

## Foreword

Dear SCENARIO-Readers,

We are delighted that the fourth issue of *SCENARIO* casts a spotlight on various pedagogical contexts (primary, lower secondary, vocational school, and university) through contributions from German, Luxembourgian, and US-American perspectives.

This issue is again kicked off by the rubric *Texts around Theatre*. An excerpt from Frank McCourt's memoirs *Teacher Man* very entertainingly describes the author's first encounter with Shakespeare's works.

This introduction is followed by three contributions that present diverse overviews of different areas of drama pedagogy.

In their article *A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen*, Benedikt Kessler (Karl-Rehbein-Schule Hanau, Hessen) and Almut Küppers (Universität Frankfurt) emphasize that even though aspects of intercultural learning have been gaining ground within the theory and practice of foreign language instruction, there have hardly been any convincing concepts for the development of intercultural competencies in more than 20 years. The authors present their concept of 'Intercultural Drama Pedagogy' as an answer to the discrepancy between goals and reality.

Bettina Matthias (Middlebury College, Vermont) conducted an extensive survey for the years 1992 – 2006, and investigated the importance of theatre productions at German departments in the U.S. and Canada. Her findings, laid down in her article *German Theater at Northern American Colleges and Universities 1992 – 2006: A Survey*, afford interesting insights: e.g., which German plays are favourites for theatre productions. On the basis of feedback from the participating institutions, she points to a general trend towards increased appreciation of aesthetic, product-oriented endeavours. Matthias also instigated the new professional network "Arbeitsgruppe Deutsches Theater in Nordamerika" (ADTA).

In her report *Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht: Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – nicht nur für romanophone Sprachlerner*, Natalie Fratini (Sekundarschule Lycée du Nord, Wiltz, Luxemburg) describes diverse challenges for the teaching and learning of foreign languages that result from Luxembourg's trilingualism. She outlines ways in which drama pedagogy could play an innovative role for language, grammar, and literature instruction at schools and universities in Luxembourg.

These three overviews are followed by two detailed project descriptions.

The first contribution, Kristin Wardetzky's und Christiane Weigel's (Universität der Künste, Berlin) *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext: Ein Projekt*

*zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund* focuses on German as a Second Language. Their artistic-pedagogical project was awarded a special prize for the promotion and advancement of language development for children from immigrant backgrounds.

During this project, forms of narrative theatre were used to advance both linguistic and personal development of primary school children. This detailed report should be of particular interest to colleagues who welcome an artistic emphasis in language instruction as well as an explicit focus on ‘a poetic language beyond everyday speech.’

Jenny Passon (Alfred-Delp-Realschule Ubstadt-Weiher, Baden-Württemberg) argues in her article for the teaching of Shakespeare in lower secondary schools in Germany (“Realschule”), and exemplifies in the project description the creative learning processes unfolding during the production of *Romeo and Juliet*. This connects to Frank McCourt’s text in this issue of SCENARIO, as well as to articles on Shakespeare in the first issue (2007).

This issue is completed by Gerd Koch’s introduction of the *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen* (Journal of Theatre Pedagogy “Korrespondenzen”), which cooperates closely with SCENARIO, and two reviews. Gert Hofmann writes about Ingrid Hentschels (2007) Monographie *Dionysos darf nicht sterben. Theater in der Gegenwart* and Joachim Beug about Stephen Barr’s (2007) film version of a puppet theatre production of Goethe’s *Faust*.

Susanne Even / Manfred Schewe

December 1st, 2008

## Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, dass *SCENARIO* Ihnen mit dieser vierten Ausgabe Beiträge aus deutscher, luxemburgischer und US-amerikanischer Perspektive zur Lektüre empfehlen kann, in denen unterschiedliche pädagogische Kontexte beleuchtet werden (Grundschule, Realschule, Berufsschule, Hochschule).

Die Ausgabe beginnt mit der Rubrik *Texte ums Theater*. Darin wird ein Auszug aus Frank McCourts Memoirenband *Teacher Man* vorgestellt, in dem der Autor auf sehr unterhaltsame Weise seine erste Begegnung mit Shakespeares Werken schildert.

Diesem Einstieg folgen drei überblicksartige Darstellungen.

Benedikt Kessler (Karl-Rehbein-Schule Hanau, Hessen) und Almut Küppers (Universität Frankfurt) zeigen in ihrem Beitrag *A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen* auf, inwiefern der Aspekt des interkulturellen Lernens seit über 20 Jahren zwar zunehmend eine wichtige Rolle in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts gespielt hat, aber es bislang kaum überzeugende Konzepte für die „Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenzen“ gibt. Das von dem Autoren-Team vertretene Konzept einer „Interkulturellen Dramapädagogik“ soll hier ansetzen und der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts entgegen wirken.

Bettina Matthias (Middlebury College, Vermont) hat für den Zeitraum 1992 – 2006 eine breit angelegte Umfrage durchgeführt, in der ermittelt wurde, welchen intra- bzw. extracurricularen Stellenwert Formen aufführungsbezogener Theaterarbeit an den deutschen Abteilungen in den USA und Kanada hatten. Ihre Darstellung unter dem Titel *German Theater at Northern American Colleges and Universities 1992 – 2006: A Survey* vermittelt interessante Einblicke, beispielsweise was favorisierte deutsche Stücke angeht. Auf dem Boden der Rückmeldungen seitens der befragten Institutionen stellt sie eine insgesamt zunehmende Wertschätzung ästhetisch-produktorientierter Arbeit fest. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das von der Autorin ins Leben gerufene neue professionelle Netzwerk „Arbeitsgruppe Deutsches Theater in Nordamerika“ (ADTA), auf das sie im Artikel verweist.

Nathalie Fratini (Sekundarschule Lycée du Nord, Wiltz, Luxemburg) legt unter dem Titel *Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht: Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – nicht nur für romanophone Sprachlerner* einen Länderbericht vor, in dem sie diverse Herausforderungen beschreibt, die aus der Trilingualität Luxemburgs erwachsen. Sie skizziert, wie

die Dramapädagogik in der Sprach-, Grammatik- und Literaturvermittlung an luxemburgischen Schulen und Hochschulen künftig eine innovative Rolle spielen könnte.

Diesen drei überblicksartigen Darstellungen folgen zwei detaillierte Projektbeschreibungen.

Kristin Wardetzky und Christiane Weigels (Universität der Künste, Berlin) Beitrag *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext: Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund* ist im Bereich Deutsch als Zweitsprache angesiedelt. Sie beschreiben ihr mit einem Sonderpreis ausgezeichnetes künstlerisch-pädagogisches Projekt im Rahmen der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Darin wurden Formen des Erzähltheaters eingesetzt, um die sprachliche und persönliche Entwicklung von Grundschulkindern zu fördern. Ihre detaillierte Darstellung dürfte von besonderem Interesse für Kolleginnen und Kollegen sein, die eine künstlerische Akzentsetzung im Sprachunterricht und die damit einher gehende explizite Fokussierung auf „eine poetische, vom Alltagsidiom unterschiedene Sprache“ begrüßen.

Jenny Passon (Alfred-Delp-Realschule Ubstadt-Weiher, Baden-Württemberg) bricht in ihrem Beitrag *Romeo & Juliet an der Realschule – Eine Projektdokumentation* eine Lanze für die Verwendung von Shakespeare-Texten bereits in Sekundarstufe I und vermittelt in ihrer Projekt-Beschreibung beispielhaft, welche kreativen Lernprozesse bei der Inszenierung von *Romeo und Julia* gefördert werden. In diesem Kontext sei auch auf Frank McCourts Text in dieser Ausgabe verwiesen und auf Artikel zum Thema Shakespeare in Ausgabe 1, 2007.

Diese Ausgabe wird abgerundet durch Gerd Kochs Vorstellung der *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen*, mit der *SCENARIO* eng kooperiert und zwei Rezensionen. Gert Hofmann bespricht Ingrid Hentschels (2007) Monographie *Dionysos darf nicht sterben. Theater in der Gegenwart* und Joachim Beug rezensiert Steven Ritz-Barrs (2007) Verfilmung von Goethes *Faust* als Puppentheaterstück.

Susanne Even / Manfred Schewe

1. Dezember 2008

TaT - Texts around Theatre - TaT

## Teacher Man

A Memoir

*Frank McCourt*

### Abstract

Frank McCourt (\*1930), US-American author of Irish descent and Pulitzer Prize laureate (1997) became internationally known through his childhood memoirs *Angela's Ashes* (1996). His autobiographical text *Teacher Man* (2005) revolves around memories that are closely tied to his pedagogical profession. The following excerpt traces back his 30-year teaching career to experiences during his adolescence. The purchase of his first book, a one-volume edition of the works of Shakespeare, and his first encounters with Shakespeare via radio and travelling theatre become formative and confusing experiences.

### Teacher Man: A Memoir

I went to O'Mahony's Bookshop to buy the first book in my life, the one I brought to America in the suitcase.

It was *The Works of William Shakespeare: Gathered into One Volume*, published by the Shakespeare Head Press, Oldhams Press Ltd. and Basil Blackwood, MCMXLVII. Here it is, cover crumbling, separating from the book, hanging on through the kindness of tape. A well-thumbed book, well marked. There are passages underlined that once meant something to me though I look at them now and hardly know why. Along the margins notes, remarks, appreciative comments, congratulations to Shakespeare on his genius, exclamation marks indicating my appreciation and befuddlement. Inside the cover I wrote, 'Oh, that this too, too solid flesh, etc.' It proves I was a gloomy youth.

When I was thirteen/fourteen I listened to Shakespeare plays on the radio of Mrs. Purcell, the blind woman next door. She told me Shakespeare was an Irishman ashamed of what he came from. A fuse blew the night we listened to *Julius Caesar* and I was so eager to find out what happened to Brutus and Mark Antony I went to O'Mahony's Bookshop to get the rest of the story. A sales clerk in the shop asked me in a superior way if it was my intention to buy that book and I told him I was thinking about it but first I'd have to find out what happened to everyone in the end, especially the one I liked, Brutus. The

man said never mind Brutus, pulled the book away from me and said this was not a library and would I kindly leave. I backed into the street embarrassed and blushing and wondering at the same time why people won't stop bothering people. Even when I was small, eight or nine, I wondered why people won't stop bothering people and I've been wondering ever since.

The book was nineteen shillings, half a week's wages. I wish I could say I bought it because of my profound interest in Shakespeare. It wasn't that way at all. I had to have it because of a film I saw where an American soldier in England went around spouting Shakespeare and all the girls fell madly in love with him. Also, if you even hint that you read Shakespeare, people give you that look of respect. I thought if I learned long passages I'd impress the girls of New York. I already knew 'Friends, Romans, countrymen', but when I said it to a girl in Limerick she gave me a curious look as if I were coming down with something.

Going up O'Connell Street I wanted to unwrap my package and let the world see me with Shakespeare in my oxter but I didn't have the nerve. I passed the small theater where I once saw a travelling company perform *Hamlet* and remembered how I felt sorry for myself for the way I'd suffered like him. At the end of the play that night Hamlet himself returned to the stage to tell the audience how grateful he and the cast were for our attendance and how weary he was, he and the cast, and how much they'd appreciate our help in the form of small change, which we could deposit in the lard tin by the door. I was so moved by the play because so much of it was about me and my gloomy life that I dropped sixpence into the lard tin and wished I could have attached a note to let Hamlet know who I was and how my suffering was real and not just in a play.

Next day I delivered a telegram to Hanratty's Hotel and there was the cast from *Hamlet*, drinking and singing in the bar while a porter ran back and forth loading a van with their luggage. Hamlet himself sat alone at the end of the bar, sipping his glass of whiskey, and I don't know where the courage came from but I said hello to him. After all, we both had been betrayed by our mothers and our suffering was great. The world would never know about mine and I envied him for the way he was able to express his anguish every night. Hello, I said, and he stared at me with two black eyes under black eyebrows in a white face. He had all those words from Shakespeare in his head but now he kept them there and I blushed like a fool and tripped over my feet.

I rode my bicycle up O'Connell Street in a state of shame. Then I remembered the sixpence dropped into the lard tin, sixpence that paid for their whiskey and singing at Hanratty's Bar, and I wanted to go back and confront the whole cast and Hamlet himself and tell them what I thought of them with their false stories of weariness and the way they drank the money of poor people.

Let the sixpence go. If I went back they'd surely throw Shakespeare words at me and Hamlet would stare at me again with his cold black eyes. I'd have no words for that and I'd look foolish if I tried staring back at him with my red eyes.

From:

Frank McCourt (2005) *Teacher Man: A Memoir*. London, Fourth Edition, p. 35-37

## A Shared Mission

Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen

**Benedikt Kessler und Almut Küppers**

### Zusammenfassung

Seit über zwanzig Jahren wird dem interkulturellen Lernen von Seiten der Pädagogik, der Fremdsprachendidaktik und vieler anderer Disziplinen große Aufmerksamkeit gewidmet. Die Theoriebildung ist weit ausdifferenziert; gleichzeitig ist zu konstatieren, dass manches Modell zur Implementierung der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen (IKK) weit hinter seinen umfassenden theoretischen Ansprüchen zurückbleibt. Das Konzept der Interkulturellen Dramapädagogik stellt eine innovative methodische Antwort auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts dar, indem es das Potenzial der Dramapädagogik für das interkulturelle Lernen und die Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenzen systematisch nutzt. Im folgenden Beitrag wird nach einer kurzen pädagogischen Standortbestimmung zunächst die Schnittstelle zwischen Dramapädagogik und interkultureller kommunikativer Kompetenz dargestellt. Es werden Zielsetzungen miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten vorgestellt. In ihrer holistischen Ausrichtung weisen IKK und Dramapädagogik große Schnittmengen auf, die es für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht im Sinne einer Identitätsentwicklung zum *intercultural speaker* nutzbar zu machen gilt.

### 1 Einleitung: Von der „Verstopfung im Kopf“

„Eile verdirbt alles“, sagte Martin Wagenschein, der in seinem 1965 erschienenen Sammelband *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* von der „Scheintätigkeit des Unterrichts“ spricht und der dort stattfindenden „geistigen Fassadenkletterei“ (zitiert nach Rumpf 2002: 9). Wagenscheins Beobachtungen und Erkenntnisse sind mehr als 40 Jahre später aktueller denn je. „Denken, Nachdenklichkeit und Zweifeln (wird) im Zeitalter der sich steigernden Wissensproduktion durch Experten und der sich gleichfalls beschleunigenden Techniken, Wissen auszubreiten“ (ibid.: 12) zunehmend einem „Fertigwissen“ geopfert, das der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf als „Nes-Wissen“ bezeichnet – mit einem Verweis auf Ernst Bloch, der einmal meinte,

es gebe keine Nes-Philosophie analog dem Nescafé. Günther Anders (1983) wies darauf hin, dass die Art, Wissens- und Kulturinhalte auf Lernbarkeit und Verständlichkeit hin zu stufen und zu stilisieren, einer „Verbiederung“ gleichkomme (cf. *ibid.*). Diese Verbiederung, so Rumpf

bringt (...) im Interesse schleuniger Konsumierbarkeit die widerständige Welt zum Verschwinden, sie korrumpiert die Nachdenklichkeit, die allenthalben auf Rätselhaftes stößt und sich nicht mit dem Nes-Wissen begnügt (...). Diese Nachdenklichkeit gräbt das Rätselhafte im Allzubekanntem aus. (*ibid.*)

Dem neuen Paradigma der Outputorientierung scheint das Rätselhafte jedoch verloren zu gehen. Dieses neue, schnelle Zeitalter hat uns Bildungsstandards beschert, die das PISA-geschüttelte deutsche Schulsystem aus der Krise führen sollen (cf. Bredella/Hallet 2007: 1), und doch sind es Bildungsstandards, die weniger *bilden* denn *messen*, weil die sprachlichen Kompetenzen unserer Schüler über ein und denselben Notenkamm geschoren werden. Die Jahrtausend-Wende hat uns einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Fremdsprachen beschert, bei dem die Bildung ebenfalls aus dem Rahmen zu fallen droht, weil messbare Fertigkeiten katalogisiert und kategorisiert werden, um besser abgetestet und verglichen werden zu können. Doch wie sollen ohne Literatur und Kultur in ihrer Bedeutung für die Bildung und Identitätsentwicklung auch nur annähernd operationalisierbar gemacht werden?<sup>1</sup> Der Schulalltag wird dominiert durch ein starres Korsett aus Orientierungsarbeiten, Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussarbeiten, und die Rahmenbedingungen an den deutschen Schulen mit einer von 13 auf 12 Jahre verkürzten Schulzeit begünstigen derzeit die von Wagenschein beklagte „Erledigungshast“. Wer hingegen Lernen im Sinne eines sich Veränderns durch Zweifel, Nachdenken und Überlegen versteht, der muss sich nicht wundern über die zunehmenden Kopfschmerzen unserer Kinder durch lange Schultage und entsinnlichte Lernarrangements. Als „Verstopfung im Kopf“ bezeichnet Rumpf (*ibid.* 8) die in Fleisch und Blut übergegangene Art, beim Lernen den Kopf ein- und den Körper auszuschalten; sie scheint symptomatisch für die zunehmende Unfähigkeit, beim Lernen Sinnlichkeit und Körperlichkeit überhaupt zur Kenntnis zu nehmen. Reformpädagogische Lehr- und Lernkonzepte, die eine Antwort auf diese unbefriedigende Situation liefern könnten, haben in der schulisch-pädagogischen Praxis zwar einige Bedeutung erlangt, konnten jedoch niemals zum pädagogischen *Mainstream* avancieren. Zum *Mainstream*-Phänomen wurde holistisches Lernen erst im Kontext des interkulturellen Lernens – schließlich zielt dieses keineswegs nur auf den Kopf ab, sondern möchte gleichermaßen Gefühl, Körper und Geist des Lernenden ansprechen.

In diesem Beitrag möchten wir zeigen, wie durch den systematischen Einsatz dramapädagogischer Arbeitsweisen nicht nur den hohen Ansprüchen interkulturell orientierter Lehr- und Lernkonzepte Rechnung getragen werden

---

<sup>1</sup> Vgl. hier Schmenk (2004).



kann, sondern gleichzeitig die „Verstopfung im Kopf“ gelöst, (Fremdsprachen-) Unterricht also als geistiges, sinnliches und körperliches Ereignis realisiert werden kann.

Zunächst möchten wir den Kontext nachzeichnen, der interkulturell-holistischen Lernvorstellungen auf die Tagesordnung pädagogisch-didaktischen Denkens verholfen hat und anschließend das interkulturelle Lernen in seiner Mehrdimensionalität vorstellen.

## 2 Interkulturelle Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Angesichts wachsender globaler Märkte, Massenmigrationen und einer ansteigenden Verdichtung weltweiter Kommunikationsnetzwerke entstanden seit Anfang der 1980er Jahre zunehmend pädagogische Konzepte, welche den kulturellen Aspekten des (schulischen) Lernens große Aufmerksamkeit widmen (cf. Gogolin 2003: 96) und die Förderung interkultureller Kompetenzen zu ihrem Ziel erklären.

Heute erwarten Arbeitgeber von Angestellten verstärkt, „skilful negotiators in increasingly intercultural work situations“ (Sercu 2005: 1) zu sein. Darüber hinaus stellen multikulturelle Klassenräume und die mit ihnen einhergehenden Pluralitätserfahrungen eher die Regel als die Ausnahme dar. Auch das pluralistisch konzeptionierte Europa wächst immer enger zusammen, weswegen interkulturelle Kompetenz auch vermehrt als zentrale Kompetenz europäischer Bürger gesehen wird.

Die interkulturell orientierten pädagogischen Ansätze, welche diesen Entwicklungen und Ansprüchen Rechnung tragen wollen, sehen schulische Bildung in der Pflicht, besonders die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zum interkulturellen Dialog zu fördern. Daher heben diese in der Regel vor allem die affektiven und bewusstseinsorientierten Zielsetzungen interkulturellen Lernens hervor und „gruppieren sich weitgehend um Begriffe und Postulate wie Solidarität mit Benachteiligten, Toleranz, prinzipielle Gleichwertigkeit der Kulturen, gegenseitige Bereicherung, Empathie und Dialog“ (Friesenhahn 2007: 4). Um ethnozentrische Ansichten vermeiden und dem Anderen gegenüber offen und tolerant sein zu können, sollen Schülerinnen und Schüler vor allem lernen, ihre eigene kulturelle Verwurzelung zu erkennen und zu hinterfragen.

Bis heute haben sich die Zielsetzungen des interkulturellen Lernens jedoch erheblich ausgeweitet. War man anfangs noch der Meinung, dass dieses vor allem auf affektiv-bewusstseinsorientierte Ziele hinarbeiten sollte, so hat sich mittlerweile ein Verständnis interkulturellen Lernens durchgesetzt, dass diese Einsichten zwar als wichtigen Teilaspekt einer interkulturellen Kompetenz ansieht, jedoch betont, dass diese besonders auch zu erfolgreichem und effizientem *Handeln* befähigen muss. So stellt etwa die Bertelsmannstiftung, die sich seit den 1990er Jahren für einen inner- und außereuropäischen Kulturdialog engagiert, in einem aktuellen Thesenpapier fest:

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. (Bertelsmannstiftung 2006: 5)

Im Fremdsprachenunterricht hat das Konzept des interkulturellen Lernens einen besonders großen Einfluss entfalten können. Im Kontext des fremdsprachlichen Lernens stieg interkulturelle Kompetenz, nachdem sie die klassischen kognitiven und linguistischen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts absorbiert hatte und zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz avanciert war, gar zum Hauptziel des Lernens einer fremden Sprache auf. Sowohl in europäischen als auch in deutschen Rahmenplänen zum Fremdsprachenunterricht nimmt das Interkulturelle beim Fremdsprachenlernen mittlerweile eine zentrale Rolle ein. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wird dieses Bildungsziel wie folgt definiert:

In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern. (Europarat 2001)

Die zentralen Begriffe, die hier ins Auge stechen, sind 'Persönlichkeit' und 'Identitätsgefühl'; es geht um die Herausbildung einer 'interkulturellen Persönlichkeit.' Im Fachdiskurs der Fremdsprachendidaktik findet dieses ambitionierte Lernziel seine Entsprechung im Ideal des *intercultural speaker*, welches in bewusster Abkehr vom Streben nach 'near nativeness' und als Gegenmodell zum *native speaker* seit der interkulturellen Wende der 80er und 90er Jahren entwickelt wurde. Byram (1999: 364) konzeptioniert den *intercultural speaker* wie folgt: „Someone who is able to see and establish relationships between languages and cultures, rather than someone who tries, and usually fails, to imitate a native speaker“.

Eine interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts kann aber nur dann umfassend und erfolgreich sein, wenn sie einerseits die Förderung der affektiv-bewusstseinsorientierten und prozeduralen (also auf Anwendung bzw. Handlung bezogenen) Kompetenzen beinhaltet, aber andererseits auch weiterhin den kognitiven und linguistischen Zielen des Fremdsprachenlernens gerecht wird. Das mehrdimensionale Modell der interkulturellen Kommunikation versucht all diesen Ansprüchen gerecht zu werden und wird von vielen Befürwortern des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts als dessen Hauptziel propagiert (cf. z.B. Byram 1997, Sercu 2005, Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2005). Im folgenden wird Byrams Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz von 1997 vorgestellt, das innerhalb der Fremdsprachendidaktik sehr viel einflussreicher ist als andere bekannte Modelle wie etwa Bennets Entwicklungsstufenmodell (1993) oder das Modell von Thomas et al. (2003) aus dem Bereich des interkulturellen Trainings.

Tabelle 1: Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth, 2005: 24, nach Byram 1997

<b>Fähigkeiten</b>		
Interpretieren und verstehen		
<i>(savoir comprendre)</i>		
<b>Wissen</b>	<b>Bewusstsein</b>	<b>Einstellungen / Haltungen</b>
Über eigene & fremde Kultur/en	Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigener & fremder Kultur	Toleranz, Empathie, Offenheit, Abstand vom Ethnozentrismus
<i>(savoirs)</i>	<i>(critical cultural awareness, savoir s'engager)</i>	<i>(savoir être)</i>
<b>Fähigkeiten</b>		
Entdecken und interagieren		
<i>(savoir apprendre / savoir faire)</i>		

## 2.1 Die affektiv-bewusstseinsorientierte Dimension der IKK

Das bewusstseinsorientierte *savoir s'engager* bezeichnet eine allgemeine selbstkritische Reflexionsfähigkeit bzw. eine Bereitschaft zu einem „critical engagement with the foreign culture under consideration of one's own“ (Byram 1997: 54) und könnte folglich als Grundlage der affektiven Lernziele des *savoir être* betrachtet werden. Denn erst, wenn Lernende sich ihrer eigenen kulturellen Prägung(en) bewusst werden und erkennen, dass sie die fremde Sprache bzw. Kultur aus ihrer eigenen kulturell vorgeprägten Perspektive wahrnehmen, können sie die Bereitschaft bzw. die Fähigkeit entwickeln, von ethnozentristischen Ansichten Abstand zu nehmen. Darüber hinaus zielt das *savoir être* vordringlich auf den Aufbau einer generellen Offenheit bzw. einer Toleranz gegenüber andersartigen Wertesystemen und auf die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Zusammenfassend bezeichnet Jensen (1995: 46) all diese Aspekte als Empathiefähigkeit im Sinne eines Sich-Bemühens um Verstehen bzw. Anerkennens von Nichtverstehen (cf. Hermes 1999: 445) und nicht so sehr um die Entwicklung eines Mitgefühls. Der vielschichtige Begriff der Empathie ist somit äußerst bedeutsam für die Fähigkeit des *intercultural speaker* im verständnisvollen Umgang mit Differenz; welche Wirkungskraft er auch in anderen Disziplinen entfaltet hat, zeigen einflussreiche Theorien wie Howard Gardners *Multiple Intelligences* (1993) oder Daniel Golemans *Emotional Intelligence* (1995), in denen die Empathiefähigkeit ein zentraler Baustein ist.

Mit Blick auf die Entwicklung des *savoir s'engager* ist darüber hinaus das Erlernen einer kritischen Einstellung Stereotypen gegenüber ein zentraler Aspekt dieser Dimension der IKK. Denn man kann „die Vorurteile der anderen für ein kritisches Selbstverständnis nutzen“, wie Bredella (1999: 197) betont. Wichtiges Ziel im Hinblick auf die Arbeit mit und an Stereotypen muss es

jedenfalls sein, das Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit und dem Nutzen von kategorialen Denken und Stereotypisierungen einerseits und dem Gefahrenpotenzial, das mit ihnen bei unreflektierter Anwendung auf Personen oder soziale Begriffe verbunden ist, andererseits zu verdeutlichen. Es wird insgesamt deutlich, dass sich diese Dimension der IKK auf das Bewusstsein, die emotionale Disposition sowie die Identität des Fremdsprachenlerner bezieht. Die Analyse der affektiv-bewusstseinsorientierten Lernziele der IKK hat gezeigt, dass die Bedeutung dieser Kompetenzdimension nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Zum einen sind es diese Ziele, die den holistischen Anspruch der interkulturellen Kompetenz verdeutlichen und einem rein kognitiv orientierten Fremdsprachunterricht eine Absage erteilen. Zum anderen sind es gerade die affektiven Fähigkeiten zu Offenheit, Empathie und Toleranz, die die emotionalen und persönlichen Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein interkultureller Dialog nicht nur möglich wird, sondern auch erfolgreich verläuft. Dies gilt insbesondere auch für den Gebrauch einer Fremdsprache in *Lingua-franca* Situationen. Denn welche kulturellen Wissensbestände vom Gesprächspartner hier eingebracht werden, bleibt häufig unklar, weswegen die Ansprüche an die emotionale Offenheit des Sprechers und die Bereitschaft, sich mit Unbekanntem vorurteilsfrei auseinanderzusetzen, hier besonders groß sind.

## 2.2 Die kognitive Dimension der IKK

Im Vergleich zu der traditionellen Landeskunde hat die Vermittlung der Wissensdimension, die Byram als *savoirs* bezeichnet, eine entscheidende Weiterentwicklung erfahren. Der kognitiven Komponente interkultureller Kompetenz liegt die Annahme zugrunde, dass man ein profundes Wissen über die fremde Kultur benötigt, um sich dieser tolerant und empathisch nähern zu können (cf. Byram 1995: 62). Bei den kognitiven Lernzielen der IKK geht es nicht mehr einfach darum, Wissen über die fremde Kultur, beispielsweise aus Wirtschaft, Politik und Geschichte, isoliert zu vermitteln. Vielmehr geht es bei diesen „um das dialektische Verständnis von eigen- und fremdkulturellem Wissen, das es in seinen gegenseitigen Spiegelfunktionen im Interaktionsprozess immer wieder neu auszuleuchten gilt“ (Tenberg 1999: 71). In der Auseinandersetzung mit den kulturellen Eigenschaften und Gegebenheiten der Fremdkultur geht es somit um eine Innen- und Außenperspektive, was die Zentralität des Perspektivwechsels auch für die kognitiven Lernprozesse unterstreicht und deutlich macht, dass es auch auf dieser Ebene um Reflexivität und das Ziel eines dialektischen Verhältnisses von Eigen- und Fremdverstehen geht.

## 2.3 Die prozedurale Dimension der IKK

Bei der Handlungsdimension der IKK geht es darum, das Wissen um bzw. die Offenheit gegenüber der fremden Kultur in einer interkulturellen Begegnungssituation in konkrete Handlungen umzusetzen. Während die affektiv-bewusstseinsorientierten und kognitiven Lernziele laut Byram jene Aspekte der

IKK sind, die vor allem im Klassenraum gefördert und entwickelt werden können, so seien die *savoirs* dieser Anwendungsdimension nun „the link between classroom learning and learning ‘in the field’“ (Byram 1995: 64).

Das *savoir-comprendre* soll dem Lernenden beispielsweise ermöglichen, divergierende und im Konflikt miteinander stehende Interpretationen kultureller und sprachlicher Phänomene erklären und verhandeln zu können. Besonders ethnozentrische Perspektiven soll der interkulturelle Sprecher erkennen und dem Gesprächspartner erklären können: „An intercultural speaker will notice how two people are misunderstanding each other because of their ethnocentrism [...] and is able to identify and explain the presuppositions in a statement in order to reduce the dysfunction they cause“ (Byram 1999: 368). Das *savoir-comprendre* steht somit für die Fähigkeit des aufmerksamen Beobachtens, Interpretierens und In-Beziehung-Setzens.

Das *savoir-comprendre* ist bedeutsam im Zusammenspiel mit dem *savoir faire*, was Sercu (2005: 4) als die „overall ability to act in an intercultural competent way“ bezeichnet. Daran zeigt sich die Fähigkeit, mit dem Gesprächspartner in interkulturellen Gesprächssituationen kooperativ und respektvoll umzugehen. Es beinhaltet auch die Fähigkeit, die eigene Kultur inklusive ihrer Wirkungs- und Deutungsmuster erklären zu können (cf. Byram 1995: 64ff).

Schließlich unterstreicht die Teilkompetenz des *savoir apprendre* den weitreichenden und umfassenden Charakter der IKK ganz besonders, da hierunter die Fähigkeit subsumiert wird, sich selbstständig neues Wissen über die unbekannte Kultur anzueignen, indem man etwa Gesprächspartner oder Institutionen nutzt, um die fremden Kulturen kennenzulernen und mit ihnen in Kontakt zu treten.

Es wird deutlich, dass die handlungsbezogene Dimension der interkulturellen Kompetenz eine zentrale Rolle für das interkulturell kompetente Auftreten des Fremdsprachenlerner auch außerhalb des Kontextes von Schule bzw. Fremdsprachenunterricht spielt. Durch sie wird der *intercultural speaker* nämlich auch in die Lage versetzt, seine affektive Offenheit gegenüber allem kulturell Unbekanntem auch über den schulischen Rahmen hinaus wirksam werden zu lassen, ein Leben lang kulturell Unbekanntem aufgeschlossen begegnen und autonom Neues lernen zu können. Für Lies Sercu sind die *savoirs* der prozeduralen Dimension daher „clearly in line with the answers that theorists of education have formulated in response to the changing and expanding nature of the world“ (Sercu 2005: 4). Wenn sich der interkulturelle Fremdsprachenunterricht also dem weit reichenden normativen Anspruch verpflichtet sieht, einen friedlichen Dialog zwischen Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen auch über den schulischen Kontext hinaus zu ermöglichen, dann muss er gerade die Ausbildung dieser Anwendungs- bzw. Handlungsdimension intensiv vorantreiben.

## 2.4 Die linguistische Dimension der IKK

Es ist für die Entwicklung der IKK von zentraler Bedeutung, dass linguistische und interkulturelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht nicht als konkurrierende,

sondern vielmehr als komplementäre Zielsetzungen aufgefasst werden. Denn sprachliche Fähigkeiten, vor allem natürlich die Fähigkeit zur Kommunikation in der fremden Sprache, sind eine entscheidende Voraussetzung interkultureller Lernerlebnisse im Fremdsprachenunterricht. Doch genauso ist beispielsweise eine emotionale Offenheit Neuem gegenüber nötig, um diese sprachlichen Fähigkeiten erst zu erwerben.

Ein interkultureller Sprecher ist erst derjenige, der die zuvor dargelegten Einstellungen, Fähigkeiten und Wissensbestände mit linguistischen Fähigkeiten verbinden kann. Sercu betont daher, dass die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz mit kommunikativer Kompetenz in engem Zusammenhang stehen. Die einzelnen *savoirs*, so Sercu, „should not be considered as isolated components, but rather as components that are integrated and intertwined with the various dimensions of communicative competence“ (Sercu 2005: 3).

### 3 Interkulturelles Lernen und Dramapädagogik – A „Shared Mission“

Die Betrachtung der verschiedenen Dimensionen der IKK macht deutlich, dass ein interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht äußerst hohe Anforderungen nicht nur an die Lernenden, sondern insbesondere auch an die Lehrenden stellt. Diese müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, wie sie die Voraussetzungen zur Realisierung interkulturell-holistischen Lernens im Fremdsprachenunterricht schaffen können. Hierbei kann die Dramapädagogik entscheidende Hilfestellungen leisten.

Wie in den bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, bedeutet die interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts eine Abkehr vom alleinigen Ziel der Vermittlung sprachlich-kognitiver Kompetenzen und eine Hinwendung zu eher holistischen Zielsetzungen. Sowohl die affektiven Zielsetzungen, die unter „allgemeinen Erziehungszielen“ wie Toleranz, Empathiefähigkeit und Offenheit subsumiert werden können, als auch die prozedurale Zielsetzungen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts machen es erforderlich, dass Lernende nicht nur als rein intellektuelle, sondern auch als soziale, als moralische und emotionale Wesen begriffen werden, deren diesbezügliches Potenzial es zu fördern gilt. Die Dramapädagogik sieht sich einem ähnlich weit reichenden Erziehungsauftrag verpflichtet; auch sie möchte den Lernenden in seiner gesamten Persönlichkeit ansprechen:

Drama-in-education or drama as a method of teaching a foreign language respectively see teaching in the much broader context of education and personal development. They aim at the whole person and not only at his/her intellectual capacities. (Steitz-Kallenbach 1993: 217)

Unterrichtliche Arbeit mit Drama im Fremdsprachenunterricht möchte somit nicht nur die Zielsprache effektiv vermitteln und die Handlungsfähigkeit innerhalb der Zielkultur erhöhen, sondern auch auf das (außerschulische)

Leben vorbereiten: „Drama is seen as being essential [...] to develop the interpretative and interpersonal skills needed for the management of a happy and successful life“ (Neelands 2004: 5). Wie der interkulturelle Ansatz, so zielt auch die Dramapädagogik auf eine Schulung sozialer Schlüsselkompetenzen ab und will vor allem das Selbst(wertgefühl) der Lernenden stärken, um so die entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung einer gesunden und sozialfähigen Persönlichkeit zu schaffen. Dramapädagogik sieht eine Stärkung des Selbst folglich als Vorstufe einer Akzeptanz des bzw. der anderen: „Drama facilitates social growth, first by developing an understanding and acceptance of self and then by fostering acceptance of others and sharing with others“ (Freeman et al. 2003: 132). Das Lösen von Konflikten, die bei der Interaktion mit anderen auftreten, die (Neu)Verhandlung eigener Perspektiven und Positionen und ein Erkennen der Bedeutung von konstruktivem und kooperativem Verhalten in der Interaktion sind somit Fähigkeiten, die zu fördern sowohl der dramapädagogische als auch der interkulturelle Fremdsprachenunterricht beabsichtigen.

Der Dramapädagogik wohnt folglich ein gewaltiges Potenzial für den Abbau sozialer und interkultureller Spannungen innerhalb und jenseits des (multi-kulturellen) Klassenraums inne. Denn ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht baut offensichtlich auf einem Erziehungsideal auf, das ebenso wie der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht kein geringeres Ziel anvisiert, als Kooperation, Gewaltfreiheit, Frieden und gegenseitigen Respekt zwischen den Menschen einer und verschiedener Kulturen zu fördern.

### 3.1 Durch Drama zur „Cultural Awareness“

Eines der entscheidenden Ziele beim interkulturellen Lernen besteht darin zu erkennen, inwieweit wir von unserer eigenen Kultur in unserer Denk- und Verhaltensweise geprägt sind und somit ein Bewusstsein für den relationalen Charakter eigener Standpunkte zu erlangen. Um Erkenntnisse über die eigene Kultur gewinnen zu können, müssen sich Teilnehmende zunächst bewusst werden, wie sich der Einfluss der eigenen Kultur im eigenen Leben manifestiert hat. Kultur ist zweifellos ein sehr abstraktes Konzept, das nur äußerst schwer greif- und verstehbar gemacht werden kann. Bei der Dramapädagogik geht es nun aber gerade darum, abstrakte Aspekte der menschlichen Erfahrung bzw. des menschlichen Verhaltens konkret zu machen und diese in 'here-and-now'-Erfahrungen zu übertragen. Deshalb eignet sich das Lernen durch Drama auch so besonders als Vehikel für (inter)kulturelle Lernerlebnisse. Wenn interkulturelles Lernen das Ziel verfolgt, das kulturelle Selbstverständnis der Schüler zu erweitern und zu verändern, dann müssen zunächst methodische Wege gefunden werden, das abstrakte Konzept „Kultur“ erfahrbar zu machen. Interessanterweise kann die Nutzung dramapädagogischer Techniken und Aktivitäten im Unterricht hier entscheidende Erkenntnisse befördern.

