- Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT, 2013): *English Education Reform Plan corresponding to Globalization*. <http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/1372656.htm> [last accessed February 9, 2020]

The British Association for Applied Linguistics (BAAL) (2000):  
Recommendations for Good Practice in Applied Linguistics Student Projects.  
<http://www.baal.org.uk/goodprac.pdf> [last accessed January 10, 2019]

The Japan Teaching and Exchange Program (JET) (1987):  
<http://jetprogramme.org/en/history/> [last accessed January 17, 2019]

Kenny, Tom (2006): *Nice Talking with You*. Cambridge: Cambridge University Press

Kumagai, Yuki (1994): *The Effects of Culture on Language Learning and Ways of Communication: The Japanese Case*. Master's Capstone Project, Centre for International Education. University of Massachusetts Amherst

Labov, William (1972): *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Legutke, Michael & Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman

Mizuno, Chizuko (2003): *A Comparative Study of Teacher Education in Japan, Korea and Australia*.  
<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/2003/mizuno.pdf> [last accessed February 11, 2020]

Nishino, Takako & Watanabe, Michinobu (2008): *Communication-Oriented Policies versus*

*Classroom Realities in Japan*. In: *TESOL Quarterly* 42/1, 133-138

Norton, Bonny & Kramsch, Claire (2000): *Claiming the Right to Speak in Classrooms and Communities*. In: Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Pearson Education

Tsuboya-Newell, Ikuko. (2017) *The Japan Times*.  
<https://www.japantimes.co.jp/opinion/2017/10/29/commentary/japan-commentary/japanesetrouble-learning-english/#.XiI6-VMzZQI> [last accessed February 11, 2020]

Van Leeuwen, Theo & Kress, Gunther (2001): *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press

Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

**Appendix: drama role-play dialogue post intervention**

S1. (seated in class. Flipping through her notes as if studying. Sound of school chime. Gets up and walk in front of the class) Oh Ayaka, long time no see. How is it going

S2. (seated) I am great. How about you?

S1. (takes her seat next to S2) The class was boring

S2. That's true

S1. By the way, you change your hair colour (pointing to S1's hair)

S2. Yes

S1. Probably when I saw you last time your hair was gold

S2. Yes. Does this colour suit me?

S1. (nodding) yes it really suits you

S2. Thank you. I like it (running her hands through her hair) Do you dye your hair too

S1. Ummmm (thoughtful)

S2. I think purple looks good on you

S1. Purple

S2. Purple?

S1. Purple

S2. I like purple, but my part time job's rule doesn't allow me to dye my hair

S1. Ahhh your part time job's rule. . . Ohh that's too bad

S3. (enters the classroom) hello Haruka why don't we go to eat lunch

S1. Is he your friend?

S2. No, he is my boyfriend

S1. Wow!! Your boyfriend? I didn't know that. Wow!! Congratulations (broad smile). My name is Ayaka, nice to meet you.

S3. My name is Yuma. Nice to meet you too. Umm Ayaka, have you ever met me before?

S1. Ummmm let me see (thoughtful) really?

S3. Oh, I met you at sports class last week

S1. Sports class? Ah yeah, we played tennis together

S3. Yes, so your. . . is your hobby is playing tennis, isn't it?

S1. Yes, I like playing tennis

S2. I think she is a very good tennis player

S3. Really

S2. Yes

S1. Thank you

SS (laughter)

S1. So where do you live?

S3. I live in Omotesando by myself

S1. Mmmm

S3. Yes

S2. Where do your family live?

S3. My family? My family lives in Dubai

S1 and S2. Dubai?

S3. Yes, actually my father is working

S1 and S2. Working?  
S3. Yes  
S2. Why don't you take his place?  
S3. Uhhh in the future I want to  
S1. Wait wait wait. Do you live in Omotesando?  
S3. Yes.  
S1. It is famous for that there are a lot of good looking guys  
S3. Yes yes  
S1. (laughter)  
S3. My friends are also handsome like me  
S1. Really  
S2. Ayaka doesn't have a boyfriend now so please introduce someone to her  
S3. Really? So Ayaka what's your type? How tall is your ideal boyfriend?  
S1. Uhhh let me see Mmmm I like over 170cm (raising her hand to that length) the best  
S3. I see  
S2. Over?  
S1. Yes Over (nodding) (laughing)  
S3. I see. So, you like tall boy?  
S3. Yes. Mmmm What does your ideal boy look like?  
S1. Mmmm that's a difficult question. My ideal boy is like (makenyu) He is so cool  
S3. I think so too  
S2. Yes, he is cool  
S3. He is so cool (Takes out his smart phone and checks a number of pictures)  
Just a moment Mmmmm. How about this boy (Shows to S1)?  
S1 and S2 (Looking at the pictures) ohh he is so cool  
S1. How old is he?  
S3. He is about 30 years old  
S1. 30 years old? (laughter) He is too old for me. Show me another boy please (laughter)  
S3. (Checking other pictures on her phone) How about this one  
S1 and S2. (Looking)  
S1. Ahhh He is so cool. What is his name.  
S3. His name is Sakenyu  
S1 and S2. Sakenyu? (laughter)  
S3. Yes. He is also rich, and he has a pet. The pet is lion  
S1. Lion?  
S2. Wow (surprised) This is surprising to me. Ayaka you will never have a chance like this again.  
S1. Yes, I think so  
S2. You should manage to meet Ayaka and makinyu. . . no no no Sakenyu (laughter)  
S3. Yes. But wait a moment. Let me call sakenyu to ask him to eat lunch together

S1. Really? Thank you  
S2. (To S1) I am hungry  
S3. (phone ringer)  
S1. What do you want to eat for lunch?  
S2. I want to eat chicken, ice-cream  
S3. (clears his voice)  
S1. Ice-cream. . . ummm I can't I am dieting  
S2. Dieting is too hard  
S1. Yes, too hard  
S3. Hello. . . hello I am Yuma  
Voice: Yuma, maybe you have a wrong number  
S3. Sorry, I have a wrong number (checks his phone for the right number)  
S1 and S2 (murmuring)  
S3. (calling) Hi Saken shall we eat lunch together. . . oh Ok. Thank you. See  
you later  
Hey Ayaka. Good news. He will come soon  
S1. Really. Thank you  
S2. Oh, let's go to the dining court together. Good luck Ayaka  
S3. Good luck  
S1. Thanks  
SS. Stand put chairs back

# “I have gained self-confidence”. Exploring the impact of the role-playing technique STARS on students in German lessons <sup>1</sup>

*Katrin Geneuss, Fabian Obster & Gabriele Ruppert*

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.4>

## Abstract

Finding tools that stimulate creativity, empathy and self-confidence is one of the core challenges of the 21st century. Performative education being one of them, a need for developing convincing performative concepts arises (Jogschies, Schewe & Stöver-Blahak 2018). The improvisational role-playing technique edu-larp constitutes one such tool, combining the training of social and personal skills with the exploration of various themes. An adaptation of this format to institutional settings coined STARS (STudent Activating Role-playing gameS, Geneuss 2019) has been applied in several schools in Bavaria. To ascertain the students' perspective on their perceived learning, data from 161 quantitative surveys were further augmented by feedback-talks. To gain insight into the teachers' perspective on how the tool can be implemented in German lessons, which general skills can be trained and what challenges might arise when applied in formal education, we applied a qualitative design grounded upon 7 interviews. It emerges that applying edu-larp in classrooms is perceived as a meaningful tool to treat curricular topics. It also contributes to train social and personal skills, which in turn can lead to self-confident face-to-face interaction. Yet, multiple challenges keep educators from applying the technique.

## 1 Introduction

The so-called *Generation Z* are digital natives, and social interaction among peers happens to a great extent online. Expressing moods and feelings is realised through emoticons rather than body-language and mimics, and replies to written comments are not spontaneous but planned. As a consequence, physical interaction can be intimidating. As described by the daily newspaper



*Süddeutsche Zeitung*,<sup>2</sup> trust and general well-being decrease for a large proportion of children and youth and some run the risk of avoiding direct interaction. For classroom teaching, sociologist Hartmut Rosa together with pedagogue Wolfgang Endres (2016) require tools to create a safe environment wherein students can explore the physical and affective implications of direct communication, perceiving the resonance of their actions. Ideally, such a setting also serves the purpose of acquiring knowledge as defined by curricular requirements. Furthermore, overarching goals within values education, such as democracy, ought to be operationalised "not only in a cognitive, but also in an affective way, such as the performance of democratic teaching structures that allow discursive decision-making processes" (Anselm 2020).<sup>3</sup>

### 1.1 Edu-larp

*Edu-larp* (educational live-action-role-playing game) is a role-playing game format striving towards these goals in a safe environment (Neubauer 2015). In contrast to other role-playing techniques, an *edu-larp* consists of a long playing-phase without any external observers (Geneuss 2019). In an open, improvisational process, all participants collaboratively tell a story within a pre-defined setting (Simkins 2015). The game-master, interpreting a role herself, guides the players through scenes, providing the setting with place and time and sometimes giving specific instructions.

The format itself dates back to the 1970s and has its origins in pen-and-paper role playing like *Dungeons and Dragons* or *Das Schwarze Auge* (Branc 2018). *Larp* emerged when the players of tabletop-games felt that it was rewarding to embody the characters by dressing up and physically interacting in a setting that resembled the fictitious world. The term *edu-larp* describes *larps* that are designed to go beyond entertainment and reach pre-defined educational goals (Balzer & Kurz 2014). To highlight the difference between an open *edu-larp* which explores features of the characters played, and more rigid curricular role-playing games, Geneuss (2019) decided to coin the acronym STARS, standing for *STudent Activating Role-playing gameS*. A STARS is an *edu-larp* played in school, designed along the pre-defined teaching aims of the curriculum. The mechanisms of the games appear to be similar to *Process Drama* (Heathcote & Bolton 1995; Howell & Heap 2001), but, as described above, *edu-larp* and STARS have their roots in tabletop-games. Further, the playing phase is usually continuous and not interrupted. Another similar drama technique in classrooms is *Simulation globale* (Maak 2011), but instead of

---

<sup>2</sup> Jan Stremmel: *Grüße vom Sofa*. *Süddeutsche Zeitung* vom 6.1.2020. Retrieved from <https://www.sueddeutsche.de/leben/millennials-ausgehen-psychologie-1.4742432?reduced=true>.

<sup>3</sup> "Im schulischen Unterricht kann dies durch die performative Gestaltung einer demokratischen Unterrichtsstruktur realisiert werden, die diskursive Entscheidungsfindungsprozesse ermöglicht." Translation by the authors.

repeatedly playing the same fictitious character in different situations over the course of a year, a STARS claims to be feasible within only four lessons, requiring only 45 minutes of preparation workshop, 90 minutes for the playing phase and 45 minutes for reflection after the game (also referred to as post-workshop).

The authors started testing the tool *STARS* in German lessons in Bavaria in 2017. Over the course of two years, more than a dozen games were played in several Bavarian schools. Out of these games, 8 volunteering classes at 6 different schools were assessed, with students being between 9 and 16 years old. The classes were chosen according to criteria of maximizing diversity, resulting in a wide range of age (9-16 years) and levels (primary to upper secondary). A team of pedagogues, students and actors conducted the *STARS*-units, with the teachers present in the classrooms, taking on minor roles. In collaboration with the Swedish edu-larp company *LajvVerkstaden*, the *STARS* team designed games that among other topics revolved around Greek mythology, poetry, children's rights and medieval history. In some cases, students already had factual knowledge about a certain content. For example, the teacher had already introduced the students to children's rights. In the setting, they acted as agents who had to find out which rights were violated in different contexts, for example in a hotel where children had to do the cleaning work. Not only did they have to identify the violations of children's rights, but they also had to accuse the violators in a formal setting, arguing against their explanations of why they had "employed" children. This exposed the participants to a confrontation of different perspectives and in a joint effort, they could convince the officers that the case had to be taken to court. In another game about Greek mythology, the participants met gods and demigods they did not know of before. They had to find out why Orpheus for example was sad and then propose creative activities to lift his mood, so they made him sing a song and recited a poem. If they did not know how to proceed, a game-master of the *STAR*-team gave suggestions. In addition to gaining knowledge about the Gods, the students had to adapt their way of speaking to the addressee, choosing different registers and paraverbal markers when interacting with Zeus as opposed to Dionysos.

Prior to designing the games, teachers were asked which topics within the subject of German felt alien to the students during German lessons. We hypothesized that through personal involvement in the game, the topic would become more accessible to the students, gain relevance and thereby increase their academic motivation. In addition to the curricular topics, all *STARS* served the purpose of training spontaneous interaction among participants, including the teachers. By reflecting over the process of role-taking and role-swapping in different contexts, we also aimed at building performative competence, which is defined as "the ability to understand and participate in staged interaction [. . . ], the ability to 'read' situations, respectively their underlying deep structure" (Hallet 2008: 406) and act and react responsibly. Thereby, values like respect and democracy also come to reflection, since the process of co-creation relies on teamwork and cooperation. Figure 1 summarises the learning objectives through *STARS*:

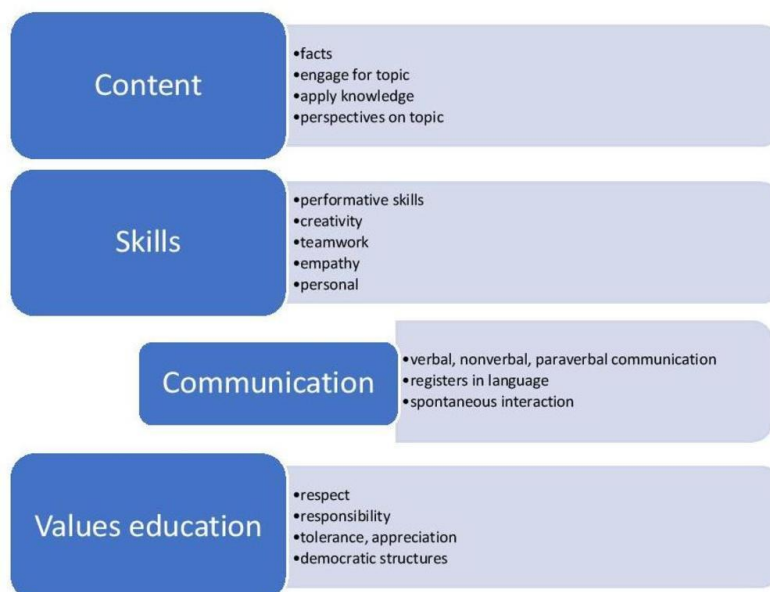


Figure 1: Learning objectives

## 1.2 Effects of role-playing games

Even though there is only little empirical evidence regarding the development of personal skills through theatre and drama tools (Wirag 2019), several fields of research have described the effects of role-playing games in multiple contexts. Role-playing games of different kinds arguably have the potential to increase the ability for role-taking and role-swapping in different contexts (Warwitz & Rudolf 2016) which in turn can lead to building performative skills (Hallet 2008; Hallet 2010). Communication and social skills develop (Krappmann 1977; Balzer 2008) as does critical thinking, in particular regarding socially constructed roles (Kiper & Mischke 2008). The motivational aspect is mentioned repeatedly (Warm 1981; Ments 1985; Hüther & Quarch 2016), suggesting that the learners develop an engaged attitude towards the theme and content of the game. Empirical data further indicates that interest in the curricular content as well as perceived competence increase after role-playing games (Bowman & Standiford 2015). Role-playing games can be seen as a tool to train creativity and flexible response with a positive effect on self-confidence (Warm 1981).

Yet, role-playing games do not by default convey the above mentioned positive effects. In order to have a sustainable impact on skills and attitudes, learners need to be exposed to the learning tool repeatedly (Stadler & Spörrle 2008). If the learning goals are to be implemented in the player's everyday-life, the fictitious setting of the game needs to be dissected and the transfer of newly acquired content-knowledge needs to occur in the reflection phase (Orr & McGuinness 2014; Erpenbeck & Sauter 2015).

As in any other gamified setting, negative experiences need to be avoided since they could deter the learners from dealing with the topic in the future

(Remmele & Whitton 2014). For individual students, the unusual setting and the role-playing might result in a feeling of fear and embarrassment (Stadler & Spörrle 2008: 171). If the group is not prepared for role-playing-games as a learning tool, a general lack of discipline during the game could inhibit cooperative processes required for successful implementation (Ments 1985: 23). Therefore in school-settings, it is important to have clear constraints and rules, but also to keep the playing phases free from marking or sanctioning (Bohle 2011) as well as maintaining participation on a voluntary basis (Geneuss 2019).

### 1.3 Research questions

The learning objectives described in chapter 1.1 served as a standard guideline for the design of all games, including the workshops before and after the games. Since our didactic point of view needed to be aligned with that of the learners and the teachers, our research questions focus on the participants' perception of learning outcomes: We asked them about the learning progress they observed while or after playing a STARS and compared their perception of what they learned to the defined learning objectives. The level of content-related learning was of special interest to us, since previous research indicated that conveying new content through role-playing games could be difficult (Geneuss 2019). But we also wanted to know which of the many learning objectives students and teachers felt was best accomplished by taking part in a STARS.<sup>4</sup> In addition to the perceived effects during and after one game, we were also interested in the impact of playing several games over the course of a year, since it could be the case that the effects differ. Thus, our research questions are:

- What learning progress or effects do students perceive while or after playing a STARS in German lessons? Do these perceived effects differ after having played five STARS?
- What learning progress or impact on students do teachers observe while or after playing a STARS in German lessons?
- According to teachers, what skills can be developed by playing a STARS?
- What challenges do teachers observe in the tool?

As for the last question, we wanted to obtain information from the teachers about which features they identified as problematic. Identifying challenges is important, because so far the technique is not commonly applied in classrooms, even if the effects are portrayed in a positive way (Bowman & Standiford 2015; Geneuss 2019). Focusing on those problematic aspects can help to answer the question why that is and how to adjust the concept to make it feasible for teachers.

---

<sup>4</sup> We emphasize that we cannot express any information on factual learning achievements, but only on perceptions of the participants. This is due to the circumstance that within this project, we only had contact with the students during the four lessons comprising the STARS (and in the case of two groups, five times four lessons) and could therefore not oversee what had been trained and taught prior to the games.

## 2 Material & methods

In order to answer those questions, we set up a mixed-methods research design based on quantitative and qualitative data. Since we had a large number of students (n=161), but significantly less teachers (n=7), we had to find appropriate ways to retrieve information of comparable value. Thus, our design consists of a quantitative questionnaire and qualitative feedback talks and semi-structured interviews.

### 2.1 Students' perspective – questionnaires

The total of 161 students aged 9-16 were from 6 different Bavarian schools and 8 different classes. During German lessons of German as a first language (7 groups) and German as a second language (1 group), the students took part in one out of 6 different games. Groups who played more than one game received the questionnaire after the first game, so that all surveys were filled in after playing the first game. The questionnaire consisted of a Likert-scale with 5 items followed by open questions. In question 7, we asked whether they felt if they had learned something, and if so, what.<sup>5</sup> On the Likert-Scale<sup>6</sup>, we wanted the students to take a clear stand whether they felt that they had learned something or not. The subsequent open explanations of what they had learned were of major importance in the design of the survey, since, for increased content validity, we did not want the students to only mark pre-defined boxes, but we demanded their own reflection on their perceived learning.

The open answers were structured according to *Qualitative Content Analysis* (Mayring 2015), a systematic qualitative data analysis. Step by step, analytical units were independently classified into categories by two researchers. All categories were inductive and thereby defined during the analysis. They were aligned with anchor examples (see chapter 3). Using the software program MAXQDA, the categories went through feedback loops, finally establishing eleven different categories.

### 2.2 Students' perspective – formative feedback talks

A third set of data were notes taken during formative feedback-talks with 60 students. We conducted those talks with the two groups who had played five STARS over the course of a year. This meant that those students had significantly more experience in playing STARS. Each class consisted of 30

---

<sup>5</sup> The questionnaire consisted of several questions regarding the playing experience, for example how they felt in their groups, but also suggestions for improvement. For this analysis, we only focus on the question of perceived learning.

<sup>6</sup> The Likert-Scale to answer the question, if students felt they had learned something through one STARS, had the following options: 1 – yes, a lot (ja, vieles); 2 – yes, a bit (ja, etwas); 3 – neither a lot nor little (weder viel noch wenig); 4 – rather little (eher wenig); 5 – very little (sehr wenig); no answer (keine Angabe).

students, and we had a 5-minute individual conversation with each of them outside the classroom at the end of the year. We asked the students about their perception of the effects.<sup>7</sup> Due to the small number of students (n=60), this set of qualitative data is rather complimentary to the research design. Yet, the data retrieved might indicate whether different effects are perceived when playing several STARS as compared to playing only one STARS. As the open answers in the questionnaires, these answers were inductively structured and established four categories.

### 2.3 Teachers' perspective – interviews

To map the teachers' perspectives, we conducted semi-structured oral interviews with seven teachers. The interview guidelines are available at Supplementary File 1. The questions invited teachers to answer extensively, so they could even add aspects they considered important but the researchers had not asked for. Except for one teacher, they did not have a background in drama teaching nor were they experienced role-players. During the games, they always took on minor roles, so they could experience the dynamics of the game and simultaneously observe their students. The questions asked in the interview focused on a) impact and learning outcomes, b) challenges, c) transfer of learning outcomes and d) prerequisites for applying STARS in their own teaching. The oral interviews were audio-recorded, transcribed and analysed according to *Qualitative Content Analysis* (Mayring 2015). Step by step, analytical units (sentences in our case) were classified into categories. Several categories had been established before the assessments (deductive category application), while others were defined during the analysis (inductive category development). All categories were aligned with anchor examples. As the other qualitative data, these categories also went through feedback loops and were revised over the course of the analysis. The material and methods and their respective research questions are summarized in Table 1.

We are aware that the set of data diverge and that in longer interviews teachers get to express a more in-depth and nuanced perception of the role-playing games. On the other hand, we only had 7 teachers as opposed to 161 students. When considering conducting similar interviews with the students, we opted for quantitative data collection instead, because we wanted to grasp the entire spectrum of perceptions and therefore asked all students who had participated in a STARS. We need to critically remark that different methods for retrieving information after playing just one and after playing 5 STARS were applied. In the feedback talks, students had the chance to ask questions and add information, which is not the case in the surveys.

---

<sup>7</sup> The full protocol for these structured feedback-talks were a) the teacher/ STAR team member telling the impression of the students' performance and her development, b) the student telling which game she liked the most, c) her perception of effects and d) suggestions for the improvement of future games. For this paper, we only analysed answers for the perception of learning.

Table 1: Material, methods and research questions

Perspective	Research question	Method	Material
Students	What learning progress or effects do students perceive while or after playing a STARS in their German lessons?	Statistical analysis	161 surveys
Students	Do these effects differ after having played five STARS?	Qualitative Content Analysis (QCA)	60 formative feedback talks
Teachers	What learning progress or impact on students do teachers observe while or after playing a STRAS in German lessons?	Qualitative Content Analysis (QCA)	7 teachers: semi-structured interviews
Teachers	What skills can be developed by playing a STARS?	Qualitative Content Analysis (QCA)	7 teachers: semi-structured interviews
Teachers	What challenges can be observed in the tool?	Qualitative Content Analysis (QCA)	7 teachers: semi-structured interviews

### 3 Learning in STARS

This chapter presents the results of the study by categorising and structuring the data. First, we will show the information retrieved from the students' surveys and the feedback-talks, analysing what learning progress students themselves perceived while or after playing a STARS. Secondly, the students' perspective on learning through STARS in German lessons is augmented by the teachers' observations, as expressed in the interviews. Thirdly, we extracted information from the teachers' interviews on skill training through STARS. Lastly, and again from the teachers' perspective, the challenges that arise when applying of this tool are presented.

#### 3.1 Students' perspective on their perceived learning

When asked whether they perceived they had learned something, 52% of the students gave a positive answer on the Likert-scale, indicating that they felt they had gained "a lot" or "a bit" of new knowledge. In contrast summarising the negative answers, only 22% stated that they felt they had learned "rather little" or even "very little" after playing STARS.

However, these numbers are difficult to interpret, since we do not have comparable data of the perception of other learning tools for this group. Therefore, this study went on to analyse in which fields and areas the students felt they had progressed. For this purpose, 59% of the students specified what they felt they had learned. These open answers were assessed to determine a more detailed view on the perceived learning-outcomes by the students and were coded by two separate researchers who then established 11 different

Table 2: Students' answers on the Likert-Scale

Likert-Scale	1 (yes, a lot)	2 (yes, a bit)	3 (neither a lot nor a little)	4 (rather little)	5 (very little)	no answer
numbers (n=161)	15	69	21	22	13	21
percentage	9%	43%	13%	14%	8%	13%

categories. Some of the participants wrote not just one, but two learning outcomes, which explains why the figures in the chart add to more than 100.<sup>8</sup> Following the chart, we will present all categories with their corresponding anchor examples.

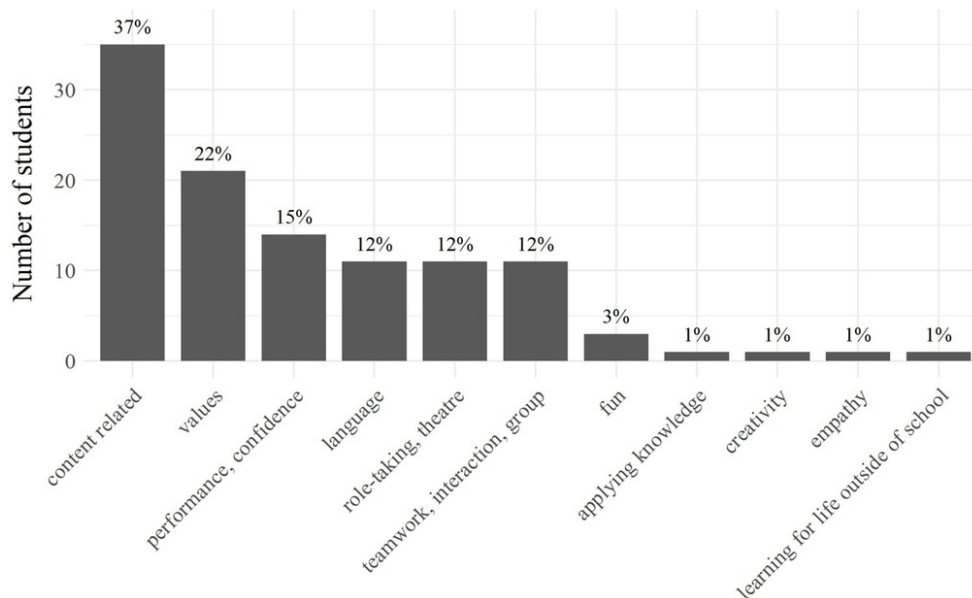


Figure 2: Students' aspects of perceived learning (multiple answers possible)

Of those students who explained their perceived learning, 37% of the answers can be classified as related to content, topic or theme of the respective game during the course of a STARS (anchor example: "I have gathered information about the Gods" S106). 22% of the open answers were coded as "values", referring to answers such as respect for their peers ("be respectful" S93). 15% of the answers indicated that the game had led to feeling more confident when performing in public ("be more self-confident in life" S31), while 12% can be classified as having deepened their language-skills. They expressed that they are now more agile in speaking spontaneously or in including expressions that

<sup>8</sup> The answers of 95 students who gave a more detailed answer to what they perceived as a learning outcome can be related to 110 specifications of aspects.



are adequate in a certain context or that were uttered in other languages ("How you speak in the middle ages" S129). 12% of the answers indicated that the game had deepened their skills of taking on roles and swapping perspective ("when acting, I can immerse better in characters" S71). 12% of the answers told that the students felt they had learned to interact more adequately and more effectively with the group, including the teacher ("that we need to learn how to cooperate" S104). The aspects of having fun ("I had fun" S119), applying knowledge ("enacting knowledge and applying it" S57), creativity ("be creative" S125) and empathy ("that you would talk to someone when that person is not feeling well" S19) were only mentioned a minor number of times, as was the aspect learning for life outside of school ("I think I learned a lot, but it will not help me in school" S53).

In the closing feedback talks, confidence was the category that was mostly mentioned, since many of the students stated that they felt they had become "braver", "more confident at giving presentations" and learned "to show emotions and not to hide them" (FT1, FT2). Another strong category that emerged was the excitement of role-taking and empathising with different roles (FT1, FT2). A minor category was the aspect of trust in their peers, mentioning that they felt proud of the fact that they were able to work well in new teams, consisting not only of friends (FT1). A fourth, minor category was the importance of teamwork, since students mentioned that they could only succeed by working together (FT2). Comparing the sets of data that show the students' perspective, it emerges that the perception of better confidence when performing publicly is stronger when playing several STARS over the course of a year.

### 3.2 Teacher's perspective: STARS in lessons of German

When clustering and determining anchor examples of the teachers' observations on learning processes through live role-playing games, two aspects are mentioned repeatedly: Firstly, learning related to the theme or topic of the game ("the content is of course also trained" T5 132) as well as a confrontation with topics in a different way which can lead to more sustainable learning by applying previously acquired knowledge as well as giving incentives to deal with unfamiliar topics ("it anchors something very differently than it would be possible through pure learning, through normal teaching" T1 30-32). Secondly, uninhibited oral interaction ("by simply having to talk to each other in a playful way" T5 149-150) and motivation for written expressions ("these are aspects that then become important again while writing" T5 179-180) are highlighted. Figure 3 summarizes the learning objectives that according to the teachers can be aimed at in lessons of German, followed by an explanation of the four categories.

The teachers mentioned several aspects related to language learning in general as well as links to the curriculum for the subject German. If the topic was introduced in class previously, students could apply that, act and react

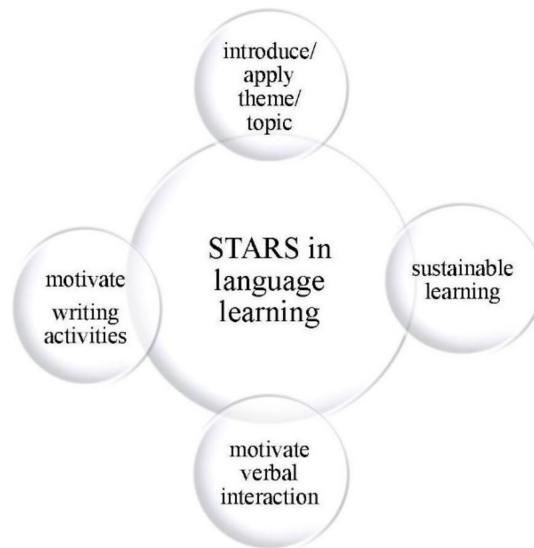


Figure 3: STARS in language learning according to teachers

accordingly in the game. Some teachers stated that they see STARS as apt for introducing new content (T3 100-102), others found it hard to introduce topics to students which they had not encountered previously. Those teachers highlighted instead that STARS offers a possibility of “deeper understanding” (T7 132) and “application” (T7 133) of already learned and discussed topics through revising content which is familiar to the students (T1 13-17, T7 132-138).

Some teachers also found that the intense confrontation with specific topics lead to a more sustainable learning. This is especially relevant when it comes to topics which are rather distant from the interests of students and alien to their everyday life. When approaching such topics, playing a STARS could lead to greater motivation to deal with them (T5 294-298) and longer-lasting learning (T5 196). For example, one of the teachers highlighted the importance of a profound understanding of Greek mythology for the interpretation of many poems as well as dramas and other literature. This topic is first introduced in 6<sup>th</sup> grade and then “they need it again later to recognise references in literature” (T5 297). If students are to refer to that knowledge about Greek mythology later on, they need to be able to access something they have learned a long time ago and this works best, if they can fall back on a memorable encounter with the topic. She therefore saw STARS as a suitable technique for achieving such long-lasting learning effects (T5 194-198).<sup>9</sup>

The motivation to actively use a language is important not only in foreign-language teaching but also in improving first languages and refining speaking

<sup>9</sup> The STARS team conducted a STARS about Greek Mythology in the 6<sup>th</sup> grade of a Munich school and the teacher stated that her students at first did not show much interest in this topic, but developed a lot of motivation and enthusiasm about it in the course of the game which lasted also for the following sequences which followed the STARS in the weeks after. (T5 294-298)

by using different language registers. Due to the designs of the STARS, all students were "required to use different levels of language" (T7 21-22), certain words or phrases as well as talking by specific rules using elaborated registers, which their teacher felt "was beneficial" (T7 32). By urging them to abide to prescribed aspects of communication and applying different registers, students could experience language on a functional level (T7 18-22). Depending on their partner, their own goal of the scene or the general situation, they had to adjust and modify their language to achieve certain objectives and "adapt their language" (T5 148-155). They developed a spontaneity in speaking which is seen as a crucial progress (T7 25-29), since prior to the games, "some had tremendous problems to just speak freely and say something" (T7 25-26).

