

## Foreword

Dear SCENARIO Readers,

This new edition starts yet again with our rubric *Texts around Theatre* (TaT). We are presenting an excerpt from Gottfried Keller's (1819-1890) autobiographical novel *Green Henry*. It puts forward the thought that certain people – or learner types – most effectively approach classical literature through becoming active themselves, and that experiencing improvisation can have a lasting effect on one's personality.

Following this, the article *Heaven* by Bärbel Jogschies (Theatre Heilbronn) and Doris Krohn (University of Hamburg) reports how international students who study at the University of Hamburg experienced a theatre-pedagogical workshop at the Maxim Gorki Theatre in Berlin. They were familiarized with Fritz Kater's contemporary play *Heaven (to Tristan)* through a variety of practical activities, and also to the centuries-old legend of Tristan and Isolde, the background for the play.

This edition features for the first time a contribution from the Far East perspective: *Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom*. The author Eucharia Donnery (Kwansei Gakuin University, Japan) explores ways in which drama can be meaningfully integrated into the English as a Foreign Language curriculum, with an emphasis on cultural specifics.

In her article *Towards a Pedagogy of Strangeness: Exploring the Potential of Strangeness for Foreign Language Education*, Katja Frimberger (Colegio Humboldt, Caracas, Venezuela) examines theoretical and practical concepts from theatre, particularly Brechtian forms of theatrical work. She describes how these can be employed for foreign language instruction and meaningfully prepare competencies for the encounter with the foreign culture.

Daniel Feldhendler's (Johann Wolfgang von Goethe University, Frankfurt) contribution *Das Leben in Szene setzen* is based on his concept of 'relational dramaturgy'. This concept encompasses practical approaches to Playback Theatre that are being dealt with here in more detail (following up Feldhendler's general theoretical outline in SCENARIO 2/2007).

The fifth edition ends with Sean Aita's article *The Theatre in Language Learning (TILL) Model*. Aita, (Art Institute at Bornemouth, U.K.) focuses on language learning motivation through Theatre in Education projects, specifically the *English Theatre Goes into Schools* programme. Examples are given from *Vienna English Theatre*, a Theatre in Education troupe who has been in cooperation with the Austrian Ministry for Arts and Culture since 1966.

In addition to the above contributions Birgit Oelschläger reviews a publication by Klaus Hoffmann/Rainer Klose (eds) (2008): *Theater interkulturell:*

*Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Berlin/Milow/Strasburg: Schibri Verlag and Manfred Schewe reviews Benedikt Kessler (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main, Peter Lang.

An announcement: those who intend to participate - or who are only thinking of participating - in the 23th DGFF (German Society of Foreign Language Research) Conference for Foreign Language Didactics in Leipzig, Germany (September 30 to October 3, 2009), might be interested in Working Group 9 with its focus on “Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning.”

We would like to thank Monika Schlenger (Goethe Institute Dublin) who helped us find the English translation for Gottfried Keller’s excerpt (in our rubric TaT), as well as our tireless technical team Peter Flynn and Maria Sinnecker.

And last not least, we ask our readers to be patient when certain articles, due to technical intricacies, still will not download in pdf format. We are working on it, and wishing you a relaxing summer 2009,

The Editors

Susanne Even / Manfred Schewe

August 1<sup>st</sup>, 2009

## Vorwort

Liebe Scenario-Leserinnen und Leser,

diese fünfte Ausgabe beginnt wieder mit unserer Rubrik *Texte ums Theater* (TuT), in der wir einen Auszug aus Gottfried Kellers (1819-1890) autobiographischem Roman *Der Grüne Heinrich* vorstellen. Er enthält die Überlegung, dass für bestimmte Menschen – bzw. Lernertypen – eine Annäherung an klassische Literatur besonders effektiv über das praktische Tun erfolgen kann und Erfahrungen, die in szenischer Gestaltungsarbeit gemacht werden, sich nachhaltig auf die Persönlichkeitsbildung auswirken.

Im Anschluss daran beschreiben Bärbel Jogschies (Theater Heilbronn) und Doris Krohn (Universität Hamburg) in ihrem Beitrag *Heaven*, wie ausländische Studierende der Universität Hamburg einen theaterpädagogischen Workshop am Maxim Gorki Theater Berlin erlebten. Praktische Übungen werden vorgestellt, mit denen die Studierenden in Fritz Katers zeitgenössisches Theaterstück *Heaven* eingeführt wurden und damit auch in die über etliche Jahrhunderte vielfältig variierte Legende von *Tristan und Isolde*, auf der dieses Stück basiert.

In dieser Ausgabe erscheint unter dem Titel *Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom* erstmalig ein Beitrag aus fernöstlicher Perspektive. Darin stellt Eucharia Donnery (Kwansei Gakuin University, Japan) den Aspekt Kulturspezifik ins Zentrum, indem sie erkundet, inwieweit dramapädagogische Arbeitsweisen an einer japanischen Universität sinnvoll in das English as a Foreign Language-Curriculum integriert werden können.

Katja Frimberger (Colegio Humboldt, Caracas, Venezuela) setzt sich in ihrem Beitrag *Towards a Pedagogy of Strangeness: Exploring the Potential of Strangeness for Foreign Language Education* mit der Frage auseinander, inwieweit theatertheoretische und –praktische Konzepte, insbesondere auch Brechtsche Arbeitsweisen, auf die Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts übertragen werden können, um sinnvoll auf den Umgang mit Fremdkultur vorzubereiten und entsprechende Handlungskompetenzen auszubilden.

Daniel Feldhenders (Johann Wolfgang von Goethe Universität, Frankfurt) Beitrag *Das Leben in Szene setzen* ist auf das von ihm entwickelte Konzept der ‚Relationellen Dramaturgie‘ gerichtet, in dem praktische Ansätze des Playback Theaters eine zentrale Rolle spielen. Sie werden hiermit – in Ergänzung zu Feldhenders allgemein-theoretischen Überlegungen in Ausgabe 2/2007 – detaillierter dargestellt.

Abgerundet wird diese Ausgabe durch Sean Aitas (Art Insitute at Bornemouth, U.K.) Beitrag *The Theatre in Language Learning (TILL) Model*. Im Zentrum steht

der Aspekt der Förderung von Sprachlernmotivation durch Theatre in Education-Projekte – am Beispiel der Erfahrungen des *Vienna English Theatre*, einer Theatre in Education-Gruppe, die bereits seit 1966 mit dem österreichischen Ministerium für Kunst und Kultur im Rahmen des Programms *Englisches Theater geht in die Schulen* kooperiert.

In Ergänzung zu den genannten Beiträgen rezensiert Birgit Oelschläger eine Veröffentlichung von Klaus Hoffmann/Rainer Klose (Hrsg.) (2008): *Theater interkulturell: Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Berlin/Milow/Strasburg: Schibri Verlag, und Manfred Schewe rezensiert Benedikt Kessler (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Wir möchten an dieser Stelle noch auf einen Konferenz-Schwerpunkt hinweisen, der für SCENARIO-Leserinnen und Leser von besonderem Interesse ist: Arbeitsgruppe 9 „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht“ im Rahmen des 23. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, 30. September bis 03. Oktober 2009 an der Universität Leipzig.

Bedanken möchten wir uns bei Monika Schlenger (Goethe-Institut Dublin) für die hilfreiche Unterstützung bei der Besorgung der englischen Übersetzung des in der Rubrik Texte ums Theater abgedruckten Auszuges aus Gottfried Kellers *Der Grüne Heinrich*. Ständiger Dank gilt unserem unermüdlichen technischen Team, Peter Flynn und Maria Sinnecker.

Und zu guter Letzt bitten wir um Geduld, wenn sich aufgrund technischer Tücken einige Artikel noch nicht reibungslos im druckerfreundlichen pdf-Format herunterladen lassen und wünschen allen Leserinnen und Lesern einen erholsamen Sommer 2009,

Die Herausgeber

Susanne Even / Manfred Schewe

1 August, 2009

## Der Grüne Heinrich

*Gottfried Keller*

Der Weg zur Literatur, z.B. zu Schillers Werken, ist nicht notwendigerweise für alle derselbe; diese Einsicht, die einer stärkeren Umsetzung in methodisch-phantasievolles Handeln bedarf, ist in der Literatur selbst zu finden. Im folgenden Auszug aus Gottfried Kellers *Der Grüne Heinrich* erinnert sich der Erzähler an seinen Vater und dessen Freunde:

### *Der Grüne Heinrich*

„Wenn sie auch Schiller auf die Höhen seiner philosophischen Arbeiten nicht zu folgen vermochten, so erbauten sie sich um so mehr an seinen geschichtlichen Werken, und von diesem Standpunkt aus ergriffen sie auch seine Dichtungen, welche sie auf diese Weise ganz praktisch nachfühlten und genossen, ohne auf die künstlerische Rechenschaft, die jener Große sich selber gab, weiter eingehen zu können. Sie hatten die größte Freude an seinen Gestalten und wußten nichts Ähnliches aufzufinden, das sie so befriedigt hätte. Seine gleichmäßige Glut und Reinheit des Gedankens und der Sprache war mehr der Ausdruck für ihr schlichtes, bescheidenes Treiben als für das Wesen mancher Schillerverehrer der gelehrten heutigen Welt. Aber einfach und durchaus praktisch, wie sie waren, fanden sie nicht volles Genügen an der dramatischen Lektüre im Schlafrock; sie wünschten diese bedeutsamen Begebenheiten leibhaftig und farbig vor sich zu sehen, und weil von einem stehenden Theater in den damaligen Schweizer Städten nicht die Rede war, so entschlossen sich sich ... kurz und spielten selbst Komödie, so gut sie konnten. Die Bühne und die Maschinen waren freilich schneller und gründlicher hergestellt, als die Rollen erlernt wurden, und mancher suchte sich über den Umfang seiner Aufgabe selbst zu täuschen, indem er mit vergrößerter Kraft Nägel einschlug und Latten entzweisägte; doch ist es nicht zu leugnen, daß ein großer Teil der Gewandtheit im Ausdruck und des äußern Anstandes, welche fast allen jenen Freunden eigen geblieben ist, auf Rechnung solcher Übungen gesetzt werden darf.“

Aus:

Keller, Gottfried (1986): *Der Grüne Heinrich*. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag, 18-19

TaT– Texts around Theatre –TaT

## Green Henry

*Gottfried Keller*

The path to literature, e.g. to the works of Schiller, is not necessarily the same for everybody. This insight can be found in literature itself, and needs to be realized more strongly through methodological-imaginative action. The following excerpt from Gottfried Keller's *Green Henry* contains the narrator's memories of his father and friends:

### *Green Henry*

“Even if they were unable to follow Schiller to the lofty heights of his philosophical treatises, they profited all the more from his historical works, and from this standpoint they tackled his poetry too, which they entered into and enjoyed in an altogether practical fashion, without being able to go into the artistic values which that great man set up for himself. They took the greatest pleasure in his characters, and liked them better than anything else of the kind. The unvarying ardour and purity of his thought and language was more appropriate to their simple way of life than to that of many a learned admirer of Schiller in the world today. But being simple and absolutely practical, they could not get complete satisfaction out of dramatic readings in negligé; they wanted to see these great creations vividly presented in bodily form and, since there was no talk of a permanent theatre in the Swiss towns of that period, they made another decision . . . and acted plays themselves as well as they were able. To tell the truth, they were quicker and more thorough about setting up the stage and its mechanical devices than about learning their parts, and many a one tried to deceive himself about his real job in the theatre by increased activity in driving nails and sawing boards. Yet it cannot be denied that a great deal of the facility of expression and the pleasing deportment that was the hallmark of almost all these friends could be set down as the result of their dramatic efforts.“

From:

Keller, Gottfried (1985): *Green Henry*. Transl. by A. M. Holt. London, John Calder, 13-14

## Heaven – Theaterpädagogisch Vor- und nachbereitet

*Bärbel Jogschies / Doris Krohn*

### Zusammenfassung

Das Berliner Maxim Gorki Theater bietet wie viele deutsche Theater für Zuschauergruppen und Schulklassen theaterpädagogische Workshops an, die das Publikum auf den Theaterbesuch vorbereiten und in die Inszenierungen einführen. Diese Workshops enthalten interaktive Spiele und Übungen, die die Absichten der Theatermacher nachempfinden lassen und das Verständnis für die spezielle Theaterarbeit erhöhen. Die Autorinnen glauben, dass sich diese spielerischen Interaktionen für den Fremdsprachenunterricht eignen. Exemplarisch wird im Teil I von der Theaterpädagogin Bärbel Jogschies ein solcher Workshop beschrieben. Im Teil II reflektiert die Deutsch als Fremdsprache-Dozentin Doris Krohn über die Wirkungen, die dieser Workshop und der daran anschließende Theaterbesuch auf die Teilnehmer hatten. Nicht zuletzt ist der Artikel ein Kulturtip, eine Leseempfehlung und eine Liebeserklärung an das moderne deutsche Theater.

## 1 Teil

**Theaterpädagogin Bärbel Jogschies beschreibt einen theaterpädagogischen Einführungsworkshop in die Armin Petras' Inszenierung *Heaven (zu Tristan)* von Fritz Kater am Maxim Gorki Theater Berlin<sup>1</sup>**

### 1.1 DAS STÜCK

Liebestod in Wolfen: Simone liebt Anders. Doch wie einst Tristan seine Heimat Cornwall, verlässt der Architekturstudent Anders Wolfen, die Stadt der gemeinsamen Kindheit. Er bricht auf nach Amerika. Simone bleibt in der ostdeutschen Provinz zurück. Helga liebt ihren Mann, den Psychiater Königsforst, und das schon seit mehr als zwanzig Jahren. Doch auch sie werden Wolfen verlassen. Seit die Filmfabrik geschlossen wurde, gibt es für die Laborantin keine Arbeit mehr. Gerade noch haben sie gespielt, Sterne am

<sup>1</sup> Vgl. in diesem Kontext auch das Interview mit Armin Petras in SCENARIO 2 (2007).

himmel des anderen“ zu sein. Jetzt wird ihr Neubaublock abgerissen. Zurück bleiben die Reste und die Raben.

„erleben wir uns als in die welt geschleudert oder als teil eines ganzen?“

Wie Marietta Blau, die einst dank der Entwicklung einer speziellen Filmemulsion die sternenförmig auseinander fliegenden Teilchen einer Kernzertrümmerung sichtbar machte, beschreibt Fritz Kater mit "Heaven" die Zertrümmerung einer Lebenslandschaft und zeigt deren Folgen. Kater führt seine Figuren vom Paradies durch das Fegefeuer in die gegenwärtige Hölle des deutschen Ostens.

So kündigte das Maxim Gorki Theater Berlin die Uraufführung des Stückes *Heaven (zu Tristan)* von Fritz Kater an. Kein leichter Stoff. Sowohl die literarische Vorlage als auch der inszenatorische Zugriff erfordern viel Insiderwissen, sowohl was die Situation in Ostdeutschland als auch die intertextuellen und historischen Bezüge betrifft. Dieses soll dem Publikum in theaterpädagogischen Workshops auf spielerische Weise vermittelt werden. Dabei macht der interaktive Ansatz die Arbeitsweise im Theater auf sinnliche Weise transparent.



Abbildung 1: *Heaven (zu Tristan)*

## 1.2 DER WORKSHOP

Die Inszenierung ist eher karg in der Ausstattung. Auf einen weißen Block werden die Bilder einstürzender Neubauten projiziert. Wolfen. Eine Heimat wird geschreddert. Eine Lebenswelt verfällt vor den Augen ihrer Bewohner.



Die Geschichten der Menschen werden erzählt als eine Tragödie auf der Folie großer Oper und großer Legenden.

Was braucht ein Zuschauer, der die Situation in Ostdeutschland nicht kennt, um sich für die Empfindungen der Figuren zu öffnen? Was brauchen die Studierenden, um die Intentionen des Autors, des Regisseurs und des Ensembles zu verstehen? Das ist die Ausgangsfrage, die ich mir als Theaterpädagogin stelle. Welche Zeichen müssen übersetzt werden? Welche Querverbindungen müssen gezogen werden?

**Zuhause ist da, wo ich herkomme** — Ich entschieße mich, mit einer Einfühlung in das Heimatthema zu beginnen. Jeder, der ein Zuhause hat, verbindet es mit Gefühlen und Erinnerungen. Davon zu erzählen schafft Nähe.

**Übung 1 – Kennen lernen:** Die Gruppe steht im Kreis. Jeder nennt seinen Namen und den Ort seiner Herkunft, verbunden mit einer Geste. Alle machen sie nach!

Das ist eine sehr simple Übung. Aber sie macht folgende fundamentale Dinge über Theater deutlich: Theater ist Nachahmung. Nachahmung ist nie perfekt, da sie durch die Gegebenheiten des eigenen Körpers und der eigenen Wahrnehmung verändert wird. Es entsteht eine Interpretation, eine subjektive Abwandlung der Vorlage.

- Ich könnte Du sein. Ich kann sehen, fühlen, verstehen, wer du bist und in deine Rolle schlüpfen. Empathie. Theater wirkt über Identifikation, über das Erkennen des Eigenen im Fremden.
- Ich könnte eine Figur auf dem Theater sein: Hiro aus Yokohama oder Ilaria aus Venedig. Ich müsste nicht all meine Privatheiten verkünden, sondern würde mich auf das Wesentliche reduzieren, auf das, was für die Geschichte wichtig ist. Theater ist abstrakt.

**Übung 2 – Mein Zuhause – Eine Installation:** Jeder der Gruppe schreibt ein Wort auf einen Zettel, das den Satz beendet: „Zuhause, das bedeutet für mich ...“ Auf der Bühne stehen Stühle, auf denen die Zettel dem Publikum zugewandt arrangiert werden. Jeder Teilnehmer tritt vor und erklärt sein Wort und wofür es steht. Eine Installation entsteht, die alle Zuhause zusammenfasst aus den Empfindungen aller.

Der Vorgang der Erklärung ist ein performativer. Er zeigt einen Menschen, der öffentlich von sich erzählt, der durch die Bühne vom Privatmenschen zum exemplarischen Menschen wird. Obwohl alle an der Entstehung der Installation beteiligt sind, fungieren die Zuschauenden als anteilnehmendes Publikum. Das ist eine Zuschauhaltung, die wir Theaterpädagoginnen gerne in unserem Publikum erzeugen, weg vom Konsumieren von Kunst, hin zur koproduzierenden Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk.

**Übung 3 – Blick über eine Landschaft – Beschreiben:** In der Inszenierung gibt es eine Stelle, wo Helga und Königsforst auf dem Dach ihres Hauses stehen und über die Landschaft ihrer Heimat schauen, sie zeigen ins Publikum auf einen angeblichen Wald, eine leerstehende Fabrik. In unseren Köpfen entsteht ein Panorama. Diese schauspielerische Aufgabe erteile ich den Workshopteilnehmern auch. Sie gehen einzeln vor unsere „Zuhause“-Installation auf die Bühne. Dann erzählen sie mit Worten und Gesten, wo in ihrer Heimat sie stehen und was sie von diesem Ort aus sehen können, was für Erinnerungen sie mit diesen Plätzen verbinden. Vor uns Zuschauenden entstehen Landschaften, wir sehen einem Menschen beim Denken zu, seine Gesten ordnen den imaginären Raum um ihn herum, sein Körper, sein Gesicht offenbaren Emotionen, die aus der Erinnerung emporsteigen. Die meisten sind sich der Theatralität dieses Vorganges nicht bewusst, das gedankliche Rekonstruieren des Erinnerungsbildes erfordert zu viel Konzentration. Auch die Zuschauer vergessen, dass sie Zuschauer sind. In ihren Köpfen entsteht die Vorstellung einer Landschaft, einer Kindheit.

Wir haben ein Panorama von Heimat, Zuhause und Kindheit geschaffen. Ich habe es entstehen lassen, um es im Folgenden zu zerstören, vor aller Augen, um so den Verlust, den die Figuren im Stück erleiden, deutlich zu machen. Ich kommentiere unsere Übungen jetzt erst. Ich stelle den oft warmen Erinnerungsgefühlen bewusst kalte und harte Fakten der Realität gegenüber:

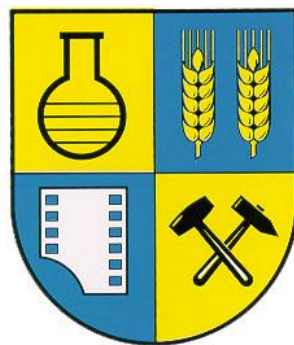


Abbildung 2: Das Wappen von Wolfen

Armin Petras ist aufgewachsen in Wolfen. Wolfen erhielt 1958 das Stadtrecht. Das Wappen von Wolfen zeigt neben Ähren auch einen Erlenmeierkolben als Symbol für chemische Industrie und einen Filmstreifen als Symbol für die Filmfabrik Wolfen (ORWO). Allein in der Filmfabrik arbeiteten 14000 Frauen. Nach der Wende wurde die Filmfabrik Wolfen geschlossen. Die Menschen verloren ihre Arbeit und die Stadt ihre Identität. 1999 hatte Wolfen noch 44000 Einwohner. 2005 waren es nur noch 25000. Seit 2007 ist Wolfen keine eigenständige Stadt mehr, sondern Stadtteil des benachbarten Bitterfeld.

**Übung 4 – Debatte über sterbende Städte:** Am Anfang des Stückes wird dieser Verlust der Heimat durch die Figur des jungen Architekten Anders Adlercreutz reflektiert. Aus seinem Text stammen die Sätze für die folgende Übung.

- Sterbende Städte werden von den Bewohnern als Verlängerung ihres eigenen Körpers empfunden.
- Sie fühlen sich selber krank.
- Sie sind verunsichert und in ihrer Existenz bedroht.
- Die Tatsache, dass Gemeinden verlassen werden, ist nicht neu in der Geschichte.
- Im amerikanischen Mittelwesten, in Nordengland und im Ruhrgebiet wurden unrentable Produktionsstätten stillgelegt.
- Ganze Landstriche sind verödet.
- Das ist unangenehm für die Bevölkerung.
- Es gibt Umstrukturierungsmaßnahmen.
- Neue Technologien werden angesiedelt.
- Durch Bildungs- und Sozialoffensiven können Katastrophen verhindert werden.
- In Ostdeutschland ist die Lage heute anders.
- Milliarden von Subventionen versackten in der Bürokratie oder flossen direkt zu den Konzernen.
- Die von Staatsgeldern gebauten Infrastrukturen erwiesen sich als überdimensioniert.
- Die jüngeren gut ausgebildeten Menschen fliehen aus den Städten.
- Die älteren und die ganz jungen Menschen müssen bleiben.
- Sie leben in einer Welt, die aussieht wie früher, aber nicht mehr funktioniert.
- Alles, was von außen kommt, erleben sie als feindliche Bedrohung.
- Sie haben keine Zukunft, keine Hoffnung, keine Träume, die sie mit dem Begriff Heimat verbinden könnten.
- Wir brauchen Träume von den Orten, in denen wir leben wollen.
- Wie soll dein Haus, deine Stadt, dein Leben, dein Land in 10 oder 15 Jahren aussehen?

Jeder Teilnehmer bekommt einen dieser Sätze. Die Teilnehmer tragen sie dann wie in einer Debatte nacheinander vor. Allerdings sollen den Sätzen Konjunktionen vorangestellt werden, die klar machen, welche Position man in Bezug auf seinen Vorredner vertritt. Schließt man sich an („Ja, genau, und“ etc.) oder widerspricht man („Aber nein, ...“)? Begründet man („weil, deswegen...“)? oder belegt man („zum Beispiel, genau so wie...“)? etc. Durch diese Übung wird die Sprache subjektiver, dialogischer und emotionaler, die Teilnehmenden können die objektivierende Distanz zum Text aufgeben und finden so eine Haltung, die die Figur durch Körpersprache, Tonfall, Partnerbezug zusätzlich zum Textinhalt ausdrückt. Der Sachinhalt des Textes wird dadurch konnotiert, gewichtet, gerichtet, gewertet; durch Ironie und Sarkasmus kann der Inhalt sogar in sein Gegenteil verkehrt werden. Die Teilnehmenden können so selbst mit den Gestaltungsmöglichkeiten von Sprache spielen.<sup>2</sup>

**Zuhause ist da, wo meine Zukunft ist?** — Die Figuren im Stück haben Mühe, sich ihre Zukunft vorzustellen. Aus Mangel an Zukunft versuchen Helga und Königsforst gemeinsam aus dem Leben zu gehen. Aber auch das scheint kein Ausweg. Sie lassen sich scheiden und leben einfach weiter. Robert gebiert fortwährend neue Ideen für die Zukunft – aberwitzige oder vernünftige, visionäre oder hirnrissige. Simone ergeht sich in Traurigkeit – kann keine Zukunft denken ohne ihren Geliebten.

**Zuhause ist da, wo meine Liebe ist** — Kater nennt sein Stück *Heaven (zu Tristan)*. Er bezieht sich dabei eher auf den Kern der Legende als auf die konkreten literarischen Vorlagen. Ihn interessiert die verhängnisvolle Verstrickung im Dreieck Tristan, Isolde, Marke, die im Zwiespalt zwischen Liebe und Loyalität keine gerechte Lösung zulässt.

**Übung 5 – Tristan spielen – eine Improvisation:** Die Gruppe soll sich mit der Legende von Tristan und Isolde vertraut machen. Sie soll die Geschichte selbst spielen. Drei Kleingruppen erhalten ein kurzes Dossier, das mit einfachsten Mitteln (Pappkrone, Stoffe, Holzschwert) in Szene gesetzt und den anderen vorgespielt wird. Die Tristanmotive sollen später in der Aufführung wiederentdeckt werden können.