Der Arbeit mit Drama ist eine intensive Auseinandersetzung mit kulturellen Einflüssen auf Denken und Verhalten inhärent. Laut Neelands ist Drama ein

„important means of making the hidden influences of a community's culture visible, discussable and changeable“ (Neelands 2004: 37). Diese Aussage Neelands' erscheint schlüssig, denn bei der Arbeit mit Drama müssen wir notwendigerweise offenbaren, wie wir leben, wie wir denken und wie wir handeln. Schließlich geht es bei dieser um die Schaffung bzw. die Analyse einer zwar fiktiven, jedoch auf persönlich und kulturell geprägten Erfahrungen und Einstellungen basierenden dramatischen Welt. Wie Bolton und Heathcote hervorheben, besteht der Hauptzweck von Dramapädagogik darin, den Blick der Schüler von der Oberfläche der Geschehnisse („surface action“) auf diejenigen persönlichen und kulturellen Werte zu lenken, die ihnen zugrunde liegen (Bolton/Heathcote 1998: 160). Diesen Zweck erfüllt Dramapädagogik in der Tat, denn ein Erkunden und Hinterfragen von Handlungsweisen, –motiven und –alternativen steht ohne Zweifel sowohl bei vielen dramatischen Aktivitäten als auch den Reflexionsphasen, die diese begleiten und nachbereiten, im Vordergrund. Bei der Arbeit mit Drama müssen wir kulturelle Einflüsse auf Handeln und Denken wahrnehmen, seien diese interkulturell im Sinne divergierender inner- bzw. subkultureller Einflüsse oder interkulturell im Sinne verschiedener national geprägter Perspektiven und Weltansichten.

Indem dramapädagogische Arbeitsweisen uns ermöglichen, unsere eigene unbewusste kulturelle Determiniertheit erfahrbar, diskutierbar und änderbar zu machen, erteilen sie uns eine wertvolle interkulturelle Lehrstunde, denn schließlich spielt die Hervorbringung und Reflexion des Unbewussten beim interkulturellen Lernen eine zentrale Rolle. Wie Taylor betont, ist es genau dieses Potenzial zum Hervorbringen des Unbewussten, das die „Erziehungskraft“ des dramatischen Lernens ausmacht: „It is the unconscious material arising from drama praxis which signifies its educative power“ (Taylor 2000: 107). Auch Fleming betont, dass die interkulturelle Relevanz des Dramas hauptsächlich in „subjecting familiar practices to scrutiny“ besteht (Fleming 2006: 61); dramapädagogisches Arbeiten nimmt damit den Interaktionen im Klassenzimmer die eingangs erwähnte „Erledigungshast“ (Wagenschein) und ermöglicht entschleunigte, kooperative Lernprozesse, die das Rätselhafte im Allzubekannten wieder sichtbar werden lassen. Gleichzeitig birgt diese Erziehungskraft aber auch eine Sprengkraft, denn das Unbewusste, Rätselhafte und Paradoxe ist im Klassenraum nicht einfach zu ergründen und kann in einer Gruppe eine Dynamik entwickeln, die im Vorfeld weder berechenbar noch operationalisierbar zu machen ist. Auch hier wird deutlich, welche komplexen Anforderungen die Lehrperson in dramapädagogischen Unterrichtssituationen möglicherweise zu bewältigen hat.

Es sind jedoch nicht nur die Entwicklung und die Analyse der dramatischen Welt bzw. die Reflexion dieser Prozesse, bei denen Lernende zu Erkenntnissen über die Allgegenwärtigkeit kulturell geprägten Denkens und Handelns kommen. Auch die Annahme divergenter kultureller Rollen ermöglicht Schülern bewusstseinserweiternde Einsichten über Kultur, denn dadurch erkennen sie notwendigerweise, dass menschliches Verhalten und Denken immer in einem Abhängigkeitsverhältnis zu sozialen und kulturellen Gegebenheiten zu sehen



sind (cf. Neelands 2004: 39). Im Rollenspiel geht es darum, das Ausmaß der sozialen Konstruktion eigener und anderer kultureller Lebenswelten zu erfassen und „to transform their own understanding of themselves and the world in which they live“ (Taylor 2000: 112).

Die kulturelle Welt des Dramas ist ein Abbild der „kulturellen Außenwelt“ außerhalb des (dramatischen) Klassenraumes. Und im gleichen Maße wie kulturelle Einflüsse unser Denken und Handeln in dieser Außenwelt leiten, können wir uns auch in der dramatischen Welt nicht davon lösen. Der Unterschied zwischen beiden Welten besteht darin, dass das Drama uns Einsichten in kulturell geprägtes Denken und Handeln verschaffen kann – Einsichten, die in der „Außenwelt“ wesentlich schwieriger zu gewinnen sind. Tatsächlich scheinen dramatische Welten, wie Fleming betont, „closed cultures“ zu sein, die komplexe kulturelle Ansichten und Prägungen sichtbar werden lassen und die Erkundung und Veränderung kulturell geprägten Denkens, Handelns und Fühlens erlauben: „In drama, human motivation and intention can be simplified and examined more explicitly“ (Fleming. 2006: 61).

Es wird somit deutlich, dass Dramapädagogen wie Taylor zu Recht von „the power of the dramatic artform to raise levels of consciousness“ sprechen (Taylor 2000: 5). Den geistigen Zustand, den die Arbeit mit Drama gleichermaßen herbeiführt und voraussetzt, bezeichnen sie in der Tat treffend als „wideawakeness, an alert state of consciousness where individuals reflect on the world and the role they play in it“ (Taylor 2000: 83).

### **3.2 Drama als Differenzerfahrung – Durch Drama zu Toleranz und Empathie**

Jeder Klassenraum ist von einem einzigartigen kulturellen Milieu geprägt; Schüler und Lehrer bringen verschiedene kulturelle, soziale und ethnische Positionen (und auch Voreingenommenheiten) in den Unterricht ein. Doch nicht nur in Bezug auf Positionen und Einstellungen, sondern auch hinsichtlich Aussehen, Bewegungen und Sprechweise gleicht kein Mensch dem anderen. All diese Differenzen bekommen im dramatischen Klassenraum eine große Bedeutung.

Denn sowohl beim Erleben bewegungsästhetischer als auch sprachlich-intellektueller dramatischer Kontexte stellt *das* Andere in Form *des* Anderen (Schüler/Lehrer) eine Herausforderung an unsere gewohnte Wahrnehmung und Perspektive dar. Diese Differenzen müssen Schüler und Lehrer bei der dramatischen Arbeit akzeptieren, respektieren und aushalten. Denn egal ob eine dramatisch-imaginative Welt im Klassenraum geistig erzeugt, diskutiert und weitergesponnen oder ob ein gemeinsamer Bewegungsablauf beim bewegungsästhetischen Spiel geschaffen wird – dieses gemeinsame dramatische Erlebnis kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle Teilnehmer in der Lage sind, Verschiedenheit zu dulden und anzuerkennen, d.h. tolerant und empathisch gegenüber anderen und Anderem zu sein.

Die von der dramatischen Arbeit begünstigte Differenzerfahrung kann

außerdem durch die Annahme verschiedener (kultureller) Rollen im Rollenspiel noch intensiver gestaltet werden. Denn Schüler repräsentieren im Drama nicht nur, wer sie sind, sondern sie können auch darstellen, wer sie sein wollen oder könnten, sie können im Rollenspiel *de facto*, d.h. physisch, erleben, wie es ist, jemand anders zu sein bzw. sich mit jemand völlig fremdem und unbekanntem auseinandersetzen zu müssen. Durch das Hineindenken in und das Praktizieren von verschiedenen Rollen schult Dramapädagogik somit besonders intensiv und nachhaltig die Identifikationsfähigkeit und Empathiefähigkeit der Lernenden mit fremden und unbekanntem (kulturellen) Sicht- und Handlungsweisen. Da die Fremdheitserfahrung im Rollenspiel in der fiktiven dramatischen Welt stattfindet, wirkt sie zudem nicht bedrohlich, und prägt somit die Empathiefähigkeit der Lernenden besonders intensiv und nachhaltig (cf. Tselikas 1999, o.S.).

Dramapädagogisches und interkulturelles Lernen weisen also offenbar zentrale Überschneidungspunkte hinsichtlich ihrer Lernziele auf; beide intendieren einen „produktiven handlungspraktischen Umgang mit der Differenz als sozialer und ästhetischer Praxis“ (Sting 2003: 1). Auf welche Differenzen der Hamburger Theaterpädagoge Wolfgang Sting hier anspielt, ist äußerst zentral. Denn einerseits müssen wir bei der dramatischen Arbeit lernen, soziale Differenz, d.h. die faktische Unterschiedlichkeit kultureller Ausprägungen, hinzunehmen und diese kreativ und gestalterisch zu nutzen. Daneben müssen wir uns mit „ästhetischer Differenz“, d.h. divergierenden Formen der (sinnlichen) Wahrnehmung auseinandersetzen, sie aushalten und nutzen lernen, denn Wahrnehmungsunterschiede und deren Diskussion sind zentrale Bestandteile des dramatischen Arbeitens. Dramapädagogische Arbeitsweisen benötigen somit gewissermaßen die Differenzenerfahrung als Grundlage der Interaktion und Kommunikation.

Verschiedenheit lässt sich deswegen in vielerlei Hinsicht als Motor des dramatischen Prozesses auffassen. Schließlich macht erst die Artikulation unterschiedlicher Meinungen die Interpretation und Analyse eines dramatischen Kontextes aufregend, erst die Verschiedenheit der Wünsche und Perspektiven macht die gemeinsame Formung eines Standbildes interessant und erst die Anspannung, die bei der Verhandlung verschiedener (kultureller) Identitäten während der dramatischen Arbeit ausgelöst wird, macht diese so beschwerlich und spannend zugleich. Folglich erscheint es wenig überraschend, dass, wie Sting unterstreicht, Fremdheit und Differenz im dramatisch-theatralischen Bereich als künstlerische Gestaltungsmittel angesehen werden. Denn „ohne das Andere und Unbekannte wird die eigene Wahrnehmung nicht stimuliert“ (Sting 2003: 1). Im Fremdsprachenunterricht erfahren *Fremdheit* und Differenz eine zusätzliche Steigerung durch die Spezifik der fremden Sprache, die zugleich Gegenstand und Kommunikationsmittel ist. Die Fremdsprache stellt einen Mehrwert dar und dient den Lernenden nicht nur als zusätzliche Ressource, sondern ist gleichermaßen Kostümierung oder Verkleidung – besonders in Unterrichtssituationen, in denen die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen im Vordergrund steht.

### 3.3 Drama als Vehikel der interkulturellen Wissens- und Handlungsdimension

Dramapädagogik kann die kognitive Dimension der IKK auf dreierlei Arten verwirklichen. Erstens erlaubt die Arbeit mit Drama einen Rückbezug des anzueignenden (kulturellen) Wissens auf die individuelle ästhetische und emotionale Welt des Lernenden, was zu einem tiefgehenden Verständnis neuen Wissens bzw. zu einem nachhaltigen kognitiven Lernerfolg führt und zudem ein Netzwerksichgegenseitigverstärkender affektiver und kognitiver Verbindungen zur fremden Kultur entwickeln kann, in dem sich beide Faktoren gegenseitig verstärken. Zweitens können diese 'persönlichen Bilder' der fremden Kultur für die Einsicht genutzt werden, dass die Wahrnehmung und die Interpretation von Wissen von den eigenen Vorannahmen bzw. der eigenen Ästhetik im Sinne einer individuell-persönlichen Wahrnehmung abhängig ist.

Zudem können durch dramatische Konventionen authentische Lernsituationen geschaffen werden, in denen die Schüler erkennen, dass (kulturelles) Wissen eine Bedeutung für ihre Lebenswirklichkeit besitzt und dass es das Meistern realer Lebenssituationen erheblich erleichtern kann. Werden diese Lernsituationen in der fremden Kultur verortet, wie dies im Fremdsprachenunterricht der Fall sein sollte, so können Schüler ein Bewusstsein für die interkulturelle Relevanz kognitiver Lernziele entwickeln, das aus der eigenen Erfahrung und nicht der Unterweisung durch die Lehrperson resultiert.

Darüber hinaus *ist* Drama Handlung. Deswegen ist Dramapädagogik eine Pädagogik, die immer handlungsbezogenes Lernen herbeiführt (cf. Tselikas 1999, o.S.) und somit ein immenses Potenzial für die Ausbildung der interkulturellen Handlungskompetenz bereitstellt. Bei nahezu allen dramatischen Konventionen geht es um zwischenmenschliche Handlung und den Umgang mit konflikträchtigen und möglicherweise auch beängstigenden Situationen. Werden diese Konventionen nun mit interkulturellen Inhalten angereichert, werden Rollenspiele etwa genutzt, um verschiedene kulturelle Rollen zu übernehmen und zu verhandeln, dann bieten sich in der Tat Möglichkeiten, alle Aspekte der prozeduralen Dimension der IKK zu praktizieren und auszubilden. Dass interkulturelle Handlungsszenarien außerordentlich gut in die bewegungsästhetischen bzw. rollenspielartigen dramatischen Konventionen integriert werden können, erscheint äußerst plausibel. Das *Hot Seating* beispielsweise kann genutzt werden, um kulturelles Wissen feinfühlig zu erfragen, was ohne Zweifel für eine Entwicklung des *savoir faire* bzw. des *savoir apprendre* hilfreich ist. Auch Konventionen wie das *Interview* können dabei helfen, Wege zu finden, kulturelle Informationen behutsam und vorsichtig zu erfragen. Bei Konventionen wie *Mantle of the Expert* kann man die Lernenden außerdem dazu anregen, sich in verschiedene kulturelle Expertenrollen einzuarbeiten, in denen sie dann mit Vertretern anderer Kulturen kooperieren müssen. Und kulturelle Improvisationen und Rollenspiele, die vordringlich auf Spontaneität aufbauen, wie etwa das *Tag Role*, rüsten die Lernenden ebenfalls mit Handlungsstrategien aus, auf die sie in der interkulturellen Begegnung zurückgreifen können.

### 3.4 Der dramapädagogische Mehrwert – Das „Savoir Percevoir“

Bei der Analyse der „shared mission“ von Dramapädagogik und interkulturellem Lernen ist bereits deutlich geworden, dass die Arbeit mit Drama auf die Ausbildung jener Bewusstseinszustände, Einstellungen und Identitätsentwicklungen abzielt, die für die affektiv-bewusstseinsorientierte Dimension des interkulturellen Lernens von zentraler Bedeutung sind. Dramatisches Lernen ist nämlich nicht nur insofern holistisch, da es auf die Ausbildung persönlichkeitsbezogener und emotionaler Zielsetzungen abzielt, sondern auch deshalb, weil es dem mentalen Lernprozess ein physisch-sinnliches Pendant zur Seite stellt. Wie Erlenwein betont, ist das Gewinnen eines ‘körperlichen Bewusstseins’ von größter Bedeutung für ein umfassendes Verständnis von eigener und fremder Kultur:

The experience of one’s own bodily frame and a sensitization to one’s bodily processes are, taken together, of immense significance for a holistically integrated understanding of one’s own and other people’s civilization (Erlenwein 1993: 193).

Erlenwein beschreibt treffend, wie jedes Erlebnis, vom profanen Zuschlagen einer Autotür bis zum bedeutungsvollen „contact with inner and outer worlds“, beim Individuum eine physische Reaktion hervorruft (cf. *ibid.* 194). Das Verstehen solcher individuellen, physisch geäußerten Zeichen ist für den Kontext des interkulturellen Lernens äußerst wichtig, denn auch sie sind Bestandteil von Kommunikation und müssen demnach auch ‚gelesen‘ werden können. Bei dramatischen Übungen, die in der Regel die Wechselbeziehung von Körper, Gestik und Sprache erfassen (cf. *ibid.* 195), können Lernende ihr Bewusstsein für das Eigene und das Fremde durch ein bewusstes Erleben dieser individuell geäußerten physischen Zeichen auf eine neue Stufe heben: „The immediacy of individual body language allows the most varied of approaches for the investigation both of one’s own and of other’s realms of preconception“ (cf. *ibid.*).

In jeder Begegnung, sei sie interkulturell oder nicht, wird nicht nur über sprachliche, sondern auch über nicht-sprachliche, körperliche Zeichen kommuniziert. Erfolgreich kommunizieren können bedeutet somit auch, die körperlichen Zeichen des anderen ‘lesen’ zu können und ein Bewusstsein für das Verhältnis von Sprache, Kultur und Bewegung bzw. Körperlichkeit zu haben, das jeden Sprecher, gleich welcher Kultur er angehören mag, prägt. Wenn Schülern in der Schule also interkulturelle kommunikative Kompetenz vermittelt werden soll, darf diese das entscheidende Wechselverhältnis von Sprache, Körper und Kultur nicht ausblenden.

Gerade bei der interkulturellen Begegnung ist es nicht ausreichend, ein Bewusstsein für die eigene bzw. die fremde Kultur zu entwickeln, das sich auf mentale Aspekte beschränkt. Genauso wenig ist es ausreichend, dem Gegenüber eine ausschließlich ‘intellektuelle Offenheit’ zu demonstrieren. Vielmehr müssen sowohl die ‘cultural awareness’ als auch die emotionale

Disposition des interkulturellen Sprechers durch eine entsprechende Körpersprache unterstützt werden. Daher ist es sowohl wichtig, ein Bewusstsein für die eigene Körperlichkeit (und die des anderen) als auch die physische Äußerung von Nähe und Distanz, von Offenheit und Verslossenheit bzw. Voreingenommenheit zu gewinnen. Ein solches Bewusstsein lässt sich durch dramapädagogisches Arbeiten einüben, denn bei der bewegungsästhetischen Arbeit wird intellektuelle und somit oft abstrakte Kommunikation zur authentischen Kommunikation, die den Austausch sprachlicher *und* physischer Zeichen beinhaltet und ein Bewusstsein für Körperlichkeit voraussetzt und fördert. Der affektiv-bewusstseinsorientierten Dimension der IKK kann durch dramatisches Arbeiten daher eine „Zusatzkompetenz“, ein weiteres *savoir*, hinzugefügt werden, das Kessler (2008: 55) als *savoir percevoir* bezeichnet. Darunter ist die Bereitschaft zu verstehen, Aufgeschlossenheit, Akzeptanz und Toleranz nicht nur mit Hilfe sprachlich-intellektueller, sondern auch physischer Zeichen zu äußern. Andererseits kann *savoir percevoir* jedoch auch als physisch-kulturelles Bewusstsein aufgefasst werden, als die Bereitschaft, sich überhaupt mit der eigenen Körperlichkeit und der des anderen auseinanderzusetzen. Ein solches *savoir percevoir* würde demnach auch das *savoir s'engager*, die 'critical cultural awareness', insofern komplementieren, als ein Bewusstsein für Sprache und Kultur ermöglicht würde, welches das Eigene und das Fremde nicht auf mentale Erscheinungen reduziert, sondern diese als holistische, als geistige *und* körperliche Phänomene begreift.

Auch wenn das Erreichen eines *savoir percevoir* somit grundsätzlich als affektives bzw. bewusstseinsweiterndes Lernziel aufgefasst werden sollte, so impliziert dessen Einführung doch auch eine Erweiterung der übrigen Kompetenzdimensionen der IKK. Ein *savoir percevoir* muss nämlich auch die Fähigkeit und das Wissen beinhalten, körperlich geäußerte Zeichen des Gesprächspartners wahrnehmen und verstehen bzw. interpretieren zu können. Folglich sollte ein *savoir percevoir* in einer schematischen Darstellung der IKK-Ebenen auch als ergänzender Faktor auf *allen* Ebenen interkultureller Kompetenz dargestellt werden.

Ein *savoir percevoir* kann Einsichten in interkulturelle Dynamiken und Möglichkeiten zur interkulturellen Kommunikation schaffen, die wesentlich nachhaltiger und tiefergehend sind als Einsichten und Begegnungen, die das Körperliche vernachlässigen. Da der Dramapädagogik das Potenzial innewohnt, ein solches *savoir* zu fördern, sollte sie im Fremdsprachenunterricht nicht nur als Hilfsmittel des Sprachenlernens angesehen werden, sondern vielmehr, wie Erlenwein betont, als „primary tool of intercultural communication“ anerkannt und entsprechend gefördert werden (Erlenwein 1993: 200).

## 4 Interkulturelle Dramapädagogik

Da dramatisches Arbeiten diese gewaltigen (inter)kulturellen Dimensionen besitzt, ist es durchaus nachvollziehbar, dass Bolton und Heathcote etwas großspurig behaupten: „To invite drama teachers to consider how they might

Tabelle 2: Kessler 2008: 57 (nach Byram 1997)

<b>Fähigkeiten</b>		
Interpretieren und verstehen		
<i>(savoir comprendre)</i>		
<i>(savoir percevoir)</i>		
<b>Erkennen des Kommunikationsgehalts körperlicher Äußerungen</b>		
<b>Wissen</b>	<b>Bewusstsein</b>	<b>Einstellungen / Haltungen</b>
Über eigene & fremde Kultur/en	Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigener & fremder Kultur	Toleranz, Empathie, Offenheit, Abstand vom Ethnozentrismus
<i>(savoirs) ?</i>	<i>(critical cultural awareness, savoir s'engager)</i>	<i>(savoir être)</i>
<i>(savoir percevoir)</i>	<i>(savoir percevoir)</i>	<i>(savoir percevoir)</i>
<b>Wissen über kulturspezifische körperliche Zeichen</b>	<b>„kritisches körperliches Bewusstsein“; Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und der des anderen</b>	<b>Bereitschaft zu körperlicher Kommunikation dieser Haltungen</b>
	<b>Fähigkeiten</b>	
	Entdecken und interagieren	
	<i>(savoir apprendre / savoir faire)</i>	
	<i>(savoir percevoir)</i>	
	<b>„körperlich kompetent“ interagieren (z.B. Offenheit demonstrieren)</b>	

use their methodology to teach about culture is no more than to ask them to ply their usual practice“ (Bolton/Heathcote 1998: 160).

Doch wenn Dramapädagogik Garant des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht sein und also zu dem werden soll, was wir als *Interkulturelle Dramapädagogik* verstehen, so muss sie, neben der Berücksichtigung interkultureller Thematiken, zwei äußerst wichtigen Ansprüchen gerecht werden bzw. zwei zentrale Bedingungen erfüllen können, denen sich dramapädagogisch arbeitende Fremdsprachenlehrer in intensiver Reflexion stellen müssen.

Zuerst muss interkulturelle Dramapädagogik die Auswahl bzw. die Aufarbeitung von dramatischen Konventionen<sup>2</sup> beinhalten, die bei der Ausbildung

<sup>2</sup> Ein guter Überblick über „dramatic conventions“ findet sich bei Neelands (1990).

interkultureller kommunikativer Kompetenz besonders förderlich sind. Keineswegs sind alle dramatischen Konventionen gleichermaßen zu einer Ausbildung interkultureller Kompetenzen geeignet, und daher ist es nötig, auf Konventionen zurückzugreifen, die für die Verwirklichung der einzelnen Lernebenen der IKK ein großes Potenzial besitzen. Manch eine dramatische Konvention muss zudem 'interkulturell aufbereitet' werden, um sie für den Kontext der Interkulturellen Dramapädagogik fruchtbar zu machen. Denn eine dramatische Konvention, die für eine Förderung interkultureller Handlungskompetenzen prädestiniert scheint, kann durch gezielte Ergänzungen ein noch größeres Potenzial für die Realisierung dieser Kompetenzebene entfalten, kann beispielsweise nicht nur ein Erklären und Erfragen kulturellen Wissens, sondern auch ein Erkennen und Aufklären kultureller Missverständnisse und eine Einsicht in die Notwendigkeit gegenseitigen respektvollen und aufmerksamen Verhaltens ermöglichen. In Unterrichtseinheiten zur interkulturellen Dramapädagogik sollte außerdem eine Auswahl dramatischer Konventionen eingesetzt werden, die alle Kompetenzdimensionen der IKK fördert. So sollten die gewählten Konventionen gleichermaßen dem Erreichen affektiver und bewusstseinsorientierter Lernziele, der Entwicklung einer Handlungsfähigkeit, einer effektiven Aufnahme kognitiver Lernziele und der Ausbildung hoher sprachlicher Kompetenzen dienlich sein. Gleichzeitig müssen jene dramatischen Konventionen ausgewählt werden, die in der jeweiligen Lerngruppe die größten Erfolge zu versprechen scheinen.

Der zweite zentrale Anspruch interkultureller Dramapädagogik betrifft die Verarbeitung des im Drama Erlebten, was in begleitenden und abschließenden Reflexionsprozessen stattfinden sollte. Zwar tragen dramapädagogische Übungen immer dazu bei, die eigene kulturelle Prägung zu hinterfragen. Auch lernen Schüler bei der dramatischen Arbeit notwendigerweise, Differenz auszuhalten, zu akzeptieren und produktiv zu nutzen. Dennoch gilt es, die impliziten (inter)kulturellen Lernerlebnisse *explizit* zu machen, denn die Gefahr ist ansonsten äußerst groß, dass die gewonnenen Erkenntnisse zwar als interessant und befriedigend empfunden, jedoch nicht in ihrer vollen Bedeutung internalisiert werden. Dies bedeutet, dass Aushandlungsprozesse kultureller Unterschiede, gemachte Fremdheitserfahrungen und die bei der dramapädagogischen Arbeit aufgetretenen Spannungen in Reflexionsphasen ausdrücklich thematisiert und von entsprechenden Schlussfolgerungen begleitet werden müssen. Lehrer sollten Schüler dazu ermutigen, ihre interkulturellen Lernerfahrungen auszudrücken und sie zu kritischen Schlussfolgerungen über ihr kulturelles Selbstverständnis zu nutzen. Berichten Lernende in Reflexionsphasen beispielsweise von Schwierigkeiten bei der Aushandlung (angenommener bzw. realer) kulturell unterschiedlicher Rollen, so sollte die Lehrperson eine Diskussion darüber anregen, wie kulturelle Unterschiede verhandelt und versöhnt werden können und was wir in der (möglicherweise konfliktträchtigen) interkulturellen Begegnung im Drama über uns selbst lernen können und sollten. Die zentralen Fragen, denen sich Dramalehrende bei der Planung und Nachbereitung ihrer interkulturellen dramapädagogischen Lerneinheiten auf

der methodisch-vorbereitenden und der reflexiv-nachbereitenden Ebene stellen sollten, können wie folgt hervorgehoben werden:

Methodenreflexion	Ergebnisreflexion
Welche Konventionen können kulturell geprägtes Denken und Handeln besonders gut zutage fördern?	Wie kann man Schüler am effektivsten dazu anregen, ihre gemachten (inter)kulturellen Erfahrungen zu artikulieren?
Wie können bestehende dramatische Konventionen um weitere interkulturelle Lernebenen bereichert werden?	Wie kann man die artikulierten Erfahrungen der Schüler nutzen, um bei diesen die Entwicklung einer transkulturellen Identität zu entwickeln bzw. Erkenntnisse auf der konzeptuellen Bedeutungsebene anzuregen?
Welche Auswahl dramatischer Konventionen kann interkulturelle kommunikative Kompetenz umfassend fördern?	

Dass die Verwirklichung dieser Ansprüche äußerst hohe Erwartungen an die Lehrperson stellt, liegt auf der Hand. Denn um für interkulturelle Lernerlebnisse geeignete Aufgaben aussuchen und entwickeln zu können bzw. um zu sinnvoller und kritischer Reflektion über die eigene kulturelle Verwurzelung anleiten zu können, brauchen Lehrende nicht nur eine äußerst gut entwickelte methodische bzw. reflexive Kompetenz, sondern sie sollten möglichst auch selbst über interkulturelle Erfahrungen verfügen.

## 5 Fazit und Ausblick

Eine umfassende interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichtes kann nur dann erfolgen, wenn interkulturelles Lernen in diesem als mehrdimensionales Gebilde aufgefasst wird, das sprachliche, bewusstseinsorientierte, affektive, handlungsorientierte und kognitive Lernziele beinhaltet sowie Körperlichkeit und Sinnlichkeit als konstituierende Elemente der Arbeit in diese Ziele integriert.

Durch dramapädagogisches Arbeiten kann eine Situation entstehen, in der authentische Erfahrungen möglich sind und Lernen im Sinne eines sich Veränderns durch Zweifel, Nachdenken und Überlegen geradezu notwendigerweise eintritt. Der Interkulturellen Dramapädagogik wohnt somit das Potenzial inne, den viel zitierten ‘dritten Ort’, die Perspektive zwischen ‘dem Eigenen’ und ‘dem Fremden’, im Fremdsprachenunterricht zu realisieren und auf interkulturelle Kompetenz *in all ihren Facetten* hinzuarbeiten.

In diesem Beitrag haben wir versucht, das Potenzial der Dramapädagogik für die Implementation der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen zu skizzieren.<sup>3</sup> Zur praktischen Fundierung der hier diskutierten Überlegungen

<sup>3</sup> Eine ausführlichere Diskussion dieser Thematik sowie unterrichtspraktische Ratschläge



liegen zwei Dramaprojekte vor, die auf der Grundlage des Textes *A Pair of Jeans* von Qaisra Sharaz einmal in einem Leistungskurs einer 11. Klasse eines Gymnasiums sowie einmal in einer universitären Veranstaltung im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich im Hinblick auf den Einfluss des dramatischen Arbeitens auf die Sprachkompetenz der Lernenden durchaus ein Mehrwert feststellen lässt, dass Schüler „holistisches Sprachenlernen“ wertschätzen und dass sie sich bei der dramapädagogischen Arbeit zu einem intensiveren mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache motivierter fühlen als im traditionellen Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass Dramapädagogik ein attraktives Instrument zur Vermittlung und Veranschaulichung von interkulturellen Kompetenzen in der Lehrerbildung darstellt und dass die Studierenden die beim dramapädagogischen Lernen gewonnenen Lernerlebnisse schätzen, weil sie Wege aufzeigen, wie dieses anspruchsvolle Lernziel erreicht werden kann. Diese empirischen Ergebnisse, die an anderer Stelle vorgestellt werden sollen (SCENARIO 2009/1), zeigen, dass das Erreichen der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen auf der Grundlage einer Interkulturellen Dramapädagogik ein realistisches Ziel darstellt und keine didaktische Utopie bleiben muss.

## Bibliographie

- Bennett, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, R. Michael (ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-72
- Bertelsmannstiftung (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmannstiftung. Gütersloh [http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_17145\\_17146\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf)
- Bolton, Gavin / Heathcote, Dorothy (1998): Teaching culture through drama. In: Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 158-177
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar, Delanoy Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 85-120
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (eds.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert (eds.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

---

zur Umsetzung der Interkulturellen Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht finden sich in Kessler 2008.

- Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (2007): Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Bredella, Lothar / Hallet Wolfgang (eds.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT-Verlag, 1-9
- Byram, Michael (1995): Acquiring Intercultural Competence – A Review of Learning Theories. In: Sercu, Lies (ed.): *Intercultural Competence – A new Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press, 53-69
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters
- Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Byram, Michael (1999): Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 358-380
- Erlenwein, Peter (1993): From Movement to the Word – Experiences of and Reflections upon the Holistic Learning Process. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.) *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 193-200
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt
- Fleming, Michael (2006): Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education. In: *Journal of Aesthetic Education* 40/1, 54-64
- Freeman, Gregory D. et al. (2003): Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. In: *The Journal of Educational Research* 96/3, 131-138
- Friesenhahn, Günter (2008): *Interkulturell – Ein Begriff macht Karriere*.  
Online-Ressource:  
<<http://www.dija.de/ikl/downloads/Dokumente/Guenter1IKL.pdf>>,  
aufgerufen am 18.2. 2008
- Gardner, Howard (1993): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins
- Gogolin, Ingrid (2003): *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. In: Bausch, Karl-Richard et al. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen et al.: A. Francke Verlag
- Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Hermes, Liesel (1999): *Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories*. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 439-458
- Jensen, Annie Aarup (1995): *Defining Intercultural Competence – A Discussion of its Essential Components and Prerequisites*. In: Sercu, Lies

- (ed.): *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press, 41-52
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditzfurth, Marita (2005): *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett
- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Neelands, Jonothan (1990): *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge, Cambridge University Press
- Neelands, Jonothan (2004): *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers
- Rumpf, Horst (ed.) (2002): „... Zäh am Staunen“ Martin Wagenschein. Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Rumpf, Horst (2002): Die Verstopfung der Köpfe und das wirkliche Verstehen. Eine Einführung in die vorliegenden Auswahl von Arbeiten von Martin Wagenschein. In: Rumpf, Horst (ed): „... Zäh am Staunen“ Martin Wagenschein. Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Seelze-Velber: Kallmeyer, 8-23
- Schmenk, Barbara (2004): [Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom](#). In: *German as a Foreign Language (GFL-Journal) 1*, 7-23
- Sercu, Lies et al. (eds.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Cleveland et al.: Multilingual Matters
- Sercu, Lies (ed.) (1995): *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press
- Steitz-Kallenbach, Jörg (1993): Teaching EFL through Drama and the Confines of Reality. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 209-226
- Sting, Wolfgang (2003): Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ästhetisches Lernen. Online-Ressource: <[http://www.hamburger-bildungsserver.de/faecher/dsp/hamburg/stueckwerk/stueckwerk2003\\_sting.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/faecher/dsp/hamburg/stueckwerk/stueckwerk2003_sting.pdf)>, aufgerufen am 7.2. 2008
- Taylor, Philip (2000): *The Drama Classroom – Action, Reflection, Transformation*. London et al.: Routledge Falmer
- Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenzen.“ In: Bredella, Lothar / Delanoy Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 65-84

Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (eds.) (2003):  
*Handbuch Interkultureller Kommunikation und Kooperation*. Göttingen:  
Vandenhoeck

Tselikas, Elektra I. (1999): *Über die Dramapädagogik*. Online-Ressource:  
<<http://www-gewi.uni-graz.at/uldaf/tagungen/bei14.htm>>,  
aufgerufen am 17.2. 2008

# German Theater at Northern American Colleges and Universities 1992 - 2006

A Survey<sup>1</sup>

**Bettina Matthias**

1. This article is an extended version of a paper that I presented at the 2007 ACTFL annual convention in San Antonio, Texas.

## Abstract

This article presents results from the latest survey on German theater at Northern American colleges and universities. The survey covers the period since the last such query in 1991 until 2006. It assesses a growth in theater productions in German and the logistics surrounding them, and it lists the most performed plays and the most popular authors performed. Finally, the article identifies areas of concern for those working in German theater at academic institutions and invites interested colleagues to join a newly established network that serves to facilitate the exchange of ideas, cooperation, and recognition of foreign language theater as a key contribution to a language program's offerings.

## 1 Introduction

The past fifteen to twenty years have seen a noticeable increase in scholarly publications about theater- and drama-based foreign language teaching. Just a cursory look at the extensive research bibliography of *Scenario* identifies the years since the early 1990s as very productive ones in this field, and more recent contributions, like Manfred Schewe's many publications on "theaterpädagogisches Lehren und Lernen" (drama-based teaching and learning), Gerd Bräuer's edited volume *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama* (Bräuer 2002), and the first in-depth assessment-based study of the effects of play productions on students' proficiency in the foreign language, conducted by Colleen Ryan-Scheutz and Laura Colangelo<sup>2</sup> in 2004, have shown new and exciting directions in which this interactive and creative approach to teaching could lead.

---

<sup>2</sup> Ryan-Scheutz, Colleen, and Laura Colangelo, "Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning" (2004).

Given such intensified attention to using theater- and drama-based approaches in foreign language teaching, the question arises whether this scholarly interest is coupled with an equal increase in practical drama-related activities at institutions of (higher) learning. Drama-in-education, that is, exercises and creative explorations of situations that are derived from actors' training routines (improvisations, role-plays, *tableaux vivants* etc.) have certainly become common techniques in the communicative language classroom, and they are part of most every good textbook's suggestions for semi-guided or open-ended work for students. In that respect, practice and theory seem very much in line.

However, theater in a foreign language, in other words, the staging of scripted dramatic scenes or full plays, to be performed in front of an audience, is less common an offering in a foreign language program's curriculum or "co-curriculum" but is, I maintain, on the rise as an alternative to traditional approaches to teaching literature and culture. Considering the required language skills for such a production, foreign language plays can less often be found in secondary schools.<sup>3</sup> My report is thus concerned with theater productions at colleges and universities in the U.S. and Canada.<sup>4</sup> And since my own background, both as a scholar and as a practitioner, is in German theater, I will focus on the situation in German. I hope that colleagues from other languages will conduct similar surveys in order for the entire community of foreign language theater practitioners to get a more complete picture of what is happening around us and understand our work as part of a bigger effort to bring our languages and their cultural products to the attention of a broader community of learners and "consumers."

Finally, I would also like this article to be understood as an incentive for everybody interested in German theater to join a newly established network of colleagues called "Arbeitsgruppe Deutsches Theater Nordamerika" (ADTA), currently in its first phase as a listserver, supported by Middlebury College in VT.<sup>5</sup> Given the results from the survey on which this article reports, there should be enough interest in German theater and its framework to start a productive and lively exchange of ideas and concerns via this venue. Ideally, such a forum could encourage collaborative projects and help push for more institutional and structural support for colleagues who struggle to realize their theater projects, and for younger colleagues to be trained appropriately in order to contribute successfully to their program's offerings.

If my survey of German theater activity at colleges and universities in the U.S. and Canada shows one particular development, it is that there is a noticeable

---

<sup>3</sup> Comprehensive data on foreign language plays at middle and high schools are not available at this point. Of course there are many colleagues at those schools who produce little skits etc. in the language they teach. However, longer foreign-language theater productions are probably the exception at those institutions, unless they are bilingual schools (mainly for Spanish speakers).