In a STARS, the students get to "see the point in writing" (T7 51). The teachers of a class which the STARS team accompanied over the course of a whole school year said that they could see an improvement in the students writing and "felt that for a few [students] it had an effect on the description of internal action" (T1 244-246). Even though this is not an effect of STARS alone but most likely also a result of other teaching tools applied throughout the year, the reflection of emotions, action and interaction was seen as a contributing factor to enhance the students' writing skills (T1 244-246).

### 3.3 Teacher's perspective: Skill development

Besides these aspects, the teachers highlighted different skills that are being trained and developed by using STARS. Competences such as performance skills and confident interaction (anchor example: „with a progressing period they become braver and then dare to express themselves" T7 61-62), developing empathy through role-taking ("feeling empathic, that's a learning process that is kicked off incredibly well through role-playing games" T6 162-163), working as a team ("interaction and the social components are crucial" T6 55-56) and reflecting on values ("to reflect through somebody else is a lot easier than about yourself" T6 25) were the main aspects mentioned. The following chart summarises the observations of the teachers regarding skill development through the STARS:

Performance skills and the ability of role-taking were aspects frequently mentioned by the teachers. They experienced that "even a few who are usually a bit quieter [...] were able to open up through such a role" (T2 18-20) during the course of a STARS. One of the teachers found that quieter students engaged in the game and really tried to immerse in their role (T2 15-17). Due to role-protection and with encouragement from teachers and the STARS team (T7 56-62), they could transfer these experiences into their everyday life and perform in a more confident way (T2 15-20; 90-95). However, one teacher indicated that aiming at building self-confidence in students required that several STARS are played repeatedly (T1 155). One teacher in whose class five STARS had been played over the course of a year, perceived that some of her students had become more confident compared to the beginning, even if



Figure 4: Skill development through STARS according to teachers

this might not necessarily lead back to having played STARS (T3 117-121).

Teachers observed that by taking on roles the students explored and experienced the world and views of a character and thereby developed skills in empathy. Two of the teachers saw that “putting oneself in another position, empathising is a learning process that is initiated very well through the role-plays” (T6 162-163) and was the crucial point of learning through STARS (T6 161-163, T5 130-132). Additionally, another teacher stated that she was surprised to see how much fun her students had when taking on new roles in a setting without pressure (T2 22-24).

To achieve their goal in the game, students had to cooperate successfully and to rely on each other, even with classmates they did not usually interact with. Several teachers observed that their students developed a respectful code of conduct with each other (T6 30-33) after playing a STARS. By promoting good and equal relationships between all students, boys and girls, over different age groups, the “relationships within the class become more natural and better” (T1 175), an effect which could also last after the game, if teachers were to uphold it in the following lessons (T1 171-177; T6 30-33). This in turn could contribute to reflect upon existing values. One teacher observed increased problem awareness as well as more reflection abilities (T3 89) in the students.

### 3.4 Teacher’s perspective: Challenges

In order to make STARS a feasible tool which can be applied in regular teaching, challenges needed to be assessed. When analysing the teachers’ observations, the positive aspects referred to the impact on the students, whereas the obstacles were mostly seen on the level of operationalisation. None of the teachers had ever applied the technique before nor was intending to do so after the STARS team had conducted the role-playing unit.

The challenges mentioned can be clustered into those that teachers have to deal with, for example the aspects of preparation ("the organisation is one problem" T7 75), facilitation ("it doesn't end in chaos" T1 80) role-taking ("the students experience the teacher from another side" T3 33-34) and heterogeneity of the class ("our students come with very different prerequisites" T5 145-146). The second group are challenges for students: participation ("Free methods always have the problem that the class is more restless" T5 74-75), heterogeneity, now from a student's perspective, and reflection of learning ("I'm missing the reflection among the students" T3 21-22). The third group are general parameters of the school system, especially concerning the infrastructure of time and space ("I need a suitable room" T7 76-77) and the verification of the learning effects ("this increase in competence from the soft skills [...] is first of all difficult to measure, it's also subjective", T7 127-128).

The chart summarises the categories established for the various challenges, and is followed by an explanation.

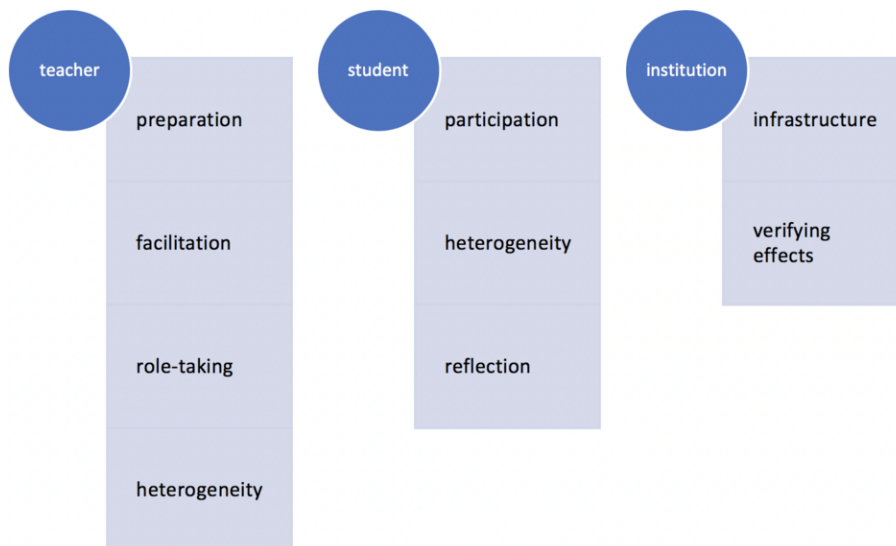


Figure 5: Challenges in STARS according to teachers

As a main obstacle and cause for not implementing STARS in their teaching, teachers saw the preparation and organisation of the STARS unit. For those who had never developed one of the games, it is "hard to see, if the planned game would work" (T1 75-76) and how it would develop, where turning points might be and how to avoid chaos (T1 75-80). Also, designing materials and preparing the game takes a lot of time. One of the teachers suggested that jointly developing a game could be useful, then again, it would be time-consuming and hard to coordinate the teachers (T4 204-207). Furthermore, the problem of having to deal with heterogenous classes and levels could be challenging (T2 189-194) when the teacher simultaneously is the game-master. Also, since STARS is about taking on different roles and exploring them, some teachers felt that it could be rather hard at first to let go of their solidified role concepts of

teacher and students (T4 80-84).

According to the teachers, students might face certain challenges in this open format, so that some might find it hard to open up and "not everybody is approving of this immediately" (T2 118-124). However, teachers saw possibilities for students to choose their level of participation or to step out of the game. Students who might have felt intimidated and exposed at first, had the possibility to slowly get used to the way of playing a STARS and find ways to take part step by step (T6 77-82). Another problem according to teachers might be that students "do not perceive STARS as learning" (T6 117-124). Since learning by some is still understood as an instructive process, students did not reflect on the training of skills and the motivation they get by playing a role-playing game (T4 114-120). Lastly, some students might have found it hard to deal with the heterogeneity among their peers, for example if they had to work in groups where language skills diverged or where individuals had different attitudes towards performing with their peers.

Referring to the educational system and the need to verify learning processes when they take place in institutions like schools, the problem teachers predicted was that some effects could mostly be seen in the long term and even then, it would be hard to trace them back to their decisive factors (T6 101-111). Lasting effects and benefits of role-playing games could best be seen when students got the chance to do different tasks repeatedly (T1 152-159), so it would be helpful to conduct more games over the course of a year (T6 25-28) in order to get longer lasting effects (T2 38-39; 111-113). Consequently, teachers found "it very difficult to define" (T2 110) what students actually learnt (T2 108-110). Another aspect was the challenge of organising rooms that were big enough and ensuring that there was more time than just the usual 45 minutes per lesson which during regular school hours was seen as rather difficult (T7 75-79). Verifying the learning effects in form of grades in the view of many teachers seemed rather difficult or even counterproductive to the aims of the technique. A vital element of the technique – spontaneity – might get lost when parts of it form an assessment as this would mean a need for practice, repetition, rules and criteria which threaten the free and creative way of learning through STARS (T7 102-110).

## 4 Discussion and outlook

This study presents the perceived impact of the role-playing format STARS. When interpreting the data, three limiting factors need to be taken into account: First, it is possible that the teachers considered the interviewer's perspective and answered accordingly. Contrary to this assumption, none of the interviewees were shy in telling the challenges and the obstacles they perceived in the tool, several of them stating that they would not apply it without external support in their classrooms. The second factor is that the teachers only assume the students' progress, not knowing what impact the STARS really had on them. Yet, we decided against a pre- and post-test design because this STARS format

is new and we are prepared to make adjustments based on the content-heavy qualitative data. Also, personal and social skill growth are best assessed by asking the individual, as has been done in the feedback talks. The third factor is that students themselves only have a limited understanding of their own learning progress. Considering that, we still believe that child-centred consultation methods give some insight into the students' perception, which needs to be considered when assessing any educational activity.

The results of the study confirm our hypothesis that STARS can be used as a tool for pre-defined learning goals to a great extent. While teachers and designers find that the tool inspires creativity, students don't necessarily perceive it that way. Also contrasting the teachers' perception that mostly social and language skills are promoted, students see their learning growth mainly within the field of content-knowledge. Interestingly, after having played several role-playing games, the students' perception shifts from having acquired content-knowledge towards having gained self-confidence and social skills. This aligns with the claim that role-playing games need to be played repeatedly in order to have an effect on everyday life patterns (Stadler & Spörrle 2008).

Due to intense oral interaction, all teachers find that STARS is an appropriate tool in German lessons. Nonetheless, when looking at the categories that emerged by coding the students' open answers, it becomes evident that students hardly perceived any language development. Since this was a clear learning objective for us as designers, we conclude that in order for the students to reflect their progress, the awareness regarding language learning needs to be raised. We even propose pre- and post-assessments of vocabulary and other markers that visualise the learning progress in the field of language learning for the students.

Even if perceived as a positive tool, teachers refrain from applying STARS since the organisational effort is high and the learning outcomes cannot be measured in a way that is compatible with the Bavarian school system. Also, teachers are reluctant to taking on the game-master's role and feel challenged when facilitating a game by themselves. Therefore, we suggest to make use of digital devices to a) provide material such as game scripts as well as preparation and reflection assignments, b) function as a game master in terms of time-keeping and distributing tasks and c) to hand out characters that can be augmented and shared with the entire group. Yet, the intense face-to-face interaction is maintained in long phases of role-playing and problem-solving. How this can be put into practice is the most recent focus of the STARS project at Munich university.

To conclude, the data indicate the potential of STARS being a performative tool that prepares young people for the modern world, since it gives them access to building empathy, self-confidence and social skills. Hence, we see this drama tool as an important complement to traditional teaching and encourage for more best-practice examples. We urge for more research in the field and for the general will to develop and implement more tools that have similar effects.

## Bibliography

- Anselm, Sabine (2020, im Druck): Werteerziehung als schulisches Bildungsziel. Anmerkungen zu einem unverzichtbaren Thema der Lehrerbildung. In: Schulverwaltung 1/2020
- Balzer, Myriel & Kurz, Julia (2014): Lehre(r) der Zukunft. Wie LARP zur Lehrmethode wird. In: Bienia, Rafael & Dombrowski, Karsten (eds.): Aufsatzsammlung zum MittelPunkt. LARP. Kommunikation. Braunschweig: Zauberfeder, 9-27
- Balzer, Myriel (2009): Live Action Role Playing: Die Entwicklung realer Kompetenzen in virtuellen Welten. Marburg: Tectum-Verlag
- Bohle, Kirsten (2017): Theatermethoden für den DaF/ DaZ-Bereich: Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (2nd ed.). Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft.  
<https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2909426> [last accessed January 10, 2020]
- Bowell, Pamela & Heap, Brian S. (2001): Planning Process Drama. London: David Fulton Publishers
- Bowman, Sarah Lynne & Standiford, Anne (2015): Educational Larp in the Middle School Classroom. A Mixed Method Case Study. In: International Journal of Role-Playing 5, 4-25. <http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2016/12/IJRP-5-Bowman-and-Standiford.pdf> [last accessed January 7, 2020]
- Branc, Blaž (2018): Imagine This. The Transformative Power of Edu-Larp in Corporate Training & Assessment. Copenhagen: Rollespilsakademiet
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2015): Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt. Berlin: Springer,  
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-48503-3>
- Geneuss, Katrin (2019): "Die waren ja mittendrin!". Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP. Grundlagen - Wirkungen - Einsatz im Deutschunterricht. In: Elektronische Hochschulschriften: Ludwig-Maximilians-Universität München [last accessed January 10, 2020]
- Hallet, Wolfgang (2008): Staging Lives: die Entwicklung performativer Kompetenz im Englischunterricht. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria & Merkl, Matthias (Hrsg.): Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 387-408
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: Scenario 1, 4-17.  
<http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> [last accessed January 10, 2020]



- Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin (1995): Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth, NH: Heinemann
- Hüther, Gerald & Quarch, Christoph (2016): Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als funktionieren ist. München: Hanser,  
<https://doi.org/10.3139/9783446447097>
- Kiper, Hanna & Mischke, Wolfgang (2008). Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz: fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Krappmann, Lothar (1977): Lernen durch Rollenspiel. In: Kochan, Barbara (ed.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Königsstein: Athenäum, 173-192
- Maak, Diana (2011): "Geschützt im Mantel eines Anderen" - die "globale Simulation" im Fremdsprachenunterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 38/5, 551-565,  
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0504>
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12th revised ed.). Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Content Analysis. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 1/2 (Art. 20)  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386> [last accessed January 7, 2020]
- Mann, John H. & Mann, Carola Honroth (1959): The effect of role-playing experience on role-playing ability. In: Sociometry 22/1, 64-74,  
<https://doi.org/10.2307/2785613>
- Neubauer, Alexander (2015): Liverollenspiel als Unterrichtsmethode. Potentiale und Risiken. <https://1000atmosphaeren.at/2015/10/28/873/> [last accessed January 10, 2020]
- Orr, Karen & McGuinness, Carol (2014): What is the "learning" in game-based learning? In: Connolly, Thomas, M.; Hainey, Thomas; Boyle, Elizabeth; Baxter, Gavin & Moreno-Ger, Pablo (eds.): Psychology, Pedagogy and Assessment in Serious Games. Hershey: IGI Global, 221-242
- Remmele, Bernd & Whitton, Nicola (2014): Disrupting the Magic Circle. The Impact of Negative Social Gaming Behaviours. In: Connolly, Thomas, M.; Hainey, Thomas; Boyle, Elizabeth; Baxter, Gavin & Moreno-Ger, Pablo (eds.): Psychology, Pedagogy and Assessment in Serious Games. Hershey: IGI Global, 111-126, <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4773-2.ch006>
- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim: Beltz
- Simkins, David (2015): The arts of larp: Design, literacy, learning and community in live-action role play. McFarland: Jefferson NC

- Stadler, Christian & Spörrle, Matthias (2008): Das Rollenspiel. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 7/2, 165-188,  
<https://doi.org/10.1007/s11620-008-0018-5>
- Stenros, Jaakko & Montola, Markus (2010): The Paradox of Nordic Larp Culture. In: Stenros, Jakkoo & Montola, Markus (eds.): Nordic Larp. Tallinn: Fëa Livia, 15-29. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/95123> [last accessed January 10, 2020]
- VERBI Software (2018): MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Available from [maxqda.com](http://maxqda.com)
- Warwitz, Siegbert A. & Rudolf, Anita (2016): Spielend ein anderer sein - Rollenspiele. In: Warwitz, Siegbert A. & Rudolf, Anita (eds.): Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Wirag, Andreas (2019): Experimentelle Studien zu Theaterarbeit und Persönlichkeitsentwicklung: Die aktuelle Befundlage. In: Scenario 13/2 (92-108). <http://research.ucc.ie/journals/scenario/2019/02/Wirag/07/de> [last accessed January 7, 2020],  
<https://doi.org/10.33178/scenario.13.2.7>

## A Appendix

### Leitfaden STAR (Student-Activating-Role-Playing Game) im Unterricht

#### Teilstandardisiertes Interview mit narrativen Phasen

Pseudonym:

Datum:

Schulart:

Fächer:

Interview-Nummer:

#### Einleitung, Vorstellung des Projekts

Mit dieser Studie werden Möglichkeiten und Schwierigkeiten von STAR (Student-Activating-Role-Playing Game) als Unterrichtsform an deutschen Schulen ausgelotet. Sie haben ja bereits einige Spiele des Projektteams miterlebt, weshalb wir nun gerne noch genauere Informationen sammeln wollen, wie Sie diese Methode wahrnehmen.

Zuerst stelle ich ein paar Frage zu Wirkungen und Lernerfolgen von STAR bei Schülerinnen und Schülern sowie zu möglichen Problemen und Herausforderungen. Danach folgen Fragen zum Transfer des Gelernten und der Methode in den Regelunterricht sowie zu STAR als Methode im eigenen Unterricht.

#### A. Wirkungen von STAR

Wir als Projektteam haben das Gefühl, dass es zahlreiche positive Effekte mit Blick auf Kompetenzen und Lernerfolge bei den Schülerinnen und Schülern gibt, die durch STAR vermittelt werden. Welche Kompetenzen werden denn Ihrer Meinung nach durch den Einsatz von STAR geschult? Was wird konkret gelernt?

[mögliche Kompetenzen/Lernziele: Problemlösen, Fachspezifisches (Sprache), Werteerziehung, Kommunikation, Empathie, Soziale Kompetenz, Literacy, Fertigkeiten/Skills, Perspektivenwechsel, Kontextualisierung]

Gibt es Auswirkungen auf die Präsentationskompetenz der Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz von STAR? Verändert sich die Qualität der Schülertexte?

#### B. Probleme/Schwierigkeiten bei der Umsetzung von STAR

Wir haben über die positiven Wirkungen und Effekte von STAR gesprochen. Jetzt würde ich gerne wissen: Welche Probleme sehen Sie konkret bei der Methode STAR?

Welche Schwierigkeiten treten bei der Umsetzung sowohl auf Seiten der Lehrkraft auch auf Seite der Schülerinnen und Schüler auf?

### **C. Transfer in den Regelunterricht**

Momentan bietet das STAR-Team ein Portfolio als laufende Ergänzung und Transfermöglichkeit der Rollenspielinhalte in den Regelunterricht an. Finden Sie dieses sinnvoll gestaltet? Können Sie es gut in Ihren Unterrichtsalltag integrieren?

Welche weiteren Möglichkeiten des Transfers sehen Sie oder wünschen Sie sich? Können Sie Alternativen beschreiben?

### **D. STAR im eigenen Unterricht**

Wie könnte/kann STAR im Regelunterricht Ihrer Meinung nach sinnvoll eingesetzt werden?

Welche Rahmenbedingungen müssen dafür gegeben sein? Was verhindert den Einsatz von STAR bisher noch?

Können Sie sich vorstellen, selber ein komplettes Spiel zu leiten? Was für Voraussetzungen müssten dafür gegeben sein? Warum würden Sie diese Methode einsetzen/nicht einsetzen?

[Konkretisieren: Sind Fortbildungen gewünscht? Sollte es fertige Materialien wie beispielsweise Rollenkarten geben?]

### **E. Schluss**

Vielen Dank! Wir sind nun mit allen Fragen durch. Gibt es noch etwas, das Sie gerne hinzufügen oder nochmal betonen möchten?

# Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie<sup>1</sup>

**Bernard Dufeu**

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.5>

## Zusammenfassung

Zuerst wird die Grundorientierung der Psychodramaturgie Linguistique (PDL, auf deutsch Sprachpsychodramaturgie<sup>2</sup>) in Abgrenzung zum traditionell-lehrwerkzentrierten Unterricht beschrieben. Dann wird die Bedeutung des Begriffs „Dramaturgie“ in „Psychodramaturgie“ präzisiert und die Hauptelemente der Dramaturgie in der PDL werden ausgeführt. Anschließend wird exemplarisch der Verlauf einer psychodramaturgischen Kurs-einheit dargestellt, um an zwei konkreten Beispielen (einer Projektions-übung und einer Aktivität zu einem literarischen Text) den dramaturgischen Ansatz der PDL zu illustrieren. Schließlich werden die Elemente der PDL, die den Spracherwerb fördern, und die Grenzen der PDL aufgeführt.

## 1 Einleitung

Die Psychodramaturgie ist ein Ansatz zum Fremdspracherwerb, der von Marie und Bernard Dufeu seit 1977 entwickelt wird. Ihr Name verweist auf ihre zwei spezifischen Hauptquellen: das Psychodrama und die Dramaturgie. Es wird in der PDL aber weder Therapie<sup>3</sup> angeboten noch Theater gespielt.

Die Psychodramaturgie hat Berührungspunkte mit dem Theater bzw. mit der Schauspielausbildung:

- den Gebrauch von neutralen Masken in der Einstiegsphase eines Anfängerkurses<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> In Englisch Psychodramaturgy for Language Acquisition (siehe Dufeu 2013a).

<sup>3</sup> Siehe u.a. <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/paedagogik-und-therapie>, ebenso wie <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/merkmale-der-psychodramaturgie> und Dufeu 2003: 371-376, Dufeu 2013: 181-182..

<sup>4</sup> Den Einsatz der Masken verdanken wir Willy Urbain, der 1977 an der Mainzer Universität ein zweiwöchiges Experiment mit der „Expression Spontanée“ leitete, das zur Entwicklung der PDL führte. Diese Masken haben eine schützende Funktion, sie fördern außerdem die Konzentration der Teilnehmer\*innen auf die Stimme des/der Trainer\*in und auf ihre eigene Stimme. Zu den weiteren Funktionen der Masken siehe Dufeu 2003: 71-72.

- den Einfluss des spontanen Theaters von J.L. Moreno zur Förderung eines spontanen Ausdrucks
- den Einsatz von Übungen aus der Schauspielausbildung (Standbilder, Skulpturen...) als Aufwärmübungen zu Hauptübungen bzw. als Zwischenübungen
- die Technik des Forumtheaters von Augusto Boal, die dem Fremdsprachenunterricht angepasst wurde (siehe Dufeu 1992: 194-195 und Dufeu 2003: 199-200).

Der dramaturgische Anteil der PDL liegt aber vor allem in der Berücksichtigung von dramaturgischen Prinzipien, die dem Aufbau von Übungen und der Auswahl von Texten zugrunde liegen. Das wird Gegenstand dieses Beitrages sein.

## 2 Von der Expression Spontanée zur Psychodramaturgie

### 2.1 Das ursprüngliche Experiment

Vom 18. bis zum 30. Juli 1977 fand an der Mainzer Universität ein Intensivkurs in Französisch mit der *Expression Spontanée* (E.S.) unter der Leitung von Willy Urbain statt. Dieses Experiment war Ausgangspunkt der Entwicklung der Psychodramaturgie.

Willy Urbain war Ausbilder von Schauspieler\*innen in Paris und arbeitete außerdem mithilfe eines SUVAGLINGUAs (Filtergerät von Frequenzen) im Bereich der Stimmbildung, insbesondere mit Schauspieler\*innen und Anwalt\*innen, die Stimmprobleme hatten (Urbain 1975). Angeregt durch die Lektüre der Hauptwerke von J. L. Moreno, dem Begründer des Psychodramas, hatte er das Doppeln und den Spiegel auf die Schauspielausbildung übertragen, um die Ausdrucksfähigkeit der Schauspieler zu fördern. Er wurde eines Tages gefragt, ob er Verfahren, die er in der Schauspielausbildung einsetzte, auf den Fremdsprachenbereich übertragen könne, so entstand nach und nach die „*Expression Spontanée*“.

1975 machte er im Rahmen des CREDIF (Forschungszentrum zur Verbreitung der französischen Sprache) in Paris ein Experiment über 120 Stunden mit ausländischen Anfänger\*innen mit Vorkenntnissen.<sup>5</sup> 1977 fand das zweite Experiment in Mainz mit zwölf Student\*innen statt. Der Kurs war für Anfänger\*innen ausgeschrieben worden, fast die Hälfte der Gruppe bestand aus echten Anfänger\*innen, die anderen waren Anfänger\*innen mit Vorkenntnissen, die Französisch in der Schule gehabt hatten.

<sup>5</sup> Ein Bericht von zwei Psychologinnen vom CREDIF wurde erstellt, siehe Bel-Coridian & Gavelle (1978). Zur *Expression Spontanée* siehe auch: Moreau (1975).

Willy Urbain hatte den Vorteil, dass er kein Sprachlehrer war,<sup>6</sup> und nicht durch die damaligen methodologischen Selbstverständlichkeiten des Berufs (u.a. Auswahl der Inhalte, sprachliche Progression...) vorgeprägt bzw. eingeschränkt war. Er konnte sein Projekt mit anderen Voraussetzungen entfalten und durchführen.

Der Verlauf und die Ergebnisse waren kontrastreich. Einerseits verließen zwei Studenten den Kurs am Ende der ersten Woche und zwei ergriffen die „innere Flucht“; andererseits gab es bei einigen Teilnehmer\*innen spracherwerbsfördernde<sup>7</sup> Entwicklungen, die uns erstaunten und uns dazu führten, die Arbeit fortzuführen.

## 2.2 Was konnten wir aus diesem Experiment lernen und übernehmen?

- *Auf der methodologischen Ebene* stellte dieses Experiment unsere Hypothesen über Fremdsprachenlernen in Frage, es öffnete uns den Weg zu einem lebendigen Zugang zum Fremdsprachenerwerb. Es handelte sich darum, nicht mehr von der Sprache auszugehen, die man vermitteln will, sondern von den TN und der Gruppe mit dem Vertrauen, dass sich die Sprache allmählich strukturieren würde. Die Sprache sollte in Aktion und Interaktion mit anderen direkt erworben werden, statt vorwiegend gelernt zu werden. *Auf der praktischen Ebene* übernahmen wir Folgendes: Die Techniken des Doppeln und Spiegelns, die Urbain dem Psychodrama verdankt.
- Den Einsatz von neutralen, insbesondere blinden Masken (ohne Augenöffnung) in den ersten Phasen eines Sprachkurses, u.a. um die Konzentration zu fördern und die auditive Wahrnehmung zu verstärken.
- Eine Auswahl von Übungen, die für uns eine Grundstruktur als Einstieg in diese Zugangsweise bildeten, von der wir ausgehen konnten, um nach und nach eine stimmige Entwicklung und Progression von Übungen zu realisieren.

Ohne dieses Experiment und die Grundlagen, die uns Urbain damals geliefert hat, wäre die Psychodramaturgie nicht entstanden.

## 2.3 Was wurde geändert bzw. weiterentwickelt?

### Die Arbeitsbedingungen —

---

<sup>6</sup> Die meisten Gründer der nicht konventionellen Methoden sind ursprünglich keine Sprachlehrer gewesen: J. Asher (Total Physical Response) war Psychologe, Ch. Curran (Community Language Learning) Psychologe, C. Gattegno (Silent Way) Mathematiker, G. Lozanov (Suggestopädie) Psychiater.

<sup>7</sup> Siehe unter 3.2. die Ziele auf der Verhaltensebene in Abb.1 „Konzeption des Spracherwerbs in der PDL“.

- In der E.S. waren zwei Trainer\*innen nötig. Durch die Entwicklung neuer Übungen und die Veränderung von anderen, konnten nach und nach PDL-Kurse mit nur einem/einer Trainer\*in gehalten werden, was heute die Regel ist.
- Die PDL-Kurse waren ursprünglich für Erwachsene gedacht, Kolleg\*innen bieten inzwischen Kurse für Kinder und Jugendliche an bzw. beziehen PDL-Elemente und Übungen in ihren Unterricht ein.
- Der Aufbau der Übungen war vor allem für Gruppen entwickelt worden, die PDL wurde nach und nach auch im Einzelunterricht eingesetzt.

Die technische und methodologische Entwicklung — Die Doppel- und Spiegeltechniken stammen aus dem therapeutischen Bereich. Es war uns wichtig, eine klare Trennung zwischen dem therapeutischen und dem pädagogischen Bereich vorzunehmen.<sup>8</sup>

- Das *Doppeln* wird im Psychodrama eingesetzt, um dem Protagonisten zu helfen, Gefühle auszudrücken, die er schwer äußern kann; in der PDL hat das Doppeln eine sprachlich unterstützende Funktion, der/die Trainer\*in gibt beim Doppeln die sprachlichen Mittel, die den TN fehlen, um sich auszudrücken
- Das Prinzip des *Spiegelns* im Psychodrama wurde beibehalten, seine Funktion und seine Durchführungsform haben aber mit denen des Psychodramas nichts gemeinsam.
- Von den Übungen der E.S. haben wir in der PDL nur einige behalten: *Das empathische Doppeln*, das nur bei Anfängern ohne Vorkenntnisse am ersten Tag eingesetzt wird; *die Spiegelübung*, die in der E.S. in der 2. Woche benutzt wurde und die wir in einer modifizierten Form in die 1. Woche versetzt haben; und zwei weitere Übungen (*die Polarität* und *der stumme Dialog*), deren Aufbau verändert wurde. Die anderen Übungen wurden nach und nach ersetzt. Wir mussten neue Übungen für Anfänger entwickeln, denn die Übungsprogression der ersten Intensivwoche für Anfänger war in der E.S zu steil. So entstand eine Übungsprogression für die ersten Tage eines Intensivkurses, die Trainer\*innen und Teilnehmer\*innen einen sicheren Rahmen bieten. Ab der zweiten Woche steht eine breite Auswahl von Übungen zur Verfügung, die die Trainer\*innen je nach Gruppe anwenden.

---

<sup>8</sup> Aus diesem Grunde machten wir eine Psychodramaausbildung, um die therapeutische Funktion dieser Techniken und ihren Aufbau besser zu verstehen und sie den pädagogischen Zielen und Ansprüchen anzupassen.



- Die E.S.-Kurse beim CREDIF und in Mainz waren für Anfänger bzw. Anfänger mit Vorkenntnissen gedacht. In der PDL wurden zahlreiche Aktivitäten und Verfahren für Fortgeschrittene entwickelt, die eine Gruppendramaturgie ermöglichen. Diese Übungen können einzeln in anderen Unterrichtskontexten (z.B. als Ergänzung zu einem Lehrwerk) eingebaut werden, um den Lern- und Erwerbsprozess zu fördern.
- Für jede Hauptübung wurde in der PDL eine *Aufwärmübung* (manchmal mehrere zur Auswahl) entwickelt, die auf einen Aspekt dieser Hauptübung vorbereitet.
- Es wurden auch *Zwischenübungen* erstellt, die z.B. für die Eigenarten der fremden Aussprache in den ersten Tagen sensibilisieren, bzw. Übungen, um Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die den Spracherwerb unterstützen (siehe unter 3.2 die Tiefenziele in Abb. 1 „Konzeption des Spracherwerbs in der PDL“).
- Es wurden Kriterien erstellt, um Dokumente (Bilder, Texte) auszuwählen (siehe unter 4.2 und 4.3), und eine breite Materialpalette wurde angelegt.
- Schriftliche Aktivitäten, die den Grundprinzipien der PDL entsprachen, wurden entweder als selbstständige Übungen oder in Beziehung zu den mündlichen Aktivitäten entwickelt (bei der Expression Spontanée wurden keine schriftlichen Übungen durchgeführt).
- Auf der methodologischen Ebene wurden die fünf Etappen ausgearbeitet, die unter 5 in Abb. 4 *Vermittlungsprozess der Sprache in der PDL* angegeben werden und unter 5.1. illustriert werden (Entwicklung der verbalen Sequenz, Aufladung, Wiederaufnahmetechnik).
- Methodologische Grundlagen wurden formuliert, um die PDL kohärent anzuwenden.
- Es wurde ein Ausbildungskonzept entwickelt, um die PDL an Lehrer\*innen weiterzuvermitteln.