- Anweisung für Kleingruppe 1 – Riwalin ist ein schöner junger Ritter. Er kommt an den Hof von König Marke und geht mit ihm gemeinsam in den Krieg. Dabei wird er schwer verwundet. Blanscheflur ist die Schwester des Königs Marke. Sie hat sich in Riwalin verliebt. Weil sie glaubt, dass

---

<sup>2</sup> Der Text selbst schlägt vor, was zu tun ist: Zukunftsvisionen zu malen, zu spielen, zu beschreiben. Wie soll mein Tag in 10 Jahren aussehen? Hier ließe sich der Workshop in eine sozialpädagogische Richtung erweitern. Aber meine Aufgabe als Theaterpädagogin an einem Theater ist die Vorbereitung eines Theaterbesuches; das heißt Wissen, Emotionen und Erfahrungen zu vermitteln, die dem Publikum die genussvolle und erkenntnisreiche Rezeption eines Theatererlebnisses ermöglichen.

er sterben wird, besucht sie ihn heimlich. Die beiden lieben sich. Diese große Liebe macht ihn gesund und sie schwanger. Riwalin wird als König in seine Heimat zurückgerufen. Feinde bedrohen seinen Thron. Er nimmt Blanscheflur mit sich und heiratet sie. In der Schlacht wird er getötet. Blanscheflur erfährt von Riwalins Tod und stirbt an gebrochenem Herzen. Ihr Sohn bleibt ohne Mutter und Vater zurück. Und weil sein Leben so traurig begann, nennt man das Kind Tristan.

- Anweisung für Kleingruppe 2 – Das Waisenkind Tristan wird wie ein Königssohn an König Markes Hof aufgezogen. Aus Dankbarkeit schlägt er für ihn viele Schlachten. Einmal trifft ihn ein Giftpfeil. Ein Mädchen rettet ihm das Leben und verschwindet danach. In beiden entbrennt eine große Liebe füreinander. Tristan stellt sich einem Zweikampf. Der Preis für den Gewinner ist die Hand der Königstochter Isolde. Tristan gewinnt den Kampf. Prinzessin Isolde leibhaftig ist das Mädchen, das ihn einst gerettet hat. Aber König Marke will Isolde zur Frau. Auf der Reise zu Marke will Isolde Tristan und sich selbst vergiften. Aber ihre Dienerin hat das Gift mit einem Liebestrank vertauscht, um ihre Herrin zu retten. Jetzt lieben sich die beiden nur noch mehr.
- Anweisung für Kleingruppe 3 – Tristan ist krank vor Sehnsucht nach Isolde, die mit König Marke verheiratet ist. Auch ihr Herz schlägt seit langem für Tristan. Tristan bittet Marke, für ihn in den Krieg ziehen zu dürfen. Er kann nicht mehr in Isoldes Nähe sein. Verletzt kommt er aus der Schlacht zurück. Isolde pflegt Tristan gesund. Beide geben sich der Liebe zueinander hin. Marke entdeckt das Verhältnis und verbannt die beiden. Aber Marke liebt Isolde so sehr, dass er sie zurück holen lässt. Tristan geht ins Ausland und will nicht zurück. Er kann ohne Isolde nicht leben und nicht sterben. Er wird in einem Kampf tödlich verwundet. Isolde eilt zu ihm. König Marke verfolgt sie. Tristan und Isolde sterben eng umschlungen. „Isolde, meine Freude, Isolde, meine Not, du bist für mich das Leben, du bist für mich der Tod.“<sup>3</sup>

Spielende wie Zuschauende haben sich nun eine literarische Quelle angeeignet. Jetzt kommt es darauf an, deren Motive in der Inszenierung wiederzuentdecken. Der Transfer wird vorbereitet.

Der Autor Fritz Kater behauptet<sup>4</sup> die Tragödie des Ostens. In den Grundfesten erschüttert, finden die Menschen keinen Halt mehr. Anders Adlercreutz/Tristan, der ausgezogen war eine andere/neue Heimat für sich und Simone/Isolde zu finden, kommt todkrank zurück. König Marke/Robert wischt das Blut ihrer

<sup>3</sup> Dieses Zitat stammt aus Günter de Bruyns Nachdichtung (Frankfurt/Main, Dezember 2000) von „Tristan und Isolde“, die auf Gottfried von Strassburgs Versepos zurückgeht. In diesem Falle eignet es sich wegen seiner poetischen Dichte und Einfachheit als Textinspiration für den letzten Satz Tristans, der von den Spielenden so benutzt werden kann.

<sup>4</sup> Gegen den Vorwurf von Ostalgie und Larmoyanz, der den Ostdeutschen von Westdeutschen gerne gemacht wird, wenn sie ihre Verluste beklagen.

Selbstmordversuche weg, bemüht sich verzweifelt Heimat zu geben, wo keine mehr ist.

Aber auch allen anderen Figuren ist das Glück versagt. Kater variiert das „Nicht-mit-dir-und-nicht-ohne-dich“ in dem misslingenden, gemeinsamen Selbstmord von Helga und Königsforst, in den ‚kaputten‘ Beziehungen ihrer Tochter Sarah und in der Halt- und Hoffnungslosigkeit von Micha, den seine Mutter verlassen hat, um ihn ernähren zu können. Folgerichtig „fällt er in den Sumpf und da fressen ihn die Raben.“

**Simone. :**

meinen bruder haben seine kumpels mit dem baseballschläger erschlagen  
zu ferienende  
warn schöner sommer  
nur zu heiß alle seen ham geblüht  
gefühl zu haben ein nichts zu sein  
meinem kleinsten bruder dem der noch lebt sagen sie in der schule  
aus dir wird nichts  
kann gar nichts draus werden  
wolfen

1990	44000
2005	25000

macht 19 000 minus plus ein micha

Der Dramatiker Kater, der sich auf Brecht, Müller und Schlee als Lehrer beruft, fügt noch mehr Schichten und Parallelen ein, die diese Grundmetapher von Heimatverlust und Entwurzelung aufgreifen. Heimat ist dabei nicht nur ein Ort, sondern auch ein gewohntes Denksystem, das erschüttert wird und zu dem es kein Zurück mehr gibt.

**Königsforst. :**

ICH HABE KEINEN HIMMEL MEHR ÜBER MIR  
UND ICH BIN NICHT GEBOREN SONDERN  
AUSGELIEFERT  
MEINE PANIK IST MIT DER ZU VERGLEICHEN ALS 1630 KEPLER DIE  
SONNENFLECKEN ENTDECKTE JETZT WAR klar  
DASS DIE ERDE KEINE SCHEIBE MEHR SEIN KONNTE  
SIE WAR  
EINE KUGEL  
UND MAN WÜRDE ÜBER KURZ ODER LANG VON IHR  
STÜRZEN

Die Figuren selbst sind nicht nur Akteure der Geschichte. Sie reflektieren sie auch. Sie erleben ihren Untergang bei vollem Bewusstsein und wachem Verstand. Kater lässt seine Figuren von den Wissenschaftlern Marietta Blau und Viktor Hess erzählen, die einander inspirierten und deren Erforschungen der fotografischen Darstellung kosmischer Strahlung sich ergänzten und zu einer wissenschaftlichen Revolution führten. Diese brachte Viktor Hess den Nobelpreis ein, während Marietta Blau, die deutsche Jüdin, im mexikanischen

Exil ungeehrt und unbemerkt starb. So kann es gehen. Die Umordnung der Welt fordert ihre Opfer.

**Anders. :**

es gibt kein anderes leben  
es gibt nur das hier  
und bewegung

Welche Rolle spielt regionale Verwurzelung in meinem Leben? Wie gehe ich mit den modernen Anforderungen an Flexibilität und Mobilität um? Wiegen deren Gewinne die Verluste an Heimatverbundenheit auf? Das sind die Fragen, mit denen ich die Workshop-Teilnehmenden in die Vorstellung entlasse. Im Gespräch nach der abendlichen Aufführung wird sich erweisen, wie sie sich mit dem Gesehenen in Beziehung setzen, ob und wie sie das Gesprächsangebot der Theaterleute annehmen.

**Zuhause ist da, wo man um mich trauern wird** — Der Dramatiker Fritz Kater erhielt für sein Stück *Heaven (zu Tristan)*, in dem er Sterbebegleitung seiner Heimat, Trauerarbeit leistet, den Else-Lasker-Schüler-Literaturpreis.

Der Regisseur Armin Petras wurde für die Inszenierung mit dem Friedrich-Luft-Kritikerpreis geehrt. Was macht dieses Stück so wichtig? Die Jury begründet ihre Entscheidung:

Fritz Kater schafft ein zeit- und grenzüberschreitendes 'Ost-Stück', das gesellschaftliche Konflikte auch als individuelle Konflikte erzählt, deutsch-deutsche Gegenwart beleuchtet, ohne in Klischees zu verfallen. Armin Petras gelingt eine Inszenierung, die auch das fragmentarische, bruchstückhafte der Erzählung in sowohl packende wie auch poetische Bilder fasst und eindrucksvolle schauspielerische Leistungen provoziert, die die Zuschauer in ihren Bann ziehen.

## **2 Teil „ ... und nützlicher vielleicht als tausend Bücher“ – Zur Wirkung des ‚Heaven-Workshops‘ am Maxim Gorki Theater auf internationale Studierende der Universität Hamburg – Erinnerungs-, Reflektions- und Feedback-Splitter**

“Was machst du eigentlich mit Studierenden aus aller Welt, die an der Universität Hamburg an unterschiedlichen Fakultäten studieren und bei dir studienbegleitende DaF-Lehrveranstaltungen besuchen in einem Theaterworkshop und dazu noch in Berlin?“ Auf diese Frage antwortete ich: „Mit ihnen gemeinsam ostdeutsche Realität besser kennen lernen!“ Erstaunen. „Tja, wer 17 Jahre nach der Wiedervereinigung beim Thema geografische Begrenzungen des eigenen Landes erst einmal nur auf Flensburg und Passau kommt und wem die Gegend zwischen Meiningen und Usedom immer noch unbekannter ist als Land und Leute zwischen Barcelona und Granada, sollte schleunigst mal etwas dagegen

tun, wenn sie guten Gewissens weiter deutsche Landeskunde unterrichten möchte“, füge ich noch hinzu.

Die Kooperation am Berliner Maxim Gorki Theater (MGT) mit einer gestandenen Theaterpädagogin und Schauspielerin aus Stralsund verspricht anregend, lehrreich unkompliziert zu werden. Der Umstand, dass wir in zwei unterschiedlichen Systemen aufwuchsen und ausgebildet wurden, macht das ganze Unternehmen besonders spannend. Unser großes Vertrauen in die Wirksamkeit theatraler Arbeits- und Lernformen eint uns ebenso wie unsere norddeutsche Herkunft.

Die grob orientierende Vorbereitung auf Fritz Katers Stück *Heaven (zu Tristan)* erfolgt für die zwölf ausländischen Studierenden aus fünf Fakultäten mit neun unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und Herkünften im Rahmen einer zweistündigen studienbegleitenden Lehrveranstaltung Deutsch als Fremdsprache mit dem Titel „Übungen zu und mit literarischen Texten“. Dies geschieht ohne Textvorlage mit einer von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen kleinen Landkarte der Bundesrepublik Deutschland in ihren Grenzen von 1990, Auszügen aus dem Programmheft des MGT sowie dem kurzen Essay „Rette dich Tristan! – Einmal quer durch die Republik, die es nicht mehr gibt“ von Ludwig Haugk.<sup>5</sup>

Zum Einstieg führt das Sammeln von H-Wörtern zu einer poetischen Alliteration, die in konkrete studentische Fragen zu Inhalt und Problematik des Stücks münden.

H wie Heaven  
H wie Himmel  
H wie Hölle  
H wie Heimat  
und nach H kommt I –  
I wie Ich  
Heaven ist Wolfen.  
Wo und was ist Wolfen?  
Wo genau verlief die Grenze zwischen Ost- und Westdeutschland?  
Hamburg gehörte zu welchem Staat?  
Berlin lag mitten in der DDR – wie geht das denn?  
Die Grenze war eine hohe Mauer zwischen den beiden Deutschlands?  
Wie funktioniert eigentlich eine Wiedervereinigung konkret?  
Gibt es eine Wiedervereinigung der Köpfe und Herzen?  
Was ist mit dem Wort demokratisch passiert?

Offene und ehrliche Fragen von zwölf jungen Menschen, die Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre zwischen Yokohama und Venedig, zwischen Leningrad und Feuerland geboren wurden. Mehr als die Hälfte war schon einmal in Berlin, Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland. Dieser Berlin-Besuch aber wird anders. Wir gehen zu Fuß vom neuen Hauptbahnhof aus zum MGT – zu finden in der Prachtallee *Unter den Linden* zwischen der Humboldt-Universität und dem

<sup>5</sup> Im *Gorki-Planet*, dem vierteljährlich erscheinenden Blatt, der Dramaturgie des Maxim Gorki Theaters, das den Spielplan kommentiert.



Deutschen Museum im Herzen des ehemaligen Ost-Berlin, der Hauptstadt der Deutschen Demokratischen Republik. Wir bleiben immer wieder stehen. Ohne öffentliche Hinweise versuchen wir mit Hilfe eines Stadtplans zu rekonstruieren, wo denn nun die Grenze zwischen den beiden Welten in dieser einen Stadt verlief. Es ist schwer nachzuvollziehen.

Ich entscheide mich, Elemente aus dem szenischen Lernen auf offener Straße einzusetzen, um unsere Wahrnehmung und unser Verstehen von dem schwer Vorstellbaren zu unterstützen.

Wir machen einen Abstecher zum großen *Gendarmenmarkt* und ich rege an, eine Personeninstallation zu versuchen, indem wir markante Orte in der Stadt durch uns selbst zueinander positionieren.



Abbildung 3: Personeninstallation

„Wenn ich der *Berliner Hauptbahnhof* bin und Luis das *Reichstagsgebäude*, wer ist dann wo das *Brandenburger Tor*, die *Siegessäule*, der *Fernsehturm*, der *Funkturm*, der *Palast der Republik* etc. Ein „Stadtvermesser“ erhält nach abgeschlossener Installation ein Stück Kreide und den Auftrag, stadtplanunterstützt den ungefähren Mauerverlauf auf dem Pflaster zu markieren und die noch nicht Positionierten darauf als Mauer zu installieren. Die *Siegessäule* reckt den Hals, sie kann die *Humboldt-Universität* nicht mehr sehen.

Teilung wird erlebbar. Wir vertiefen nicht weiter. Eigentlich ist das nicht unser Thema. Aber eine solche Erfahrung am eigenen Leibe, so die Annahme, ist eine gute Vorbereitung auf die bevorstehende Workshop-Arbeit und die abendliche Theateraufführung, in der viele Bezüge zum Nachwende-Deutschland (Ost) hergestellt werden.

Wir erreichen das MGT mit Verspätung. Vor allem die russischen Teilnehmerinnen sind gespannt auf die Einführung. Wie kam dieses deutsche Theater zum Namen eines ihrer ganz großen Dichter? Fragen werden beantwortet, Bühnen-Räumlichkeiten gezeigt, Theaterluft eingatmet, und schon geht's los.

Mitten im Foyer unter den überlebensgroßen Schauspielerfotos nehmen wir Platz. Alle sind ein bisschen aufgereggt und höchst aufmerksam.

Der Einstieg (vgl. Übung 1 in Teil I) übers Ich gelingt und ebnet alles Weitere. Niemand hatte Erfahrungen mit theatralen Arbeits- und Lernformen und es ist höchst überraschend, wie schnell sich alle öffnen, nach außen wie nach innen.

Die DIN-A4-Blatt-1-Wort-Installation zur Frage „Was ist Heimat für dich?“ bringt berührende Wortschöpfungen durch ungewöhnlichen Einsatz von Suffixen oder Präfixen zu Tage: wie z.B. *warmherzlich* oder *Uneinsamkeit*.

Eine mich erstaunende Spontaneität lässt die Studierenden schüchtern bis resolut – aber angstfrei und flüssig – ihre Kommentierungen darbieten. Beim mündlich vorgetragenen inneren Blick über eine Landschaft – eine Landschaft oder einen Ort der Erinnerung – lernen sich alle noch einmal ganz anders kennen. Die Wehmut über das Vergangene oder das Verlorene oder das im Moment Nicht-Erreichbare lässt sie etwas näher zusammenrücken. Man merkt ihnen an, dass das Thema Zuhause / Heimat sie berührt hat, es anfängt sie zu fesseln und aufnahmebereiter macht für das postostdeutsche Besondere, das für sie Neue und Fremde.

Die sich anschließende Übung (vgl. Übung 4 in Teil I) steigt unmittelbar in das Stück ein, indem die Workshop-TeilnehmerInnen mit einzelnen Sätzen zur Problematik der sterbenden Städte aus der Heaven-Theaterfassung ausgestattet werden. Beim Vortragen ergänzen sie die Sätze durch Satz verbindende Elemente, treten so in direkten Dialog miteinander über das verödenende, sterbende Wolfen im Osten Deutschlands und kommentieren später im Auswertungsgespräch mit ihren herkunftsbezogenen Erfahrungen und Informationen entvölkerte Städte im Norden Japans (Toya/Hokkaido), verwaarloste Ansiedlungen im Westen Sibiriens und zerstörten Lebensraum im Süden Chiles, dem äußersten Süden der Welt.

Neben dem Umstand, dass es sich um eine jedem DaF-Unterricht alle Ehre machende, zum Sprechen animierende und rhetorische Kompetenz fördernde Übung handelt, scheinen die Studierenden mit allen Sinnen im dem Workshop Raum gebenden Theaterfoyer angekommen zu sein. Die kurze Debatte wird – mimisch und gestisch unterstützt – mit Leidenschaft geführt, befreit von der üblichen nüchternen Unterrichtssituation, und lässt die Sätze lockerer und überzeugender zugleich kommen.

Die Mini-Inszenierungen zu Tristan und Isolde mit den ewigen Menschheitsthemen Liebe, Leidenschaft, Treue, Verrat lassen sie vollends heimisch werden in den recht eigenwilligen Foyer-Gegebenheiten: vor der Garderobe, neben den Säulen, an Spiegeln, vor Flügeltüren – überall wird mit Bravour geschmachtet, geliebt, gestritten, gekämpft, gestorben.

Ich war der König von Irland und die Dienerin<sup>6</sup>

Bewegend bewegt durch die eben durchlebten Kurz-Dramen ist es ein Leichtes,

---

<sup>6</sup> Kursiv geschriebene Zitate sind den schriftlichen Auswertungen der ausländischen Studierenden entnommen.

bei der nächsten und letzten Übung mit Rollenkarten in Figuren zu schlüpfen, die wir am Abend auf der Bühne erleben werden.

Etwas abgekämpft, müde – und den Hunger ganz vergessend – scheinen die Studierenden sich schon der Inszenierung zugehörig zu fühlen, ein wenig wie ein Schattenensemble.

Ich war doch gerade noch Simone. Nun sehe ich da oben eine andere als Simone und vor ihr den dringlichen Königsforst. Ich bin sie und sie ist ich. Simone oben und unten.

Nur noch wenig Zeit bis zum Vorstellungsbeginn, langsam füllt sich das Foyer, wo doch eben noch Tristan-Tufan seine Isolde-Ilaria beweinte. Wir nehmen unsere Plätze ein und fühlen uns gut vorbereitet. Was uns dann erwartete, konnten wir alle nicht ahnen. Eine nicht gerade leicht zu verdauende Kost bietet uns Armin Petras mit Textfülle, Erzählsträngen und Inszenierungskapriolen. Der Bauch rebelliert und uns schwirrt der Kopf, aber wir sind ja gut vorbereitet und verlieren selbigen deshalb auch nicht, sondern werden neugierig.

Ich brauche das Stück, ich will es ganz lesen und verstehen. Und dann wieder kommen und noch einmal oder auch zweimal ansehen.

Brennende Fragen werden nach der Vorstellung direkt besprochen. In der dafür stets bereiten Theaterkantine natürlich. Bärbel Jogschies und noch ein paar Theaterleute stehen zur Verfügung und stellen Wein, Wasser, Bier sowie die legendären Gorki-Frikadellen bereit. Ein mitgebrachter Hamburger Journalist gesellt sich zur Runde. Theatertage haben irgendwie mehr als 24 Stunden. Es geht auf Mitternacht zu. Macht nichts, die Berliner Verkehrsbetriebe fahren rund um die Uhr.

Nach vielerlei Nachfragen zum eben erlebten Bühnenereignis geht es um die gelebte Realität heute, vor zehn, vor zwanzig und vor dreißig Jahren im geteilten und ungeteilten doch noch geteilten Land: wie war das mit dem Alltag, mit der Ausbildung, mit der Freiheit, mit Mann und Frau und, und, und... ? Beim Antworten kriegen sich Ost und West etwas in die Wolle, und die aus Hamburg zum Workshop mitgekommenen Studenten aus aller Welt verfolgen fasziniert bis irritiert den kleinen Schlagabtausch.

Ich dachte, ich weiß viel über die beiden Deutschlands, aber letzte Nacht habe ich gemerkt, dass ich lange bleiben muss, um zu verstehen, was hier mit den Menschen passiert ist und noch passiert – in Berlin scheint man mehr Antworten zu finden als in Hamburg.

Aufgewühlt und nachdenklich, erschöpft, aber nicht müde, schreiben sie und ich am folgenden Tag im Zug zurück nach Hamburg auf, was wir denken und fühlen über die vergangenen 36 Stunden in Berlin.

Ich notiere:

Landes- und Kulturkunde:	erlaufen und (dar)gestellt,
Gegenwartsliteratur/Gegenwartstheater:	eingestiegen und angespielt
Sprech- und Handlungskompetenz:	ganzheitlich trainiert
Ästhetische Bildung:	interkulturell praktiziert
theatrale Kreativität:	geweckt und freigesetzt

Fazit: begeisterte Erschöpfung. Im Sommersemester wieder ins MGT zu B.J.  
Es folgt ein kollektiver poetischer Versuch von 12 Personen aus 9 Ländern:

tortur-kultur-licht  
Eine emotionale Erfahrung!  
vierecke-stühle-bordeaux  
Ich war der König von Irland und die Dienerin.  
folie-raum-projekt  
Wenn ein Boden defekt ist, dann wächst nichts Gutes daraus.  
spiel-geschichten-Menschen  
Zeit und Menschen ändern sich – und die Menschen?  
wir-heimat-ich  
In kurzer Zeit waren in meinem Kopf so viele Bilder.  
geräusche-gerüche-erinnerungen  
arbeit-team-drama  
Ganz neue Erfahrung und ganz große Motivation: hat mir soviel Spaß  
gemacht.  
wein-suche-spannend  
ich freue mich so, dass ich alle unsere Leute besser kennen lernen konnte.  
unterricht-zeit-achtsamkeit  
Und wenn Gefühle dabei sind, dann ist es sonderbar –  
und nützlicher vielleicht als tausend Bücher. . .

### 3 Nachtrag

Susana mailte vor einigen Monaten aus Lugano: „Ich werde meine Magisterarbeit zu Fritz Kater schreiben, „Heaven“ habe ich mir schon besorgt und auch gelesen. . .“, und in einer zweiten Mitteilung vor kurzem: „Ich habe einen Praktikumsplatz am MGT bekommen! Wahnsinn!“

# Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom

*Eucharía Donnery*

## Abstract

This paper explores the rationale for including drama-based pedagogy into the curriculum of the Department of English at Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) in Japan. Traditional Japanese teaching practices are explained, followed by an outline of the parallels between drama-based pedagogy and teaching practices of the Japanese elementary school. Contrary to popular expectation, drama-based pedagogy is compatible with existing traditional and cultural systems of education in Japan. Therefore, drama-based pedagogy was included in the Fundamental English language course at APU to provide the students a bridge to move from teacher-led styles of junior high and senior high schools to return to the more learner-centered styles of education of the elementary educational system. This would seem a reasonable way in which to facilitate more cooperative, rather than competitive, styles of learning. Secondly, within the course subject matter of “Intercultural Communication”, drama-based pedagogy could be employed through role plays and self-reflection inside the classroom to allow the students to experience awareness of differing communicative styles when engaged in social interaction with the international students outside of the classroom. Likewise, the process of self-reflection in drama and theatre practices is a complex mix of introspective interrogation and affective engagement, which forms the catalyst for dramatic communication. The purpose of this paper is to present one specific case where drama-based pedagogy was incorporated into the English language curriculum of a rather unique Japanese university.

## 1 Introduction

### 1.1 East Meets West: Styles of Education Then and Now

Within culture, education and even martial arts, Japanese society has traditionally linked learning to veneration of masters, striving for perfection within set forms such as *kabuki* and *karate*. This Confucian-based approach is, according to Oida (1993: 203), a very old and deeply ingrained pattern in the Japanese psyche. It has a long and esteemed tradition in Japan and

has been popularized throughout the world through martial arts and cultural pursuits such as Japanese flower arranging. Since the end of World War II, the structure of Japan's educational system has been modeled on that of the American system and is therefore divided into kindergarten, elementary school, junior high school, senior high school, two-year college and university levels. In the elementary school educational context, the teaching practices tend to be pupil-centered, active, cooperative and project-based. On graduation to the junior and senior high school levels, the emphasis becomes more focused on the procurement of knowledge for advancement by examination to the next level of the system and can be seen as more traditional and meritocratic. Against the backdrop of these environs, which are teacher-led and driven by examination results, the Ministry of Education, Culture, Sports and Technology (MEXT) has set down guidelines in 2003 that all universities in Japan should emphasize communicative approaches in English teaching over previous grammar-translation methods. While more established universities are treated with more leniency in this regard, newer universities are under the direct scrutiny of MEXT and therefore have to submit detailed curricula for approval.

## **1.2 The Institutional Context: Immersive Language Education at Ritsumeikan Asia Pacific University**

The most important feature of APU is that education is bilingual; lectures with identical content are delivered in Japanese and English. Initially, Japanese students and also non-native speakers of Japanese tend to take the lecture courses in Japanese. Then, the English Department's English program provides the opportunity for students to switch linguistic bases from Japanese to English. While non-native speakers of Japanese from other regions of Asia such as Korea, China, Vietnam, Indonesia and Thailand are also encouraged to participate in the English program, most of the students are from Japan. In addition to the goal of switching linguistic bases, a more imminent concern is to endow speakers of Japanese, both native and non-native, with sufficient communicative competence to integrate with students on campus whose preferred medium of communication is English.

## **1.3 Problems of the English Department**

From April 2000 until March 2005, the English Department offered content-based learning, loosely supporting the topic areas offered by the two faculties of Asia Pacific Studies and Asia Pacific Management. However, the choice of texts and the curricular design were at the discretion of the individual English instructor, which led to vastly disparate teaching pedagogies; some instructors focused on grammar, some on reading, while more focused on academic writing. While some individual students may have benefited from this rather haphazard system, it became evident that some form of standardization was necessary for

the good of the student body as a whole. During these years, students could enroll in the English program on an optional basis but, given that failing the option could jeopardize graduation, numbers were quite low.