<sup>4</sup> Since I received only two responses from Canada, this report is mainly concerned with theater at U.S. colleges and universities.

<sup>5</sup> To sign up for this listserver, please visit <http://www.middlebury.edu/services/lists/subscribe.aspx> and check the box "adta."

trend towards offering annual or bi-annual courses whose main goal is the academically informed production and staging of a dramatic work. Offering these classes may be part of many departments' efforts to increase enrollment;<sup>6</sup> more importantly, it is a creative and engaging way to restructure and rethink a department's offerings in language, literature and culture at a time when professional discussions at the highest levels call for the abandonment of traditional literature-based curricula and challenge us to find more modern, interactive and cultural proficiency-oriented ways to teach our students.<sup>7</sup>

My survey, which assesses German theater activity in Northern America between 1992 and 2006, picks up where the last such published survey, Astrid Ronke's "Theaterspielen als didaktisches Mittel im Fremdsprachenunterricht" (Ronke, 1993)<sup>8</sup> left off. Whereas she still had to send her survey by regular mail, probably making her initial work very time- and cost-intensive, I could send my inquiry by e-mail, potentially reaching a higher number of colleagues and programs in virtually no time. However, this benefit also had its drawbacks since many institutions' spam filters rejected my mass-mailing, more often than not without notifying me of this blocking action. Given these circumstances, percentage points reported in my statistics will thus be based mainly on the number of responses and not the total number of German programs in the country, and information provided in this article should be understood as an indicator of trends, continuities, and discontinuities – but a very strong indicator as many of the comments I received suggest.

---

<sup>6</sup> Some respondents to my query mentioned the desire to increase enrollments as one of the goals when offering theater-based courses. See, for example, the following statements: "I see it as a recruitment effort as well: to encourage lower-level students to go on with German and connect to the literature better through performance. It also promotes a better sense of community among students and faculty" (response from UCLA). "It [= the play production] instilled a great sense of accomplishment in the students and was a source of advertisement for the German Program" (response from Bishops University, Canada). "We've done this [= offering a play as a course] twice now (Spring 04 and Spring 06), and because of the interest it generated both times among students and German-speakers in the community in general, we will schedule another play in Spring 08" (response from the University of Nevada-Las Vegas).

<sup>7</sup> The MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages was charged to study the current condition and health of language departments across the nation and came out with their now-famous call for a radical change of direction at the 2006 MLA Convention in Philadelphia. Their report "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World" is available on the MLA homepage at <http://www.mla.org/flreport>. Reactions to their findings and suggestions were strong and have been ongoing in various publications and media.

<sup>8</sup> Astrid Ronke, "Theaterspielen als didaktisches Mittel im Fremdsprachenunterricht: Ergebnisse einer Umfrage an amerikanischen und kanadischen Universitäten und Colleges" (1993). Ronke continued her research on theater at American institutions of higher learning with her dissertation at the TU Berlin ("Alles Theater" 2005) but has not published a summary of her more detailed findings beyond the TU's website. Her survey, conducted in late 1991, continued a tradition that started with Horst Richardson's "German Play Production in U.S. and Canadian Colleges and Universities Since 1959," (1974). His account was followed by Jürgen Schlunk's "Play Production in German Departments of U.S. and Canadian Colleges and Universities from 1973–1988" (1990).

## 2 The Survey

### 2.1 The Survey and Its Questions

Guided by some of the most important questions that previous surveys had raised, by my own interest in the way colleagues go about theater, and also by a desire to keep the first round of data nicely small and compact, I sent a first query with only four questions. They were:

1. How many full-scale shows have you done over the past 10-15 years (if any)?<sup>9</sup>
2. Who was in charge of these productions? (you, your colleagues, grad students, undergrads)
3. (If possible) What plays did you stage?
4. How were these productions funded and received?

After I had received a good number of responses in which some of the respondents had already touched upon the issue of language proficiency and projects involving students from lower-level courses, I sent two follow-up questions to those colleagues who had reported theater activity at their institutions. These two additional questions were:

1. What level of German did students participating in productions have?
2. Generally speaking: What roles did those with less German have?

When I sorted through the responses, I developed a second set of questions that would guide my analysis of the data that I had received. While the survey questions seemed to work well as prompters for colleagues to send detailed and very informative answers, they did not suffice to discuss some of the issues involved in theater that are less easily quantifiable and thus did not make it into my set of survey questions. As the following analysis and discussion will show, colleagues also commented on pedagogical and logistical issues beyond the scope of the survey questions in the narrower sense, and they mentioned concerns and specific problems that should be spelled out instead of being squeezed into percentage points and statistical information. The following six issues crystallized as I worked through my data:

1. How active are programs with regards to German theater? How popular is such an activity in general?

---

<sup>9</sup> Most everybody reported on a longer time frame than the past 15 years, and where information on the past 15 years – instead of ten – was missing, I sent an individual follow-up or researched the information pertaining to the years after 1992 on departmental homepages. The following results reflect activity over the past 15 years as much as respondents could account for it.



2. How do programs and departments go about the production of a play?
3. Where are the centers of German theater in North America, and what plays and authors are performed?
4. Why do programs and departments offer theater?
5. What are the outcomes, both pedagogically and institutionally speaking?<sup>10</sup>
6. Where and how should we get more active and secure or provide more support?

In retrospect, one could argue that I could as well have sent a version of these questions in the first place, but this is the fate of any query that one devises: the results should often be in before we know what questions we should ask.

## 2.2 The Method

I first sent my query by e-mail to colleagues through the Women in German (WIG) listserver (October 30<sup>th</sup> 2006). In order to reach more than this listserver's 400+ subscribers, I re-sent the same query to 1165 colleagues listed as members of the American Association of Teachers of German (AATG) on November 3<sup>rd</sup> 2006, hoping to reach all of the German programs that are currently active. According to the last official count published in *Monatshefte* (2000), this number should be 589 German programs in the U.S. and Canada.<sup>11</sup> Even though this information is rather outdated, I will have to use it since neither the MLA nor AATG were able to provide a more recent count.

After gathering all of my information and asking for further clarification where and when warranted, I sent my two follow-up questions to everybody who had reported theater activity between 1992 and 2006 in early May 2007 and received eight more responses to these questions. I concluded my collection of data in August 2007 and presented my findings during one of the AATG-sponsored sessions at the ACTFL annual convention in San Antonio in mid-November 2007.

<sup>10</sup> It was and could not be the purpose of my query to provide specific, that is: assessment-based information on pedagogical goals and outcomes. In order to do so, colleagues would have had to use a common set of assessment tools and measures (for example to measure changes in the students' language proficiency, literary-critical skills or pronunciation). Unfortunately, such a set is not yet available as much as it would help us make a case for the effectiveness of theater-based instruction. To my knowledge, there is only one study that provides an empirical, assessment-based discussion of theater in foreign language education (in their case: Italian), Colleen Ryan-Scheutz' and Laura Colangelo's, "Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning" (2004). More studies of this nature should be conducted to provide stronger data and possibly evidence of theater's effectiveness to further students' learning.

<sup>11</sup> The MLA recently published a report on enrollment in German nationwide in 2006 (MLA 2007). In this document, they list a total of 898 four-year institutions in the U.S. at which students took German. There is no information on how many actual programs and departments there are in the country. A now-defunct website ([www.uscolleges.org](http://www.uscolleges.org)) listed 410 German programs and departments in the U.S. when I did my initial research in summer 2007. However, this number cannot be verified and will thus not be used for calculations.

### 2.3 Return Rate and General Data

Given the aforementioned problems caused by spam filters that do not always notify the sender of their action, I have no data on how many colleagues I did indeed reach. Of those whom I reached, 149 colleagues/ programs responded by e-mail<sup>12</sup> (accounting for 25.61% of the 589 programs listed in 2000). Most everyone reporting no activity did so in just one line; eight colleagues took the time to expand further on why they do not offer German theater (anymore). 86 programs reported having produced at least one German play over the past 15 years (14.6%). Six of these responses reported having produced German plays in translations, thus leaving 80 schools/ programs that have produced either scenes or full-scale plays in German over the past 15 years (= 13.6%). Five of these programs are summer programs and programs abroad, lowering the total number of regular schools offering German theater to 75 (= 12.7% of all programs listed in 2000). Still, considering that in 1991, only 55 programs and departments had reported having engaged in theater projects in the period covered by Ronke's survey, this increase of 20 schools means a total statistical growth of 36.4% within 15 years!

## 3 Results

### 3.1 How Often and Where? Popularity

Of the 75 schools reporting German theater over the past 15 years, 20 of them, or 27%, have offered annual or bi-annual theater-based courses, often called "German Theater Workshop." Six schools offer such a class less often (every three/four years or less) but have it in their course catalogue, making the total number of programs offering a theater-focused class 26, or 35.1% of all schools doing plays. A number of these (bi-)annual courses have been added to the curriculum since the year 2000 (University of Washington: 2000; University of South Carolina: 2000; University of California, Los Angeles: 2003; University of Nevada-Las Vegas: 2004; Middlebury College: 2004; University of Kentucky: 2005; John Carroll University: 2006), other schools (including: University of Oregon, University of Virginia, Connecticut College, University of Texas, Austin, University of Wisconsin-Madison, University of Minnesota, Wooster College, Miami University of Ohio, Wesleyan University and Gettysburg College) have had these courses on the books for a (long) while, and four colleagues reported the loss of such a course due to budgetary cuts and staffing problems (however, the course still exists in theory). 40% of all schools having produced at least one play between 1992 and 2006 have thus done so in the context of a special class.

---

<sup>12</sup> Ronke reports a return rate of 70% (= 213 responses) to her query which she had sent to 309 institutions in late 1991 (Ronke, 1993: 211). The traditional way of sending a questionnaire by mail may have been more conducive to receiving answers. But considering the massive amounts of mail that we receive every day in language departments these days in which such a paper questionnaire could easily disappear, I opted for the less expensive and less time-intensive e-mail query, accepting its drawbacks as stated above.

Two schools reported doing plays both in the context of a (bi-)annual class and as a regular extra-curricular activity (theater group), thus offering regular annual plays on their campuses. In total, there are twelve schools (= 16% of all schools doing plays) that have offered theater outside the context of a class, five of them produce plays on a regular basis. Two special programs worth mentioning: Colorado College's theater group has the longest tradition, going back to the 1960s, and the University of Michigan's Residential College, under the direction of Janet Hegman Shier, started their special and intensive work with German theater in the 1980s.<sup>13</sup> Established German theater groups perform plays on an annual basis (two schools even reported doing a show per semester when possible), one school does a play every other year, one school can do so every four years, and six schools offer plays whenever possible (no regular schedule).

All other schools not offering a special theater workshop or an extra-curricular theater group have made the performance of a play or scenes from a play a part of their literature and culture courses. Considering that only ten schools have never integrated theater into their courses, and seeing that at least seven schools have added a theater-based course to their catalogue since 2000, it is safe to say that theater-based approaches to teaching literature and culture have indeed become more accepted and more employed by institutions nation-wide, and this trend might possibly indicate a change in our profession's definition of self as far as our work with students is concerned.

### **3.2 How Do Schools Go about the Production of a Play? Logistics**

So far, I have not made a distinction between the production and performance of full-scale plays and scenes. There are 11 schools that reported shorter productions of skits and scenes of about 20 minutes, often edited and/or written by students in the class. Several of these skit-nights were produced and presented by students in first and second year classes; most full-evening performances, on the other hand, were presented by students from upper level courses (5<sup>th</sup> semester and upwards), with extras recruited from lower level classes without credit. Two schools offered theater classes as multi-level courses. Where and when a full play was staged outside the context of a class, the cast featured students from all levels, including graduate students where applicable. Upper-level students normally took on the longer and more difficult roles while students from lower-level classes acted in supporting roles (only two schools reported an exception from this rule).

Of the 64 schools reporting full-evening performances, three schools have performed cabarets (a collection of scenes, skits and self-written mini-plays), one school has staged an annual reader's theater event, two schools have

---

<sup>13</sup> For more information on Hegman Shier's UMIRC Deutsches Theater and its theoretical framework, please consult: Janet Hegman Shier, "The Arts and the Foreign/Second Language Curriculum: An Interdisciplinary Approach to Actively Engage Students in Their Own Learning" (2002).

performed a number of puppet plays (including *Faust*), and 58 schools have produced full plays over the past 15 years (= 77.3% of all schools reporting theater activity in German).

All course-related productions are directed by the professor/instructor of the course (who could also be an advanced graduate student); in several cases, professors are helped by graduate or undergraduate teaching assistants or a German teaching assistant. Six schools have had a professional director from Germany in residence to produce their plays in the context of a special class. The University of Wisconsin-Madison has been able to host professional director Manfred Roth every other year to work on a production with their students.

In terms of the logistics of producing a play, I received the following information:<sup>14</sup>

1. Only four schools reported doing auditions for their plays, one school had members of the theater department present at auditions.
2. Almost all colleagues emphasized how much they profited from help provided by the theater department at their school, ranging from getting costumes and rehearsal space to procuring help with sets, lights, and sounds, including staff support, to two instances when the theater department provided substantial financial support. Collaboration between foreign language departments and theater departments seems to have improved since Ronke's report.<sup>15</sup>
3. A production normally runs for a term when it is (part of) a course. In theater groups or when done as a special project, production time varies from one term to six months to a full academic year.
4. Plays are either performed in large classrooms and multi-purpose rooms (ten schools), auditoria/lecture halls (nine schools), in a real theater (six schools), and in one instance, annual skit-night got performed in the college's German House as part of their "Kaffeeklatsch." Two schools reported having a special theater for foreign language/ German theater.
5. Funding has mostly come from departmental budgets (25 responses), sometimes with additional support from the German Club (three responses). Special institutional support was available to eight colleagues, four could take advantage of special grants and/or support from the Goethe Institut, AATG, the Max Kade Foundation or local grants, three productions were funded with the help of private fund-raising efforts or through a special fee for the course, and two times, the theater program's budget helped out. Only two schools reported charging a modest admission fee.

<sup>14</sup> Since I did not ask for detailed information on some of these points, the numbers in this section do not line up with the total number of positive responses. However, the information that my colleagues volunteered is compelling enough to deserve mention.

<sup>15</sup> In her report, Ronke states: "Nur 13 Abteilungen berichten von einer positiven Kooperation mit der Theaterabteilung (also 24%) ..." (Ronke 1993: 212).

6. The majority of productions were not very cost-intensive. 13 colleagues reported having no major expenses (except for posters and programs); three schools spent under \$100 on their shows, another three schools spent under \$200, and only five schools spent more than \$200 – however, not many colleagues provided concrete numbers.
7. Of the 38 respondents able to provide reliable information, 17 reported having done one performance per show; 13 schools opted for two performances per show, and nine schools had three or more performances. Except for two colleagues, all respondents reported an enthusiastic audience – and audience sizes were mostly rewarding: Only three schools had very small audiences, six estimated their crowds between 50 and 100, and 15 colleagues reported performing in front of more than 150 people in all performances combined. Where audiences were bigger, they included not just members of the German community on campus (students, faculty, staff), but also interested members from the German-speaking (or interested) community at large as well as the cast members' friends and family.

### 3.3 The Centers of German Theater in Northern America

Annual and bi-annual theater-based classes have helped many schools offering German plays on a regular basis. However, extra-curricular theater groups are equally productive: The University of Michigan's Residential College Deutsches Theater (only partly a class) has offered 15 plays over the past 15 years, Colorado College (not a class) has produced an (almost) annual play since 1962, and Miami University's annual Cabaret has seen 14 productions. For a more complete list of schools and their activities, please refer to the table in Appendix A.

Of special mention are the so-called annual "Theaterfeste" hosted by Mount Holyoke College (since 1978), Valparaiso University (since 2003), and the San Diego chapter of AATG (since 2007). These institutions (and as far as I know: others across the country) welcome student groups from elementary schools through college to their campus once a year to have a full day of short performances that compete against each other in a friendly manner. Institutions such as the Goethe Institute or the region's German Consulate General support these events and allow the organizers to promote German theater in a meaningful and appropriate manner.

### 3.4 What Authors and What Plays?

For various reasons, there is very little movement in the "hitlist" of plays performed at colleges and universities.<sup>16</sup> As in the past two surveys,

<sup>16</sup> Since none of the respondents commented on their choice of plays in a more detailed manner, I can only speculate on the reasons behind this apparent "conservatism" and offer my

Bertolt Brecht is the most popular author (31 full-length productions, 16 plays performed in full or scenes), followed by Swiss playwright Friedrich Dürrenmatt (20 full-length productions, 4 different plays performed in full or scenes) who held the third position in Ronke's 1991-survey, but the second in the previous one. The third most popular author – and maybe the only surprise in this new survey – is now Austrian Arthur Schnitzler (13 full-length productions, 4 different plays performed in full or scenes) who had held the seventh position back in 1991. In fourth position is Swiss Max Frisch, who was second in 1991 (11 full-length productions, 2 different plays performed in full or scenes), Georg Büchner's works have seen ten full-length productions (position 5 in 1991).

The most popular plays of the last 15 years were:

1. *Biedermann und die Brandstifter* (Frisch): 9 (+ 2 x scenes) [1991: #1]
2. *Die Physiker* (Dürrenmatt): 9
3. *Woyzeck* (Büchner): 8 (+ 2 x scenes) [1991: #2]
4. *Der Besuch der alten Dame* (Dürrenmatt): 8 (+ 2 x scenes) [1991: #3]
5. *Die Dreigroschenoper* (Brecht/ Weill): 6 (+ 1 x scenes)
6. *Reigen* (Schnitzler): 5 (+ one adaptation)

A more complete list of popular plays can be found in Appendix B.

### 3.5 Rationale for Offering Theater

Reasons for offering theater are hard to quantify, and only recently have scholars started to conduct systematic empirical studies that assess the usefulness and success of theater as a tool in teaching language, culture and literature.<sup>17</sup> In my

personal considerations when choosing a play for my group. Many modern literary plays are written in a language that is very hard to understand, especially for the audience. Language itself is often part of the dramatic action, of the conflict, is quite often the topic of the play, and even if audiences were able to understand the basic linguistic gist, the cultural framework in which these plays need to be performed and understood is hard to mount outside of the German speaking countries (a case in point: Ernst Jandl's plays). Furthermore, many modern German plays ask for either very small casts of two or three actors, or gigantic ones that no German program could fill. Choosing plays that are well-established (and that others have done before), with well delineated plots and action, possibly including special (and exciting, as far as students are concerned) costumes, sets, and lights, makes a production run more smoothly and allows those involved a greater sense of accomplishment than when they are part of a play that nobody knows, that is hard to access – and that stretches their abilities to the maximum. One play that I can highly recommend to those interested in doing a contemporary play: Ephraim Kishon's comedy *Zieh den Stecker raus, das Wasser kocht*. This play, though initially written in Hebrew, has been a great success on German stages, and it works extremely well with non-native student groups.

<sup>17</sup> Eoin Bourke's article „Work in the Coalface“ (Schewe/ Shaw 1993) marked the beginning of such empirical work, but only few colleagues have carried further his important work.

survey, many colleagues offered their personal reasons and beliefs for investing so much time and energy in this project. The University of South Carolina's German department summarizes the main pedagogical goals mentioned by many as follows:

[The goal of the course "German Cabaret" is immersion into the German language and culture through involvement with theatre production and performance. The analysis, discussion, adaptation and memorization of mainly literary texts . . . will increase students' reading, speaking, writing, and interpersonal skills, while also introducing their ability to 'relate' to German in social settings. Additional emphasis is put on aspects and practices of German pronunciation and enunciation.<sup>18</sup>

In addition to these pedagogical benefits, colleagues have emphasized that theater is an excellent tool for recruitment and retention, for outreach to the local high schools and the community at large, and a "morale booster" (UC Davis) for departments, students, and faculty alike. Colleagues wrote:

- "To participating students, the experience is tremendously invigorating and inspiring. That's why we keep doing it." (Illinois College)
- "Student feedback has always been super positive about this kind of course. The students feel that their German really improves (especially Vocab building and Aussprache). They seem to bond in a lasting way . . . . I chose to teach this course at Western because I think it is a fantastic outreach and promotion venue." (Western Oregon University)
- "The class is popular and helps to recruit and retain students." (Connecticut College)
- "The play helped to establish the reputation of the department with the community." (University of Tennessee)
- "[Our plays] have encouraged the best efforts of our students, and many said they became majors at least partly on the basis of this experience. The course has been a great success and a stimulating learning experience for everyone involved." (College of Wooster)

Only one colleague wrote that doing plays had neither been a rewarding nor a successful project in terms of recruitment or retention since time issues had become too difficult to overcome.

However, this was just one isolated voice of dissent in what has otherwise been a uniformly positive assessment of theater in German programs. Even those colleagues who could not or cannot do plays for reasons discussed in the next section emphasized their belief in foreign language theater, best expressed

---

<sup>18</sup> Thus quoted in an e-mail from Professor Michael Buerstner, German Studies Program, University of South Carolina, October 31<sup>st</sup> 2006.

by one colleague from Duke University, who wrote: “We have not done [plays] in several years, mostly because of the ‘Zeitaufwand’ and the lack of someone with acting/directing expertise. However, I would very much like to do it again in the future, because I really believe in the educational value of such an endeavor, not to mention the benefits for language acquisition!”

#### **4 Further Considerations: Problems and Solutions**

As I mentioned earlier, eight respondents who reported no theater at their institution elaborated a little further on the reasons behind this lack of dramatic activity, and several other respondents also discussed briefly the problems associated with these projects. Budgetary constraints are certainly one issue, but considering that many colleagues can make their plays and scene work with very little, the main reason must lie elsewhere. Theater projects are very time-consuming for everybody involved – much more so than a regular class. Students at bigger schools, who have to commute to campus and hold jobs in addition to being students, may be hard to gather; but an even graver problem exists for the instructor of such a class or production. So far, neither all colleagues nor all institutions – nor our profession, for that matter – have accepted and embraced working in and on theater productions as important professional contributions. As one respondent put it, “[a play production] does not count for a publication in our field and so the net effect is that the professor putting energies into play productions might be penalized (for writing one less article, etc.)” Other colleagues have echoed this concern, and it is here that we, as a group of people involved in a very worthy educational mission, should and maybe could get more active and push for a rethinking of traditional values in our professional environment. While not a publication and maybe a little less research-intensive than an article that we want to submit as a major publication, work in foreign language theater still requires our full attention as scholars and researchers. Besides being a significant contribution to the areas of teaching and service to the college, it also reaches beyond the campus and promotes not only the study of German (in our case), but also the active and critical engagement with texts and other cultural products to a wider community. Leading a group of students through all the phases involved in producing a successful play is a task that requires knowledge, leadership, and a vision, and institutions should recognize the value of such an endeavor in terms of tenure requirements/ contract negotiations.

Furthermore, as the survey shows, more and more departments seem to integrate theater-based courses in their offerings to respond to recently identified challenges in our profession. Training the next generation of teachers to include this special approach to teaching would thus be an additional way of preparing young colleagues for successful job searches and careers in the field.



## 5 Conclusion

This newest survey has confirmed the timeless popularity of several early to mid-twentieth century playwrights, has identified the big stages for German theater in the United States, has once again proven the tireless commitment of many colleagues to offer our students most memorable and popular educational experiences without draining their school's budget too much, and it has pointed out the most likely student groups to participate in (full-scale) theater projects. In that respect, my query identifies trends and phenomena that my predecessors have already assessed. However, the fact that at least seven well-established schools have recently added a (bi-)annual course on German theater "in action" could indicate a trend towards embracing theater as a valid and important departmental offering. Course descriptions for such courses make it very clear that theater workshops consist of much more than just rehearsals and performances. Students engage in significant – and meaningful! – research tasks, take responsibility for their work with a text and their use of the foreign language, and they understand drama as a complex work of art that requires multiple intelligences and interdisciplinary thinking. What is more, they also learn how to negotiate and collaborate in an intensive environment, making the production of the play even more important than its final performance. In addition to their many linguistic benefits, theater productions help recruit and retain students, reach out to the community and make our language programs more visible and possibly more interesting. Last but not least, theater is a very different, active, and very enjoyable way for our students to experience literature and to learn how to work in-depth on one piece of literature for a long time, something for which we rarely have time in traditional courses. It is all of these qualities that many colleagues have come to recognize as unique opportunities and that have contributed to our, the practitioners', belief that there is hardly a more effective way to reach and meet students halfway in their efforts to study literature, language, and culture. As this newest survey shows, more and more colleagues and schools have come to embrace this less traditional and somewhat adventurous approach to engaging our students with the material they study. Let us hope that more will follow and that concerns, such as those voiced by colleagues plagued by the stresses of tenure and contract renewals, will eventually become issues about which no one willing to direct theater productions will have to worry.

## Bibliography

Bourke, Eoin (1993): Work in the Coalface: An Empirical Approach to Foreign Language Theater for Students. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 227-248

- Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex
- Dodd, Nigel / Hickson, Winifred (eds.) (1971): *Drama and Theatre in Education*. London: Heinemann
- Cafferty, Helen (1982): German-Language Play Production as Cultural Mediation." In: *Die Unterrichtspraxis*, 15/2, 240-243
- FitzGibbon, Emilie (1993). Language at Play: Drama and Theater in Education as Stimuli in Language Learning. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter D. Lang, 249-268
- Haggstrom, Margaret (1992): A Performative Approach to the Study of Theater: Bridging the Gap between Language and Literature Courses. In: *The French Review* 66/1, 7-19
- Hegman Shier, Janet (2002): The Arts and the Foreign/Second Language Curriculum: An Interdisciplinary Approach to Actively Engage Students in Their Learning. In: Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language, Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex, 183-206
- Kramsch, Claire / Kramsch, Olivier (2000): The Avatars of Literature in Language Study. In: *The Modern Language Journal* 84/4, 553-573
- Lederer, Herbert (1981): The Play's the Thing: The Use of Theater in Language Teaching. In: *Studies in Language Learning* 3/2, 35-41
- Modern Language Association (2006): Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. Accessed at: <http://www.mla.org/flreport> 06.11.08
- Modern Language Association (2007): Fall 2006 Enrollment in German. In: *Enrollment in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*. Accessed at 06.12.2008: [http://www.mla.org/pdf/enrollment/german\\_2006.pdf](http://www.mla.org/pdf/enrollment/german_2006.pdf)
- Richardson, Horst (1974): German Play Production in U.S. and Canadian Colleges and Universities Since 1959. In: *Die Unterrichtspraxis* 7/1, 142-147.
- Ronke, Astrid (1993): Theaterspielen als didaktisches Mittel im Fremdsprachenunterricht: Ergebnisse einer Umfrage an amerikanischen und kanadischen Universitäten und Colleges. In: *Die Unterrichtspraxis* 26/2, 211-219
- Ronke, Astrid. (2005): Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States. Diss. TU Berlin. Accessed at 06.12.2008: [http://edocs.tu-berlin.de/diss/2005/ronke\\_astrid.pdf](http://edocs.tu-berlin.de/diss/2005/ronke_astrid.pdf)
- Ryan-Scheutz, Colleen / Colangelo, Laura (2004): Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning. In: *Foreign Language Annals* 37/3, 374-389
- Schewe, Manfred (2002): Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence. In: Bräuer, Gerd (ed.) (2002):

- Body and Language, Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex, 73-93
- Schewe, Manfred (1998a): Dramapädagogisch lehren und lernen. In: Jung, Udo O.H. (ed.) (1998): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 334-340
- Schewe, Manfred (1998b): Fremdsprache inszenieren. *FSU* 1/1998: 51-52, *FSU* 3/1998: 206; *FSU* 5/1998: 363; *FSU* 6/1998: 426-427
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.) (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schlunk, Jürgen (1990): Play Production in German Departments of U.S. and Canadian Colleges and Universities from 1973–1988. In: *Die Unterrichtspraxis* 23/1, 69-75
- Schultz, Karla / Heinigk, Penelope (2000): Magic on Stage: *Urfaust* and Other Great Plays for Educational Pleasure. In: Bräuer, Gerd (ed.), *Body and Language, Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex, 233-239
- Smith, Stephen M. (1984): *The Theater Arts and the Teaching of Second Languages*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Van Handle, Donna (1988): Developing Proficiency in Context: The Creation and Production of German Plays. In: *Die Unterrichtspraxis* 21/2, 196-198

## Appendix A

### Centers of German Theater at Northern American Institutions

School/ Program	# of performances since 1992	Comments
University of Michigan Residential College/RC Deutsches Theater	15	Annual event; Janet Hegman Shier director; special program (class and group activity), emphasis on Brechtian theater
Colorado College	15	Annual play, goes back to the 1962, not for credit
Miami University of Ohio	14	Annual cabaret, now always for credit
Brigham Young University	14	Annual Reader's Theater, normally not for credit
University of Texas, Austin	12	Often in cooperation with TX Association of German Studies; most often a class
University of Virginia	8	Now annual class in spring
Middlebury College	8	Mostly extra-curricular; also bi-annual class since 2004; group started in 2001
University of Wisconsin	8	Bi-annual class, taught by professional German director Manfred Roth
University of Oregon	7	Part of a class (on German theater, on particular author)
University of South Carolina	7	Annual cabaret since 2000; as a course
University of Minnesota	7	Bi-annual class with variable credit (1-3)

- + Wesleyan University: long list of plays, no date assigned, director retired in 2003
- + 6 shows: University of Washington (newer annual class); Wooster College (bi-annual class)
- + 5 shows: Gettysburg College (bi-annual class)
- + 4 shows: Ohio State University, Bowling Green State University, Ball State University, University of California, Los Angeles (since 2003), University of Calgary, Calvin College, Rollins College (puppet plays)
- + 3 shows: University of California, Davis, Indiana University-Purdue University, Webster University, University of California, Berkeley (Kabar-ett)

## Appendix B

### Most Popular Plays 1992 - 2006

1. *Die Physiker* (Dürrenmatt): 9
2. *Biedermann und die Brandstifter* (Frisch): 8 (+ 2 x scenes) [1991: #1]
3. *Woyzeck* (Büchner): 8 (+ 2 x scenes) [1991: #2]
4. *Der Besuch der alten Dame* (Dürrenmatt): 8 (+ 2 x scenes) [1991: #3]
5. *Die Dreigroschenoper* (Brecht/ Weill): 6 (+ 1 x scenes)
6. *Reigen* (Schnitzler): 5 (+ one adaptation)
7. *Anatol* (Schnitzler): 4 (+ 2 x scenes)
8. *Die Kleinbürgerhochzeit* (Brecht): 4
9. *Das heiße Eisen* (Fastnachtsspiel): 4
10. *Draußen vor der Tür* (W. Borchert): 3 (+ 2 x scenes)
11. *Frühlingserwachen* (F. Wedekind): 3
12. *Der grüne Kakadu* (Schnitzler): 3
13. *Romulus der Große* (Dürrenmatt): 3
14. *Der gute Mensch von Sezuan* (Brecht): 3

# Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht

Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg  
– Nicht nur für romanophone Sprachlerner

**Nathalie Fratini**

## Zusammenfassung

Luxemburg besitzt eine einzigartige Sprachsituation, weil im Land einerseits Luxemburgisch, Französisch und Deutsch gleichzeitig gesprochen wird, andererseits weil über vierzig Prozent der Bewohner Immigranten sind und ihre eigenen Sprachen in die Gesellschaft einfließen lassen. Die Schule legt den Hauptaugenmerk des Unterrichts auf das Sprachenlernen, weil nicht nur die wirtschaftlichen Bedingungen des Landes die Einwohner hierzu auffordern, sondern weil es auch im sozialen wie im kulturellen Umfeld wichtig ist, sich in den drei Landessprachen wie auch dem Englischen ausdrücken zu können. In den Reformen der letzten sieben Jahre zeigt sich das Bildungsministerium gewillt, die mündlichen Kompetenzen der Schüler zu fördern, so dass Dramapädagogik in der letzten Zeit langsam, aber sicher Einzug in den Sprachunterricht halten konnte.

## 1 Die Triglossie des Landes

### 1.1 Sprachrealität

Die Triglossie Luxemburgs stellt das Land und vor allem das Schulsystem immer wieder vor problematische Situationen, denn alle Bürger müssen in der Lage sein die drei offiziellen Sprachen des Landes zu beherrschen und sie auch im Alltag einsetzen zu können. Seit 1984 sind Französisch, Deutsch und Luxemburgisch die drei offiziellen Landessprachen, welche in verschiedenen Bereichen des Alltags gebraucht werden, sei es im beruflichen, privaten oder gesellschaftlichen Umfeld. Die meisten Familien luxemburgischer Abstammung sprechen zu Hause Luxemburgisch, einen moselfränkischen Dialekt, der 1984 als Nationalsprache anerkannt wurde.

Trotz seiner sprachengenealogischen Herkunft darf das Luxemburgische nicht als eine Variante des Deutschen angesehen werden. Es handelt sich vielmehr um eine etablierte, standardisierte und kodifizierte Ausbau Sprache und ist heute – insbesondere unter funktionaler Perspektive – als neue germanische Nationalsprache anzusehen. (Bildungsstandards Sprachen 2008: 2-5)

Die luxemburgische Sprache hat sich im Laufe der letzten Jahrhunderte immer weiter weg von den germanischen Dialekten der Nachbarregionen entwickelt und vereint heute Einflüsse aus dem Französischen, Deutschen, aber auch Niederländischen oder sogar Italienischen, was vor allem durch die Tatsache zu erklären ist, dass Luxemburg bis vor gut hundertfünfzig Jahren abwechselnd von verschiedenen Nachbarländern beherrscht wurde und seit seiner Unabhängigkeit zu einem Einwanderungsland geworden ist. Durch den Einfluss der Nachbarländer Belgien, Frankreich und Deutschland auf die Sprachentwicklung hat es immer eine enge Verbundenheit zu diesen Staaten gegeben. Bis heute gibt es eine große Anzahl von Pendlern, die jeden Tag nach Luxemburg kommen, um in sämtlichen Wirtschaftsbereichen zu arbeiten.

Der luxemburgische Arbeitsmarkt wäre nicht funktionsfähig ohne die Mitarbeiter aus den Nachbarregionen, denn mehr als ein Drittel der Beschäftigten kommt aus einem der genannten Länder. Aus diesem Grund wird im Arbeitsalltag sehr oft Französisch gesprochen, so dass dies in vielen Bereichen die Berufssprache ist, während das Deutsche eher im Kundenkontakt, in den Printmedien und im Kulturbereich gebraucht wird. Bei Behördengängen können alle drei Sprachen benutzt werden. Allerdings werden sämtliche Gesetzestexte sowie der Schriftverkehr der Behörden oder Gemeinden auf Französisch verfasst. In Luxemburg ist es normal, im Laufe des Tages die drei Sprachen zu gebrauchen, und es ist dringend notwendig, vor allem das Französische und das Deutsche schriftlich sehr gut zu beherrschen, denn Briefe oder E-Mails werden in diesen Sprachen verfasst. Auch wenn in den letzten Jahren immer öfter der Wunsch geäußert worden ist, eine einheitliche Grammatik des Luxemburgischen zu entwerfen (was auch passiert ist), gibt es nach wie vor nur sehr wenige Leute, die die Grammatik auch beherrschen, weshalb Schriftverkehr auf Luxemburgisch eher selten ist. Während Luxemburgisch schon im ersten Grundschuljahr ein Schulfach ist, gibt es in der Sekundarschule nur noch eine Stunde in der siebten Klasse, in der die Schüler die Gelegenheit haben, die Literatur des Landes kennen zu lernen und einen Einblick in die Rechtschreibung und Grammatik der Sprache zu bekommen.

## 1.2 Schulrealität

Die beiden wichtigsten Sprachen im Schulsystem sind Deutsch und Französisch. In der ersten Klasse lernen die Schüler lesen und schreiben auf Deutsch, weil es sich hierbei um die Sprache handelt, die von der Struktur her dem Luxemburgischen am nächsten ist, und gleichzeitig über eine festgesetzte Grammatik und Rechtschreibung verfügt. Das Luxemburgische weist nur einen begrenzten Wortschatz auf, weshalb es auch sehr schwierig wäre, die Kinder in dieser Sprache in sämtlichen Fächern zu unterrichten. Durch mehr oder weniger ausgeprägten Medien- und vor allem Fernsehkonsum sind viele Grundschüler in der ersten Klasse bereits in der Lage, ein paar deutsche Sätze verstehen, was sehr hilfreich am Anfang des Sprachunterrichts sein kann. Trotzdem muss bedacht werden, dass die meisten Kinder in diesem Alter nur eine Sprache beherrschen,

vor allem, weil in vielen Familien nur Luxemburgisch gesprochen wird. Der Eintritt in die Grundschule stellt in diesem Fall eine doppelte Schwierigkeit dar, denn die Schüler werden in eine Fremdsprache eingeführt, in der sie dann gleichzeitig Lesen und Schreiben lernen sollen. Im zweiten Schuljahr beginnt dann auch noch der Französischunterricht, so dass die Schüler im Alter von sieben Jahren bereits die drei Sprachen in Grundzügen beherrschen. Eine große Schwierigkeit stellt hierbei die Tatsache dar, dass die romanische sich in vielen Fällen von der germanischen Sprachstruktur unterscheidet, was für viele luxemburgische Schüler ein Problem darstellt, mit dem sie während ihrer ganzen Schullaufbahn zu kämpfen haben. Das schulische Wissen kann in den meisten Fällen noch gelernt werden, seien es Vokabeln, Grammatikübungen oder sogar der stilistische Aufbau eines Textes. Aber sobald sich die Kinder oder Jugendlichen frei ausdrücken, sind sie gehemmt, denn der gesellschaftliche Umgang mit der Sprache wird in der Schule nicht weiter beachtet oder gefördert.

Aus diesem Grund ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass viele Abiturienten durchaus in der Lage sind, eine schriftliche Abhandlung zu Camus oder Voltaire zu verfassen, gleichzeitig aber Angst vor einem Arztbesuch haben, weil sie sich nicht zutrauen, ihre Beschwerden auf Französisch richtig formulieren zu können. Die mündlichen Kompetenzen werden im Fremdsprachenunterricht sehr oft vernachlässigt und müssten in Zukunft viel stärker gefördert werden. Es sollten Methoden erprobt werden, die die Schüler befähigen auch in Sprachnotsituationen verbal agieren zu können.