Der Entwicklungsprozess wird fortgeführt.

### 3 Grundorientierung der PDL

#### 3.1 Der Anwendungsbereich der PDL

Die PDL entfaltet am besten ihr Potenzial als Gesamtansatz in Intensivkursen (Wochenenden oder Wochen). Sie wird aber auch in extensiven Kursen eingesetzt. Ihre Anwendungsbreite reicht vom Anfänger- bis zum Fortgeschrittenenniveau.

Ursprünglich für Erwachsene und Gruppen entwickelt, werden die Techniken und Verfahren der PDL seit längerer Zeit auch für Kinder und Jugendliche und vermehrt auch im Einzelunterricht eingesetzt.<sup>9</sup>

Bis auf die Doppel- und Spiegelübungen der ersten Tage und die dazu gehörenden Techniken, die eine besondere Ausbildung erfordern, sind die PDL-Aktivitäten auch einzeln in anderen Kontexten, insbesondere bei der Arbeit mit Lehrwerken, einsetzbar, um die Sprache teilnehmer- und gruppenorientiert<sup>10</sup> zu vermitteln. Während die Übungen der ersten Tage vorzugsweise in kleinen Gruppen durchgeführt werden (die optimale Gruppengröße liegt dann bis zu 12 TN), sind die Übungen, die in der PDL zur „Gruppendramaturgie“ gehören, auch für größere Gruppen gut geeignet.

### 3.2 Von einer Pädagogik des Habens zu einer Pädagogik des Seins

Wir unterscheiden im Bereich der Pädagogik zwei Hauptrichtungen: einerseits eine Pädagogik des Habens, die sich vorwiegend auf die Vermittlung sprachlicher und interkultureller Inhalte konzentriert und zielgerichtet ist, und andererseits eine Pädagogik des Seins, die teilnehmer- und gruppenorientiert ist, d.h. konsequent subjektbezogen und prozessgerichtet, und dadurch eine *Pädagogik des Weges* darstellt.

Le langage n'est jamais innocent.  
Die Sprache ist niemals unschuldig.  
Roland Barthes: Le degré zéro de l'écriture, 1953.

In einer Pädagogik des Habens werden die sprachlichen Inhalte meistens im Rahmen eines Lehrwerkes im Voraus und von außen (durch Kulturbeamte, Verlagslektoren, Lehrwerksautoren) fremdbestimmt. Dies führt zu einer *doppelten Verfremdung* für die TN: Es sind nicht ihre Wörter, die sie im Unterricht verwenden, da es nicht ihre Muttersprache ist (erste Verfremdung) und es sind auch nicht ihre Worte. Sie sollen nämlich über Inhalte sprechen, die sie nicht unbedingt ansprechen bzw. die nicht ihrem Ausdruckswunsch entsprechen (zweite Verfremdung). Die sprachlichen Inhalte haben für sie keinen oder einen geringen Bezug und damit keine persönliche Bedeutung; sie müssen abstrakt gelernt werden. Diese doppelte Verfremdung erschwert eine echte Kommunikation zwischen den TN, reduziert ihr Interesse, ihre Aufnahmebereitschaft und ihre Motivation, schränkt die Konzentration und das Behalten von Erlerntem ein und bremst den Erwerbs- bzw. Lernprozess insgesamt. Diese Unterrichtsform

<sup>9</sup> Einige Trainer\*innen bieten Kurse für einzelne und kleine Gruppen über Internet (Video-konferenz) an. Sie haben aber natürlich nicht die Präsenz- und Kommunikationsqualität der Kurse in situ.

<sup>10</sup> Wir sprechen von Teilnehmer\*innen, denn sie *nehmen* an der Bestimmung der Inhalte und dem Gruppenprozess direkt und entscheidend *teil*. Der Begriff „Lerner“ oder „Lernende“ fokussiert auf eine Hauptfunktion: „Lernen“.

hat einen elitären Charakter, denn aufgrund der besonderen Hervorhebung des Intellekts im Lernprozess ist sie vor allem für Teilnehmer\*innen gedacht, die u.a. über ein gutes konzeptuelles Gedächtnis verfügen und sich abstrakte Inhalte leicht aneignen können.

Die Sprache ist das Haus des Seins.  
In ihrer Behausung wohnt der Mensch.  
Martin Heidegger: Brief über den Humanismus, 1947.

Die PDL stellt einen der Wege dar,<sup>11</sup> die zur Entwicklung einer Pädagogik des Seins beitragen. Die Sprache wird in Situation, in Relation und in Aktion erfahren und erlebt, statt vorwiegend gelernt zu werden. Denn der Sprachunterricht ist nicht irgendein Fach, das auf das Vermitteln eines Wissens und seines Gebrauchs reduziert werden kann. Die Sprache hat einen großen Einfluss auf unsere physische, affektive, intellektuelle, soziale und spirituelle<sup>12</sup> Entwicklung.<sup>13</sup> Der Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts ist kein unschuldiger Stoff, denn die Sprache ist ein Träger von Bedeutungen, sie spricht uns innerlich an.

Genauso wie das Tanzen sich nicht auf das Wissen von Schritten reduziert, sondern die ganze Person einbezieht, beschränkt sich der Fremdsprachenerwerb nicht auf die intellektuelle Aktivität von Neuronen, sondern spricht die TN in ihrer Gesamtheit an. Der Körper wird mit seinem Ausdruckspotential mit einbezogen, die räumliche Dimension und die proxemischen Parameter gewinnen an Bedeutung in der Kommunikation.<sup>14</sup> Die Affektivität begleitet den Erwerbsprozess umso mehr, als es sich um den eigenen Ausdruck der TN handelt, da sie sich als Personen und nicht als Lernende ausdrücken und als Personen angesprochen werden. Der Intellekt begleitet den Erwerbsprozess fortwährend. Die soziale und die spirituelle Dimension werden durch die Begegnung der TN auf der realen und imaginären Ebene in den vorgeschlagenen Aktivitäten angesprochen.

Dies bedeutet auch, dass wir anstreben, nicht nur die Oberflächenziele der Inhaltsebene (Aussprache, Lexik, Syntax, interkulturelles Wissen) zu entwickeln, sondern auch die Tiefenziele auf der Verhaltensebene (Haltungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten), die den Spra-

<sup>11</sup> Die „Simulations Globales“ und ein Großteil der uns bekannten Aktivitäten der Dramapädagogik entsprechen auch dieser Orientierung.

<sup>12</sup> Mit „spirituell“ meinen wir unser Menschenbild, unsere Konzeption des Lebens, unsere Werte, unsere Weltansicht. . .

<sup>13</sup> Es ist nicht ohne Grund, dass Lacan den Menschen als „*parlêtre*“ (Sprech- oder Sprachwesen) bezeichnet.

<sup>14</sup> Der Stellenwert der Aussprache in der PDL weist ebenso auf die physische Dimension der Sprache im Erwerbsprozess hin (siehe Dufeu 2003: 267-316 und Dufeu 2007: 267-316) bzw. <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache>.

cherwerb und die Lernprozesse fördern. So wird das Haben in der PDL dem Sein untergeordnet.

Die folgende Abbildung illustriert diese doppelte Ebene des Fremdspracherwerbs:

Der Erwerb der Fremdsprache ermöglicht es dann, in einem geschützten Rahmen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erweitern oder zu vertiefen (Präsenz, Einfühlung, Spontaneität, Kreativität, gelassene Konzentration...), neue Verhaltensmuster auszuprobieren und eigene Grenzen zu erkunden bzw. zu verschieben. Er trägt zugleich zur Erweiterung der Persönlichkeit und zur Gesamtentwicklung der TN bei.

## 4 Die dramaturgische Dimension der PDL

Wie wir am Anfang dieses Beitrags erwähnt haben, wird der Begriff „Dramaturgie“ in der PDL nicht im theatralischen, sondern im strukturellen Sinne verstanden, wie wenn man z.B. von der „Dramaturgie eines Romans“ spricht, d.h. vom Aufbau, von der Struktur, vom Gerüst einer Handlung. Dies spiegelt sich in diversen Merkmalen der PDL wider.

### 4.1 Das Handlungskonzept

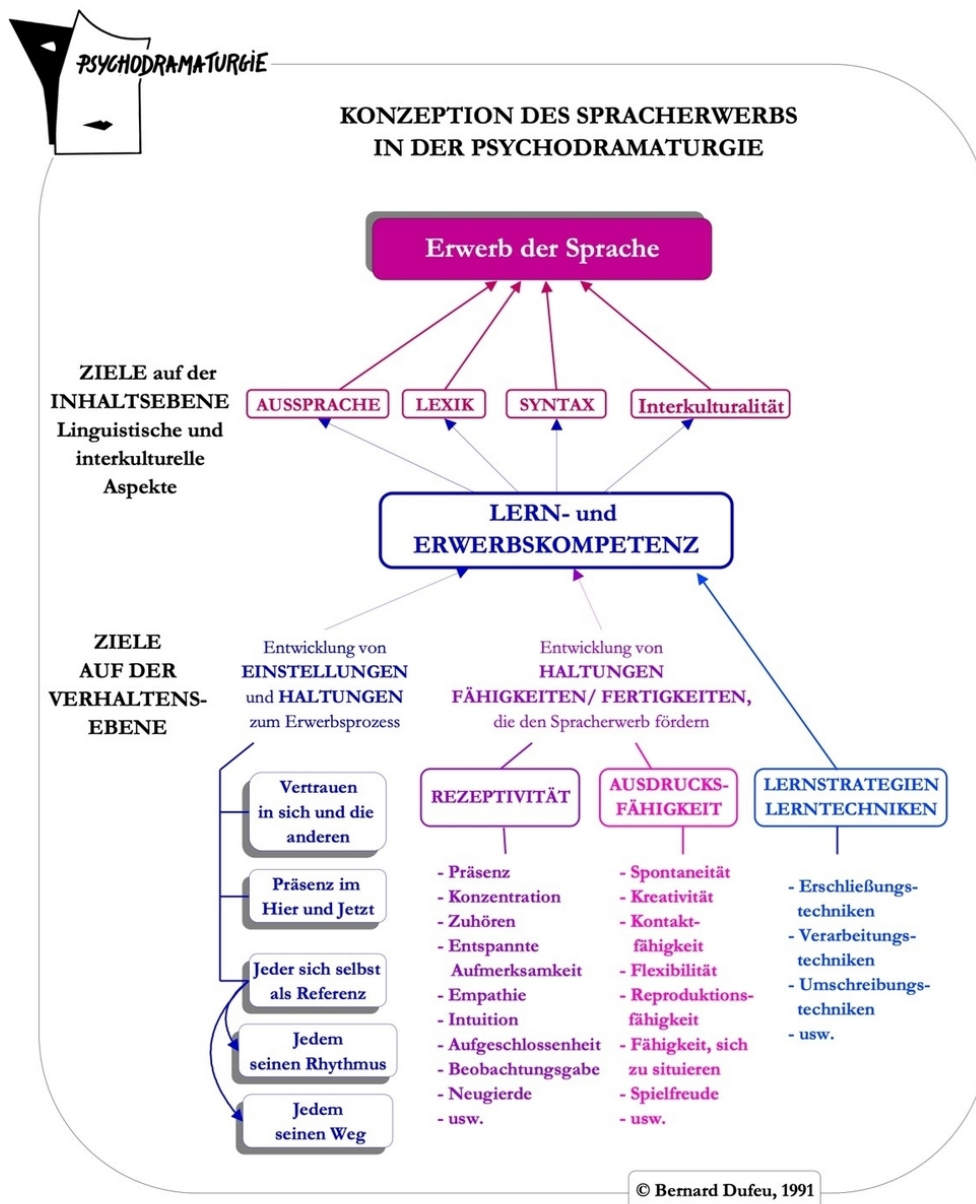
Drama heißt „Handlung“. Wir orientieren uns hier an dem Handlungskonzept von Moreno, dem Gründer des Psychodramas, der statt seine Patient\*innen zu bitten, über ihre Probleme zu sprechen, ihnen vorschlug, sie darzustellen.

In der PDL wird die Sprache durch Erleben statt durch Lernen erworben. Dies bedeutet, dass die Sprache nicht als Objekt des Unterrichts betrachtet wird, sondern als Mittel zur Aktion und Interaktion.

*In der individuellen Einstiegsphase* der ersten Tage und *in den ersten Zweierbegegnungen* der weiteren Tage geht die Kommunikation vorwiegend von verbalen Impulsen der Teilnehmer\*innen aus, die durch bestimmte Techniken (Doppeln, Spiegel, Rollenwechsel...) unterstützt werden. *In der Gruppendramaturgie* wird eine Vielfalt von Aktivitäten eingesetzt. Die Sprachproduktion wird durch verschiedene Auslöser angeregt und entwickelt:

- Körperliche (statische und dynamische Haltungen, Standbilder...), sprachliche (Wort, Aussage, Redewendungen, Sprüche, Sprichwörter, die inszeniert werden) und mentale Auslöser (Imaginationsübungen, Phantasie Reisen...)
- Situationen, die durch Assoziations-, Identifikations- oder Projektionsübungen (siehe das Beispiel mit den Kissen unter 3.1) ausgelöst werden
- Gegenstände oder Dokumente (Bilder, Texte), die aufgrund dramaturgischer Kriterien ausgesucht werden

Die Sprache findet in der Begegnung und in der Kommunikation zwischen den TN statt. Sie ist personenorientiert und dadurch bewahrt sie ihre Lebendigkeit.



Der lehrwerkzentrierte Unterricht konzentriert sich vorwiegend auf linguistische und interkulturelle Ziele (Oberflächenziele - siehe oberer Teil der Skizze), insbesondere auf die Vermittlung der Strukturen und der Lexik der Fremdsprache bzw. der (inter-) kulturellen Inhalte.

Um diese Ziele zu erreichen, setzt die Sprachpsychodramaturgie auf einer tieferen Ebene an. Sie ist insbesondere auf die Entwicklung der Einstellungen, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet, die den Spracherwerb fördern (Tiefenziele - siehe unterer Teil der Skizze) und bezieht so die Entwicklung des Individuums in seiner Gesamtheit in ihre Konzeption ein.

© Bernard Dufeu, 1991

Abbildung 1: Die doppelte Ebene des Fremdspracherwerbs

## 4.2 Das Prinzip der Resonanz

Ein rein informativer Text, zum Beispiel „Das Wetter in der Schweiz“,<sup>15</sup> wird ein geringes Interesse bei den TN wecken. Die Erschließung dieser Art von Text führt meistens zu Fragen des Lehrers über seinen Inhalt, also zu einer Frage-Antwort-Kommunikation, deren Antworten im Text zu finden sind und hauptsächlich einer Verständniskontrolle dienen. Die Kommunikation ist vorwiegend hierarchischer Natur, der „Wissende“ fragt den „Lernenden“ über Inhalte, die der erste schon kennt. Der danach vorgeschlagene „Transfer“ in den eigenen Bereich: „Wie ist das Wetter in Ihrem Heimatland/Lieblingsland?“ kann man nicht als sehr „ansprechend“ betrachten. Dies ist Grund genug, um Texte und Themen nach anderen Grundsätzen auszuwählen.

Das Prinzip der Resonanz findet man schon im griechischen Theater der Antike; dieses behandelte insbesondere gesellschaftliche und menschliche Themen, die die Zuschauer\*innen direkt oder symbolisch ansprachen. Das bedeutet, dass, damit die Handlung beim Publikum ankommt, eine *Identifikation* bzw. ein *Reaktionswunsch* potentiell vorhanden sein muss.

In der PDL suchen wir ein Dokument (Text, Bild. . .) nicht aufgrund seiner Lexik bzw. seiner sprachlichen Strukturen aus, sondern aufgrund seines direkten bzw. symbolischen Resonanzpotenzials für die TN. Bevor wir uns für einen Text oder für ein Bild entscheiden, analysieren wir die Themen, die offensichtlich sind oder unterschwellig mitschwingen, so dass sich die TN angesprochen fühlen, d.h. eine innere Resonanz empfinden können, um den Wunsch zu spüren, auf das Dokument zu reagieren (siehe unten 5.3).

## 4.3 Das Prinzip der dramaturgischen Kräfte

Wir beziehen uns hier vorwiegend auf das Werk von Emile Souriau: *Les deux cent mille situations dramatiques* (1950).<sup>16</sup> Die Handlung einer dramatischen Situation wird durch die Dynamik von Kräften oder Funktionen getragen.

Von den sechs Kräften, die Souriau zur Analyse von Dramen vorschlägt, scheinen uns drei besonders wichtig. Wir haben zu diesen Kräften eine Terminologie entwickelt, die dem pädagogischen Kontext besser angepasst ist: Der Wunsch (entspricht bei Souriau der *Force thématique orientée*), die Opposition (*L'Opposant*), die Unterstützung (*La Rescousse*). Diese Kräfte sind nicht an eine Gestalt gebunden, sondern sie können im dramatischen Verlauf auf andere Gestalten übergehen oder durch andere ersetzt werden. Aus dem Ungleichgewicht der Verteilung der Kräfte oder aus der Verschiebung bzw. aus dem Verschwinden einer Kraft entsteht die Dynamik einer Situation. Zur Illustration des Spiels der dramaturgischen Kräfte versetzen wir uns kurz in

<sup>15</sup> Habersack, Pude & Specht (2013): *Menschen. Kursbuch A2/2*. Ismaning: Hueber Verlag, 39

<sup>16</sup> Willy Urbain machte uns auf die Theorien von Etienne Souriau aufmerksam.

eine klassische dramaturgische Situation, um die dramaturgischen Prinzipien, die der PDL zugrunde liegen, besser zu begreifen.

Ein Mädchen liebt einen Jungen, der sie auch liebt, die Eltern sind beiderseits mit der Ehe einverstanden. Es ist zwar eine wunderbare Situation, dramaturgisch gesehen aber ist diese Situation flach, denn alle Kräfte gehen in die gleiche Richtung.

Nehmen wir aber an, der Vater des Mädchens möchte, dass seine Tochter nicht den Jungen, sondern einen reichen Greis heiratet, dann wird sich eine dramaturgische Handlung entwickeln, in der sich zwei Hauptkräfte gegenüber stehen: eine zielgerichtete Kraft (*Wunsch*), eine entgegengesetzte Kraft (*Opposition*) und möglicherweise auf jeder Seite unterstützende Kräfte (*Unterstützung* durch andere Figuren).

Damit haben wir es nicht nur mit einem Stück von Molière, „L'Avare“ (Der Geizige), zu tun, sondern auch mit den Grundlagen einer dramaturgischen Handlung. Im Spracherwerbskontext wird der Wunsch sich auszudrücken durch das Zusammentreffen dieser Kräfte gefördert.

Nehmen wir jetzt ein konkretes Beispiel, um den Einsatz bzw. die Berücksichtigung dieser Kräfte zu illustrieren. In der PDL gibt es eine Übung, die *Die Polarität* heißt.<sup>17</sup> Hier eine kurze Skizzierung der Übung:

Nach einer *Aufwärmübung* der Gesamtgruppe, bei der die TN mit ausschließlich vier Begriffen, nämlich „Ja, Nein, Ich, Du“, kurze Dialoge entstehen lassen,<sup>18</sup> begegnen sich zwei Protagonisten in einem Dialog, der zuerst nur aus „Ja“ und „Nein“ besteht. In einem zweiten Anlauf kann einer der Protagonisten nach einigen „Ja“ oder „Nein“, je nach gewählter Intonation oder Stimmung, sein Ja oder Nein durch eine verbale Äußerung ersetzen, die ihm spontan einfällt. Der andere Protagonist reagiert dann auf diese Aussage und ein Dialog entsteht zwischen den beiden. Beide werden in dieser verbalen Phase von anderen TN und von dem/der Trainer\*in<sup>19</sup> unterstützt. Die Situation kann wie folgt dargestellt werden:

Es geht nicht darum, dass der Protagonist, der „Ja“ gesagt hat, automatisch eine positive Aussage macht oder dass der „Nein-Sager“ das Gegenteil sagt, sondern nur darum, durch diese Aufwärmung Kräfte in Gang zu setzen, die dann ihren Lauf nehmen.

Wenn eine oder zwei Begegnungen nach diesem Schema stattgefunden haben, entscheiden die neuen Protagonisten vor dem Anfang ihrer Sequenz

---

<sup>17</sup> Andere Übungen wie „der Januskopf“ gehen von einem ähnlichen Prinzip aus, beruhen aber auf einer anderen Entwicklung.

<sup>18</sup> Die TN spüren dabei, dass die Veränderung der Intonation mit einer manchmal starken Veränderung der Bedeutung verbunden ist. Die Intonation kann u.a. Wortschatzlücken ausgleichen.

<sup>19</sup> Wir sprechen von Trainerin bzw. Trainer, denn sie haben eine gruppenspezifische Funktion, indem sie der Gruppe Verfahren und Übungen anbietet, die dem sprachlichen Stand und dem Leben der Gruppe entsprechen, und eine sprachlich unterstützende Funktion (mehr als eine „lehrende“ Funktion).

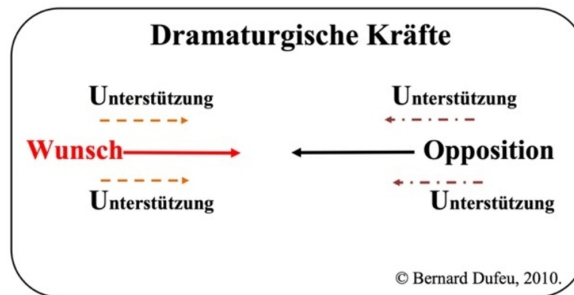


Abbildung 2: Dramaturgische Kräfte – Begegnung von zwei Kräften

zwei „Polaritäten“, die ihnen einfallen, z. B. „Sonne und Mond“ oder „groß und klein“, „stark und schwach“, „Lamm und Wolf“ usw.

In späteren Aktivitäten kommen wir zu nuancierteren Oppositionen, die nicht mehr auf dem antagonistischen Prinzip der *Polarität* beruhen, sondern die von der *Differenz* geprägt sind (siehe das Beispiel „Die Kissen“ weiter unten).

In einigen Übungen lassen wir *eine dritte Kraft* zwischen den Kräften der Polarität oder der Differenz wirken, die *Mediation* (bei Souriau: *l'Arbitre attributeur du bien*). Manchmal erscheint diese dritte Kraft im Ausgangssetting, z.B. in einer Übung, die „Die Dolmetscher“ heißt, oder sie erscheint nach einer ersten Begegnung zwischen zwei Protagonisten in einem zweiten „Akt“, um dazu beizutragen, eine Lösung zu einem bestehenden Problem zu finden oder eine Entscheidung zu treffen. Wir haben dann folgende Konstellation:

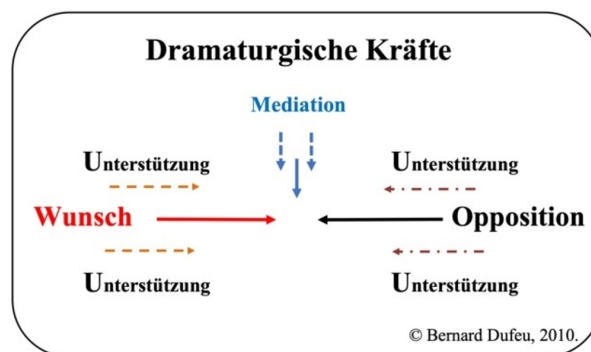


Abbildung 3: Dramaturgische Kräfte – die dritte Kraft

Die Präsenz dieser Kräfte wird beim Aufbau von Übungen ebenso wie bei der Auswahl von Texten berücksichtigt. Wenn wir einen Text oder ein Bild verwenden, dann können sich diese Kräfte innerhalb des Dokuments befinden (siehe oben das Beispiel von Molière) oder das Dokument beinhaltet eine Kraft und der Leser, der mit dem Inhalt nicht einverstanden ist (Opposition) bzw. eine abweichende Meinung hat (Differenz), bildet eine entgegengesetzte Kraft.

Wir werden diese dramaturgischen Aspekte anhand von einer Projektionsübung (*die Kissen*, siehe unter 5.1.) und anhand eines literarischen Textes („*Die Rückkehr des verlorenen Sohnes*“ von André Gide, siehe unter 5.2.) illustrieren.



## 5 Der praktische Zugang zur Fremdsprache in der PDL

Nachdem wir die Grundorientierung der PDL und ihre dramaturgischen Elemente vorgestellt haben, möchten wir nun ihre konkrete Umsetzung in einem Sprachkurs darstellen, indem wir die Etappen schildern, die die Psychodramaturgie charakterisieren.

Zuerst muss darauf hingewiesen werden, dass in den ersten Tagen eines Intensivkurses mit Anfängern ohne Vorkenntnisse<sup>20</sup> die PDL einer genauen Progression mit präzise aufeinander abgestimmten Haupt- und Zwischenübungen folgt, um den TN einen sicheren Rahmen anzubieten, so dass sie zuversichtlich einen ersten „Sprachkern“ in der Fremdsprache bilden können. Von diesem Sprachkern werden sie dann ausgehen, um eigenständig weitere Schritte zu machen<sup>21</sup> (siehe Dufeu 2003: 139-186).

Dabei folgt die Sprachdramaturgie einer *relationellen Ausdrucksprogression*: Sie geht von einem individuellen Ausdruck der TN mit Unterstützung des/der Trainer\*in auf eine Begegnung mit dem anderen (Zweierbegegnungen) über, wobei die anderen TN als Unterstützer der Protagonisten immer mehr in diese Zweierbegegnungen miteinbezogen werden. Schließlich werden Aktivitäten eingesetzt, die direkt die ganze Gruppe in das Geschehen einbeziehen (Gruppendramaturgie).

In diesen ersten Grundübungen stellt sich der/die Trainer\*in auf jeden einzelnen TN ein und führt ihn in seinem Rhythmus in die Fremdsprache ein.<sup>22</sup>

Das Doppeln, insbesondere aufgrund der Nähe der Stimme des/der Trainer\*in, ermöglicht eine präzise Wahrnehmung und Reproduktion der prosodischen und artikulatorischen Eigenarten der Zielsprache.<sup>23</sup> Gruppenübungen, die vornehmlich den Rhythmus und die Melodie der Fremdsprache körperlich erleben lassen, alternieren in diesen ersten Tagen mit individuellen Phasen. Der Einsatz von Bewegungen zur Korrektur der Aussprache,<sup>24</sup> die Einbeziehung von Gedichten in Verbindung mit rhythmischen oder melodischen Gesten<sup>25</sup> und

<sup>20</sup> Zur Information über die praktischen Aspekte eines PDL-Kurses siehe: <http://www.psychodramaturgie.de/Kursverlauf.html>

<sup>21</sup> Schon am zweiten Tag eines Intensivkurses geht der/die Trainer\*in von einer spontanen Aussage des/der Teilnehmer\*in aus, um eine verbale Sequenz um diese Aussage herum zu entwickeln. Je mehr der Kurs fortschreitet, desto mehr und desto präziser bestimmen die Teilnehmer\*innen die Inhalte.

<sup>22</sup> Dies entspricht folgenden PDL-Hauptübungen: Empathisches Doppeln, Doppeln auf verbalen Impuls, Spiegel der Trainerin, Spiegel auf verbalen Impuls, Spiegel des Teilnehmers und dialogisiertes Doppeln.

<sup>23</sup> Siehe dazu: <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache>

<sup>24</sup> <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache/aussprache-und-bewegung> und vor allem: <https://www.psychodramaturgie.org/fr/fondements/prononciation/mouvements-et-prononciation>

<sup>25</sup> Siehe Dufeu 2003: 285-310 und <https://www.psychodramaturgie.org/de/>

Verfahren der verbo-tonalen Methode<sup>26</sup> tragen zum Erwerb einer korrekten Aussprache bei. Die/der Trainer\*in versucht in diesen Zwischenübungen eine positive Beziehung zur Sprache herzustellen, indem die TN u.a. die Schönheit und die Poesie dieser Sprache über ihre Melodie und ihre Klänge erspüren. Die Fremdsprache wird dadurch vertrauter und leichter zu erwerben (die oben unter 1. erwähnte erste Verfremdung wird damit reduziert).

In dieser Einstiegsphase fördern Doppel- und Spiegelübungen u.a. die Entwicklung einer Ich-Sprache auf der realen und imaginären Ebene, sie legen das Fundament für den persönlichen Ausdruck und ermöglichen Kommunikation.

Die Aktivitäten dieser ersten Tage und die individuelle Begleitung des/der Trainer\*in dienen u.a. dazu, das Selbstvertrauen der TN beim Erwerb der unbekannteren Sprache zu stärken. Die Sprache wird in dieser Anfangsphase nach Maß angeboten und spontan auf die individuellen Bedürfnisse und Reaktionen jedes TN zugeschnitten.

Nach dieser Einstiegsphase in die Fremdsprache, in der die TN zuerst einzeln, dann in Zweierbegegnungen erste Schritte in der Fremdsprache machen, finden Aktivitäten statt, die zu einer *Gruppendramaturgie* führen; dies bedeutet, dass alle TN direkt am Geschehen mitwirken können. Der/die Trainer\*in schlägt dazu eine offene Rahmenaktivität vor, die auf assoziativen, identifikativen, projektiven oder situationellen Prinzipien beruht und die Ausdruckswünsche der TN anregen soll.<sup>27</sup>

In den folgenden Unterkapiteln wird der allgemeine Verlauf der Aktivitäten der Sprachdramaturgie exemplarisch nachgezeichnet. Die fünf Etappen in Abb. 4 werden wir zunächst mit dem möglichen Verlauf der PDL-Aktivität „die Kissen“ illustrieren.<sup>28</sup>

## 5.1 Die Projektion als Auslöser einer dramatischen Situation: die Kissen

Die Kissenübung beruht auf einer Gruppenprojektion, die zur Entstehung von zwei imaginären Gestalten führt. Zwei TN übernehmen die Rollen der

---

[grundinformation/aussprache/poesie-und-aussprache](https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache/grundlagen-verbo-tonalen-methode)

<sup>26</sup> <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache/grundlagen-verbo-tonalen-methode>

<sup>27</sup> In Kursen mit fachspezifischen Zielen geht der/die Trainer\*in von Situationen aus, die die TN beruflich meistern möchten. Über die Situation erwerben sie die für sie gewünschten sprachlichen Mittel, statt diese mit mehr oder weniger technischen Texten zu konfrontieren, die diesen Wortschatz beinhalten. Diese Texttypen können als Unterstützung in einem weiteren Schritt in einer selbständigen Aktivität zu Hause den Erwerbprozess begleiten und weiterführen.

<sup>28</sup> Zur ausführlichen Beschreibung dieser Übung siehe Dufeu 1992: 184-191 bzw. Dufeu 2003: 188-193.