The English Department was under enormous pressure to come up with solutions to three problem areas surfacing on the campus at the time:

- Due to a lack of inter-cultural mixing, tensions between the following student groups were threatening to emerge:
- The Japanese group characterized by a distinctly mono-linguistic orientation and a lack of knowledge regarding Japan's treatment of its immediate neighbours at key points during the twentieth century;
- The Korean and Chinese groups who, for historio-political reasons, appeared to be in direct opposition with the Japanese group<sup>1</sup>;
- The international English-speaking group of students predominantly from the Asia Pacific region, Africa and Eastern Europe.

The English Department regarded it as its educational mission to contribute to a reduction of these emergent antagonisms through education, negotiation and open dialogue of contentious issues between the East Asian groups. The hope was that this would subsequently facilitate a move towards mutual understanding and cultural exchange.

- The international student group was progressing from the level of beginner to proficiency in the Japanese Department within a time frame of eighteen months.

Despite teaching "false beginners" with six years of English education as opposed to novices, the English program was clearly underperforming when compared to the Japanese department. The onus was on the English Department to rectify this.

- The English Department was seen as failing to uphold the ethos on which APU prides itself, that of multiculturalism through communication, knowledge and understanding as set out in the university's mission statement<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> The controversial issue for both groups was related to the WW II Japanese invasions into China and the colonization of Korea between the two World Wars, for which the Japanese government has not yet apologized. Fuelling the fires of racial tensions was the afore-mentioned lack of historical knowledge of the average Japanese university student, stemming from the deliberate whitewashing of Asian history in contemporary Japanese school textbooks. In 2005, there were anti-Japan demonstrations outside the Japanese embassies in Beijing and Seoul, and these kinds of displays of belligerence were beginning to seep into APU campus life.

<sup>2</sup> "Our hope is that it will be a place where the young future leaders from countries and regions throughout the world will come to study together, live together, and understand each other's cultures and ways of life, in pursuit of goals which are common to all mankind." Taken from the Declaration on the Occasion of the Opening of APU, <http://www.apu.ac.jp/home/modules/keytopics/index.php?id=211>.

The restructuring of the entire English program was inevitable both from above (by the Ritsumeikan University trustees in Kyoto, the local government of Oita prefecture who had partly funded the establishment of the university, the parents' association, the Academic Office) as well as from below (by the students themselves whom the department was failing in various ways).

## 2 The Arguments for Drama-Based Pedagogy in the Japanese University Classroom

### 2.1 Towards Curricular Reform

As mentioned earlier, individual instructors were responsible for their own curricular design, its implementation, and the final evaluation of the students. This subjective approach had led to widespread complaint on the parts of the student body, responsible instructors, and the administrative office. Therefore, during the course-development meetings throughout 2004, the entire English program was standardized and redesigned for use by ALL instructors as below:-

Table 1: Standardized and Redesigned Curriculum of the English Program

Course Name / Code Name	TOEFL points requirement on entry and departure	Focus on	Course Title
Fundamental English I/ FE I	400/ 450	Productive communicative skills	Intercultural Communication
Intermediate English I/ IE I	450/ 500	Reading skills	The Environment / Human Rights
Advanced English/ AE I	500 on entry	Academic skills (lectures, critical thinking and academic writing)	Following the student's chosen faculty of either Asia Pacific Studies or Asia Pacific Management

In the fall semester of 2004, three lecturers were appointed to create, design and develop a new curriculum for the FE I course. This included a special emphasis on socio-linguistic, discursive and strategic communicative competencies. Also it was required that students make a grammatical and lexical leap of 50 points in the TOEFL component of the course, from 400 points to 450 points, within fourteen weeks<sup>3</sup>. In an effort to resolve the aforementioned issue of the three emerging groups on campus and move towards a multicultural campus envisaged in the mission statement, it was considered appropriate that the FE I course would be titled "Intercultural

<sup>3</sup> The students at this level were composed of Japanese or international students who had at least six years exposure to English within the junior and senior high school systems and/or a TOEFL score of 400.



Communication”. The three different components of the course were designed to reflect the specializations of the three instructors in the different areas of intercultural education, pragmatics and drama pedagogy, the latter being solely my responsibility. The course commenced in April 2005 and continues to run unabated, albeit under constant revision. While other aspects of drama-based pedagogy such as self-reflection and vocal exercises were also included at various points in the course, the focus on situational role play was intended as:

- a means for the students to be active producers of their own knowledge and experiences rather than passive recipients of knowledge;
- a way for lecturers to evaluate the students’ cognitive comprehension of complex intercultural issues.

## **2.2 Cooperative Learning: The Link between Drama-Based Pedagogy and the Japanese Elementary School Education**

While contemporary Japanese society oscillates between a tradition of collectivism and a modern emphasis on individualism, within the elementary school system of education much time is spent on the development of a sense of responsibility. Contrary to the view that adherence to the group necessarily leads to passive docility, the group forms the catalyst for creativity within Japanese culture and society. In elementary schools all around Japan, after the teacher has introduced a new topic within a subject area, he or she poses open-ended questions about it to the students in a way that fosters problem-solving such as “how could X be possible?” or “I wonder if there could be any other alternatives?” Then the class is broken into smaller groups called *han* to work cooperatively to find possible explanations for the given problem. In each *han*, students appoint a group representative and work together creatively, using the input of all members of the group. Ideas are put forward without fear of ridicule; these are then carefully considered and developed by all members of the group. All opinions are valued, ensuring that all members actively participate and contribute to maintain the spirit of co-operation. As Tsuchida & Lewis (1998:199) point out, “participation is a responsibility and not a choice” within the structure of the group in Japan. Therefore, there is no system of extrinsic rewards or of competition where there is one clear winner and many losers. Instead, the incentive for participation is in the process of learning itself. The elementary school teacher refrains from labelling students’ efforts as either right or wrong, but rather allows the students to explore all possibilities and independently form their conclusions. Drama-based pedagogy echoes this style of independent learning, allowing the learners space for enquiry, cooperation and creativity. Through the role play sections of the FE I course, students were encouraged to work in groups, producing and presenting their knowledge and ideas in a creative and dynamic way.

Another feature of elementary education in Japan which has parallels with drama-based pedagogy, lies in *hansei*, the system of self-reflection at the end of

every class, day and academic year. This emphasizes the societal expectation that all members take individual responsibility for active participation in the group. As in drama, the aim of self-reflection is for the pupils to create a higher awareness in relation to the learning group as well as the learning process of the individual.

Finally, another parallel can be seen in the focus on collective creation rather than on the achievements of one individual member of a group. Within the role play groups, individual students were able to profit from the safety of the group for the development of linguistic and cultural awareness through this kind of shared experiential knowledge.

### **2.3 Acculturation**

Richards & Schmidt (2002: 6) define acculturation as “a process in which change in the language, culture and system of values of a group happens through interaction with another group with a different language, culture and system of values”. During the curriculum design phase of the Fundamental English course at APU all three designers drew on personal experience in language acquisition. In exploring the issue of language acquisition from personal experience, all three of us shared common experiences which indicated that when barriers to acculturation had been removed, the communicative competencies could increase significantly. According to Shi (2006<sup>4</sup>), acculturation, or language socialization, occurs in “any expert-novice interaction”, and not just in second language acquisition. Every time a new context is entered, even within the native language, acculturation and acclimatization to new stimuli and information must occur. However, how the learner engages with them is dependent upon a variety of personal lingua-cultural issues. Schieffelin & Ochs (1986: 172) argue that language socialization or acculturation involves a dual functionality, that of “socialization through the use of language and socialization to use language”. Therefore, through the acquisition of the second language, the learner needs to be able to both tacitly and consciously understand the subtleties, rules and meanings behind that language.

According to Gardner (2001: 3), to become a competent communicator in another language involves a certain degree of integrative motivation, a desire stemming from a genuine interest in gaining psychological closeness to speakers of the target language. In a country with the historical legacy of 250 years of national isolation, there is a certain distrust of the world outside and, while this attitude is slowly changing, fluency in a foreign language is seen by many as something rather shameful within Japanese national psyche whereby to exist outside of the group through a foreign language is usually perceived as a rejection of the Japanese group itself. These attitudes and values of a bygone era have very real consequences for the learner of today. Furthermore,

---

<sup>4</sup> There are no page numbers as this is taken from a peer-reviewed online journal entitled “Journal of Intercultural Communication”, which started by the Nordic Network for Intercultural Communication, NIC

the American occupation of Japan in the aftermath of World War II and its continued presence in around 90 military bases throughout Japan present an extra layer of psychological difficulty for the Japanese learner of English in particular. And even though attitudes towards foreign language acquisition seem to be, on the surface, very positive and the study of English as a social hobby is widespread, the myriad of complex historical and psychological issues seems to form a barrier to actual control over communication within the target language of English. This forms a double bind within language learning whereby if someone can master English, then they are somehow less Japanese. This social pressure, in turn, leads to many Japanese who are fluent speakers of English to be like the proverbial eagle who “hides his talons” for fear of becoming persona non grata and, in some way, less Japanese. In contrast to these traditional attitudes, on the multi-cultural campus of APU it was essential for all students to be able to straddle the multi-linguistic and cultural norms in everyday campus life. Therefore, the acting out of various cultural phenomena was to help the learners to explore their true capacity within English and to let the learners explore their ability to decode and understand cultural information in a psychologically safe environment without fear of being relegated to the out-group.

### **3 Description of Fundamental English I**

#### **3.1 FE I Curricular Goals – *Things are to be Tried***

In the case of FE I at APU, the use of drama-based pedagogy was employed to provide students with access to more experimental and expressive uses of language both within the classroom and outside. The aims of the role play section of the course were for students:

- to be active producers and presenters of knowledge in a cooperative and creative environment without fear of being relegated to an out-group;
- to move beyond Japanese societal norms which tend to characterize cultural difference in terms of otherness, towards a more explicitly multicultural world-view;
- to develop the sensitivity and awareness to deal with various cultural differences as well as to practice issues pertaining to acculturation;
- to explore key concepts of intercultural communication;
- to have a profound experience of English within the classroom.

With these aims at its core, the role play section of the FE I course aspired to increase student motivation and enthusiasm towards the target language of English, as well as increased communicative competence.

Within the classroom context, students produced role plays to demonstrate their understanding of each unit of the Intercultural Communication course in small groups of about four or five people. This allowed both performers and spectators to engage with the content in an accessible and dynamic way and all students to take control of their own learning.

Within the FE I course structure, their respective instructors at the start and end of each semester to evaluate their progress in fluency by interviewing all students. Each instructor also filed a class report for the role play sections during two-hour, weekly FE I meetings. Based on the lively debates at these meetings and the minutes of the two-hour weekly FE I meetings, a report was filed by the course designers examining the viability of the intercultural communication, pragmatics and role play sections. This was sent to the FE I course-coordinator, who forwarded it to the director of the English Department and the Head of the Academic Office who then sent it to MEXT for approval. In addition to these methods of on-going data collection through the class reports submitted by individual instructors in the weekly meetings and the subsequent required approvals, an open-ended e-mail questionnaire was sent to a sample group of ten students and three FE I instructors to be answered as freely and in as much depth as possible.

### **3.2 FE I Intercultural Communication Outline – *Pull, if it does not work when pushed***

In each semester, the FE I course consisted of 95-minute classes, four times a week, for a period of fourteen weeks. Under the title of “Intercultural Communication”, the newly designed course was further subdivided into four sub-topics, each on a six-day cycle. For the role play section of the course, students were randomly assigned groups and given situations to improvise. In addition to the three aims of providing a dynamic form of learning by fostering cooperation within the class as point of departure for social discourse with the international students outside of the classroom, another objective of the role play section was for the students to productively consolidate newly acquired vocabulary and concepts. Role play was also included on the last day of the six-day cycle as part of debriefing. A sample lesson plan for one of the role play chapters entitled *Aspects of Culture* is as follows:

#### **Role Play 3: Aspects of Culture:**

*Aims:* —

- To have students practice some of the ideas studied in Unit 3 ‘Aspects of Culture’;
- To give students an opportunity to practice dialogues;
- To give students the opportunity to practice a skill they may use in their presentations.

*Procedures for Instructors —*

1. Below are five role play situations. You may select the ones you like, or use all of them. Alternatively, of course you can create your own situations (please share them!).
2. Divide class into small groups of 3-4.
3. Give each group a role play card.
4. Tell students that they must each take a role. There is some room for creativity here, for example, they can invent their age, profession, personality, sex etc. They should base their role play on the situation provided. However, if some students want to change the situation, use your discretion and by all means allow this. If students show signs of creativity and imagination, then this should be encouraged.
5. Explain that the students will be creating a dialogue, which should last for 1-2 minutes.
6. Explain that students should underline the aspect or aspects they are illustrating through their role play in the 'Aspects' column of the table. This should help them to focus on what they are doing. Tell them that they should think about the aspect(s) when working on their dialogue since these affect the language, level of politeness and so forth.
7. Give students approximately 10 minutes to work on their dialogue.
8. After 10 minutes, ask the groups to practice their dialogue and learn their lines. Encourage them to get into character.
9. As they are practicing walk around and identify the strongest or most interesting examples.
10. There may not be enough time for all the groups to perform in front of the class, so select the ones you think the whole class should see.
11. After each role play elicit responses from the class, focusing especially on the aspects of culture involved.

*Role Play Cards —*

**3.3 Student Reaction – *He is a Person and I am a Person***

After six years of teacher-led English language education, the students of FE I were initially taken aback by the emphasis placed on role play and other learner-centered strategies, but these activities proved vital for group cohesion and cooperation.

Table 2: Classmates Role Play Card

Roles	Situation	Main Aspect
classmates	talking after being told off by their teacher for behaving badly	power distance <sup>a</sup> individualism/collectivism high/low context

<sup>a</sup> High power and low power distance relationships refer to the cultural differences in power stratifications and distributions. Many Western countries have quite low power distance relations in which most people consider themselves on equal footing with their superiors. On the other hand, many Asian countries have a clearly defined social stratification and tend to have a much higher power distance relationship. Examples of both behaviors can be seen at any large international airport, in a European business group, it is not always clear who is the boss while it is usually recognizable in an Asian context.

Table 4: Friends Role Play Card

Roles	Situation	Main Aspect
friends	deciding what to buy another friend for his/her birthday	power distance individualism/collectivism high/low context

Table 6: Members of a Family Role Play Card

Roles	Situation	Main Aspect
members of a family	deciding what to do on Sunday	power distance individualism/collectivism high/low context

Table 8: Manager and Employee Role Play Card

Roles	Situation	Main Aspect
manager and employees	at a supermarket, talking about how to improve sales	power distance individualism/collectivism high/low context

Table 10: Two Couples Role Play Card

Roles	Situation	Main Aspect
two couples	discussing where they should eat	power distance individualism/collectivism high/low context

The renowned practitioner and leading expert in the field of drama-in-education, Fleming (1998: 149), makes the point that “real communication, particularly in public contexts with strangers may be full of sub-texts, innuendo and self-consciousness which in drama can be subject to more conscious control and manipulation”. Through the use of role play in class, the significance of contextualized cultural knowledge such as proxemics, haptics, the role of silence, display of affect, gestures and other non-verbal body language, cultural norms were brought into a more interactive and more accessible setting. This intrinsic mission was to allow the learner to develop in the area of acculturation, moving beyond *language as syntax* to *language as meaning*, despite significant differences between the native and the target language. It was hoped that the language learner could begin to accommodate alternative values, norms and beliefs through language study, while simultaneously losing awareness of language as a mere mathematical code. Therefore, the main justification for the inclusion of drama pedagogy into the FE I course was that drama could provide an important point of intersection between language and acculturation within the target language of English.

### **3.4 Culturally Different Communicative Styles – *Not Speaking is a Flower***

In Japanese, a culture in which the vocalization of words devalue the preciousness of emotion, the pinnacle of successful communicative competence is non-linguistic. Tellingly, one Japanese FE I student called Erika commented in her online reflections the nature of Japanese linguistic culture thus:

In Japan, non-verbal communication is said to be “Ishindenshin” or telepathy. According to the dictionary, telepathy is the communication of thoughts directly from one person’s mind to someone else’s without speaking, writing, or signs. I like “Ishindenshin” in Japan, because it means that we can recognize each other without words. We can understand something of each other without words. For example, we regularly ask person to eat something at lunch hour without asking if that person is hungry or not. What is more, if we notice that our partner seems to want tea, salt, pen or something, we can pass it to them, . . . I take pride in the Japanese culture of “Ishindenshin”.<sup>5</sup>

In this culture where words are not always necessary and sometimes a mark of uncouth or childish behavior, Erika’s observations about “Ishindenshin” can

---

<sup>5</sup> After six years of accuracy-based English education of the junior and high school systems, some universities initially refrain from making grammatical corrections of student assignments in order for the students to develop a sense of writing as a vehicle for communication interaction, rather than a system of mathematical and formulaic pattern. To foster a sense of a writing community, a Web-based discussion group was set up so the students could reflect on various aspect of culture, both Japanese and non-Japanese. The cohesive nature of the group encouraged students to post their reflections online and also to make comments about what other students had written, which seemed to demonstrate their familiarity and ease with using technology as a means of social interaction.

also provide a glimpse into the sense of cohesion within the context of the Japanese identity. For intercultural communicative skills to develop, it seemed to be both necessary for the students to contemplate on and to fully understand the nature of Japanese low context cultural communicative structures, whereby the sense of a shared identity can surpass the need for verbal communication. In contrast, the high context nature of English means that much of what is understood non-verbally for the Japanese learner needs to be reconsidered linguistically. The role plays allowed the students to hone this skill of making what is non-verbal communication in one culture into a verbal one in another.

In the FE I course, role play offered the students a psychologically safe environment to explore these different communication styles. This, in turn, led to the development of the socio-cultural communicative skills necessary for meaningful acculturative<sup>6</sup> exchange with the international students outside the classroom. The onus was on the instructor to provide the support necessary for initializing and substantiating the students' immersive experience of role play in English. Therefore, one justification for using role play in the FE I classroom was that it could maximize the input of the learner while developing social cohesion within a formal teaching situation.

Hall (1987: 10-11) attributes these differences in communicative styles to the disparity between the English and Japanese modes of communication, what he refers to as the clash between low- and high-context cultures. The Japanese language relies on empirical and shared knowledge, which is implicitly understood by other members of the Japanese community and is therefore highly contextualized as can be gathered from Erika's comment above. Information can be understood without verbalization because of the mental proximity of the Japanese amongst themselves; therefore group norms and consensus are all important. As the nature of the Japanese language is implicit, information is all around and in abundance for the average Japanese, while remaining a complete mystery to the hapless tourist or "illiterate foreigner"! Therefore, the very act of speaking English for many Japanese involves the difficulty of verbalizing much of what is unconsciously rather than overtly understood.

In contrast to Japanese, European languages are generally considered explicit or low-context languages as acquisition of all available information is necessary for comprehension. Unlike Japanese, this means that silence is not recognized as a useful tool for communication in many contexts. English speakers tend to actively seek out information and can be relentless in questioning in the pursuit of complete understanding. Within the Japanese cultural context, this can be seen as rude and intrusive as the Japanese information-seeker tends to be more circumspect and indirect. In addition to this, from the Japanese learners' perspective, English has an astonishing amount of gaps in information that the Japanese learner is reluctant to question. With this cultural dilemma in mind, one of the many aims of the FE I role play section was to offer the learners an opportunity to develop an awareness of the two culturally different

---

<sup>6</sup> "Acculturative" in this article means adopting the cultural and social patterns of other groups and reframing one's own cultural identity in the process.



communicative styles.

#### **4 Conclusions – Drama and Theatre, Doing versus Watching**

According to Fleming (1998: 148), “pupils are always ... simultaneously learning both in and through the drama” [original emphasis]. This case at hand found that use of drama-based pedagogy in the FE I English program at APU offered a bridge from traditional methods of teacher-led language education to more effective learner-led communicative competencies. Firstly, on a macro-level, it established that role play as one specific form of drama-based pedagogy can replace more linear and static forms of study prevalent at the junior and senior high school levels with a more cooperative and creative approach to learning, similar to the highly learner-centered teaching in Japanese elementary schools. In addition, outside of the classroom environment, the Japanese students made more of an effort to integrate with the international students and the Chinese and Korean students in particular, demonstrating that with increased means of communication, racial tension could be reduced. Finally, using role play in an immersive English classroom could remove fear of competition by fostering cooperation on the one hand, and on the other by building on cultural tendencies towards collectivism in a constructive way.

The economic emergence of the Asia-Pacific region has exerted pressure on Japanese society to develop English communicative competencies. In response to this need for Japan to perform on the international and Asian stage, many private universities are focusing on a more user-friendly approach to mobilize the language learner. Additionally, there are English immersive courses offered both internationally and domestically that are immensely popular. Nevertheless, the problem remains of how to construct an English-only immersion program, given that most of the learners share the same national identity. In response to this dilemma of how to motivate a class of 25 students who share a common language to speak in the target language, drama-based pedagogy within the university classroom can provide this vehicle towards the acquisition of language and its socio-cultural meaning. One particular aspect of role play, that of performance in front of classmates, seemed to provide the impetus for speaking English to fellow speakers of Japanese. Once students got used to the strangeness of using the target language to one another, it seemed to have a tremendously empowering effect and students were better able to control their English speaking. In this case, it seemed that role play could provide a safe environment in which the target language is used in a dynamic way to can relied on to create and recreate communicative experiences within real-time English linguistic and cultural contexts while concurrently giving autonomy to the learners over their own specific learning experiences and needs.

On a micro-level, role play in the FE I program provided a way for the students to use previously studied vocabulary and grammatical structures,

while simultaneously exploring the cultural and social meanings behind words. Through this process, the FE I learners could be objective learners<sup>7</sup>, who were self-governing and in control of their own linguistic development in a non-threatening environment. This exploration of the two realities, that of the Japanese learner's social and cultural norms and that of English speakers, through role play provided a space in which the students could investigate the gaps in information that inevitably occur in intercultural discourse. Because of the performance aspect of the role plays, the FE I students were able to engage with the content material, leaving behind the shared knowledge of Japanese communicative styles, and moving into the explicit communicative styles of English with each other, thereby facilitating critical thought, creativity and reflection in the target language. This in itself brought about confidence and motivation to use their newfound skills in spoken English with the international students outside of the classroom and the gap between the two camps could be bridged. Finally, students were motivated to reframe their own Japanese reality through the eyes of others and this in turn helped them to develop both linguistic confidence and cultural sensitivity.

The benefits of using role play in the FE I English language classes at APU seemed to occur in three particular areas. Firstly, role play was an organic extension of the “han” experience during elementary school and allowed the learners to work together cooperatively on a drama-based project to develop individual creativity. Individual interviews conducted at the end of the semester indicated that this motivated the FE I learner to be pro-active learners of English, who could control their own English acquisition, rather than being Freire's empty containers awaiting the knowledge deposit of the teacher. Secondly, because of increased confidence in their English speaking skills and awareness of cultural issues, friendships were facilitated between the Japanese students and other East Asian international students in particular. Finally, the psychological gap between cultures was reduced through the effort to decode and exchange meaning both linguistic and non-linguistic.

Because of the unique nature of APU in the Japanese academic educational system, further research is necessary to determine whether drama-based pedagogy could be adapted to other university language teaching situations in Japan.

## Bibliography

Altamirano, Jose (2006): Introducing the *Caminando en Classe* (CEC) Method. In: *Polyglossi* 11, 110-108

Backman, Michael; Butler, Charlotte (2003): *Big in Asia*. New York: Palgrave Macmillan

---

<sup>7</sup> The phrase “objective learners” is used to mean that the learners could step outside their subjective views of English to explore, control and evaluate English on their own terms.

- Bailey, Kathleen (1983): Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking *at* and *through* the Diary Studies. In: Seliger, Herbert; Long, Michael (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 163-205
- Brown, H. Douglas; Gonzo, Susan (1995): *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Fleming, Michael (1998): Cultural Awareness and Dramatic Art Forms. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 147-157
- Freire, Paulo (1972): *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Gardner, Robert (2001): Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In: Dörnyei, Zoltan; Schmidt, Richard (eds.): *Motivation and Second Language Research*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1-20
- Hall, Edward (1987): *The Hidden Dimension: Doing Business with the Japanese*. New York: Doubleday
- Heathcote, Dorothy; Bolton, Gavin (1998): Teaching Culture through Drama. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 158-177
- Hewfill, Denton; Noro, Hiroko; Poulton, Cody (2004): Exploring Drama and Theatre in Teaching Japanese: Hirata Oriza's Play, *Tokyo Notes*, in an Advanced Japanese Conversation Course. In: *World Japanese Education Journal* (Title is translated from Japanese, "Sekai no Nihongo Kyouiku") 14, 227-252
- Kamijo, Masako (2006): Education in the "Melting Society": New Challenges facing Japanese Schools and Society. In: Mazurek, Kas; Winzer, Margret; Majorek, Czeslaw (eds.): *Education in a Global Society: A Comparative Perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 371-384
- Ladousse, Gillian P. (1987): *Roleplay*. Oxford: Oxford University Press
- Mabuchi, Hiroshi (1995): The Problem of Japanology. In: Kitao, Kenji; Kitao, Kathleen; Miller, Joan Headrick; Carpenter, Juliet Winters; Rinnert, Carol (eds.): *Culture and Communication*. Kyoto: Yamaguchi House. 33-47
- McCarthy, Michael; Carter, Ronald (1994): *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman Press
- Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, David (1999): *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Oida, Yoshi (1993): From an Actor Adrift. *Asian Theatre Journal* 10/2, 202-212
- Oida, Yoshi; Marshall, Lorna (1997): *The Invisible Actor*. London: A & C Black Publishers Limited
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle

- Ritsumeikan Asia Pacific University (2000): *Declaration on the Occasion of the Opening of APU*.  
<http://www.apu.ac.jp/home/modules/keytopics/index.php?id=211>.  
Retrieved January 17, 2008
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Random House
- Schieffelin, Bambi; Ochs, Elinor (1986): Language Socialization. In: *Annual Review of Anthropology* 15, 163-191
- Shimizu, Toyoko (1993): Initial Experiences with Improvised Drama in English Teaching. In: Schewe, Manfred; Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Shi, Xingsong (2006): Intercultural Transformation and Second Language Acquisition. In: *Journal of Intercultural Communication* Volume 11.  
<http://www.immi.se/intercultural/nr11/shi.htm>. Retrieved October 11, 2006
- Syed, Zafar (2002): Notions of Self in Foreign Language Learning: A Qualitative Analysis. In: Dörnyei, Zoltan; Schmidt, Richard (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 127-148
- Tomlinson, Brian (1986): *Openings*. London: FilmScan/ Lingual House
- Tsuchida, Ineko; Lewis, Catherine (1998): Hypotheses about Japanese Elementary Classrooms. In: Rohlen, Thomas; LeTendre, Gerald (eds.): *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wessels, Charlyn (1987): *Drama*. Oxford: Oxford University Press
- Wright, Walter (1998): Cultural Issues in Mediation: A Practical Guide to Individualist and Collectivist Paradigms. In: *Texas: The Association of Attorney-Mediators*. <http://www.attorney-mediators.org/wright.html>. Retrieved July 9, 2007
- Yoneyama, Shoko (1999): *The Japanese High School: Silence and Resistance*. London: Routledge

## A Terms and Abbreviations

Elementary school	Equivalent to the Irish primary school system, albeit for six years rather than eight. Examinations are taken in order to progress to the more prestigious junior high schools.
Junior high school	Three years in length. Examinations are taken by all in order to progress to the next level of education.
Senior high school	Three years in length. Examinations are taken by all in order to progress to the next level.
Junior college	Two years in length. Equivalent to an Irish post Leaving-Cert course.
Japanese universities	Four years in length. There are national universities that are held in high esteem, so competition for entry is fierce. Private universities command higher fees and can vary in quality from finishing-school level to an extremely competitive academic level.
APU	Ritsumeikan Asia Pacific University, a private and academic university. In existence since 2000 and situated on Kyushu, the most southerly of the four main Japanese islands.
FE I	Fundamental English I. A course designed for students with six years exposure to English and/or a TOEFL score of 400.
MEXT	The Japanese Ministry of Education, Culture, Sport and Technology.
TOEFL	The Test of English as a Foreign Language. The most common marker of English language proficiency by colleges and universities worldwide.