### 1.3 Migration

Neben den luxemburgischen Schülern gibt es aber auch eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sei es, weil sie aus einer Migrantenfamilie stammen oder erst vor kurzem nach Luxemburg eingewandert sind. Fast die Hälfte aller Schüler ist ausländischer Abstammung und spricht zu Hause nicht luxemburgisch, wenn mindestens ein Elternteil eine andere Muttersprache hat (im Schuljahr 2005/2006 waren es 43%). Diese Schüler kommen zu einem großen Teil aus einer romanischen Kultur, vor allem aus Portugal (73% der Migrantenkinder), manchmal auch aus Italien oder Frankreich. In den letzten zehn Jahren gab es auch eine Menge Einwanderer aus den ehemaligen jugoslawischen Staaten, was den Sprachenunterricht bis heute sehr stark beeinflusst. Kinder, welche zu Hause Französisch, Portugiesisch, eine jugoslawische Sprache oder aber auch Arabisch sprechen, müssen bis zu ihrer Einschulung mindestens zwei weitere Sprachen lernen, um sich überhaupt mit den anderen Kindern verständigen zu können. Vor allem für Menschen mit einer romanischen Muttersprache stellt das Französische die Verbindungssprache zur Gesellschaft dar. Aus diesem Grund lernen viele Kinder in der Vorschule zunächst Französisch, um sich mit den Klassenkameraden verständigen zu können, gleichzeitig stellt das Luxemburgische die Unterrichtssprache dar, so dass die Kinder im zweiten Jahr, also mit fünf Jahren, in der Lage sein sollten, diese Sprache zu beherrschen. Ohne Grundkenntnisse der luxemburgischen



Sprache wird kein Kind in die Grundschule aufgenommen, weil es nicht in der Lage wäre, den Einschulungsprozess auf Deutsch zu bewältigen. Viele Schüler müssen also in ihrer vierten Sprache Lesen und Schreiben lernen, was ihnen von Anfang an Schwierigkeiten bereitet und somit oft den Weg zu einer höheren Schullaufbahn verschließt. Gleichzeitig ist es absolut verständlich, dass die Kinder so Probleme haben dem Unterricht zu folgen, weil sie nicht in der Lage sind, die komplexen kognitiven Prozesse zu bewältigen, die von ihnen verlangt werden.

Aus diesem Grunde wäre es angebracht, den Kindern die Möglichkeit zu geben die deutsche Sprache durch ganzheitliche Lernmethoden zu erlernen, damit die Schüler neben der kognitiven Förderung mit dem ganzen Körper lernen können, was ihnen in vielen Fällen den Zugang zu der Sprache erleichtert. Gleichzeitig erhalten sie die Möglichkeit, ihre individuellen Verhaltensweisen einzubringen, aber auch die kulturell unterschiedliche nonverbale Kommunikation kennen zu lernen.

## **2 Inwiefern kann Dramapädagogik den Deutschunterricht unterstützen?**

Die oben dargestellte Besonderheit des Sprachunterrichts in Luxemburg verlangt in vielen Fällen eine individuelle Methodik, die den besonderen Bedürfnissen der hiesigen Schüler angepasst ist. Nicht erst nach dem Pisaschock im Jahre 2001 wurde deutlich, dass das heutige Schulsystem in vielen Fällen die Schüler nicht mehr angemessen erreichen und fördern kann. Gerade durch die Situation des Landes, das durch seine Größe auf die Zusammenarbeit mit den Nachbarländern angewiesen ist, spielt die Sprache im Bildungsprozess der Schüler eine wichtige Rolle. In den letzten sieben Jahren wurde versucht, das Schulsystem zu reformieren und vor allem den Sprachenunterricht so zu gestalten, dass die Schüler kompetenzorientiert unterrichtet werden. Für jedes zweite Schuljahr werden Kompetenzstandards festgelegt, sei es im schriftlichen, verbalen oder im Verständnisbereich. Früher wurde immer nur eine Note vergeben, und ein Schüler, der sehr gut im Auswendiglernen war, konnte sich durch Vokabeltests oder Grammatikprüfungen durch die Schule mogeln, auch wenn er nicht in der Lage war sich verbal zu äußern.

In einem festgesetzten Plan mit dem Titel „le reajustement des langues“ gab das Bildungsministerium einen Wegweiser vor, nach welchem in Zukunft der Sprachunterricht aufgebaut werden soll, um die Schüler besser auf ihr späteres Leben vorbereiten zu können.

### **2.1 Dramapädagogik im Sprachunterricht**

Dramapädagogische Methoden finden vor allem Eingang in den mündlichen Sprachunterricht, wo die Schüler die Möglichkeit haben sollen, verschiedene Kommunikationssituationen zu erproben und diese zusammen mit ihren Klas-

senkameraden zu gestalten. Anders als bei den vorher üblichen Lerndialogen, die bis heute häufig in verschiedenen Unterrichtsbüchern zu finden sind, werden hier reale Situationen durchgespielt. Das dramatische Potenzial des Spiels verleitet die Schüler dazu, immer wieder in andere Rollen zu schlüpfen und Alternativen zu ihrem normalen Verhalten zu testen, so dass sie immer wieder in der Fremdsprache improvisieren müssen.

Auch die oben angesprochene nonverbale Kommunikation spielt eine wichtige Rolle. Es kommt sehr oft vor, dass ein Verhalten in einer Situation von verschiedenen Schülern anders interpretiert wird, je nachdem welchen sozialen und kulturellen Hintergrund sie haben bzw. mitbringen. In diesem Sinne ermöglicht der Unterricht mit dramapädagogischen Mitteln auch gleichzeitig ästhetisches und soziales Lernen, denn die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, in vielfältiger Art und Weise neue Erfahrungen zu sammeln. In verschiedenen Schulen wird es immer normaler, dass im Sprachunterricht improvisiert und gespielt wird, um in der Klassengemeinschaft die verschiedenen Sprachen auch praktisch anwenden zu können. In der technischen Sekundarschule erhalten die Schüler in den drei Teilbereichen des Unterrichts einzelne Noten, so dass auch die verbalen Fähigkeiten gesondert berücksichtigt werden und damit in den Mittelpunkt des Unterrichtes rücken, was bisher eher wenig der Fall war. Es fällt auf, dass sowohl Kinder wie auch Jugendliche, die ganzheitliche Lernmethoden im Unterricht kennen lernen durften, viel freier mit der deutschen, aber auch der französischen sowie der englischen Sprache umgehen und eher in der Lage sind, eigene Schriftstücke zu verfassen oder sich mit anderen Leuten zu unterhalten.

Die Anwendung der verschiedenen Sprachen wird vor allem beim Eintritt ins Berufsleben sehr wichtig. Als Lehrerin einer Ausbildungsklasse für sozialpädagogische und pflegerische Berufe konnte ich feststellen, dass viele meiner Schüler sich im Umgang mit ihren Adressaten und Mitarbeitern schwer taten. Es fiel ihnen schwer, sich auf Französisch und Deutsch auszudrücken, was am Anfang der Ausbildung ein großes Problem darstellte. Aus diesem Grund integrierte ich Dramapädagogik in den Deutschunterricht um ihnen die Möglichkeit zu geben, solche Sprachnotsituationen zu üben und sich im Improvisieren zu üben. Da neben dem Sprachproblem auch der Umgang mit den pflegebedürftigen Adressaten eine Schwierigkeit darstellte, bot ich vor allem Übungen an, die dem beruflichen Umfeld angepasst waren.

So hatten die Schüler zum Beispiel die Aufgabe eine Szene zu gestalten, wo der Pflegehelfer auf einen deutschsprachigen Adressaten und dessen Familie trifft, die nicht zufrieden mit seiner Arbeit sind. In der dargestellten Improvisation mussten die Schüler versuchen, in der Fremdsprache die Situation zu klären, und gleichzeitig hatten sie die Möglichkeit, neue Verhaltensweisen auszutesten. Auch das Darstellen der Adressaten oder Mitarbeiter stieß auf großes Interesse; alltägliche oder aber konfliktreiche Situationen konnten von einem anderen Blickwinkel aus getestet werden.

Nach neun Monaten regelmäßiger Arbeit mit Dramapädagogik im Deutschunterricht bestätigen die Schüler, dass sie jetzt viel weniger Kommunikati-

onsschwierigkeiten bei der Arbeit haben. Gleichzeitig genossen sie auch die Möglichkeit, im Unterricht die unterschiedlichsten Situationen durchzuspielen, so dass sie auch im Berufsalltag viel spontaner und flexibler auf ihre Mitmenschen reagieren können. In diesem Fall konnten die Fächer Deutsch und fachspezifische Kommunikation interdisziplinär arbeiten, was den Schülern sehr gut gefiel.

In besonderen Eingliederungsklassen für Schüler, die erst vor kurzem nach Luxemburg immigriert sind und keine der drei Landessprachen beherrschen, lernen die Jugendlichen erst einmal das Französische um in der Lage zu sein, sich mit ihrer Umgebung zu verständigen. Diese Schüler haben ein Jahr lang Zeit, sich die Grundkenntnisse anzueignen, ehe sie in den normalen Unterricht integriert werden. Die meisten verfügen über keine Vorkenntnisse und müssen die Sprache von Grund auf lernen.

Auch in diesen Klassen eignet sich der Gebrauch von Dramapädagogik, vor allem um die mündlichen Fertigkeiten der Schüler zu fördern. Aus diesem Grund hatte eine solche Eingliederungsklasse im letzten Schuljahr die Möglichkeit, neben dem normalen Sprachunterricht auch an Theaterkursen teilzunehmen, um dort das Französische über einen anderen Weg kennen zu lernen. Vor allem am Anfang halfen die Bewegungsspiele den Jugendlichen, ihr Ausdrucksrepertoire zu erweitern, weil sie lernten sich durch die nonverbale Kommunikation zu verständigen, sich aber auch darin übten zu improvisieren. Diese Übungen waren sehr wichtig im Hinblick auf Sprachnotsituationen, in die diese Jugendlichen bereits oft geraten sind und denen sie bis dahin nicht gewachsen waren.

Weil sie ihre Fortschritte sowohl im Mündlichen wie auch im Schriftlichen noch besser ausbauen wollten, entschieden die Schüler selbst, weiter im theaterpädagogischen Bereich zu arbeiten. Sie hatten sich vorgenommen, zusammen ein Theaterstück zu erarbeiten und dieses beim Sommerfest der Schule aufzuführen. In einer intensiver Probenarbeit entstand das Stück „La fille de la mer“, das von der unglücklichen Liebesbeziehung zweier junger Menschen erzählt, die leider nicht zueinander finden können, weil das Mädchen eine Meerjungfrau und ihr Geliebter ein Erdbewohner ist.

Trotz der anfänglichen Ausdrucksschwierigkeiten im Französischen arbeitete die Gruppe sehr engagiert, so dass sie am Ende des Schuljahres in der Lage waren, beim Sommerfest aufzutreten. Durch die dramapädagogische Arbeit konnten diese Schüler einen aktiven und lebendigen Zugang zur Fremdsprache finden und sich darin so weit entwickeln, dass sie bereits in ihrem ersten Jahr in der luxemburgischen Schule in der Lage waren, an einer Vorstellung mitwirken konnten. Diese wurde nicht nur von den Besuchern des Sommerfestes begeistert aufgenommen – die Jugendlichen wurden sogar vom Ministerium eingeladen, auch in den anderen Eingliederungsklassen im Land zu spielen, um auch andere Immigrantenschüler zu motivieren.

## 2.2 Dramagrammatik

Vor allem die jüngeren Lehrer, die während ihres Studiums die Möglichkeit hatten Erfahrungen mit Dramapädagogik zu sammeln, entschließen sich dazu, auch einmal im Grammatikunterricht auf dramapädagogische Methoden zurückzugreifen. Das Unterrichten durch Bewegung und Darstellung hilft vielen Schülern, Vorgänge besser zu begreifen und später auch anwenden zu können.

Als Beispiel sei hierfür ein Präpositions-Hindernis-Parcours genannt, wo die Schüler einer achten Klasse durch das Erleben und Austesten eines Labyrinths im Klassensaal Präpositionen kennen lernen konnten. In dieser Klasse gibt es eine Reihe von Schülern, die noch nicht sehr lange im Land sind und erst seit kurzem Deutsch lernen. Auch wenn sie gute Fortschritte machen, fällt in einigen Bereichen auf, dass sie viele Begriffe nicht richtig verstehen. Auch der richtige Gebrauch der Präpositionen stellte ein Problem dar. Aus diesem Grund hatten die Jugendlichen die Aufgabe mit dem Mobiliar des Klassenzimmers ein Labyrinth aufzustellen und dann ihre Mitschüler umher zu lotsen. Am Anfang sollten die Schüler sich an die verschiedenen Präpositionen erinnern, deshalb wurde das Labyrinth durchquert, indem die Klassenkameraden entsprechende Anweisungen gaben. Später durchquerten die Schüler das Labyrinth mit geschlossenen Augen. Solche kleinen Übungen können ohne viel Aufwand in den Unterricht integriert werden und erfreuen die Schüler, weil sie sehr schnell merken, welche Fortschritte sie dadurch machen. Im Luxemburger Schulsystem wäre es nicht möglich einen reinen Dramagrammatik-Unterricht anzubieten, weil die vorgeschriebenen Lehrziele einen relativ hohen Zeitdruck bei den Lehrern erzeugen und oft nur sehr wenig Zeit für die Bearbeitung der einzelnen Kapitel bleibt. Trotzdem lässt sich feststellen, dass die Integration von Dramagrammatik den Unterricht positiv beeinflusst und sich auch immer wieder Gelegenheiten bieten, Übungen einzubinden.

## 2.3 Dramapädagogik im Literaturunterricht

Auch im Literaturunterricht können dramapädagogische Ansätze sehr hilfreich sein, vor allem in der Sekundarschule, wo sehr viel mit Texten und Büchern gearbeitet wird. Das fällt vielen Schülern schwer, wenn sie die Unterrichtssprache nicht so gut beherrschen. Das Lesen selbst bedeutet bereits eine große Anstrengung; sie fühlen sich von Literatur nicht angesprochen und verweigern immer öfter die Mitarbeit. Verfahren der szenischen Interpretation können motivationsfördernd eingesetzt werden, denn durch die aktive Auseinandersetzung mit dem Text überwinden viele Jugendliche oft die Scheu vor der Fremdsprache. Durch das Verfassen von Rollenbiografien, das Erfinden und die Weiterführung von Dialogen, beim Einfühlen und bei der Darstellung von Personen haben sie die Möglichkeit, sich ganzheitlich mit Literatur zu beschäftigen und sich selbst ins Unterrichtsgeschehen einzubringen.

In vielen Fällen werden auch Schüler aktiv, die sich sonst nicht trauen am Unterricht teilzunehmen, weil sie der Meinung sind, die Sprache nicht genug zu beherrschen und dadurch gehemmt sind. Ziel des Unterrichts ist hierbei nicht,

eine Aufführung zu Stande zu bringen, sondern sich im Klassenverband einem Text spielerisch zu nähern, wobei die Schüler neue Erfahrungen machen und ein positiveres Verhältnis zur Literatur aufbauen können. Auch romanophone Schüler können an einem derart gestalteten Deutschunterricht gut teilnehmen. Sie werden nicht darin bewertet, wie gut sie Deutsch reden oder schreiben, einzig ihre Beteiligung ist schon ein richtiger Erfolg sowohl für sie als auch für die Lehrenden.

Die Anwendung von Dramapädagogik im Literaturunterricht kann in sämtlichen Schulformen stattfinden, denn die einzelnen Einheiten lassen sich auf die Bedürfnisse der Schüler abstimmen. Der Lehrplan der Hauptschule sieht für die zehnte Klasse das Kennenlernen verschiedener Literaturgattungen vor. Die größtenteils männlichen Schüler meiner Klasse waren am Anfang des Schuljahres sehr wenig motiviert, weil sie die Arbeit mit Texten oder Büchern nicht anregend fanden. Nur sehr wenige Schüler beteiligten sich am Unterricht oder an Diskussionen, weil sie sich teilweise einfach nicht angesprochen fühlten. Erst bei der Bearbeitung von Krimis wurde ihr Interesse geweckt, weshalb ich diese Texte als Ausgangsbasis für ein dramapädagogisches Projekt nahm. Die Jugendlichen wählten eine Figur aus einem Krimi, zu der sie eine Biografie verfassten, aus deren Sicht sie den Text weiter erzählten und die sie dann später auch in Improvisationen und Rollenspielen darstellten. Zum Schluss schrieben sie zusammen ein Krimihörspiel, bei dem sie die ausgewählten Figuren spielten. Nach der Aufnahme im Studio des Schulradios bekam jeder Schüler ein Exemplar des selbstverfassten Werkes, das beim diesjährigen Schulfest auch den anderen Klassen vorgestellt werden wird.

## 2.4 Ästhetische Bildung

Auch die kulturelle Bedeutung von Dramapädagogik für Kinder und Jugendliche darf nicht außer Acht gelassen werden. Anders als in vielen europäischen Ländern war es bis jetzt nicht normal in Luxemburg, dramapädagogische Methoden in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Auch wenn es im sechzehnten Jahrhundert ein Jesuiteninternat gab, in welchem das Theaterspiel sehr stark vor allem auch im Sprachunterricht als Unterrichtsmaßnahme gefördert wurde (Theater in Luxemburg 1939: S.15-18), so ging diese Tradition nach der Schließung des Internats verloren und wurde in den nachfolgenden Jahrhunderten leider auch nicht mehr weitergeführt. Während zum Beispiel in Deutschland eine mehr oder weniger lebhaft diskutierte Tradition geführt wird, ob in allen Bundesländern das Fach Darstellendes Spiel an sämtlichen Schulen eingeführt werden soll, ist dieses Thema in Luxemburg bis jetzt offiziell noch nie zur Sprache gekommen.

Auch in den Unterrichtsplänen findet man in den letzten fünfzig Jahren nur sehr spärliche Hinweise, dass die Lehrer dramapädagogische Mittel im Sprachunterricht benutzen sollen. Wenn überhaupt werden Rollenspiele angeboten um z.B. Schüler auf berufliche Situationen vorzubereiten. Der Aspekt der ästhetischen Bildung beziehungsweise des ganzheitlichen Lernens kommt

nirgends zu Sprache, nur in neueren Abhandlungen über die Umgestaltung Sprachunterricht finden sich manche Hinweise, dass Lernen durch Bewegung den Unterrichtsprozess positiv beeinflussen könnte. Prinzipiell gibt es diese Ansätze der Integrierung von Dramapädagogik im Sprachunterricht also seit einiger Zeit, doch obwohl diese auch vom Bildungsministerium geschätzt und gewünscht werden, gibt es nach wie vor in vielen Schulen Berührungspunkte, die sich nur sehr schwer abbauen lassen. Deshalb ist es wichtig, vor allem in der Lehrerbildung darauf zu achten, den Anwärtern diese Methodik näher zu bringen, um sie immer stärker in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

### 3 Ausblick und Schlussfolgerung

Dramapädagogik im Sprachunterricht könnte in Zukunft in den luxemburgischen Schulen eine wichtige Rolle spielen, wenn sowohl das Ministerium wie auch die Lehrer bereit sind, neue Methoden zu erproben und in den Unterricht zu integrieren. Die aktuelle Umstrukturierung des Sprachunterrichtes fordert eine größere Beachtung der mündlichen Fähigkeiten der Schüler, die zum Beispiel durch dramapädagogische Mittel sehr intensiv gefördert werden könnten. Auch der Aspekt der ästhetischen Bildung rückt immer mehr in die Wahrnehmung von Fremdsprachenpädagogen, so dass für die nächsten Jahre interessante Entwicklungen erhofft werden können. Zwar gibt es derzeit in Luxemburg erst zaghafte Schritte in diese Richtung, doch könnte – in Anlehnung an die positiven Erfahrungen in den Schulsystemen der umliegenden Länder – Dramapädagogik künftig einen wichtigen Platz im Sprachenunterricht einnehmen.

### Bibliographie

- Bildungsstandards Sprachen* (2008): Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg: Ministère de l'Education Nationale
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Hicter, Marcel (1952): *L'Éducation par l'Art dramatique*. Brüssel: Sous-Comité des Oeuvres de Jeunesse
- Hurt, Joseph (1939): *Theater in Luxemburg*. 1. Teil. Von den Anfängen bis zum heimatlichen Theater 1855. Luxemburg: Jong-Hemecht
- Müller, Jürgen Eugen (2007): *Lernen braucht Bewegung*. Exkurs zu einer Lehrerfortbildung mit dem gleichen Titel. Köln: Verlag unbekannt
- Müller, Thomas (2008): *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache: Eine Bestandsaufnahme*. Vdm Verlag Dr. Müller
- O'Neill, Cecily (2006): *Structure and Spontaneity The Process Drama of Cecily O'Neill*. Trentham Books

Schewe, Manfred (1993, 2003): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg

Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds) (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang

## **Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext**

Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit  
Migrationshintergrund

*Kristin Wardetzky und Christiane Weigel*

### **Zusammenfassung**

Der folgende Artikel beschreibt ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund durch die Praxis des Erzählens. Das Projekt wurde von September 2005 – Juli 2007 in der Anna-Lindh-Grundschule in Berlin Wedding durchgeführt und erhielt 2007 den Sonderpreis der Jury „Kinder zum Olymp“ für „ein herausragendes Projekt mit ganz besonderer Ausstrahlung, hoher künstlerischer Qualität, innovativer Konzeption und Übertragbarkeit, das deutlich macht, wie Kunst und Kultur Integration im Schulalltag und darüber hinaus nachhaltig befördern werden können“ (Kulturstiftung der Länder, Pressemitteilung vom 23.05.2007). Der Artikel beschreibt die zentrale Projektidee, Erzählen als Mittel zum aktiven Spracherwerb einzusetzen, deren Umsetzung im konkreten Projektsetting und - anhand zahlreicher Beispiele – die im Projektverlauf dokumentierten Erfolge der Interventionen.

## **1 Die Projektidee**

### **1.1 Sprachbabel: Sprachenvielfalt und Sprachlosigkeit in einer Berliner Grundschule**

22 Kinder zwischen 5 und 7 Jahren sitzen als frisch gebackene Schüler und Schülerinnen der Klasse 1e in einem Klassenzimmer der Anna-Lindh-Schule in Berlin Wedding. Mehr als die Hälfte von ihnen stammt aus Elternhäusern nicht-deutscher Herkunft. Sie sprechen zu Hause türkisch, arabisch, bosnisch, russisch, polnisch, englisch, französisch, ... oft auch eine eigentümliche Mischung aus verschiedenen Sprachen, denn selbst die Muttersprache wird häufig nur lückenhaft beherrscht. Die Einschulung bedeutet für einige der Kinder einen erstmaligen Kontakt mit hochdeutscher Sprache. 80 % der Schüler und Schülerinnen wurde zu Schulbeginn eine schlechte bis ungenügende Beherrschung der deutschen Sprache bescheinigt.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ermittelt im Juni 2005 durch den Sprachstandstest ‚Bärenstark.‘



Hochdeutsch spricht allerdings auch in der Schule nur die Lehrerin. Untereinander verständigen sich die Kinder in dem nicht nur für den Wedding typischen Soziolekt der deutschen Sprache: kurze, grammatikalisch einfache, häufig unvollständige Sätze mit einem stark begrenzten Vokabular, häufig durchwoben von türkischen, englischen, arabischen Begriffen. Es ist die Kunst, mit möglichst wenig Wörtern möglichst viel auszudrücken. In vielen Situationen sind die Kinder aber auch schlicht 'sprachlos', nicht dazu in der Lage, verbal angemessen auf eine Situation zu reagieren. Dies führt – vermutlich – nicht selten zu körperlichen Ersatzhandlungen, die diese Hilflosigkeit kompensieren.

Viele der neuen ABC-Schützen sind im Schulalltag rasch überfordert. Die sprachliche Orientierungslosigkeit ist dabei nur Symptom einer kulturellen und sozialen Fremdheit, mit der viele von ihnen im System Schule konfrontiert sind.

S. ist eines der 176 an unserem Projekt beteiligten Kinder – ein blasses dünnes Mädchen, das jeden Morgen zu spät kommt, weil ihre Mutter sie nicht weckt und sie sich morgens selbst versorgen muss. Auch an ihrem Geburtstag steht niemand mit ihr auf und überreicht ihr Geschenke. S. hat keinen Tuschkasten und keine Turnsachen, obwohl die Lehrerin schon viele Mitteilungen an ihre Mutter geschrieben hat. Frühstücksmilch und Mittagessen sind für sie nicht bezahlt, aber S. hat sich Strategien erarbeitet, um auf halblegalem Wege dennoch an das für sie Nötigste zu kommen. Und das ist ihr auch lieber als die Scham, die sie empfindet, wenn eine Lehrerin auf ihre Mängel aufmerksam wird. Bei ihr zu Hause gibt es Geschichten höchstens aus dem Fernsehen. Zweimal in ihrem Leben war sie schon in einem Kino, mit einer Frau vom Jugendamt, die sie manchmal besucht. „Die ist auch in deutsch“, sagt S. „Aber ich bin nicht Deutschland. Ich bin Bosnien.“

## **1.2 Erzählen als Mittel zum aktiven Spracherwerb**

Das Projekt geht auf Erfahrungen zurück, welche Sabine Kolbe, Kerstin Otto und Marietta Rohrer-Ipekkaya während ihrer mehrjährigen Berufspraxis als professionelle Erzählerinnen mit Kindern machten. Wurden von ihnen Märchen und Mythen erzählt (nicht zu verwechseln mit dem Vorlesen!), dann war zu erleben, wie Kinder höchst konzentriert erstaunlich lange zuhören – vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, die in der deutschen Sprache nicht heimisch sind, sowie hyperaktive und sogenannte ‚verhaltensauffällige‘ Kinder und Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern – und dies allein über die Macht des gesprochenen Wortes.

Zwei Jahre lang kamen die drei genannten Erzählerinnen (als solche ausgebildet an der Universität der Künste Berlin) in den regulären Deutschunterricht der zwei 1. und zwei 2. Klassen der Anna-Lindh-Grundschule in Berlin-Wedding und erzählten anfangs zweimal, nach einem halben Jahr einmal pro Woche internationale Märchen.

Das Projekt wurde initiiert und betreut von Kristin Wardetzky, Universität der Künste Berlin, Institut für Theaterpädagogik, und dokumentarisch begleitet von Felix Strasser und Christiane Weigel, Absolventen des Instituts.



Abbildung 1: Erzählerin Kerstin Otto mit Kindern

Die Finanzierung dieses Drittmittelprojektes erfolgte über die Deutsche Bank Stiftung, die Volkswagen AG, die LBS Nord und Innerwheel Berlin-Mitte.

Zum Projektverlauf: Zunächst erzählten die Erzählerinnen kürzere Märchen von 7-10 Minuten und steigerten dann die Länge und Komplexität der Geschichten. Am Ende wurden Geschichten von einer Länge bis zu 45 Minuten erzählt. An den jeweiligen Erzählvorgang schlossen sich theaterpädagogische Sequenzen an (Bewegungs- und Sprachspiele, szenische Improvisationen etc.). Nach ca. 6 Monaten wurden die Kinder angehalten, eigene Geschichten zu erfinden und vor der Klasse zu präsentieren. Rezeptives und produktives Erzählen kamen in ein ausbalanciertes Verhältnis.

Zur dokumentarischen Begleitung: Felix Strasser und Christiane Weigel protokollierten nach vorgegebenen Kriterien sprachliche und nonverbale Reaktionen der Kinder in den Erzählstunden. Christiane Weigel führte im 2. Projektjahr Einzelinterviews mit den beteiligten Kindern durch, in denen diese die gehörten Märchen nacherzählten oder eigene Geschichten erfanden.

Die Praxis des Erzählens war anfangs den Schülern, auch denen ohne Migrationshintergrund, weitgehend unbekannt. Das Fernsehen als omnipräsenter Familienunterhalter bestimmt zu einem Großteil ihren Familienalltag. Märchen- oder Kinderbücher sind in den Haushalten kaum oder gar nicht vorhanden. So antworteten Kinder auf die Frage, ob ihnen zu Hause Geschichten erzählt würden:

„Meine Mama und Papa macht das nicht. Meine Mama geht an Computer und spielt so. Sie geht ans Telefon: 660060. Dann ist Carsten dran, mein Papa und erzählt von dem Spiel. Da kann man kämpfen. Finde ich langweilig. Meine Mama erzählt nie Geschichten.“

„Nein. Aber ich war krank, da hab' ich ein Buch von Doktor gekriegt. Da les' ich oft drin. Da steht von Hals. Dass man immer trinken muss und Hand vor Mund.“

„Das macht meine Mutter nicht. Weil sie immer telefoniert, am Computer

sitzt, und dann ist es dunkel, und dann sind wir im Bett. Aber ich erzähl meine Mama jetzt.“

Vor diesem Hintergrund bestimmten wir das Projekt als ein dezidiert sprachgeleitetes, in dessen Mittelpunkt das Eindringen in die deutsche Sprache und der Umgang mit ihr stand. Dies scheint für den Unterricht im allgemeinen als eine Selbstverständlichkeit. Unser Projekt unterscheidet sich insofern von anderen didaktischen Verfahren, als es zum einen nicht am (defizitären) Sprachniveau der in das Projekt einbezogenen Schüler ansetzte, sondern eine poetische, vom Alltagsidiom unterschiedene Sprache behauptete. Die Erzählerinnen boten das gesamte Repertoire ausgefeilten hochdeutschen Erzählvokabulars auf.

Zum anderen vermittelte es Sprache nicht abstrakt-begrifflich / grammatikalisch / orthografisch, sondern in aufrüttelnden, spannungsgeladenen Geschichten. Die Kinder erlebten in diesem Projekt Sprache primär in ihrer emotional sinnlichen Qualität, und eben dies erwies sich als wirkungsvolles Instrument der ‚Verführung‘ zum Zuhören und zum kreativen Sprachgebrauch. Der Spracherwerb vollzog sich hier in einem Prozess mit hoher emotionaler Anteilnahme. Dies mag ausschlaggebend für die Effizienz des Verfahrens gewesen sein.

Wie machten sich die Erzählerinnen den Kindern, die z.T. mit erheblichen Schwierigkeiten in der deutschen Sprache zu kämpfen hatten, verständlich? Die Antwort scheint simpel: durch Erzählen! Anders als beim Lesen hält das Erzählen eine Verständigungsebene jenseits des ‚reinen‘ Wortes bereit: Beim Erzählen erscheinen die Wörter eingebettet in ein dichtes Netz von sinnlich Wahrnehmbarem, das dem Zuhörer kaum bewusst wird, aber dennoch für den Aufbau des Verständnisses einer Geschichte konstitutiv ist: Die Vibration der Stimme, ihre Tonhöhe, die Modulation des Tempos, der Lautstärke, der Satzmelodie, dazu die vielgestaltigen Möglichkeiten der ‚beredten‘ Mimik, der Gestik, der Körperhaltung – all das erzählt mitunter mehr und anderes als Worte sagen. Da diese Mittel beim Erzählen stärker zum Tragen kommen als beim Vorlesen, ist es im Unterricht letzterem noch immer überlegen, auch wenn das Vorlesen eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit der literarischen Kommunikation darstellt. Der Erzähler aktiviert – spontan oder wohlkalkuliert – alle Möglichkeiten seines expressiven Repertoires und macht sich damit verständlich, auch wenn einzelne Worte unverständlich bleiben. Dies macht die Bedeutung des Erzählens in der multikulturellen Schulpraxis aus: Es hält eine Verständigungsebene bereit, der auch nicht-muttersprachliche Kinder zu folgen vermögen, und zwar genussvoll und konzentriert.

Im Erzählen kommt ein Weiteres hinzu, das beim Vorlesen nur eingeschränkt seine Wirkung entfalten kann: der Blickkontakt und die Möglichkeit, sensibel und spontan auf situative Reaktionen der Kinder einzugehen. Über die Augen – und zunächst nur über sie – wird eine Primärkonstante gelingenden Erzählens garantiert: der Kontakt. Mit den Augen holt der Erzähler die Zuhörer zu sich, über die Augen lässt er sie an der von ihm geschaffenen Welt des Abenteurers teilhaben, oder besser noch: gemeinsam mit den Zuhörern lässt er diese Welt entstehen.

Umgekehrt bleiben dem Erzähler über den Blickkontakt die Reaktionen der Zuhörer nicht verborgen. Er kann sie aufnehmen, auf sie ganz unmittelbar reagieren, sie zum Bestandteil seiner Erzählung machen, da er frei ist im Text, ihn nicht, wie beim Vorlesen, unter- oder abbrechen muss, um auf die Zuhörer direkt einzugehen. Solche situative Flexibilität setzt allerdings ein hohes Maß an Professionalität, also umfangreiche Erfahrungen im Erzählen voraus.

## 2 Ergebnisse des Projektes

### 2.1 Zuhören und Repetieren als Wege zum Spracherwerb

Nach zwei Jahren Projektzeitraum, in dem die Kinder das wöchentliche Erzählen genossen, war das Lehrpersonal verblüfft über die gewachsene Fähigkeit der Kinder, zuzuhören statt lediglich hinzuhören. „Hinhören“, so eine der am Projekt beteiligten Lehrerinnen, „das tun sie. Das kennen sie von zu Hause. ‚Mach das..., lass jenes..., hör auf...‘: Hinhören und Abschalten, das ist der Alltag in den Familien. Aber jetzt kann man richtig sehen, wie sie beim Zuhören anfangen zu denken!“ Zuhören ist eine Grundvoraussetzung menschlicher Kommunikation und hiermit unabdingbar für schulisches Lernen. Auch diese ist über Erzählen vermittelbar. Eine andere Lehrerin:

Und dann ist es natürlich fantastisch, die Kinder zu beobachten, wie die da mit offenem Mund sitzen und mit glühenden Augen und mitgehen. Das ist schon sehr, sehr schön. Wenn manche Kinder mal schlecht drauf sind, und wenn die dann total überdreht sind, wie die Erzählerinnen das einfach schaffen durch ihre künstlerische Art, eben diese Kinder zur Ruhe zu bringen. Dass sie sich so zurücknehmen und innere Ruhe finden.

Die das Projekt steuernde Vorannahme, dass sprachlich vermittelte Märchenrezeption die kindliche Sprachentwicklung entscheidend beeinflussen kann, wurde durch vielfältige verbale Rückmeldungen, Einwürfe, Ergänzungen der Kinder bestätigt. Zuhören erwies sich als aktiver Spracherwerb; Sinnkonstitution und Sinnverständnis erfolgte beim Zuhörern durch das Ineinander von Erkennen, Empfinden und Werten. Die Erkenntnis des semantischen Gehalts einzelner Wörter wird durch deren Einbettung in ein affektiv erlebtes Geschehen erleichtert. Emotionen befördern intellektuelles Verstehen. Zwei Beispiele:

Kerstin Otto gebrauchte in der Geschichte ‚Vom dummen Fuchs‘ verschiedene Ausdrucksweisen um zu beschreiben, wie der schlaue Fuchs den dummen Wolf an der Nase herumführt. Die Kinder, welche für derartige Vorgänge bisher nur die Formulierung ‚jemanden verarschen‘ oder ‚jemanden austricksen‘ kannten, lernten im Kontext der Erzählung ohne ausdrückliche Erklärung, was es bedeutet ‚jemanden an der Nase herumzuführen‘ oder ‚jemanden aus etwas einen Strick zu drehen‘.

In einer anderen Stunde verwendete sie mehrfach den Spruch: „Auf des Hecht’s Geheiß, so wie ich’s wünsche, so sei’s.“ Als sie im Anschluss fragte, ob die Kinder den Sinn des Spruches erklären könnten, gelang dies einem Mädchen

umstandslos, und auch die anderen schienen ‚Geheiß‘ sinngemäß verstanden zu haben.

Mitunter ergaben sich kuriose Missverständnisse. So identifizierten die Kinder einen ‚Müller‘ als den ‚Mann, der den Müll runterbringt‘; Kohle übersetzten sie sich mit ‚Cola‘ und waren bass erstaunt, dass man damit einen Ofen heizen kann. Die ‚Spree‘ wurde für sie zu ‚Spray‘, die Donau zu ‚Döner‘. In einigen Fällen lösten unbekannte Wörter auch ein direktes Gespräch aus, in dem ihre Bedeutung diskutiert und geklärt wurde. So führte eine Geschichte über Leiden zu der Frage eines Kindes: „Was ist denn Leiden noch mal?“ Ein Junge erwiderte: „Wenn man sich so quält.“ Worauf ein anderes Kind zu bedenken gab: „Aber leiden heißt doch mögen!“

Unbekannte Schlüsselbegriffe, die für das Verständnis der Geschichte zentrale Bedeutung hatten, wurden meist vor Beginn der Geschichte erläutert. Die wiederholte Begegnung mit den neuen Begriffen im Verlauf der Geschichte und ihre Verwendung in unterschiedlichen Zusammenhängen festigte sie im Gedächtnis der Kinder. Was ist eigentlich ‚Hölle‘, was bedeutet ‚Argwohn‘, wohin geht der Prinz, wenn er in eine ‚Kammer‘ geht, welche ‚Kunde‘ wird verbreitet, was ist ‚segnen‘, was ist eine Ziege? Das sind einige der Fragen, die in den Erzählstunden auftauchten, aber in den seltensten Fällen direkt erklärt wurden wie im Deutschunterricht. Am Ende der Geschichte hatten die Kinder in der Regel ohne explizite Erklärung Verständnis für die Bedeutung und Verwendung des neuen Wortes entwickelt. In den besten Fällen benutzten sie es selbst, wenn sie die Geschichte nacherzählten.

Vielfach verwendeten die Erzählerinnen repetitive Formen des Spracherwerbs. Sie ließen wiederkehrende Verse und Reime von den Kindern mitsprechen, nachsprechen, voraus sprechen, und dies führte (fast) immer dazu, dass die Kinder die mitgesprochenen Ausdrücke im Anschluss selbstständig wiederholen und erklären konnten.