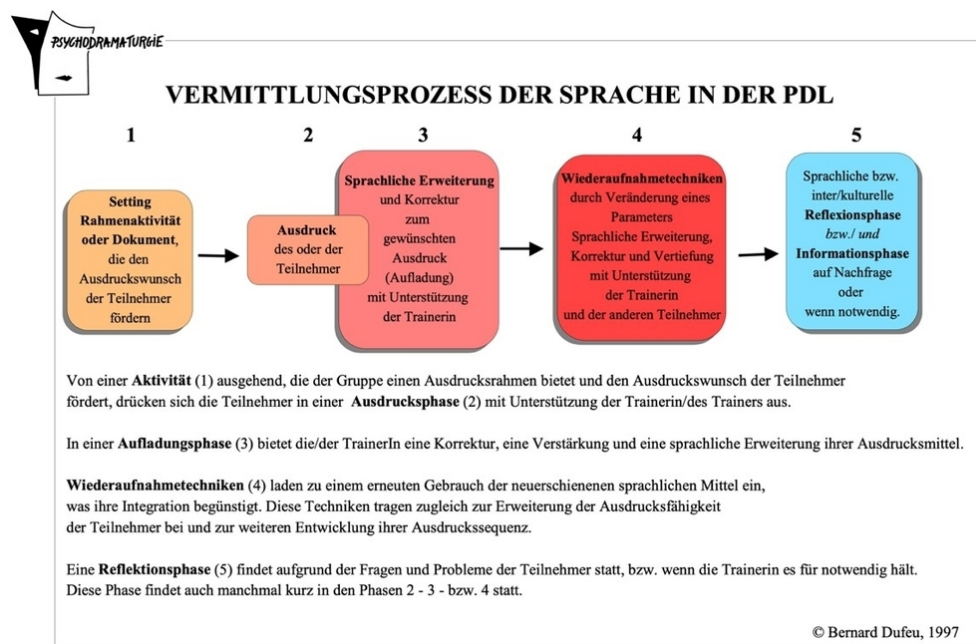


Abbildung 4: Die fünf Etappen der Sprachdramaturgie

imaginären Gestalten. Mit Unterstützung der Gruppe treffen sie sich zuerst in einem Dialog; durch eine spezifische Technik der PDL, *die Verschiebung*, übernehmen dann weitere Personen diese Rolle, so dass die ganze Gruppe direkt in den Prozess einbezogen ist.

Die Teilung der Gruppe in zwei Untergruppen trägt zur Entwicklung von zwei dramaturgischen Kräften bei, die dann einander begegnen. Die getrennte Aktivität der zwei Gruppen und die Schöpfung von zwei imaginären Personen führt außerdem zur Entstehung von dramaturgischen Kräften, die auf dem Prinzip der Differenz gründen.

Die von der Gruppe entwickelte Thematik hat sehr oft eine symbolische Bedeutung für das imaginäre Leben der Gruppe; aus diesem Grunde können bei dieser Übung starke Kräfte entstehen. Da die imaginären Personen aus der Phantasie der Gruppe stammen, ist die Gruppe als Ganzes für die Entwicklung dieser Gestalten mitverantwortlich. Dadurch fällt es den Gruppenmitgliedern leichter, sich mit den Protagonisten zu identifizieren, die die erfundene Gestalt darstellen, und sie zu unterstützen bzw. ihre Rollen in einer weiteren Phase der Übung, der „Verschiebungsphase“ (siehe 5.1.6 unten), zu übernehmen und ihren eigenen Vorstellungen anzupassen.

Vor jeder Hauptübung steht in der PDL eine Aufwärmübung, die auf einen technischen Aspekt oder eine Haltung vorbereitet, die in der Hauptübung auftaucht. Wir benutzen hier die Aufwärmübung *Schlag auf Schlag*<sup>29</sup>, bei der

<sup>29</sup> Den Einsatz einer Aufwärmübung vor einer Hauptübung verdanken wir dem Psychodrama.

sich zwei Untergruppen in zwei Reihen gegenüberstellen und sich zuerst körperlich, dann körperlich und lautlich und schließlich verbal (zuerst in Sätzen und dann in kurzen Dialogen) ausdrücken und aufeinander reagieren.<sup>30</sup>

### ETAPPE 1: Die Entwicklung der Situation

**Entstehung der imaginären Personen (Gruppenprojektion)** — Zwei Kissen oder zwei Stühle liegen bzw. stehen an den entgegengesetzten Seiten des Raumes. Die TN verteilen sich in zwei Untergruppen um diese zwei Kissen/Stühle herum.

Jede Untergruppe soll sich jetzt vorstellen, dass eine imaginäre Person auf diesem Kissen/Stuhl sitzt. Diese Person soll durch Angaben der Gruppenmitglieder definiert werden. Dabei dürfen die TN ihrer Phantasie freien Lauf lassen, es gibt nur eine einzige Regel: „Der erste Vorschlag gilt!“ Jeder Vorschlag darf von anderen Gruppenmitgliedern nicht verändert werden. So entsteht eine Gestalt, die alle in der Gruppe mitgestaltet haben. Der/die Trainer\*in unterstützt – wenn notwendig – sprachlich die eine oder die andere Gruppe.

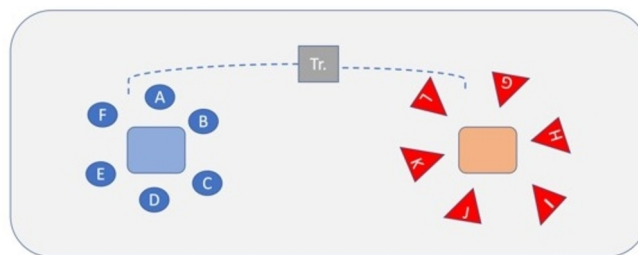


Abbildung 5: Entstehen der imaginären Gestalten

Danach bestimmt jede Gruppe, welcher TN aus der eigenen Reihe die Rolle der imaginären Person übernehmen soll. Die ausgewählten TN (z. B. A in der ersten Gruppe, G in der zweiten) nehmen auf den Kissen/Stühlen Platz und übernehmen die Rolle der imaginären Person.

### ETAPPE 2: Der persönliche Ausdruck der TN

**Interview der imaginären Personen** — Einige TN der Gruppe A bleiben als „Unterstützer“ (Berater bzw. Verwandte der erfundenen Person, je nach Kontext) des Protagonisten A und setzen sich hinter den Protagonisten (in Dopplerposition), um ihn zu unterstützen. Die anderen TN gehen zum Protagonisten der Gruppe G, um ihn zu interviewen, als ob sie Journalisten wären. Das Gleiche geschieht mit der Gruppe von G.

<sup>30</sup> Zur genauen Beschreibung dieser und anderer Aufwärmübungen, die zu der Kissenübung eingesetzt werden können, siehe Dufeu 2003: 188-190.

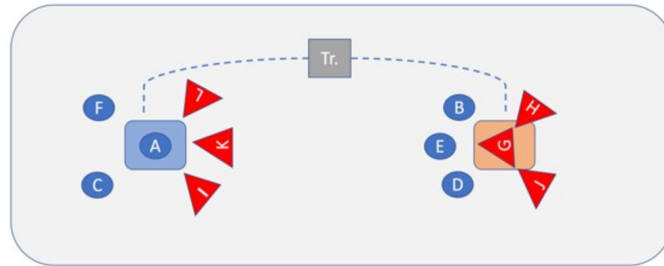


Abbildung 6: Interview der imaginären Gestalten

**Austausch der Informationen** — Die Interviewer gehen zu ihrem Protagonisten zurück. Der Protagonist teilt ihnen die neuen Informationen über seine Person mit, die durch den Austausch mit den Interviewern der anderen Gruppe entstanden sind. Die Journalist\*innen ihrerseits teilen ihm mit, was sie über die andere Gestalt erfahren haben.

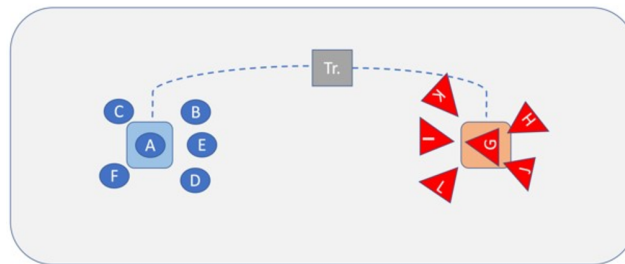


Abbildung 7: Austausch der Informationen

**Begegnung der Protagonisten** — Die beiden Kissen/Stühle werden in die Mitte des Raumes platziert und die Protagonisten (hier A und G) nehmen Platz darauf, ihre Untergruppe setzt sich im Halbkreis hinter sie, um sie zu unterstützen. Die/der Trainer\*in setzt sich seitlich der beiden Protagonisten. Nachdem Ort und Zeit der Begegnung von den Protagonisten beschlossen worden sind, kommt es zu einem ersten Dialog zwischen den Protagonisten, die von ihrer Untergruppe und dem/der Trainer\*in sprachliche Unterstützung erhalten.

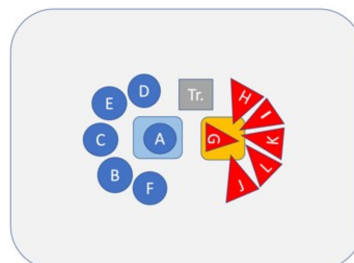


Abbildung 8: Begegnung der Protagonisten

### ETAPPE 3: Die Aufladung

**Die Aufladung durch den/die Trainer\*in** — Die zwei Protagonisten werden dann nacheinander sprachlich „aufgeladen“, indem der/die Trainer\*in in der Dopp-  
lerposition<sup>31</sup> von den ursprünglichen Aussagen des jeweiligen Protagonisten ausgehend eine sprachlich erweiterte und flüssigere Sequenz zum gleichen Inhalt entwickelt. Sie bietet ihnen dabei synonyme Ausdrucksweisen bzw. andere Formulierungsmöglichkeiten an (siehe Dufeu 2003: 233-236). Jeder Protagonist übernimmt dabei, was ihn aus dem Angebot des/der Trainer\*in anspricht. Diese passt dann ihre sprachlichen Vorschläge wiederum auf die Reaktion des Protagonisten an und modifiziert sie gegebenenfalls.

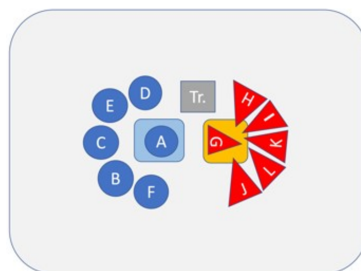


Abbildung 9: Aufladung von G

#### ETAPPE 4: Die Wiederaufnahme

**Die Verschiebung** — Die Protagonisten A und G kommen wieder in die Mitte des Raumes und jeder Protagonist bewegt sich dann seitlich um etwa einen halben Meter nach rechts, so dass jeder vor sich einen freien Platz hat, der von einem TN der anderen Gruppe besetzt wird (E für die Gruppe von A, L für die Gruppe von G). Zwei Gespräche (zwischen A und L, G und E) finden zugleich parallel statt, der/die Trainer\*in setzt sich zwischen zwei Protagonisten, um alle vier unterstützen zu können.

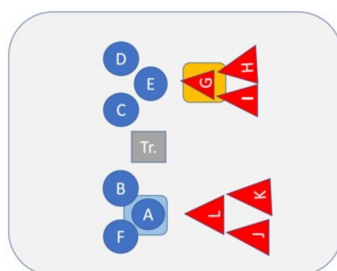


Abbildung 10: Verschiebung

Danach kann eine „doppelte Verschiebung“ stattfinden, bei der jeder TN einen Gesprächspartner hat.

<sup>31</sup> Beim Doppeln setzt sich der/die Trainer\*in hinter den Protagonisten, um ihn sprachlich zu unterstützen.



**Ziele der Übung** — Manchmal fragen sich TN eines Sprachkurses, was den besonderen Charakter eines literarischen Textes ausmacht. Um dies konkreter erfassen zu lassen, können wir sie z. B. in die Ausgangssituation der Erzählung versetzen und bitten sie dann, einen eigenen Text zu schreiben. Erst anschließend wird den TN der ursprüngliche Text präsentiert, wobei die eigene Produktion den Zugang zum Stoff erleichtert und die stilistischen Besonderheiten des literarischen Textes deutlich macht.

Eine Dramatisierung des Textes ermöglicht es, ihn erleben zu lassen, um seine Tiefe und seine symbolische Tragweite von innen wahrzunehmen.

Die Dramatisierung erleichtert außerdem das Verständnis dieses sprachlich anspruchsvollen Textes durch die Identifikation mit den zwei Figuren und durch die Auseinandersetzung mit ihren unterschiedlichen Standpunkten.

**Verlauf der Übung in einem Sprachkurs** — Diesen Text haben wir mehrmals mit Teilnehmer- und Lehrergruppen in verschiedenen Varianten eingesetzt. Wir werden hier exemplarisch einen möglichen Verlauf beschreiben.

### **ETAPPE 1: Erzählung der Geschichte durch die TN**

Der/die Trainer\*in fragt, ob jemand in der Gruppe die biblische Geschichte der *Heimkehr bzw. Rückkehr des verlorenen Sohnes* (Lukas 15, 11-32) kennt und der Gruppe erzählen könnte. Bei Bedarf stellt sie sich hinter den Erzähler, um ihn sprachlich zu unterstützen. Manchmal melden sich mehrere Personen, dann vervollständigen die anderen TN die Version des ersten Erzählers.

Die mündliche Erzählung knüpft an die orale Tradition des Textes an und vermittelt zugleich auf lebendige Weise die Konnotationen, die der Erzähler mit seiner Erzählung verbindet.

### **ETAPPE 2: Lebendige Einstimmung in die Geschichte**

Ausgehend von der Erzählung werden Dreiergruppen gebildet. Jede dieser Gruppen verfasst einen kurzen Text zur Begegnung zwischen dem älteren Bruder und dem verlorenen Sohn nach dem Fest. Es gibt drei Rollen: einen Erzähler und zwei Akteure (die zwei Brüder). Nach dem Verfassen des Textes und einer kurzen Einübung wird jede Szene dem Plenum vorgestellt. Diese Phase erlaubt einen ersten Einstieg in die Situation des vorgesehenen Textes.

### **ETAPPE 3: Die Entdeckung des Textes**

In einem Sprachkurs bitten wir die TN in den Dreiergruppen, zuerst jeder für sich den Text zu lesen und sich dann innerhalb der Gruppe auszutauschen über das, was sie von diesem Text verstehen. Dann geschieht ein Austausch in der Großgruppe. Andere Zugangswege sind auch möglich, z.B. den Schlüsselsatz und drei Schlüsselwörter für jeden Bruder in diesem Text zu suchen.

---

von R.M. Rilke. Das Bild von Rembrandt, *Die Rückkehr des verlorenen Sohnes*, 1669, kann insbesondere in Verbindung mit einer schriftlichen Aktivität eingesetzt werden.



#### **ETAPPE 4: Die Dramatisierung des Textes**

Es handelt sich darum, die TN die Rollen von innen erleben zu lassen. Statt ein „Sprechen über“ geben wir einem „Sprechen als“ den Vorrang, um eine Identifikation mit den Figuren zu fördern. Wir geben hier einen möglichen Verlauf an:

##### **Erste Verkörperungen der zwei Gestalten**

Die Gruppe bildet einen Kreis. Ein TN geht in die Mitte und nimmt die Haltung des älteren Bruders an, ein zweiter TN vervollständigt das Bild, dann gehen die beiden TN an ihren Platz in den Kreis zurück. Ein anderer TN geht in die Mitte und nimmt diesmal die Haltung des jüngeren Bruders ein, ein weiterer TN geht zu ihm und vervollständigt das Bild. Die Übung wird einige Male wiederholt, wobei nach einigen Wiederholungen zur Körperhaltung ein Laut und später eine verbale Aussage hinzugefügt werden.

##### **Skulpturen in Zweiergruppen**

Die TN bilden dann Zweiergruppen und schaffen ein Bild zusammen, bei dem sie sich zuerst nur mit Gestik ausdrücken. In einer weiteren Phase begleitet jeder seine Gestik mit einem Satz. Schließlich entwickeln sie von diesem Satz ausgehend einen kurzen Dialog, den sie im Plenum darstellen.

##### **Erster Einstieg in die Rollen der Brüder**

Der/die Trainer\*in stellt zwei Stühle in die Mitte des Raumes. Die ganze Gruppe geht hinter den Stuhl des jungen Bruders und „doppelt“ den leeren Stuhl. Indem sie sich hinter den Stuhl stellen, versuchen die TN, sich mit dem jungen Bruder zu identifizieren und machen eine oder mehrere Mitteilungen als junger Bruder zum älteren Bruder oder zu sich selbst in einem Selbstgespräch (dazu drehen sie den Kopf seitlich).

Das gleiche wird anschließend hinter dem Stuhl des älteren Bruders gemacht.

##### **Die Übernahme der Rollen**

Ein TN setzt sich auf den Stuhl des jungen Bruders und einer auf den Stuhl des älteren Bruders. Die Gruppe verteilt sich hinter den zwei Protagonisten. Es findet ein Gespräch zwischen den beiden Brüdern statt.

Dann gibt es eine „Aufladung“ der zwei Protagonisten, d.h. der/die Trainer\*in setzt oder stellt sich hinter einen Protagonisten und trainiert mit ihm den Teil des Dialogs, den er mit seinem Gesprächspartner hatte. Dann tut sie das gleiche mit dem anderen Protagonisten.

Je nach Verlauf findet danach eine „Verschiebung“ (Abb.10) statt, d.h. jeder Protagonist spricht mit einem neuen Gesprächspartner aus der Gruppe seines Antagonisten; zwei Gespräche finden dann parallel statt. Die Gruppe verteilt sich hinter den vier Protagonisten oder es findet direkt eine „doppelte Verschiebung“

statt: Die TN treffen sich in Zweiergruppen. Jeder TN vertritt dabei den Protagonisten, den er unterstützt hat (siehe Abb. 11). Diese Begegnung kann auch Rücken an Rücken stattfinden (Technik aus dem Psychodrama).

### Schriftliche Übung

In Untergruppen schreiben die TN etwas von ihrem Standpunkt aus (Eintrag ins Tagebuch, E-Mail an einen Bekannten, Nachricht an den Vater...) oder schreiben aus einer nahen Perspektive (z.B. als Schwester oder Mutter über die Beziehung der zwei Brüder...) bzw. aus einer distanzierten Perspektive, indem sie sich in eine entsprechende Rolle hineinversetzen (Journalist, Psychologe, Experte für Kommunikation...).

### Vertiefung des Originaltextes

Je nach Ziel des Kurses oder literarischem Interesse der Gruppe wird der Text von André Gide in der Großgruppe gelesen und besprochen.

Dann kann auch der Kontext angesprochen werden: „Die Rückkehr des verlorenen Sohnes“ wurde von André Gide 1907 verfasst. Mit diesem Text entgegnete er (er war Protestant) den Versuchen von Paul Claudel und Francis Jammes (beide französische Schriftsteller), ihn zum Katholizismus zu bekehren.

### 5.3 Einsatz des Textes in PDL-Lehrerausbildungen

Bei Lehrerausbildungen nutzen wir diesen Text, um die *Prinzipien der Resonanz* und *der dramaturgischen Kräfte* als Auswahlkriterien eines Textes zu illustrieren.

**Die Präsenz von dramaturgischen Kräften** — Die Kräfte sind im Text von Gide klar ersichtlich, da es sich um den kontroversen Dialog zwischen zwei Brüdern handelt: der ältere Bruder als Vertreter der Ordnung, der Tradition, der Norm... und der jüngere Bruder, der u.a. die Freiheit und die Freuden des Lebens sucht und das Leben genießen möchte. Dieser Dialog versinnbildlicht zwei unterschiedliche Lebensauffassungen.

**Das Resonanzpotential des Textes** — Damit die Lust zu sprechen bei den TN geweckt wird, ist es wichtig, dass sie sich durch den Text angesprochen fühlen. Es handelt sich darum, die *innere Resonanz* zu entdecken, die ein solcher Text durch seine symbolische Tragweite bei den TN hervorrufen kann, so dass sie sich angesprochen fühlen und in ihnen der Wunsch geweckt wird, sich auszudrücken.<sup>34</sup> Ein Text, der zahlreiche Assoziationen auslöst, kann bei den TN auf eine breitere Resonanz stoßen, denn er erweitert ihre Identifikations- und Reaktionsmöglichkeiten.

Nachdem sie die ersten zwei Etappen der Übung für Teilnehmer\*innen durchgeführt haben, bitten wir die Trainer\*innen bei einer Lehrerausbildung,

<sup>34</sup> Dies gilt auch bei der Auswahl von Bildern oder von Gegenständen als Ausdrucksauslöser.

zuerst jede für sich den Text zu lesen und die Themen zu notieren, die in diesem Text angesprochen werden. Dann sammeln sie die Themen in Dreiergruppen und vervollständigen ihre Vorschläge durch Anregungen der anderen. Dann findet ein Austausch in der Großgruppe statt.

Zur Illustration eine Auswahl der Themen, die in einer PDL-Lehrerausbildungsgruppe genannt wurden: Geschwisterrivalität / Geschwisterzwist / Platz in der Familie / Erbschaft in der Familie / Erbe / Werte der Familie fortsetzen / Identität / Innen (Schutz) -Außen / Bleiben – Weggehen / Sicherheit und Schutz im Haus und Unsicherheit draußen / Abhängigkeit / Ordnung/Sicherheit vs. Freiheit/Unsicherheit / Disziplin-Abenteuer / Festhalten-Loslassen / Sicherheit in den Grenzen (der Schutz innen) und Risiko eingehen / das Abenteuer und die Gefahr draußen / Konflikt zw. Tradition und Modernität / Ordnung und Disziplin vs. Freiheit und Abenteuer / Einschränkung / Grenzen setzen vs. Risiken eingehen / Älterer Bruder: Sprachrohr der Ordnung, des Gesetzes / Hüter der Tradition, des Dogmas / Der Besserwisser: Der große Bruder kennt die Regeln besser als der Vater selbst / Feste Norm der Religion vs. eigenes Denken / Kirche vs. freie Meinung / Suche nach der Wahrheit / Toleranz für andere Wege / Macht der Opfers / Funktion des sich Opfern / Jedem seine Meinung / Versuch, den anderen zu überzeugen / Vergebung / Hochmut / Nicht zuhören. . .

Das Suchen der Themen ermöglicht auch dem/der Trainer\*in, bestimmte Aktivitäten bzw. den Verlauf der Übung aufgrund der potenziellen Resonanzen der TN vorzubereiten, um mehrere Durchführungsvarianten zur Verfügung zu haben.

## 6 Die Merkmale der psychodramaturgischen Praxis für den Fremdspracherwerb

Die beschriebene Praxis führt zu einer intensiven Beziehung zur Sprache und fördert einen individualisierten Spracherwerb. Sie wird u.a. durch folgende Komponenten charakterisiert:

Die Sprache lebt, die Sprache wird erlebt.  
Bernard Dufeu

**Die Entstehung einer persönlichen Sprache.** Die Sprache wird direkt erfahren, erlebt und erworben, statt vorwiegend gelernt. An Stelle einer durch didaktische Zwecke oft sterilisierten und neutralisierten Sprache entsteht eine lebendige und persönliche Sprache, die eine Bedeutung für die TN hat. Die Fremdsprache wird als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel und nicht als Lernstoff betrachtet. Sie wird teilnehmer- und gruppenorientiert vermittelt, das heißt, dass wir nicht im Voraus bestimmen, was die TN sagen oder lernen sollen bzw. in welcher Reihenfolge sie sich sprachliche Inhalte aneignen sollen,

sondern wir folgen den TN und der Gruppe. Die sprachlichen Inhalte entspringen aus den Ausdrucksbedürfnissen der TN in der von ihnen mitgestalteten kommunikativen Situation; damit wird die zweite Verfremdung („Es sind nicht ihre Worte“) reduziert bzw. aufgehoben.

Die TN konkretisieren, präzisieren, interpretieren und modifizieren manchmal die von dem/der Trainer\*in angebotene offene Rahmenaktivität aufgrund ihrer Wahrnehmung, ihrer Erwartungen und ihrer Persönlichkeit.<sup>35</sup> Sie bekommen von dem/der Trainer\*in oder von den anderen TN nach Bedarf das sprachliche Material, das ihnen in dem Augenblick fehlt. Der/die Trainer\*in folgt ihnen auf ihrem Wege und unterstützt sie sprachlich ad hoc. Dies führt zu einer methodologischen Umkehrung: *Folgen statt vorauszugehen*.

Wenn es ihre Worte sind,  
dann kann es leichter ihre Sprache werden.  
Bernard Dufeu

Die TN nehmen dadurch am Entstehungsprozess der Sprache in der Gruppe direkt teil. Sie fühlen sich durch das Gesprochene und das Gehörte angesprochen, denn es besteht eine direkte Verbindung und Übereinstimmung zwischen den Sprechenden und ihren Aussagen, zwischen dem, was sie sagen, und dem, was sie ausdrücken möchten. Sie sind Co-Autoren der Sprache, die im Kurs eingeführt wird. Sie sind damit für die Inhalte mitverantwortlich. Sie können sich also mit ihren Äußerungen identifizieren und sich von den Worten der anderen angesprochen fühlen, was den Integrationsprozess der Fremdsprache fördert.

Die Sprache wird unter anderem symbolischer Ausdruck der realen und imaginären Welt der TN und der Gruppe sowie ihrer gegenseitigen Beziehungen.

**Sprache und Sprechen werden in Beziehung erlebt.** Von Anfang an wird die Sprache in einer lebendigen Beziehung von Person zu Person in einer von der Gruppe und von dem/der Trainer\*in mitgestalteten Situation erlebt.

Der/die Trainer\*in begegnet den TN da, wo sie sind, und begleitet sie auf ihrem Weg.<sup>36</sup> Statt der stark geprägten hierarchischen Beziehung des lehrwerkzentrierten Unterrichts wird eine empathische Beziehung in der Gruppe gefördert. Dazu muss der/die Trainer\*in präsent und einfühlsam sein und sich in die TN hineinversetzen, um ihnen gewissermaßen von innen in ihren Ausdruckswünschen zu folgen. Die PDL betrachtet sich als eine Pädagogik der Präsenz, die Offenheit für das Unerwartete fordert, was die Bereitschaft

<sup>35</sup> Wir betrachten diese Veränderungen meistens als eine Korrektur und Anpassung der Gruppe an das Gruppenleben. Es entspricht dem Geist einer „Pädagogik des Angebots“ (vs. einer Pädagogik des Gebots „pédagogie de la proposition et non de l'imposition“).

<sup>36</sup> Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen „den Teilnehmern begegnen, wo sie sind“ und „die Teilnehmer abholen“, was mit einer Absicht hinsichtlich des Zieles verbunden ist.

und den Mut verlangt, entstehen zu lassen, was gerade präsent und latent ist, und der Kraft des Augenblicks zu vertrauen.

Die PDL ist Ausdruck einer relationellen Pädagogik, die Sprache ist hier nicht vorwiegend Ziel des Unterrichts, sondern das Mittel, welches zur unmittelbaren Begegnung<sup>37</sup> und zur Beziehung der TN führt<sup>38</sup>. Die Begegnung beruht u. a. auf dem aktiven Zuhören und auf einer empathischen Haltung.<sup>39</sup> Um dies zu ermöglichen, muss ein Raum geschaffen werden, der eine Begegnung auf der realen, insbesondere aber auch auf der imaginären Ebene erlaubt und den TN gestattet, zugleich sie selbst und auch ein anderer zu sein. Eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und der Zusammenarbeit trägt dazu bei, Sprechängste zu reduzieren bzw. abzubauen und die Risikobereitschaft der TN in der Fremdsprache zu erhöhen.

Anstelle eines „Sprechens über“ Inhalte (insbesondere über den Inhalt des Textes der Lerneinheit), das den sprachlichen Austausch im lehrwerkzentrierten Unterricht oft charakterisiert, entsteht ein „Sprechen zu“ jemandem (zu einem anderen oder zu den anderen in der Gruppe) und ein „Sprechen mit [-einander]“, das die Präsenz in der Kommunikation verstärkt und das Zuhören der anderen fördert, denn sie wissen nicht im Voraus, was die Gesprächspartner bzw. die Protagonisten ausdrücken werden.<sup>40</sup> Das Zuhören konzentriert sich auf die jeweils sprechende Person und auf die Bedeutung der Botschaft, die diese übermitteln will. Es handelt sich nicht mehr darum, Wörter in der Fremdsprache zu lernen, sondern vor allem, jemandem in der Fremdsprache zu begegnen und über diese Begegnung die Fremdsprache zu erwerben. Die Sprache wird in Beziehung zum Sprecher aufgenommen. Da ein Raum für das Unerwartete, das Überraschende, das Originelle (ohne dass Originalität besonders gesucht wird) geschaffen wird, wird zugleich die Neugierde des Zuhörers geweckt.

**Jedem sein Weg und jedem sein Erwerberrhythmus.** Es findet keine Vorauswahl von Sprachinhalten statt, die auferlegt werden und gelernt werden sollen, was zu einem Lernzwang führen und den Spracherwerb beeinträchtigen kann. Die Inhalte entstehen durch die Vielfalt der Ausdruckswünsche der TN und bieten eine breite Sprachpalette an, bei der jeder übernehmen und behalten kann, was für ihn in Resonanz zu ihm steht bzw. seinem sprachlichen Reifungsprozess entspricht. Jeder hat das Recht auf Irrtum, auf Vergessen und auf Differenzierung. Dies trägt zu einer Gruppenatmosphäre bei, die Spannungen reduziert, die Akzeptanz von Unterschieden fördert, das Selbst-

<sup>37</sup> Die Begegnung ist einer der Hauptthemen des Begründers des Psychodramas, Jakob Levy Moreno. Eines seiner ersten Werke heißt: *Einladung zu einer Begegnung* (1914).

<sup>38</sup> Wir vergessen nicht dabei, dass die TN zu uns kommen, „um die Sprache zu lernen“. Wie verändern aber die Perspektive, indem wir der Sprache bei ihrem Erwerb ihre Grundfunktionen zurückgeben und von einer Pädagogik des Zieles zu einer Pädagogik des Weges übergehen.

<sup>39</sup> Die Doppelübungen tragen sehr stark dazu bei.

<sup>40</sup> Es ist symptomatisch, dass uns ein Schüler beim Feedback am Ende eines PDL-Kurses für Jugendliche sagte: „Ich war erstaunt, dass das, was die anderen auf Französisch sagten, interessant sein könnte.“

wertgefühl und das Sich-Zutrauen der TN in der Fremdsprache steigert, die Experimentierfreudigkeit, die Spontaneität und die Kreativität im Umgang mit der Fremdsprache erhöht.

Die Teilnehmer eignen sich  
besser die Sprache an,  
wenn sie sie anspricht.  
Bernard Dufeu

**Die Adäquatheit der Sprache.** Die Einheit zwischen den Sprechern und ihrem Ausdruck begünstigt die Kommunikation in der Gruppe, fördert die Aufmerksamkeit und ein gegenseitiges Zuhören, erhöht das Behalten der neuen sprachlichen Inhalte,<sup>41</sup> erleichtert die Integration der Fremdsprache und verstärkt die Motivation der TN.

Es besteht keine Trennung zwischen der Sprache und ihrer Anwendung bzw. zwischen Gebrauch der Sprache und Erfahrung, denn die Sprache entsteht in Einklang mit der Situation in der anwesenden Gruppe. Sie hat eine persönliche Resonanz für die TN, die sich die Sprache umso besser aneignen und in sich aufnehmen können, da es sich um ihre Worte handelt. Dies führt zu einer Kenntnis der Sprache, der das Wissen über die Sprache untergeordnet ist.<sup>42</sup>

- *Mama, was ist ein Monolog?*

- *Es ist ein Dialog zwischen deinem Vater und mir.*<sup>43</sup>

Französischer Witz

**Eine offene Kommunikation.** Im lehrwerkzentrierten Unterricht stellen die Lehrer\*innen oft Fragen, deren Antwort sie mehr oder weniger kennen. Diese Fragen haben meistens eine Kontrollfunktion: Es wird geprüft, ob der Lernende zugehört, verstanden bzw. gelernt hat. Der Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden vermittelt oft den Eindruck eines Monologs zu zweit. Durch die Fragen behalten die Lehrenden die Macht der Gesprächsführung und bringen die Lernenden manchmal unter Zugzwang, was für letztere zu einer peinlichen Situation führen kann, wenn sie nicht über die sprachlichen Mittel verfügen, um die gestellte Frage zu beantworten. Dies geschieht sogar im Rahmen eines Unterrichts, der als „kommunikativ“ bezeichnet wird!

<sup>41</sup> Da die Sprache in Beziehung, in Interaktion und in Situation erlebt wird, wird nicht nur das semantische, sondern auch das episodische Gedächtnis miteinbezogen und angeregt.