## Towards a pedagogy of strangeness

Exploring the potential of strangeness for foreign language Education

*Katja Frimberger*

### Abstract

Engagement in depth with a foreign language is a challenging experience. Within the experience, and at a crucial interface – where familiar perspectives are questioned, deconstructed and re-considered – lies an area that I term ‘strangeness’. The word strange has a range of meanings; “outside of”, “alien”, “different”, “unusual”, “exceptional to a degree that excites wonder or astonishment” (OED 1989). The strangeness that resonates within a foreign language reflects several of these definitions; it is multi-faceted, unpredictable, even sometimes unfathomable, but ultimately, I hope to show that it has exciting, life-enriching potential that, like the latter definition above, will elicit wonder and astonishment. This article proposes a ‘pedagogy of strangeness’ in foreign language education that aims to provide some ideas and praxis to help students unlock more of the enriching potential that the study of the subject holds. The term ‘predictable strangeness’ is used critically to describe the conventional approach to teaching language and culture. The idea of ‘unpredictable strangeness’ is employed to elucidate the subtleties that lie especially within an ethnographic approach to foreign language teaching. Theatre and drama concepts that substantially employ strangeness within their work will be shown to have particular relevance to my article.

*Contradictions are our hope!* (Brecht 1964: 47)

### 1 Predictable Strangeness

Taking my lead from the criticism of dominant, technicist approaches to the teaching of foreign languages and cultures in second and higher education (cf. Phipps & Gonzales 2004), I propose to refocus strongly on the relational, volatile and non-packagable aspects of foreign languages which require more creative approaches.

According to Michael Byram – a researcher in cultural studies – foreign languages in most secondary institutions are still taught as linguistics plus culture. Language students’ activities, he claims, are mainly concentrated on

the acquisition of vocabulary and the general structure of the language (Byram & Fleming 1998: 5). Teaching of culture – described as “background studies” in the UK, “Landeskunde” in Germany or “civilisation” in France” (ibid.) – is mostly a passive, receptive activity involving historical or sociological information selected and provided by the teacher and contained in the respective teaching material.

A typical example of the material would be a textbook (English G 2000) I have used to teach English in a German secondary school to 14-year-olds.

Looking at a chapter on Scotland with a glossy tartan pattern layout, there is a beaming redhead by the name of McPherson, the Scottish national flag, cheering rugby fans urging on their team against the ‘auld enemy’, a bagpipe band and a recipe for shortbread. Many other examples could be shown and I would venture that most would be felt by the citizens of the target culture to be at the best humorous, at the worst offensive.

Culture, as portrayed in my textbook (and in so many others of the type), is shown as an eclectic choice of more or less interesting historical and sociological facts (and well-worn ‘auld’ clichés) lumped together to present the ‘exotic’ differences of the target language community. It focuses on the student mostly as a consumer needing language skills and a packagable knowledge of some customs and key literature. Seen this way, learning about culture is foremost a cognitive process available in light, “off-the-shelf packages” (Phipps & Gonzales 2004: 57), ignoring the more asymmetric, more veiled social reality of the language to be learned<sup>1</sup>.

Because of the demands of the global labour market, the way of teaching culture and learning languages today is in danger of becoming commoditised and therefore “detached from human ways of being” (ibid. xv).

Culture, as thus taught – essentially prescriptive and not accounting sufficiently for the unforeseeable – I describe as predictable strangeness.

## 2 Unpredictable Strangeness

Culture is never static. It is volatile and unpredictable, in constant evolutionary flux, and should be seriously taken into account when dealing with new intercultural challenges. Ever-increasing cross-cultural contact with ‘abroad’ has introduced more complexity into modern culture and living. Languages are not a “key sign of belonging” (ibid. 2004: 18) anymore; home and abroad are becoming increasingly obsolete terms in today’s multilingual societies. As social change, in the form of internationalisation and globalisation, create the conditions for taking the cultural dimension serious again (cf. Byram & Esarte-Sarries 1991: 8), the question emerges of how to attain a fluency<sup>2</sup> in living within these diverse social realities (cf. Phipps & Gonzalez 2004: 27).

<sup>1</sup> Arguing from a higher education perspective, Phipps & Gonzales (ibid. 8ff) also criticise the way foreign languages are often marketed as adjuncts to other non-language degrees.

<sup>2</sup> See European Language Proficiency Survey (cf. Coleman 1998).

The European Language Proficiency Survey strongly reminds us how crucial the aspect of ‘living fluently’ is: this project, carried out in 1993 (replicated with similar results the following year) found that among 3,000 students from the UK and Ireland, up to 30% returned from their year abroad with a more negative view of the target language community than those who had not yet undertaken residence abroad (cf. Coleman 1998). Coleman found that those negative changes in perception were mostly on an interpersonal level, and more likely to reflect the students’ subjective experiences rather than detached observation.

Based on the findings of the survey, Phipps & Gonzalez (2004) emphasise the importance of pedagogically preparing the foreign (and partly unforeseeable) experience in ways that do not lead to resistance and rejection but to an enrichment of students’ experiences. Coleman (1998) also concludes that apart from material and practical preparation it is also necessary to prepare students psychologically and, most importantly, interculturally for their year abroad.

The challenge seems to be to examine more closely the relational aspects of “living between cultures” (ibid.) that involves the acknowledgement of languages as a vivid reflection of the whole human experience. Taken this diverse potential into account, my question is: How can we relish, harness and live with strangeness? – or, as Julia Kristeva asks, “Shall we be, intimately and subjectively, able to live with the other, to live as others, without ostracism but also without levelling?” (Kristeva 1991: 2). According to Byram, living with the other requires an understanding attitude to different ways of being “as they’re embodied in the language to be learnt” (Byram & Fleming 1998:12). These ways of being or, as Fels calls it, the “multiple worlds” inherent in a language, not only resonate with the “worlds of experience, relationships, the environment etc. but also occur in different forms; language can be spoken, written, danced into being” (cf. Fels & McGivern 2002: 22). Developing language fluency thus entails more than the accurate use of a linguistic system; it involves touching the otherness – “brush by it, without giving it a permanent structure” (Kristeva 1991: 3) –, acknowledging the vividness, even the ephemeral nature of human experience. Crossing human borders also involves touching the stranger within ourselves: “the hidden face of our identity, the space that wrecks our abode, the time in which understanding and affinity founder” (ibid. 1). Bhaba (1992) describes this alienation as “an interrogative space of psychic ambivalence and social contingency” (quoted in Kramersch 1996: 59) which holds the opportunity to pause, reconsider and change concepts of self and otherness. Acknowledging these forms of unpredictable strangeness consequently requires a focus on procedures rather than on product-oriented skills and abilities (cf. Phipps & Gonzales 2004: 2f).

### **3 Teaching Unpredictable Strangeness**

The question naturally emerges how language teachers can actually equip their students for this dynamic engagement with unpredictable strangeness



and enable them to embrace the transformative power it can have on their lives. Far more than just providing factual knowledge about the target language community, cultural education has to provide “the creative and experiential foundations” (Phipps & Gonzalez 2004: 114) that allow for the development of self-reflection in order to harness the strangeness that underlies active human encounters. The teacher’s challenge therefore is not just to equip students with performative language skills and to provide comprehensive information on the foreign country, but rather to encourage learners to investigate themselves the strangeness in and around them – here, in their immediate environment, as well as abroad.

Adopting an ethnographic perspective could help students develop this inquiring attitude rather than consumerist views of culture. Ethnography regards culture as something that is dynamically changing – it is, as Cunico defines it “localised, heterogeneous and fragmented rather than national and monolithic” (2005: 23). Aiming to study a language community’s cultural practices by living within it, ethnography involves methods of observation and description and written (or audio-visual) accounts guided by social and cultural theories.

With the aim of living between, of understanding one while belonging to another culture, an ethnographic perspective holds the potential to initiate a critical engagement with multiple concepts of otherness – different thoughts, values and historical visions (cf. Phipps & Gonzales 2004: 120) – thus weaning away the student from an ethnocentric view of other peoples and cultures.

Consequently, students should be encouraged to make connections between their own-experienced cultures and those of the groups being studied, thus focussing on ‘thick descriptions’ (cf. Geertz 2003) where detailed observation, rather than subjective response could be combined with interpretation.

Barro et al. (1998: 84ff) gives an example: Instead of relying on the thin description “French children are not allowed to leave the dinner table early”, a thick description is more likely to open up an inquiry. Possible questions, he suggests could be “How do meals end?”, “Do meals at different times of the day end in different ways?”, or “What is the home context within which these meals are observed?” and so on.

Asking these questions ultimately replaces the binary ‘us versus them’ approach, e.g. *the* hard working Germans versus *the* polite English, with an open discourse that focuses on individuals.

Encouraging students to inquire into culture as a whole, Barro (ibid.) gives examples for mini-fieldworks that could result from this ethnographic view on language learning: Positing an ethnography course as part of a language degree, one of Barro’s first exercises – to make the familiar strange – involves students in describing their daily journey to university as if they were complete strangers. He asks them to focus on how they manage the space between themselves and others in a crowded train or bus – realisations that are later integrated in the course’s teaching unit on social space. Through detailed observation and description, students are made conscious about the social knowledge required

to manage even the most mundane everyday activities and social relationships.

Combining intellectual and experiential processes (cf. Roberts et al. 2001: 3), ethnographic principles thus become attractive for language education “when it takes seriously the cultural dimension and regards communication and interaction as valid objectives within the discipline“ (Byram & Fleming 1998: viii).

#### **4 The Realm Beyond**

To be able to develop an inquiring, ethnographic attitude and escape the “captivities of culture” as Phipps & Gonzalez (2004: 168) describe them, language teaching should also consider cultural identity as an unstable phenomenon.

Kramsch (1996: 4) reminds us how easily “I could have been you or you could have been me”, depending on chance circumstances that might easily have been interchangeable. Acknowledging this instability of fixed cultural concepts, language teaching would thus not only aim at reconsidering false or stereotyped assumptions, but also acknowledge “ourselves as foreigners, unamenable to bonds and communities” (Kristeva 1991: 1).

This demand of foreign language education is crucial for a pedagogy of strangeness because it requires teaching approaches to take this instability into account – and open up possibilities for the exploration and negotiation of imaginary cultural concepts.

Transcending the limitations of the classroom and allowing for inquiry into human situations and cultures in ways that are not possible in real life (cf. Byram & Fleming 1998: 144), drama could provide this explorative space.

Concepts of culture negotiated in the ‘safety’ of the fictional world and generating material for analysis could enrich the ethnographic approach with a new dimension beyond (cf. Byram & Fleming 1998). Situations can be consciously deconstructed and replayed and behaviour scrutinised through embodied reflection. As a consequence, drama can initiate exchange, negotiate outcomes and test assumptions leading to what might be best described as a self-reflective ‘embodied ethnographic habit’. Drama concepts which provoke the individual’s embodied reflection and negotiation of the commonplace could prise open challenging spaces to ‘sort out’ unpredictable strangeness.

#### **5 Brecht: Making Strange of the Familiar**

What appealed to most of us [...] was strangeness and incomprehensibility. Our real element was the element of chaos challenging our simple minds to sort it out. (Brecht 1964: 20)

Whilst studying Bertolt Brecht, I found that his theatre and culture critique connected to those critical voices in foreign language and cultural studies today that call for a renewed, creative and experiential foundation in the field. I

also discovered in Brecht's writings his ethnographic approach and his ideas demanding a focus on the actor as an active social agent within a multi-faceted world.

In order to provoke his actors and audiences to rethink stereotyped concepts of society and reflect on their own role and responsibility within the world, Brecht sought out and generated strangeness to a degree that would question and even break traditional, fixed cultural perspectives. This process of 'making strange', intended to turn both spectator and actor into active observers, was applied to all moments shown on stage. It involved actors, stage technique, dramaturgy and music, and created what Brecht called "the three threads of epic theatre – playing in quotation marks, the portrayal of complex processes and creating a detached unemotional style" (Brecht 1964: 17). The style of acting in Brecht's theatre, the playing in quotation marks, involved what Brecht called "Gestus" (ibid. 42). The performers, holding themselves remote from the character portrayed, are just showing the characters' behaviour, relatively unemotionally, "perfectly sober", "in a matter-of-fact way" (ibid. 15), thus maintaining the make-believe of the situation and allowing for inquiry into the subject matter. Strangeness within the gestic style of acting was created by speaking the character as if in the third person or in quotation marks, including all the sub-text the actor himself brought to the text. These rehearsal techniques evoked alienation and helped the actor develop a habit of inquiry into the character which, despite being of an intellectual nature, wouldn't deny emotional engagement. On the contrary, in the first stages of rehearsal actors were urged to get acquainted with the play and their respective characters. In the second phase, they were to empathise with their characters, seeing the world through their eyes. In the third phase, they distanced themselves from their role. At this final stage, actors were supposed to look at the characters as strangers – from outside of their own and society's point of view. To support this transition from empathy to the distancing phase, Brecht's third-person-exercise – one of many exercises evoking alienation – served an important purpose. Stage directions such as "said the man" or "said the woman" were read out loud and these enabled the actor to distance and develop a detached attitude towards the character. Again, the aim was to open up inquiry; the exercise wasn't intended to deny emotional engagement but to "open up the view that the actor's emotion doesn't have to coincide with the character's" (Thomson 2000: 105). The constant deconstruction of facts and assumed necessities within the playing of a character brought forward what Brook (1969, quoted in Thompson 2000: 106) calls Brecht's idea of the "intelligent actor". This actor requires a deep knowledge of theatre craft and considerable political education to be able to act out the complexity of a character within his social constraints (ibid.).

In order to observe one must learn how to compare. In order to compare one must have observed. By means of observation knowledge is generated; on the other hand knowledge is needed for observation. (Brecht 1961: 270)

Brecht thought it indispensable that actors would develop an ethnographic habit and become what I would describe as ‘acting/actor ethnographers.’ The intelligent actor was supposed to use strangeness as an artistic device in order to show human existence as multi-faceted and ultimately dynamically embedded in social reality.

In one of Brecht’s rehearsal exercises – intended to sensitise actors to the potential of everyday strangeness – he asked his players to be observers of common domestic scenes such as this one: A group of women and a group of men are folding linen – others watch the scene interrogating:

Do women and men do things differently? Why? Is doing things with linen a female thing? Who determines that? etc. (Brecht 1964: 122)

Everyday attitudes were deconstructed and questioned, opening up a view beneath the surface of the ordinary. The tameness of this domestic situation was also combined with disruptive elements such as a wild quarrel by the women defending their husbands. The orderliness of the folding and the disorderliness of the speaking evoked strangeness and gave a further insight into the complexity of human transactions (cf. *ibid.* 129).

Similarly, foreign language students should be enabled to build up a critical habit of inquiry into familiar concepts of culture. This would lead to the deconstruction of the obvious and expose underlying complexities. They could also – just as Brecht’s actors were – be encouraged to use their own sub-texts (their life experiences, values, etc.) to make sense of the revealed strangeness and thus become Brechtian ‘double agents’ – rooted in and valuing their native reality and at the same time infiltrating a new, foreign one. What Chaikin says about Ekkehard Schall, the ‘ultimate’ Brechtian actor, illustrates the point:

I never believe he is the character by name. Nor do I believe that he is playing himself. He performs like a double agent who has infiltrated two worlds. (Chaikin quoted in Thomson 2000: 106)

In the same way, foreign language students, enabled to travel as ‘double agents’ in between native and foreign words and worlds, could open up spaces for thought and questioning. They may “find laughter and loveliness” but could also be empowered to “ask questions about cruelty and oppression” (Phipps & Gonzales 2004: 168).

## **6 Bringing Emotion Back into the Equation**

The attitude of inquiry – the double agency – that Brecht tried to instil in his actors was of an intellectual nature, but at the same time – as it is often assumed – didn’t deny the actors’ or audiences’ emotional engagement. As Carl Weber, Professor Emeritus of Drama and Brecht’s former directing assistant and dramaturg at the Berliner Ensemble reminds us (referring to the scene in “The Mother”, where Vlassova receives the news of her son’s execution):

It was emotional beyond all expectations; there was hardly a performance without an audience gasping and openly in tears during the scene. (Weber 2006: 180)

Aiming to allow for inquiry into emotions, not just to stimulate unreflecting empathy into the characters of a play, Brecht saw reasoning and emotion as inseparable (cf. Brecht 1964: 162). Also, modern neurology suggests (cf. Damasio 2000) that feeling and thinking are not separate entities. A feeling which might be directly located in the body has a corresponding thinking part and can therefore act as a “quantifier of experience” and influence our decision-making (cf. Bacon 2006: 140). To become what Phipps & Gonzales call an “intercultural being”, able to “move through words, smells, sights and tastes” (Phipps & Gonzales 2004: 168), it is important to understand and explore the crucial role our feelings play in the construction of meaning.

In developing a pedagogy of strangeness, drama approaches that allow conscious, embodied inquiry into emotions should therefore be included. The stimulation of mere emotion– which Brecht criticised – should not be the main objective. The work of two researchers follows this particular experiential route. ‘Performative inquiry’, developed by performance arts educator Lynn Fels, is an interdisciplinary mode of learning and research which acknowledges and explores students’ emotional reality within drama; ‘performance ethnography’, suggested by Jane Bacon (2006) is a research methodology in the field of drama education and, like performative inquiry, is underpinned by the enactivist view that only through body and mind interaction meaning-making can be achieved (cf. Bacon 2006: 139ff). This leads to researcher and participants negotiating an embodied research language. As procedural approaches aiming at self-reflexivity, performance ethnography as well as performative inquiry encourage researchers/teachers to think critically and responsibly about their own roles and expectations within the drama.

To give an example: Fels’ role drama “Find Ourselves on a Map” created for a conference in 1995, reflects her expectations of the drama – the moments where imagined realities clash and open up spaces for re-orientation and learning (cf. Fels 1998: 31ff). Underpinning her journey of inquiry were questions such as:

How do we create community-place in an art environment given only our memories, our anticipation and our present actions/interactions? Could we create, in sixty minutes, a community that is ours? ... a place to map on the landscape? (ibid. 31).

Intending to create a “space on the edge of the ocean in the shelter of the mountains” (ibid.), Fels spread out a blue sheet on the floor and asked the group to pile cardboard boxes into a mountain range. As Fels, the facilitator, starts to move the ocean further from the group’s mountain range to create a strip of land, there is protest – strangeness has unfolded its potential. A woman defends her image of the landscape in which the mountain comes down to the edge of the sea. Fels moves the sea back, accommodating and admiring the woman’s independent imagination. When later in the role drama, Fels again

tries to regain control of the situation that has unfolded unexpectedly, she has to reconsider her action again. By taking down the boxes from the mountain range and instructing the group to build houses for a community with them, protest arises: the group is accusing her (in role) of abusing their land and clear-cutting their forests. Again strangeness has unfolded its potential and a space for self-reflection has opened: “That’s what it is to destroy somebody’s land without thinking of others” (ibid. 32). Through dramatic exploration, participants were invited into creative spaces of intercultural dialogue, negotiation and interaction that inspired thinking beyond the walls of the classroom and which emerged into “space moments of learning” (Fels & McGivern 2002: 21) or what Axtman (2002: 82) calls “transcultural recognition”. Fels’ feeling of guilt/shock/shame when intruding into the other’s space opens up an inquiry into the emotional dimension; “How did I feel when this moment occurred? How did you feel?” (Fels 1998: 32).

Bacon and Fels suggest similar creative methods in order to reflect this body/mind dimension of performance. Reflection is, for example, stimulated in the form of group discussions, leading questions or the replaying of single actions or scenes. Referring to Fels’ experience of the ‘intrusion of space’, reflection could specifically focus on bodily-felt issues of personal space: “How is the body reacting to space, to nearness, to distance? What does personal space mean to you? In general how close do you want to get to other people?” (Axtmann 2002: 47). Given the experiential nature of this inquiry and the individual responses that could result from it, reflection might take on a language which can “speak from, through and with the body” (Bacon 2006: 136). Responses might be given and shared in the form of poems, drawings, journal entries and acting, thus documenting the bodily-felt dimension of the inquiry. In the light of the other’s reactions, assumptions are deconstructed and reassembled aiming to negotiate a verbal and non-verbal language that makes meaning of the space-moment reality.

Practicing this art of relativism within and outside the drama, students might also learn not only to take into account real-life complexity but could be challenged to reflect on and possibly even be enriched by it. Introducing drama concepts that consciously generate strangeness and stimulate inquiry into intellectual and emotional areas of human being, foreign language education could then provide the “creative and experiential foundations” (Phipps & Gonzales 2004: 114) that allow for a critical, self-reflective engagement with unpredictable strangeness.

## 7 Summary

I opened this article by defining predictable strangeness as a commoditised approach to the teaching of language and culture. Counter-proposing a pedagogy of strangeness based on the idea of *unpredictable* strangeness, I suggested an ethnographic approach which considers the relational and volatile aspects of language learning. Looking at drama concepts that could

encourage an inquiring attitude into familiar and possibly fixed cultural concepts, I have shown that Brecht, within his actor training, stimulated active intellectual inquiry by using strangeness as a concept to question the familiar. Complementing Brecht's approach to theatre and actor training, Fels' performative inquiry and Bacon's performance ethnography acknowledge and explore the influence bodily-felt emotions have on our concept-making. Through reflection, negotiation and struggling for meaning within and outside the drama, foreign language students should be prepared for 'living in between' the unpredictable strangeness that resonates within intercultural encounters. I conclude with the contention that my ideas about strangeness could be useful to open up unusual and rewarding perspectives in foreign language education leading to new levels of intercultural awareness and enjoyment – what Phipps (at the Bundeskongress GMF in Leipzig, 2008) described as “real, messy languaging.”

## Bibliography

- Axtmann, Ann (2002): Transcultural Performance in Classroom Learning. In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport: Ablex Publishing, 37-49
- Bacon, Jane (2006): The Feeling of the Experience: A Methodology for Performance Ethnography. In: Ackroyd, Judith: *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke on Trent: Trentham Books, 135-155
- Barro, Ana; Jordan, Shirley; Roberts, Celia (1998): Cultural Practice in Everyday Life: the Language Learner as Ethnographer. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 76-97
- Bhabha, Homi (1992): Post-colonial Authority and Postmodern Guilt. In: Grossberg, Lawrence; Nelson, Cary; Treichler, Paula (eds.): *Cultural Studies*. London: Routledge, 56-66
- Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport: Ablex Publishing
- Brecht, Bertolt (1964): *Brecht on Theatre*. London: Methuen
- Brecht, Bertolt (1961): *Schriften zum Theater. Über eine nicht-aristotelische Dramatik*. Berlin/Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Brook, Peter (1969): *Der leere Raum* (The Empty Space). Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag
- Byram, Michael & Esarte-Sarries, Veronica (1991): *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon, PA: Multilingual Matters
- Byram, Michael & Fleming, Michael (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press

- Coleman, James (1998): Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 76-97
- Coleman, James (1996) *Studying Languages: A Survey of British and European Students. The Proficiency, Background, Attitudes and Motivations of Students of Foreign Languages in the United Kingdom and Europe*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research
- Cunico, Sonia (2005): Pedagogical Perspectives: Teaching Language and Intercultural Competence. In: *Language Learning Journal* 31, 21-29
- Damasio, Antonio (2000): *The Feeling of What Happens: Body, Emotion and the Making of Consciousness*. London: Vintage
- English G 2000* (1999). Band 3A. Berlin: Cornelsen Verlag, 103-105
- Fels, Lynn & McGivern, Lynne (2002) Intercultural Recognition through Performative Inquiry. In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport: Ablex Publishing, 19-33
- Fels, Lynn (1998): In the Wind Clothes Dance on a Line: Performative Inquiry: A (Re)search Methodology. In: *Journal of Curriculum Theory* 14/1, 27-36
- Geertz, Clifford (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Kristeva, Julia (1991): *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press
- Phipps, Alison (2008): Towards a Pedagogy of Air: Opening Lecture at Bundeskongress GMF in Leipzig, 27. April 2008
- Phipps, Alison & Gonzales, Mike (2004): *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London, CA / New Delhi: Sage Publications
- Roberts, Celia; Byram, Michael; Barro, Ana; Jordan, Shirley; Street, Brian (2001): *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters
- Rumpf, Horst (1986): *Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Thomson, Peter (2000): Brecht and Actor Training: On Whose Behalf Do We Act? In: Hodge, Alison (ed.): *Twentieth Century Actor Training*. London and New York: Routledge, 98-112
- Thomson, Peter & Sacks, Glendyr (eds.) (2006): *The Cambridge Companion to Brecht*. Cambridge et al.: Cambridge University Press
- Weber, Carl (2006): Brecht and the Berliner Ensemble: The Making of a Model. In: Thomson, Peter & Sacks, Glendyr (eds.): *The Cambridge Companion to Brecht*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 175-193



Kramsch, Claire (1996) The Cultural Component of Language Teaching:

[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jjg-01-2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jjg-01-2/beitrag/kramsch2.htm)

Simpson, John & Weiner, Edmund (eds.) (1989): *The Oxford English Dictionary*, Second Edition, Volume XVI, Soot-Styx. Oxford: Clarendon Press

Texts

Online Resource

Dictionary

## Das Leben in Szene setzen

### Wege zu einer relationellen Sprachdramaturgie

**Daniel Feldhender**

#### Zusammenfassung

Nach einem ersten Beitrag in *Scenario* 2, 2007 mit dem Titel „Playback Theatre: A Method for Intercultural Dialogue“ stellt nun der Autor im ersten Teil dieses Artikels seinen spezifischen Ansatz vor. Ab 1977 entwickelte Daniel Feldhender gemeinsam mit Marie und Bernard Dufeu pädagogische Verfahren für den Fremdsprachenunterricht, die von Psychodrama und Dramapädagogik stark geprägt wurden. Im zweiten Teil seines Beitrages veranschaulicht der Autor, wie er Playback Theater gezielt in seinen Lehrveranstaltungen in der Ausbildung von Studierenden am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der J.W. Goethe-Universität in Frankfurt am Main einsetzt. Hauptziele dabei sind: Entwicklung von Sprachkompetenz durch globale Lernaktivierung, Abbau von Lern- und Sprechhemmungen, Aufbau einer kommunikativen Atmosphäre, Förderung der Autonomie, erfahrungsbezogenes Lernen durch Handeln und durch Mitteilung biografischer, persönlicher Erlebnisse, Vermitteln innovativer Arbeitsansätze in der Lehre an der Hochschule.