Auffällige sprachliche Defizite waren insbesondere bei der Bildung von Zeitformen zu beobachten. Die Bildung des einfachen Präteritums wurde von den Kindern in der Regel vermieden. Die Märchen konfrontierten sie mit komplexen Zeitformen und vor allem mit der Schwierigkeit in der Beugung starker Verben. Die für das Märchen (beinahe) obligatorische Zeitform ist das Präteritum. Im Verlauf des Projektes begannen Kinder in ihren Nacherzählungen und Erfindungen zunehmend, mit dem Präteritum zu experimentieren. Aus ‚danach geht er in den Wald‘ wurde ‚er gang in den Wald‘, dann ‚er ging in den Wald‘.

Vielfach schien den Kindern beim Versuch, die gehörten Geschichten nachzuerzählen, die Differenz zwischen dem sprachlichen Ausdruck der Erzählerinnen und ihren sprachlichen Möglichkeiten bewusst zu werden. Ihre Nacherzählungen dokumentieren den deutlichen Versuch, der Plastizität der Schilderung durch die Erzählerin nahe kommen zu wollen. Ein Beispiel:

I. ist einer der Jungen, der beim Erzählen sichtlich unter seinen sprachlichen Barrieren leidet. Er erzählt sehr langsam, denkt zwischendurch lange nach und sucht in der Erinnerung nach den richtigen Worten. Er wirkt geradezu

zerknirscht, wenn er an einer Stelle ins Stocken gerät. Es quält ihn, Dinge nicht erzählen zu können, die eigentlich in seiner Vorstellung vorhanden sind: „Ich hab noch mehr verstanden. Ich kann bloß die Sprache nicht so gut.“ Dennoch bemüht er sich innerhalb seiner Möglichkeiten, Lösungen zu finden. In der von ihm erzählten Geschichte gibt es eine Verheißung bei der Geburt des Jungen für sein 14. Lebensjahr. I. probiert sich im Konjunktiv: „Der wird, wenn er 14 wäre, dann würde er die Prinzessin heiraten.“ An anderer Stelle versucht er, das Präteritum zu bilden und arbeitet mit Wiederholung, um die von der Erzählerin sehr intensiv vermittelte lange Dauer der Reise wieder zu geben. „Und er gang und gang und gang bis zu einem Baum.“

Deutliche Wirkungen zeigte die Arbeit mit Wortspielen verschiedenster Art. So wurde z. B. die von Franz Fühmann übernommene Geschichte vom Reh am See, welches den Klee im Schnee aß, also das ‚Seeschneekleereh‘, für Sabine Kolbe zum Ausgangspunkt, um mit den Kindern eigene Reimgeschichten zu erfinden. Das Reimen machte den Kindern nicht nur viel Spaß, sondern erleichterte es ihnen auch, neue Wörter auszusprechen und sich einzuprägen.

In gleicher Weise lustvoll erlebten die Kinder den Umgang mit Kettenmärchen. In diesem Genre wird kurz ein Anfangskonflikt etabliert, dann folgen sukzessiv nacheinander kurze Episoden von geringer Variabilität. Jeweils wird das Ganze von Anfang an wiederholt und damit um je ein neues Kettenglied verlängert. Kinder haben dieses Reihungsprinzip schnell durchschaut und sprechen die Einzelepisoden mit, schneller und schneller, am Ende beinahe außer Atem. Da sich diese Märchen bei den Kindern besonderer Beliebtheit erfreuten und ihrem Drang nach Partizipation entgegenkamen, wurden sie vielfach am Ende einer Erzählstunde wiederholt. Diese Kettenmärchen weisen eine starke Rhythmisierung auf und evozieren körperliche Begleitbewegungen. Durch dieses Ineinander von sprachlichem und motorischem Memorieren wird die Verankerung im Gedächtnis nachhaltig unterstützt. Auch hier lernten die Kinder Begriffe, Formulierungen und Wendungen kennen, die in der Umgangssprache kaum oder keine Verwendung finden, die ihnen jedoch im weiteren Verlauf zum aktiven Gebrauch zur Verfügung standen.

## **2.2 Kostbare Begegnung mit der eigenen Sprache**

Fragte man die Kinder: „Wie sprechen wir im Unterricht?“, so lautete die eingeübte chorische Antwort: „Deutsch!“ Abgesehen von der in der Regel etwas größeren Gemeinschaft türkischer und arabischer Kinder waren die meisten Kinder mit ihrer Muttersprache in der Schule auf einsamem Posten. Gezwungen, sich in der meist nur mangelhaft erlernten deutschen Sprache zu verständigen, litten viele Kinder darunter, in der Schule ihrer ursprünglichen sprachlichen Identität beraubt zu sein.

M. und S. kommen zu Beginn des Schuljahres gemeinsam neu in die Klasse 2. Beide stammen aus dem ehemaligen Jugoslawien und sind in diesem Sommer mit ihrer Familie nach Deutschland gekommen. An ihrem ersten Schultag in der Anna-Lindh-Grundschule sprechen sie kein Wort Deutsch. Während die

Kinder sich in den Pausen spielerisch auch ohne Sprache näher kommen, stehen die Lehrer und die neuen Schüler gleichermaßen hilflos vor dem Problem der Kommunikation mit zwei komplett ‚sprachlosen‘ Menschen.

Ein halbes Jahr später hat M. es geschafft. Er hat die Grundzüge der deutschen Sprache erlernt und ist zu einem guten und sehr beliebten Schüler der Klasse geworden. S. dagegen hat das Sprechen fast gänzlich eingestellt. Mit seinen Mitschülern kommuniziert er über seinen Körper, eine lebhaftige Mimik und Gestik; den Lehrern gegenüber verweigert er das Sprechen. Im Unterricht fällt er durch ein extremes und besorgniserregendes Störverhalten auf, was nicht weiter verwunderlich erscheint für ein Kind, dass täglich bis zu 6 Stunden Unterricht hinter sich bringt ohne etwas von dem zu verstehen, was dort verhandelt wird. S. hat Strategien entwickelt, sich die Zeit anders zu vertreiben. Das Klassenziel wird er allerdings nicht erreichen, am Schuljahresende wiederholt er das Schuljahr.

Die Erzählerinnen bemühten sich zunehmend, die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Kinder aufzugreifen und in das Erzählen zu integrieren. Sie suchten solche Märchen aus, die aus den Herkunftsländern der Familien der Kinder stammten. Wenn möglich, flochten sie bestimmte wiederkehrende Wendungen (Verse, Eingangs- und Schlussformeln) in der jeweiligen Nationalsprache ein. Dadurch entstanden wirkliche Glücksmomente für Kinder, wenn sie plötzlich in ihrer eigenen Sprache angesprochen wurden, ihre Muttersprache erkannten und einzelne Wendungen mitsprechen konnten. Dieses Glück resultierte sicher maßgeblich aus der Erfahrung der Kinder, dass ihre Muttersprache in der Schule unbekannt und unerwünscht war.

„Ist das von Russland? Ich bin Russland!“ rief der siebenjährige E., als in einer Geschichte die ‚Baba Jaga‘ auftauchte. Endlich einmal war er der Wissende und Eingeweihte, stand seine Sprache und seine Kultur im Mittelpunkt des Geschehens.

Es wurde deutlich, dass die Erfahrung der sprachlichen Zurücksetzung nicht unerheblich dazu beitrug, dass Kinder das Zuhören und Lernen verweigern. So gab es einen ebenfalls russischen Jungen in einer Klasse, der monatelang die Erzählstunden massiv störte und die gesamte Klasse mit seiner Verweigerungshaltung in Aufruhr brachte. Als H. wieder einmal eine Erzählstunde sabotierte, forderte die Erzählerin ihn auf, die von ihr erzählte russische Geschichte in seiner Sprache wiederzugeben. Nach anfänglicher Hemmung geriet der Junge mehr und mehr in konzentriertes Erzählen, während die restliche Klasse wahrscheinlich zum ersten Mal und höchst erstaunt ihren Mitschüler flüssig und wortgewaltig reden hörte. Als Folge wollten nicht nur alle anderen Kinder die Geschichte ebenfalls in ihrer Muttersprache erzählen, sondern H. war in den kommenden Stunden wie ausgewechselt, sein Interesse am Erzählen geweckt.

Gerade Kinder, die durch einen kurz zurückliegenden Wechsel von Heimat und Sprache noch verstört und sprachlich höchst hilflos dem Unterricht beiwohnten, konnten in Erzählstunden mit Geschichten und sprachlichen Wendungen aus ihrem Heimatland berührt und in ihrer Aufmerksamkeit geweckt werden.

### 2.3 Empathie – wie Kinder als Zuhörer mitfühlen



Abbildung 2: Kerstin Otto erzählt

Spontane verbale Äußerungen der Kinder, ihre Mimik oder Gesten, in denen sich aufgestaute Spannungen entluden, ließen die innerliche Beteiligung der Kinder am erzählten Geschehen sichtbar werden. Einzelne Kinder zeigten von Anfang an starke körperliche Reaktionen auf das Erzählte, und der Großteil entwickelte im Laufe des Projektes einen zunehmend mimischen und körperlichen Ausdruck von Empathie. Je stärker die Erzählerinnen in Tonfall, Gestik und Mimik Figuren lebendig werden ließen, desto auffälliger wurden diese von den Kindern aufgenommen und gespiegelt. Kinder ahmten die tiefe Stimme der Erzählerin als Sultan nach, schwenkten selbst als Kämpfer ein imaginäres Schwert in der Luft, zeigten in ihren Gesichtern Angst, Freude, Schmerz oder Zorn der Protagonisten. Die Entwicklung hin zu einer stärkeren verbalen Erzählbeteiligung der Kinder im zweiten Schuljahr führte außerdem dazu, dass die Kinder sich immer stärker in das Erzählen einmischten, Erzähltes kommentierten und sogar versuchten, unbekannte Geschichten mit der Erzählerin mitzusprechen. Ihre Kommentare machten deutlich, dass sie die Inhalte emotional mit durchlebten und sich in starker Weise mit den Protagonisten der Märchen identifizierten. Einige Beispiele:

**Erzählerin:** „Zum letzten Mal: Wirf meine Frau und meinen Sohn ins Feuer!“

*Ein Kind reißt die Arme hoch und ruft voller Angst:* „Nein!“

**Erzählerin:** „Der Wirt tauscht also heimlich – wie schon das Tüchlein – den Goldesel gegen einen gewöhnlichen Esel aus.“ *Spontane Zurufe der Kinder:* „Mann eh, voll gemein.“ „Er will immer alles klauen.“ „Lügner!“ „Verräter!“

**Erzählerin:** „Als der Teufel wieder eingeschlafen war, riss des Teufels Großmutter ein drittes Haar vom Kopf des Teufels“. *Ein Kind:* „Oh nein! Nicht schon wieder! Sonst tötet er sie!“

Die von den Erzählerinnen ausgewählten Märchen scheuten nicht vor der Darstellung von Grausamkeiten zurück. Wie reagieren Kinder darauf, deren Enkulturation zu einem Großteil durch Fernseh-, Video- und Computerkonsum



bestimmt ist?

Die Schwierigkeiten der Kinder lagen, und das war uns eingangs nicht bewusst, nicht nur im Bereich der sprachlichen Defizite, sondern insbesondere im Bereich der Phantasie. Bei einem erheblichen Teil der Kinder war die Imaginationsfähigkeit blockiert. In oft erschreckender Weise besetzten auch bei den Erstklässlern Sex and Crime diesen Platz. D.h., die Landkarte der Phantasie dieser Kinder ist beschrieben; eingezeichnet aber sind medial vorgefertigte Bilder.

Zu Beginn des Projektes waren besonders die selbst erfundenen Geschichten der Kinder von Gewalt geprägt. So bekamen die Kinder in einer Stunde die Aufgabe, Lügengeschichten zu erzählen. Diese Geschichten handelten allesamt von Kämpfen, Töten, explodierenden Bomben. Anwesende Kinder kamen in den Schilderungen der Mitschüler zuhauf zu Tode. S.: „Der hat eine Granate geworfen. Ist explodiert. Valentino (eines der anwesenden Kinder) hat gestorben und seine Beine waren Salami. Sind sie zu Gott und der hat ihm noch eine letzte Chance gegeben. Sind sie im Haus gegangen. Im Haus war eine Bombe. Das Haus explodiert.“ Die Kinder lachten sich bei jeder Explosion kaputt und wirkten geradezu high, wodurch der jeweilige Erzähler weiter angefeuert wurde. Die Erzählerin fragte die Kinder anschließend, ob sie zu Hause auch Bombenexplosionen spielten. „Ja.“ antwortete M., „im Computer gibt es den Torpedo. Da kann man eine ganze Titanic zerstören.“ Erzählerin: „Und das macht euch Spaß?“ Ein einstimmiges euphorisches „Jaaaa!“ als Antwort.

Allmählich gewannen auch die Bilder der Märchen Raum in ihren Köpfen. Ein erstaunlicher Befund stellte sich ein: Kinder, die beim Erzählen selbst-erfundener Gewaltsensationen, Blut- und Racheorgien in ein ungezügelter, aggressives Lachen ausbrachen, reagierten beim Anhören der im Märchen erwähnten Grausamkeiten gänzlich anders: Sie blieben gelassen, konzentriert. Keine Lacher, kaum körperliche Reaktionen. D.h. sie wehrten offensichtlich nicht durch frenetisches Gelächter eine emotionale Irritation oder gar Überwältigung ab. Wie derartige psychische Prozesse tatsächlich ablaufen, bildet ein Forschungsdesiderat. Unsere Beobachtungen legen die Annahme nahe, dass die jeweilige Rezeption auf zwei unterschiedlichen, voneinander getrennten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsebenen stattfindet, und dass es zwischen beiden kaum Interdependenzen zu geben scheint. Die symbolische Darstellung scheint einer Art Schutzfunktion gleichzukommen. Vergegenwärtigt, in Bilder übersetzt, wird vermutlich nur, was psychisch zu bewältigen ist. Das Symbol markiert die Schwelle zwischen Realität und Fiktion. Die Verlebendigung des Fiktionalen lässt sich steuern; seine Macht kontrollieren.

## **2.4 Fallbeispiele**

Im Rückblick macht das Projekt auf eine Reihe von Grundproblemen schulischen Lernens aufmerksam. Eines davon ist die Einbindung von Kindern mit einem problematischen sozialen Hintergrund, die im normalen Unterrichtsstalltag durch extreme Lernschwächen, ein hohes Aggressionspotential oder Konzen-

trationsschwächen wie das ADS-Syndrom auffallen. Sie reagieren bekanntlich besonders sensibel auf Leistungsdruck, ziehen sich aufgrund ständiger Misserfolge entweder zurück oder reagieren mit unkontrollierten emotionalen Ausbrüchen. Vom Lehrpersonal, Mitschülern und/oder Eltern werden sie häufig als ‚Problemkinder‘ wahrgenommen. Eben diese Kinder konnten vom Erzählprojekt in besonderer Weise profitieren.

Drei Beispiele:

H. - ein Junge, der mit gerade acht Jahren bereits zum zweiten Mal wegen massiver körperlicher Handgreiflichkeiten auf dem Schulhof einer Vorladung zur Polizei nachkommen musste, ist es im Unterricht unmöglich, mehrere Minuten still zu sitzen und sich auf eine Sache zu konzentrieren. „Aber bei diesem Erzählprojekt, da ist er so verzaubert, da findet er so seine Insel und entspannt“, stellt die Lehrerin fest. In den Erzählstunden ist H. sehr ruhig, verbale Äußerungen gibt es von ihm kaum. Insbesondere bei den Kämpfen der Helden gegen Drachen und andere Ungeheuer ist er jedoch sichtlich körperlich und geistig involviert, und manchmal scheint es, als würde er einen Teil seiner aggressiven Energien abbauen, wenn er sich in den Drachen oder den Helden verwandelt. Im Interview sagt H., er schäme sich, vor der ganzen Klasse Geschichten zu erzählen, beginnt jedoch in der etwas intimeren Situation des Interviews eine Geschichte nach der anderen zu erzählen. Dabei benutzt er erkennbar Elemente aus vergangenen Erzählstunden. Seine Geschichten handeln in erschütternder Weise von Verlassenwerden, Verrat, Verfolgung und Tod. Ein Ausschnitt: Es war einmal ein Wald. Da war nur ein Wildschwein. Nur eins, sonst gar keiner. Das ist gerannt, nach Hause. Da war keiner. „Wo ist Mama?“ hat der so geredet, obwohl da keiner war. Nur so geredet. „Mama!“ gerufen, so laut er konnte. Mutter ist gekommen. „Wo warst du? Ich hab dich gesucht.“ Sagt die Mama: „Ich war die ganze Zeit neben dir.“ „Aber ich hab links und rechts geguckt. Da warst du nicht.“ „Dann war ich über dir.“ „Hab ich auch geguckt.“ „Dann war ich zu Hause.“ Sie hat gelogen. Das war auch nicht seine Mutter. Sie hatte eine Maske und so einen Anzug. Sie waren alle tot. Das hat das Wildschwein nicht gewusst.

M. aus Serbien kommt im zweiten Schuljahr neu in die Klasse. Bei seiner Ankunft spricht er kein Wort deutsch. Im Laufe des Schuljahres entwickelt der Junge starke Auffälligkeiten. Er spricht nicht, scheint auch wenig zu verstehen, schaut keinem Erwachsenen in die Augen, verschließt sich immer mehr und entwickelt diverse Strategien, um fünf Stunden sprachlose Langeweile in der Schule durchzustehen. Meistens wird er schon vor der Erzählstunde von der Klassenlehrerin aussortiert und nach hinten gesetzt, weil er im Laufe des Tages eine Liste von Vergehen angesammelt hat. Die Erzählerinnen sind nicht bereit, seine innere Abwesenheit zu akzeptieren und bemühen sich stark um M. Er wird in Geschichten einbezogen, einzelne Passagen werden für ihn übersetzt. Diese explizite Zuwendung ist außerhalb der Märchenstunden nicht aufrecht zu erhalten, sie scheint den Jungen aber sichtlich zu verwandeln. In den nächsten Stunden sitzt M. stets in der ersten Reihe und schaut mit großen erwartungsvollen Augen zur Erzählerin. Hier wird seine Sprachlosigkeit ein

Stück weit aufgehoben und das scheint ihm sehr gut zu tun.

W. erzählt gern und viel. Allerdings kostet es Zeit und Mühe, ihren Worten in stark polnischem Akzent zu folgen – oft fehlen ihr die Worte, und sie gerät ins Stocken. Im Unterricht wird ihr darum häufig von der Lehrerin das Wort abgeschnitten, auch die Mitschüler meiden den Kontakt zu ihr. Im Interview genießt W. die ungeteilte Aufmerksamkeit und erzählt das komplexe Märchen aus der Erzählstunde in beeindruckender Genauigkeit und Detailtreue nach. Anschließend muss ich (C.W.) ihr das von ihr Erzählte vorlesen, und sie ist vollkommen überrascht und beeindruckt, dass sie allein diese ganze Geschichte erzählt hat. Das hat sie sich nicht zugetraut; das wird ihr auch im Deutschunterricht von niemandem zugetraut.

D. hat massive Sprechprobleme. Er stottert und braucht viel Zeit, um eine Geschichte nachzuerzählen, Zeit, die ihm seine Klassenkameraden vermutlich selten einräumen und die im Unterricht häufig nicht vorhanden ist. Er genießt es sichtlich, im einstündigen Interview in Ruhe um Ausdruck für seine Gedanken ringen zu können. Doch immer wieder neigt er auch zum Aufgeben, wenn die Worte nicht heraus kommen wollen und kritisiert sich selbst. Sein Stolz ist groß als ich (C.W.) ihm zeige, wie viele Seiten er in meinem Buch mit seiner Erzählung gefüllt hat. Er kann die Geschichte gut und zusammenhängend erzählen, stellt sich vieles beim Erzählen bildlich vor und freut sich an diesen Vorstellungen: „Dann kam die wunderschöne Prinzessin. Wie heißt die? Nur Prinzessin? Prinzessin Wunderschön könnte die doch heißen.“ Als ich ihn frage, ob er nicht auch mal den anderen Kindern eine Geschichte erzählen wolle, antwortet er sofort: „Nein. Ich stotter doch.“ Im Juni 2007, nach zwei weiteren Interviews erzählt D. dann tatsächlich zum ersten Mal vor der Klasse eine kleine Geschichte. Von der Erzählerin unterstützt, wird dies ein großes Erfolgserlebnis für ihn.

## 2.5 Entwicklung von Erzählkompetenz



Abbildung 3: Erzählen in Kleingruppen

Ab dem zweiten Projektjahr (Schuljahr 2006/2007) verlagerten sich die

Proportionen innerhalb des Projektverlaufs zugunsten des Erzählens der Kinder. Dabei nutzten die Erzählerinnen verschiedene Verfahren als Impulsgeber.

Um die Schwelle zum selbständigen Erzählen so niedrig wie möglich zu halten, knüpften sie zunächst an die Alltagserfahrungen der Kinder an. Im September 2006 waren dies die Erinnerungen an die Sommerferien. So lag es nahe, beim Geschichtenerfinden darauf zurückzugreifen. Die folgenden Beispiele aus einem Verlaufsprotokoll stammen aus einer zweiten Klasse. Die Klasse hatte bereits ein halbes Schuljahr an dem Projekt teilgenommen.

1.

Junge: Es war einmal ein Dorf. Da war ein Esel. Da bin ich drauf geritten.

2.

Mädchen: Es war einmal ein Flugzeug. Da bin ich drauf geflogen in die Türkei und da war ein Meer und da bin ich rein gesprungen.

Andere Kinder orientierten sich an diesen beiden Geschichten, und es folgte eine Reihe ähnlicher Erzählungen mit minimalen Variationen. Der märchenhafte Anfang hatte sich als Startsignal für eine Geschichte eingepreßt, aber die Phantasie bleibt – der Aufgabenstellung entsprechend – dem Alltagsgeschehen verhaftet. Dann erfolgte eine überraschende Wendung:

1.

Mädchen: Es war einmal, ich hab einen Mann gesehen. Der aß einen Igel.

Die Kinder lachten irritiert, fragten nach, ob dies tatsächlich geschehen sei, und das Mädchen zwinkerte mit den Augen und gab so zu verstehen, dass sie geflunkert habe.

Nun war die Phantasie der Kinder geweckt, und sie vermischten Fiktion und Realität:

1.

Junge: Es war einmal ein Hotel und da war ein Hai drin!

2.

Junge: Es war einmal in Italien. Da war ein Schwein. Er wollte mich auffressen.

Intuitiv hatte dieser Junge ein spannungsauslösendes Moment, einen Konflikt in seine Geschichte installiert. Auch das fand sofort Nachahmung:

1.

Mädchen: Es war einmal ein Meer. Da habe ich einen Hai gesehen. Er wollte mich fressen. Ich bin so schnell geschwommen. Dann bin ich dahin gegangen, wo meine Mutter war und da sind wir weggegangen.

Die Geschichte liest sich wie die Minimalvariante einer Abenteuergeschichte und ist nach deren Grundprinzipien aufgebaut: Exposition (Person, Ort, Handlungssituation), Komplikation (Bedrohung und reaktives Handeln), Lösung. Es lässt sich vermuten, dass die Kinder diese simple Verlaufsform, nach der in der Regel die Volksmärchen gebaut sind, im Zuhören so verinnerlichen konnten, dass sie ihnen nun zum kreativen Gebrauch zur Verfügung stehen.

Diese Vermutung wird durch eine Vielzahl ähnlicher Beispiele erhärtet, so u.a. durch die vier Geschichten eines Mädchens, die sie innerhalb von 5 Monaten erzählte. Auch sie war im September 2006 bereits ein halbes Jahr am Projekt beteiligt:

1.  
08.09.06: Es war einmal in Österreich. Da bin ich Auto gefahren. Zum Supermarkt.
2.  
09.11.06: Es war einmal ein schöner Tag. Da waren die mit dem Schiff raus gegangen. Die waren Piraten, und die waren fröhlich. Da war ein Wasserfall, da sind die runter gefallen. Da waren Elfen und andere schöne Sachen. Die Piraten haben das nicht geglaubt. Das ist das Ende.
3.  
18.12.06: Es war einmal ein Haus, und da spukte es drin, und als ich rein kam, da war so ein Baumstamm, da war eine Eule drin. Die wollte mich fressen. Da hab ich die mit dem Baumstamm erschlagen, dann hab ich das vergraben. Dann kam ein schöner Prinz heraus und den habe ich geheiratet.
4.  
11.01.07.  
: Ich habe noch eine Geschichte aus dem Kopf: Es waren einmal ein Mann und eine Frau, die waren ganz arm und wollten ein bisschen Geld haben. Der Mann fischte immer und die Frau putzt (aus: Fischer Palunko). Als die Frau mal frische Luft schnappen ging, kam ein Mann geritten. Der gab ihr eine Tüte und sagte: „Da könnt ihr euch was wünschen und es geht in Erfüllung (aus: Iwanuschka Dummkopf). Aber leise und immer in die Tüte rein.“ Da wünschten sie sich alles und wurden reich und lebten in einem Schloss. Und von dem Geld haben sie allen Armen gegeben und dann waren alle reich. Der Mann hat eines Tages einen Riesenfisch gefangen. Als er ihn aufschlitzte und öffnete, waren Goldstücke drin (aus: Der Fischer und sein Traum). Er sagt: „Wir nehmen die und machen daraus Geld.“ Das haben sie gemacht und allen anderen Geld gegeben, dass die auch was haben.

Bereits in der zweiten Geschichte nimmt dieses Mädchen ein fiktionales Sujet auf – die Piraterie –, das sich unvermittelt mit einem Märchenmotiv vermischt: die

Elfen als Schatzbewahrer. Die Konstruktion ist noch un gelenkt und mutwillig, aber die Phantasie erprobt sich gleichsam schon an einer anderen Partitur. In der 4. Geschichte triumphiert die für das Märchen (beinahe) obligatorische Wunscherfüllung und überformt die Kalamität des Alltags auf wunderbare Weise. Die Frau, die putzt, und der Mann, der fischt, sind erstaunliche Legierungen aus Realität und Märchen, und durch die Wendung des Schicksals mit dem Auftauchen einer geheimnisvollen Helferfigur wird nicht nur ein individuelles Dilemma gelöst, sondern die Glückserfüllung erweitert sich auf ‚alle Armen‘ – eine berührende Form kindlicher Utopie.

Als besonders ergiebig erwies sich ein Verfahren, bei dem die Erzählerinnen einen Anfang vorgaben, der märchennahe Phantasien auslöst und aus dem die Kinder gemeinsam mit der Erzählerin eine Geschichte entwickelten. Die Erzählerin griff nur dann ein, wenn die Geschichte durch ein Übermaß an Wiederholungen oder Nebenhandlungen an Spannung verlor oder wenn sich die Handlungsstränge heillos zu verwirren drohten. Im Wechsel von Lenkung durch die Erzählerin und freiem Phantasieren der Kinder entstanden komplexe Geschichten, die in Struktur, Motivik und Ikonografie aus dem reichen Schatz der erinnerten Märchen schöpften. Mit diesem ‚Recycling-Verfahren‘ wuchs das Vertrauen der Kinder in ihre eigene Erzählkompetenz und die Freude am inspirierenden Miteinander beim Erfinden neuer Geschichten. Ein Beispiel für eine auf diese Weise entstandene Erzählung:

**Vorgabe der Erzählerin:** „Es war einmal ein Junge, der ging in den Wald. Dort begegnete ihm...“

**Die Kinder ergänzen die Geschichte in folgender Weise:** „Ein Junge ging in den Wald und wollte Holz fällen. Da begegnete er einem kleinen Zwerg. Der Zwerg sagte: „Das ist mein Wald. Du darfst hier nicht Holz fällen. Nur wenn du mir, dem Zauberzweig, ein Geschenk mitbringst.“ Da lief der Junge nach Hause und holte eine goldene Kette, denn er war reich. Da gab ihm der Zwerg ein Goldstück. Von nun an durfte der Junge in dem Wald Holz fällen. Eines Tages traf er wieder den Zwerg, und dieser stand neben einem Stein. „Dies ist ein Zauberstein“, sagte der Zwerg, „und du darfst ihn nicht berühren, sonst wird der böse Zauber daraus befreit.“ Denn in diesem Stein war ein böser Zwerg verschlossen. Aber der Junge war so neugierig, und eines Tages ging er zu dem Stein, lief dreimal darum, und dann öffnete sich dieser in der Mitte, und heraus zischte ein kleines rotes Männchen und rief: „Haha, jetzt bin ich befreit!“ Dann flog es in die Luft. Es richtete überall in der Welt Unheil an und großes Chaos, und Dunkelheit kam über die Welt. Da gab der gute Zwerg dem Jungen ein fliegendes Pferd, das sich in ein Eisenpferd verwandeln konnte, einen Zaubermantel, der unsichtbar machte, und eine Zaubermütze, die, einmal aufgesetzt, nicht mehr zu entfernen war. Damit ausgestattet, ging der Junge auf die Suche nach dem bösen Zwerg. Dieser lebte in einem kleinen Wald. Der Junge schlich sich in seinem unsichtbaren Mantel an, als der böse Zwerg schlief, und setzte ihm dann schnell die Mütze auf.

Da die Erzählerinnen beobachteten, in wie starkem Maße sich die Kinder beim

Erzählen gegenseitig inspirierten, gingen sie immer öfter dazu über, die Klassen in Kleingruppen von 3 bis 4 Kinder zu teilen und diese gemeinsam Geschichten erfinden zu lassen.

Da ein Großteil der europäischen Volksmärchen nach dem Schema des klassischen Dramas aufgebaut sind (Exposition, auslösendes Moment, aufsteigende Handlung/Komplikation, Klimax/Höhepunkt, retardierendes Moment, Lösung)<sup>2</sup>, nutzten die Erzählerinnen diese strukturelle Gebundenheit, um die Komplexität eines Märchens für die Kinder fassbar zu machen und den Erzählvorgang zu strukturieren. Im Anschluss an ein erzähltes Märchen rekapitulierten sie nochmals gemeinsam mit den Kindern den Handlungsverlauf und unterteilten ihn in fünf oder drei ‚Akte‘. Durch diese Segmentierung wurden die Geschichten überschaubarer und damit auch besser memorierbar. Jedes Kind wählte im Anschluss an diese Repetition einen ‚Akt‘, den es besonders interessant fand, aus und malte dazu ein Bild. Anschließend wurden die Bilder wie in einem Storyboard zusammengesetzt, und die Kinder konnten das Märchen bildgestützt nacherzählen.

Weiterhin setzten die Erzählerinnen bildgestützte Verfahren ein, welche die Phantasie der Kinder in besonderer Weise anregten. Sie legten den Kindern Märchenkarten vor, aus denen sie jeweils drei ziehen konnten. Auf den Abbildungen fanden sich Personen, Orte, Tiere oder Gegenstände. Mit ihrer Hilfe sollten die Kinder ein Märchen erfinden.

Fiel es den Kindern zunächst schwer, die drei Motive zu einer schlüssigen Geschichte zu verknüpfen, so lernten sie doch verblüffend schnell, fantasievolle und folgerichtige Brücken von einer Karte zur nächsten zu schlagen.

Mit viel Sympathie beantworteten die Kinder die Aufforderung der Erzählerinnen, aus Bananenkisten ein japanisches Kamishibai<sup>3</sup> zu bauen und die Bilder für dieses Erzähltheater selbst zu malen bzw. mit Collagetechniken anzufertigen. Die Bilder stützten die Erinnerung und halfen den Kindern, die Geschichte als Ganzes zu rekapitulieren. Der Zuwachs an Erzählkompetenz, vor allem aber auch an Selbstvertrauen war bei den Präsentationen vor der Klasse deutlich zu spüren.

Insgesamt wurden solch bildgestützte Verfahren sparsam eingesetzt, um die Vorstellungswelt der Kinder nicht – wie gewohnt – durch visuelle Vorgaben zu dominieren, sondern eigenständige Bilder im Kopf entwickeln zu lassen

In einem anderen Verfahren sollten die Kinder Varianten eines erzählten Märchens erfinden. So wurden sie z.B. aufgefordert, einen männlichen Protagonisten durch eine weibliche Hauptfigur zu ersetzen. In diesem Verfahren ist das Gerüst für einen möglichen Verlauf der Geschichte vorgegeben, und auf dessen Grundlage können die Kinder frei fantasieren, ohne zu fürchten, den Faden zu verlieren.

Die Erzählerinnen entzündeten die narrative Phantasie der Kinder auch, indem sie besonders prägnante und/oder ästhetisch anspruchsvolle Objekte zur Verfügung stellten: Goldene Schlüssel, ein Spinnrad, eine silberne Kanne

<sup>2</sup> Vgl. dazu ausführlich Wardetzky 2007: 46 ff.

<sup>3</sup> Siehe dazu: Rost / Beasecke 2007: 62 ff.



Abbildung 4: Kinder erzählen mit Kamishibai

usw. Solche Gegenstände tragen die Spuren gelebten Lebens in sich. Sie sind Geschichtentreasure, die aufgeschlossen und ‚zum Reden gebracht‘ werden wollen.

Auch der Aufforderung der Erzählerinnen, besonders kostbare Gegenstände von zuhause mitzubringen, die in einem (losen) Zusammenhang mit einer erzählten Geschichte stehen könnten, kamen die Kinder gern nach. Sie waren stolz, ihre ‚Schätze‘ zu zeigen, erzählten Geschichten dazu und verwendeten sie dann für die Rekapitulation ausgewählter Märchen.



Abbildung 5: Erzählen mit Objekten

### 3 Zusammenfassung

Am Ende seien die wesentlichen Besonderheiten des hier vorgestellten Projekts zusammengefasst:

Bezogen auf die Schule schließt dieses Projekt die Kluft im Bereich der Bildungschancen: Künstlerisches Erzählen erreicht alle Kinder. Es ist die demokratische Form der Literaturvermittlung. Darüber hinaus kann das Projekt



an jeder Schule umgesetzt werden: Es bedarf keiner technischen Ausstattung und ist in diesem Sinne kostenunabhängig und flexibel.

Bezogen auf die Schüler erweist sich das Projekt als ein ideales Verfahren, Kinder an die deutsche Sprache heranzuführen. Davon profitieren insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, in deren Elternhäusern nicht Deutsch gesprochen wird, sowie Kinder aus sozial schwachen Milieus und Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten. Die Sprach- und Erzählkompetenz der Kinder erweitert sich in einem Lernprozess, in dem sich rationales und emotionales Verstehen auf fruchtbare Weise ergänzen. In besonderer Weise wird die Lust am Gebrauch einer poetischen Sprache geweckt.

Darüber hinaus erweist sich das Erzählen von Märchen als Grundschule literarischer Bildung. Über das Erzählen von Märchen werden die Kinder an Zeugnisse der Weltliteratur herangeführt und ihre Neugier auf die Herkunftskultur ihrer Eltern sowie auf andere Kulturen wird angeregt – ein Weg zur gegenseitigen Verständigung und Akzeptanz. Damit werden Integrationsprozesse gefördert, die die Wahrnehmung der Besonderheiten verschiedener Kulturen einschließen.

Die Konzentrationsfähigkeit der Kinder, d.h. ihre unabgelenkte Aufmerksamkeit auf die Verlebendigung des gesprochenen Wortes, wird in erheblichem Maße gestärkt. Das Gleiche gilt für die Entwicklung der Phantasie, d.h. für die Fähigkeit, fiktive Welten durch eigene, imaginierte Bilder zu erschaffen.

Über das Märchen werden für die Kinder existenzielle Probleme ihres Alltags kommunizierbar und die Fähigkeit wird entwickelt, die Welt anders zu denken als sie ist. Damit wird das Erzählen zur Schule des alternativen Denkens.

Die Erfolge des Projektes sind zum einen an die Langfristigkeit und Intensität der Begegnung mit dem mündlich vermittelten Märchen gebunden, zum anderen an die Professionalität der Erzählerinnen. Beide Voraussetzungen sind unabdingbar, will man ähnliche Erfolge bei der Übertragung des Projektes auf andere Schulen erreichen.

Das Projekt lädt dazu ein, auf die Wirkungsmacht des Erzählens in der Schule aufmerksam zu machen, insbesondere bei der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. Lehrer, die sich für die Wiederentdeckung des Erzählens in der Schule stark machen, können durch die Rückbesinnung auf alte literarische und pädagogische Traditionen nachhaltige Veränderungen im Bereich der Sprachförderung anstoßen.

## **Bibliographie**

Wardetzky, Kristin (2007): *Projekt Erzählen*. Hohengehren

Rost, Hedwig / Baesecke, Jörg (2007): *Höher als der Himmel, tiefer als das Meer*. Ein Geschichtenwerkbuch. Frankfurt / Main

## Appendix:

### Beispiele aus der Dokumentation:

#### Nacherzählungen von Kindern aus Interviews



Abbildung 6: Interview

Im zweiten Schuljahr des Projektes führte Christiane Weigel (CW) mit den Kindern, die jeweils ein halbes oder ein Jahr am Projekt beteiligt waren, persönliche Interviews, in denen die gehörten Geschichten nacherzählt bzw. kommentiert oder eigene Geschichten erfunden werden sollten. Die Interviews geben zum einen Aufschluss darüber, woran sich die Kinder erinnern konnten, wie sie Verständnislücken schlossen oder Gehörtes in ihrem Sinne umdeuteten. Zum anderen dokumentieren diese Erzählungen die Entwicklung der Erzählkompetenz der Kinder. Dabei lässt sich überprüfen, inwieweit die Sprache der Erzählerinnen den Sprachgebrauch und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder beeinflusst hat.

Die Gesprächssituation machte deutlich, wie stark die Kinder die ungeteilte Zuwendung und Aufmerksamkeit der Interviewerin genossen. Die Erfahrung, dass ein Erwachsener ihnen geduldig und ermunternd zuhört, ihre Freude am Suchen bzw. Finden von Wörtern und Wendungen teilt, gehört ganz offensichtlich zu den seltenen glücklichen Augenblicken ihres Alltags. Erwachsene als Zuhörer – dies scheint ebenso unabdingbar für die Entwicklung von Erzählkompetenz wie das ‚Füttern‘ mit Geschichten.