<sup>42</sup> Der Unterschied zwischen Kenntnis und Wissen kann an einem Beispiel illustriert werden: Wenn wir ein Buch über ein fremdes Land lesen, dann bekommen wir Wissen über dieses Land. Wenn wir in das Land gehen und Kontakt mit seinen Bewohnern haben, entwickeln wir Kenntnis. Der entsprechende Begriff zu „Kenntnis“ auf Französisch „co(n)-naissance“ (mit-Geburt) macht den Unterschied deutlich. Das Wissen über die Sprache wird in der Psychodramaturgie nicht vernachlässigt, es findet durch die mentalen Prozesse statt, die die Teilnehmer durch die eigene Beobachtung der Sprache und die Sprachkorrekturen selbst vollziehen ebenso wie durch die Reflexionsphasen (5.1.7, Etappe 5), die in der Gruppe stattfinden.

<sup>43</sup> Die Rollen kann man umkehren: „-Papa, was ist ein Monolog?“ usw.

Als Person reagieren, statt Pseudofragen stellen.  
Bernard Dufeu

In der Ausbildung von PDL-Trainer\*innen wird in den Anfangsphasen des Spracherwerbs (beim Doppeln oder Spiegeln) geübt, zu den Aussagen der TN Stellung zu nehmen statt (Kontroll-)Fragen zu stellen. Wenn zum Beispiel ein TN sagt: „Ich reise gern“ kann der/die Trainer\*in – statt die klassische Lehrerfrage zu stellen: „Warum?“ oder „Wohin?“ – kurz ihre eigenen Eindrücke über das Reisen angeben. Z. B. „Ich reise gern in südliche Länder, denn ich liebe die Sonne“ oder „Ich reise ungern in ein Land, dessen Sprache ich nicht kann“ oder „Ich fühle mich vor einer Reise immer sehr nervös.“ Sie überlässt damit dem TN die Wahl der Reaktion: Er kann dann entweder auf die Stellungnahme des/der Trainer\*in reagieren oder seine eigenen Ausführungen weiterverfolgen.

Fragen unter TN, die in der Gruppe gestellt werden, sind echte Fragen, denn nur der Befragte kennt die passende Antwort. Sie erfüllen wirklich die Funktion, Auskunft zu geben oder zur Klärung beizutragen. So ergibt sich eine authentische Form der Kommunikation, die das gegenseitige Zuhören fördert.

Die Fremdsprache erfüllt damit die Hauptfunktionen, die sie nicht nur beim Erwerb unserer Muttersprache, sondern auch im täglichen Leben hat: die expressive, die kommunikative und die symbolische Funktion.<sup>44</sup>

Es erscheint uns wichtig, das Wesen und die Hauptfunktionen der Sprache bei ihrer Vermittlung zu beachten.

## 7 Welche Elemente der PDL fördern den Spracherwerb?

Wir möchten hier einige Faktoren herausgreifen, die den Erwerb der Sprache durch die PDL erleichtern:

**Die Präeminenz des Seins.** Der Unterricht ist personengerichtet. Der/die Trainer\*in bietet eine Sprache an, die von den Ausdruckswünschen der TN ausgeht. Dies bedeutet, dass die TN direkt zur Entwicklung der Sprache in der Gruppe beitragen. Dadurch entsteht eine Einheit zwischen den Sprechern und ihren Aussagen. Was gesagt wird, hat eine Bedeutung für sie. Dieser persönliche Bezug zur Sprache fördert den Behaltensprozess und die Integration der Fremdsprache.

**Der ganzheitliche Ansatz.** Die TN werden in ihrer Gesamtheit angesprochen, dadurch werden verschiedene Wahrnehmungs- und Ausdruckskanäle aktiviert, die den Erwerbsprozess fördern. *Der Körper* wird in der PDL u.a. durch verschiedene Faktoren angesprochen: die tägliche Entspannung, den Platz der Aussprache in der PDL,<sup>45</sup> den Einsatz von Bewegungen bei der Korrektur der

<sup>44</sup> Die anderen Funktionen werden diesen Hauptfunktionen unterordnet. Im lehrwerkzentrierten Unterricht übernimmt z.B. die metasprachliche Funktion einen großen Raum, weil unerschwinglich vorausgesetzt wird, dass das Kennen unmittelbar zum Können führt bzw. unentbehrlich für das Können ist.

<sup>45</sup> Die Aussprache ist der physischste Teil des Spracherwerbs.

Aussprache (das motorische Gedächtnis wird dadurch gefördert) und insgesamt durch die Beteiligung des gesamten Körpers am sprachlichen Ausdruck, denn das Sprechen wird oft von Bewegungen im Raum begleitet. *Die Affektivität und der Intellekt* begleiten den gesamten Erwerbsprozess, da es sich um den eigenen Ausdruck der Teilnehmer\*innen handelt.

**Die Entwicklung der Tiefenziele des Spracherwerbs.** Insbesondere in Zwischenübungen werden Aktivitäten angeboten, die die Haltungen, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern, die den Spracherwerb fördern (siehe Abb. 1 in 1.2).

**Erwerben durch Erleben.** Die Sprache wird in Beziehung erfahren und erlebt, statt vorwiegend gelernt zu werden. Damit entsteht ein lebendiger Kontakt mit der Sprache, der zu einer Kenntnis der Sprache statt eines Wissens (siehe Fußnote 40) führt. Dadurch wird die Fremdsprache besser integriert.

**Wegorientiert statt zielgerichtet.** Die Sprache entwickelt sich im Hier und Jetzt der realen oder imaginären Situation. Jeder eignet sich u.a. aufgrund seiner Resonanz zu dem, was in der Gruppe entsteht, die Sprache an. Es gibt keinen äußeren Lerndruck, um bestimmte Ziele zu erreichen oder den Ansprüchen eines Programms zu entsprechen. Das Ziel steht nicht im Wege.

**Die Funktion des/der Trainer\*in.** Sie hat eine leitende Funktion, sie ist verantwortlich für die Auswahl der Rahmenaktivitäten, den Aufbau der Übung und ihrer verschiedenen Phasen. Sie hat außerdem eine gruppenstiftende und eine unterstützende Funktion: sie folgt den TN in ihren Ausdruckswünschen und gibt ihnen das fehlende Sprachmaterial. Dies trägt zum Sicherheitsgefühl der Teilnehmer\*innen bei, dieses Gefühl fördert den Spracherwerb.

**Die Konzeption des/der Teilnehmer\*in.** Wenn jeder Mensch als einzigartiges Wesen betrachtet wird, dann bedeutet es konsequenterweise auf der pädagogischen Ebene, dass jeder seinen Weg mit seinem eigenen Erwerberrhythmus geht. Diese Akzeptanz der Individualität der Fortschritte reduziert die Angst, den Anforderungen nicht zu entsprechen oder nicht so gut wie die anderen zu sein.

**Der sanfte Einstieg in die Fremdsprache.** Die Grundübungen der ersten Tage eines Intensivkurses (Doppeln, Spiegel) bieten eine behutsame Progression an, so dass die TN in einem geschützten Rahmen ihre ersten Schritte in der Fremdsprache machen können.

**Die relationelle Progression.** Jeder wird zuerst einzeln in die Fremdsprache eingeführt. Dann finden Dialoge zwischen zwei TN statt; später kommen Übungen, die die Gruppe direkt einbeziehen. So entsteht eine Progression von sich aus zum anderen und zu den anderen, die eine graduelle Entwicklung der Kommunikation in der Gruppe fördert.

**Der spiralförmige Aufbau der Übungen.** Der *Aufbau der sprachlichen Sequenz* und die *Aufladungstechnik* ermöglichen eine progressive Erweiterung und Präzisierung der Sprache ausgehend von der Sprachproduktion der TN. Die *Wiederaufnahmetechnik* ermöglicht eine Wiederverwendung der neuen Sprachelemente der ersten Begegnung zwischen den Protagonisten in einer modifizierten Situation, statt linear neue Übungen mit neuem Sprachmaterial



anzubieten.

**Der Stellenwert der Aussprache.** Insbesondere das Doppeln ermöglicht eine präzise Wahrnehmung der fremden Sprache durch die Nähe des/der Trainer\*in, so dass die Aussprache in ihrer Eigenheit vertrauter wird. Zwischenübungen vermitteln zugleich die prosodischen und segmentalen (Laute) Eigenarten der Fremdsprache. Gleichzeitig wird das auditive Gedächtnis trainiert. Die erste Verfremdung („Es ist nicht ihre Sprache“) wird dadurch reduziert. Dies ermöglicht, dass sie sich sicherer in der Fremdsprache bewegen.

**Der Platz des Imaginären.** Viele Aktivitäten der PDL regen die *Imagination* der TN an. Sie führen die TN in die vielfältige Welt der Phantasie und erlauben, das eigene Ausdrucksspektrum und das Rollenrepertoire unter dem Schutz des Imaginären zu erweitern. Sie ermöglichen außerdem den anderen TN, sich unter neuen Aspekten im Imaginären zu begegnen.

**Das doppelte Interesse.** Die TN benutzen die Fremdsprache, nicht nur um die Sprache zu lernen, sondern weil sie ein persönliches Interesse haben, sich auszudrücken und mit den anderen in der Fremdsprache zu kommunizieren und in Beziehung zu treten. Dies stärkt ihre Motivation.

**Die Atmosphäre.** Diese wird u.a. durch die *empathische Haltung des/der Trainer\*in* zu den TN geprägt, indem sie versucht, deren Ausdruckswünschen zu folgen und ihnen die fehlenden Sprachmittel zu geben. Im Laufe der Kurse übernehmen die TN selber immer mehr diese unterstützende Funktion, dies fördert die Zusammenarbeit in der Gruppe. *Entspannungsübungen* und körperliche Übungen erhöhen nicht nur die Disponibilität der TN, sie tragen auch zur Atmosphäre in der Gruppe bei. Es wird weiterhin versucht, in der Eingangsphase eine *positive Beziehung zur Sprache* zu entwickeln, sei es über die Aussprache, u.a. durch den Einsatz von Gedichten, oder durch Zwischenübungen, die mit der Sprache spielerisch umgehen. Bestimmte schriftliche Aktivitäten fördern die Lust und die Motivation, sich kreativ und spielerisch mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen.

Darüber hinaus gilt der *Irrtum als unentbehrlicher Bestandteil des Spracherwerbs*. Der Kurs wird als Freiraum zum Experimentieren aufgefasst. Dies trägt zu einer gewissen Risikolust in der Fremdsprache bei und reduziert Sprechhemmungen aus Angst, Fehler zu machen. In der PDL werden daher die grammatikalischen Phänomene der Fremdsprache nur behandelt, wenn ein Problem bzw. Fragen auftauchen. Die Grammatik wird nicht programmiert<sup>46</sup>, sondern folgt einem der Grundprinzipien der PDL *Folgen statt antizipieren*. Die TN haben daher die *Freiheit zu vergessen* und *sich zu irren*, was die Experimentierlust in der Fremdsprache fördert und zu einer freieren Atmosphäre beiträgt.

**Der Kontexteffekt.** Die Sprache wird in ähnlichen Bedingungen angewandt wie mit Sprechern außerhalb der Kurse. Dadurch wird das, was die Neurowissenschaftler den Kontexteffekt nennen, gefördert und damit der Transfer in den

---

<sup>46</sup> Dies ist meist der Fall in den Lehrbüchern, in jeder Unterrichtseinheit wird ein grammatisches Thema behandelt.

Alltag erleichtert.

**Der Einsatz von Intensivkursen.** Allgemein tragen Intensivkurse, unabhängig vom Ansatz, zu einem engeren Kontakt mit der Fremdsprache bei; diese wird den TN durch die Intensität der Kurse schneller vertraut. Neue lexikalische Elemente und grammatikalische Phänomene tauchen mehrmals auf, so dass ihre Beherrschung erleichtert wird. Das Beziehungsnetz unter den TN wird dadurch auch dichter, was die Kommunikation und den vielfältigen Gebrauch der Sprache begünstigt. Aus diesen Gründen werden Intensivkurse in der PDL bevorzugt.

## 8 Voraussetzungen und Grenzen der PDL

Will man die PDL in ihrer Standardausführung anwenden, müssen gewisse Erfordernisse bzw. Grenzen auf vier Ebenen berücksichtigt werden: bei den Arbeitsbedingungen, den Anforderungen an den/die Trainer\*innen, den Schwierigkeiten bei den Teilnehmer\*innen und den Erwartungen der Institutionen.

**Die Arbeitsbedingungen.** Die PDL wird – als Gesamtkonzept – möglichst als Intensivkurs (zwischen drei und sechs Stunden pro Tag) an Wochenenden oder in Wochenkursen eingesetzt. An den ersten zwei Wochenenden bzw. in der ersten Intensivwoche mit Anfängern liegt die optimale Gruppengröße bis zu 12 TN, um jedem TN einen persönlichen Zugang zur Sprache zu ermöglichen. Der Raum soll Bewegung erlauben.

Diese Arbeitsbedingungen sind nicht immer vorhanden, die Trainer\*innen müssen sich dann dem gegebenen Rahmen anpassen.

**Die Anforderungen an die Trainer\*innen.** Jede methodologische Wahl ist an erster Stelle eine persönliche Wahl, dies bedeutet, dass nicht jeder sich durch die PDL angesprochen fühlen muss, denn es hängt u.a. von der eigenen Konzeption der Erziehung, der Fremdsprachenvermittlung, der Beziehungsform mit TN und weiteren Kriterien ab. Sie fordert außerdem eine methodologische Umstellung, der nicht jeder zustimmen muss.

Die PDL verlangt u.a. Einfühlungsvermögen, achtsames Zuhören, Präsenz, Spontaneität, Kreativität, Flexibilität, um die Übungen der Gruppe anzupassen und den vorgeplanten Verlauf ad hoc zu verändern. Sie erfordert auch das Akzeptieren einer gewissen Unsicherheit und die Bereitschaft, mit dem Unerwarteten umzugehen, denn das imaginäre Leben einer Gruppe kann voller Überraschungen sein. Sie setzt außerdem bei den Trainer\*innen eine gute Beherrschung der Fremdsprache voraus, um flexibel zu sein und den Ausdruckswünschen der TN spontan gerecht zu werden.

Die PDL erfordert eine *spezifische Ausbildung*, u.a. um bestimmte Techniken wie die Doppel- und Spiegelübungen zu beherrschen und um die Aktivitäten teilnehmer- und gruppengerecht zu gestalten. Die Beherrschung der Techniken bedarf darüber hinaus einer gewissen Erfahrung, um Kurse für TN ohne Vorkenntnisse anzubieten. Deswegen wird den Trainer\*innen empfohlen, zuerst mehrere Kurse mit Anfängern mit Vorkenntnissen bzw. mit Fortgeschrittenen

durchzuführen, bevor sie Kurse mit Anfängern ohne Vorkenntnisse vorschlagen. Es verlangt außerdem eine gewisse Praxis, bis die Trainer\*innen sich im Umgang mit der PDL freier fühlen, um die Techniken und Aktivitäten je nach Gruppe zu kombinieren.

**Die Schwierigkeiten bei den Teilnehmer\*innen.** Die TN kommen natürlich mit einem heterogenen Kenntnisstand, was an sich ein Vorteil für die Gruppe sein kann, denn jeder kann von jedem lernen. Allerdings haben einige TN Schwierigkeiten, diese Unterschiede, die mit dem Fortschreiten der Kurse größer werden können, zu akzeptieren. Hinzu kommt: Je individueller ein Erwerbsprozess ist, desto unterschiedlicher ist die Progression der TN in der Fremdsprache. Die sprachliche Entwicklung, die nicht linear, sondern meistens sprunghaft stattfindet, ist in Intensivkursen besonders bemerkbar. Einige TN tendieren dazu, sich mit den anderen (meistens den „Besten“ der Gruppe) zu vergleichen und haben Schwierigkeiten, sich selbst als Maßstab zu nehmen.

Die PDL fordert außerdem von den TN ein gewisses Loslassen, dem Prozess zu vertrauen, statt unbedingt mit Anstrengung bestimmte Ziele erreichen zu wollen. Dieses Umdenken fällt einigen TN zu Beginn nicht leicht. Es fordert eine gewisse Sensibilität seitens des/der Trainer\*in, diese Umstellungsprozesse anzubahnen; dies wird u.a. anhand von Metaphern und kurzen Gedichten angeregt. In diesem Bereich ist noch einiges zu entwickeln.

**Die institutionellen Erwartungen.** In institutionellen Kontexten sind die Inhalte und Ziele aufgrund von Standardisierungsansprüchen oft sehr genau vorgegeben. Die PDL stellt aufgrund ihrer Teilnehmer- und Gruppenorientierung eine Umwandlung der methodologischen Konzeption in Bezug auf die geplanten Inhalte eines Lehrwerks dar. Sie setzt voraus, dass man auf Selektion der Inhalte, Lernprogression und auf feste sprachliche Ziele verzichtet, denn es wird in der PDL nicht angenommen, dass die TN Vokabeln, Grammatikregeln usw. in einer bestimmten Reihenfolge lernen sollen bzw. lernen. Die PDL als Gesamtkonzept kann aus diesen Gründen und aufgrund ihrer Arbeitsbedingungen auf institutionelle Widerstände treffen. Wenn man die PDL als Gesamtheit nicht anwenden kann, ist es jedoch ohne weiteres möglich, Techniken und Übungen aus der PDL einzeln auch in institutionellem Rahmen einzusetzen. Einige Institutionen (u.a. Instituts français, Universitäten, VHS, ...) sind für solche Ansätze offen.

Es ist wichtig, sich dieser Ansprüche und Grenzen bei der Anwendung der Psychodramaturgie bewusst zu sein.

## 9 Offener Schluss

Seit ihrem Beginn (1977) entwickelt sich die PDL ständig weiter: Neue Verfahren und Übungen werden erprobt und neue Erkenntnisse gewonnen, die zu einer Verfeinerung und Erweiterung der Spracherwerbspraxis führen.

Die PDL entwickelt ihre volle Effektivität, wenn sie als Gesamtkonzept eingesetzt wird; die Mehrheit ihrer Übungen und Verfahren können aber auch in anderen Unterrichtskontexten eingesetzt werden, um damit zu einem

teilnehmer- und gruppenorientierten Unterricht beizutragen. Einige ihrer Erkenntnisse und Verfahren können im Bereich der Dramapädagogik Resonanz finden und in andere Bereiche übertragen werden, die einen offenen und teilnehmerorientierten Unterricht anstreben. Die PDL hat einen praktischen Weg zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts geebnet und sie bietet bereichernde Impulse für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik.

## Bibliografie

- Bel-Coridian, Roseline & Gavelle, Geneviève(1978): Réflexions sur l'expression spontanée. In: Ferenzi Victor (Hrsg.): *Psychologie, langage et apprentissage*. Paris: CREDIF, 103-162
- Besse, Henri (1974): Les exercices de conceptualisation ou la réflexion au niveau 2. In: *Voix et Images du Crédif* 2, 38-44
- Boal, Augusto (1989<sup>2</sup>): Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt: Suhrkamp
- Dominguez Sapien, Natalia (2019): Macht kein (Psycho-)Drama draus! Dramapädagogik, Psychodrama, Psychodramaturgie: Versuch einer Begriffsklärung. In: Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (Hrsg.): *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*, 23-31 <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf>
- Dufeu, Bernard (2013b): Das Doppeln in der Psychodramaturgie. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, Oktober, 173-187 <https://doi.org/10.1007/s11620-008-0005-x>
- Dufeu, Bernard (2013a): Psychodramaturgy for Language Acquisition. In: Byram, Michael and Hu, Adelheid: *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Aufl.), 565-567
- Dufeu, Bernard (2007): Die Bedeutung des Körpers in der Psychodramaturgie. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, März, 50-62 <https://doi.org/10.1007/s11620-008-0005-x>
- Dufeu, Bernard (2006): Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H.: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. Aufl.). Frankfurt: Peter Lang, 99-105
- Dufeu, Bernard (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Mainz: Editions Psychodramaturgie (nur beim Autor zu beziehen)
- Dufeu, Bernard (1996): Aspekte der Sprachpsychodramaturgie. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 144-159
- Dufeu, Bernard (1996): Les approches non conventionnelles des langues étrangères. Paris: Hachette
- Dufeu, Bernard (1995): Die methodologischen Grundlagen einer Pädagogik des Seins. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 40, 145-162

- Dufeu, Bernard (1994): *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press
- Dufeu, Bernard (1992): *Sur les chemins d'une pédagogie de l'Être*. Mainz, Éditions Psychodramaturgie
- Dufeu, Bernard (1983): Haben und Sein im Fremdsprachenunterricht. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): *Gestaltpädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, 197-217
- Dufeu, Bernard (1982): Vers une pédagogie de l'être: la pédagogie relationnelle. In: *Die Neueren Sprachen* 81/3, 267-289
- Dufeu, Bernard: Bibliographie über die PDL  
<https://www.psychodramaturgie.org/de/publikationen/bibliografie>
- Feldhändler, Daniel (1996): Inszenierung interkultureller Selbst-/Fremdbilder in der Fremdsprachenausbildung. In: Ambos, Erwin & Werner, Irene (Hrsg.) (1996): *Interkulturelle Dimension der Fremdsprachenkompetenz*. Bochum: AKS Verlag, 257-268
- Feldhändler, Daniel (1989): Das lebendige Zeitungstheater – Teilnehmeraktivierung im Fremdsprachenunterricht durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen. In: Addison, Anthony & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Gesprochene Fremdsprache*. Bochum: AKS- Verlag, 119-140
- Florida, Aurora (2017) Die Psychodramaturgie Linguistique-Methode im Einzelsetting. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, Oktober, 319-333 <https://doi.org/10.1007/s11620-017-0399-4>
- Franz, Maria von (1979) Der Individuationsprozess. In: Jung, Carl Gustav: *Der Mensch und seine Symbole* (9. Aufl.). Olten und Freiburg in Breisgau: Walter-Verlag, 160-229
- Habersack, Charlotte; Pude, Angela & Specht, Franz (2013): *Menschen. Kursbuch A2.2*. Ismaning: Hueber Verlag
- Karnath, Hans-Otto & Thier, Peter (2003): *Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08957-6>
- Moreau Pierre F. (1975): L'expression Spontanée. Une nouvelle méthode d'enseignement des langues. In: *Psychologie Septembre*, 14-19
- Moreno, Jakob Levy (1959): *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag
- Moreno, Jakob Levy (1954<sup>1</sup>, 1967<sup>2</sup>): *Die Grundlagen der Soziometrie*. Köln: Westdeutscher Verlag
- Moreno, Jakob Levy (1947, 1972<sup>2</sup>): *The Theatre of Spontaneity*. Beacon (N.Y.): Beacon House Inc.
- Moreno, Jakob Levy (1924): *Das Stegreiftheater*. Potsdam: Kiepenheuer
- Moreno, Jakob Levy (1914): *Einladung zu einer Begegnung*. Wien: Anzengruber Verlag
- Souriau, Etienne (1950): *Les deux cent mille situations dramatiques*. Paris: Flammarion Editeur

Trimmel, Michael (2003): *Motivation, Emotion, Kognition*. Wien: Facultas  
Verlags- und Buchhandels AG

Urbain, Willy (1975): Suvaglingua et pose spontanée de la voix. In: *Revue de  
phonétique appliquée* 33-34, 81-106

WINDOW OF PRACTICE

## If you can't say it, take a puppet <sup>1</sup>

*Angélique Arts*

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.6>

*Using puppets in language learning is unusual in secondary or higher education but has a great potential to allow students to develop their language skills and creativity. Shy students can learn to engage in open discussions – a requirement for the oral exam – by speaking through the puppet. I wanted to investigate whether young adult learners are willing to engage in such rather unusual but promising method and record their experiences. This article gives an overview of the approach and summarises the student feedback received.*

### 1 Introduction

I love to watch puppet shows. And I am a language teacher. Having used hand puppets and shadow puppets in a supplementary school, teaching German to 8 to 9-year-old children, I could immediately see their interest rising when I introduced the puppets. The children were mesmerised, focused and happy to engage in activities.

But usually I am teaching German to young adults. I have been a German teacher at King's College's Modern Language Centre for 15 years now, and my students are undergrads and postgrads in language courses from A1 to C2 level of the CEFR. I was wondering whether puppets would spark the same interest and engagement in such young adults as it did for the children.

Jane Fisher (2011) states that puppets do not only help children in EYFS to develop their communication skills, but can also be used in maths for problem solving, reasoning and numeracy, or to teach motor skills. But what about the use of puppets in secondary or higher education? The research literature on this topic is sparse.

Wondering why puppets are not used beyond primary education, I decided to try it out with my own King's students. I was in particular keen to find out whether students who are shy or anxious when speaking in class, will be more comfortable and willing to do so with a puppet.

### 2 The setup

In my beginner classes I used hand and finger puppets for smaller revision sessions. I would encourage them to practise what they have learned so far from

introducing themselves, to talking about things like their family or food. But this time they are a puppet character in a dialogue with another puppet or two. In intermediate groups I used them for discussions and debates and encouraged students to undertake small research projects in the target language and write from the perspective of their puppet or about their puppet.

Students need time to get into the spirit of the puppet and connect with their character. A first task could be to reflect at home or in class about the puppet, revising not only the vocabulary but also thinking about the personality of their character. Afterwards they would start a dialogue with another puppet.

In the beginning, I let the students use the puppets without any further props, but realised that students tend to 'forget' about their puppet and started speaking with each other like they were in a normal conversation: not using the puppet anymore but looking at each other, not sure whether to continue talking as the invented character or as themselves. So, I provided a small frame simulating a stage behind which the puppets can appear, talk and interact. This way the puppets stay in the centre of the students' attention and they keep acting without falling back into regular face-to-face conversation.



Figure 1: A picture frame becomes a stage for a conversation between Sigmund Freud and Pablo Picasso. (© Angélique Arts)

The facilities where I work do not allow me to bring a proper stage, but instead I brought in a large scarf or tablecloth to simulate a stage. After a rehearsal period they presented their small dialogues and the observing students were encouraged to address the puppets and ask them questions. This required imagination and a great deal of reflection. The focus was on spontaneity in oral communication, so there was no need to write anything down.

More advanced students were having discussions or debates with their puppets in the same settings. The intermediate B2 students discussed Brexit, international relations, fashion trends and the usage for new media. Prior to these discussions, they revised phrases to express opinions, agreement, doubt or disagreement.

The puppets used represented famous characters like Marie Curie, Sigmund





Figure 2: Providing a “curtain” for the students to hide and become “invisible” to their audience helped some quieter or shy students to perform and speak out. (© Angélique Arts)

Freud, Louis Armstrong etc<sup>2</sup>. Prior to class, students had time to research their chosen puppet character’s personality and ask themselves how these historic figures would see the world today. I have seen a Pro-European Mozart, a Brexiteer Sherlock Holmes, and the conqueror Cleopatra arguing together over Brexit to the great amusement of all students.

I had chosen these puppets for my B2 students in order to make the puppet play more intellectually challenging, as I was worried that they might find the usage of animal or traditional puppets too childish. But almost always there were smiles on their faces and a welcoming attitude when presenting the puppets for the first time, regardless whether we used animal hand puppets or the finger puppets of famous people.

### 3 Improvement of speaking skills

For some students it was a clear advantage that they could hide behind the puppet. They felt more at ease in discussions as it was the puppet making statements and the puppet making mistakes, not the student him/herself. One student remarked that: “Feeling somehow detached from my own self by using the puppet has provided me with more courage to speak in German language.” And when watching the mini performances of their fellow students: “The individuals in the classroom break their own respective boundaries.”

For me as a teacher the puppets have the advantage that I can address the puppets – not the student directly – when discussing errors or providing feedback on group dynamics.

When my students reflected on their learning experience using puppets, their response was very positive. Not only did they enjoy the activity, but they would have even preferred if the puppets had been used more frequently

<sup>2</sup> These puppets were purchased from The Unemployed Philosopher’s Guild: <https://philosophersguild.com/collections/magnetic-personalities>.

during the year. They regarded the puppet-based activities as more effective than the normal in class speaking activities, as they felt less pressure and more comfortable when speaking in the foreign language. Neuroscience underlines this with their findings that learning takes place in an environment where stress levels are low and learning experiences are relevant to students (Willis 2007).

My students confirmed in a survey that using puppets was “more fun” or “more interesting”. This appeared to have an overall positive effect on the students’ openness and willingness to learning in general. A student reflects: “Dialogues can be a bit more absurd; but (could) use a wider (range of) vocabulary.” The students were not only revising taught vocabulary but also looking for more words because they wanted to express their ideas. Their wish to communicate and express themselves was real and relevant to them. I have experienced that students remembered words with a smile on their face if they had learned these during a puppetry session.

Whilst I was initially wondering whether students would accept puppets as a teaching and learning tool, their answers confirmed this was indeed the case. The puppets provided an opportunity to have serious, intellectually stimulating discussions in a relaxed atmosphere.

Using puppets and makeshift stages can help shy or anxious students, or students that are not used to express opinions, to open up and speak, as it allows these students to hide behind the puppet or behind the stage curtain.

When using puppets for teaching, I recommend giving students sufficient time to get used to the puppet, either by using a session of at least two hours or by bringing the puppets in the week before. The latter will also allow the students to do research and think about the personality of the puppet. You will be amazed by the results.

## Further Readings and References:

- Coppock, Lillian (1997): *Puppet Talk – Ideas for making puppets and their use in the development of language skills with children from four to nine years*. Twickenham: Belair Publications
- Davis, Jeffrey (1990): Archetypal Puppets Spark Good Writing. In: *College Teaching* 38/2, 49-51, <http://www.jstor.org/stable/27558392> [last accessed Jan 05, 2020]
- EGGE, Debora, Marks, Lauren & McEvers, Donna (1987): Puppets and Adolescents: A group guidance workshop approach. In: *Elementary School Guidance & Counseling* 21/3 pp.183-192, <http://www.jstor.org/stable/42869232> [last accessed Jan 05, 2020]
- Fisher, Jane (2011): *Puppets, Language and Learning*. London: Featherstone
- Peck, Sharon & Virkler, Aubre (2006): Reading in the Shadows: Extending Literacy Skills through Shadow-Puppet Theater. In: *The Reading Teacher* 59/8, 786-795, <http://www.jstor.org/stable/20204419> [last accessed Jan 05, 2020]

- Willis, Judy (2007): The Neuroscience of Joyful Education. In: *Educational Leadership* 64: Engaging the Whole Child, online only (Summer 2007), <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer07/vol64/num09/The-Neuroscience-of-Joyful-Education.aspx> [last accessed Jan 05, 2020]
- van Rossum, Helene: *Past Times – Activities and Resources to make history come alive*, <http://www.pasttimeshistory.com> [last accessed Jan 05, 2020]
- Coppock, Lillian (1997): *Puppet Talk – Ideas for making puppets and their use in the development of language skills with children from four to nine years*. Twickenham: Belair Publications
- Davis, Jeffrey (1990): Archetypal Puppets Spark Good Writing. In: *College Teaching* 38/2, 49-51, <http://www.jstor.org/stable/27558392> [last accessed Jan 05, 2020]
- EGGE, Debra, Marks, Lauren & McEvers, Donna (1987): Puppets and Adolescents: A group guidance workshop approach. In: *Elementary School Guidance & Counseling* 21/3 pp.183-192, <http://www.jstor.org/stable/42869232> [last accessed Jan 05, 2020]
- Fisher, Jane (2011): *Puppets, Language and Learning*. London: Featherstone
- Peck, Sharon & Virkler, Aubrey (2006): Reading in the Shadows: Extending Literacy Skills through Shadow-Puppet Theater. In: *The Reading Teacher* 59/8, 786-795, <http://www.jstor.org/stable/20204419> [last accessed Jan 05, 2020]
- Willis, Judy (2007): The Neuroscience of Joyful Education. In: *Educational Leadership* 64: Engaging the Whole Child, online only (Summer 2007), <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer07/vol64/num09/The-Neuroscience-of-Joyful-Education.aspx> [last accessed Jan 05, 2020]
- van Rossum, Helene: *Past Times – Activities and Resources to make history come alive*, <http://www.pasttimeshistory.com> [last accessed Jan 05, 2020]

TERMINOLOGY MATTERS

## Performative in a nutshell<sup>1</sup>

**Manfred Schewe**

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.7>

Contributors to this new rubric draw attention to terms that are frequently used when we speak or write about our pedagogical practices. The idea is to engage Scenario readers in a discussion of key terminology in the area of performative teaching and learning.