## 1 Einleitung

Seit 1977 wurden in Deutschland pädagogische Verfahren für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, die von Psychodrama und weiteren ganzheitlichen humanistischen Verfahren in Verbindung mit Grundlagen der Dramapädagogik stark geprägt sind. Von diesem Zeitpunkt an begann eine Phase schöpferischer Gestaltung am gemeinsam gegründeten *Centre de Psychodramaturgie* in Mainz (Gründer: Marie und Bernard Dufeu, Daniel Feldhender). Während Marie und Bernard Dufeu vor allem die Methode der „*Psychodramaturgie Linguistique (PDL)*“ und Grundlagen einer *Relationellen Pädagogik* entwickelten, konzentrierte ich mich vorrangig auf den Aufbau einer „*Dramaturgie relationnelle*“ (*Relationelle Dramaturgie*) an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

## 2 Eine Relationelle Dramaturgie

Geprägt einerseits durch die gemeinsame Aktionsforschung mit Marie und Bernard Dufeu bei der praktischen Anwendung der PDL und andererseits durch die intensive Beschäftigung mit den Verfahren der Spiel-, Interaktions- und Theaterpädagogik (Fortbildungserfahrungen mit französischen Ansätzen der Theaterpädagogik, Ausbildung bei und später Zusammenarbeit mit Augusto Boal und Jonathan Fox), wandte ich mich ab 1981 verstärkt der Entwicklung einer *Relationellen Dramaturgie* zu.

Als ganzheitliche Arbeitsweise im Fremdsprachenunterricht verbindet sie Psychodrama und Dramaturgie (siehe Bibliographie).

Psychodramatisch zu arbeiten bedeutet, eine zwischenmenschliche Begegnung herbeizuführen, die durch gegenseitige Empathie geprägt ist: authentische Ausdruckswünsche der Adressaten sollten dabei im Vordergrund des Geschehens stehen. Wenn psychodramatische Methoden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bedeutet dies, dass Begegnung, also die Interaktion der Teilnehmer (TN), ihre Beziehung zu sich selbst, zueinander und zum weiteren Umfeld, die Ausgangspunkte für Sprechkanäle bilden. Die Dynamik des Prozesses, innerhalb dessen die Fremdsprache erworben wird, basiert nicht auf vorgegebenen Übungen aus Lehrbüchern, sondern auf der Situation im Hier und Jetzt und auf der Beziehungsebene zwischen den TN und dem Geschehen in der Lerngruppe (vgl. <http://www.psychodramaturgie.de>). Dabei wird das Setting sowohl durch relationelle als auch dramaturgische Arbeitsformen getragen. *Relation* meint: in Beziehung setzen. *Relationelles* Lehren geht daher von den Situationen der Lernenden selbst aus. Als Interaktion ist es somit auf die einzelnen TN in der Lerngruppe zentriert.

Der Lernprozess ist an einer *relationellen Progression* orientiert (Ausdruckswünsche und -bedürfnisse von TN in einem bestimmten Kontext). Auch den linguistischen Anforderungen, die den Lernprozess begleiten, wird in diesen Arbeitsformen Rechnung getragen.

In der *Relationellen Dramaturgie* wie in der *Sprachpsychodramaturgie* wird auch das Psychodrama mit seinen Prinzipien und Strukturen umgesetzt. Zu den gängigen Techniken (Doppeln, Spiegel, Rollenwechsel, Rollentausch, innerer Monolog, Interviewtechniken usw.) und dramapädagogischen Arbeitsformen (wie Skulpturen, Vignetten als kurze Szenen bzw. Rollenspiele) kommen Arbeitsformen aus der weiteren Tradition des Psychodramas. Sein Begründer, J.L. Moreno (1889-1974) sprach von *action methods* – gemeint sind Stegreiftheater, Lebende Zeitung, Soziodrama, Axiodrama, Ethnodrama, Soziometrie, Rollenspiel und weitere Psychodrama-Methoden, die die "schöpferische Spontaneität" wecken und fördern sollen (vgl. <http://www.psychodrama-deutschland.de/>).

Die hier erwähnten weiteren psychodramatischen Arbeitsformen sind auch für interkulturelle Lernprozesse besonders geeignet. In den psychodramatischen Lernprozessen ist eine Dimension, die ich als Einübung in *Intersubjektivität* bezeichne: es umschreibt die aktive Beschäftigung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lernenden bzw. Teilnehmer von Fortbildungen durch die

Darstellung der Selbst- und Fremdbilder in der interkulturellen Begegnung. Perspektiven und Standpunkte werden im eigentlichen und übertragenen Sinne gewechselt. Dies wird wortwörtlich in Raum und Zeit im Rollentausch handelnd umgesetzt. Durch die psycho- und soziodramatischen Mittel werden die verschiedenen Wahrnehmungsebenen und die unterschiedlichen Standpunkte hervorgehoben, so dass das interkulturelle Feld in seiner Komplexität erschlossen und die Dynamik des interkulturellen Prozesses erlebnis- und erfahrungsorientiert vermittelt werden kann.

Durch diese soziodramatische Bewusstmachung und Erweiterung der Selbst- und Fremdwahrnehmung wird ein aktiver Zugang sowohl zu den Stereotypen, zu den Vorurteilen im Sinne von Fehlurteilen, wie auch zu den subjektiven Bildern, Vorstellungen und Erlebnissen möglich. Es entsteht ein gemeinsamer Austausch in der Zielsprache über die Wertvorstellungen (Axiodrama) und die verbindenden Erfahrungen in den erlebten Begegnungen mit dem Anderen, mit dem Fremden.

In der Relationellen Dramaturgie ist der Begriff *Dramaturgie* vom Begriff *Drama* abgeleitet, der etymologisch auf *Handlung* verweist. *Dramaturgie* beinhaltet sowohl die äußere Form der Handlung als auch die innere Struktur, die das Handlungsgeschehen beeinflusst und bestimmt. Die Dramaturgie ist die notwendige Form zur Bildung einer 'Stegreiflage' und 'Stegreifseignung' im Sinne Morenos. Die Dramaturgie bildet also das katalysierende Gerüst für die Handlung, indem sie im Fremdsprachenunterricht durch die Struktur der offenen Rahmenhandlungen vermehrt Anlässe zum sprachlichen Ausdruck bietet. Sie fördert den Lernprozess, wobei verbaler und nichtverbaler Ausdruck in eine ganzheitliche Arbeitsform integriert sind. Dramaturgie wird hier als organisierendes Prinzip für die Stegreifarbeitsform und als Förderinstrument für den spontanen, authentischen und persönlichen Ausdruck aus dem Erleben verstanden.

### 3 Die Arbeitsstrukturen der relationellen Dramaturgie

Die Relationelle Dramaturgie fördert die Lernaktivität und die Kreativität von Teilnehmern im Fremdsprachenunterricht. Dieses Verfahren kann in Gruppen unterschiedlicher Größe als Intensivform (Blockveranstaltung) oder im herkömmlichen Unterricht eingesetzt werden:

- zur Unterstützung und als Begleitform in den ersten Stunden eines traditionellen Anfängerunterrichts;
- als eigenständige Methode bei fortgeschrittenen Teilnehmern.

Durch die handlungs- und erfahrungsorientierte Pädagogik erleben die Teilnehmer in speziellen Aufwärm- und Interaktionsübungen, Phantasie- und Stegreifübungen einen intensiven und situationsgerechten Zugang zur Fremdsprache. Analog dem psychodramatischen Modell gliedert sich der Unterrichtsverlauf in der Regel in drei Phasen:

- Aufwärm- und Sensibilisierungsphase;
- Bearbeitungs- und Vertiefungsphase;
- Integrations- und Abschlussphase.

### 3.1 Aufwärm- und Sensibilisierungsphase

Jede Unterrichtssequenz beginnt deshalb mit dieser Phase, weil der Einstieg in die Arbeit richtungsweisend für die spätere Qualität der Begegnung und des Austausches ist. Er bereitet den Boden für die weitere Lernatmosphäre der Gruppe und legt einen Grundstein für die Bereitschaft der Lernenden zur Öffnung, Vertrauensbildung und Zusammenarbeit. Die Übungen in dieser Phase sind sehr strukturiert und werden vom Lehrer bzw. Trainer angeleitet. Sie gehen oftmals von den nichtverbalen Ausdrucksformen aus und führen zum verbalen Ausdruck hin.

In dieser Phase werden Arbeitsformen eingesetzt wie:

- Atem- und Entspannungsübungen;
- Visualisierungsübungen;
- Übungen zu Raum und Zeit;
- Rhythmusübungen;
- Bewegungs- und Interaktionsübungen.

Diese relationellen Übungen geben den TN die Möglichkeit sich zu sammeln, "warm" zu werden mit der fremden Sprache. Sie fördern erste Kontaktaufnahme mit anderen TN und mit der gesamten Gruppe. Der strukturierte Aufbau der Übungen leitet zur gruppenzentrierten bzw. themenzentrierten Orientierung der Sprachvermittlung hin und sensibilisiert die TN für die weitere Bearbeitung.

### 3.2 Bearbeitungs- und Vertiefungsphase

Hier werden die Situationen und Themen aktiv umgesetzt. Die TN lernen paralinguistische Elemente in der Handlung zu beherrschen. Spontaneität und Wahrnehmung unterstützen die Kommunikation. Sprechen und Handeln als Mittel der Kommunikation geschehen in der Hier- und- Jetzt- Situation. Der Ort des Szenischen beinhaltet einen schöpferischen Spannungsbereich und stellt somit einen "potenziellen Raum" dar, in dem die sprachliche bzw. kulturelle Produktion stattfindet. Die Situationen spielen auf den Ebenen des Realen, Imaginären und Symbolischen. Indem sich die Teilnehmer stärker einbringen (als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht) und sich mit einer Rolle identifizieren, wird die Sprache in einem unmittelbaren Zusammenhang erlebt.

In dieser Phase werden Aktivitäten mit offenem Handlungsrahmen eingesetzt wie:

- dramaturgische und interaktionelle Übungen mit verschiedenen Mitteln als Übergangsobjekte wie Fotos, Bilder, Postkarten, Zeichnungen, Gegenstände, Handpuppen, Einsatz von leeren Stühlen;
- dramaturgische und relationelle Bearbeitung von Texten (alle Textgattungen: Gedichte, Chansons, Zeitungsartikel, Kurzgeschichten, Märchen, Romane, Mythen);
- szenische Umsetzung zur Dynamisierung der Handlung und zur Förderung der Lernprozesse;
- psychodramatische Szenen und Rollenspiele zur Vertiefung;
- elaborierte dramaturgische Formen wie z.B. Stegreiftheater, Bildertheater, Lebendiges Zeitungstheater, Playback Theater zur Darstellung alltäglicher Situationen, Forum-Theater als dialogisches Prinzip;
- soziodramatische Übungen (z.B. Rollenspiele als *social drama* zur Behandlung kultureller, gesellschaftlicher Themen bzw. zur Förderung der interkulturellen Selbst- und Fremdwahrnehmung durch Übernahme von sozialen Rollen).

In dieser Phase werden auch mündliche und schriftliche Aktivitäten integriert. Wir bevorzugen relationelle Arbeitsformen in Verbindung mit Prinzipien des kreativen Schreibens.

### 3.3 Integrations- und Abschlussphase

Diese Phase dient zunächst dazu, den intermediären Raum des Szenischen zu verlassen. Es ist die Zeit, zurückzukehren zum realen Raum. Rollen werden durch symbolische Übungen abgelegt. Auch strukturierte Rollenrückmeldungen in der Fremdsprache können hier stattfinden. Je nach Situationen wird das Prinzip des *Sharing* umgesetzt und erweitert: das persönliche Mitteilen dient dazu, gemeinsame Erfahrungen und deren Resonanz zu verbinden. Metakommunikative Äußerungen in der Fremdsprache wie z.B. Formen der Rückmeldung (aus dem Erleben, zur Sitzung etc.) werden ebenfalls integriert. Diese Phase ist auch der Moment für eine vertiefte Aufarbeitung linguistischer Fragen (Grammatik, Semantik, Wortschatz etc.), die während des Verlaufs aufgetreten sind.

## 4 Aus der Praxis: Ansätze mit Playback Theater

### 4.1 Ein interaktives Theater

Ab 1975 entwickelte Jonathan Fox gemeinsam mit seiner Lebenspartnerin Jo Salas und mit ihrer Truppe in den USA (New York State) eine besondere

Form des interaktiven Theaters. Von seinen Begründern *Playback Theatre* (PT) genannt, kennzeichnet es soziale Kommunikation mit ästhetischen Mitteln. Es ist eine Improvisationsform, in welcher persönlich erlebte Erfahrungen und Erlebnisse von Zuschauern verbal mitgeteilt und von Schauspielern aus dem Stegreif auf die Bühne gebracht werden. Die Originalität der Methode beruht auf dieser spontanen szenischen Umsetzung in einer sehr dynamischen offenen Dramaturgie. PT setzt sich damit zum Ziel, den zwischenmenschlichen Dialog zu fördern und Menschen miteinander in Verbindung zu bringen. Es kann an jedem Ort und in jedem Raum aufgeführt werden. Eine feste Struktur ist als Rahmen vorgesehen, eine Art Ritual, das dazu dient, die persönlichen Erzählungen von Menschen auf eine achtsame Weise zu ermöglichen, empathisch und schöpferisch zu spiegeln und zu gemeinsamen Erfahrungen zu verknüpfen.

Die aktuelle Verbreitung dieser Methode in verschiedenen kulturellen Zusammenhängen auf allen Kontinenten der Welt lässt sich durch die Tatsache erklären, dass PT über seine ursprüngliche Funktion als Aufführungsform hinaus eine Form der unmittelbaren zwischenmenschlichen Begegnung mit hoher Flexibilität und vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten darstellt. PT bietet durch sein narratives Prinzip einer aktualitätsbezogenen Erzählkultur einen kreativen Weg zu einer dynamischen Kulturanthropologie.

#### 4.2 Geschichtlicher Rückblick

Jonathan Fox (\*1943) versteht PT als eine Renaissance von Volkstheater. Darin haben ihn seine Studien an der Universität Harvard zur Tradition mündlicher Überlieferungen (*Oral history*) und zu Untersuchungen von Gemeinschaften und ihrer Wertesysteme wesentlich beeinflusst. Weitere Einflussbereiche waren das klassische Psychodrama, in dem er ab 1973 am Ursprungsort dieser Methode am Moreno-Institut in Beacon ausgebildet wurde, und das amerikanische Experimentaltheater der 60er Jahre – insbesondere Richard Schechner und sein Ansatz der Theateranthropologie. Jonathan Fox beschreibt die Wiederbelebung dieser vorschriftlichen oralen Tradition als ein Mittel zur Bildung kultureller Gemeinschaften: PT gilt als *Community Theatre* und ist damit ein Theater der sozialen Partizipation.

Zunächst wurde PT in den Vereinigten Staaten weiter entwickelt und kam ab 1980 nach Australien und Neuseeland und 1984 nach Japan. In den folgenden Jahren entstanden PT-Gruppen in Europa. Ab 1988 gewann PT im deutschsprachigen Raum durch regelmäßige Workshops von Fox eine immer stärkere Präsenz. Etwa zum selben Zeitpunkt wurde die Methode auch in Südamerika weiter vermittelt. 1990 wurde das *International Playback Theatre Network* (IPTN) zur Förderung des Austausches in dieser Theaterbewegung ins Leben gerufen. Der Newsletter *Interplay* des IPTN erscheint mehrsprachig und seit 2000 auch online im Internet. 1993 gründete Fox die *School of Playback Theatre* in den USA (in New Paltz, NY), mit Verbindungen in Europa. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird PT weltweit auf allen Kontinenten in mehr als 50 Ländern praktiziert.

Nach nun mehr als 30 Jahren betrachten die Begründer Fox und Salas im Rückblick das Playback Theater als eine gelungene Integration, als eine Schnittstelle zwischen ästhetischer Erfahrung, sozialer Interaktion und gesellschaftlichem Ritual zur Förderung des zwischenmenschlichen Dialogs. Damit wird die Vision von einem Theater wahr, das der heutigen Gesellschaft etwas von der integrativen sozialen Funktion des Geschichtenerzählens und ästhetischer Rituale früherer Zeiten zurück vermittelt.

### 4.3 Grundformen des Playback Theaters

Die klassische Aufführungsform beginnt mit einer interaktiven Aufwärmphase mit dem Publikum über kurze Darstellungsformen (z.B. fließende Skulpturen – *Fluids*). Danach werden von einzelnen Zuschauern Erlebnisse, Erfahrungen und erlebte Situationen mitgeteilt und unmittelbar – aus dem Stegreif – von Schauspielern umgesetzt, in verdichteter Form dargestellt und sozusagen zurückgespielt (daher *play-back*). Ein Teil des Raumes wird zur Bühne, wo die Spieler dem Publikum gegenüber sitzen. Rechts von den Zuschauern, umgeben von Instrumenten, ist in der Regel ein Musiker. Links stehen 2 Stühle: einer ist für den Leiter (*Conductor*), der andere für den Erzähler (*Story Teller*) aus dem Publikum. Er berichtet, auf strukturierte Fragen des Leiters hin, von einem persönlichen Erlebnis. Nach diesem Interview übergibt der Leiter an die Spieler und Musiker. Die Geschichte wird mimisch, mit Bewegungen, Worten, Tüchern als Requisiten und Musik begleitet und so dargestellt, dass die Essenz der Erzählung bildhaft erlebbar wird. Nach dem Spiel wird die Geschichte in einer symbolischen Form an den Erzähler sozusagen zurückgegeben, und dieser kommentiert die spontan entstandene szenische Umsetzung. Angeregt von dieser ersten Erzählung folgen in der Regel weitere Erzähler, und ihre Geschichten verbinden sich zu einem thematischen *roten Faden*. Persönliche und individuelle Erfahrungen werden zu einem kollektiven Erlebnis, das *in situ* entsteht, wobei Sprache, Musik, szenische Metaphern und viele dramaturgische Formen (*Pair, Chorus, Tableau, Story* usw.) den gemeinschaftlichen Dialog unterstützen.

Indem biografische Momente erzählt und unmittelbar in einer dynamischen Spiegelung umgesetzt werden, wirkt das Mitgeteilte gleich einem Vergrößerungsglas als Mittel der Selbsterkenntnis. Die Schauspieler werden zum „Sprachrohr“ für Einzelne und Gruppen. PT erweist sich somit als wesentliches Instrument der Identitätsarbeit: es ermöglicht und fördert die Bildung einer „narrativen Identität“ (Konzept des französischen Philosophen Paul Ricoeur). Die eigene Geschichte auf diese Weise zur Sprache zu bringen heißt, die eigene Geschichte neu zu entdecken, aber auch, gehört und gesehen zu werden. Der dialogische Wert besteht darin, die eigene gelebte Geschichte und erlebte Erfahrung mitzuteilen und in Kooperation mit Anderen im Hier und Jetzt wieder zum Leben zu erwecken. Die Szene auf der Bühne auf sich wirken zu lassen und auf eigene Realität zu überprüfen, verbessert Selbst- und Fremdverstehen.

Fox und Salas selbst greifen zur theoretischen Begründung dieser Sachverhalte



auf Oliver Sacks zurück. Oliver Sacks, 1933 in London geboren, dann praktizierender Arzt und Professor für Neurologie in New York, unterstrich schon früh den identitätsbildenden Wert von erzählten Lebensgeschichten in seinem viel beachteten Buch *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte* (1987):

Jeder von uns hat eine Lebensgeschichte, eine Art innerer Erzählung, deren Gehalt und Kontinuität unser Leben *ist*. Man könnte sagen, dass jeder von uns eine ‚Geschichte‘ konstruiert und lebt. Diese Geschichte sind wir selbst, sie ist unsere Identität. Wenn wir etwas über jemanden erfahren wollen, fragen wir: Wie lautet seine Geschichte, seine wirkliche, innerste Geschichte? Biologisch und physiologisch unterscheiden wir uns nicht sehr voneinander – historisch jedoch, als gelebte Erzählung, ist jeder von uns einzigartig. Um wir selbst zu sein, müssen wir uns selbst *haben*; wir müssen unsere Lebensgeschichte besitzen oder sie, wenn nötig, wieder in Besitz nehmen. Wir müssen uns erinnern – an unsere innere Geschichte, an uns selbst. Der Mensch *braucht* eine solche fortlaufende innere Geschichte, um sich seine Identität, sein Selbst zu bewahren.

#### 4.4 Playback Theater an der Hochschule

Seit Anfang 1990 setze ich das Playback Theater gezielt in Lehrveranstaltungen ein. Als Instrument der Innovation in alternativen Lehr- und Lernformen dient es integrierter Fremdsprachenausbildung (Zielsprache Französisch):

- im Grund- und Hauptstudium der Studierenden;
- in Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik;
- in der Lehrerfortbildung (Schulen und Erwachsenenbildung).

In diesem pädagogischen Kontext dient Playback Theater einem aktiven Training der Reflexivität, als Form erweiterter Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Kommunikation. Grundhaltungen, die für den sprachlichen Austausch von großer Bedeutung sind, werden integriert: aktives Zuhören, hermeneutisches vertieftes Verstehen einer Mitteilung, Umsetzung durch vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten (Körper, Stimme u.a.), Lernen adäquater, situationsgerechter verbaler und nonverbaler Interaktion, Umgang mit Gefühlsebenen, Lernen als Transformationsprozess und Bewusstseinsweiterung, Aneignung integrativer Feedbackverfahren, Bildung gemeinsamer Erfahrungen durch Prozessanalyse und Wahrnehmen von interpersonellen und thematischen Zusammenhängen.

Der Ansatz PT bietet neue Möglichkeiten für solche Lernprozesse: Alltagserfahrungen, Erlebnisse, Konfliktmomente können damit aktiv angegangen werden, indem persönliche Fragmente aus dem Erfahrungsbereich von Einzelnen zu Lebensgeschichten in der Gruppe und dann zu gemeinsamem Austausch über geteilte Wirklichkeit werden. Darüber hinaus birgt die Methode PT nützliche Instrumente für die Mediation und zur Sensibilisierung für multikulturelle

Situationen. Playback Theater dient dem Erlernen grundlegender zwischenmenschlicher Fähigkeiten und kommunikativer Grundhaltungen: einführendes Zuhören, Achtsamkeit auf sich und andere, Präsenz, Körperbewusstsein, Intuition, intellektuelle, affektive und emotionale Öffnung, adäquates Handeln, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Rollenflexibilität, Selbstverantwortung, schöpferische Spontaneität.

#### 4.5 Playback Theater im universitären Lehrangebot

Zur Veranschaulichung folgt das Setting einer Lehrveranstaltung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Wintersemester 05/06). Sie wird als Theaterwerkstatt im Curriculum angekündigt. Adressaten sind Romanistik-Studierende für Lehramt-, sowie Bachelor- und Masterstudiengänge. 14 Studierende nehmen teil.

Die Theaterwerkstatt ist in das Semesterangebot integriert. Die Lehrveranstaltung findet wöchentlich zweistündig in französischer Sprache statt (Niveau B2/C1 nach dem GER). Hauptziele sind Entwicklung von Sprachkompetenz durch globale Lernaktivierung, Abbau von Lern- und Sprechhemmungen durch Aufbau einer kommunikativen Atmosphäre, Förderung der Autonomie, erfahrungsbezogenes Lernen durch Handeln und durch Mitteilung biografischer, persönlicher Erlebnisse, Vermitteln innovativer Arbeitsansätze in der Lehre an der Hochschule.

In der ersten Sitzung werden nach einer kurzen Einführung die Grundformen der Arbeit veranschaulicht. Der Raum wird entsprechend umgebaut. In der Einstiegsphase, nach einer Reihe von Aufwärmübungen, werden die Themen der Sitzung rasch fokussiert. Die Gruppe steht im Kreis. Eine Studierende teilt ihre Stimmung zu Beginn des Semesters mit, das Gegenüber setzt dies durch die Form *Sound & Movement* um. Sie sagt: „*Die Atmosphäre hier gibt mir Sicherheit*“, das Gegenüber macht eine entsprechende Körperhaltung und Bewegung und begleitet mit Ton und Stimme. Das Grundprinzip des PT wird damit klar: einer erzählt, die anderen setzen es um und stellen die Essenz der Mitteilung in Kurzform dar.