Waren die im Interview protokollierten Nacherzählungen der Kinder in den ersten Monaten häufig fragmentarisch und lückenhaft, so erhielten die Geschichten immer stärker ihre ursprüngliche Struktur und logische Dramatik. Auffällig war, dass die Kinder in den ersten Monaten häufig den Schluss eines Märchens nicht mehr recht erinnerten, weil sie, offensichtlich mit ihrer

Konzentration am Ende, nicht bis zum Schluss zugehört hatten. Im zweiten Halbjahr konnten die Kinder überwiegend die gesamte Geschichte nacherzählen. Dies mag zum einen mit der gewachsenen Konzentrationsfähigkeit zusammenhängen. Zum anderen dürfte eine beträchtliche Rolle spielen, dass die Kinder im Laufe der Zeit mehr Kenntnis über die Struktur eines Märchens gewonnen hatten und sich somit besser innerhalb einer Geschichte orientieren und diese anschließend strukturierter und vollständiger nacherzählen konnten.

**A. (Türkei) und S. (Jugoslawien) erzählen das afrikanische Märchen „Mbango“** Für A., ein stilles Mädchen, das auch im Unterricht wenig spricht, ist das Erzählen mit großer Anstrengung verbunden. Dennoch verweigert sie sich nicht, sondern will sich mitteilen und erzählen – ein Bedürfnis, das man bei ihr im Unterricht sehr selten beobachten kann. Sie erinnert die Sukzession der Bilder (die Insel, das Fressen und den Schluckauf der Schildkröte, das Seil usw.), Aktionen, die sie auf bekannte Situationen ihres Alltags übertragen kann (das Ziehen am Seil, das Kommando ‚Achtung, fertig, los‘), vor allem aber den freudvollen Schluss (die ungleichen Tiere werden Freunde und tanzen). D.h., sie hat bis zum Ende zugehört, der eigentliche Witz der Geschichte (die Schwachen überlisten die Starken/Großen) ist ihr nur ahnungsweise zugänglich (‚Kann ich nicht so gut erinnern‘).

Im Unterschied zu A. steht eben diese List für S. im Mittelpunkt seiner Erzählung, und er kostet das trickreiche Handeln der Schildkröte mit sichtlichem Behagen aus.

**A.:** Schildkröte ist zu der Insel hin gegangen. Aber dann die Insel war ganz groß. Dann hat auch noch die Schildkröte Blätter gegessen. Dann ist irgendwas Großes gekommen. Ich glaub, das war das Nilpferd. Hatte die Schluckauf, die Schildkröte. Die Schildkröte hat dem Nilpferd gesagt, dass die einen Kampf machen sollen. Meinte das Nilpferd: „Okay!“ Ist die Schildkröte, hat das zum Elefanten gesagt. Hat die, glaub ich, die Schildkröte gesagt, dass das Nilpferd stärker ist als das Elefant. Kann ich nicht so gut erinnern. Hat die Schildkröte auch gesagt, dass Kampf machen sollten. Hat der Elefant auch gesagt: „Okay!“ Schildkröte ist zum Nilpferd gegangen und gesagt, dass es das Seil halten soll. Hat er auch. Dann ist die Schildkröte noch zum Elefanten gegangen. Hat der auch das Seil genommen. Dann ist er zum Baum gegangen in die Mitte. Hat die Schildkröte gesagt: „Auf die Plätze, fertig, los!“ Haben die los gezogen. Hat der Elefant ein bisschen gezogen, das Nilpferd ein bisschen. Später haben sie beide das Seil los gelassen. Schildkröte zum Nilpferd gegangen. Hat der gesagt, dass die Schildkröte stark ist, klein und stark. Sind die Freunde. Dann bei Elefanten das Gleiche. Dann ist die Schildkröte auch Freundin von Elefant. Dann haben sie getanzt.

**S.:** Die Schildkröte war im Wasser. Ist zu die Insel gegangen. Hat die einen Schritt gemacht. Dann ist das zu einen Nilpferd gewachsen. War die Insel so groß. Dann hatte die Schildkröte ein Blatt genommen und hat das gegessen. Dann kam ein Geräusch, und dann hatte sie Angst. Da war

ein Nilpferd, und da war noch ein Elefant. Dann waren die stark. Ist die genau zu das Nilpferd gegangen und wollte mit die kämpfen, wenn die Sonne ganz hoch steht. Dann ist die Schildkröte zu den Elefant gegangen: „Ich will mit dir kämpfen“. Elefant sagt: „Okay. Wann?“ Schildkröte: „Um Zwölf, wenn die Sonne ganz hoch steht.“ Die Schildkröte war klug, ist die genau in die Mitte gegangen und hat gesagt: „Wenn ich los sage, könnt ihr anfangen.“ Und dann hat die „Auf die Plätze, fertig los!“ gesagt. Das Nilpferd und der Elefant haben am Seil gezogen. Und die Schildkröte war in der Mitte. Die Schildkröte hat so geguckt, dann konnten die nicht mehr. „Ja Schildkröte, was bist denn du für ein starkes Tier?“ War es ein ‚Sie‘ oder ein ‚Er‘?

**C.W.:** Ich glaube, eine ‚sie‘.

**S.:** Hat die Schildkröte gesagt: „Ich bin ja stark.“ Und das Nilpferd: „Willst du meine Freundin sein?“ Schildkröte: „Ja, ich will.“ Ist die Schildkröte zum Elefanten gegangen. Der Elefant hat sich wieder aus dem Baum so raus geholt mit den Rüssel. Elefant: „Schildkröte, warum bist du denn so stark?“ Schildkröte: „Ja, ich bin eben so stark.“ „Willst du meine Freundin sein?“ Schildkröte: „Ja, ich will.“ Dann haben die den Tanz gemacht. Dann wusste nicht das Nilpferd, was es machen sollte. Ist das auch hin gegangen. Dann haben die alle getanzt.

**D. (Deutschland) und S. (Serbien) erzählen das Märchen „Die drei Schwäne“** Auch D. kannte am Anfang des Projektes keine Märchen und war im freien Erzählen ebenso unerfahren wie alle ihre Klassenkameraden. Die Gewandtheit, mit der sie dieses komplexe, in sich verschachtelte Schwanenjungfraumärchen rekapituliert, wie sie konsequent den Handlungsfaden verfolgt und die unterschiedlichsten Motive in ihn hineinwebt, wie sie das (mythische) Alter der hilfreichen Zauberin durch die fünfmalige Wiederholung des Attributs ‚alt‘ deutlich macht, wie sie aus dem Feuervogel Phönix die Kontamination Feuerphönix kreiert, wie sie das Vergehen der Zeit durch die wiederkehrende Wiederholung der gleichen formelhaften Wendung verdeutlicht – das ist für Zweitklässler durchaus ungewöhnlich.

**D.:** Der Opa, der hatte drei junge... Wie heißt das noch mal?

**C.W.:** Meinst du Söhne?

**D.:** Ja. Drei junge Söhne. Und der Opa hatte draußen bei seinem Garten geschlafen. Und da waren so Schwäne, Prinzessin und Dienerinnen. Der Opa hat es nicht gesehen, weil er eingeschlafen war. Dann hat der große Sohn es probiert und ist auch geschlafen. Sagt der Kleine: „Kann ich das jetzt mal versuchen?“ „Nein. Du bist zu jung.“ Dann hat er es doch gemacht und er ist nicht eingeschlafen. Er hat Lieder gesungen und sich selber Geschichten erzählt. Dann sind die Schwäne gekommen, also die Königstochter und die zwei Dienerinnen. Haben die ihre Federn abgenommen und rumgetanzt und in Kreis gedreht. Dann hat er die Federn genommen. Dann haben die die Federn gesucht. Dann kam der kleine Junge und hat gesagt: „Was sucht ihr denn?“ „Wir suchen unsere

Federn.“ „Ich weiß, wo sie ist. Aber erst muss die Schönste meine Frau werden.“ „Okay.“ Dann sind die geflogen. Vorher haben die noch gesagt, dass abends die Hochzeit ist. Dann haben die alles vorbereitet, und dann haben sie geheiratet. Dann ist sie wieder weggefliegen, und er wartet, dass sie wiederkommt. 1 Tag, 2 Tage, 1 Jahr, 1 Monat. Dann hat er sie gesucht. Essen und Trinken eingepackt und gelaufen in den Wald. Da hat er solche Trolle gesehen im Wald, ganz laut. „Warum streitet ihr euch über ein Paar Schuhe?“ „Unser Papa ist tot und diese Schuhe sind etwas ganz besonderes. Man kann damit 1 km oder. . . ?

**C.W.:** Hundert Meilen in einer Minute.

**D.**

.  
: „Warum gebt ihr mir sie nicht?“ „Okay!“ sagen die dummen Trolle. Die sind doof. (Sie amüsiert sich über deren Dummheit.) Dann ist er gelaufen und kam wieder in den Wald und hörte Trolle streiten. „Warum streitet ihr wegen so nen alten Mantel?“ „Unser Papa ist gestorben und der ist ganz besonders. Wenn man den anzieht, wird man unsichtbar.“ „Warum gebt ihr mir nicht den Mantel? Dann müsst ihr euch nicht mehr streiten.“ Haben die ihm den Mantel gegeben. Dann ist er 100 km gelaufen und hat dann wieder die Geräusche gehört. So Brüllen von Trollen. War da so ein Schwert. Wenn man jemand die Spitze zeigt, ist er tot. Wenn man jemand mit den Griff berührt, ist er wieder lebendig. „Warum gebt ihr mir nicht das Schwert?“ Dann hat er das Schwert auch bekommen. Dann hat er eine alte, alte, alte, alte, alte Frau getroffen und gefragt: „Können Sie mir sagen, wo das Schloss ist östlich der Sonne und nördlich der Erde?“ „Nein, aber vielleicht meine Tiere.“ Sie hat 3x geklatscht, und dann kamen alle Tiere. „Wisst ihr, wo das Schloss ist, östlich der Sonne und nördlich der Erde?“ „Nein.“ Dann hat er wieder eine alte, alte, alte, alte, alte Frau getroffen. „Haben Sie ein Schloss gesehen östlich der Sonne und nördlich der Erde?“ „Nein, aber ich ruf mal meine Meerestiere.“ Hat sie getan, 3 x geklatscht. Hat sie gefragt. Haben sie nein gesagt, sind sie wieder zurück gegangen. Ist er weiter gelaufen. Ist er wieder an eine alte, alte, alte, alte, alte Frau angekommen. „Haben Sie ein Schloss gesehen östlich der Sonne und nördlich der Erde?“ „Nein, aber ich ruf mal meine ganzen Vögel, Spätze und so.“ Hat sie wieder 3 x geklatscht, alle sind gekommen außer. . . Wie heißt der noch mal?

**C.W.:** Phönix, der Feuervogel

**D.:** außer Feuerphönix. „Einer fehlt! Der Feuerphönix!“ Kommt er so müde und so kaputt. „Hast du ein Schloss gesehen östlich der Sonne und nördlich der Erde?“ „Ja, da war ich gerade.“ „Dann kannst du gleich den Jungen dahin fliegen!“ Er mags nicht oder er mag (sie ersetzt damit die Formulierung ‚ob er will oder nicht‘). Ist er auf seinen Rücken gegangen, und sind sie geflogen. War so eine Wolke, und dann waren sie da. Hat er geklopft. Mit einem langen Bart, weil er ein, zwei Tage, ein Monat, ein Jahr hin und her gegangen ist. „Wer ist da?“ hat die Dienerin gefragt. „Ich bins, der Mann

von der Königstochter.“ Hat sie gesagt: „Nein, du bist das nicht.“ Hat er erstmal den Apfel raus geholt. „Das sag ich der anderen Dienerin.“ (Sie spielt jetzt die Figuren.) Die hat gesagt: „Das glaub ich nicht.“ „Komm mal mit!“ Sie denkt es auch nicht. Aber dann holt er den linken Apfel. „Ach du bist der! Den linken Apfel erkenn ich.“ Gehen sie zur Königstochter: „Dein Mann ist da.“ Glaubt sie auch nicht. Hat er den Ring gezeigt. „Richtig, du bist das! Aber wir können dich nicht rein lassen. Die Trolle sind da.“ „Das macht nichts. Ich kann was machen.“ Dann hat er sich unsichtbar gemacht und hat alle mit dem Schwert getötet. Dann konnten sie eigentlich gehen.

**C.W.:** Da war noch jemand tot.

**D.**

.

: Ja, die Königstochter sagt dann: „Aber meine Eltern sind gestorben.“ „Ich kann was dagegen tun.“ Sind sie zum Grab gegangen, haben das erstmal aufgemacht. Hat er mit dem Griff berührt. Dann die Augen waren auf (sie sagt es mit großem Staunen, scheint es vor sich zu sehen) und sie lebten wieder. Haben sie dann dem den Bart abrasiert und haben den zum schönsten Jungen gemacht. War da dann noch was?

**C.W.:** Die haben noch gefeiert.

**D.**

.

: Dann haben sie Hochzeit gefeiert und Saft und Cola und Bier getrunken. Ja, manche Leute trinken das. Und dann gab es Kirschkuchen, Himbeeruchen, Sahnekuchen. Das ist mein Lieblingskuchen.

**C.W.:** Hat dir die Geschichte gut gefallen?

**D.:** Ja sehr.

Das gleiche Märchen erzählt S, ein Junge nicht-deutscher Herkunftssprache, ebenfalls 2. Klasse. Ganz offensichtlich beeindruckt von den Zaubergegenständen, beginnt er seine Nacherzählung mit deren Aufzählung. Um ihre Wirkung zu verdeutlichen, ergänzt er das von der Erzählerin Gehörte – mit den Schuhen ist der Held der Geschichte fast eine ganze Runde um die Erde gelaufen. Auch er weiß das Märchen in allen Details zu rekapitulieren. Die von ihm gewählten Substitutionen machen deutlich, wie sich Verstehensvorgänge konstituieren: Anfangs ersetzt er ‚Trolle‘ – ein für ihn unbekannter Begriff, den die Erzählerin nicht eingeführt hatte – sinnentsprechend durch Riesen, später nimmt er die eigene Sinndeutung wieder zurück und verwendet den von der Erzählerin verwendeten Begriff. Die hilfreiche Alte macht er sinnentsprechend zur Oma, den Protagonisten zum ‚jungen Burschen‘ – eine Formulierung, die er aus den Erzählstunden kennt. Aus ‚Jemand hat mich so nett begrüßt‘ macht er ‚angegrüßt‘ – offensichtlich in dem Bestreben, die Besonderheit des zeremoniellen Grüßen kenntlich zu machen. Den ungekämmten Bart beschreibt er als ‚zerfetzt‘ – eine stimmige Übertragung, um das veränderte Aussehen des Helden zu verdeutlichen.

**S.:** Da war ein Schwert. Wenn man jemanden trifft, ist er tot. Und wenn man am Griff jemanden berührt, lebt man wieder. Dann mit dem unsichtbaren

Mantel. Und die Stiefel, die ganz schnell rennen können.

**C.W.:** Und weißt du noch, wie die Geschichte angefangen hat?

**S.:** Da waren drei Söhne. Der Vater ist dann auf die Wiese gegangen und hat gesehen, dass die Füße, da Fußabdrücke sind. Hat der zu dem Ältesten gesagt, er soll übernachten. Hat er sich ein gemütliches Plätzchen gesucht und Essen und Trinken ausgepackt, und dann ist der eingeschlafen. Der Mittlerste hat auch übernachtet. Der ist auch eingeschlafen. Dann hat der Kleinste gesagt, er will auch da übernachten. Hat der Papa gesagt: „Du kannst doch nicht. Du bist zu klein!“ Dann ist der raus gegangen und hat gesungen und sich Geschichten erzählt, also allein. Dann sind drei Schwäne gekommen, haben ihre Federn abgelegt, und dann war da eine, die so wunderschön war. Haben die getanzt und sich umgedreht. Dann hat der Kleine ihre Federn weggenommen. Dann als die Sonne kam, haben die ihre Federn gesucht. Ist der Kleine gekommen und hat gesagt: „Wer seid ihr?“ „Wir kommen nördlich von der Sonne und östlich von der Erde.“ Haben die gesagt: „Gib uns unsre Federn zurück. Wenn die Sonne kommt, dann sterben wir.“ Hat er zu der Prinzessin gesagt (die anderen waren nur ihre Dienerinnen): Er soll sie heiraten. Dann hat er ihre Federn gegeben und sie sind geflogen. Hat er alles dem Vater erzählt und dass die morgen kommen und ein Fest feiern, also Hochzeit. Haben die dann Hochzeit gefeiert und die Dienerinnen haben ihm 2 Äpfel gegeben und die Prinzessin ein Ring. Dann sind die weggefliegen. Er hat gewartet. Ein Tag ist vergangen und ein Jahr. Hat er sich Sorgen gemacht und hat die gesucht. Ist er zu zwei Riesen gekommen, die haben sich gestritten wegen zwei Schuhe. Hat er gesagt: „Wieso streitet ihr euch wegen zwei Schuhe?“ „Unser Vater ist gestorben und er hat uns nur diese zwei Schuhe gegeben.“ Hat er gesagt: „Gebt die Schuhe doch mir, dann müsst ihr nicht streiten.“ Die waren ja dumm und haben ihm die gegeben. Dann ist er ganz schnell gelaufen mit den Schuhen, fast eine Runde um die Erde. Dann haben sich wieder zwei Riesen gestritten nur wegen einen Mantel. Sagt er: „Wieso streitet ihr euch denn nur wegen einen Mantel?“ „Unser Vater ist gestorben, und er hat uns nur diesen Mantel gegeben und jetzt wissen wir nicht, sollen wir den zerschneiden.“ „Warum gebt ihr nicht mir den Mantel? Dann müsst ihr nicht streiten.“ Haben die ihm den Mantel gegeben. Das war ein unsichtbarer Mantel. Dann ist er wieder gekommen, da haben sich zwei Riesen gestritten nur wegen ein Schwert. „Wieso streitet ihr euch denn über dieses Schwert? Es ist doch alt und zerfällt.“ „Unser Vater ist gestorben und hat uns nur dieses Schwert gegeben.“ „Dann gebt das Schwert doch mir. Dann müsst ihr euch nicht mehr streiten.“ Das war ein Schwert: Wenn man jemanden mit der Spitze berührt, dann stirbt er und wenn man jemanden mit dem Griff berührt, dann lebt er. Dann ist er zu einem Wald gekommen. Da war eine alte, alte, alte Oma. Sie hat. . . Dann hat er gesagt: „Hallo!“ Hat die Oma gesagt: „Jemand hat mich so nett begrüßt. Ich lebe schon viele, viele Jahre, doch nie hat mich jemand so freundlich begrüßt.“ Dann

so: „Dann wächst etwas und dann wieder nicht.“ (Er ersetzt mit dieser Formulierung die Passage der Erzählerin ‚Ich sah Eichenwälder wachsen und vergehen‘.) Dann hat er gesagt, ob die jemanden kennt, wo die nördlich von der Sonne und östlich von der Erde. Hat sie gesagt: „Nein. Aber die Tiere wissen es vielleicht.“ Die konnte mit die Tiere reden. Hat die 3 x in die Hände geklatscht, und dann sind die sofort gekommen. Hat sie gefragt: „Wo ist die nördliche Sonne und die östliche Erde?“ Aber die wussten das nicht. Dann ist er zu einem Meer gekommen. Da war eine alte, alte, alte Oma. „Sagt er: „Hallo!“ „Jemand hat mich so nett angegrüßt! Das Meer trocknet aus und dann fließt es wieder.“ Sagt er: „Weißt du, wo die nördliche Sonne und die östliche Erde ist?“ „Nein, aber die Fische wissen das vielleicht.“ Die konnte mit die Fische reden. Hat sie 3 x geklatscht, und dann sind die Fische gekommen. Hat er gefragt: „Wisst ihr, wo die nördliche Sonne und die östliche Erde ist?“ Aber die wussten das auch nicht. Er ist dann zu ein altes Haus wieder gekommen. War wieder eine alte Oma. Hat er wieder gesagt: „Hallo!“ Dann hat er wieder gesagt: „Weißt du, wo die östliche Sonne und die nördliche Erde ist?“ „Ich weiß es nicht.“ Dann hat sie 3 x geklatscht. Sie konnte mit die Vögel reden. Dann sind alle Vögel gekommen, aber jemand hat gefehlt. Das war der Feuervogel. Er kam dann. Er war müde. Er war lahm. Fragen die anderen: „Wieso brauchst du denn so lange?“ „Weil ich war bei der östlichen Sonne und nördlichen Erde.“ Sagt die Frau: „Gut, dann kannst du den jungen Burschen zu diese Sonne bringen.“ Hat er gemacht. Da war eine große Wolke, dann waren die da. Haben angeklopft an die Tür. Ist die Dienerin gekommen, der er den Apfel gegeben hatte. Er war sehr, sehr alt. Er hatte einen Bart und war zerfetzt. „Wer bist du?“ hat sie gesagt. Hat er ihr den Apfel gezeigt. Da wusste die, dass er es ist. Dann ist die andere Dienerin gekommen. „Wer bist du?“ Hat er ihr den anderen Apfel gezeigt. Dann ist die Prinzessin gekommen. Die wusste auch nicht, wer er ist. Hat er ihr den goldenen Ring gezeigt. Dann konnte er rein. Er konnte aber nicht hier bleiben, weil die Trolle kommen. Da hat er sich unsichtbar gemacht. Dann ist ein Troll gekommen und der nächste und der nächste. Dann waren die alle tot. Dann hat die Prinzessin gesagt: „Aber ein was ist noch. Meine Eltern sind tot.“ Dann hat er mit den Griff sie berührt, und dann waren die wieder gelebt. Dann haben die gefeiert und eine Hochzeit gemacht.

**C.W.:** Und was hat dir an der Geschichte am besten gefallen?

**S.:** Der unsichtbare Mantel.

**C.W.:** Und was ist dein Lieblingsmärchen?

**S.:** Das von heute.



# Romeo Juliet an der Realschule

eine Projektdokumentation

*Jenny Passon*

## Zusammenfassung

Shakespeare im Unterricht ist vor allem im Gymnasialbereich anzutreffen. Die Umsetzung von Shakespeares Stücken im Bereich der Sekundarstufe I wird trotz kreativer Ansätze weiterhin skeptisch betrachtet. Dieser Beitrag dokumentiert den Verlauf eines englischsprachigen Theaterprojekts, das an einer deutschen Realschule im Schuljahr 2007/2008 mit einer 10. Klasse durchgeführt wurde. Dabei werden zunächst die anvisierten Projektziele vorgestellt. Anschließend werden Kompetenzerwerb und Herausforderungen bezüglich der Sekundarstufe I diskutiert sowie Rahmenbedingungen und Interpretation der Shakespeare-Texte beschrieben. Der zweite Teil widmet sich der Projektdurchführung und beleuchtet exemplarisch ausgewählte Stunden. Der Beitrag wird mit einer Reflexion über Projektverlauf und Lernzuwachs abgerundet.

## 1 Projektziele

The theatre is so endlessly fascinating because it's so accidental. It's so much like life. (Arthur Miller)

Dieser Zusammenschluss – die Faszination Theater und das zufällige Leben – waren ausschlaggebende Antriebskraft für die Umsetzung des englischsprachigen Projekts *ETC (English Theatre Class)* an einer Realschule in Baden-Württemberg. ETC wurde während eines Schulhalbjahrs als eine wöchentlich zweistündige Arbeitsgemeinschaft realisiert. Es wurde offen und experimentell begonnen, da zunächst die Prozessorientierung des projektorientierten Unterrichts im Vordergrund stand (vgl. Apel/Knoll 2001: 54). Dieser experimentelle Einstieg ist auf die persönliche Laientätigkeit der Autorin im Bereich englischsprachigen Theaters sowie auf ihre positiven Erfahrungen mit dem bilingualen Regelunterricht zurückzuführen. Im Verlauf zeigte sich, dass die Schülerzentriertheit des Projekts in Bezug auf Kreativität, Unabhängigkeit, Motivation und Eigenverantwortung gewinnbringend für die Realschüler war. Nachträglich betrachtet liegt die besondere Chance derartiger Realschulprojekte m.E. aber vor allem auch im fremdsprachlichen Bereich. Der Rahmen von ETC bot

sowohl leistungsstarken als auch leistungsschwachen Schülern einen Raum zum zwanglosen, mündlichen Gebrauch der Fremdsprache.

Allerdings wurden anvisierte, offene Projektziele formuliert. Zum einen sollte die Freude am gesprochenen Wort und an Formen des darstellenden Spiels vermittelt werden. Zum anderen sollten Gruppendynamik, Verantwortungsbewusstsein und Empathiefähigkeit gefördert werden. Gemäß des didaktischen und methodischen Prinzips des bilingualen Unterrichts wurde während der gesamten Probenzeit – beinahe nur „nebenbei“ – die so genannte „weitgehende Einsprachigkeit“ (Ministerium Baden-Württemberg 2006: 9) angewandt. Im Laufe der Unterrichtsarbeit verlagerte sich der Schwerpunkt von der Prozess- hin zu einer Produktorientierung. Zum Hauptziel der ETC wurde die zweifache Aufführung des Stücks in englischer Sprache sowie die Ermöglichung eines „englischen Erfolgserlebnisses“ für die Teilnehmer.

Die Fragestellung des Projekts lautete: *Which steps must be taken to stage a play?* Aufgrund dieser Frage entstanden reale Sprechanlässe, die hohe Eigeninitiative und die Fähigkeit zur Bewältigung echter Konflikte erforderte. Bezüglich des Einsatzes der Fremdsprache wurde während der gesamten Probearbeiten auf bewährte bilinguale Konzepte zurückgegriffen.

Die Funktion der Sprache im bilingualen Unterricht wird in der Handreichung *Bilingualer Unterricht. Lernen für Europa* folgendermaßen dargestellt:

Der Erwerb von Sprachkompetenz wird verstärkt als ganzheitliche Aufgabe gesehen. Bilingualer Unterricht bedeutet einerseits eine wesentliche Intensivierung des fremdsprachlichen Lernens und eine Ausweitung des fremdsprachlichen Handelns, bietet andererseits den Schülerinnen und Schülern die Chance, spezifische Sachgebiete mit Hilfe einer Zweitsprache zu erschließen und fachlich bedeutsame Inhalte und Problemstellungen unter neuem Blickwinkel zu erarbeiten und dadurch vielleicht sogar ihre Blickwinkel und ihre interkulturellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Darüber hinaus erleben die Schülerinnen und Schüler die fremde Sprache als wirkliches Kommunikationsmittel. (Ministerium Baden-Württemberg 2006: 6)

Natürlich spielte auch das fremdsprachliche literarische Lernen eine Rolle. Den Schülerinnen und Schülern wurde eine adaptierte Version von Shakespeares *Romeo and Juliet* zur Umsetzung und freien Interpretation überlassen. Voraussetzung dafür waren Textverständnis und die Erarbeitung von Figurenkonstellationen. Gemäß Burwitz-Melzer (2007: 138) sind hierzu die folgenden Fertigkeiten und Fähigkeiten als Teilkomponenten zur fremdsprachlichen Lesekompetenz relevant:

- motivationale Kompetenzen,
- kognitive und affektive Kompetenzen,
- interkulturelle Kompetenzen [...],
- Kompetenzen der Reflexion.

Burwitz-Melzer (ibid.) räumt dabei ein, dass „diese Teilkomponenten als miteinander stark verwobene Fertigungs- und Fähigkeitsbereiche zu sehen sind, die sich oft überschneiden.“ In der abschließenden Reflexion werden sie in Bezug auf ETC kommentiert.

Wie bereits erwähnt, erfüllte das Projekt trotz der anfangs untergeordneten Rolle dieses Aspektes, nachträglich betrachtet, einige wesentliche Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts aus dem Bildungsplan 2004/Baden-Württemberg:

Zentrale Aufgabe des Englischunterrichts ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, insbesondere die Förderung von Sprechkompetenz, Hör- und Leseverstehenskompetenz [...] Wichtiger als verfügbares Wissen ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Handeln. (Ministerium Baden-Württemberg 2004: 72)

M.E. wäre es durchaus sinnvoll, in künftigen ETC-Projekten den fremdsprachlichen Aspekt noch weiter in den Vordergrund zu rücken. Dabei könnte die Theaterpädagogik konkret als Mittel genutzt werden, um die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu verbessern.

Ferner wurde Handlungsorientierung dadurch erreicht, dass die impulsgebende Lehrerin eine eher koordinierende Funktion übernahm. Dies gelang indem sie „zugunsten von zunehmend in selbstständiger Informationsbeschaffung und –verwertung eingeübten Lernern“ (Petersohn/Volkmann 2006a: 9) in den Hintergrund trat. So konnten die Schüler ihre Kreativität durch schöpferische Aktivität, die Intellekt und Sinne weckt, erproben. Die von der Lehrkraft regelmäßig angeleitenden *Warm-ups* in Form von Pantomime, Standbildern, Positions- und Sprechübungen sollten den Schülern helfen, „kognitiv und emotional auf Texte reagieren zu können“ (ibid., Hervorhebung im Original). Dieser rezeptionsästhetische Ansatz bildet gemäß Petersohn/Volkmann einen Grundtenor fachdidaktischer und methodischer Überlegungen der letzten Jahre:

Der Unterricht geht dabei auf den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler ein, wobei es zu einer der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft gehört, zwischen der Wertewelt des Textes und der der Lernenden gleichsam zu vermitteln. (ibid)

M.E. war das Verhältnis „Lehrer-Schüler“ insbesondere durch die Freude am Spiel geprägt. Die Schüler verstanden mich vorrangig als Expertin der Theaterpädagogik und nicht als Englischlehrerin. Obgleich sie gelegentlich bei Ausspracheschwierigkeiten an mich herantraten, nahmen sie mich nicht als notengebende Lehrperson wahr, sondern als Initiatorin der Arbeitsgemeinschaft ETC. Es war meine Absicht zu vermitteln, dass der Erfolg (bzw. Misserfolg) der Aufführung in den Händen der Schüler selbst lag. Aufgrund des zu Anfang vorgelegten engen Zeitplans – die Probearbeiten begannen Anfang September, die Premiere stand Ende November an – war die Mitarbeit aller Teilnehmer unabdingbar. Diese ihnen zugetragene Verantwortung erklärt möglicherweise die konzentrierte Arbeit während *Scene Work* und *Performance Work* sowie den Erfolg der Aufführungen.

Burwitz-Melzer (2007: 138ff.) führt darüber hinaus an, dass der schulische Leseprozess dem privaten dahingehend möglichst angeglichen werden soll, „dass er verstärkt *top-down*-Leseverfahren einübt und in der Unterrichtsarbeit Platz lässt für spontane Reaktionen der Lernenden.“ Ferner bezeichnet Bredella (2002: 43) das *top-down*-Leseverfahren im Literaturunterricht als ein Lesen, das „von Erwartungen, dem Vorwissen und den Interessen des Lesers zu den einzelnen Gegebenheiten des Textes verläuft.“ Übertragen auf ETC bedeutete, dass die Schülerinnen und Schüler den Leseprozess von der Rollenfindung bis zur Präsentation des Stücks eigenständig gestalten sollten. Obgleich das Stück vorgegeben wurde, bot das Thema eine Vielzahl von Möglichkeiten für die Schüler, je nach Interesse und Einsatz, ihre personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen zu vertiefen. Die fremdsprachlichen Sprechansätze waren vielfältig und orientierten sich an den anvisierten Projektzielen. Angefangen mit der selbstständigen Rollenverteilung, über die Themenfindung der neuen Version, eigene Rollenerarbeitung, Titelsuche, Kostüm- und Requisitenwahl, Bühnenbildgestaltung, Werbung bis hin zur Organisation des Premierenabends konnten die Schüler ihren Neigungen entsprechend mitwirken. Andererseits war auch eine klare Strukturierung seitens der Lehrerin vonnöten, da es sich – wie Burwitz-Melzer treffend feststellt – bei Schülern der Sekundarstufe I um eine besonders schwierige Schulstufe handelt. Auch in der literaturdidaktischen Fachliteratur, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt, würden „insbesondere Schüler der Haupt- und Realschulen, bisher stets vernachlässigt“ (ibid. 2004: 213). Der unten dargestellte Verlauf des Realschulprojekts ist jedoch ein Beleg dafür, dass die englischsprachige Theaterarbeit mit gerade dieser Zielgruppe gewinnbringend und erfolgversprechend sein kann.

## 2 Shakespeare in der Realschule

### 2.1 Kompetenzerwerb

Folgende fachlichen Kompetenzen für Englisch (1. Fremdsprache = L2) wurden während des ETC-Projekts angebahnt, geübt, vertieft: Die Schülerinnen und Schüler können sowohl einfache als auch komplexe englische Äußerungen verstehen. Sie können Kontext, Gestik, Mimik, Stimmstärke und Intonation zum Sprechen und Verstehen nutzen. Sie können an Gesprächen teilnehmen und Meinungen äußern. Sie können einen auswendig gelernten Text mit rhetorischen Mitteln präsentieren und weitgehend die richtige Intonation anwenden. Die Schüler können eine Situation beobachten und kritisch-konstruktiv mit dem erlernten Fachvokabular Rückmeldung geben. Sie können einen Text von Shakespeare lesen und verstehen (vgl. Ministerium Baden-Württemberg 2004: 79ff.).

## 2.2 Herausforderung der Sekundarstufe I

Shakespeare im Unterricht wird schon seit einigen Jahrzehnten in der literaturdidaktischen Fachliteratur diskutiert. Dabei bildete gemäß Petersohn/Volkmann das *Didaktische Handbuch* von Rüdiger Ahrens (1982) „lange Zeit für viele Lehrkräfte einen wichtigen Orientierungspunkt“ (Petersohn/Volkmann 2006b: 7). Ahrens führt die Tradition der Shakespeare-Behandlung im Englischunterricht darauf zurück, dass seine Werke „in besonderer Weise mit bildungstheoretischen, politischen und literaturwissenschaftlichen Forderungen befrachtet worden“ seien (Ahrens 1977: 13). Die Aufsätze von Ahrens (1977: 12ff.), Eisenmann (2007), Freifrau von Ledebur (1977: 63ff.), Hombitzer (1977: 77ff.) et al. thematisieren wiederum lediglich den Einsatz der Shakespeare-Themen im Bereich der Sekundarstufe II: „In den neusprachlichen Gymnasien der Bundesrepublik gehörte zumindest ein Shakespeare-Drama in der Originalsprache zum obligatorischen Lesestoff der Oberstufe“ (vgl. Freifrau von Ledebur 1977: 63). 2006 konstatierte Ahrens jedoch einen Paradigmenwechsel:

Bei aller Disparatheit der [...] vorgetragenen Anregungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse bleibt doch festzustellen, dass die Intensität der Behandlung von Shakespeares Dramen im Englischunterricht auf allen Schulstufen und in allen Schultypen eher zu- als abgenommen hat und dass man nach alternativen und kreativen Zugängen zu diesem Werk sucht, um den neuen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen gerecht zu werden (Ahrens 2006: 107).

Ein Beispiel für einen solchen kreativen Zugang ist der Artikel von Lütge (2007), in dem keine expliziten Einschränkungen bezüglich der Alterstufe der Schüler gemacht werden. Nichtsdestotrotz erkennt Burwitz-Melzer eine Vernachlässigung der Haupt- und Realschulen in der literaturdidaktischen Fachliteratur, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Sie führt den Verzicht auf die Auseinandersetzung mit der Sekundarstufe I auf das schwierige Übergangsstadium zurück, in dem sich die Schüler befinden:

Die seit Beginn der 80er Jahre erschienen Handreichungen und Materialien zum Einsatz von Literatur, die in der Regel große Praxisnähe und eine Fülle von kreativen Methoden in sich vereinen, weisen oft nur vereinzelte Vorschläge auf, um den Unterricht in der Sekundarstufe I abzudecken: Ihr Schwerpunkt liegt auf Unterrichtsvorschlägen für eine postpubertäre, leistungsstarke und lernwillige Klientel, die bereits über ausführliche Literatur- und Sprachkenntnisse verfügt (ibid. 2004: 214).

In diesem Sinne war das ETC-Projekt ein Versuch, auch Realschüler mit Shakespeare in Berührung zu bringen. Vorgabe für Realschulprojekte ist der Umgang mit Realsituationen. Sie sollen die Identifikation der Schüler mit ihrer Region stärken. ETC ermöglichte den Umgang mit der Realsituation, insofern es die Interpretation einer neuen Version von Shakespeares *Romeo and Juliet* verlangte. Dazu war eine Auseinandersetzung mit der Region nötig. Entscheidend dafür war die Fragestellung: *Which two fighting groups have always*

*hated each other even though hardly anyone remembers why?* Die Realsituation – Badener und Schwaben sind seit jeher „verfeindete“ Nachbarn – gab Anlass zur Diskussion – auf Englisch! Die aktuellen, gewaltbereiten Auseinandersetzungen zwischen den jugendlichen Fans der entsprechenden Fußballvereine – Karlsruher Sportclub (KSC) und VfB Stuttgart (VfB) – wurden thematisiert. Ferner wurden die Gründe für den anhaltenden Konkurrenzkampf von Badenern und Schwaben im historischen Kontext – erbitterte Kämpfe zwischen Befürwortern und Gegnern des geplanten „Südweststaats“ bereits im Jahre 1951 – gesucht. Ziel war es, zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes der Schülerinnen und Schüler beizutragen. Die fremdsprachliche Literatur hat die Realschüler zum Nachdenken über ihre eigene Kultur und Identität angeregt und weitere fremdsprachliche Sprechansätze geschaffen. Aufgrund dieser Vorgehensweise wurde auch ein wichtiger Bestandteil der zu entwickelnden interkulturellen Kommunikationskompetenz nach Byram – „*Skills of interpreting and relating*“ – (ibid. 1997: 52) angebahnt:

*Fertigkeit zu interpretieren und Texte in Beziehung zu setzen:* Aufbauend auf dem Wissen über die eigene Kultur ist der *intercultural speaker* in der Lage, Texte oder Ereignisse aus der anderen Kultur zu erklären, zu interpretieren und zu ebensolchen Texten und Ereignissen in der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen. Damit sind schriftliche, aber auch mündliche „Texte“ gemeint wie z.B. Gespräche oder Interviews (Müller-Hartmann/Grau 2004: 2)

Entsprechend setzten die Realschüler den Shakespeare-Konflikt zwischen den Familien *Montague* und *Capulet* aus der anderen Kultur mit dem Konflikt zwischen Badenern und Schwaben in der eigenen Kultur in Beziehung. Denn zum Kennenlernen der eigenen und der fremden Kultur gehören gemäß Klippel (1991: 19) zweierlei Einsichten, „die, daß es im fremden Land anders zugeht als bei uns, und die, daß es gleiche Verhaltensformen, Werte und Einstellungen gibt.“ Als gleiche Verhaltensformen und Einstellungen sind die unerklärlichen Konflikte zweier Gruppierungen – Badener und Schwaben – zu begreifen, die aus der Geschichte entstanden sind und bis heute fortgeführt werden. Sicherlich kann diese Vorgehensweise aus theaterpädagogischer Sicht als ein gewöhnlicher Transfer begriffen werden. Die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zum Deutschen wurden nicht im historischen Kontext gesucht, was in diesem Rahmen auch wenig sinnvoll gewesen wäre. Hingegen regte Shakespeares englischsprachiger Plot die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über die eigene Kultur und Identität an – m.E. ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz. Der kritische Blick auf die eigene Kultur wurde dadurch geschärft, dass zumindest eine Bewusstmachung über den Hintergrund eines regionalen Konflikts entstand.