Through Scenario Journal and various Scenario Forum initiatives, including conferences, symposia, colloquia, the term *performative* has become a key term in the modern languages debate.<sup>2</sup> Many readers will remember the 2014 conference entitled *Performative Teaching, Learning, Research*, the 2017 conference on *Performative Spaces in Language, Literature and Culture Education*; and the 2020 conference, which carried the title *Going Performative in Education*, had to be cancelled due to the Covid-19 related lockdown.

Like with any other term the meaning of the term *performative* very much depends on how it is used in a specific *context*. The photograph below draws our attention to a context that is particularly noteworthy against the background of the recent worldwide *Black Lives Matter* protests.

Why is the streetname crossed out with a red line?

From medieval times the German word *Mohr* was often used when reference was made to people with dark skin. Similarly, in the English language reference was made to so-called blackmoors, or black Moors. However, in recent decades the use of the word has become very controversial due to its historical association with slavery and racism.

The photograph was taken on a *Performative City Tour*.

In 2015 actors and actresses of the theatre ensemble Label Noir and the political scientist and activist Joshua Kwesi Aikins, in collaboration with the Berlin Ballhaus Naunynstraße, came up with the idea of an unconventional city tour under the title *Dauerkolonie Berlin* (Permanent Colony Berlin). The aim of the project organisers was to create a greater awareness of Germany's colonial past, by focusing on traces that can still be found in Berlin – for example, in the form of streetnames, public sculptures or (stolen) art exhibits. A bus took the participants to different parts of the city, including the *Afrikanisches Viertel* (African Quarter), where scenes focusing on black resistance in Berlin were

---

<sup>2</sup> In this context note issue 62/2020 of the journal *Fremdsprache Deutsch* with a special focus on 'Performative Didaktik'. The issue is available online at: <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de> [last accessed: July 19, 2020]



© J. Zeller

Figure 1: Underground station *Mohrenstraße* in Berlin

acted out and became a reference point for discussions with the audience. The integration of these short theatrical *performances* seems to have been the main reason for giving the city tour the label *performative*.<sup>3</sup>

The reasoning of the project organisers makes sense in that the term *performative* is closely linked to the art form of theatre and its related art forms (for example, opera, dance). Theatre scholar Fischer-Lichte (2004/2008) has analysed in great detail how the term is used and understood in theatre(-related) contexts, and in doing so she has highlighted elements of the *performative*, including presence<sup>4</sup>, spatiality, embodiment, voice and rhythm.<sup>5</sup> However, in the context of our discussions revolving around *performative teaching and learning* there are also other theoretical perspectives that are potentially of interest, including Judith Butler's (1990) Gender Studies perspective that 'culture' or 'identity' are not stable phenomena, but are *performatively constituted*, and Austin's Language Philosophy perspective (1962) that through *performative speech acts* we actually create a reality.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> [http://www.ballhausnaunynstrasse.de/veranstaltung/dauerkoloni\\_berli\\_23.05.2015](http://www.ballhausnaunynstrasse.de/veranstaltung/dauerkoloni_berli_23.05.2015); the project with its *performative* approach to the teaching of history was repeated in 2018: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Teilnehmen-und-Vernetzen/content/14162> [last accessed: July 19, 2020].

<sup>4</sup> Note the article on *Presence and Unpredictability* by Susanne Even (2020) in this issue.

<sup>5</sup> In this context see my reflections (Schewe 2011) on how Fischer-Lichte's theoretical perspectives could be a source of inspiration for teachers of foreign languages.

<sup>6</sup> Fleming (2016) refers to theoretical perspectives in more detail in his exploration of the concept of *performative teaching and learning*.

The philosophical perspectives of Austin and Searle (1969) contributed significantly to the communicative-pragmatic turn in the modern languages. Teachers worldwide began to embrace the idea that speech is a form of action and that the classroom should become a place of (communicative) action.

While the communicative concept of language teaching is still very popular in many parts of the world, the performative turn in the cultural sciences (Bachmann-Medick 2010) continues to have a strong impact on the modern languages and has created the space for an innovative performative teaching and learning concept to emerge. This concept goes beyond the notion of *Handlungsorientierung* (action orientation) by explicitly emphasising forms of *creative doing*, embodied learning (Piazzoli 2018) and aesthetic experience (Hensel 2020); in this concept the performative arts, which in the past were rather neglected in the field of foreign language education, become a source of great inspiration for language teachers who are encouraged to develop an *artistic competence*.<sup>7</sup>

Several years ago I proposed that *performative* be used as an umbrella term to describe forms of foreign language teaching that derive from the performative arts and their corresponding culturally-specific pedagogical practices (2013: 26). Let me take the opportunity to clarify a bit more what I meant with 'performative arts' and 'culturally-specific pedagogical practices'.

What do we understand by 'art', and what is implied in the word combination 'performative arts'?

The following extract from *the Roadmap of Arts Education*, that was published by UNESCO (2006), reminds us that terminology is nothing fixed, but rather something fluid (and in that sense could in fact be regarded as a performative phenomenon):

People in all cultures have always, and will always, seek answers to questions related to their existence. Every culture develops means through which the insights obtained through the search for understanding are shared and communicated. Basic elements of communication are words, movements, touch, sounds, rhythms and images. In many cultures, the expressions which communicate insights and open up room for reflection in people's minds are called "art". Throughout history labels have been put on various types of art expressions. It is important to acknowledge the fact that even if terms such as "dance", "music", "drama" and "poetry" are used world-wide, the deeper meanings of such words differ between cultures. Thus, any list of arts fields must be seen as a pragmatic categorization, ever evolving and never exclusive.<sup>8</sup>

In the medieval Western world the following counted among the respected *septem artes liberales*: rhetorics, grammar, dialectics, arithmetics, geometry, astronomy and music.

---

<sup>7</sup> In this context see Dunn & Stinson (2007) who interrogate the notion of artistry in relation to drama pedagogy and second/additional language learning.

<sup>8</sup> [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art\\_Ed\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMap_en.pdf) [last accessed June 22, 2020]



Figure 2: Septem Artes – © The Trustees of the British Museum

However, what at the time was considered to constitute the 'canonical arts' underwent changes in the centuries that followed. New arts fields emerged such as music, for example, which joined other art forms to constitute the *performing arts*. According to Wikipedia the performing arts are commonly understood as: "forms of art in which artists use their voices, bodies or inanimate objects to convey artistic expression ..."<sup>9</sup>

The term *performing arts* tends to refer to art forms (including theatre, dance, music, opera) that focus on performance in front of an audience. However, in recent years increasing reference has been made to the term *performative arts*.<sup>10</sup> The distinction between these two concepts still needs to be teased out further, but for anyone who aims to go performative in education the concept of *performative arts* might be the more useful one. It focuses on artistic processes that can, but do not necessarily result in performance in front of an audience,<sup>11</sup> and highly values collaboration between different disciplines, including disciplines from outside the established arts spectrum. This could mean, for example, that a theatre or music artist who is intrigued by specific language phenomena, decides to collaborate with representatives of language disciplines and involves language teachers and students in devising a multilingual collage of scenes. The more a language discipline integrates performative experiences of this kind into its core curriculum, the more it can claim to be both, a language and performative arts discipline.

What is understood by culturally-specific pedagogical practices?

Let us take the educational landscape in the United Kingdom as an example and look at terms that are used to describe pedagogical practices. In a group

<sup>9</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Performing\\_arts](https://en.wikipedia.org/wiki/Performing_arts) [last accessed June 22, 2020]

<sup>10</sup> See, for example, the conference Performative Arts Today at Trinity College Dublin (2.2.2018): <https://www.tcd.ie/trinitylongroomhub/assets/documents/art2018.pdf> [last accessed June 22, 2020]

<sup>11</sup> In this context note an extract from the description of the MA Programme in Contemporary Performative Arts at Gothenburg University: "For two years you have the opportunity to focus on the process of an investigative project without a theatrical production as a centrepiece." – <https://hsm.gu.se/english/education/ma-contemporary-performative-arts> [last accessed June, 22 2020]

discussion on *Performative arts and pedagogy: Towards the development of an international glossary* Fleming made the point:

if you just take a few terms in the UK, for example, process drama, theatre in education, drama for understanding, drama for learning, applied theatre, theatre in education, there's a proliferation of terms that do cause confusion.<sup>12</sup> (Fleming 2016: 68)

However, what all these different terms have in common is a distinctly performative orientation, hence *performative* could serve as a useful umbrella term in the following sense:

A teacher could, for example, say: "I teach performatively. This means that I mainly apply *Process Drama* and also selected approaches from *Applied Theatre*, including Augusto Boal's *Forum Theatre*". However, we can also imagine a teacher who is confidently moving between different cultural traditions and might say: "In my performative teaching practice I combine elements from *Theaterpädagogik*, *Drama in Education* and *Psychodramaturgie Linguistique (PDL)*".<sup>13</sup>

It is also noteworthy that the term seems to work well in other languages. I contacted some colleagues in different countries who offered the following translations:

**Performative** Teaching, Learning, Research

**Performatives** Lehren, Lernen, Forschen

Ensino-aprendizagem e Investigação **Performativos**

Enseñanza, Aprendizaje e Investigación **Performativos**

Enseignement, apprentissage et recherche **performatifs**

Arti **performative**: didattica, apprendimento e ricercar

Poučavanje, učenje i istraživanje na **performativni** način

Figure 3: Using the term performative on the international stage

According to Fleming the use of the term performative,

has a valuable role in the field of modern language teaching, not just in describing innovative forms of teaching, but also widening the areas of practice beyond classroom drama to include such activities as dance, singing, movement, puppetry and large-scale theatre performances. Widening the field in this way brings rich cross-fertilisation ... (ibid. 190).

<sup>12</sup> 4th Scenario Forum Symposium Participants (2016): What exactly is an apple pie? Performative arts and pedagogy: Towards the development of an international glossary. In: Scenario X/2, 65-81 – <http://research.ucc.ie/scenario/2016/02> [last accessed June, 22 2020]

<sup>13</sup> Note Dufeu's presentation of the Psychodramaturgie Linguistique (PDL) concept in the issue.



I agree that widening the field in this way, and especially by opening it up to different culturally-specific disciplines that aim to build bridges between the performative arts and education (for example, *Theaterpädagogik*, *Drama in Education*)<sup>14</sup>, makes great sense. In doing so we should begin to develop key terminology for the field of performative teaching and learning.<sup>15</sup> I have made a start by focusing on the key term *performative* and listing some 'associated terms' in the acrostic below.

<b>P</b>	presence–process–product–process drama–performance–persona–personal growth–private–public–play–pleasure–playwright–poetry–pre-text–proxemics–practice/praxis .....	<p><b>AESTHETIC</b></p> <p><b>EXPERIENCE</b></p>
<b>E</b>	empathy–emotion–embodiment–enjoyment–energy–engagement–evaluation–experience–expression–enactive .....	
<b>R</b>	role–reflection–rhythm–reception–rehearsal .....	
<b>F</b>	form–formative–film–fiction–feeling–fun–fine arts .....	
<b>O</b>	openness–originality–opera–onstage–offstage .....	
<b>R</b>	rehearsal–risk–ritual–representation–reason–research–.....	
<b>M</b>	make-believe–metaphor–metaxis–multiple intelligences–music–movement–mood–mantle of the expert–mask–media–myth–monologue–mimesis–mise en scène .....	
<b>A</b>	art–action–actor/actress–act–as if–alter ego–aisthesis–attention–awareness–atmosphere–affect–authenticity–agency–assessment–Applied Theatre–Arts Education .....	
<b>T</b>	theatre–tension–team–teacher-in-role–transformative–teaching artist–transparency–technique–theory–tacit knowledge–transitory–Theatre in Education (TiE)– <i>Theaterpädagogik</i> (theatre pedagogy) .....	
<b>I</b>	imagination–irritation–improvisation–identity–intention–intercultural tension–internal experience .....	
<b>V</b>	visuality–voice–vivacity–vision–virtual–visual art .....	
<b>E</b>	ensemble–emergence–expression–expectation empowerment–entertainment–empty space .....	

Figure 4: 'Performative in a nutshell'

At the start I made the point that like the meaning of the term *performative* very much depends on how it is used in a specific *context*. If you were asked to give a short description of typical features of your performative teaching practice in context X, which of the 'associated terms' from the list above would you refer to?

<sup>14</sup> In this context also note an innovative Masters Programme at the Université Paris-Est Créteil: <https://www.u-pec.fr/fr/formation/master-meeef-parcours-art-enact-pratiques-artistiques-dans-une-e-cologie-enactive-des-apprentissages> [last accessed June 22, 2020]

<sup>15</sup> In this context also see the Recommendations for the Promotion of a Performative Teaching and Learning Culture (Jogschies, Schewe & Blahak 2018)

And perhaps you wish to add a term to the list, analyse its layers of meaning and present your reflections in this new *Terminology Matters* rubric soon?<sup>16</sup>

## Bibliography

- Austin, John Langshaw (1979): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon
- Bachmann-Medick, Doris (2010): *Cultural Turns. New Orientations in the Study of Culture*. Berlin: DeGruyter
- Butler, Judith (1990): *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. In: Sue-Ellen Case (ed.): *Performing Feminism, Feminist Critical Theory and Theatre*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 270-82
- Dunn, Julie & Stinson, Madonna (2011): Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. In: *Research in Drama Education* 16/4, 617-633, <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617110>
- Even, Susanne (2020): *Presence and Unpredictability in Teacher Education*. In: *Scenario* XIII/1
- Fischer-Lichte, Erika (2008): *The Transformative Power of Performance. A new aesthetics*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203894989>
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fleming, Michael (2016): *Exploring the Concept of Performative Teaching and Learning*. In: Even, Susanne & Schewe, Manfred (eds.): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri, 189-205
- Hensel, Alexandra (2020): *Fremdsprachenunterricht als Ereignis. Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Berlin: Schibri
- Jogschies, Bärbel; Schewe, Manfred & Stöver-Blahak, Anke (2018): *Recommendations for the Promotion of a Performative Teaching and Learning Culture*. In: *Scenario* XII/2, 52-56, <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2018/02> [last accessed June 22, 2020]
- Piazzoli, Erika (2018): *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham: Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77962-1>

---

<sup>16</sup> At the beginning of the article I referred to the controversy around *Mohrenstraße* in Berlin. At the time of the editorial deadline for this issue the Berlin *Tagesspiegel* reports that the underground station will be renamed *Glinkastraße*: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/nach-rassismus-debatte-bvg-will-u-bahnhof-mohrenstrasse-umbenennen/25974908.html> [last accessed 4 July 2020]

- Schewe, Manfred (2013): Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. In: Scenario VII/1, 5-19
- Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (eds.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Diesterweg, 6-20
- Searle, John (1969): Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press,  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- UNESCO (2006): Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March 2006, [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art\\_Ed\\_RoadMa\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMa_en.pdf) [last accessed June 22, 2020]
- 4th Scenario Forum Symposium Participants (2016): What exactly is an apple pie? Performative arts and pedagogy: Towards the development of an international glossary. In: Scenario X/2, 65-81,  
<http://research.ucc.ie/scenario/2016/02> [last accessed June, 22 2020]

CONFERENCE REPORT

## First International Conference on the theme 'The Art(s) of/in Foreign Language Teaching'<sup>1</sup>

Organised by the Global Languages Centre of the O.P. Jindal Global University, Sonipat, Haryana, India (December 6 – 7, 2019)

***Shruti Jain***

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.8>

In times when foreign language education is increasingly becoming susceptible to the dictates of neoliberal consumerism, prevalent metaphors in the field of education such as 'student as customer', 'teacher as service provider' or 'language as product' distract from the beauty of the process of learning itself. Unfortunately, these metaphors are seldom subjected to critical reflection and therefore continue to subtly shape institutional frameworks in which foreign language education takes place, in turn affecting the curriculum and foreign language educational policies.

The first foreign language conference organized by the Global Languages Centre aimed to critically reflect upon the role of the foreign language teacher today and the inspiration that foreign language education can receive from various art forms. The conference explored the idea that foreign language teaching can be an art. This encompassed both considering the possibilities that artistic processes offer to foreign language learners as well as the meaning of artistry in foreign language teaching.

### 1 Plenary sessions

There were four one-hour plenary sessions. Each threw light on the main conference theme from a different angle.

In his keynote speech, Prof. Peter Lutzker (Freie Hochschule Stuttgart, Visiting Professor at National Tsing Hua University, Taiwan) addressed the need to develop the faculties of inspiration, imagination and intuition among teachers to be able to fully support students in their own developments. Paradigmatic examples of teachers were discussed in order to demonstrate how artistry in foreign language teaching could be achieved.

Prof. Rajiv Saxena (Centre of Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies, School of Languages, Literature and Cultural Studies, JNU, New Delhi)

delivered a lecture on the utility of technology in foreign language learning and introduced the government aided digital projects “e-PG-Pathshala” and the MOOC’s on the SWAYAM platform for encouraging the use of technology to reach out to the masses and provide accessible and affordable education to all.

Dr. Farida Irani’s (Department of Germanic and Romance Studies, University of Delhi, Delhi) plenary lecture “Foreign Language Teaching: The Art and Science of Developing A Person” established that teaching a foreign language is both an art and a science. After defining the concepts of ‘game’ and ‘play’, the necessity of both ‘creative teaching’ and ‘teaching to create’ were discussed from linguistic and psychological points of view.

In his valedictory lecture titled “Task(s) of a Foreign Language Teacher”, Prof. Rajendra Dingle (Centre of German Studies, School of Languages, Literature and Cultural Studies, JNU, New Delhi) defined the role of the teacher from a hermeneutic perspective. A foreign language teacher, he said, is a ‘liminal’ or a ‘threshold person’ who has to engage with the ‘Aesthetics of Everyday Life’ in a way that learners are able to ‘learn to see’ their life worlds with a ‘sense of wonder’. This can be achieved through literary communication that promotes interpretation and semantic innovation by encouraging a ‘turning inward’ both in the teacher as well as in the learner.

## 2 Workshops

Three one-hour workshops were conducted during the conference. Chitra Dandawate (Faculty, FLAME University, Pune/ Scholar, MIT-ADT University, Pune) conducted a workshop on “Pedagogical Games in Language Teaching” highlighting the advantages of implementing games in the foreign language classroom. Renuka Devsare and Tista Nayak (Max Mueller Bhavan, New Delhi) conducted a workshop on “Theatre as a Pedagogical Tool” demonstrating activities for effective use of theatre techniques at various phases of classroom teaching. Gaurav Kumar (CSPILAS, SLL&CS, JNU, New Delh) gave valuable information about interactive apps and links for corrections and self-learning, and discussed the importance of a nuanced implementation of technology in his workshop on “ICT in Foreign Language Teaching”.

## 3 Presentations

There were 30 presentations related to the concept of teaching foreign languages through art forms and teaching as a performing act. The themes of the presentations could broadly be classified under the following subthemes of the conference: Literature in foreign language education, Visual media (films/paintings) in foreign language education, Digital and Social Media in foreign language education, Drama-based approaches to foreign language learning, Storytelling in foreign language education, Role of playing and playfulness in foreign language education, Music in foreign Language education,



Cultural Awareness through art forms in foreign language education and Teaching Indian Languages as Foreign Language. Each presenter was given 15 Minutes to present. This was followed by a Q&A session.

#### 4 Cultural Evening

The Cultural Evening comprised of short performances in diverse languages by the conference participants. Ritwik Gajendragadkar performed a ghazal “Bahut Bechain hai Dil” in Urdu. Abhiraj Purandare recited two self-composed poems in English – “Sonata in ME-Minor” and “Tips for a healthy heart”. Dr. Shruti Jain sang a Punjabi Sufi devotional song – “Sun charkhe di”. This was followed by a performance based on inspired melodies by iconic songs sung by French, Spanish and German singers. Kamal Pruthi, a professional story teller, gave a story telling performance of a Hindi folktale called “Aaina”. The collective performance of the Afro-American Spiritual – “Wade in the Water” by all the participants led by Prof. Peter Lutzker marked the grand finale of the cultural evening.

In all, 52 members from the foreign language fraternity attended the conference including faculty members, PhD and M.Phil. candidates and M.A. students aspiring to teach a foreign language in the future. The following Institutions of India joined the discourse: Himachal Pradesh University, University of Panjab, University of Delhi, Jawaharlal Nehru University, MIT-Art, Design and Technology University, Pune, University of Mumbai, Banaras Hindu University, Doon University, O.P. Jindal Global University, Max Mueller Bhavan, New Delhi, Instituto Cervantes, New Delhi, Pulse of Learning, Pune,



Inodai Waldorf School, Mumbai, Jamila Milia Islamia University, Delhi, Aligarh Muslim University, IGNOU and B.S. Abdur Rahman Crescent Insitute of Science & Technology, Chennai.

The various presentations during the conference were driven towards the aim of teaching languages through the arts – fine, visual, digital or performing arts. In the workshops the participants could practically experience how learning through the theatre, games and technology can enable learners to express their thoughts, experiences and emotions and connect them with their imagination, fantasy and rational thinking.

It was also established that the arts as an inseparable part of culture, can lead to the development of cultural awareness among learners. Most importantly, arts enable embodied learning. By engaging in an art form, the learner becomes aware of the inseparable link between the mind and the body, thereby adding the dimension of aesthetic competence to language acquisition.

The conference threw light on the role of technology in the field of teaching foreign languages. The question whether technology can replace the human touch in foreign language classroom was discussed at length.

The conference led to introspection about the role of the teacher as an artist and what it entails. It was reiterated in various ways that language teachers themselves need to embody the qualities of artists in order to be able to support the creative development of their learners.





KONFERENZBERICHT

## Eine Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht<sup>1</sup>

What We Know and Don't Know About the Arts in L2 Teaching  
and Learning

**Stefanie Giebert, Carola Surkamp & Andreas Wirag**

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.9>

Dieser Beitrag stellt eine kommentierte Zusammenfassung der Podiumsdiskussion zu „Die Künste im Fremdsprachenunterricht“ vor, die im Rahmen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) 2019 in Würzburg stattfand. Fünf Experten\*innen, die sich mit dem Einsatz der Künste (Theater, Literatur, Film, Musik, Bildende Kunst und Tanz) in der Fremdsprachenlehre aus Sicht von Forschung und Unterrichtspraxis beschäftigen, diskutierten dort gemeinsam zentrale Fragen des Feldes (z.B. Welche Lernziele können über die Künste im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden? Wie können die Künste in die Lehrer\*innenbildung einbezogen werden? Wie können die Künste in die Praxis in Schule und Unterricht integriert werden? usw.). Die Antworten der Experten\*innen während der Diskussion werden – aus Gründen der besseren Lesbarkeit – gebündelt wiedergeben und im Anschluss weiterführend kommentiert.

### 1 Warum eine Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht?

Nicht zuletzt aufgrund der Online-Fachzeitschrift *Scenario*, die seit 2007 die fachübergreifende Diskussion über dramapädagogisches Lehren und Lernen in den Fremdsprachen maßgeblich vorangetrieben hat, aber auch durch zahlreiche Forschungsaktivitäten in der fremdsprachlichen Literatur- und FilmDidaktik haben kunstorientierte Ansätze in der Fremdsprachendidaktik einen festen Platz. Allerdings führen sie immer noch eher ein Nischendasein: Versuche einer übergreifenden Einbindung der Künste – d.h. neben Theater, Literatur und Film auch von Musik, Bildender Kunst und Tanz – in den

Fremdsprachenunterricht gibt es bislang nur vereinzelt (vgl. z.B. Bernstein & Lerchner 2014; Gehring 2017; Mentz & Fleiner 2018). Viele Fragen sind daher noch offen, z.B. die nach möglichen Transfereffekten von den Künsten zum Fremdsprachenunterricht. Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Kulturellen Bildung weisen darauf hin, dass Musik, Tanz, Bildende Kunst und das Theater Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen, und zwar insbesondere auf die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit, auf die Kreativität und die emotionale Intelligenz (vgl. z.B. Rittelmeyer 2012).<sup>2</sup> Doch welche Rolle spielt dies für den Fremdsprachenunterricht? Und in welcher Weise können die Künste darüber hinaus einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung, Innovation oder Diversifizierung des *fremdsprachlichen* Unterrichts leisten?

Während mögliche Schnittstellen zwischen den Künsten und dem Spracherwerb im angelsächsischen Raum bereits seit den 1990er Jahren in den Blick genommen werden (z.B. Deasy 2002), steht die Diskussion im Rahmen der Fremdsprachenforschung in Deutschland eher noch an ihrem Anfang (vgl., für erste Übersichtsarbeiten, Sambanis 2013; Bernstein & Lerchner 2014). Durchaus kontrovers diskutiert wird das Verhältnis von ästhetischem und sprachlichem Lernen bei der Beschäftigung mit den Künsten im Fremdsprachenunterricht (vgl. in Bezug auf die Theaterarbeit z.B. Passon 2015). In diesem Zusammenhang wird oft auch von einer ‚Instrumentalisierung‘ der Künste für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse gesprochen, die durchaus kritisch gesehen wird. Ebenfalls nicht hinreichend geklärt ist das Verhältnis von rezeptiver und produktiver Arbeit mit den Künsten im Fremdsprachenunterricht: Impliziert die Integration der Künste, dass die Fremdsprachenlernenden auch selbst künstlerisch tätig werden, oder kann es auch ‚nur‘ um die Aufnahme, Verarbeitung und Auseinandersetzung mit den Künsten als Gegenständen im Fremdsprachenunterricht gehen?

Die regelmäßig stattfindenden Kongresse der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) tragen zumindest punktuell dazu bei, Transfereffekte künstlerischer Verfahren im Bereich der Fremdsprachenvermittlung auszuloten. Der Schwerpunkt lag dabei in den letzten Jahren allerdings auf der Literaturdidaktik, zu der auf den Kongressen regelmäßig eine eigene Sektion angeboten wird, sowie auf der Dramapädagogik, die zumindest in thematisch fokussierten Arbeitsgruppen berücksichtigt wurde.<sup>3</sup> Darüber hinaus wurden die Künste im Rahmen der DGFF-Kongresse bislang nicht unter einem gemeinsamen thematischen Dach betrachtet. Da auch das Leitthema des DGFF-Kongresses im Jahr 2019 in Würzburg – „Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch

<sup>2</sup> Zum Ansatz und Begriff der „Kulturellen Bildung“ führt der *Kinder- und Jugendplan des Bundes* (2016) näher aus: „Angebote kultureller Bildung schaffen für junge Menschen aktive und rezeptive Zugänge zu ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen, fördern ihre eigene ästhetisch-kulturelle Praxis und befähigen sie, sich die Welt über Kunst und Kultur differenziert zu erschließen sowie sich aktiv gesellschaftlich zu engagieren“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016: 813).

<sup>3</sup> Vgl., zur Ergebnisdarstellung einer solchen AG-Arbeit, z.B. die Ausgabe der *Scenario IV/1* (Küppers & Surkamp 2010) oder den AG-Bericht zu Drama/Theater im Fremdsprachenunterricht – Fragen zur Implementierung (Giebert & Sharp 2017).

Digitalisierung?“ – nicht nahelegte, Wissenschaftler\*innen und Lehrende, die sich mit den Künsten im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, zu einer Diskussion aufzufordern, wollten wir mit einem Freien Format zum Thema Abhilfe schaffen. Neben den Sektionen, in denen Vorträge gehalten und anschließend diskutiert werden, sind die Freien Formate für andere Formen des Austauschs vorgesehen. Mit unserer Podiumsdiskussion sollte ein lebendiges Forum für einen multiperspektivischen Austausch über den Stand von Forschung und Lehre im Bereich der Künste im Fremdsprachenunterricht geschaffen werden. Vorrangiges Ziel war es, gemeinsam Potenziale, Einsatzmöglichkeiten für die Praxis sowie offene Fragen zu identifizieren, also darüber ins Gespräch zu kommen, was wir schon zum Thema wissen und was nicht – auch um Forschungsdesiderata für zukünftige Studien zu formulieren. Multiperspektivisch sollte der Austausch dabei insofern sein, als es unser Anliegen war, Vertreter\*innen aus verschiedenen Fremdsprachendidaktiken, mit Schwerpunkten in verschiedenen Künsten und Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungskontexten des Fremdsprachenlehrens und -lernens an Schule, Hochschule und in der zweiten Phase der Lehrer\*innenbildung in einer Diskussionsrunde zusammenzubringen.

### **1.1 Die Experten\*innen der Podiumsdiskussion**

An der Podiumsdiskussion beteiligt waren, in alphabetischer Reihenfolge, die folgenden Experten\*innen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Als erste Expertin nahm Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik (CBK), Professorin mit dem Forschungsschwerpunkt Kultur- und Mediendidaktik am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Poznań (Polen), an der Diskussion teil. Ein besonderer Fokus ihrer Arbeit im Bereich DaF/DaZ sind die Musik- und Bildkunst und FilmDidaktik sowie damit verbundene Möglichkeiten des sprachlichen und kulturellen Lernens (vgl. Badstübner-Kizik & Lay 2019). Als zweite Expertin konnten wir Dr. des. Alexandra Hensel (AH), LfBA im Lektorat DaF der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen, für unsere Runde gewinnen. Sie studierte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis mit Schwerpunkt Theater, war in der Tanz- und Theaterszene aktiv und forscht aktuell zum performativ-ästhetischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Hensel 2020; in Vorbereitung). Als Expertin für die Fächer Deutsch und v.a. Französisch wirkte drittens Andrea Knupfer (AK), Lehrkraft an den Beruflichen Schulen, an der Diskussion mit. Sie ist Fachberaterin für Deutsch und Französisch am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Baden-Württemberg und hat am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen) einen Lehrauftrag in Fachdidaktik Französisch und Deutsch; darüber hinaus berät sie Schulen beim Aufbau von Theater-Angeboten (Knupfer & Pfister 2012, 2016). Viertes Experte in der Runde war Prof. Dr. Wolfgang Gehring (WG), Inhaber der Professur für Englische Fachdidaktik an der Universität Oldenburg. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Entwicklung von Praxisaufgaben, die sich auf die Künste beziehen bzw. welche

die Künste für die Verfolgung fremdsprachlicher Lehr- und Lernziele nutzen (vgl. Gehring 2017). Schließlich konnten wir Prof. Dr. Michaela Sambanis (MS) begrüßen. Sie hat den Lehrstuhl für die Didaktik des Englischen an der Freien Universität Berlin inne und verbindet in ihrer Forschungstätigkeit Fremdsprachendidaktik, Dramapädagogik und Neurowissenschaften, wobei sie v.a. evidenzbasierte Wissensbestände berücksichtigt (vgl. Sambanis 2013).

## 1.2 Wiedergabe der Podiumsdiskussion bzw. Aufbau des Beitrags

In unserer Rolle als Organisator\*innen der Diskussion hatten wir im Vorfeld einige Fragen vorbereitet, um die Diskussion über den Einsatz der Künste im Fremdsprachenunterricht anzuregen. Die Experten\*innen konnten, nachdem eine Frage gestellt worden war, frei auf diese antworten und auch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal auf diese Bezug nehmen. Dies führte dazu, dass – wie bei einer Diskussion üblich – z.T. an unterschiedlichen Stellen im Gespräch Bezüge zu derselben Frage aufkamen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird daher für diesen Beitrag eine direkte Frage-Antwort-Struktur angenommen, so dass die Redebeiträge der Podiumsdiskussion neu angeordnet erscheinen. Darüber hinaus werden die Antworten der Experten\*innen i.d.R. als Paraphrasen wiedergegeben und teilweise, auch in Anbindung an die Forschungsliteratur, von uns weiterführend kommentiert. In Fällen, in denen uns der konkrete Wortlaut einer Aussage wichtig erscheint, wird direkt aus dem Transkript, das von der Podiumsdiskussion angefertigt wurde, zitiert. Alle Paraphrasen und Zitate sind mit dem Beleg „Autor\*in Seite: Zeile“ versehen, um auf diese Weise die Urheberschaft aller Beiträge über das Transkript nachvollziehen zu können: „AK 3: 32“ steht z.B. für „Andrea Knupfer, Seite 3, Zeile 32 des Transkripts“.<sup>4</sup>

## 2 Diskutierte Fragen und Zusammenfassung der Antworten

Als **erste Frage** war in der Diskussion von Interesse, was **die spezifische Funktion der Künste im Fremdsprachenunterricht ist bzw. sein sollte**. Ergeben sich aus dem Einsatz der Künste besondere, ästhetisch orientierte Lernziele? Stellen die Künste eine Lehrmethode zur Verfolgung der genuinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts dar, die v.a. punktuell zum Einsatz kommt? Oder sollte *Arts-Based Language Learning*, ähnlich wie z.B. das *Task-Based Language Learning*, als Ansatz bzw. *framework* für die Fremdsprachenlehre angesehen werden?