Auch andere Themen werden durch diese verdichtete Darstellung deutlich: Verunsicherung in der Massenuniversität, mangelnde Orientierung, hohe Leistungsanforderungen und hoher Zeitaufwand.

Die Studierenden werden nun eingeladen, in Zweiergruppen ihre aktuellen Erfahrungen an der Universität auszutauschen. Durch diesen persönlicheren Kontakt wärmen sich die Kleingruppen an, sich für ihre real erfahrenen Geschichten zu öffnen. Danach finden in der Großgruppe im klassischen *PT-Setting* die ersten szenischen Umsetzungen statt. Zunächst wird unter meiner Leitung (als *PT-Conductor*) das Modell des *PT-Interviews* vermittelt. Ein Ort für die Bühne wird bestimmt, Darsteller stellen sich zur Verfügung. Die Zuschauer werden eingeladen, Erfahrungen zu Beginn des Semesters zu erzählen. Eine Studentin teilt eine frustrierende Erfahrung mit – kein Stuhl frei im Seminarraum, sie muss zwei Stunden lang in einem überfüllten Raum

auf dem Boden sitzen. Die Aufmerksamkeit fällt schwer. Sie berichtet weiter, dass in einer Veranstaltung die verfügbaren Plätze per Los verteilt werden. Die Situation wird umgesetzt. Nach der Darstellung und dem Kommentar der Erzählerin („Hat die Darstellung die Essenz Ihrer Erfahrung erfasst?“), wird nach dem *Echo* dieser ersten Geschichte gefragt: Wer kennt Ähnliches? Welche Erfahrungen machen die Anderen?

Es folgen verbale Mitteilungen und szenische Umsetzungen. Nach einigen Szenen werden auch Polaritäten herausgearbeitet: Ambivalenzen dieser aktuellen Studierendengeneration werden deutlich, zwischen dem Wunsch effektiv in einem Kurzzeitstudium zu studieren und der Konfrontation mit nicht optimalen Studienbedingungen. Manche Polaritäten werden szenisch umgesetzt.

Am Ende der ersten Veranstaltung findet ein Feedback über den Verlauf und die Veranstaltungsform statt. Die Studierenden äußern hier ihr Erstaunen über die ungewöhnliche Arbeitsform und betonen die Lebendigkeit des entstandenen Austausches.

In der zweiten Sitzung wird an den Grundformen gearbeitet. Ein Kontinuum entsteht. Es wird verstärkt auf die Dynamik der Spiegelung eingegangen – ausgehend von Spiegelübungen. Die Themen der Szenen betreffen weiter das Studentenleben. Die Szenen sind Spiegel ihres Alltags: überfüllte Veranstaltungen einer Massenuniversität, die Schwierigkeit einander in Seminaren zuzuhören und zu verstehen, sich auf der Suche nach einem Buch in der Uni-Bibliothek zurechtfinden, aber auch die Freude, ein Fest in einem multikulturellen Studentenheim zu organisieren. Die Themen der zweiten Sitzung kreisen um Unsicherheit, Verunsicherung, aber auch um Neugier und Entdeckungslust.

Die Polarität des Alltags ist Fokus der dritten Sitzung: störende Momente und angenehme Erfahrungen. Parallel wird auf die szenische Umsetzung und ihre Dramaturgie mehr geachtet. Die Themen werden persönlicher. Es entstehen drei Szenen: eine Studentin aus Russland erzählt vom baldigen Wiedersehen mit ihrer Familie und ihren Verwandten in Novosibirsk – 7000 km entfernt – bei minus 20 Grad! Ein Student erklärt, wie er bei einer Juraprüfung durchgefallen ist; ein weiterer Student erzählt von seiner Verwirrung bei der Suche nach einem Seminarraum. Es wird auch nach den weiteren nicht dargestellten Themen gefragt: ein Student kam zu spät, der Zugverkehr wurde unterbrochen, da ein Reisender sich das Leben genommen hatte – dieser Student schwankte zwischen Wegschauen und Betroffenheit. Weiteres Thema: eine Vollversammlung gegen Einführung der Studiengebühren wird an der Uni vorbereitet – wer geht hin? Ein weiteres Thema: eine Studentin klagt über Kopfschmerzen, sie erzählt von ihrem Unwohlsein und teilt ihr Gefühl mit, hier an der Uni verloren zu sein. Im Austausch stellen wir Verbindungen zwischen den Themen der Einzelnen her.

In der vierten Sitzung wird verstärkt Rhythmus eingesetzt und Musikinstrumente werden eingeführt. Die Funktion der Musik im *PT-Setting* wird integriert: die Musik setzt u.a. den Rahmen (Anfang, dramatische Steigerung, Ende). Die Musik hilft auch der Gestaltung und der Darstellung der Szenen: dramaturgische Akzente und emotionale Färbung werden somit pointiert.

Diese Art der nonverbalen Kommunikation schafft eine engere Verbindung der Studierenden untereinander. Spontane Impulse und Handlungen werden freigesetzt und eine Vertiefung der Themen findet statt: Konflikte im Alltag kommen zur Sprache. Eine Studentin erzählt, wie sie als Radfahlerin von einem unachtsamen Autofahrer fast verletzt worden wäre. Eine weitere Studentin erzählt vom Generationenkonflikt im überfüllten Hörsaal während einer Vorlesung in Erziehungswissenschaften: eine jüngere Studentin nimmt einem älteren Gasthörer seinen Sitzplatz weg, dieser zieht ihr wutschnaubend regelrecht die Hose herunter! 400 Studierende und der Professor stehen sprachlos da. Der Professor wechselt das Thema seiner Vorlesung und spricht nun von sich verbreitender Entfremdung an der Universität und in der Gesellschaft. Nach der szenischen Umsetzung folgen weitere Beiträge über Konkurrenz im Alltag oder auf dem Spielfeld bei einer Fußballmeisterschaft. Diese Erzählungen über negative Erfahrungen und zwischenmenschliche Disharmonie betonen gesellschaftliche Dissonanzen und Polaritäten. Die letzte Erzählung beleuchtet das Thema Musikkonzert im Freien im Sommer und Entspannung.

Ab der fünften Sitzung und in den folgenden Sitzungen bis zur Weihnachtspause 2005 werden weitere Grundformen der PT-Methode mit Musik und Requisiten (Verwendung von Tüchern) eingesetzt. Das Ritual eines klassischen Verlaufs wird auch bewusster und gezielter vermittelt. Die Themen der szenischen Umsetzung in dieser Phase betreffen sowohl den Universitätsalltag als auch persönlichere Erfahrungen im Alltag über Gelingen und Misslingen, zwischen Angst und Freude.

Die Studierenden öffnen sich zunehmend ästhetischer Erfahrung. Eine Musikstudentin bringt ihre Geige mit und übernimmt die Rolle der Musikerin im *PT-Setting*. Diese neue Dimension führt zu mehr Kreativität in der szenischen Gestaltung und beeinflusst auch die eingebrachten Themen. Eine Vielfalt der Themenwahl entsteht und der Wahrnehmung von roten Fäden und Zusammenhängen wird mehr Beachtung geschenkt. Aktuelle Themen wechseln mit früheren Erfahrungen. In einer Sitzung entstehen sehr unterschiedliche Geschichten: vom Tanzunterricht, in welchem die Schülerinnen einem autoritären Lehrer nicht zuhören und sich zunehmend selbständig machen; von einer stressigen multikulturellen Begegnung in einem überfüllten Wagen in der Pariser U-Bahn im heißen Hochsommer; von einer über gemeinsame Interessen entstandenen Freundschaft.

Eine tiefere verbindliche Kommunikation unter den anwesenden Kommilitonen entsteht in dieser Phase. Es ist auch eine Einladung, in einem wechselseitigen Prozess und Austausch Autor und Darsteller von persönlich erlebten Erfahrungen und Geschichten zu werden. Das *PT-Setting* schafft viel Vertrauen. Die Rollen sind klar verteilt. Die jeweils Erzählenden bleiben in der Rolle von verbal Mitteilenden auf einem ihnen zugewiesenen klaren Platz (sog. *Erzählerstuhl*), während die Darsteller auf der Bühne mit Tüchern als Requisiten in engem Kontakt mit einem Musiker stehen. Die subjektive Perspektive des Einzelnen wird von der Gruppe wahrgenommen, und das führt zu erhöhter gemeinsamer Aufmerksamkeit füreinander. Das Zusammenspiel wird von Sitzung zu Sitzung

leichter, obwohl die Anforderungen sehr hoch sind: spontanes Spiel in der Fremdsprache. Hier lernen die Beteiligten alle verfügbaren nonverbalen Mittel vermehrt einzusetzen. Die Einzelnen erfahren auch von Sitzung zu Sitzung, dass sie oft gemeinsame Themen und entsprechende Gefühlslagen teilen.

In der zweiten Phase des Wintersemesters, ab Januar 2006, sollen sich die Studenten in die Dynamik der Rolle des *PT-Conductors* einfühlen und die Grundhaltung eines Interviews in Kleingruppen einüben und sich damit aneignen. Die Grundformen im Interview eines Erzählenden sind klar strukturiert und nehmen die Form eines Rituals an (Wann und Wo findet die Geschichte des Erzählenden statt? Wer sind die wichtigen Personen in der mitgeteilten Geschichte? Was passiert und wie endet die erzählte Geschichte?). Im Interview werden nach und nach die wichtigen Rollen verteilt und an die Darsteller weitergegeben: der Erzählende wird vom *PT-Conductor* eingeladen, jemanden auf der Bühne für seine Rolle auszuwählen, dann werden weitere Rollen an Darsteller verteilt. Nach und nach stehen die ausgewählten Darsteller in einer besonderen Position – sie treten einen Schritt vor (*In-Between*) und stellen sich somit dem jeweiligen Erzählenden zur Verfügung.

Diese ritualisierte Struktur macht die Identität der PT-Methode aus und unterscheidet sich damit vom Setting des Psychodramas oder vom Setting eines Forum-Theaters nach der Boal-Methode. Der Erzähler im Playback Theater wird nicht zum Protagonisten der eigenen Szene auf der Bühne: er bleibt in der Zuschauerrolle aus seiner besonderen Position (*Erzählerstuhl* und Stuhl des *PT-Conductor* befinden sich zwischen Bühne und Publikum). Nach der Erzählung einer Geschichte werden die Darsteller eingeladen, die Essenz der Szene in verdichteter Form wiederzugeben. Anders als im Forum-Theater wird während einer Darstellung vom Publikum nicht eingegriffen. Am Ende einer Darstellung wird im Austausch zwischen *PT-Conductor* und Erzähler festgestellt, ob die szenische Umsetzung die Essenz der Erfahrung des Erzählers getroffen hat. Bei starker Abweichung zum Erzählten wird dies thematisiert und es wird reflektiert, wie andere Möglichkeiten der szenischen Umsetzung entstehen und wie Erzähler wertgeschätzt werden können. Die PT-Methode stellt einen hohen Anspruch dar – eine ethische Grundhaltung wird vermittelt: sich in den Dienst der Anderen zu stellen!

Während die Studierenden zunehmend die Rolle des *PT-Conductor* übernehmen, findet zu diesem Zeitpunkt des Semesters auch eine Verlagerung in der Themenwahl statt. Eine Öffnung zu anderen Erfahrungen als im Universitätsalltag führt zur Darstellung von komplexen Situationen in multikulturellen Zusammenhängen. Was verbindet diese Erzählungen? Fehlkommunikation, Missverständnisse und die Kunst, damit umzugehen. Diese Themen sind Spiegelbild der Erfahrungen der Studierenden, die in Übungen zum *PT-Conductor* erleben, wie wichtig aktives Zuhören und gegenseitiges Verstehen in einer Fremdsprache sind. Einige Beispiele:

Im Nachhilfeunterricht Französisch zeigen die Schüler ihre negativen Einstellungen zur französischen Sprache, der Nachhilfelehrer ist gefordert, trotzdem Motivation zu fördern; eine Gruppe deutscher Reisender ist unterwegs

in Frankreich, und wegen mangelnder Sprachkenntnisse erhalten die Reisenden nicht die Schlüssel zu einer Ferienwohnung; ein junges Au Pair-Mädchen in Quebec/Kanada kann sich nicht richtig verständigen und verpasst am Flughafen die Gastfamilie, die sie abholen will; ein Student erzählt von seiner multikulturellen Verwandtschaft (italienisch-deutscher Herkunft mit neuen Familienmitgliedern amerikanisch-tschechischer Herkunft) und wie wichtig es ist, sich jeweils Gehör zu verschaffen; eine Studentin erzählt, wie sie sich als Lehrerin in ihrer multikulturellen Schulklasse durchsetzen muss und was sie zunächst unternimmt, um von Schülern anderer Kulturen richtig anerkannt zu werden.

In der letzten Phase des Semesters findet eine intensivere Rückmeldung zum gesamten Verlauf statt. In Gruppengesprächen werden die Erfahrungen der Einzelnen zur Sprache gebracht. Übereinstimmend wird diese Veranstaltung als ein Kernstück zur innovativen Lehre in doppelter Hinsicht – an der Hochschule und im Fach Romanistik – betrachtet. Diese Phase der Rückmeldung der Studenten bedient sich zweier Formen, jeweils in der Zielsprache (Französisch). Ziel ist Anleitung zur Selbstreflexion:

- Eine individuelle zehnmündige mündliche Präsentation mit anschließendem Gruppengespräch;
- Das Erstellen eines schriftlichen Portfolios über die eigenen Lernwege während des Semesters mit subjektiver Einschätzung des Lernwertes (Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Kompetenz, Sammeln und Beschreiben von persönlichen wachstumsorientierten Erfahrungen, Sprach- und Lernbiografie als Prozess).

Eine von der Goethe-Universität zentral durchgeführte Lehrveranstaltungs-evaluation gibt folgende Hinweise/Eckpunkte aus der Rückmeldung der Studierenden:

Die Lehrveranstaltung hat folgende Stärken (Äußerungen der Studierenden):

- Man lernt die Sprache auf andere Art und Weise.
- Man lernt aktiv sich mündlich im Französischen zu verbessern.
- Die Arbeit wird in der Gruppe durch das Theaterspielen deutlich gefördert.
- Das Theaterspielen motiviert, das Angelernte zu vertiefen und anzuwenden.
- Man lernt spontan, das Wort zu ergreifen.
- Man lernt, sich mehr zu öffnen.
- Man lernt kreativer zu sein.
- Abwechslungsreiche Dynamik innerhalb der Gruppe.

- In der Lehrveranstaltung herrscht ein konstruktives positives Klima.
- Sehr gute Inhaltsvermittlung.
- Das Tempo der Lehrveranstaltung ist angemessen.
- Die Veranstaltung ist klar strukturiert und es macht große Freude.
- Ich besuche regelmäßig die Veranstaltung.

## 5 Anders Lernen / Anders Lehren

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) bietet einen neuen Ansatz in der Fremdsprachenvermittlung. Darin heißt es ([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf)):

An action-oriented approach

A comprehensive, transparent and coherent frame of reference for language learning, teaching and assessment must relate to a very general view of language use and learning. The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as 'social agents', i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning. We speak of 'tasks' in so far as the actions are performed by one or more individuals strategically using their own specific competences to achieve a given result. The action-based approach therefore also takes into account the cognitive, emotional and volitional resources and the full range of abilities specific to and applied by the individual as a social agent.

Wie schon ausführlich beschrieben, bietet der Ansatz des Playback Theaters einen besonderen vorteilhaften Raum für den handlungsorientierten Ansatz des GER.

Playback Theater als Teil einer sich entwickelnden Relationellen Dramaturgie bietet einen prozessorientierten Rahmen, in welchem die Haltung der Achtsamkeit auf sich und Andere, die Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Selbstreflexion besonders gefördert werden.

Dieser Prozess erlaubt das Schaffen eines privilegierten Raums, eines Ortes des Erzählens, wo die eigene Geschichte mitgeteilt wird und in Relation zu den Geschichten der anderen gesehen werden kann. Die Methode des Playback Theaters stellt hier den Rahmen für vielfältige neue innovative Entwicklungen in der Fremdsprachenausbildung dar: es handelt sich somit um eine offene Dialogform, in der Lernende zu aktiven Darstellern werden und sowohl Handelnde als auch Subjekte ihrer Lebensgeschichten sind. Aktiv Lernende

werden zu *Social Actors* im Sinne von Jonathan Fox. Dies entspricht auch der Intention des GER.

Mit der aktuellen europäischen Entwicklung und dem Wandel in der Organisation universitärer Curricula (Modularisierung, Einrichtung von neuen europäischen Studiengängen) öffnen sich auch neue Möglichkeiten, innovative Arbeitsansätze wie die Playback-Theatermethode zu integrieren, um die Entwicklung demokratischer Partizipation über sprachliche, kulturelle und ästhetische Erziehung zu fördern (vgl. Feldhendler 2007).

## 6 Auf dem Wege zu einer „Pädagogik des Seins“

Dufeus Konzept einer "Pädagogik des Seins" (1983) im Fremdsprachenunterricht ist in Verbindung zu sehen mit gesellschaftlichen Entwicklungen im Laufe der 70er Jahre, die auch innovativ in den Bereich Unterrichtsmethodik hinein wirkten. Diese Pädagogik ließe sich auch als Psychodrama-Pädagogik verstehen. Ihre Hauptmerkmale sind folgende:

- Die Lernenden werden als Individuen und Subjekte betrachtet;
- Die Lernenden sind Teilnehmer einer Lerngruppe: es findet ein personen- und gruppenorientierter Unterricht statt;
- Die Teilnehmer werden in ihrer Gesamtheit (Körper, Gefühlsleben, Intellekt) berücksichtigt;
- Der Spracherwerb ist weniger auf die Speicherung von Inhalten gerichtet als auf die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die den Erwerb der Fremdsprache fördern;
- Die erworbenen Fähigkeiten tragen zur besseren Wahrnehmung des Selbst, der anderen Teilnehmer und der Umwelt bei;
- Die Entwicklung dieser Fähigkeiten als kommunikative Kompetenz ermöglicht dem Teilnehmer, sich als Person auszudrücken und sich zu situieren;
- Die Sprache wird nicht mechanisch gelernt (wie in Strukturübungen), sondern in direktem Kontakt mit Bezugspersonen erlebt, erfahren und erworben;
- Die Erlebnisse der Teilnehmer werden einbezogen. Der Teilnehmer kann sich mit seiner eigenen Identität, mit der Wahrnehmung seiner Realität, mit dem Ausdruck seiner Phantasie, als Person einbringen
- Die Sprache ist Mittel zur zwischenmenschlichen Kommunikation;
- Das inhaltliche Programm des Spracherwerbs entsteht in Anwesenheit der Teilnehmer und gestaltet sich nach ihren Ausdrucksbedürfnissen;



- Die Lernschritte richten sich nach interaktiven, relationellen Komponenten;
- Der Irrtum ist ein wesentlicher Bestandteil des Erwerbsprozesses;
- Die Lehrerrolle und die pädagogische Beziehung ändern sich: die hierarchische Beziehung wird durch eine empathische Beziehung ersetzt.

Bestimmte Arbeitsbedingungen für die Pädagogik des Seins sind notwendig:

- Eine Raumgestaltung, die Beweglichkeit in der Gruppe erlaubt;
- Zeit und Raum für Kleingruppenarbeit;
- Offenes Inhaltsangebot;
- Feedback-Verfahren in der Gruppe;
- Eine breite und gründliche Lehrerausbildung und kontinuierliche Fortbildung.

## Bibliographie

Deutscher Fachverband für Psychodrama e.V.:

<http://www.psychodrama-deutschland.de/>

Psychodramaturgie: <http://www.psychodramaturgie.de/>

Centre for Playback Theatre (PT-Resources):

<http://www.playbackcentre.org/>

International Theatre of The Oppressed:

<http://www.theatreoftheoppressed.org/en/>

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen:

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf)

(2008): *Interaktives Theater an der Hochschule: Playback Theater und Spiegelbühne*. In: Wildt, Beatrix; Hentschel, Ingrid; Wildt, Johannes (eds.): *Theater in der Lehre*. Wien, Zürich, Münster: LIT Verlag, 221-236

(2008): *Playback Theater und Biografieforschung*. In: Dauber, Heinrich (eds.): *Wo Geschichten sich begegnen – Gathering voices. Dokumentation der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Jonathan Fox in Anerkennung seiner wissenschaftlich-künstlerischen Leistungen auf dem Gebiet der Theaterpädagogik. Kasseler Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Band 3*. Kassel: Kassel University Press.

<http://www.playbackschool.org/articles/Feldhendler.Playback%20Theater%20und%20Biografieforschung>

(2008): *Mise en scène de récits biographiques: reliance et médiation transculturelle*. In: Alao, George et al. (eds.): *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Transversales 24, *Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Bern: Peter Lang, 227–238

- (2007): *Médiations sociales et théâtre-récit*. In: Delory, Christine; Biarnès, Jean (eds.): *Insertion, Biographisation, Education. L'orientation scolaire et professionnelle* 36/1, 45-58
- (2007): *Playback Theatre: A Method for Intercultural Dialogue*. In: Scenario 2, 2007. <http://epu.ucc.ie/scenario/2007/02/feldhendler/04>
- (2006): *La vie mise en scène, théâtre et récit*. In : Molinié, Muriel (eds.): *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. In: *Le français dans le monde, Recherches et applications* 39, 155-168
- (2005): *Théâtre en miroirs, l'histoire de vie mise en scène*. Paris: Téraèdre
- (2004): *Playback Theater*. In: Koch, Gerd ; Roth, Sieglinde; Vaßen, Florian; Wrentschur, Michael (eds.): *Theaterarbeit in sozialen Feldern*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, 147-152
- (2002): *Apprendre et enseigner autrement: une pédagogie de la relation*. In: *Grenzgänge* 9. Leipzig und Frankfurt/Main: Leipziger Universitätsverlag 17, 75-87
- (2000): *Psychodramatische und dramaturgische Arbeitsformen in der Sprachvermittlung*. In: Wittinger, Thomas (ed.): *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Matthias Grünewald, 11-29
- (2000): *Apprendre avec tous les sens: Pratiques relationnelles et dramaturgiques*. In: *Fremdsprachenunterricht – Themenheft Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag 4, 290-294
- (1999): *La dramaturgie relationnelle*. In: *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, 125-133
- (1996) *Inszenierung interkultureller Selbst-/Fremdbilder in der Fremdsprachenausbildung*. In: Ambos, Erwin (eds.): *Interkulturelle Dimension der Fremdsprachenkompetenz*. Bochum: AKS Verlag, 257-268
- (1993): *Augusto Boal and Jacob L. Moreno – Theatre and Therapy*. In: Schutzman, Mady; Cohen-Cruz, Jan (eds.): *Playing Boal*. London: Routledge, 87-109
- (1993): *Enacting Life! Proposal for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language*. In: Schewe, Manfred; Shaw Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 171-191
- (1992): *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*. Frankfurt/Main: Nold, 2. Auflage
- (1991): *Aus dem Leben gegriffen!* In: Ruping, Bernd (ed.): *Gebraucht das Theater. Die Vorschläge Augusto Boals: Erfahrungen, Varianten, Kritik*. Remscheid: Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 17, 160-170
- (1991): *Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie*. In: *Die Neueren Sprachen* 2, 137-153
- (1990): *Dramaturgie et interculturel*. In: *Le français dans le monde* 234, 50-60

(1990) *Aus dem Leben gegriffen. Szenische Darstellung von Zeitungsnachrichten als Unterrichtseinheit.* In: *AZ-Journal 2.* München: Goethe Institut, 109-112

(1989): *Das lebendige Zeitungstheater – Teilnehmeraktivierung im Fremdsprachenunterricht durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen.* In: Addison, Anthony; Vogel, Klaus (eds.): *Gesprochene Fremdsprache.* Bochum: AKS Verlag, 119-140

(1988): *Le théâtre journal vivant.* In: *Le français dans le monde 220,* 56-61

(1983): *Expression Dramaturgique.* In: *Le français dans le monde 176,* 45-51

Online-Ressourcen:

*Ausgewählte Publikationen von Daniel Feldhender zum Thema: Das Leben in Szene setzen – Wege zu einer Dramaturgie Relationnelle:*

# The Theatre in Language Learning (TiLL) Model

## Exploring Theatre as Pedagogy in the L2 Environment

**Sean Aita**

### Abstract

This article presents an outline of the Theatre in Language Learning (TiLL) model for second language learners, pioneered since 1966 by *Vienna's English Theatre* in partnership with the Austrian Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), linking text study, classroom based role play and professional performance with preshow and in-performance student interaction. It offers a reflection on the dramaturgy and practice of the *Englisches Theater geht in die Schulen* programme and explores how the model may impact upon student motivation in light of Ema Ushioda's qualitative research in this field. The article is written from the perspective of a professional theatre practitioner reflecting on the context of theatre as pedagogy within an L2 environment.

## 1 Introduction

In the words of Antonin Artaud, “To break through language in order to touch life, is to create or recreate the theatre” (Artaud 1958: 31). I reflect on this maxim whilst walking into the hall of a rural Hauptschule in the depths of winter. I am in Austria to watch a performance of my play *A Perfect Match* (Aita 2008), a 60 minute comedy drama in English for twelve- to fourteen-year-old school students. I am greeted by the sight and sound of hundreds of teenagers dragging the chairs from their classrooms into the hall, which has been transformed for this occasion into a theatre by the addition of a rostra stage and scenic flats and props which the actors have brought with them. As I watch the students form themselves into an audience I am aware that this scene is being repeated in hundreds of schools and theatres across the world. Annually approximately one million L2 learners on three continents<sup>1</sup> attend performances by theatre companies producing plays which support the study of second languages. I

<sup>1</sup> Figures based on combined annual attendance from *Vienna's English Theatre*, *White Horse* and *American Drama Group Europe* 2007/08. *Vienna's English Theatre* approx. 350,000, *White Horse* approx. 350,000, *American Drama Group Europe* approx. 300,000. These numbers do not include estimates for other companies working in the field so actual totals may therefore be assumed to be higher. As yet no reliable combined figures for this sector have been compiled.

cannot imagine that when he was writing *The Theatre and its Double*, Artaud (1958) could have pictured this scenario as he was, of course, referring to a form of gestural theatre which transcends linguistics. Yet paradoxically, a theatrical event for students studying a second language, in which the key focus is the spoken word, also manages to hold Artaud's vision at the centre of its methodology. If, as Martin Esslin says, "All dramatic performance is basically iconic, a direct visual and aural *sign* of a fictional or otherwise reproduced reality" (Esslin 1988: 43), then it follows that performing for an audience within the L2 learning environment where levels of language comprehension vary will undoubtedly require actors to transcend the medium of language and communicate directly through the use of inflection, gesture, and facial expression. The multiplicity of communication tools available to the actor in live performance is one of the key strengths of a theatrical approach, particularly with regard to the less able student. Yet in spite of the evident success of this methodology demonstrated by its continued growth and by the breadth of its application, and although there is an ample evidence base for the use of theatre, and drama, as an educational tool, there has been, as yet, comparatively little published academic research into, or analysis of, this specific model of language acquisition (see Fitzgibbon 1993; Brackley 1993; Schewe & Shaw 1993) .