### 2.3 Rahmenbedingungen von ETC

ETC fand an der Alfred-Delp-Realschule (ADRS) in Ubstadt-Weiher statt; einer ländlichen Schule nahe Bruchsal in Baden-Württemberg. Das Projekt

wurde im ersten Halbjahr des Schuljahres 2007/2008 wöchentlich 90 Minuten lang im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft durchgeführt. Teilnehmer waren 16-jährige Schülerinnen und Schüler der Klassen 10, die seit der 5. Klasse an der Realschule im Fach Englisch unterrichtet worden waren. Burwitz-Melzer hebt die allgemeinen Schwierigkeiten hervor, denen Literaturdidaktiker bei Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 10 begegnen:

- Die Lesekompetenz in der Mutter- oder Zweitsprache ist nicht sehr hoch und innerhalb der Jahrgänge sehr heterogen.
- Die Sprachkompetenz der Jugendlichen in der Zielsprache ist sehr heterogen.
- Die literarische Vorbildung der Jugendlichen ist heterogen, sie wird gerade in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 im Deutschunterricht erworben.
- Die Klassen 5 bis 10 umspannen mit Vorpubertät und Pubertät schwierige Phasen im Leben der Jugendlichen, die der Identitätsfindung dienen; ein Ausloten der heterogenen Interessenlagen der jugendlichen Mädchen und Jungen und eine motivierende Textauswahl wird besonders durch diese Tatsachen erschwert [...]. (ibid. 2004: 215)

Angesichts der genannten Schwierigkeiten bot der theaterpädagogische Ansatz von ETC im Umgang mit der fremdsprachlichen Literatur Möglichkeiten, differenziert vorzugehen. Da die Arbeitsgemeinschaft lediglich eine Lerngruppe von 15 Schülerinnen und Schülern umfasste, konnte beispielsweise während der Rollen- und Aufgabenverteilung die Heterogenität der Schüler bezüglich der Lesekompetenz, Sprachkompetenz, literarischen Vorbildung und zum Teil deren Entwicklungsstufe berücksichtigt werden.

Die Bedingungen für die Teilnahme am Projekt wurden den Schülern transparent gemacht. Der wichtigste Punkt war das Interesse und die Motivation, an einem englischsprachigen Theaterstück mitzuwirken. Nach dem ersten Treffen und der Einführung des Shakespeare-Plots entschieden sich 15 von 20 Schülern per Unterschrift zur Teilnahme. Dieser „Vertrag“ sollte eine Art Verbindlichkeit vermitteln und Übernahme von Verantwortung hervorrufen. Darüber hinaus wurde verdeutlicht, dass ETC eine Chance sei, Englischkenntnisse in einem notenfremen Raum zu vertiefen und sich somit auf die verpflichtende mündliche Abschlussprüfung vorzubereiten.<sup>1</sup>

Ferner wurde vorab betont, dass eine gute Englischnote keinesfalls Teilnahmebedingung sei. Der Fokus lag auf der Erarbeitung des Theaterstücks, während Englisch als Medium und somit als Arbeits- und Umgangssprache galt. Maßgebend war, wie im bilingualen Regelunterricht einen Spracherprobungsraum zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler angst- und sanktionsfrei die Fremdsprache anwenden und erproben:

<sup>1</sup> In der Realschule wird am Ende der Klasse 10 die Stufe B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache: lernen, lehren, beurteilen* erreicht (vgl. Ministerium Baden-Württemberg 2004: 72).

Die Fehlerkorrektur der Lehrkraft orientiert sich an einem *gentle feedback*. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler bei einem mündlichen Unterrichtsbeitrag ins Stocken gerät und die Lehrkraft schon ahnt, welches Wort fehlt, dann sollte sie spontan das Wort – in die Redepause der Schülerin/des Schülers hinein – zur Verfügung stellen (*bridging/prompting*). Wenn dies nicht geleistet werden kann, wird die Schülerin/der Schüler entweder das deutsche Wort im Beitrag benutzen oder die Lehrkraft um eine Übersetzung bitten (*code-switching*). (Ministerium Baden-Württemberg 2006: 14)

## 2.4 Interpretation des Shakespeare-Stücks

William Shakespeares *Romeo and Juliet* entstand gegen Ende des 16. Jahrhunderts und wurde erstmals 1623 in einer Gesamtausgabe publiziert. Es gibt seither viele Diskussionen und Produktionen, die das Stück auf die folgenden Aussagen reduzieren: „It is a ‘play of young love’ [...] ‘the great typical love-tragedy of the world’, and so on“ (Taylor 1996: 7). Dennoch ist gemäß Taylor *Romeo and Juliet* mehr als eine altbekannte, dramatische Liebesgeschichte. Es ist ein Kunstwerk, das diverse Impressionen, Ideen, Vorstellungen und moralische Aspekte miteinander verknüpft. Vorzufinden sind unerwartet plötzliche Veränderungen wie die Umkehrung von Hass zur innigen Liebe. Über die Höhen der Liebe und die Tiefen der Trauer hinaus kommen Musik- und Tanzszenen vor sowie eine lebhaftige Partyszene drinnen und eine romantische Mondszenen draußen. Das Stück verkörpert Umstände und Situationen, die die Realschüler aus ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt kennen und nachvollziehen können:

Nothing in European drama had hitherto achieved the organization of so much human experience when Shakespeare, at about the age of thirty, undertook the story of Romeo and Juliet. (ibid. 1996: 7)

Diese Erfahrungen können auf den Alltag der Jugendlichen des 21. Jahrhunderts übertragen werden. Eine sprachlich simplifizierte Shakespeare-Adaption war Grundlage für die ETC-Version. Darüber hinaus wurden zur inhaltlichen Vereinfachung beispielsweise zwei *Storytellers* in die Handlung implementiert. Sie greifen kommentierend in das Geschehen ein und arrangieren diverse Zeitsprünge. Dennoch stimmen die Rahmenhandlung sowie die Figurenkonstellationen und -konflikte von William Shakespeares Original mit der Endfassung der ETC-Schüler überein.

Auch bei ETC treffen *Romeo Montague* und *Juliet Capulet* aufeinander. Deren Familien sind seit jeher miteinander verfeindet. *Romeo*, der eigentlich in *Rosaline* verliebt ist, wird von seinem Cousin und Freund *Benvolio* zu einem wagemutigen Besuch bei einer *Capulet*-Kostümparty überredet. Dort verliebt er sich Hals über Kopf in *Juliet* und vereinbart sogleich, mithilfe von *Juliets Nurse*, einen Hochzeitstermin bei *Friar Lawrence*. Unterdessen kommt es in der ETC-Version zu einem Straßenkampf zwischen den *VFB-Capulets* und den *KSC-Montagues*. Nach einem ausgiebigem Brainstorming und dem Wunsch das Shakespeare-Stück ins 21. Jahrhundert zu holen, einigten sich die Schüler auf aktuellem



Anlass auf diese Fußball-Interpretation. Der VfB Stuttgart ist ein bekannter schwäbischer Fußballverein. Seine Fans sind, wie bereits oben angedeutet, aufgrund des andauernden schwäbisch-badischen Nachbarschaftskonflikts seit jeher mit denen des Karlsruher Sportclubs (KSC) verfeindet.

In der ETC-Inszenierung wurde dieser Streit der beiden Fußballfamilien schon mehrfach von Veronas – hier weiblichen – Herrschers *Princess Escalus* verurteilt. Dennoch wird *Romeos* Freund *Mercutio* bei einer gewalttätigen Auseinandersetzung von *Juliets* Cousin *Tybalt* umgebracht, woraufhin sich *Romeo* auf einen blutigen Kampf mit *Tybalt* einlässt. Die angestrebte dramaturgische Umsetzung des Kampfes soll an eine Schlägerei zwischen Hooligans erinnern. Als *Juliet* von *Tybalts* Tod und *Romeos* Verbannung nach Mantua hört, beschließt sie bei *Friar Lawrence* Rat zu holen. Nur er und die *Nurse* sind beiden Liebenden wohlgesonnen und hoffen, dass durch deren Vermählung der Streit der zänkischen Fußballclans beigelegt werden kann. Auch in der Interpretation der DELP-Schüler wird *Romeo* fälschlicher Weise von *Abraham*, einem KSC-Anhänger, über *Juliets* Tod informiert. Das tragische Ende des Liebespaares ist allgemein bekannt. Doch die ETC-Mitglieder wollten dem Publikum gerade an dieser Stelle einen wichtigen Gedanken über den albernen Zwist zwischen KSC und VfB – und somit nicht zuletzt Badenern und Schwaben – auf den Weg mitgeben. Und so beenden sie das Stück mit dem chorisches gesprochenen Satz: *Honestly, you don't even remember why!*

### 3 Projektdurchführung

Abbildung 1 zeigt den *Rehearsal Plan*, der die jeweils aufgebrauchte Zeit, Art des *Warm-ups* und Themenschwerpunkt enthält. Im Folgenden wird nun exemplarisch anhand von ausgewählten Probeterminen (in Abb. 1 fett gedruckt) die Umsetzung des Projekts skizziert.

Das erste Treffen galt als Einführung für die am Projekt interessierten Schülerinnen und Schüler. Dabei wurde ihnen die Struktur der Proben exemplarisch klar gemacht – *Warm-up* – Themenschwerpunkt – *Cool-down*. Letztlich sollten sie auch noch mit der Thematik bekannt gemacht werden und den ausgewählten Text kennen lernen, um anschließend eine Entscheidung über die Teilnahme am Projekt fällen zu können.

Für diese Phase war das wichtigste Ziel, die Thematik von William Shakespeares Stück *Romeo and Juliet* für die Schüler anschaulich und möglichst spannend zu gestalten. Bereits die *Warm-ups* motivierten die Schüler sehr. Nach einem persönlichen Kennenlern-*Warm-up* sollten sie nicht nur zum Sprechen, sondern auch in Bewegung gebracht werden. Dazu mussten die Schüler im Raum umherlaufen und auf ein Zeichen hin eine Person entsprechend der vorgegebenen Weise begrüßen: *Walk around the room and say hi to someone [...] as a friend, [...] as someone you hate like an enemy, [...] as someone who is a member of your gang etc.*

Die handlungsorientierte Textführung weckte ebenfalls ihr Interesse am Shakespeare-Plot und am Theaterspielen. Da das Stück bis zuletzt geheim blieb,

Tabelle 1: Rehearsal Plan

<b>Week 1 (12.09.07) (90 min)</b>	<b>Introduction of ETC + Reading</b>
<b>Week 2 (19.09.07) (90 min)</b>	<b>Warm-up: <i>Voice</i> 1<sup>st</sup> Casting</b>
Week 3 (26.9.07) (90 min)	Warm-up: <i>Body Language</i> 2 <sup>nd</sup> Casting + Reading
Week 4 (2.10.07) (90 min)	Warm-up: <i>Positions</i> Scene Work + Scene Performance
Week 5 (10.10.07) (90 min)	Warm-up: <i>Facial Expressions</i> Scene Work + Scene Performance
Week 6 (17.10.07) (90 min)	Warm-up: <i>Pantomiming</i> Scene Work + Scene Performance
<b>Week 7 (23.10.07) (90 min)</b>	<b>Warm-up: <i>Positions</i> Scene Work + Scene Performance</b>
FALL BREAK	
Week 8 (6.11.07) (90 min)	Warm-up: <i>Character Building</i> Scene Work + Scene Performance
Week 8 (10.11.07) (4 x 60 min) Rehearsal Saturday	Scene Work + Scene Performance
Week 9 (15.11.07) (90 min)	Scene Work + Scene Performance
Week 9 (16.11.07) (4 x 60 min)	Warm-up: <i>Voice</i> + <i>Body Language</i> Scene Work + Scene Performance
Week 9 (17.11.07) (4 x 60 min)	Warm-up: <i>Pantomiming</i> Run-through + Curtain Call
Week 10 (22.11.07) (2 x 60 min)	Dress Rehearsal
<b>Week 10 (23.11.07 + 24.11.07) (2 x 90 min)</b>	<b>Opening Night + Performance Night</b>
<b>Week 11 (5.12.07) (90 min)</b>	<b>Project Evaluation</b>

trafen alle Schüler in dieser Sitzung zum ersten Mal auf die ETC-Adaption von *Romeo and Juliet*. Per Zufallsprinzip wurden während der Text-Hinführung blaue Kärtchen (für *Montague*-Rollen) und rote (für *Capulet*-Rollen) sowie grüne für neutrale Rollen (z.B. *Storyteller*) mit jeweils stichwortartiger Rollenbeschreibung verteilt. Anschließend sollten sich die Schüler mit ihren Clanmitgliedern (rot, blau oder grün) auf einer Seite positionieren. Jeder Schüler stellte daraufhin seine Rolle vor und hatte somit seinen ersten kleinen Auftritt.

Für diese Phase war das wichtigste Ziel, die Projektidee für die Schüler anschaulich und möglichst spannend zu gestalten. Anschließend wurden die ersten Szenen in den zuvor verteilten Rollen gelesen. Bei Unterzeichnung des ETC-Vertrags erhielten sie jeweils ein *Book* bzw. Skript, um sich bis zum nächsten Treffen mit dem Gesamttext vertraut zu machen.

Schwierigkeiten beim Textverständnis der adaptierten Version wurden gelöst, indem nachträglich weitere Kürzungen vorgenommen und mehr Wortschatzangaben gemacht wurden. 15 Schüler (davon drei Jungen) meldeten sich verbindlich für das ETC-Projekt an.



*Hi! My name is Juliet and I am from the House of Capulet. In the play I don't want to get married to dad's friend Paris. When I meet Romeo at a Costume party, we fall in love. The problem is: he's the son of my enemy!*

**You are Juliet (House of Capulet)!**

- don't want to get married to dad's friend Paris
- meet Romeo at a Costume party: LOVE
- problem: Romeo = son of enemy

Abbildung 1: Rollenkartchen und improvisierter Auftritt von *Juliet* (später *Storyteller*)

In der zweiten Woche fand eine abgewandelte Form eines Castings statt. Zur Auflockerung wurde dieses Treffen mit *Warm-ups* zum Thema *Voice* begonnen. Es wurden eine Reihe Zungenbrecher auf den Tageslichtprojektor gelegt und die Schüler sprachen sie chorisch mit zunehmender Geschwindigkeit nach. Dabei stand vor allem der Faktor Spaß im Vordergrund. Ferner feilten sie dabei an ihrer Aussprache und konnten sich allmählich vom Schulalltag trennen und auf das Theaterspielen einlassen. Ein weiterer Schwerpunkt war die Bewusstmachung der Tonlage – *Pitch*. Für diese Übung stellten sich die Schülerinnen und Schüler im Kreis auf. Die Aufgabenstellung lautete: *Point at the person at your right and say „you“ as if you were [...] very angry at him/her, [...] disappointed with him/her, [...] in love with him/her etc.* Anfangs zum Teil gehemmt – da nicht alle Schüler Erfahrungen im Bereich Theater hatten – ließen sich die Schüler zunehmend auf dieses Sprachspiel ein und gewannen große Freude daran. Dieses *Warm-up* lässt sich beliebig mit Sätzen aus dem Stück erweitern und wurde auch an anderen Stellen zur Bewusstmachung der Stimme wiederholt eingesetzt.

Zwar gab die Lehrerin die Vorgehensweise der Rollenverteilung vor, doch wurde sie weitestgehend selbstständig von den Schülern durchgeführt. Dafür schrieben sie zunächst zwei für sie denkbare Rollen mit Begründung auf ein leeres Blatt. Danach legten sie die Blätter offen auf den Boden und bekamen Zeit, die Wünsche der anderen Gruppenmitglieder in Stille zu lesen. Die Entscheidungen wurden im Unterrichtsgespräch – stets auf Englisch – getroffen. Dabei wurden die Rollen nacheinander vergeben und jeweils durch demokratische Abstimmungen bestätigt. Bei Doppelwünschen wurden die jeweiligen Teilnehmer angehört und durch Gruppenabstimmung eine vorläufige Entscheidung gefällt. Die Lehrerin nahm dabei lediglich die Rolle einer Gesprächsleiterin ein.

Die großen Rollen des *Romeos* und der *Juliet* wurden schnell und konfliktlos verteilt. Für die Rolle der *Storyteller* gab es mehrere Bewerber, die nach etwas län-

geren Argumentationsphasen und Gruppenabstimmungen festgelegt wurden. Größere Schwierigkeiten gab es bei der Besetzung der *Lady Capulet*, da sich drei Schülerinnen dafür bewarben. Ein unbetroffener Schüler – nicht die Lehrkraft – schlug vor, die drei Bewerberinnen selbst entscheiden zu lassen und der Gruppe ihren Entschluss beim nächsten Treffen mitzuteilen. Die Gruppenmitglieder waren damit einverstanden. In der nächsten Probe teilten jene Schülerinnen der Gruppe ihre Entscheidung mit. Obwohl erkennbar war, dass zumindest nicht alle Betroffenen zu 100% mit der Entscheidung einverstanden waren, gab es dennoch – zumindest vordergründig – diesbezüglich keine offenen Konflikte. Den beiden übrigen *Lady Capulet* –Anwärterinnen wurden Doppelrollen nahe gelegt: *Friar Lawrence/Princess Escalus* und *Mr Capulet/Mercutio*.

Für die Intensivphase der Projektdurchführung waren fünf 90-minütige Proben und ein *Rehearsal Weekend* (8 x 60 Minuten) vorgesehen. In dieser Zeit sollten die Schüler die übrigen Szenen in Gruppenarbeit anlegen und gestalten. Zur Erarbeitung der Szenen wurden die Schüler in zwei Gruppen eingeteilt. Die *Scene Works* dauerten jeweils zwischen 15 und 30 Minuten. Bei Fehlen von Schülern mussten Rollen ersetzt werden. Somit war die Vorabplanung der zu bearbeitenden Szenen nur bedingt möglich. Nach jeder Phase der *Scene Work* stand entsprechend eine *Scene Performance* an. Die Gruppen kamen zusammen, um sich gegenseitig Feedback zu geben und Verbesserungsvorschläge zu machen – auf Englisch! Wichtig war in dieser Phase, dass die Schüler lernten, die in den *Warm-ups* erarbeitenden Theater Techniken in ihre Arbeit einfließen zu lassen und ein Gruppengefühl zu entwickeln. Außerdem sollten sie lernen, konstruktiv Rückmeldung zu geben und Figurenauslegungen von anderen zu akzeptieren. Exemplarisch für alle ETC-Proben während der Durchführungsphase steht die WEEK 7.

Thema des *Warm-ups* war *Positions*. Hierbei wurden die Schüler durch die Lehrkraft mit den Positionen *full back*, *three quarters left/right*, *one quarter left/right*, *full front* sowie *shared positions* vertraut gemacht. Anschließend sollten die Schüler in Partnerarbeit jeweils zwei zentrale Sätze der Rollen herausgreifen und zwei der zuvor eingeführten, zu den Sätzen passenden, Positionen ausprobieren (Abb. 3 und Abb. 4).

Später sollten sie diese der Gruppe vorführen, um zu prüfen, ob die Position gut gespielt und sinnvoll gewählt wurde. Ziel war, das *Character Building* durch bewusste Einfühlung in die Haltung der Rolle zu erfahren, wobei die Körpersprache im Zentrum stand.

Nach der Szenenerarbeitung stand die Titel- und Themenspezifizierung des Stücks an. Eine Schülerin stellte die gesammelten Titel für das Stück vor und leitete eine kurze Diskussionsphase ein. Letztlich wurden drei Titel zur Wahl gestellt:

1. *Romeo & Juliet – cool version –*
2. *Romeo & Juliet – new version –*
3. *Romeo & Juliet. Old (love) story – New version.*



Abbildung 2: *Shared position*. Zentraler Satz von Romeo: *Your hand is so soft, your lips red as roses.*



Abbildung 3: *Three quarters right*. Zentraler Satz von Tybalt: *So, draw your sword and fight!*

Die Gruppe kürte den dritten Vorschlag zum Titel. Anschließend kam es zur Diskussion über die Themenspezifizierung. Eine weitere Schülerin erläuterte die unterschiedlichen Themenvorschläge. Letztlich wurde der endgültige Entschluss getroffen, dass das Thema der neuen Version von *Romeo and Juliet* den Konflikt zwischen Badenern und Schwaben zeigen sollte. Zur Kennzeichnung der verfeindeten Familien bzw. Fußball-Fans diente die Farbe blau für die *Montagues* und die Farbe rot für die *Capulets*.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Schüler während der *Scene Works*, die ohne ständige Anwesenheit der Lehrerin stattfand, gelegentlich ins Deutsche als Arbeitssprache wechselten. Während der gemeinsamen *Scene Performances* jedoch hielten sich die Schüler größtenteils an die Arbeitssprache Englisch. Möglicherweise lag das daran, dass die Schüler das englische Fachvokabular aus

den *Warm-ups* kannten. Sie setzten deswegen eher Englisch bei Rückmeldungen an die Gruppenmitglieder ein als nach deutschen Fachtermini zu suchen. Schließlich war auch der Text auf Englisch. Nur wenn die Schüler vor Ideen übersprudelten, fielen sie ins Deutsche zurück und nutzen die Möglichkeit des *code-switching*. So sagte z.B. eine Schülerin, die sich mit der Rollenerarbeitung der *Nurse* beschäftigte: *I don't know how to say this in English, but I could come onstage with a „Staubwedel“ and clean the audience.* Die Lehrerin zog sich während der Intensivprobenphase (ab WEEK 8) als *Director* zunehmend zurück und machte allenfalls auf gravierende Aussprachefehler aufmerksam.

Ferner zeigten sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase sehr kooperativ und flexibel, indem sie verantwortungsbewusst Rollen von fehlenden Schülern übernahmen. Es gelang den Schülern zunehmend besser, Rückmeldung auf eine *Scene Performance* zu geben, z.B.: *We can only see your back. – Find another position! [...] Speak up. We can't understand what you are saying [...].*

Die Projektdurchführung ist insgesamt zufrieden stellend abgelaufen – die Schülerinnen und Schüler arbeiteten sehr engagiert, motiviert und eigenständig. Eine große Schwierigkeit war jedoch, dass trotz der Anwesenheitspflicht die Gruppe selten ganz vollzählig war. In mehreren Metainteraktionen wurde das Problem thematisiert und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht.

Es war zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig bei der Rolleninterpretation und Szenenentwicklung halfen. Sie organisierten sich so, dass sie gegen Ende der Probenzeit weitestgehend eigenständig Feedback geben konnten. Darüber hinaus regelten die Gruppenmitglieder intern die Organisation der Requisiten auf vorbildliche Weise. Ihr Verantwortungsbewusstsein für die Gegenstände zeigte sich auch darin, dass vor den Präsentationen Kostüme und Requisiten stets bereit lagen. Es ist diesbezüglich anzumerken, dass Kostüme und Requisiten während der Erarbeitung eine untergeordnete Rolle spielten. Der theaterpädagogische Fokus lag eindeutig auf der Rollenerarbeitung und (Körper-) Sprache.

Weiter war zu beobachten, wie jeder einzelne Schüler entsprechend seiner Fähigkeiten tatsächlich Herz, Kopf und Hand anlegte, um das Projekt zum Erfolg zu führen. Herz, weil die Schüler Empathie bei der Rollenfindung und völlige Hingabe zum Theaterspiel zeigten sowie Verantwortungsbewusstsein im Umgang miteinander. Kopf, weil sie versuchten, beim Anlegen der Szenen die erlernten Theater Techniken zu integrieren und dabei bemüht waren, die englische Sprache möglichst perfekt einzusetzen. Und letztlich Hand, weil sie Kostüm- und Requisitenwahl, Werbung und Organisation des Premiereabends in Eigenregie gestalteten.

Die *Opening Night* und auch die zweite *Performance Night* wurden ein großer Erfolg. Es kamen an beiden Abenden etwa 100 Zuschauer, die die Arbeit der ETC-Truppe mit viel Applaus und Lob würdigten. Im Publikum vertreten waren sowohl Eltern, Schüler, Lehrer als auch auswärtige Interessierte, die durch die Bekanntmachung der Bruchsaler Neuesten Nachrichten (BNN) auf die Inszenierung aufmerksam gemacht worden waren. Einige Schüler der 8. Klassen hatten sich zuvor im Regelunterricht mit dem Plot vertraut gemacht

und schrieben nach der Aufführung begeisterte *Reports* über die Inszenierung. Besonders die mündlichen Sprachfähigkeiten und die Interpretation (VFB-KSC) wurden dabei gelobt. Die schauspielerischen Fähigkeiten wurden differenziert und kritisch bewertet. Während die *Storytellers* viel Lob und Anerkennung für ihre beeindruckende schauspielerische Leistung sowie für den Aufwand beim langen, englischsprachigen Textlernen ernteten, kritisierten die Schülerreporter *Lady Capulet* und *Mercutio* als nicht überzeugende Darsteller. Auch Lehrerkollegen, die die Proben von ETC aus den von Burwitz-Melzer genannten Gründen (vgl. 2.3) zuvor sehr kritisch beäugt hatten, waren überrascht und begeistert vom Talent und vom Engagement ihrer Schüler. Besonders beeindruckt zeigten sich einige über die Entwicklung der als leistungsschwach und introvertiert bekannten Schüler, so z.B. den Darstellern des *Romeo* und des *Mercutio* sowie der *Lady Capulet* und der *Nurse*. Letztlich zog ebenfalls die Presse eine durchweg positive Bilanz über das Ergebnis des Realschulprojekts:

Mit viel Einfühlungsvermögen, großartigen schauspielerischen Fähigkeiten und vor allem einer bravourösen sprachlichen Leistung hatten die 15 Zehntklässler der ETC die tragische Liebesgeschichte von Romeo und Julia erarbeitet und umgesetzt. (BNN/psp 2007: 18)



Abbildung 4: Kampfszene zwischen *Montagues* und *Capulets*

Während der Projektevaluation rekapitulierten die Schüler zunächst im offenen Gespräch den Verlauf des ETC-Projekts. Sie stellten fest, dass die Kooperation in einer neu zusammen gestellten Gruppe gut geklappt hatte und reflektierten, dass zukünftig eine anfänglich genauere Planung und generell mehr Probenzeit Fehler und Zeitdruck vermeiden würden. Insgesamt zeigten sich die Schülerinnen und Schüler sehr zufrieden und stolz über das Geleistete. Auf einem vorgefertigten Evaluationsbogen machten sie anonym



Abbildung 5: Liebeserklärung - *Romeo und Juliet*

schriftliche Angaben zum Lernzuwachs in den unterschiedlichen Bereichen. Die Auswertung ergab insgesamt eine sehr positive Bilanz des Projekts. In Bezug auf den *Lernzuwachs bei ETC* kreuzten elf von 15 Schülern den Bereich *Englisch*, acht den Bereich *Theater* und bemerkenswerterweise auch sieben Schüler den Bereich *Selbstbewusstsein* an. Bezüglich des literarischen Lernens gaben 14 von 15 Schülern an, den Text und Figurenkonstellationen *komplett* verstanden zu haben. Nur ein Schüler kreuzte *zum Teil* an.

Aus Sicht der Lehrkraft ist vor allem hervorzuheben, dass ETC ein differenziertes Lernen ermöglichte. Das zeigt zum einen die Tatsache, dass aus einer heterogenen, neuen Schülergruppe am Ende eine ETC-Gemeinschaft wurde. Zum anderen war während des Prozesses zu beobachten, dass sowohl leistungsstarke und extrovertierte Schüler (z.B. Darsteller der *Storytellers* und *Juliet*) als auch mäßig leistungsstarke und introvertierte Schüler (z.B. *Lady Capulet*) individuelle Fortschritte in den unterschiedlichen Bereichen – Theater – Fremdsprache – Selbstbewusstsein vorwiesen. Ganz erstaunliche Entwicklungen machten aber auch eher leistungsschwache und als problematisch geltende Schüler. Der Darsteller des *Romeo*, der als eher unzuverlässig und instabil galt, machte bereits während der zweiten Sitzung deutlich, dass er in der *Romeo*-Rolle eine Chance für sich sah. Während der Probenarbeiten steigerte er sich kontinuierlich im Bereich Fremdsprache und Theater. Als der Aufführungstermin näher rückte, machte ihm jedoch das Lampenfieber zu schaffen. Es gelang ihm dennoch – m.E. maßgeblich aufgrund der moralischen Unterstützung und durch gutes Zureden der Gruppe – in beiden Aufführungen zu brillieren. Es kann also in diesem Fall geschlussfolgert werden, dass sein Selbstbewusstsein durch die Arbeit bei ETC gestärkt wurde. Ferner konnte er in der oben genannten mündlichen Englischprüfung eine deutlichen Leistungsan-



stieg vorweisen. In einem Gespräch machte er der Lehrkraft deutlich, dass er die mündliche Leistungssteigerung auf den Lernzuwachs durch ETC zurückführte.

#### 4 Reflexion

Zusammenfassend ist festzustellen, dass auch in der Sekundarstufe I der Umgang mit fremdsprachlicher Literatur durch einen theaterpädagogischen Ansatz möglich und gewinnbringend ist – trotz Heterogenität der Lerngruppe und trotz des schwierigen Übergangsstadiums der pubertierenden Jugendlichen. Um dies zu belegen, sollen an dieser Stelle noch einmal die von Burwitz-Melzer (2007: 138) genannten, relevanten Teilkomponenten zur fremdsprachlichen Lesekompetenz herangezogen werden. Folgende Kompetenzen wurden m.E. angebahnt, geübt bzw. vertieft:

- *motivationale Kompetenzen*, da die Schüler auf freiwilliger Basis der Arbeitsgemeinschaft beitraten und bereit waren selbstständig auch in ihrer Freizeit zu arbeiten;
- *kognitive und affektive Kompetenzen*, da die Schüler fremdsprachliches Textverständnis bezüglich der Figurenkonstellationen erwarben, um mit Hilfe von Empathie und Perspektivenwechsel ihre Rolle zu erarbeiten;
- *interkulturelle Kompetenzen*, da sie Probleme aus der anderen Kultur mit denen der eigenen in Beziehung setzten und somit ihr Bewusstsein für einen regionalen Konflikt geschärft wurde;
- *Kompetenzen der Reflexion*, da sie regelmäßig Feedback nach *Scene Performances* gaben und sich nach den Aufführungen kritisch zum Ablauf äußerten sowie ihren Lernerfolg schriftlich in einem Evaluationsbogen dokumentierten.

Ferner sei noch einmal hervorgehoben, dass der projektorientierte Unterricht in einem notenfreien Rahmen stattfand. Folglich konnten die Teilnehmer negative Auswirkungen auf Noten von vornherein ausschließen und waren dadurch weniger gehemmt die englische Sprache mündlich einzusetzen. Zudem erhielten sie am Schuljahresende ein personalisiertes Testat für ihre Bewerbungsmappe. Diese Fakten trugen m.E. zum Erfolg des Realschulprojekts bei. Darüber hinaus gab es wesentliche Besonderheiten von ETC, die den Unterschied zu ähnlichen Projekten in der Sek. II verdeutlichen. Beispielsweise hat meiner Wahrnehmung zu Folge trotz allgemeiner Schwierigkeiten, denen Literaturdidaktiker bei diesem Schülerklientel begegnen, ein Lernzuwachs in unterschiedlichen Bereichen stattgefunden (vgl. *ibid.* 2004: 215):

- Trotz heterogener Lesekompetenz in der Mutter- oder Zweitsprache sowie heterogener literarischer Vorbildung der Jugendlichen, wurde der Inhalt aller Schüler erfasst. (vgl. Anhang, Schaubild 7)

- Trotz heterogener Sprachkompetenz der Jugendlichen in der Zielsprache, gaben alle Schüler an „viel“ oder „sehr viel“ Englisch gehört und gesprochen zu haben. (vgl. Anhang, Schaubild 6)
- Trotz Pubertät als schwierige Phase im Leben der Jugendlichen, die der Identitätsfindung dient, bot ETC den Schülern Möglichkeiten gemäß ihrer heterogenen Interessenlagen eine individuelle Nische zu finden, um sich im Projekt einzubringen. (Burwitz-Melzer 2004: 215)

Die in der Fachliteratur häufig geäußerte Sorge, die Zielgruppe der Sekundarstufe I sei noch nicht in der Lage selbstständig zu agieren, konnte somit am Beispiel von ETC widerlegt werden. Nachahmern ist zu empfehlen, etwaige Irritationen wie das Thema ‚Verbindlichkeit‘ mit den Schülern vorab zu klären. Es ist beispielsweise möglich, durch einen Vertrag die Unzuverlässigkeit in einem gewissen Maße einzugrenzen. Durch Abgabe von Verantwortung und Vertrauen an die Schüler waren die Teilnehmer von ETC zu ganz Außergewöhnlichem fähig. Das Vertrauen in die Schüler, in ihre Fähigkeiten und in ihren Ideenreichtum ist nötig, um ein Erfolg mit ETC zu erzielen. Bezüglich der Fremdsprache ist außerdem eine konsequente Einsprachigkeit seitens der Lehrkraft erforderlich. Ferner war zu beobachten, dass die persönliche Theaterfaszination – wenn authentisch – auf die Schüler übertragbar ist. Abschließend ist zu sagen, dass in ähnlichen Realschulprojekten verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden können. Es könnte beispielsweise durchaus sinnvoll sein, die Klassenstufen 8-9 einzubeziehen. Ferner ist denkbar, dem mündlichen Gebrauch der Fremdsprache während des Projektprozesses mehr Gewicht zu geben.



Abbildung 6: Warm-up vor der Premiere

## Bibliographie

- Ahrens, Rüdiger (1977): *Anglistik & Englischunterricht. Shakespeare im Unterricht*. Trier: Volkshfreund-Druckerei
- Ahrens, Rüdiger (1982): *Shakespeare. Didaktisches Handbuch*. Bd. 1-3. München: Flink-Verlag
- Ahrens, Rüdiger (2006): Shakespeare adaptiert. In: Petersohn, Roland/Volkman, Laurenz: *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 105-118
- Apel, Hans Jürgen/Knoll, Michael (2001): *Aus Projekten lernen*. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag
- BNN/psp (2007): *Fußball und Shakespeare?* In: Bruchsaler Neueste Nachrichten (BNN) Ausgabe Nr. 275, 18
- Bredella, Lothar (2002): Wie sollen wir literarische Texte lesen? Überlegungen zum „guten Leser“. In ders.: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 34-79
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Lehrende und Lernende im fremdsprachlichen Literaturunterricht*: In dies.: *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 201-233
- Burwitz-Melzer, Eva (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 127-158
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters
- Eisenmann, Maria (2007): Shakespeares *Hamlet* im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Schewe Manfred/Even Susanne: *Scenario Jahrgang 2007. Ausgabe 01*. ISSN 1649-8526
- Freifrau von Ledebur, Ruth (1977): Die Shakespeare-Lektüre in den Curricula der reformierten Oberstufe. In: Ahrens, Rüdiger: *Anglistik & Englischunterricht. Shakespeare im Unterricht*. Trier: Volkshfreund-Druckerei Nik. Koch, 63-76
- Hombitzer, Eleonore (1977): Shakespeare-Lektüre in der reformierten gymnasialen Oberstufe – unter besonderer Berücksichtigung von

- Grundkursen. In: Ahrens, Rüdiger: *Anglistik & Englischunterricht. Shakespeare im Unterricht*. Trier: Volkshfreund-Druckerei Nik. Koch, 77-92
- Klippel, Friederike (1991): Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 1, 15-21
- Lütge, Christiane (2007): 'And lose the name of action'? Überlegungen zur Schüleraktivierung mit Drama und Film im Shakespeare-Unterricht. In: Schewe Manfred/Even Susanne: *Scenario Jahrgang 2007. Ausgabe 01*. ISSN 1649-8526
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004 Realschule. In: [http://www.bildung-staerktmenschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerktmenschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf), 31.05.2007
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): *Bilingualer Unterricht. Lernen für Europa*. Braunschweig: Westermann
- Müller-Hartmann, Andreas/Grau, Maike (2004): Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 70, 2-11
- Petersohn, Roland/Volkman, Laurenz (Hrsg.) (2006a): Einleitung: Neue Perspektiven für den Shakespeare-Unterricht. In dies.: *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 9-20
- Petersohn, Roland/Volkman, Laurenz (Hrsg.) (2006b): Vorwort. In dies.: *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 7-8
- Shakespeare, William, edited by T.J.B. Spencer (1996): *Romeo and Juliet*. London: Penguin Books, 49-168
- Taylor, Michael (1996): Introduction. In: Shakespeare, William, edited by T.J.B. Spencer: *Romeo and Juliet*. London: Penguin Books, 7-44

## Anhang

### Evaluation

<b>1. Das Ergebnis des ETC-Projekts hat meine Erwartungen:</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Übertroffen	voll erfüllt	kaum erfüllt	nicht erfüllt
<b>2. In folgenden Bereichen hat mir das ETC-Projekt etwas gebracht:</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Theater	Englisch	Selbstbewusstsein	Organisation
<b>3. Diese Theatertechniken haben mir bei der Erarbeitung meiner Rolle geholfen:</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
body language	voice	blocking /position	facial expression
<b>4. Im Vergleich zum Englischunterricht habe ich ... Englisch gesprochen.</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr viel	viel	genauso viel	weniger
<b>5. Insgesamt habe ich im Bereich „Theater“... gelernt.</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr viel	viel	wenig	sehr wenig
<b>6. Insgesamt habe ich im Bereich „Englisch sprechen“ ... gelernt.</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr viel	viel	wenig	sehr wenig
<b>7. Ich habe den Inhalt und Figurenkonstellation von R&amp;J ... verstanden.</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komplett	zum Teil	kaum	gar nicht
<b>8. Im Vergleich zum Anfang konnte ich folgenden Gruppenprozess erkennen.</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr hohe Gruppendynamik	hohe Gruppendynamik	kaum Gruppendynamik	keine Gruppendynamik
<b>9. Der Zeit-/Arbeitsaufwand für ETC hat sich gelohnt.</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ja, sehr	ja	nicht so sehr	gar nicht
<b>10. Die Einteilung in Manager für die Organisation der Aufführung fand ich</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr sinnvoll	sinnvoll	nicht zu sinnvoll	gar nicht sinnvoll
<b>11. Die Einteilung der Stundenabläufe in Warm-up, Theatereinheit (body language, scene work etc.), Cool- down hat mir... gefallen.</b>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr gut	gut	nicht so sehr	gar nicht
<b>12. Das wollte ich noch sagen bzw. Verbesserungsvorschläge:</b>			

### Auswertung der Evaluation (Schaubilder und freie Antworten)

#### 12. Das wollte ich noch sagen:

- Es war ein sehr gelungenes Projekt und es hat mir sehr viel Spaß gemacht.