Als Antwort auf diese Frage ergab sich aus der Runde der Experten\*innen, dass wir es im Hinblick auf die Verortung der Künste mit einer Vielzahl von Möglichkeiten zu tun haben („es ist sowohl als auch“; MS 12: 3-4; „es ist [ . . . ]

<sup>4</sup> Das Transkript zur Podiumsdiskussion kann bei Interesse über die Autor\*innen des Beitrags bezogen werden.

nicht nur eins“; CBK 11: 24). Dies bedeutet, dass verschiedene Verortungen der Künste im Fremdsprachenunterricht sinnvoll und vorstellbar sind. So könnten die Künste im Sinne eines *Arts-Based Language Learning* durchaus als ein umfassender Ansatz oder *framework* für die Fremdsprachendidaktik angesehen werden – „eine Rahmenhandlung“ (WG 10: 29), innerhalb derer die Lernenden sowohl fremdsprachliche als auch künstlerische Kompetenzen ausbilden bzw. erweitern (WG 10: 30-31, 11: 1). Daneben könnten die Künste aber auch einfach ‚nur‘ das Mittel bzw. die Methode der Fremdsprachenlehre darstellen, welche genutzt wird, um allgemeine fremdsprachendidaktische Ziele zu erreichen (also „ein ‚tool‘, um die Sprache zu vermitteln“; AK 12: 13). Die Künste könnten aber ebenfalls das Thema, also den Gegenstand des Unterrichts darstellen, über den bzw. anhand dessen das fremdsprachliche Lernen gestaltet wird (CBK 11: 14-15). Außerdem könnte, und dies gelte v.a. für die sprachlichen Künste wie Literatur, Theater und Film, das Künstlerische in der Sprache selbst verortet und somit zu einem weiteren Lernziel des Fremdsprachenunterrichts werden („das Ästhetische in der Sprache“; MS 12: 4). Allerdings erschien es den Experten\*innen fraglich, ob es sich bei den Künsten selbst, d.h. bei den künstlerischen Tätigkeiten an sich, um ein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts handeln sollte (CBK 11: 26). Aus fachdidaktischer Sicht ist dieser Einwand plausibel, da der Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgt, die kommunikativen Kompetenzen der Schüler\*innen zu erweitern. Ein Ausbau der künstlerischen Fähigkeiten der Lernenden wäre dagegen z.B. Gegenstand bzw. Ziel des Kunstunterrichts.

Führt man die Antworten der Experten\*innen zu dieser ersten Frage zusammen, so ergibt sich – nach Ansicht der Autor\*innen – das spannende Desiderat einer weiteren Systematisierung dieser Überlegungen. So dürfte der Ausdruck ‚Künste‘ im *Arts-Based Language Learning*, je nachdem, ob diese als Lernziel, als Methode, als Inhalt oder als größerer Rahmen angesehen werden, eine unterschiedliche Bedeutung erhalten. Das Gleiche gilt für das ‚Lernen‘ in einem auf den Künsten basierenden Fremdsprachenunterricht, das ein Lernen *über* die Künste (als Inhalt bzw. Gegenstand), ein Lernen *durch* die Künste (als Methode), ein Lernen *innerhalb* der Künste (als *framework*) oder ein Lernen *für* die Künste (als eigenes Lernziel) bedeuten kann. Einen Ausgangspunkt für eine solche Systematisierung bieten Klepacki und Zirfas (2013), die eine ähnliche Unterscheidung für die Theaterarbeit vorgeschlagen haben. So führen die Autoren in ihrem Buch *Theatrale Didaktik* aus, „dass man didaktisch gesehen Theater jeweils so in einen Unterrichtsgegenstand transformieren kann, dass sich drei [...] Lernfelder eröffnen lassen, nämlich zunächst Lernen *über* Theater, Lernen *für bzw. zum* Theater und Lernen *im* Theater“ (ebd., 111). Hieran ließe sich die Frage anschließen, ob, wie und mit welchem Gewinn dieses theaterspezifische Modell auch auf andere Künste im Fremdsprachenunterricht übertragen werden könnte.

Die **zweite Frage**, die mit den Experten\*innen diskutiert wurde, war die nach den spezifischen **Lernzielen, die im Fremdsprachenunterricht über den Einsatz der Künste erreicht bzw. verfolgt werden können**. Die Ziele,

die von den Experten\*innen genannt wurden, waren zunächst die zentralen Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht, wie die Lese-, die Schreib- und die Sprechkompetenz (MS 18: 13). Ein weiteres fremdsprachliches Kompetenzziel, das diskutiert wurde, war die „ästhetische Diskursfähigkeit“ (AH 13: 32, 14: 1). Hierunter wird u.a. die Fähigkeit verstanden, mit anderen Lernenden in der Fremdsprache in einen Austausch über eigene ästhetische Erfahrungen zu kommen. Daneben wurde, einem weiten Kompetenzbegriff folgend, die Motivation zum Fremdsprachenerwerb hervorgehoben, die durch den Einbezug der Künste gestärkt werden könne. Hierzu berichtete Andrea Knupfer von einer Kollegin, die in ihrem Französischunterricht regelmäßig Bilder und Collagen anfertigen lässt: „die [Schüler\*innen] sind freiwillig nachmittags in den Unterricht gekommen, weil sie wussten, bei Frau K. [...] durften sie sich künstlerisch entfalten“ (AK 16: 25-27).

Darüber hinaus wurden Fähigkeiten genannt, die nicht direkt fremdsprachliche Kompetenzen betreffen, sondern grundlegendere Aspekte der Persönlichkeit, die für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb allerdings auch wichtig sind („es bleibt unterschwellig unter dem sprachlichen [...] Lernen“; CBK 14: 17-18). So könnten die Künste z.B. „Aufmerksamkeit“, „Wahrnehmungsfähigkeit“ (CBK 14: 15), „Selbstbewusstsein“, „Ich-Stärke“ (WG 18: 30) und „Empathie“ (AH 14: 7) bei den Lernenden fördern. Schließlich wurde erörtert, ob durch die Künste, neben ihrer Wirkung für fremdsprachendidaktische Ziele, auch allgemeinpädagogische Anliegen im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden können. Dabei wurde die – fächerübergreifend zu fördernde – kulturelle Bildung der Schüler\*innen hervorgehoben, d.h. die Fähigkeit zur Rezeption und Produktion von künstlerischen Formaten (WG 15: 17-23). Darüber hinaus könnten die Künste in besonderer Weise mit der Möglichkeit des außerschulischen Lernens verbunden werden. Hier könnten z.B. Theater, Museen, Ausstellungen und Bibliotheken gemeinsam mit den Schüler\*innen besucht werden (WG 15: 24-27).

Als ein Fazit auf die Frage nach den Lernzielen eines auf den Künsten basierenden Fremdsprachenunterrichts wurde hervorgehoben, dass mehrere Kompetenzziele über das *Arts-Based Language Learning* parallel verfolgt werden können („Das funktioniert ja wunderbar zusammen“; AH 17: 13). Diesen Umstand erläuterte Camilla Badstübner-Kizik am Beispiel der Filmkunst, die parallel zur Einlösung verschiedener Unterrichtsziele genutzt werden könne (CBK 19: 14-21):

[W]enn ‚Film‘ als Thema eine Rolle spielt, dann lässt sich damit perfekt der Fremdsprachenunterricht machen [...]. Es gibt dann ganz viele Zugriffe [...], sehr viele Aktivitäten, die man sonst im Fremdsprachenunterricht ja sowieso braucht, die können auf ganz natürliche Weise rund um solche künstlerischen Impulse entstehen und genutzt werden.

In gleicher Weise berichtet Michaela Sambanis von ihren Studierenden der Universität Berlin, die in einer Reflexion über Theater im Englischunterricht das Folgende resümieren: „eigentlich [...] haben wir es total gut, weil wir

können all das [d.h. Theateraktivitäten] machen, diese ganz spannenden Dinge und dabei passiert ja die Sprache sowieso“ (MS 17: 27-29). Interessanterweise wird die Annahme, dass der Einbezug der Künste eine Vielzahl von Lernzielen parallel unterstützen kann, auch durch größere, internationale Studien der *Arts in Education* aufgegriffen. So bemerkt z.B. Fiske (1999: 12) in *The Impact of the Arts on Learning* das Folgende:

While learning in other disciplines may often focus on development [sic] of a single skill or talent, the arts regularly engage multiple skills and abilities. Engagement in the arts – whether the visual arts, dance, music, theatre or other disciplines – nurtures the development of cognitive, social, and personal competencies.

Auch an dieser Stelle wäre nach Ansicht der Autor\*innen eine weitere Systematisierung der fremdsprachlichen, künstlerischen und personal-sozialen Lernziele, die durch *Arts-Based Language Learning* verfolgt werden können, ein lohnenswertes Ziel für die Forschung.

Als **dritte Frage** wurde **die Integration der Künste in die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden** diskutiert. Die Expert\*innenrunde war sich hier relativ einig, dass eine „Verbindung zwischen Fremdsprachendidaktik und den Künsten naheliegend, vielleicht sogar notwendig“ (MS 5: 25) sei, v.a. in Hinblick auf die Bedeutung von Kreativität als Schlüsselkompetenz (MS 5: 26). Die kunstbezogenen Methoden gehörten als ein Zugang zur Fremdsprache „absolut“ (AK 22: 24) in die Lehrer\*innenbildung – gegebenenfalls sei die Einbindung der Künste in den Unterricht aber auch, etwa im Rahmen des aus dem anglophonen Raum bekannten *drama in education*-Ansatzes, für andere Fächer wie Geschichte oder Mathematik denkbar (AK 22: 25-27).<sup>5</sup>

Michaela Sambanis und Andrea Knupfer betonten, dass für junge Lehrkräfte das eigene Erleben künstlerischer Ansätze und Methoden im Unterricht während ihrer Ausbildung besonders wichtig sei. Sie sollten selbst diese „besonderen Lernerlebnisse“ (MS 6: 10) haben, um „Mut und Ideen zum Einsatz von künstlerischen Verfahren“ (MS 6: 12) zu gewinnen. Die Wortwahl „Mut“ (MS 6: 12) bzw. „jetzt traut euch doch“ (AK 23: 13) spricht für den immer noch eher nicht etablierten Status der Künste im Fremdsprachenunterricht, was auch Wolfgang Gehring bestätigte. Lehrkräfte in Ausbildung würden dazu eingeladen, sich auszuprobieren, da biete es sich an, auch „mit der Kunst zu *experimentieren*“ (WG 8: 20-21; eigene Hervorhebung). Eine mögliche Erklärung für eine so vorsichtige Annäherung an die Künste mag darin liegen, dass „die Reaktionen und Ergebnisse und auch die Erfahrungen [. . .] natürlich nicht alle positiv“ (WG 8: 22) seien. Aber zum einen lernten Studierende überhaupt diese Zugänge kennen und zum anderen lernten sie Möglichkeiten kennen, wie man sich verbessere, so Gehring (WG 8: 24).

<sup>5</sup> O'Neill und Lambert (1982: 11) führen dazu hilfreich aus: „Drama in education is a mode of learning. Through the pupils' active identification with imagined roles and situations in drama, they can learn to explore issues, events and relationships.“ Der Ansatz wurde in Großbritannien in den 1960er und 70er Jahren von Dorothy Heathcote und Gavin Bolton, in den USA u.a. durch Viola Spolin geprägt.

Auf eine andere Facette, um künstlerische Ansätze in die Lehrer\*innenbildung einzubringen, wies Andrea Knupfer hin. So sei schließlich „auch Unterricht ein ästhetisches Produkt“ (AK 22: 29). Hier hob sie einerseits die Dramaturgie einer Unterrichtsstunde hervor, andererseits die Theatralität des Klassenraums, in dem Lehrende und Lernende agieren. Diesen könnten Lehrende auch während ihres ganz ‚normalen‘ Unterrichts bewusst gestalten – genannt wurde hier der Einsatz von Licht, man denke aber auch z.B. an Stimme oder Raumnutzung, d.h. wo sich eine Lehrkraft während des Unterrichts im Raum positioniert. So könne eine Lehrkraft durch eine Schulung in künstlerischen Verfahren auch in den nicht kunstbezogenen Unterricht „Mittel mitnehmen“ (AK 23: 11), um den eigenen Unterricht zu gestalten.

Insgesamt war die Grundhaltung zur Integration künstlerischer Ansätze in die Lehrer\*innenbildung also positiv, jedoch würden die Expert\*innen verschiedene Anforderungen an Fremdsprachenlehrende stellen, die mit künstlerischen Methoden arbeiten wollen, woraus sich wiederum Implikationen für die Ausbildung der Lehrer\*innen ergeben. Ein Punkt, bei dem es unterschiedliche Ansichten gab, war die Fähigkeit zur Unterrichtsstrukturierung, um künstlerische Verfahren im vorgegebenen Zeitraum einer Unterrichtsstunde von 45 oder 90 Minuten einsetzen zu können. Alexandra Hensel betonte hier die Bedeutung einer detaillierten Planung: „Man muss viel strukturieren, moderieren, vororganisieren“ (AH 17: 23-24). Obwohl Wolfgang Gehring dieser Aussage grundsätzlich zustimmte („es hat sehr viel mit der Phasierung des Unterrichts zu tun“; WG 18: 15-16), argumentierte er auch, es solle ein Ziel sein, dass dieser Einbezug der Künste „Teil eines Alltagsunterrichts wird“ (WG 19: 8). Es erfordere daher „keine große Vorbereitung, man muss das nur einschulen“ (WG 19: 3-4) und könne die Künste dann ganz natürlich in den Stundenablauf einbinden. Als Beispiel wurde hier eine niedrigschwellige Inszenierung fremdsprachlicher Dialoge genannt.<sup>6</sup> Dies widerspricht zwar den Äußerungen von Alexandra Hensel („vororganisieren“; AH 17: 24), zeigt aber auch die Bandbreite der Meinungen. Ein anderes Thema sprach Camilla Badstübner-Kizik an, die darauf hinwies, dass weder Lehrende noch Lernende unbedingt selbst gestalterisch tätig werden müssten (CBK 19: 12-13). Das Medium Film sei hier ein gutes Beispiel, weil nicht zwangsläufig Filme gedreht werden müssten, sondern sprachliche Aktivitäten, wie etwa das Schreiben einer Kritik, auch anhand von Filmen durchgeführt werden könnten. Es erscheint daher aus Sicht der Autor\*innen wünschenswert, wenn Lehrende in ihrer Ausbildung die ganze Bandbreite einer Integration der Künste – also sowohl gestalterische als auch analytische Annäherungen – kennenlernten.

Ein gewisser Dissens herrschte hinsichtlich des *all purpose*-Charakters der Künste im Unterricht. Es wurde mehrfach problematisiert, ob man damit wirklich

---

<sup>6</sup> Wolfgang Gehring führt hier ein Beispiel an: „immer, und ich betone, immer, wenn in irgendeiner Form eine dialogische Situation sich aufgetan hat oder wenn ein bestimmter Sprechakt, wie Argumentieren, oder Überzeugen zur Sprache kam, [...] dann sind die Schüler von sich aus auf diese [permanent in einer Klassenzimmerecke aufgebaute] Bühne und haben das dann dramaturgisch umgesetzt“ (WG 18: 20-24).



„alles“ vermitteln könne oder ob Lernziel und Methode nicht noch sorgfältiger aufeinander abgestimmt werden müssten. Außerdem stellte sich die Frage, wie Lehrende dann darauf vorbereitet werden sollten. So berichtete z.B. Michaela Sambanis vom Aha-Erlebnis ihrer Studierenden, die realisierten, wie leicht sich fremdsprachendidaktische Ziele (vermeintlich?) in den dramapädagogischen Unterricht integrieren ließen („[I]ch muss bestimmte Wörter gelehrt haben oder so – und wenn man das clever durchdenkt, kann man das alles machen“; MS 17: 30-18: 1). Es scheint aber, dass Studierende hier auch gelegentlich über das Ziel hinausschießen und Kunstwerke in ein fremdsprachendidaktisches Aufgabenformat zwingen, das der Situation oder dem Werk unangemessen ist. So gab eine Zuhörer\*in in der nachfolgenden Diskussion zu bedenken, dass Studierende zu schnell „eine Übungstypologie, die einen zum Ziel führt“ (W1, 28: 13-14), im Kopf hätten, die in manchen Situationen – etwa Museumsbesuchen, bei denen ggf. eher die ästhetische Erfahrung im Mittelpunkt stehen sollte – nicht angemessen sei. Es ergibt sich hieraus für die Autor\*innen, dass die Lehrer\*innenbildung also auch dafür sensibilisieren sollte, dass mit den Künsten nicht immer alles erreicht werden kann oder sollte und dass für die Nutzung künstlerischer Methoden situativ immer wieder neu überlegt werden muss, wann ihr Einbezug für fremdsprachliche Zwecke angemessen ist und wann z.B. eher die ästhetisch-kulturelle Komponente betont werden sollte.

Soweit also die Integration der Künste in die Aus- und Fortbildung der Lehrer\*innen – **Welche Möglichkeiten ergeben sich nun, als vierte Frage, für eine Einbindung der Künste in die tatsächliche Praxis in Schule und Unterricht?** Zum derzeitigen Stand der Integration künstlerischer Ansätze in die schulische Praxis berichtete Andrea Knupfer beispielsweise, dass sie am Lehrerseminar für Berufliche Schulen selbst Kurse in Szenischen Verfahren für Referendar\*innen der Fächer Deutsch und Französisch durchführt (AK 9: 13). Sie wies zudem auf die Theaterakademie Bad Rotenfels für Musik und Darstellende Kunst hin, wo Kurse zu Kleinmethoden der Dramapädagogik als Lehrerfortbildungen angeboten werden, also kurze dramapädagogische Formen für die Anwendung im „kleinen, engen Klassenzimmer“ (AK 22: 14).<sup>7</sup> Darüber hinaus empfahl Alexandra Hensel Lehrenden grundsätzlich, Theaterkurse zu besuchen, um selbst Begeisterung für die Methode zu erleben, während Wolfgang Gehring Lehrkräften mit geringem Zeitbudget riet, sich Hilfe ‚von außen‘ zu holen und z.B. Künstler\*innen in das Klassenzimmer einzuladen (WG 21: 16-17). Andrea Knupfer verwies hier ergänzend auf die sog. ‚Theaterlehrer‘ in Baden-Württemberg, die ebenfalls in den Unterricht eingeladen werden können (AK 22: 10).

Die Frage der Einbindung der Künste in die Schulpraxis kann jedoch kaum diskutiert werden, ohne, **als fünfte Frage, einen Blick in Bildungs- und Lehrpläne der Schulen zu werfen.** Hierzu stellte die Expert\*innenrunde fest, dass zwar auf Bundesebene Empfehlungen zur Kulturellen Bildung in

<sup>7</sup> Solche Angebote sind natürlich nicht auf Baden-Württemberg beschränkt (vgl. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid, usw.).

Schulen existieren, die Lehrpläne in den Bundesländern aber das Thema eher nicht berühren. So hat die Kultusministerkonferenz 2007 (in neuer Fassung 2013) ein Papier zur Kulturellen Bildung herausgebracht, das kunstbezogene Kompetenzen beinhaltet. Das Papier empfiehlt die fächerübergreifende Einbindung der Künste (KMK 2013: 5), die Einbindung von Künstler\*innen in den Unterricht (d.h. Künstler\*innen sollen eine „spezifisch künstlerische Arbeits- und Wirkungsweise in die Schule einbringen und in ihrer Differenz zum Schulunterricht als Bereicherung wirken“; KMK 2013: 5) und fordert „eine gemeinsame berufsbegleitende Fortbildung von schulischen und außerschulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Künstlerinnen und Künstlern“ (KMK 2013: 7). Leider seien diese Inhalte „in den Lehrplänen, die ja doch mehr den europäischen Rahmen so umsetzen, [. . .] deutlich verloren“ (WG 15: 29).<sup>8</sup> Gleichzeitig kann auf den Bildungsplan der allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg von 2016 hingewiesen werden, „wo die Kompetenzen auch richtig ausformuliert werden, in Teilkompetenzen gegliedert sind und so natürlich das Theater drin vorkommt“ (AK 16: 7-9). Hier existiert für das Fach Deutsch beispielsweise ein Kompetenzraster, das unter dem Oberbegriff „Spielerisch Sprechen“ verschiedene dramapädagogische Verfahren enthält.<sup>9</sup>

Wenn Baden-Württemberg von den Expert\*innen als eine der „Ausnahmen“ (AK 15: 30) gesehen wird, stellt sich die Frage, weswegen künstlerische Ansätze in den Lehrplänen noch nicht weiter verbreitet sind. Als ein mögliches Hindernis, das die Integration von künstlerischen Ansätzen in die Bildungspläne erschwert, kristallisierte sich die schulische Überprüfbarkeit bestimmter, mit den Künsten verbundener Kompetenzen heraus. Daher wurde, **als sechste Frage, die Abprüfbarkeit von Kompetenzen, die durch kunstbezogene Verfahren im Fremdsprachenunterricht gefördert werden können**, diskutiert. Camilla Badstübner-Kizik bemerkte dazu: „ästhetisches Bewusstsein oder Reflexionsvermögen [. . .] [I]ch glaube auch nicht, dass so etwas tatsächlich abprüfbar wäre“ (CBK 11: 26-27). Auch bestünde, so eine Beobachtung von Alexandra Hensel, häufig Skepsis gegenüber einer Überprüfbarkeit von Leistung aufseiten der künstlerischen Fachleute. Hier nennt sie Theaterpädagog\*innen, die Theater als offenen Prozess wahrnehmen, an den man keine genormten Anforderungen stellen könne, im Sinne von „das und das muss jetzt erfüllt werden“ (AH 14: 6).<sup>10</sup> Anders verhält es sich offenbar mit Präsentationskompetenzen, die auch

<sup>8</sup> Also die von der KMK formulierten Ziele: Lernende an die Künste heranzuführen, kunstschaffend in irgendeiner Form zu sein, die Techniken zu erkennen, mit denen Kunstschaffende Kunst herstellen und Lernorte, auch öffentliche Räume, zu nutzen, in denen Kunst vorhanden ist“ (vgl. WG 15: 10-27).

<sup>9</sup> Beispiel Klassenstufe 5/6 aus dem Kompetenzraster für Deutsch des Bildungsplans Baden-Württemberg 2016: „Ich kann Standbilder bauen und besprechen. / Ich kann Erlebnisse und Haltungen szenisch darstellen. / Ich kann eine Gesprächssituation im Spiel dialogisch ausgestalten. / Ich kann Techniken der Figurencharakterisierung im szenischen Spiel anwenden. / Ich kann einen Erzähltext in eine Spielvorlage umwandeln und diese aufführen. / Ich kann einen literarischen Text mit Hilfe des szenischen Spiels erschließen und deuten“ (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2016).

<sup>10</sup> Hier wäre zu fragen: Wie steht es mit der Abprüfbarkeit von Kompetenzen im Fach Darstellendes Spiel? Denn an dieser Stelle werden konkrete Anforderungen an die ästhetischen

durch performative Methoden geschult würden: „es muss jeder präsentieren und das wird dann entweder gefilmt oder aufgenommen und dann [...] evaluiert“ (AK 12: 22-24).

Als weiterer Punkt wurde genannt, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung eher selten in der Bewertung künstlerischer Produkte geschult würden und den Lernenden so auch keine Erfolgskriterien vermitteln könnten. So äußerte Wolfgang Gehring mit Bezug auf kreative Aufgabenstellungen, diese würden „oftmals ohne konkrete Guidelines“ (WG 13: 20) für die Schüler\*innen erteilt, da dies viel Vorwissen erfordere, das jungen Lehrkräften z.T. fehle. Die Integration künstlerischer Verfahren in die fremdsprachliche Lehrer\*innenbildung erscheint den Autor\*innen daher umso wichtiger.

Die Frage einer Überprüfbarkeit von Kompetenzen führt mehr oder weniger direkt zur Wirksamkeitsdebatte und damit zur **letzten Frage**, die durch die Runde diskutiert wurde: **Welche empirischen Befunde liegen vor, die einen Einsatz der Künste im Fremdsprachenunterricht – neben seiner theoretischen Plausibilität und dem Erfahrungswissen vieler Praktiker\*innen – rechtfertigen?** Michaela Sambanis ging mit Bezug auf ihre Forschung auf neurowissenschaftliche Studien ein, in denen gezeigt wurde, dass bei kreativen Aufgaben u.a. mit den „sehr wertvollen Frontalhirnregionen“ (MS 14: 25) mit spezifischen Aktivierungsmustern (MS 14: 28) gearbeitet würde. Dies sei aus lerntheoretischer Sicht sehr vielversprechend, denn hier würden „die sogenannten Exekutivfunktionen [...] geschult und von denen wissen wir, dass sie den allergrößten Einfluss haben auf Bildungserfolg und Lebenserfolg“ (MS 14: 30-32).<sup>11</sup> Empirische Evidenz liegt des Weiteren dahingehend vor, dass körperliches und emotionales Erleben, wie es z.B. bei der Einbindung von Theatermethoden in den Fremdsprachenunterricht ermöglicht wird, die Verarbeitung von Wissen beeinflusst: Durch die situative Einbettung des Lernstoffs sowie die Anregung von Emotionen und Kreativität im dramapädagogischen Spiel wird das episodische Gedächtnis einbezogen; das Erlebnis des Sprachenlernens selbst wird also mit abgespeichert, was bei positivem Erleben die Verstehens- und Erinnerungsleistung erhöht (vgl. Sambanis 2013: 30). Da sich dieses Gebiet jedoch gerade erst entwickle und für die Wirksamkeit künstlerischer Verfahren im Fremdsprachenunterricht noch nicht viel evidenzbasiertes Wissen vorläge, seien „alle hier aufgerufen, bitte teilzunehmen, an diesem Forschungsprogramm, in Zukunft“ (MS 25: 20-21).

### 3 Fazit

Mit unserer Podiumsdiskussion – und im Anschluss auch mit deren Dokumentation, wie wir sie hier vorgenommen haben – möchten wir einen Beitrag

---

Produkte der Theaterarbeit gestellt.

<sup>11</sup> Unter „Exekutivfunktionen“ versteht man „Funktionen, die kognitive Verarbeitung steuern, bspw. den Wechsel von einer Form der Aufgabenbearbeitung zu einer anderen (Aufgabenwechsel, *task shift*), die Hemmung dominanter, aber nicht aufgabenangemessener Reaktionen oder die Koordination mehrerer kogn[itiver] Funktionen bei der Mehrfachtigkeit“ (Heuer 2020).

dazu leisten, den Fachdiskurs zur Rolle und zu den Potenzialen der Künste im Fremdsprachenunterricht stetig fortzuführen sowie den Brückenbau zwischen den Künsten und dem Fremdsprachenunterricht weiter voranzutreiben. Besonders dringend scheinen uns im Hinblick auf die Forschung derzeit weitere empirische Studien zur Wirksamkeit des Theater-, Literatur-, Film-, Musik-, Bild- und Tanzeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. Darauf aufbauend sollten Lehrkonzepte und konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis in den einzelnen fremdsprachlichen Fächern auf schulischer Ebene ebenso wie auf Hochschulebene (weiter)entwickelt und begleitend evaluiert werden. Ein drittes Desiderat ist aus unserer Sicht eine (noch) stärkere Einbindung der Künste in die Lehrer\*innenbildung – und dies nicht nur, um bei zukünftigen Fremdsprachenlehrenden Methodenkompetenzen auszubilden, sondern auch, um ihnen anhand kreativer Verfahren die Reflexion der eigenen Lehrer\*innenrolle und, beispielsweise durch die Integration von aus dem Theater entlehnten Methoden, das Ausprobieren von Handlungsalternativen zu ermöglichen (vgl. Haack 2018).

Im Rahmen unseres Freien Formats auf dem DGFF-Kongress konnten wir in allen drei Bereichen – also im Hinblick auf Forschung, Unterrichtspraxis und Lehrer\*innenbildung – auch dadurch noch weiter diskutieren, dass an die Podiumsdiskussion eine *Young-Academics*-Session anschloss, innerhalb derer aktuelle Forschungs- und Lehrprojekte vorgestellt und teilweise auch gemeinsam ausprobiert wurden. Das Spektrum reichte dabei von einem Auftritt zur Verbindung von Literatur, kreativem Schreiben und Slam Poetry (vgl. Bernstein 2018), der Präsentation von Möglichkeiten szenischen Arbeitens in sprachpraktischen Kursen an der Universität (vgl. Sharp 2019) bzw. spezifischer bei der Grammatikarbeit (vgl. Bryant & Rummel 2015) über die Vorstellung von Methoden der Kunstdidaktik für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Alfes, in Vorbereitung) bis hin zu empirischen Studien über das motivationsfördernde Potenzial dramapädagogischer Sprachlehrmethoden (vgl. Göksel 2019) sowie die Wirkungsweise von Musik auf die Aussprache und die Wortschatzarbeit (vgl. Uhl 2018). Auch neuartige Tanz- und Musikmethoden für den Englischunterricht der Primarstufe sowie für die Spracharbeit generell wurden vorgeführt (vgl. Smieja & Martin 2018; Engelhart 2017, 2019). Es tut sich also viel in Forschung und Lehre zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht und wir hoffen, dass dieser Beitrag mit dazu anregen kann, identifizierte Forschungs- und Ausbildungslücken in den kommenden Jahren durch weitere Studien und innovative Lehr-Lern-Formate zu schließen.