In an attempt to redress this balance I will present in this article an outline of what I will refer to as the *Theatre in Language Learning Model* (TiLL). This model, a sub-section of Theatre in Education with a specific focus on second language learning, was first trialed by *Vienna's English Theatre* and its educational partners in 1966,<sup>2</sup> and has been delivered by them through the *Englisches Theater geht in die Schulen* programme since 1970. The TiLL model has subsequently been adopted and developed by companies such as *White Horse Theatre Company*, *The American Drama Group Europe*, *Il Palchetto Stage* and the *European Theatre Company*.<sup>3</sup> I am neither a linguist nor a teacher but a theatre practitioner with over twenty five years of experience in acting, writing and directing for L2 students. This article is based on an experiential interpretation of the work I have undertaken in writing and directing productions for twelve- to fourteen-year-old Austrian students who study English as a second language. I have applied a qualitative methodology throughout this paper which "values the subjective experience, self-determination and interdependency of all participants" (Yotis 2006: 196). I will also attempt to contextualize the theory underpinning the model's practice, and reflect on the ways in which it

---

<sup>2</sup> For a detailed history of this groundbreaking theatre company see Shafranek (2001) or the *Vienna's English Theatre* website. Available at: [www.englishtheatre.at](http://www.englishtheatre.at).

<sup>3</sup> *American Drama Group Europe* is a production company originally specializing in bringing productions in English and French to theatres throughout Europe and more recently world-wide. Available at: <http://www.adg-europe.com> . The *European Theatre Company* primarily produces work in French, German and Spanish, touring to schools in England. Available at: <http://www.europeantheatre.co.uk>. *Il Palchetto Stage* is an Italian producer importing and producing productions in English. Available at: <http://www.palchetto.it/ipod/index.html>. *White Horse Theatre Company* is a theatre in education company, performing in English and based in Germany. Available at: <http://www.whitehorse.de>.

may impact upon L2 student motivation in light of Ema Ushioda's qualitative research in this field (Ushioda 2001).

## 2 Context: Theatre in Education

The conceptual framework of Theatre in Education (TIE) was established in Britain by Bertha Waddell in 1937, when she was given permission by Glasgow's Director of Education to take performances into primary schools. TIE was subsequently developed by practitioners such as Brian Way who "stated formally that the second of the three aims of his company was to assist teachers in all types of schools with methods of approach to drama in education."<sup>4</sup> This approach was strengthened immeasurably in the late 1960's by the publication of the *Plowden Report* for the Central Advisory Council for Education in England, strongly influenced by the work of developmental theorist Jean Piaget and his focus on child-centred learning. The report emphasized new approaches to learning, and provided the platform for the further development of the concept of using dramatic performance as an educational tool. This led to the foundation of the first full-time professional TIE company, at the *Belgrade Theatre* Coventry, in 1965.<sup>5</sup> TIE has subsequently spread throughout the world. The 2000 conference of the International Centre for Theatre-in-Education ICTIE an initiative of the United Kingdom's Standing Conference of Young People's Theatre, held in Jordan, hosted practitioners from over 23 nations (cf. Attel 2002). Research demonstrates the effectiveness of this practice in teaching and learning particularly within the field of personal and social health education, and social exclusion (Blakey et al. 1991; Perry et al. 2002), and there is also evidence to suggest that TIE "has the potential to, but does not always, influence young people's attitudes" (Sykes 2005: 4).

## 3 Student Motivation

According to John Keller, "motivation is the neglected heart of our understanding of how to design instruction" (quoted in Thansoulas 2008: 1). One of the most important objectives of the TiLL model is to increase the motivation of students to learn, and maintain interest in a second language. This belief is shared by Peter Griffiths, Artistic Director of *White Horse Theatre Company*, who asserts that

---

<sup>4</sup> Cited in Attel, L. (2002: 2) *The utilization of theatre in education for social development changes*. Lecture. Children and the city conference. Jordan. 11/10/ 02. (internet) Araburban. Available at <http://www.araburban.org/ChildCity/Papers/English/LinaAttel.pdf>. Accessed: 1/12/08.

<sup>5</sup> As Attel points out this may have been the first professional company, but this practice had been trialed conceptually since the late 1930's. The first production at the Belgrade was called *Pow Wow* and involved a native American who was trapped by a 'cowboy.' The young audience had to decide whether or not to free him.

[t]he plays boost pupils' motivation by letting them discover that they can enjoy an hour of English, and strengthen their confidence as they experience English as a means of communication rather than as a dry classroom exercise.<sup>6</sup>

Although it is beyond the scope of this article to present a full literature review and analysis of the wide range of motivational theories applied to the L2 learning environment,<sup>7</sup> it is important to mention the contributions of social psychologists Gardner & Lambert (cited in Ushodia 1999: 19f), who shaped the social- psychological and social-educational theories of student motivation. Though their studies are described by Ushioda as yielding “few genuinely useful insights for teachers and learners” (ibid.), their concept of integrative motivation characterized by a positive attitude towards the speakers and culture of the target language is important to the TiLL model. Since the 1990s there has been a radical re-orientation of this approach to motivational study with an increased emphasis on cognitive and affective models which place greater emphasis on learning styles.<sup>8</sup> This change in focus was led in 1991 by what Ushioda refers to as the “call for a more practitioner validated, classroom based, concept“ (ibid.) causing a wave of academic reaction (for a review see Dörnyei 1998). One of the most important elements to emerge from this reorientation of approach in relation to the TiLL model is the concept of intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation is the desire to do something as an end in itself, whilst extrinsic motivation is doing something for a separable outcome (a qualification, or job). Intrinsic motivation is generally considered the “optimal form” where motivation comes “from within“ (Deci & Flaste 1996, quoted in Ushioda 1999: 21). This form of motivation is “founded in deep-rooted personal interests and positive attitudes and feelings” (Ushioda 1991: 21), and can be related to a student’s experience, and appreciation, of other cultures. In one of the first attempts to create a qualitative research paradigm for the motivational study of language acquisition, Ushioda identifies eight descriptive dimensions for the analysis of L2 learner motivation (Ushodia 2001: 102).

1. Academic interest
2. Language related enjoyment/liking
3. Desired levels of L2 competence
4. Personal goals
5. Positive learning history

---

<sup>6</sup> *White Horse Theatre* website. Available at: <http://www.whitehorse.de>.

<sup>7</sup> Some of the most comprehensive research into motivation in recent years has been undertaken by Dörnyei et al. (Dörnyei & Ushioda 2009; Dörnyei & Schmidt 2001)

<sup>8</sup> For a detailed review of motivational theories see Curtis Kelly’s online article *A Review of Traditional and Current Theories of Motivation in ESL*. Available at: <http://www.osaka-gu.ac.jp/php/kelly/papers/motivation.html>. Accessed 02/01/09.

6. Personal satisfaction
7. Feelings about French speaking countries or people
8. Eternal pressures/ incentives

For the purposes of this article I shall refer to the two dimensions which appear to have most relevance to the TiLL model: (2.) Language related enjoyment/liking and (7.) Feelings about (*English*)<sup>9</sup> speaking countries or people.

#### 4 The TiLL Model

The TiLL model is an applied theatre model<sup>10</sup> which was created by the founder of Vienna's English Theatre, Austrian Theatre Director, Dr Franz Shafranek and his wife, American actress Ruth Brinkmann. In 1970, in partnership with Leo Leitner, Head of Secondary Schools at the Austrian Ministry of Education and Culture (BMUKK), they jointly devised a programme of educational theatre under the title *Englisches Theater geht in die Schulen*.

The core objective of the model was to produce theatrical productions supporting the study of English as a foreign language<sup>11</sup> by offering:

- Professional theatre performances, acted by native English speakers;
- The commission of age-appropriate and specifically targeted plays;
- The publication and distribution of the play texts to students prior to performance;
- The provision of educational support materials (exercises and questions based on the productions and texts).

The key pedagogical outcomes of this model were defined as:<sup>12</sup>

- Building cross-cultural understanding;
- Making the study of English “fun”;
- Taking language study out of the classroom context;
- Hearing English spoken by native speakers;

---

<sup>9</sup> Ushioda's research was into students studying French. I have substituted English here for reasons of clarity.

<sup>10</sup> Applied theatre is the term given to the use of drama or theatre in community, educational and social welfare settings within the discipline of performance studies.

<sup>11</sup> The model has subsequently been used for students of French, Spanish and German.

<sup>12</sup> The aims and objectives of the model were never formally recorded. They were described to me in 1984 by Nicholas Allen when I was first employed as an actor at *Vienna's English Theatre*.



- Providing opportunities for conversations with native speakers.

The TiLL model was, and still remains, based on three key principles: reading, seeing and hearing.<sup>13</sup>

The script of a selected play is read in the classroom and all its ramifications are discussed in detail. The students are familiarized with the plot, characters and the medium of a foreign language. The direct experience of the scenes is enhanced through understanding, the action in the play forms a kind of unity between actors and spectators, and theatre becomes inter-action. (Shafranek 2001: 102)

Students are supplied with a copy of the selected text, (ideally) to be studied in the classroom prior to a performance of the play. Performances are undertaken by a team of professional native speaking actors and take place within the school itself or in a theatre location nearby. The tripartite focus of reading, seeing and hearing particularly supports three of the distinct learning styles identified within Fleming's celebrated VARK model;<sup>14</sup> the visual, the auditory and the read/write. It also has the potential to contain the kinesthetic within the reading category, and in audience participation, as will be demonstrated.

Nicholas Allen, Director of Schools Touring at *Vienna's English Theatre* throughout the 1970's and 1980's, describes putting teachers at the front of the formative process in selecting the type of plays to be performed. To begin with, regular conferences with teachers were held on an informal basis. In 1985, these led to the formation of a group of approximately thirty teacher-organizers whose input helped shape the development of the programme's dramaturgy and practice.<sup>15</sup> This initial consultation led to the implementation of the first of the two dramaturgical formats which have dominated the TiLL model since its inception; the adaptation of classical texts such as Oscar Wilde's *The Canterville Ghost*, and Mark Twain's *Huckleberry Finn*. This format is now less prevalent, particularly in work created for younger learners, due to changes in thinking about social and cultural identity within the L2 classroom. The second format to be developed was based upon the creation of issue-led<sup>16</sup> contemporary drama.

<sup>13</sup> A process described by Leo Leitner quoted in Shafranek, J. (ed.) (2001: 102f) *Vienna's English Theatre: Against All Odds*. Vienna. Deuticke. The reading category is not universally applied by all of the companies mentioned in this paper delivering versions of the TiLL model, though all produce teaching materials linked to the productions.

<sup>14</sup> The VARK system is an educational theory which identifies *learning styles* students can be tested against. This system is in wide use by British universities and teaching methods are adjusted to match the identified learning style of the student. For further information see Fleming, N. *VARK: A Guide to Learning Styles*. Available at: <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>. Accessed 23/11/08.

<sup>15</sup> Allen, Nicolas. Telephone conversation 30/11/08.

<sup>16</sup> Issue-led or issue-driven are terms taken from Performance Studies. They are applied to drama which takes a particular social or political issue as its primary focus (similar to the concept of the "problem" play in the nineteenth century). It is often contrasted with character-led or character-driven drama.

## 4.1 Reading

Engagement in the process of reading the plays is potentially both active and passive. Students can read to themselves at home exploring vocabulary independently from the class structure, a learning strategy favored by students who are “shy and introverted” (Ghani 2003: 31) who prefer to learn a second language through “grammar drills and sentence analysis” (ibid.). In the active form (reading aloud) students and teachers can identify practical outcomes such as fluency, pronunciation, and engagement with emotional or social context. Teachers are encouraged by *Vienna’s English Theatre* to engage their students in role-play activities based on characters or situations, and to *act out* sections of the text<sup>17</sup> which is sub-divided into short titled scenes for ease of navigation.<sup>18</sup>

In his internet article on the *Use of Drama in the Classroom* on the *Teaching English* website, Robinson cites Maley & Duff (1978) and Wessels (1987) as authors who have demonstrated the core values of this methodology; in that it can “overcome the students’ resistance to learning the new language by making the learning of the new language an enjoyable experience”<sup>19</sup>, a particularly important outcome in a compulsory learning setting. Robinson also highlights the research undertaken by Collie & Slater into the positive contributions made to language learning by the study of literature. Primary texts constitute “valuable authentic material” which “expose learners to different registers” (Collie & Slater 1987: 3). There is also strong evidence that reading produces superior vocabulary retention rates in L2 learners, in comparison with the use of vocabulary lists (cf. Hermann 2003: 1). Although the intention is for the process to be linear (for the students to read first then see and hear) the application of the model is non-prescriptive allowing teachers to apply it in the way they feel works best for them, or their students.

As they move towards adulthood young people become particularly keen to engage with and explore social, ethical and moral questions.<sup>20</sup> To reflect this interest the contemporary drama strand includes relevant contemporary issues to provide the potential for debate, and impact upon personal experience. This approach has produced work exploring gender, substance abuse, race, consumer culture, anorexia, bullying and teenage pregnancy. Plays have interrogated the effects of new technology, and changes in social behavior on teenagers. In *Hotmail from Helsinki* author Judy Upton (2001) questions the effects of online social networking on inter-personal relationships, whilst in *Virtual Heroes*, Clive Duncan (2007) explores the notion of the computer

---

<sup>17</sup> For a full and detailed analysis of the benefits of “student affect and character creation using drama” in an L2 setting see Sosulski (2008).

<sup>18</sup> This process encouraged Carina, an Austrian student who attended a performance of *Virtual Heroes* (Duncan 2007) to write that she had enjoyed the show, but that their own performance was better! See appendix student letters (h).

<sup>19</sup> Cited in Robinson, H.: *Teaching English. Using Drama Texts in the Classroom*. Available at: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/using-drama-texts-classroom>.

<sup>20</sup> I have observed this tendency frequently in the choices teenage students of acting make when asked to create improvised dramatic scenarios.

avatars and their use as transference mechanisms. According to a student in Perg, “the pupils liked this topic, because using email, chat-rooms and playing games on the computer are already common ways of communication and entertainment for them.”<sup>21</sup> As Helene Hirsch, former chair of the Teachers of English in Austria Association, says in the introduction to Claudia Leaf’s *Little Girl Lies*, which tackles teenage sexuality, “this play” (and by implication, this form of drama) “explores eminently personal and emotional issues [and] decisions about the future” (Leaf 2008: 2). The interrogation of contemporary social and cultural issues provides a platform for students to personalize their learning. The content of the material being studied can be related to their own experience helping inform their understanding of the normative practices and cultural orthodoxy, or heterodoxy within the target linguistic area. Alongside the dramaturgical focus on issues there are three other key elements which have been developed.

- Role models: to encourage personal identification and empathetic response.

The importance of role identification in the development of personal aspiration and motivational goals is well known;<sup>22</sup> within the educational arena it can help the student to “personalize interests, visualize goals, and learn through experiences” (Arth & Burnett 2001: 1). *Vienna’s English Theatre* has consciously applied this by commissioning works in which the central characters are young people, and often young people who are encountering parental or social boundaries, managing to navigate their way, generally successfully, through these negotiations.

- Comedy: to bring the potential for laughter into the classroom and to build actor / audience rapport during performance.

The majority of feedback received by *Vienna’s English Theatre* refers specifically to student appreciation of the comedy elements in the productions (see appendix, student letters).<sup>23</sup> In her paper *The Value of Laughter in the Language Classroom* Bostina-Bratu (2006) cites Provine’s contention that “laughter is not primarily about humour, but about social relationships.” She believes that it can also contribute to class unity and learning, and goes on to suggest that “reading or studying a comedy may please students more than reading a tragedy, or literature covering other aspects of daily life.”<sup>24</sup> Comedy is widely applied as

<sup>21</sup> Perg HS website. *Virtual Heroes*. Available at: <http://hs2.perg.at/index.aspx?url=http://hs2.perg.at/beitraege/zeigeBeitragEinzel.asp?beitragNr=2008216103324971>. Accessed 2/12/08.

<sup>22</sup> One has only to think of Barack Obama’s impact on perceptions of democracy and the career potential of minority ethnic American citizens to recognize its power.

<sup>23</sup> In the words of thirteen year old student Alex, “the theatre was very funny and I laughed very much.” See appendix, student letters (k).

<sup>24</sup> Bostina-Bratu, S. (2006: 4) *The Value of Laughter in the Language Classroom*. Available at: <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2007/a30.pdf>. Accessed 30/11/08.

a performance technique by directors of companies applying the TiLL model, all of whom have a conscious or unconscious awareness of its ability to reduce anxiety in both actor and audience creating a linking social dynamic, and building a sense of *us*. In fact the process may even literally make the audience feel better disposed towards the actors/performance by increasing endorphin levels within their brains (cf. Berk et al. 2006: 62).

- Colloquial phrases: idiomatic expressions and slang words; to assist in the formation of an independent mental lexicon not subject to translation and to offer access to a vocabulary which may appeal specifically to younger people.

Plays commissioned by *Vienna's English Theatre* and others applying the TiLL model have included colloquialisms, idiomatic phrases and slang words such as pukesville, slimeball, don't get your knickers in a twist, misery-guts, ghetto-blaster, local yokel, get out of my face, wicked, sorted and flaky.<sup>25</sup> Research into the effects of slang on L2 learners in high school and university has been undertaken by Charkova, who identified the younger participants as appreciating the knowledge of slang as "a way of group belonging and projecting an image of looking cool" (Charkova 2007: 369). Though it is debatable whether or not arming teenagers with a series of L2 pejoratives is entirely beneficial, the temptation to acquire genuine teen-speak for young learners may help in overcoming resistance to compulsory language learning, and build on motivational factors relating to Ushioda's descriptor 2. (Ushodia 2001: 102).

#### 4.2 Seeing, Hearing, and Interaction

That a play is a blueprint for performance is self-evident. As Sosulski (2008) points out, such texts "only blossom into their full range of meaning when realized upon the stage by actors in flesh and blood." There is a wide range of available research into the semiotics, phenomenology and reception of dramatic performance (States 1985; Esslin 1988; Pavis and Williams 2003; Bennett 1997) exploring the way in which theatrical events can produce "powerful effects upon our lives, our thinking, our behaviour" (Esslin 1988: 2), and investigating the complex nature of the interaction between the iconic, deictic, symbolic, intentional and un-intentional signs produced by the actors in the presentation of a play and their ultimate reception and interpretation by an audience.<sup>26</sup> The complexity of interpretation relating to making and viewing theatre is potentially increased by the TiLL model within this context. It seeks to present a cross-cultural representation of English life to an audience which does not share an L1 background with the actors. In reference to performances which "originate in or somehow reflect a culture other than one's own" (Bennett

<sup>25</sup> Examples taken from *A Perfect Match* (Aita 2008) and *Little Girl Lies* (Leaf 2008).

<sup>26</sup> For a recent theory of production and reception see Bennett (2007).

1997: viii), Bennett contends that it is “through such performances we can learn about our engagement, or not, with another’s culture.”<sup>27</sup> That the actor is at the centre of the performance process is axiomatic, and actors are often, by nature of their profession, outgoing people who can easily fascinate learners who often experience their every day learning environment as rather constraining. As Jon Whitmore says:

[e]very performer is unique: each possesses a personal style, charisma or élan. This special almost indefinable quality is heightened when a person transforms herself into a performer on stage before a live audience. (Whitmore 1994: 67)

Their potential influence on the provision of a positive experience of British culture and people, supporting Ushioda’s (2001) motivational descriptor 7. for students attending performances using the TiLL model, cannot be over-estimated. The *Englisches Theater geht in die Schulen* programme has attempted to enhance this perceived effect by using:

- Preshow interaction: Personal contact with students and actors through conversation, framing process prior to performance;
- In performance interaction: The opportunity for some or all students to perform in, or otherwise engage kinesthetically with the performance.

Both activities were pioneered in the early 1970’s by Director of *Schools Touring* Nicholas Allen and have undergone a series of changes and refinements ever since. Preshow interaction requires the actors to enter the audience space and speak directly to audience members as individuals, or in small groups either in-role, or as themselves. This has taken a number of forms in recent years. Actors either speak as *themselves*, or as part of what Esslin might refer to as ‘a frame’<sup>28</sup> using character-led interaction. Before performances of *The Canterville Ghost* (Wilde & Allen 1995) the audience were welcomed into the theatre space, and treated as visitors by Lord Canterville to the Canterville Chase. They were then accosted by actors playing the younger members of the Otis family who were supposedly joining the tour with them. The inclusion of the audience within the theatrical scenario, implicit within this form of engagement, was described by Elinor Fuchs (1996) in her discussion of theatre as “shopping”, as producing a “familiarization effect” which arises when the audience member is metaphorically “taken out of the theatre and invited to make herself at home” (cited in Kattwinkle 2003: 4). *Vienna’s English Theatre* has applied a wide range of approaches to directing performance interaction

<sup>27</sup> She actually says that it is not *only* through such performances.

<sup>28</sup> Esslin, M. (1988, Chapter V) *The Field of Drama: How the Signs of Drama Create Meaning on Stage and Screen*. London. Methuen. This chapter explores the way in which architecture, ambience, space, and elements which lift or create expectation in the viewer. I am using ‘frame’ in this context, of using pre-performance interaction as a method of developing and manipulating expectation of the event.

since its inception as a practical methodology in 1983 when Nicholas Allen, drawing on influences from the music hall, vaudeville and folk music traditions included songs and musical scores within the play text. The students were subsequently taught these songs in class and invited to sing along with the actors during the performance. The popularity of this approach with teachers and pupils led to the development of a second modified form, drawing on British pantomime practice, in which members of the audience were invited onto the stage for formally devised interactive segments.

In performances of the play *Bananas!*, an exploration of consumer culture and diversity issues, Allen & Aita (1999) included lines which were assigned to student performers who responded to their cues and *acted* within the context of the narrative. Writer Clive Duncan (2007) used translation skills as a focus for interaction in *Virtual Heroes* asking students to help the characters within the play to resolve a problem by coming onstage to translate a letter from German into English. Although not entirely conforming to Augusto Boal's concept of the 'spect-actor'<sup>29</sup> (Boal & Jackson 2002: 30), the direct engagement of students as participants on stage as part of the performance could instead be viewed as an example of pseudo-transgressive behaviour. Victoria Turner discusses the effects of pseudo-transgressive behaviour on audiences in her paper theorizing British pantomime tradition *Oh no it isn't! Audience participation and community identity* stating that,

[...] transgression within the safety of defined boundaries leads to normative communitas, the audience is returned to life having experienced a transformation for a limited time and place, within safe boundaries. (quoted in Taylor 2008: 1)

It also appears that those who do not physically cross the boundary from auditorium to stage can also share in the thrill of this validated form of transgressive behaviour.<sup>30</sup> The belief that direct engagement with the audience is essential to the TiLL model is not only held by *Vienna's English Theatre*. Paul Stebbings, Artistic Director of *TNT theatre*,<sup>31</sup> a company working in partnership with the American Drama Group Europe, refers to the importance of an "audiocentric" approach.

The relationship essential in our theatre is not between actor and text, or actor and actor, or actor and director, or even designer and director but actor

---

<sup>29</sup> Theatre practitioner and educator Augusto Boal developed the concept of the spect-actor through his work on forum theatre. The true *spect-actor* is an audience member who takes on a role within a dramatic scenario in order to change its outcome. Contained within Boal's concept there is a very strong sense of analysis and transformation, where the audience resolves issues rather than simply accepting them.

<sup>30</sup> Student Melissa from Feldkirch comments in a letter to *Vienna's English Theatre* that she "found it very exciting that (*her friend*) Sandra was onstage" during the production of *Virtual Heroes*. See appendix, student letters (e).

<sup>31</sup> *TNT* is a company based in the United Kingdom, directed by Paul Stebbings, who works closely with the *American Drama Group Europe* producing touring productions in English and French. See *American Drama Group Europe*. Available at: <http://www.adg-europe.com>. Accessed 28/11/08.

and audience.<sup>32</sup>

## 5 Conclusion

That the TiLL model has survived so long, and not only survived but prospered and spread<sup>33</sup>, is evidence that its perceived value within the L2 learning environment is high. Teachers, schools, and educational institutions have all supported this practice over the past forty years by offering financial subsidy, continuing to book performances, and by studying the plays produced by the companies in the classroom. It is interesting therefore to reflect on the fact that this paper is the first attempt to formally recognize, and name, the TiLL model. I believe that I have demonstrated evidence to support the contention that this model affects the motivational factors (2. and 7.) identified in Ushioda's research, which may be an important factor in explaining why the model has been disseminated so widely.

Considering the levels of participation and the longevity of this methodology, it seems surprising that so little interrogation of the practice has been undertaken academically thus far. Nonetheless, whilst writing this article, I realize that my colleagues and I have actually been engaged in a thirty year programme of action research, constantly ensuring that the model does not remain static but evolves to reflect changes in society, culture and linguistics. We had just never recognized that we were doing it.

## Bibliography

- Aita, Sean (2008): *A Perfect Match*. (pdf download) Vienna: Vienna's English Theatre / BMUKK
- Aita, Sean / Allen, Nicholas (2000): *Bananas!* Vienna: Vienna's English Theatre / BMUKK
- Artaud, Antonin (1958): *The Theatre and Its Double*. New York: Grove Press
- Bennett, Susan (1997): *Theatre Audiences: A Theory of Production and Reception*. London: Routledge
- Blakey, Virginia / Pullen, Elaine (1991): You Don't Have to Say You Love Me: An Evaluation of a Drama-based Sex Education Project for Schools. In: *Health Education Journal* 50/4, 161-165
- Boal, Augusto / Jackson, Adrian (2002): *Games for Actors and Non Actors*. London: Routledge

---

<sup>32</sup> Quotation from *American Drama Group Europe* website (see note 31 above) .