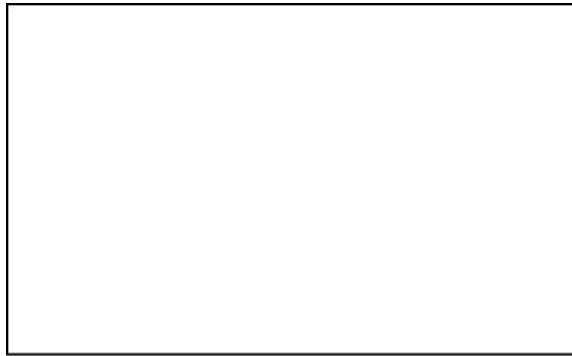


Abbildung 7: Schaubild 1

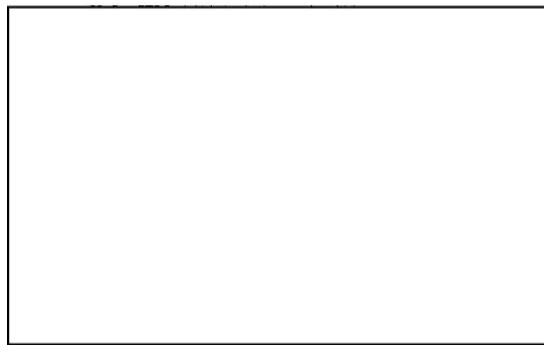


Abbildung 8: Schaubild 2

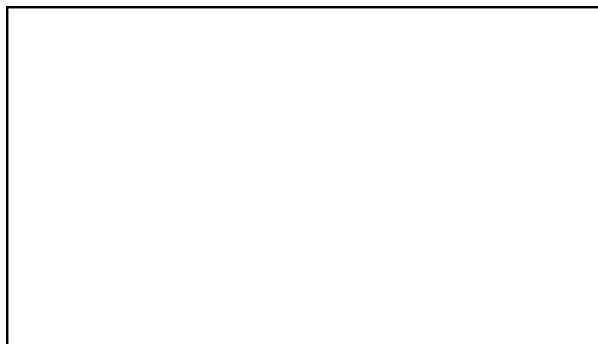


Abbildung 9: Schaubild 3



Abbildung 10: Schaubild 4

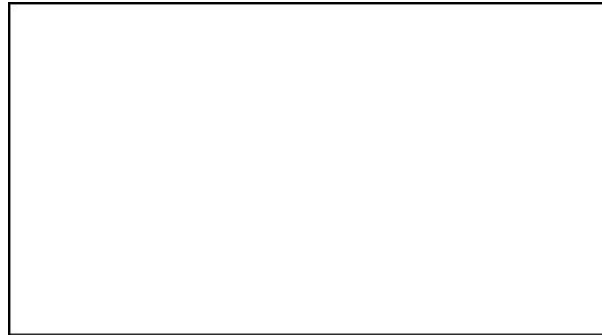


Abbildung 11: Schaubild 5

Abbildung 12: Schaubild 6

Abbildung 13: Schaubild 7



Abbildung 14: Schaubild 8

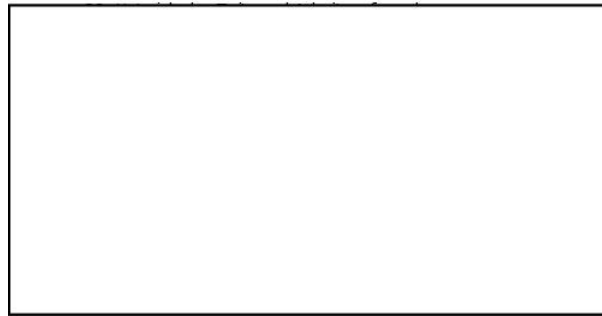


Abbildung 15: Schaubild 9

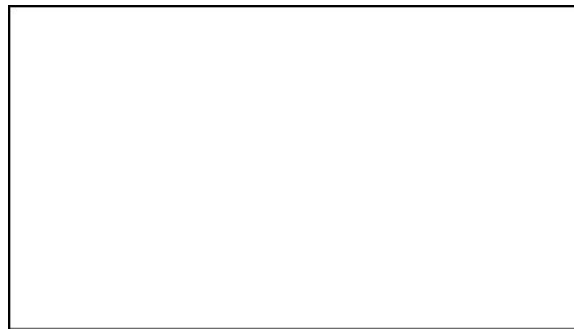


Abbildung 16: Schaubild 10

Abbildung 17: Schaubild 11

- *Die Mitglieder sollten sich mehr Zeit nehmen bzw. bestimmte.*
- *In wenigen Momenten ein bisschen bessere Absprachen der actors.*
- *Mir hat es sehr gut gefallen.*
- *Die Show ist so gut gelungen wie ich es mir nie hätte vorstellen können!!!*
- *Aufführung war zu früh: erst später aufführen.*
- *Man sollte dafür sorgen, dass IMMER alle da sind (wenn möglich).*
- *Die Arbeit mit euch allen hat mir Spaß gemacht, und es war toll „auf der Bühne zu stehen“.*



- *Es sollten die ETC-Members vielleicht noch mehr zuverlässig werden was Termine angeht.*
- *Ich würde auf alle Fälle wieder mitmachen wollen.*
- *Es hat super viel Spaß gemacht.*
- *Danke, Frau Passon. You did a great job.*
- *Es war eine tolle Zeit und es hat sich wirklich gelohnt auch am Wochenende zu kommen.*
- *War super so!*
- *Ich bin froh mitgemacht zu haben und würde es auch wieder tun, wenn wir nicht bald Prüfungen hätten.*
- *Es war einfach nur geil!*

# Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN

*Gerd Koch*

## 1 Einleitung

Die Zeitschrift für Theaterpädagogik gibt es erst seit 2005 unter dem Namen „Zeitschrift für Theaterpädagogik“. Gegründet wurde sie jedoch bereits 1985, damals aber unter dem Titel „Korrespondenzen“ und mit diesem Untertitel „... Lehrstück... Theater... Pädagogik...“. Die drei Begriffe des Untertitels wurden getrennt von einander geschrieben. Also: Lehrstück, Theater, Pädagogik. Die drei Begriffe wurden zusätzlich noch durch drei Punkte voneinander getrennt. Ja, die Unterzeile des Titels begann selbst mit drei Punkten: ... - wie, um eine Pause oder ein Nachdenken zu signalisieren. So lautete der gesprochene Untertitel: Punkt, Punkt, Punkt Lehrstück Punkt, Punkt, Punkt Theater Punkt, Punkt, Punkt Pädagogik Punkt, Punkt, Punkt. Statt der die Begriffe trennenden Punkte hätte man auch drei Gedankenstriche setzen können; denn es sollte und musste damals - noch - darüber nachgedacht werden, *wie* diese drei Begriffe wohl zusammenpassen oder ob sie überhaupt zusammengehören, ob sie sich stören, ausschließen oder aber ergänzen. Wir, das heißt diejenigen, die damals die Zeitschrift herausgaben - es waren das hauptsächlich Florian Vaßen, in dessen Verlag die damals noch kleine Publikation (etwa 300 Exemplare betrug die Auflage; jetzt sind es fünfmal so viele) erschien, und ich - wir wollten auf jeden Fall einen *fruchtbaren, konstruktiven* und *nachdenklichen* Widerspruch der drei Begriffe anregen. Wir gingen vom Gelingen einer Art Dialektik aus: Die Begriffe sollten sich durchaus stören, ergänzen und zusammen etwas Neues anregen - etwas, was unserer Meinung nach in der westdeutschen Bundesrepublik Deutschland zu der Zeit noch nicht vorhanden war.

Auch konnte man alle drei Begriffe in *einem* Atemzug lesen und wie *ein* Wort hören: Lehrstücktheaterpädagogik! Oder man koppelte nur zwei Begriffe aneinander. Dann konnte man diese Wortzusammensetzungen bilden: Lehrstückpädagogik - Theaterpädagogik - Lehrstücktheater - auch vielleicht: pädagogisches Theater. So ähnlich konnte man kreativ mit den drei Begriffen „Lehrstück“, „Theater“ und „Pädagogik“ umgehen.

## 2 Korrespondenzen

Nun aber etwas zum Zeitschrift-Haupttitel, nämlich: „Korrespondenzen“. Er sollte die Leseanweisung, die Dynamik (oder Dialektik) der drei Begriffe anregen.

Die Begriffe und die dahinter stehenden Arbeitsformen und Tätigkeitsfelder und kommunikativen Muster sollten miteinander *korrespondieren* (lernen), miteinander in Verbindung treten. Und auch die Menschen, die kreativ, theatral, pädagogisch dort jeweils tätig sind, sollten miteinander in Korrespondenz, also in Austausch, in Verbindung treten, Wechselwirkungen herstellen. Dafür hatten wir im Übrigen in der Tat auch die Zeitschrift gegründet. Wir wussten von vielen sehr verschiedenen Personen, die schon lange oder neuerdings erst auf den Feldern von Lehrstück, Theater und/oder Pädagogik - mit je unterschiedlichem Akzent - tätig waren. Diese Kolleginnen und Kollegen hatten unterschiedliche Berufe oder befanden sich noch in Ausbildung oder Studium. Manche waren Lehrer/Lehrerinnen, Erwachsenenbildner, Erzieher, Religionspädagogen, Gewerkschafter, Sozialpädagogen, Literaturwissenschaftler, Schauspieler, Regisseure usw. (jeweils Frauen und Männer). Und man arbeitete oft unverbunden ohne Kontakt mit anderen. Es fehlte an kollegialem Austausch und an einer gemeinsamen Fachsprache. Und Austausch, Korrespondenz sind ja gerade dann wichtig, wenn man an etwas Neuem arbeitet: Man braucht dafür Stützungen, Supervision, Anregungen, Hilfen, Fachgespräche, Ergänzungen und Kritik durch andere. Der Stückeschreiber Bertolt Brecht nannte so etwas mit Bezug auf Karl August Wittfogel eine kollektive „Produktionsberatung“.

Dafür bietet sich eine Fach-Zeitschrift an! Und wir können auch sagen: In den Anfängen der Zeitschrift hatten wir es nicht immer leicht, genügend Artikel zu bekommen. Das hat sich sehr geändert: Die Praktiker, die die Zeitschrift lesen, schreiben auch in ihr, indem sie über ihre Praxis schriftlich reflektieren (also praxisfundierte Theoretiker sind). Und die Theoretiker haben ein Forum, um Theorien ins Feld von Wissenschaft und Praxis zu geben und um sich durch Praxis und Diskurs zu präzisieren in ihren Forschungen. Nicht immer ist es leicht, Theoretiker von Praktikern streng zu trennen – und das ist innerhalb eines praxeologisch fundierten Arbeitsansatzes, wie in Pädagogik und Theater darstellen, auch gut so! Die Zeitschrift ist eine Institution der Weiterbildung geworden!

Neben der Zeitschrift und mit ihr korrespondierend fanden die spielpraktischen „Exerzitien“, die theaterpädagogischen Experimente statt. Aus solchen Versuchen wurden neue theaterpädagogische Konzepte entwickelt. Dort wurden theoretische Konzepte praktisch erprobt. Sie wurden dadurch überprüft. Es entstanden aus kollektiver Arbeit neue Gedanken und man stärkte sich untereinander. Es entstanden wissenschaftliche Diplom- und Magister- und Doktorarbeiten sowie Buchpublikationen, die das Neue fixierten.

Für die Zeitschrift bedeutete es, dass sie 1994 umbenannt werden konnte: Die bei der Gründung noch lose beieinander stehenden und zusätzlich durch drei Punkte voneinander getrennten Begriffe „Lehrstück“, „Theater“ und „Pädagogik“ fielen weg, und die Zeitschrift hieß fortan zwar weiter „Korrespondenzen“ aber mit einem neuen Untertitel, nämlich: „Zeitschrift für Theaterpädagogik“. Die erste Ausgabe mit dem Untertitel „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ war ein Dreifach-Heft, das sich gerade mit dem Begriff, der nun wegfiel, befasste: Der Heft-Schwerpunkt umfasste fast 130 Seiten (im

DIN-A-4-Format!) zu Brechts Lehrstücken!

### 3 Zeitschrift für Theaterpädagogik

Der neue, eindeutige Untertitel zeigt nun schon deutlich an, dass man es nicht mehr mit drei Begriffen zu tun hat, sondern der jetzt verwendete Begriff „Theaterpädagogik“ signalisierte, dass etwas Neues in die Pädagogik und ins Theater kam: die Theaterpädagogik als eine integrative Disziplin!

Der Haupttitel „Korrespondenzen“ hatte sich wie eine *trade mark*, wie ein *label* eingeführt, so dass wir erst 2005 – also 20 Jahre nach Begründung der Zeitschrift - uns trauten, den neuen Untertitel „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ zum Haupttitel zu machen - und das Wort „Korrespondenzen“ rutschte zur Erinnerung an die Anfänge in den Untertitel. Wir hatten nach langen Jahren des Experimentierens und der Selbstqualifikation jetzt den Mut, mit solchen wissenschaftlichen Fachpublikationen zu ‚konkurrieren‘, die eine ähnliche Titel-Fassung für ihr jeweiliges, etabliertes Fachgebiet gewählt hatten, z.B. die „Zeitschrift für Pädagogik“, die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, die „Zeitschrift für Soziologie“ oder die „Zeitschrift für Germanistik“.

Die Zeitschrift erscheint zweimal im Jahr. 2008 ist ihr 25. Jahrgang. Sie wird durch den SCHIBRI Verlag produziert. Heft 50 dokumentiert einen Teil der Geschichte der Zeitschrift und blickt auf das erste Heft zurück. Dieses Heft ist als unveränderter Nachdruck dem Heft 50 beigelegt. Die Schwerpunkte im Jahr 2008: „Theater machen – spielen – lehren“ (Heft 52), „PolitikTheaterPädagogik“ (Heft 53). Das erste Heft von 2009 wird sich mit interdisziplinärer ästhetischer Bildung befassen.

Vier Verbände der Theaterpädagogik tragen mit ihren Mitgliedern die Zeitschrift. Personale, unabhängige Herausgeber sind Prof. Dr. Ulrike Hentschel (Berlin), Dieter Linck (Erlangen), Prof. Dr. Gerd Koch (Berlin), Prof. Dr. Bernd Rüpung (Lingen/Ems), Prof. Dr. Florian Vaßen (Hannover).

Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN, ISSN 1865-9756. Kontakt über den Schibri Verlag <[Schibri-Verlag@t-online.de](mailto:Schibri-Verlag@t-online.de)> oder über den geschäftsführenden Herausgeber Gerd Koch <[koch@asfh-berlin.de](mailto:koch@asfh-berlin.de)>

Rezension

## Ingrid Hentschel (2007) *Dionysos kann nicht sterben - Theater in der Gegenwart*

*Gert Hofmann*

„Im Gegenwartstheater, und hier meine ich dramatische Texte sowohl als Inszenierungen und Aufführungen, zeichnet sich die Kunst durch eine Bemühung um neuerliche Vergegenwärtigung des Menschlichen aus. Eine Vergegenwärtigung, die erst durch den Kontrast zu den elektronisch und seriell erzeugbaren Bildwelten und ihren Illusionstechniken in aller Schärfe deutlich wird: Theater situiert sich als das anthropologische Medium schlechthin.“ (9)

Es gehört zum Schwierigsten in den Kunstwissenschaften, Gegenwartsphänomene über das Engagement der Tageskritik und Konsumentenlust hinaus auf ein Reflexionsniveau zu heben, das Evidenzmomente erzeugt, welche den Kunstdiskurs im theoretischen wie auch praktischen Sinne auf eine bleibende Weise zu inspirieren vermögen. Ingrid Hentschel hat sich einer solchen Herausforderung mit ihrem jüngst erschienen Buch *Dionysos kann nicht sterben. Theater in der Gegenwart* bewusst gestellt. Denn in gesteigertem Maße besteht diese Schwierigkeit für eine Kunst des Theaters, welche in den performativen Aspekten ihrer Praxis, Inszenierung und Aufführung, das Literarische, Sprachlich-Semantische des Texts bewusst zu überwinden unternimmt. Hentschel weist zu Recht darauf hin, dass dies bereits auf gewisse avantgardistische Bewegungen des frühen 20. Jahrhunderts zutrifft – man denke nur an Antonin Artauds grandiose Experimente zur Etablierung eines „Theaters der Grausamkeit“ – aber im Theater unserer Zeit und der jüngsten Vergangenheit, also in der Theaterszene der „Jahre vor und nach der Wende“ ins neue Jahrtausend ist manches zum *mainstream* Phänomen geworden, was vor hundert Jahren noch avantgardistische Provokation war. Das Theater unserer Zeit wird durch seine weitverbreitete Emphase performativer Elemente zu einem *flüchtigen* Phänomen, *event*, Ereignis, physischen Akt, und bildet sich dabei zu einer Kunst, die dem Flüchtigen auf eine merkwürdig nicht-bleibende, affektive, selbst-negierende Weise gleichwohl Bedeutung zu geben vermag. In seinen performativen Aspekten ist das Theater – und nicht nur das Theater ‚der Gegenwart‘ – wesentlich Bedeutungskunst „in der Gegenwart“, Signifikation des Augenblicks, der im Aktualen des Akts alle gegebenen, konventionellen und literarischen Bedeutungspotentiale außer Kraft setzt.

Solchen theatralen Signifikationsmomenten – und den ästhetischen Strukturen, die sie hervorbringen – ist Ingrid Hentschel in den hier versammelten Studien zur deutschsprachigen Theaterszene in den Jahrzehnten vor und nach der Jahrtausendwende auf der Spur. Die Liste der Theaterautoren und

–regisseure, die sie ihrer Untersuchung zugrunde legt, ist lang, nahezu erschöpfend; dennoch wirkt sie durch die Auswahl der Stücke unter Gesichtspunkten ästhetischer Innovationsimpulse ausgesprochen relevant. Botho Strauss, Peter Handke, Heiner Müller, Elfriede Jelinek, Peter Turrini, John von Düffel, Werner Schwab, Tankred Dorst, Jan Fabre, Falk Richter und Marina Abramovič treten dabei besonders hervor. Die einzelnen Stückanalysen werden in fünf Abschnitte gruppiert, wo sie im Sinne von Fallbeispielen auf anschauliche Weise die Diskussion ästhetischer Grundfragen ermöglichen, die das Gegenwartstheater bestimmen: die Interaktion zwischen Bühnenhandlung und Publikum; die Radikalisierung der Auffassung vom Theater als (komödiantischem) Spiel; das Verhältnis theatraler Kunst zu den modernen elektronischen Medien und virtuellen Spielwelten; die alte, immer wieder neu zu interpretierende Beziehung von *performance* und Ritual; schließlich die problematisch gewordene Bedeutung des Theaters der „Vergegenwärtigung“ für das Gedächtnis der Geschichte.

Was sich im Zusammenhang dieser Einzelstudien als Erkenntnisgewinn abzeichnet, ist eine konzentrierte Wahrnehmung entscheidender inhaltlicher und ästhetischer Impulse, die das Theater der Gegenwart prägen, vor allem jene Dialektik von Gewalt und Ohnmacht, die in der betonten Körperlichkeit des performativen Spiels durch forcierte Athletik und reale Nacktheit ihren Ausdruck findet. Die „Betonung des Körperlichen oder sogar Kreatürlichen“ (72) und zugleich die gezielte Diskreditierung des Dialogs als Medium der Verständigung werden in vielen Fällen zum Gravitationszentrum eines mit theatralen Mitteln erneuerten anthropologischen Diskurses.

Auf diese Weise rückt gerade jene Irritation, die sich aus der emphatischen Performativität, also aus der signifikant präsenten und gleichzeitig flüchtigen Charakteristik theatraler Praxis heute ergibt, ins Zentrum der Interpretationsarbeit. Die tatsächliche Bedeutung aktueller performativer Praxis lässt sich weder theoretisch zu einem System der Ästhetik noch historisch zu einem einheitlichen Geschichtsbild verdichten. Ingrid Hentschels theaterästhetische Analysen schöpfen ihre besondere Evidenzkraft jedoch aus einer beeindruckend profunden Kenntnis der praktischen Entwicklung des deutschsprachigen Theaters während der letzten 25 Jahre in der Ganzheit seiner künstlerischen Aspekte, der Dramen- und Dialogtexte, des Bühnenbildes, der Inszenierung und Aufführung bzw. *performance*. Durch die Fülle der Kenntnisse, die das Buch auf einem hohen Reflexionsniveau über maßgebliche Autoren, Stücke und Aufführungen vermittelt, werden Parallelphänomene und Interferenzen sichtbar, welche das Theater der Gegenwart in seiner Sonderstellung gegenüber anderen technologie- und medienintensiven Künsten wesentlich charakterisieren. Dabei kann es nicht darum gehen, vorschnell theoretische Systembegriffe zu abstrahieren, sondern eher darum, aktuelle Prinzipien künstlerischer Praxis sich manifestieren zu lassen, die jede Ästhetik theatraler Kunst „um 2000“ zu berücksichtigen haben wird.

#### Bibliographie:

Hentschel, Ingrid (2007): *Dionysos kann nicht sterben. Theater in der Gegenwart*, Ber-

lin: Litverlag, 266 S.

Review

## Classics in Miniature Faust. A Film by Steven Ritz-Barr

*Joachim Beug*

*Die Faust-Idee.* – Eine kleine Nähterin wird verführt und unglücklich gemacht; ein großer Gelehrter aller vier Fakultäten ist der Übeltäter. Das kann doch nicht mit rechten Dingen zugegangen sein? Nein, gewiß nicht! Ohne die Beihilfe des leibhaftigen Teufels hätte es der große Gelehrte nicht zustande gebracht. - Sollte dies wirklich der größte deutsche "tragische Gedanke" sein, wie man unter Deutschen sagen hört?  
Friedrich Nietzsche: Menschliches, allzu Menschliches

*The Faust-Idea.* – A little seamstress is seduced and made wretched. A great scholar of all four disciplines is the culprit. Surely this could not have happened under ordinary circumstances? No, certainly not! Without the assistance of the devil incarnate the great scholar would never have pulled this off. – Could this really be the greatest German "tragic idea", as one can hear among Germans?  
Friedrich Nietzsche, Human all too Human

A reviewer of Ritz-Barr's 'Faust' might be forgiven for thinking that this 'Faust in miniature' production sets out to support Nietzsche's profoundly cynical comment on Goethe's 'Faust'.

To be sure, the team of puppeteer, filmmaker and composer of the score have created a strong and versatile medium for their ambitious project; to produce 'classics in miniature' – versions of works of world literature, including 'Don Quixote', 'Orlando Furioso' and 'Moby Dick'. Their 'Faust' is the first completed production in the series, released this year on video. (For more information and orders see [www.classicsinminiature.com](http://www.classicsinminiature.com)) The achievement is to be commended and further productions should be encouraged.

There are strong and memorable scenes in this film, performed by the marionettes and imaginatively filmed and staged. For example: Faust dancing a waltz with the devil in his study, (is this the confirmation of the deal?), or Faust and Mephisto sitting on a roof by moonlight, like two randy tom-cats ogling the girls below, or Faust's 'angst' dream with the hand of the puppeteer intervening and shaking him vigorously. This device of breaking the illusion is used again at the end when Gretchen, her baby and Faust have died in the snow and are



picked up and wiped off by this 'deus ex machina' hand. (How to read this last scene is another matter.)

Recognizing the accomplishments of this first production and the potential of the project as a whole, some critical and, hopefully, constructive comments should be worthwhile:

The decision to dispense with dialogue or voice-over or, perhaps, a narrator figure, poses an important difficulty. In order to get the story across which, in the case of Goethe's 'Faust' is certainly not a simple task, the score, as versatile and inventive as it is, with its use of the 'leitmotiv' for the different characters and moods, goes only so far in clarifying the plot. One look at a good silent film will confirm the necessity of tight sequencing of shots in order to achieve narrative cohesion and clarity. The device of 'intertexts' is often used in silent films to help explain what's going on. In this 'Faust' film the few rather difficult quotes from Goethe that appear in between scenes do not, in my view, serve this function well, particularly not in their English or French translation. It might be an interesting and, perhaps, useful experiment to show this film to an unprepared class of high-school or university students and ask them to tell the story, or, even to ask them to write the dialogue of – say – the pact scene.

According to the text on the video case, "this film is a visual interpretation inspired by Goethe's Faust part one." It would be possible to produce a visual interpretation of 'Faust I' or to make a film inspired by 'Faust I'. Either would, of course, be justified; but an interpretation inspired by Faust suggests a fuzzy concept.

It is also questionable whether the team were well advised to base their work on Goethe's play, given that there are several original puppet plays from the earliest phase of the Faust reception which follows the publication of the 'HISTORIA von D. Johann Fausten. . .' in 1578. It is evident from information on the above website that Barr and his team were aware of the puppet-tradition of 'Faust'; but it is not clear that they made good use of it. Those old puppeteers had a very solid understanding of their craft and its possibilities. They needed to attract and hold on to their audiences in order to make a living. Not surprisingly they introduced the arch puppet figure of 'Hanswurst' into the Faust play for bawdy amusement and comic relief in the tragic story.

But whatever version of 'Faust' might have been chosen as 'pretext' for a 'classic in miniature' film, the fable hinges on two fundamental issues, closely linked to each other: firstly the deal or pact with the devil, its motivation and, most importantly, its conditions, and, secondly, the question of Faust's damnation or salvation at the end. Neither of these seems to be presented here with the necessary clarity and plausibility. An old lecher, lusting for a blond girl is insufficient cause for a pact with the devil; and no woman of any kind played a role in Goethe's pact scene. While it has to be said that attempts are made in this film to convey the single most important aspect of the Faust figure, his insatiable thirst for knowledge, the deal is only struck here, when Mephisto shows and, presumably, promises him Gretchen.

As regards the question of Faust's damnation, Goethe's 'Faust I' does, of

course, offer no solution at all. Goethe left that decision to the end of Part II, finished some thirty years later. The blurb on the cover explains that “in the end, in the face of his failure to love, he transcends his worldly desires to achieve immortality.” Whatever this statement is supposed to mean, it certainly suggests, as does the actual ending of the film, that the devil has lost interest in Faust completely. Are we to assume he helped Faust in seducing Gretchen out of the goodness, or perhaps the badness of his heart? How on earth can the evil-doer, responsible for Gretchen’s and her child’s death in abject misery, simply transcend his desires to achieve immortality? Another ‘headline’ on the video cover, “How do you renegotiate a deal with the devil?” is not helpful either. There is no evidence of any such renegotiation in the film, and as far as I know the devil, he is not one to go back on his deals!

The director/cinematographer faces another important decision: Is he making a film with marionettes instead of human actors, or a recording of a puppet play on film? The evidence points to the former, but, nevertheless, this issue is worth thinking about. In this film, some of the longer shots, uninterrupted by frequent cuts, where the marionettes can work their magic, are for me among the strongest. As someone who spent several days on the set of the famous Faust film with Gustav Gründgens, I can report that there were passionate arguments between the director and the actors about the challenges posed by trying to transport a highly successful theater production into the medium of film. One side argued strenuously for an abstemious camera which would simply record the full stage and let the play get on with it. Others wanted to fully embrace and exploit the medium film with all its possibilities of emphasis, of directing attention through zoom, close up and lighting, not to mention the all but limitless potential for special effects. The result was a compromise, not always a happy one.

Finally, the question of the audiences envisaged for the project ‘classics in miniature’ might be addressed:

Since it is in the nature of puppet theater to appeal to virtually all ages, the scope for this project is great. Simplifying without trivializing is, of course, no easy task but the immense success of ‘The Complete Works of William Shakespeare (abridged)’ written and performed for over nine years in London by the Reduced Shakespeare Company shows what is possible.

More specifically though, the educational potential of this project must be emphasized. In the context of language and cultural studies and in particular in language and theater studies, short dramatizations of seminal works of literature through the medium of puppetry could be used in a variety of ways; far more than could be mentioned here. The absence of spoken words could be an advantage in such contexts because these films could be used in just about any language environment. The absence of dialogue and verbal storytelling could be turned into tasks for the learners: Tell the story! Write the dialogue for this scene! Put into words what Faust is thinking while dancing with the devil! This could be done in the target language in foreign language courses.

It is the combination of the appeal of puppets and the openness of silent film

that makes this project particularly interesting and valuable for teachers and learners.

Vivant sequentes!

Bibliography:

*Faust*. Director: Steven Ritz-Barr, in cooperation with Hoku Uchiyama. Musical Score: John Greaves. Puppet Maker: Eugene Seregin. *Classics in Miniature*, Topanga, California, 2007.

## About the Authors - Über die Autorinnen und Autoren

**Joachim Beug**, formerly Senior Lecturer at the Department of German, University College Cork. For many years he contributed to University College Cork's interdisciplinary European Drama programme. He has a special research interest in the relationship between literature and other art forms, including visual art, theatre and film.

Email: [jbeug@eircom.net](mailto:jbeug@eircom.net)

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

Email: [evens@indiana.edu](mailto:evens@indiana.edu)

**Nathalie Fratini**, Jahrgang 1982, ist Theaterwissenschaftlerin und promoviert gerade über „Der Gebrauch des Dramas im Deutschunterricht in Luxemburg seit 1945“. Sie setzt sich dabei mit dem veränderten Umgang mit dramapädagogischen Mitteln im Deutschunterricht auseinander und insbesondere dem Stellenwert, den die kulturelle und ästhetische Bildung in den letzten Jahrzehnten in Luxemburg hatte. Seit 2006 unterrichtet sie Deutsch an einer Gesamtschule und leitet zwei Jugendtheatergruppen.

Email: [fratini\\_nathalie@yahoo.de](mailto:fratini_nathalie@yahoo.de)

**Gert Hofmann** lehrt nach Studien- und Lehrjahren in Würzburg, Wien, Münster, Seoul und Hannover deutsche und vergleichende Literaturwissenschaft, Film und *Drama and Theatre Studies* an der National University of Ireland in Cork. Seine Forschungsinteressen gelten u. a. der deutschen Literatur ‚um 1800‘, den Grenzphänomenen zwischen Literatur, Philosophie und *Visual Arts* (einschließlich Film und Theater) und der Anthropologie und Ästhetik des Tragischen. Seine wichtigsten Buchpublikationen umfassen: *Schweigende Tropen. Studien zu einer Ästhetik der Ohnmacht*, Tübingen: Francke 2004; *Dionysos Archemythos. Hölderlins transzendente Poiesis*, Tübingen: Francke 1996; *Figures of Law. Studies in the Interference of Law and Literature*, (Hg.) Tübingen: Francke 2007 und „*Alles ist nicht es selbst ...*“ *Das kairothische Gedächtnis der Dichtung*, Festschrift für Gisela Dischner (Hg. zus. mit Esther Kilian), Aachen 2000.

Email: [g.hofmann@ucc.ie](mailto:g.hofmann@ucc.ie)

**Benedikt Kessler** studierte Englisch und Wirtschaft/Politik in Frankfurt a.M. und The College of New Jersey, USA. Fulbright Stipendiat; derzeit tätig als Sekundarschullehrer im Vorbereitungsdienst in Hessen.

Email: [BenKessler@gmx.de](mailto:BenKessler@gmx.de)

**Gerd Koch** ist Professor für Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit unter besonderer Berücksichtigung von Theater. Von 1981 bis 2006 war er wissenschaftlicher Leiter des Master-Studiengangs „Biographical and Creative Writing“ an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. Er ist derzeit Vorsitzender der Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und Mitherausgeber der *Zeitschrift für Theaterpädagogik/KORRESPONDENZEN*. In Zusammenarbeit mit ihm entstand eine Reihe von Publikationen: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin: Milow 2003 (zusammen mit Marianne Streisand), *Differenz und Soziale Arbeit*, Berlin: Milow 2003 (zusammen mit Heiko Kleve und Matthias Müller), *Theaterarbeit in sozialen Feldern/Theatre Work in Social Fields*, Frankfurt am Main 2004 (zusammen mit Sieglinde Roth, Florian Vaßen und Michael Wrentschur), „*Können uns und euch und niemand helfen*“. *Die Mahagonnysierung der Welt*, Frankfurt am Main 2006 (zusammen mit Florian Vaßen und Doris Zeilinger), *Erzählen, was ich nicht weiß* (zusammen mit Reiner Steinweg), Berlin: Milow 2006, und *100 Jahre Soziales Lehren und Lernen* (zusammen mit Adriane Feustel), Berlin: Milow 2008.

Email: [Koch@asfh-berlin.de](mailto:Koch@asfh-berlin.de)

**Almut Küppers** studierte Englisch, Deutsch und Politik in Frankfurt a.M. und Birmingham, England; PGCE für Deutsch als Fremdsprache / Drama; seit 2000 tätig als akademische Rätin in der Englischdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt; Arbeitsbereiche: Lese- und Literaturdidaktik, Dramapädagogik, bilingualer Unterricht, Lehrerbildung und Unterrichtsforschung; 2005/06 Fulbright Stipendiatin und Gastdozentur am The College of New Jersey, USA.

Email: [kueppers@artbitter.de](mailto:kueppers@artbitter.de)

**Bettina Matthias** is Associate Professor of German at Middlebury College in Vermont. In addition to her research interest in early 20<sup>th</sup> century German-Austrian culture, she has developed a second area of expertise in theater-based foreign language teaching. In 2002, she founded Middlebury's German Theater Group, and she has also been the director of almost all of Middlebury's German Summer Language School's theater productions since 2003.

Email: [bmatthia@middlebury.edu](mailto:bmatthia@middlebury.edu)

**Jenny Passon** hat einen M.A. in europaorientiertem bilinguaalem Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe erworben. Sie studierte die Fächer Englisch, Deutsch und Politikwissenschaften an der Nottingham Trent University und der Universidad de Sevilla. Derzeit unterrichtet sie an der Alfred-Delp Realschule Ubstadt-Weiher in Baden-Württemberg.

Email: [jen\\_passon@yahoo.de](mailto:jen_passon@yahoo.de)

**Manfred Schewe** is co-editor of SCENARIO. [www.ucc.ie/german/schewe](http://www.ucc.ie/german/schewe)

Email: [m.schewe@ucc.ie](mailto:m.schewe@ucc.ie)

**Kristin Wardetzky** studierte in Jena und Leipzig Germanistik, Anglistik und Pädagogische Psychologie. Von 1970 bis 1991 arbeitete sie als Theaterpädagogin am Zentralen Kinder- und Jugendtheater der DDR in Ost-Berlin. Sie promovierte und habilitierte sich an der Humboldt-Universität mit zwei empirischen Studien zur Theaterrezeption und zur Märchenrezeption von Kindern. Von 1991 bis 1993 lehrte sie an der Fachhochschule für Sozialwesen Darmstadt, von 1993 bis zu ihrer Pensionierung 2006 an der Universität der Künste Berlin, Institut für Theaterpädagogik. Sie ist Vorsitzende des Vereins Erzählkunst e.V.

Email: [Kristin.wardetzky@gmx.de](mailto:Kristin.wardetzky@gmx.de)

**Christiane Weigel** studierte an der TU Berlin Erziehungswissenschaften und absolvierte ein Aufbaustudium mit dem Abschluss Master of Arts am Institut für Spiel- und Theaterpädagogik an der Universität der Künste in Berlin. Sie arbeitet als freiberufliche Theaterpädagogin, Musikerin, Erzählerin und Schauspielerin. Sie ist Mitbegründerin des Ensembles Kindertheater Däumelinchen und macht Theaterarbeit mit Migrantinnen in den Berliner Bezirken Wedding und Moabit. Seit 2005 begleitet sie ein Forschungsprojekt zu künstlerisch-ästhetischem Lernen an sechs Brandenburger Schulen (ARTuS).

Email: [Christiane-Weigel@web.de](mailto:Christiane-Weigel@web.de)