## Bibliografie

Alfes, Luisa (in Vorbereitung): "A Photo of Us Nigerians" – Learning with Nigerian Comics in the Foreign Language Classroom. In: Matz, Frauke; Stein, Mark & Stierstorfer, Klaus (Hrsg.): *Reading Nigeria*. Tübingen: Narr

- Badstübner-Kizik, Camilla & Lay, Tristan (Hrsg.) (2019): *Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht. Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/2
- Bernstein, Nils (2018): Ludische Wege zu hochschulrelevanten Zielen – Optimierte Aussprache und Präsentationstechniken durch gerappte und selbst verfasste kreative Texte. In: *Scenario* XII/2, 91-93
- Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, doi:10.17875/gup2014-775
- Bryant, Doreen & Rummel, Sophie C. (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Feriencamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. In: *Scenario* IX/2, 4-32
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): *Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)*. <https://www.bmfsfj.de/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf> [letzter Zugriff 3. April 2020]
- Deasy, Richard J. (Hrsg.) (2002): *Critical Links. Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership
- Engelhart, Bernd (2017): *Art and Music in the English Classroom. A Coursebook for Students and Lecturers*. Trier: WVT
- Engelhart, Bernd (2019): Dancing Participles and Phrasals. Contemporary Lexico-Grammar. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 5, 12-15
- Fiske, Edward (1999): Executive Summary. In: Fiske, Edward (Hrsg.): *Champions of Change. The Impact of the Arts on Learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 10-15
- Gehring, Wolfgang (2017): *Mit den Künsten Englisch unterrichten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Giebert, Stefanie & Sharp, Jonathan (2017): Drama / Theater im Fremdsprachenunterricht – Fragen zur Implementierung. In: Appel, Joachim; Jeuk, Stefan & Mertens, Jürgen (Hrsg.): *Sprachen Lehren*. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg. 30. September 2015 – 3. Oktober 2015. Kongressband. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 319-322
- Göksel, Eva (2019): Playing with Possibilities. Drama and Core French in the Montessori Elementary Classroom in British Columbia, Canada. In: *Scenario* XIII/1, 5-20, doi:10.33178/scenario.13.1.1
- Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: Metzler, doi:10.1007/978-3-658-19951-7

- Hensel, Alexandra (2020): *Fremdsprachenunterricht als Ereignis. Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Berlin: Schibri
- Heuer, Herbert (2020): Exekutive Funktionen. In: Wirtz, Markus (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*.  
<https://portal.hogrefe.com/dorsch/exekutive-funktionen/> [letzter Zugriff 3. April 2020]
- Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim: Juventa
- Knupfer, Andrea & Pfister, Judith (2012): All the world is stage (Shakespeare). Theaterpädagogik in Schule und Seminar. In: *Seminarnachrichten. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Stuttgart 2/2012*, 8-10
- Knupfer, Andrea & Pfister, Judith (2016): Dramapädagogik im Kontext neuer schulischer Herausforderungen – Impulse zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt. In: *Seminarnachrichten. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Stuttgart 2/2016*, 11-13
- Küppers, Almut & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Themenheft der Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education IV/1*
- Konferenz der Kultusminister der Länder / KMK (2013): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Kulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf) [letzter Zugriff 3. April 2020]
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016): *Deutsch. Kompetenzraster zum gemeinsamen Bildungsplan 2016 Sek I – Klassen 5/6*.  
[https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-2016/deutsch/\\_kor\\_lf\\_\\_14.pdf](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-2016/deutsch/_kor_lf__14.pdf) [letzter Zugriff 3. April 2020]
- Mentz, Olivier & Fleiner, Micha (Hrsg.) (2018): *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Berlin: LIT
- O’Neill, Cecily & Lambert, Alan (1982): *Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson
- Passon, Jenny (2015): Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz. Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 69-88
- Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeit. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena, doi:10.3278/6006300w

- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr
- Sharp, Jonathan (2019): "... the good we oft might win, by fearing to attempt". Performative Pedagogy with Shakespeare in University ELT. In: Ruisz, Dorottya; Rauschert, Petra & Thaler, Engelbert (Hrsg.): *Living Language Teaching. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 63-79
- Smieja, Birgit & Martin, Isabel (2018): "Let's Dance!" Lernen macht Spaß! Fremdsprachenlernen mit Modern Square Dance. In: Smieja, Birgit & Weyrauch, Oliver (Hrsg.): *Fächerübergreifender Grundschulunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Berlin: Lang, 231-250, doi:10.3726/b15061
- Uhl, Oriana (2018): Emotionen und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela (Hrsg.): *Focus on Evidence II – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 257-264

REVIEW

## Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (eds.) (2019): Dramapädagogik-Tage 2018. Drama in Education Days 2018

Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative  
Language Teaching and Learning <sup>1</sup>

**Dragan Miladinović**

1. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.10> – Please note that the proceedings can be accessed at: <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>, last accessed: 8th June 2020.

The proceedings of the bilingual conference *Dramapädagogik-Tage/Drama in Education Days 2018* in Konstanz, Germany, is the first independent publication following the yearly eponymous event. Since the conference series focuses “on best practice and research in the field of Drama and Theatre in Education specifically in second and foreign language teaching”<sup>2</sup>, the *Scenario Journal* has followed the conference since the beginning. The entire 2015/2 issue was dedicated to the first event in 2015 and edited by Stefanie Giebert, who is, together with Eva Göksel, the co-editor of the current proceedings. Reports on the conferences 2016 and 2017 were included in 2016/2 and 2017/1. The present book review continues this existing professional dialogue between *Scenario* and the *Drama in Education Days*.

The publication consists of eleven articles in German and English, compiling reports on drama and theatre workshops as well as on projects for language education which were presented at the conference. Regarding the structure, there are four sections in the book: *Foreword*, *Basics*, *Current Research* and *Practical Inspiration*. In the foreword, which is included in English and German, the editors and conference organisers briefly introduce the authors and their articles. They also outline the genesis of the *Drama in Education Days*, hinting that their motivation to introduce this conference series in the German language region was the lack of and need for drama in education conferences. The fact that the proceedings are available online and free of charge favours the dissemination and further discussion of the work presented in this publication in the German language region but also beyond.

The second section, *Basics*, consists of two articles in German which serve as the theoretical backdrop for the articles following in the practice-focused

---

<sup>2</sup> <https://dramapaedagogik.de/en/drama-in-education-days-2019/>, last accessed: 8<sup>th</sup> June 2020.



section *Practical Inspiration*. First, Tanya Wittal-Düerkop discusses why drama in education should be implemented into the language classrooms and points to some fields of application. After giving a short introduction to drama in education and pleading in favour of its use for language teaching, the author presents a table of three fields of application: nonverbal exercises, guided exercises, and open, independent exercises. For each of these, she provides a list of example exercises such as improvisations for open, independent language exercises. The article offers lay readers a brief orientation and refers to basic works in the field, such as Schewe (1993), Tselikas (1999), and Even (2003), as well as to newer publications (e.g. Haack 2018). When it comes to clarity, and especially to the use of terminology, the article could be clearer, more consistent and perhaps more cautious, for instance when referring to drama in education (*Dramapädagogik*) as “Methode” instead of “Ansatz” (method vs. approach) (see e.g. Rösler 2019 for a discussion), or the use of “Fremdsprachenunterricht” and “Zweitsprachenunterricht” (foreign and second language teaching) synonymously without further explanation.

In the second article of this section, Natalia Dominguez Sapien points out misinterpretations of psychodramaturgie linguistique (PDL), a concept introduced by Dufeu (e.g. 2003, see also Dufeu in this issue). Dominguez Sapien points to the misunderstandings of PDL as psychodrama within the drama in education community and rejects these equating comparisons. To clarify, the author elaborates on the key characteristics of drama in education and PDL, concluding with a commented list of main similarities and differences between these two approaches. Some statements could be scrutinised from the perspective of drama in education proponents. Dominguez Sapien asserts that in PDL “[t]he content of the lessons is not pre-defined, but spontaneously developed by the participants in the course of the course” (29, my translation) and implies that this is not the case in drama in education. But it is perhaps precisely the spontaneity and unpredictability (see e.g. Even 2019 and in this issue) where the strengths of drama in education lies – something that is also emphasised in contributions to this conference proceedings, for instance when improvisational elements are discussed (see e.g. article by Hietz & Unterthiner or Giebert) or when the need of the teacher to “think on their feet” is expressed (see article by Göksel:106). It is important to note, however, that Dominguez Sapien is not concerned with disuniting the field, but, on the contrary, with emphasizing the commonalities. This is also reflected in the author’s remark that her commented list is neither complete nor unchangeable, as both approaches are constantly changing and evolving. Overall, the comparison is helpful to get a quick and clear representation of key elements of the two approaches. Furthermore, the entry stimulates reflection on the discourse in and on drama in education as well as performative teaching and learning in the broader sense. And, thus, the article provides material for an important discussion: What exactly do practitioners of performative teaching and learning, theatre and drama pedagogues, language teachers and researchers mean when they

speak of drama pedagogy<sup>3</sup>, drama in education and performative teaching and learning? And do they refer to the same concepts when they speak about these terms in German, e.g. *Dramapädagogik*, *Theaterpädagogik*, or other languages?

In the third chapter, *Current Research*, the only contribution is by Georgina Dragović who briefly introduces her dissertation project. It is a longitudinal intervention study that was conducted at two Serbian primary schools in the school year 2015/2016. One of the aims of working on this project was to address the often-cited gap in quantitative studies in performative teaching and learning research. The dissertation can therefore be seen as an important contribution to the field to fill this gap.

*Practical Inspiration*, the fourth section of the book, takes the biggest part of the publication and is dedicated to project and practice reports as well as workshop descriptions. It is divided thematically into the subchapters *Language through Sound and Movement*, *Focus on Grammar*, and *Focus on Literature*. In contrast to the first three contributions in the previous two sections, most of the articles in this part of the book only briefly touch on theory and focus strongly on practice-related aspects, such as details on planning and teaching classes, reflections and descriptions of projects as well as commented outlines of workshops. Nevertheless, the authors point readers to further readings should they want to engage with the topics more intensely.

The first subchapter starts with a text in German: Brigitte Hahn-Michaeli discusses her experience as a German teacher at the University of Technion, Israel Institute of Technology, where she uses a performative approach for her weekly three hours of language teaching. She is convinced that this approach is not only more successful in comparison to the conventional chalk-and-talk teaching at the university, but through interaction and group work also gives students the chance to traverse potential political, cultural and lingual borders between them. Hahn-Michaeli presents the reader with a set of exercises that she has successfully used in her context.

The second entry is in English and written by Chris Mitchell and Marieke de Koning, who describe their work at the University of Grenoble. Based in the *Innovalanguages-project*<sup>4</sup>, they have established the group THEMPPPO

<sup>3</sup> Is there – and if – what is the difference between *drama pedagogy*, *drama in education* and even *Dramapädagogik* and *Theaterpädagogik* (*theatre pedagogy*)? Very often it comes to terminological difficulties when language borders are crossed. Schewe (2013, 18) points out that discourses around these terms are potentially not only language-specific but also (research-) culture-specific and therefore suggests the use of *performative* „as an umbrella term to describe [...] forms of foreign [and perhaps all] language teaching that derive from the performing arts“ (ibid.). For consistency with the book title of the present proceedings, I will use *drama in education* in English whenever *Dramapädagogik* was used in German. A project to be mentioned in this context is the International Glossary Project, a working group of researchers and practitioners from Ireland, the UK, Austria, Germany, and Switzerland collaborating on a German/English glossary of central terms in the field of drama and theatre (in) education: <https://doi.org/10.33178/scenario.13.1.8>

<sup>4</sup> <https://www.univ-grenoble-alpes.fr/university/flagship-projects/idefi/innovalangues-innovation-in-language-learning-625785.kjsp>, last accessed 9<sup>th</sup> June

(THEMatique Prosodie et Production Orale) which, through (improv-) theatre workshops, provides foreign language student teachers with innovative tools to teach oral competence, and especially prosody. The authors offer a detailed description of their workshop concept which consists of a framework (The Awareness, Focus, Energy, Emotion, and Liberation Frame of Reference “AFEEL FOR”) with two praxes (The Silent Experience and the Engaged Body) and hope to “encourag[e] teachers to value playing and having fun with language in order to achieve improved accuracy in oral expression” (60).

The final article of this subchapter is a workshop description by Anke Stöver-Blahak. The article is written in German and starts with an outline of and continues with a short report on the workshop. According to Stöver-Blahak, it aimed at giving participants an insight into the author’s course on Oral Communication at the Centre of Applied Linguistics and Special Languages at the Leibniz University Hanover. Stepping into the shoes of the students, the participants worked on poems, were recorded presenting them and received peer-feedback. The approach adopted for the course allows students to practice not only their pronunciation of words but also highlights other aspects of communication, such as body language and prosody, emphasising the performative character of public speaking. Stöver-Blahak briefly touches on the concept of *Ästhetische Kommunikation* (aesthetic communication, my translation) which she adapts for her foreign language class. In L1-German classes in German schools, this is a teaching technique to prepare poems through speaking. It would have been desirable to read more details about this technique, however, given that this text is a workshop report, it might have gone beyond the scope of the text.

The next subchapter of the conference proceedings focuses on grammar. In their article *Staging Grammar*, Kristina Hietz and Dominik Unterthiner give examples how through dramatic loops and miming, English grammar in a secondary school setting can be taught performatively. The samples the authors share with the reader could be adapted for other languages as well as other target groups and are useful for repetition of known and exploration of new grammar topics.

In her article *Drama Elements in Teaching Academic Language – a Teacher’s Critical Reflection*, Stefanie Giebert reviews her experience of using drama in education in her teaching over four terms at college level in Germany with specific focus on grammar and vocabulary. Written in English, the article convincingly reflects on pros and cons of applying drama in education, especially in a context where “traditional, direct instruction-heavy science classes dominate students’ schedules and often also their thinking, [and] therefore, there is often a certain scepticism among some students and teachers in regards to all things ‘artsy’” (75). Besides the advantages for students that Giebert witnessed anecdotally, such as encouragement to act/perform in the target language and increased engagement, she cites her own motivation to employ performative teaching. Being involved in amateur drama for over 20

---

2020.

years, she was able to find her own style of teaching by integrating her passion into the classroom.

The last German language contribution of the proceedings is written by Nina Kulovics and Magdalena Zehetgruber. The authors present their project EDanUbeCATION, a name inspired by the leitmotifs education and the river Danube. The project was based at the Université de Haute Alsace in Mulhouse, and conducted over two terms with German studies students, of whom the majority aspired a teaching position at primary or secondary level. The report summarises the experiences teachers and students made working in class, such as oral and writing activities, a translation workshop with Swiss translator Marion Graf, as well as activities outside the classroom. Those tasks consisted of smaller research projects on the Danube, tandems with students who are at universities located on the Danube (Vienna and Bratislava), dance and music workshops (including the waltz *The Blue Danube*), and excursions (to the source of the Danube in Germany and the final one-week stay in Vienna). The report offers a vivid example of how to connect and intertwine learning of language, literature and culture but also exemplifies that learning takes place multimodally.

In the same section, Eva Göksel elaborates in *Building Intercultural Competence Through Process Drama* on how to facilitate intercultural learning through process drama. After an introduction to process drama, Göksel provides an insight into planning and holding the process drama workshop at the conference in 2018, which was inspired by Lensay Namioka's short story *They don't mean it*. Her reflection and description can be used as a blueprint for similar adaptations for other contexts and is therefore a valuable contribution to the fundus of examples. Nevertheless, she reminds the reader that facilitating a process drama and a positive and supportive learning environment are challenges that require rigid preparation as well as the teachers to think on their feet.

The last article of the contribution is by Alison Koushki. She writes in English about her personal journey to using drama in teaching a course on novels at the American University of Kuwait. When this course was introduced in 2012, students were assigned chapters they had to read and prepare for class. Although the course went "reasonably" (109), the students experienced difficulties due to long hours of English language instruction before this "one-hour daily side-line enrichment activity in a conventional foundation academic reading-writing course" (ibid.). Inspired by the vivid and emotional beginning of *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, she describes how from 2012 onwards, the course developed. From a traditional reading and preparing a text at home for class discussion, the course format changed so that students acted out parts of the text in class. Finally, Koushki developed a course dedicated to dramatizing literature which led to a 90-minute performance of *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* in 2016.

This collection showcases the shared experiences, positive and negative, of teachers in international settings while applying drama in education at their institutions. Although the contributions are mostly based in a university

context, the exercises, ideas, suggestions, and reflections could be adapted for a variety of other contexts, such as primary or secondary education and/or adult continuing education. The book offers a wealth of considerations for the practical implementation of similar projects with insightful and encouraging perspectives. And, finally, the book tempts the reader to research the conference organised by Giebert and Göksel, and to find out when the next *Drama in Education Days* will take place.

## Bibliography

- Dufeu, Bernard (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Mainz: Éditions psychodramaturgie
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium
- Even, Susanne (2019): Doing a Manfred. Über die willkommene Unvorhersehbarkeit von Lernprozessen. In: Even, Susanne et al., 57-68
- Even, Susanne; Miladinović, Dragan & Schmenk, Barbara (eds.) (2019): *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: J. B. Metzler,  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19951-7>
- Rösler, Dietmar (2019): Performative Fremdsprachendidaktik als Leitprinzip des Fremdsprachenlernens? In: Even, Susanne et al., 45-55
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Pädagogisches Zentrum, available online: <https://cora.ucc.ie/handle/10468/561>
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Fuessli

REZENSION

## Wardetzky, Kristin (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. München: kopaed

*Maik Walter*

In ihrem neuesten Buch schreibt Kristin Wardetzky von der *Wirkung eines Magneten*, um die Faszination des Erzählens in einem sprachlichen Bild zu erfassen (44). Dieses Gleichnis geht auf Platon zurück und versucht die Anziehungskraft des Erzählvorgangs einzufangen. Zuhörende (und auch Zusehende) werden magisch durch das freie Erzählen von Geschichten angezogen (vgl. auch Wardetzky 2020). Da es in der Sphäre des gesprochenen Worts vollzogen wird, ist es schwer, diesen Zauber auch in der konträren Sphäre des geschriebenen Worts zu vermitteln.

Aber Kristin Wardetzky gelingt dies. Sie ist Theaterpädagogin, Erzählerin und war bis zu ihrer Emeritierung Professorin für Theaterpädagogik an der Universität der Künste (UdK) in Berlin, prägte in dieser Zeit maßgeblich das Fach und damit auch die Ausbildung von Theaterpädagog\*innen. Sie etablierte das künstlerische Erzählen als einen Studienschwerpunkt an der UdK und gründete in Folge dort auch einen entsprechenden Zertifikatsstudiengang. In diesem Umfeld entstand in den letzten Jahren eine eigene (auch international) gut vernetzte Szene von professionellen Erzähler\*innen (vgl. z.B. Hübsch & Wardetzky 2017).

*Ankommen* zeigt in überzeugender Weise, wie das performative Erzählen auch beim Erlernen einer Zweitsprache erfolgreich eingesetzt werden kann.

Adressiert ist das Buch an Lehrkräfte, Sprachwissenschaftler\*innen und Narratolog\*innen, denen das performative Erzählen sowohl als Vermittlungsweg vorgestellt als auch als Forschungsgegenstand erschlossen werden soll, der bislang kaum beachtet wurde (20).

Das performative Erzählen wird gefasst als eine „flüchtige Kunst [...] gebunden an den Moment ihres Entstehens“, bei der – im Gegensatz zum Alltagserzählen – „multimodale künstlerisch-ästhetische Aspekte zur Geltung“ kommen (19). Es wird von Kristina Wardetzky als der Königsweg gesehen, „um Migrant\*innen an die deutsche Sprache und Kultur heranzuführen“ (18).

Den Hintergrund ihrer Studie stellen die zahlreichen Aktivitäten der Autorin in Kindertagesstätten und Schulen dar, die sie seit vielen Jahren auch mit ihrem Verein Erzählkunst initiiert.

*Ankommen* besteht im Kern aus zwei Teilen: Nach einem einleitenden Vorspann, in dem Gegenstand und Zielgruppe erläutert werden, werden in

Teil I Erzählprojekte in so genannten Willkommensklassen in Berliner Schulen vorgestellt. In Willkommensklassen werden geflüchtete Kinder und Jugendliche mit einem zweitsprachdidaktischen Fokus gefördert bzw. unterrichtet, bevor sie im Regelunterricht lernen können. In den Erzählprojekten kommen Erzähler\*innen für nur wenige Unterrichtsstunden in eine solche Klasse, erzählen dort selbst und bewegen die Schüler\*innen im Laufe der Zeit auch zum eigenen Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Anhand dieser Projekte werden sowohl ein umfassender Erfahrungsbericht als auch wichtige Reflexionen über das performative Erzählen vorgelegt. Dabei entsteht ein weitverzweigtes Geflecht aus Gedanken, praktischen Hinweisen und auch Erkenntnissen, um am Ende nichts weniger als die Bausteine einer Didaktik des performativen Erzählens in der Hand zu halten.

Der Teil II führt die von den Lerner\*innen aus ihren Herkunftsländern mitgebrachten und in den Erzählprojekten produzierten Geschichten zusammen (80-101). Als Kategorien werden angegeben: Geschichten mit Parallelen in alten schriftlichen Quellen, Schwänke und Scherzgeschichten, Weisheits- und Belehrungsgeschichten, Märchen und märchenhaft-phantastische Geschichten sowie realitätsnahe und realistische Geschichten. Das Besondere an dieser Sammlung ist die Perspektive auf das Erzählen und die Geschichten: Nicht ein defizitärer Blick auf Lernprozesse prägt die Haltung des Berichts, sondern die Fokussierung auf die kulturellen Ressourcen, die in die Gesellschaft eingebracht werden. „Integration ist keine Einbahnstraße.“ (111)

Am Ende werden ausgewählte „Erzählprojekte mit erwachsenen Geflüchteten und in Krisengebieten“ (102-110) dargestellt und damit gezeigt, dass Erzählen in vielen Altersstufen geeignet ist, um eine fremde Sprache und auch Kultur zu erfahren. Die drei vorgestellten Projekte mit Asylbewerber\*innen fanden in Galway (Irland), in Südengland und in Berlin statt. In einem Projekt erzählen Erzähler\*innen in Flüchtlingscamps in Afghanistan, Iran, Irak, Palästina, Syrien, Libanon und Ägypten.

Kristin Wardetzky ist eine der bekanntesten Vertreter\*innen sowohl der Märchenforschung als auch der Märchendidaktik. Deshalb bekommen Leser\*innen im Buch nicht nur praktische Tipps, sondern auch ein fundiertes Hintergrundwissen. So gibt es beispielsweise den Hinweis, dass Zaubermärchen eine ausgesprochen gut einzusetzende Gruppe von Texten darstellen. Solche Art von Empfehlungen gibt es in den meisten didaktischen Handreichungen. In *Ankommen* bekommt man zudem die grundlegende Struktur der Textsorte – in diesem Fall die Zaubermärchen - erklärt und darüber hinaus eine erfahrungs- und forschungsliteraturgesättigte Reflexion von Gründen, warum sie im Zweitsprachenkontext sinnvoll eingesetzt werden können.

Hervorzuheben ist die Gestaltung von *Ankommen*: Das schmale Bändchen zeigt auf 18 Seiten beeindruckende Fotografien von Dietmar Lenz und Constanze König aus den vorgestellten Erzählprojekten sowie 12 Seiten mit farbigen Zeichnungen der Kinder, die von der Autorin psychologisch analysiert und damit auch für Leser\*innen erschlossen werden. Beides erlaubt einen vertieften Einblick in das performative Arbeiten und dessen Wirksamkeit. Mögliche Effekte

des Erzählens werden in der Interpretation der Zeichnungen und Geschichten benannt. Dies könnte der Ausgangspunkt für eine empirisch angelegte Wirkungsstudie sein, um die beschriebenen positiven Effekte des Erzählens nachzuweisen. Kristin Wardetzky hat der Zweitspracherwerbsforschung einen Forschungsgegenstand auf einem Tablett serviert, nun heißt es hier zuzugreifen und weitere Fragen zu stellen, die aufgeworfenen Hypothesen empirisch zu testen und theoretische Begründungen zu finden. Aber nicht nur die Forschung wird aus dem Buch Erkenntnisse ziehen können. Auch mit Blick auf eine innovative Unterrichtspraxis (vgl. dazu aktuell Conesa 2020) kann man das Buch mit großem Gewinn lesen: Das Fundament einer Didaktik des performativen Erzählens im Kontext des Zweitspracherwerbs ist mit *Ankommen* gelegt. Nun kann man darauf aufbauend einen nächsten Schritt gehen und konkrete Unterrichtseinheiten skizzieren, wie beispielsweise Maike Plath (z.B. 2011) dies mit ihren Praxismaterialien in den letzten Jahren erfolgreich demonstriert hat. In ähnlicher Weise könnten von der performativen Kunst des Erzählens wertvolle Impulse für die Unterrichtspraxis ausgehen. Auch wenn eine Lehrperson keine intensive Ausbildung in den performativen Künsten machen konnte, wird sie durch diese Publikation ermutigt, das Erzählen im Unterricht zu erproben und darauf hinzuwirken, dass es fest im Fremdsprachencurriculum verankert wird.

## Bibliografie

- Conesa, Freya (2020): Erzählen als performative Kunst im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 62, 1-8, online verfügbar unter <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-62-2020/ausgabe.html> [zuletzt aufgerufen am 7.6.2020]
- Hübsch, Nikola & Wardetzky, Kristin (Hg.) (2017): *Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung. Symposium Erzählen und kulturelle Bildung - Modelle, Konzepte, Utopien; Symposium Erzählen in Zeiten kultureller Vielfalt - Modelle, Konzepte, Utopien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Plath, Maike (2011): *Freeze & Blick ins Publikum! Das Methoden-Repertoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz
- Wardetzky, Kristin (2020): Der Magnetstein. In: *Fremdsprache Deutsch* 62, 13-19



## About the Authors – Über die Autorinnen und Autoren

**Angélique Arts** works in the Modern Language Center at King's College London in since 2006. She holds a MA in Educational Science and Sociology from the Technische Universität Berlin and a certificate in “Methods and Didactics for Teaching Foreign Languages” from the Goethe Institute. She taught German as a foreign language in Berlin and Slovenia before moving to London. [U+202F]Angélique is very enthusiastic about using games, creative writing and puppets as a teaching method. Her recent research interests include meaningful and effective feedback, exploratory practice in language teaching and using puppets in the classroom to overcome speaking anxiety.

Email: [angelique.arts@kcl.ac.uk](mailto:angelique.arts@kcl.ac.uk)

**Bernard Dufeu** studierte Germanistik in Rennes (Westfrankreich) und promovierte in Erziehungswissenschaften in Deutschland. Von 1966 bis 2006 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Romanischen Seminar der Johannes-Gutenberg-Universität und arbeitete als Fremdsprachenlehrer, Phonetiker und Fremdsprachendidaktiker. Er entwickelt seit 1977 mit Marie Dufeu die Psychodramaturgie Linguistique (Sprachpsychodramaturgie, Psychodramaturgy for Language Acquisition), eine Spracherwerbsmethode, die unter anderem auf Grundlagen und Verfahren des Psychodramas der Dramaturgie und der Kommunikationswissenschaften beruht, die dem Fremdsprachenunterricht angepasst wurden.

E-mail: [dufeu@psychodramaturgie.org](mailto:dufeu@psychodramaturgie.org)

**Susanne Even** is Clinical Associate Professor of German in the Department of Germanic Studies at Indiana University. She trains and mentors graduate students in the art of foreign language teaching and teaches literature and culture courses. She holds a Ph.D. in German Language Teaching Research from University College Cork, Ireland, and is co-editor of *SCENARIO*. Her latest publication (co-authored with Dragan Miladinović and Barbara Schmenk) is *Lernbewegungen inszenieren. Performative Ansätze in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik* (2019).

Email: [evens@indiana.edu](mailto:evens@indiana.edu)

**Katrin Geneuss** is a research associate at *the Research Centre for Values Education and Teacher Education program (Forschungsstelle für Werteerziehung und Lehrerbildung)* at Ludwig-Maximilians-University in Munich, Germany. Her main focus [U+202F] in research and teaching are drama-tools for teaching first, second and foreign languages. She holds a PhD with a qualitative study of modelling educational live-roleplaying games as a curriculum-bound

drama-tool in German lessons. Prior to her position at Munich university, she taught at Katedralskolan, Uppsala (2009-2016) and Bielefeld university / Oberstufenkolleg (2003-2008). [U+202F]

Email: [Katrin.Geneuss@germanistik.uni-muenchen.de](mailto:Katrin.Geneuss@germanistik.uni-muenchen.de)

**Stefanie Giebert** is a university language teacher ("Lehrkraft für besondere Aufgaben") for German as a Foreign Language and technical English at Konstanz University of Applied Sciences. She completed her PhD in English literature at Trier University and has been a practitioner in the field of foreign language theatre for more than 20 years. She discovered the area of Drama in Education some years later and founded e.g. the Business English Theatre - a project combining ESP and theatre - at Reutlingen University in 2009. Her current research interests are drama in teaching languages for special purposes, adapting texts of other genres for the stage and the attitudes of language teachers towards Drama in Education.

[stefanie.giebert@mail.de](mailto:stefanie.giebert@mail.de)

**Shruti Jain** is an Associate Professor at the Global Languages Centre of the O.P.Jindal Global University, Sonipat, Haryana, India. She has been trained as a teacher of German as a Foreign Language at the Max Mueller Bhavan, Pune, India and the Goethe Institutes Munich and Berlin, Germany. She has received her PhD from the Centre of German Studies, School of Languages, Literature and Cultural Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India. Her intellectual interest lies in Comparative Philosophy, Cultural Studies focusing on Indo-German Encounters and German as a Foreign Language.

Email: [shruti@jgu.edu.in](mailto:shruti@jgu.edu.in)

**Wendy K. Mages**, an Associate Professor at Mercy College, earned a master's and doctorate in Human Development and Psychology from the Harvard Graduate School of Education and a master's in Theatre from Northwestern University. Her research investigating the effect of educational strategies and contexts on language, cognitive, and social development has been published in journals such as *Review of Educational Research*, *Early Childhood Research Quarterly*, *Research in Drama Education*, *Youth Theatre Journal*, and the *International Journal of Education and the Arts*, as well as in the *Routledge International Handbook of Early Literacy Education*.

Email: [wmages@mercy.edu](mailto:wmages@mercy.edu)

**Dragan Miladinović** is College Language Teacher at the Department of German, UCC and Scenario book review editor. He is also working on his part-time PhD-research project on performative language teaching. Dragan's research interest lies in performative language pedagogy and critical applied linguistics.

Email: [dragan.miladinovic@ucc.ie](mailto:dragan.miladinovic@ucc.ie)

**Samuel Nfor is** full-time English lecturer at Rikkyo University Tokyo, Japan. He holds an M.A. (theatre arts), an M.Ed. (applied linguistics) and is currently an external PhD candidate at Technical University Darmstadt, Germany. Prior to moving to Japan, he practiced protest theatre and appeared in many stage and television performances as an actor in his native Cameroon. He researches

simulation-based EFL learning with a focus on how Japanese *Model United Nations (MUN)* student ‘delegates’ collaborate with students from diversified linguistic backgrounds in order to develop a deeper understanding of current world issues and improve their intercultural discourse competence ability.

Email: [nfor.samuel@rikkyo.ac.jp](mailto:nfor.samuel@rikkyo.ac.jp)

**Fabian Obster** works at the statistical consulting unit (StaBlab) at [U+202F] LudwigMaximilians-University in Munich. He studied business mathematics, as well as statistics and Mathematics in Data Science at the Technical University of [U+202F] Munich. His main research areas are algorithms of machine learning as well as [U+202F] their applications in the social sciences, where he also works in cooperation with the Bundeswehr University [U+202F] Munich.

Email: [fabian.obster@stabl原因ab.stat.uni-muenchen.de](mailto:fabian.obster@stabl原因ab.stat.uni-muenchen.de)

**Gabriele Ruppert** studied German and Music at the Ludwig-Maximilians-Universität and the University of Music and Performing Arts in Munich which she completed with the teacher’s degree *Erstes Staatsexamen* in 2019. From 2017-2019, she was a student research assistant with Katrin Geneuss in the project *Language promotion and development of social competences through live action role-play* at the department for German didactics. Currently she is working as a foreign language assistant for learners of German at St. Clement Danes School in Hertfordshire, Great Britain.

Email: [G.Ruppert@campus.lmu.de](mailto:G.Ruppert@campus.lmu.de)

Manfred Schewe is Professor Emeritus at University College Cork (UCC). He served as Head of UCC’s Department of German and as Head of UCC’s Department of Theatre and holds the title *UCC Teaching Fellow* in recognition of his significant contribution to the scholarship of teaching and learning. His interdisciplinary teaching and research activities are closely linked to the **SCENARIO PROJECT** and aim at paving the way towards a new, performative teaching and learning culture. For further details: <http://research.ucc.ie/profiles/A016/mschewe>

Email: [m.schewe@ucc.ie](mailto:m.schewe@ucc.ie)

**Maik Walter** ist Fremdsprachendidaktiker, Theaterpädagoge und Lehrwerksautor. Als Direktor einer Berliner Volkshochschule leitet er zudem den Programmbereich Politik, Gesellschaft und Theater. Zahlreiche Publikationen zur DaF-Didaktik, Theaterpädagogik und Linguistik. Aktueller Arbeitsschwerpunkt sind die Performativen Ansätze, insbesondere der Einsatz von Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht.

Email: [maik@zedat.fu-berlin.de](mailto:maik@zedat.fu-berlin.de)

**Andreas Wirag** studied English and Spanish (secondary-school teaching degree) at Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Brsg. He took part in study exchanges to Spain (Universidad de Granada) and England (Anglia Ruskin University). He completed his teacher education in Baden-Baden and worked as a teacher at grammar school and vocational school. He was a research assistant at the English Department of the Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Brsg. and the Graduate School “Teaching and Learning Processes” (UpGrade) at the Universität Koblenz-Landau. At present he is research assistant for the project

(third-party-funds) “Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung.“

Email: [andreas.wirag@uni-goettingen.de](mailto:andreas.wirag@uni-goettingen.de)