<sup>33</sup> Using *Vienna's English Theatre* as an example, output rose from approximately sixty performances in the early 1970's to over three hundred by 1982, and by the early 1990's had reached current levels, in which four or five touring companies annually deliver performances to approximately 300,000 pupils.

- Brecht, Bertolt / Willett John (1974): *On Theatre: The Development of an Aesthetic*. London: Methuen
- Collie, Joanne / Slater, Stephen (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coulmas, Florian (1989): *Language Adaptation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dörnyei, Zoltan (1998): Motivation in Second and Foreign Language Teaching. In: *Language Teaching* 31, 117–135
- Dörnyei, Zoltan / Schmidt, Richard (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Manoa, HI: University of Hawaii Press
- Dörnyei, Zoltan / Ushioda, Ema (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Duncan, Clive (2007): *Virtual Heroes*. (pdf download) Vienna: Vienna's English Theatre / BMUKK
- Esslin, Martin (1988): *The Field of Drama: How the Signs of Drama Create Meaning on Stage and Screen*. London: Methuen
- Fuchs, Elinor (1996): *The Death of Character: Perspectives on Theatre after Modernism*. Bloomington: Indiana University Press
- Ghani, Mamuna (2003): Language Learning Strategies Employed by L2 Learners. In: *Pakistan Journal of Language* 4/1, 31-36
- Kattwinkel, Susan (2003): *Audience Participation: Essays on Inclusion in Performance*. Westport: Praeger
- Leaf, Claudia (2008): *Little Girl Lies*. (pdf download) Vienna: Vienna's English Theatre / BMUKK
- Macdonald, Robert / Marsh, Jane (2001): Disconnected Youth. In: *Journal of Youth Studies* 4/4, 375-391
- Pavis, Patrice / Williams, David (2003): *Analyzing Performance 2*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press
- Perry, Cheryl / Zauner, Marguerite / Oakes, Michael J / Taylor Gretchen / Bishop, Donald (2002): Evaluation of Theatre Production about Eating Behaviour of Children. In: *Journal of School Health* 72/6, 256-261
- Pintrich, Paul / Schunk, Dale (1996): *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall
- Plowden, Bridget (1967): *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education, England*. London: Her Majesty's Stationery Office
- Shafranek, Julia (ed.) (2001): *Vienna's English Theatre: Against All Odds*. Vienna: Deuticke
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- States, Bert O. (1985): *Great Reckonings in Little Rooms: On the Phenomenology of Theater*. Berkeley: University of California Press



- Twain, Mark / Aita, Sean (adaptor) (1997): *The Adventures of Huckleberry Finn*. St Pölten: Gerstmayer
- Upton, Judy (2001): *Hotmail from Helsinki*. Vienna: Vienna's English Theatre / BMUKK
- Ushioda, Ema (1999): Motivation and Good Language Learners. In: Griffiths, Carol: *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-34
- Ushioda, Ema (2001): Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In: Dörnyei Zoltan; Schmidt Richard (eds): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 93-125
- Whitmore, Jon (1994): *Directing Post-modern Theatre: Shaping Signification in Performance*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press
- Wilde, Oscar / Allen, Nicholas (adaptor) (1995): *The Canterville Ghost*. Graz: Universität Buchdruckerei
- Yotis, Lambros (2006): A Review of Dramatherapy Research in Schizophrenia: Methodologies and Outcomes. In: *Psychotherapy Research* 16/2, 90-200
- American Drama Group Europe website (no date). Available at: <http://www.adg-europe.com>. Accessed 28/11/08
- Arth, Tona / Burnett Melissa (2001): *The Importance of Role Models in the Career Development of Students*. Lecture. AMA Fall Educators Conference. Available at: <http://sbaer.uca.edu/research/mma/2001/40.pdf>. Accessed 30/11/08
- Attel, Lina (2002): *The Utilization of Theatre in Education for Social Development Changes*. Lecture. Children and the City Conference. Jordan. 11/10/02. Araburban. Available at: <http://www.araburban.org/ChildCity/Papers/English/LinaAttel.pdf>. Accessed: 1/12/08
- Berk, Lee Tan / Stanley, Bittmann Barry / Westengard, James (2006): *Modulation of Neuroimmune Parameters during the Eustress of Humor associated Mirthful Laughter*. Available at: <http://www.worldlaughtertour.com/pdfs/Lee%20Berk-%20Alt-Ther%20Vol%207-2.pdf>. Accessed 28/11/08
- Bostina-Bratu, Simona (2006): *The Value of Laughter in the Language Classroom*. Available at: <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2007/a30.pdf>. Accessed 30/11/08
- Charkova, Krassimira: A Language without Borders: English Slang and Bulgarian Learners of English [Language](#). In: [Language Learning](#) 57/3, 369-416) Ingenta Connect. Available at: <http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/lang/2007/00000057/00000003/art00003>. Accessed 19/10/08

- European Theatre Company website (no date) Available at:  
<http://www.europeantheatre.co.uk>. Accessed 30/11/08
- Fleming, Neil (no date): *VARK: A Guide to Learning Styles*. Available at:  
<http://www.vark-learn.com/english/index.asp>. Accessed 23/11/08
- Hermann, Frank (2003): Differential Effects of Reading and Memorization of Paired Associates on Vocabulary Acquisition in Adult Learners of English as a Second Language. In: *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language* 7/1. Available from <http://tesl-ej.org/ej25/a1.html>. Accessed 4/11/08
- Il Palchetto Stage website (no date). Available at:  
<http://www.palchetto.it/ipod/index.html>. Accessed 30/11/08
- Kelly, Curtis (no date) *A Review of Traditional and Current Theories of Motivation in ESL*. Available from  
<http://www.osaka-gu.ac.jp/php/kelly/papers/motivation.html>. Accessed 02/01/09
- Perg HS website (no date) *Virtual Heroes*. Available at:  
<http://hs2.perg.at/index.aspx?url=http://hs2.perg.at/beitraege/zeigeBeitragEinzeln.aspx?beitragNr=2008216103324971>. Accessed 2/12/08
- Peterson, Elizabeth / Coltrane, Bronwyn (2003): Culture in Second Language Teaching. In *CAL Digest*. 12/03. Available at:  
<http://www.cal.org/resources/Digest/0309peterson.html>. Accessed 30/11/08
- Robinson, Henry (no date): Teaching English. *Using Drama Texts in the Classroom*. Available at:  
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/using-drama-texts-classroom>. Accessed 14/04/09
- Sosulski, Michael J. (2008) Workshop in German Drama: Using Period Acting Techniques to Enhance Second Language Acquisition. In: *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 1/08. Available at: <http://epu.ucc.ie/scenario/2008/01/sosulski/02/en>. Accessed: 10/11/08
- St. Paul SG website (no date). Available at: [www.stiftsgym-stpaul.at/projekte/englisch/virtualheroes\\_2008/virtualheroes.htm](http://www.stiftsgym-stpaul.at/projekte/englisch/virtualheroes_2008/virtualheroes.htm). Accessed 30/11/08
- Stebbing, Paul (no date) *Amercian Drama Group Europe*. Available at:  
<http://www.adg-europe.com>. Accessed 28/11/08
- Sykes, Susie (2005) *Review of Literature Relating to Theatre in Education as a Tool in Alcohol Education*. Report for the Alcohol Education and Research Council. Available at:  
[http://www.aerc.org.uk/documents/pdfs/finalReports/AERC\\_FinalReport\\_0026.pdf](http://www.aerc.org.uk/documents/pdfs/finalReports/AERC_FinalReport_0026.pdf). Accessed: 12/11/08

Taylor, Millie: (2008) Oh No It Isn't: Audience Participation and Community Identity. In: *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften: Zeichen, Texte, Kulturen. Konvivialität aus semiotischer Perspektive*. Vol 1.2/15. 06/04. Available at: [http://www.inst.at/trans/15Nr/01\\_2/taylor15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/01_2/taylor15.htm). Accessed 12/11/08

Thanasoulas, Dimitrios (2008) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In *The Internet TESL Journal*. xiv/10. Available at: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Motivation.html>. Accessed: 12/11/08

Vienna's English Theatre website (2008). Available at: <http://www.englishtheatre.at>. Accessed: 1/12/08

White Horse Theatre Company website (2008). Available at: <http://www.whitehorse.de>. Accessed 10/11/08

Texts

Internet Sources

## A Student Letters

Table 1: Sample of (un-edited) letters from 12-14 year old students sent in response to tour of *Virtual Heroes* by Clive Duncan. *Vienna's English Theatre 2007*.

a.	Dear actors I think your act Virtual Heroes was very funny, you played the story very well. I hope you will come next year too. The contests was very easy to understand. I think the man who played Aaron was the funniest. (Patrick)
b.	The play was very funny and lots of actions. It is the best that I have ever seen. My favorites player in Kevin Millar (Killer Miller). The songs that they sings are very funny. It was really good making. (David)
c.	Kevin is the funniest player because he always make jokes. Rita are also good, she is a swot. Aaron was a very good and funny player. Sharon was made jokes and she is very funny. (no name)
d.	I think it's funny. I think it shoes very good who is the normal live of two teenagers. In a normal school. (Aaron)
e.	I found that the Sapphire's stone song was really good, end exciting. I found it very exiting that Sandra must on the stage. It was very funny. (Melissa)
f.	The play was good and funny. It was the best play that I ever see. The players were very good. Kevin Millar were good at all scene. He was funny! (Stefan)
g.	I find the story was really good. Sapphire sings very beautiful. Sapphire's dress is nice and sexy. (Rabia)
h.	I liked the theatre very much. It was very good performed and the actors played very good too. Once they said to two of the audience they should come onto the stage, that was very funny: ) Before the theatre began George talked to us. The could sing very good, but our version is better. haha. Rescue me and I'll rescue you – sing. (Carina)
i.	I liked the theatre very much it was very funny, the actors played good and they were very friendly. I liked that George was talking to us. He is a funny man. I like you :) They could sing very good. Nice nice nice. ( Laura)
j.	Hello! My name is Vera. In your play I laughed the whole time because it was so funny All things passed together and the set was great. The performance is perfect. The song from Sapphire was really good. All in all it was always interesting, exciting and I could understand all. (Vera)
k.	The theatre was very funny and I laughed very much. The stage was very small but you made it very good. I hope you will be performancing theatres like this on again. So that all the people can see such a funny theatre. You made it super. (Alex)

Rezension

## Theater interkulturell von Klaus Hoffmann und Rainer Klose

*Birgit Oelschläger*

Die 2008 von der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater im Schibri-Verlag herausgegebene Publikation „Theater interkulturell – Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen“<sup>1</sup> beruht auf den Ergebnissen einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten bundesweiten Bestandsaufnahme zur theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie richtet sich an das theaterpädagogische Fachpublikum und möchte neben der Darstellung der aktuellen Situation von Theaterprojekten mit jungen Migranten und Migrantinnen vor allem eine fundierte Diskussion über Konzepte für diese spezifische theaterpädagogische Arbeit anregen und damit zukünftige Projekte politisch, inhaltlich und künstlerisch unterstützen.

So findet sich im Buch nach der ausführlichen Darstellung der empirischen Untersuchungsergebnisse eine Aufsatzsammlung mit Handlungsempfehlungen für zukünftige Theaterprojekte mit Migranten, die auf den Ergebnissen der Studie beruhen sowie Beiträge zur interkulturellen Theaterpädagogik, die zum größten Teil Praxisberichte der Spielleiter/-innen beinhalten. In einem abschließenden Serviceteil befinden sich hilfreiche Literaturempfehlungen, Adressen von Theaterverbänden, Institutionen und Festivals sowie Links und Hinweise zu finanziellen Fördermöglichkeiten.

Die erste bundesweite Bestandsaufnahme basiert auf der Auswertung einer computergestützten schriftlichen Befragung an Hand von Fragebögen, die von knapp 500 Spielleiterinnen im schulischen und außerschulischen Bereich hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit 700 Theaterprojekten ausgefüllt wurden. Abgefragt wurden an Hand von 83 Fragen sowohl Aspekte zu den Projektleitern und –leiterinnen wie u.a. zu deren beruflichem Hintergrund und eigenem Migrationshintergrund als auch zu den Theaterprojekten wie u.a. Teilnehmerzusammensetzung und -hintergrund, Arbeitsansätze und Inhalte, Rahmenbedingungen, Wirkungen der Theaterarbeit auf die Teilnehmer/-innen sowie Aufführungen und Kooperationspartner. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie seien hier kurz genannt: Die Mehrheit der Projektleiter/-innen verfügt über eine theaterpädagogische Qualifikation, ein Viertel von ihnen über einen eigenen Migrationshintergrund. Die am häufigsten genannten

---

<sup>1</sup> *Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Hg. Klaus Hoffmann, Rainer Klose/Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V. Schibri-Verlag Berlin/Milow/Strasburg 2008

Trägerinstitutionen sind Schulen und Theater. Was die Teilnehmer/-innen betrifft, stammt der überwiegende Teil aus Schulen, davon die Hälfte aus Gymnasien. Bei der Arbeitsweise liegt der Schwerpunkt auf der Improvisation und Stückentwicklung. An erster Stelle der genannten Stückinhalte rangiert die Familie. Die Theaterprojekte erhalten zu 71% öffentliche Gelder und 42% haben an Theaterfestivals teilgenommen.

Während die vorangegangenen Ergebnisse auch ein Abbild theaterpädagogischer Arbeit in der Bundesrepublik generell liefern, so erscheint spezifischer, dass bei den behandelten Stückinhalten die Familienbeziehungen mit 53% an erster Stelle stehen, 70% der Spielleiter/-innen die multiethnische Gruppenzusammensetzung als positiv für den künstlerischen Prozess bewerten und 84% meinen, durch die Theaterarbeit hätten sich die Integrationschancen der Teilnehmer/-innen deutlich verbessert. Bezüglich der Förderung von Integrationsfähigkeit durch Theaterspielen fassen Klaus Hoffmann und Rainer Klose in ihren „Handlungsempfehlungen“ zusammen:

In unserer Bestandsaufnahme wird von den Projektleiter/-innen der Gewinn an individuellen Kompetenzen als Schlüsselqualifikation für die Lebenswelt, eben auch für die Integrationsfähigkeit, betont: Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit, selbständig werden und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bekommen. Auch die heterogene Zusammensetzung der Gruppen aus verschiedenen Kulturen und Religionen bekommt eine zentrale Bedeutung und eigene Dynamik: Offenheit, Neugier, Toleranz und Verständnis. Bereitschaft, sich mit anderen Kulturen auseinander zu setzen und Unterschiede zu respektieren, sind wichtige Fähigkeiten für gelingende Integration, die nicht als ein von der Mehrheitskultur geforderter Zustand begriffen wird, sondern als vielgestaltiger Prozess mit individuellen Wahlmöglichkeiten.<sup>2</sup>

In diesem zentralen Artikel machen die Autoren deutlich, wie wichtig es ist, dass Deutschland als modernes Einwanderungsland auf den gestiegenen Anteil junger Migranten und Migrantinnen besonders durch die Förderung kultureller Bildung reagiert.<sup>3</sup>

Desweiteren werden Handlungsempfehlungen ausgesprochen, die nicht nur allgemein das Bewusstsein für interkulturelle Prozesse schärfen sollen, sondern auch konkrete bildungspolitische Konsequenzen einfordern.

Die hier besprochene Publikation versucht einen Grundstein in Bezug auf ein theaterpädagogisches Konzept zu legen, das sowohl integrationspädagogische als auch künstlerische Ansätze des interkulturellen Theaters vereint. Durch die verschiedenen Blickwinkel der Autoren wird in den Aufsätzen der Spagat zwischen Integration und interkulturellem Dialog deutlich, denn bei den hier als „junge Migranten und Migrantinnen“ bezeichneten Schülern und Schülerinnen

<sup>2</sup> Hoffmann/Klose: Handlungsempfehlungen zur Theaterarbeit mit jungen Migranten/-innen, a.a.O. S. 81

<sup>3</sup> vgl. dazu auch das Grußwort von Annette Schavan, a.a.O., wo sie auf den 2007 vorgelegten Nationalen Integrationsplan verweist und dessen zentralem Anliegen der Vermittlung kultureller Bildung

handelt es sich größtenteils um die sogenannte zweite und dritte Generation von Migrantenfamilien. Eine Fragestellung, die das Buch auch aufwirft, lautet daher, was macht diese spezifische kulturelle Identität aus und wie kann dieser Hintergrund inhaltlich, pädagogisch und ästhetisch für das Theater nutzbar gemacht werden. Barbara Kattel schreibt, dass „die Beziehungsgeflechte und der Alltag vieler Jugendlicher sehr vom kulturellen Hintergrund ihrer Familien geprägt sind“ und dass das gewählte Stückthema „Heimat“ in ihrer Produktion am Staatstheater Hannover dem Bedürfnis der Jugendlichen entsprach, sich dabei mit der eigenen Herkunft auseinanderzusetzen.

Miriam Tscholl dagegen betont in ihrem Praxisbericht über eine Produktion mit jungen Migranten am Staatstheater Hannover, dass „sie (die Teilnehmer) ihr Theater als Kunstform begreifen wollten, dafür eine ernstgemeinte öffentliche Anerkennung bekommen (wollten) und sich nicht als gutgemeinte Integrationsmaßnahme präsentieren (wollten).“

Auf den letzten Aufsatz im Buch sei noch besonders verwiesen, da Romi Domkowsky darin erste Ergebnisse ihrer Studie zur Wirkung des Theaterspiels auf junge Menschen auswertet und dabei die Förderung differenzierter personaler Kompetenzen durch Theaterspielen deutlich wird.<sup>4</sup>

Dass die Theaterpädagogik jedoch nicht nur inhaltlich-thematische sowie integrationsfördernde und persönlichkeitsstärkende, sondern auch ästhetische Konsequenzen aus einem interkulturellen Ansatz in der Theaterarbeit mit jungen Migranten ziehen könnte, zeigt Wolfgang Sting in seinem Artikel über interkulturelles Theater und Theaterpädagogik, wenn er auf „eine Diskrepanz zwischen der thematischen Aktualität interkultureller Fragen und dem künstlerischen Interesse an einer theaterästhetischen Umsetzung“ in Deutschland verweist.<sup>5</sup>

Der Publikation ist es damit gelungen, das gesamte Spektrum von Möglichkeiten einer interkulturellen Theaterpädagogik aufzuzeigen und zugleich einen Einblick sowohl in den theoretischen Diskurs als auch in die Praxis der Spielleiter/-innen zu gewähren.

## Bibliographie

Klaus Hoffmann/Rainer Klose (Hrsg.) (2008): *Theater interkulturell: Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Berlin/Milow/Strasburg: Schibri Verlag  
Bestelladresse: BAG Spiel & Theater, Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511.458 17 99, FAX 0511.458 31 05, E-Mail: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de),  
Internet: [www.bag-online.de](http://www.bag-online.de)

---

<sup>4</sup> Romi Domkowsky: Wie Theaterspielen die persönliche Entwicklung fördern kann. Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung, a.a.O. S. 158 ff

<sup>5</sup> Wolfgang Sting: Anderes sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik, a.a.O. S. 102

Rezension

## Interkulturelle Dramapädagogik von Benedikt Kessler

*Manfred Schewe*

In der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion wird die Dramapädagogik zunehmend häufiger zum Bezugspunkt. Inzwischen ist ihr enormes Potenzial für die Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung in Forschungsarbeiten und Praxisberichten vielfach beleuchtet worden (vgl. dazu die umfangreiche Bibliographie auf der SCENARIO-Homepage). Inwiefern durch die Nutzung des Potenzials der Dramapädagogik speziell das interkulturelle Lernen effektiv gefördert werden kann, wurde bereits öfter thematisiert (vgl. z.B. den Sammelband von Byram/Fleming (1998)). Allerdings liegt nunmehr mit Benedikt Kesslers in drei Teile gegliederter, knapp 150seitiger Veröffentlichung ein erster Systematisierungsversuch vor. Im Sinne des Buchtitels ist er mit dem Anspruch verbunden, das Feld einer „Interkulturellen Dramapädagogik“ zu markieren.

Im ersten Teil thematisiert Kessler, Lehrer in den Fächern Englisch und Politik/Wirtschaft für das Lehramt an Gymnasien, wie im Laufe der letzten zwanzig Jahre der Aspekt des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik immer mehr an Bedeutung gewonnen hat und der kommunikative Fremdsprachenunterricht um die Dimension der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (IKK) erweitert wurde. Er reibt sich dabei allerdings an der Tatsache, dass die damit einhergehenden theoretischen Ansprüche bisher nicht in eine überzeugende Unterrichtspraxis umgesetzt wurden. Seine Bestandsaufnahme mündet in die Feststellung,

dass die Verwirklichung interkultureller Kompetenzen im Allgemeinen und die Realisierung des umfassenden Ansatzes der IKK im Besonderen in weiter Ferne zu sein scheint. Allenthalben betont man die Bedeutung interkultureller Kompetenzen und die Pflicht des Fremdsprachenunterrichtes, diese auszubilden und zu fördern. Andererseits mangelt es an konkreten Hilfen für die Fremdsprachenlehrer, die mit der gewaltigen Aufgabe, interkulturelle kommunikative Kompetenz zu vermitteln, ohnehin oft schlichtweg überfordert sind. Folglich erscheint es wenig überraschend, dass die heutige Unterrichtspraxis den interkulturellen Postulaten der Lehrpläne kaum Rechnung tragen kann. (36)

Zur Lösung dieser Implementationsproblematik kann laut Kessler die Dramapädagogik signifikante Beiträge leisten, da sie die methodischen Mittel bereit hält, mit denen das interkulturelle Potenzial von literarischen Texten und



Lehrwerkmaterialien ausgeschöpft werden kann, um Schüler auf interkulturelle Begegnungen gezielt vorzubereiten.

Im Teil II setzt sich Kessler mit Begriff und Geschichte der britischen Dramapädagogik auseinander und deckt dabei die wesentlichen Entwicklungsetappen ab. Er bemüht sich um eine differenzierte Darstellung verschiedener dramapädagogischer Konzepte, doch leserfreundlicher wäre es gewesen, wenn er Teile seiner kritischen Analyse nicht so häufig in langen Fußnoten untergebracht hätte. Ebenso hilfreich wäre auch eine deutlichere Unterscheidung zwischen Konzepten gewesen, die primär auf das Schulfach Drama ausgerichtet sind, und solchen, die sich auf die spezifische Situation des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts beziehen, wobei z.B. das unerwähnte *Process Drama*-Konzept von Kao/O'Neill (1998) eine Brücke zwischen diesen beiden Bereichen darstellen könnte.

Auf alle Fälle gelingt es Kessler hervorragend, durch die sorgfältige Analyse theoretischer Schriften auf die gemeinsamen Anliegen (bzw. die „shared mission“, 46ff) von interkulturellem Lernen und Dramapädagogik aufmerksam zu machen, um in einem Folgekapitel (54 ff) heraus zu arbeiten, welche der „Dimensionen interkultureller Kompetenz“ (affektiv-bewusstseinsorientierte, kognitive, prozedurale, linguistische) durch dramapädagogische Unterrichtsgestaltung besonders effektiv erreicht werden können, wobei er die affektiv-bewusstseinsorientierte Dimension um „das körperliche Bewusstsein“ erweitert:

Der affektiv-bewusstseinsorientierten Dimension der IKK kann durch dramatisches Arbeiten daher eine ‚Zusatzkompetenz‘, ein weiteres *savoir*, hinzugefügt werden, das ich als *savoir percevoir* bezeichnen möchte. Hierunter verstehe ich also einerseits die Bereitschaft dazu, Aufgeschlossenheit, Akzeptanz und Toleranz nicht nur mit Hilfe sprachlich-intellektueller, sondern auch physischer Zeichen zu äußern. Andererseits fasse ich es jedoch auch als physisch-kulturelles Bewusstsein auf, 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 es ein Bewusstsein für Sprache und Kultur ermöglichen würde, welches das Eigene und das Fremde nicht zu mentalen Erscheinungen reduziert, sondern diese als holistische, als geistige *und* körperliche Phänomene begreift. (57)

Er führt damit eine Fachdiskussion fort, zu der insbesondere Bräuer (2002) durch die Herausgabe des Sammelbandes *Body and Language: Intercultural Learning through Drama* beigetragen hat.

Zentral in Kesslers Konzept einer „Interkulturellen Dramapädagogik“ ist der gezielte Einsatz ausgewählter methodischer Mittel bzw. „dramatischer Konventionen“, die im Anhang aufgelistet werden und auf die jeweiligen „Dimensionen interkultureller Kompetenz“ bezogen werden. Zur allgemeinen Zielorientierung des mit Hilfe solcher Konventionen gestalteten Fremdsprachenunterrichts wird die Realisierung eines „dritten Ortes“ als Ort der Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem, an dem „aus den beiden Polen ‚fremd‘ und ‚eigen‘ bzw. ‚unbekannt‘ und ‚bekannt‘ etwas Neues, etwas Gemeinsames entsteht“ (90).

Wie sich Kessler dies vorstellt, demonstriert er im dritten Teil seines Buches anhand eines Dramaprojektes, das er im Englischunterricht an einer Frankfurter Schule durchführte. Mit einer Schülergruppe (11. Jahrgangsstufe), in der 13 verschiedene kulturelle Hintergründe repräsentiert waren, wurde dramapädagogisch mit der Kurzgeschichte *A Pair of Jeans* (Qaisra Shahraz, 2005) gearbeitet. Durch die Auswertung von Reflexionsgesprächen und eines Fragebogens kommt Kessler zu dem Ergebnis, dass seine Unterrichtsversuche die vorangegangenen theoretischen Ausführungen bestätigen, allerdings bestimmte Aspekte weiterer Erforschung bedürfen. So stellt er z.B. selbstkritisch fest, dass die Förderung eines Bewusstseins für die eigene Körperlichkeit (und die des anderen) gezielterer Herangehensweisen bedarf und überhaupt zu klären wäre, ob männliche Lerner zögerlicher auf die körperbezogene dramapädagogische Arbeit reagieren als weibliche. Konsequenter und begrüßenswert ist, dass Kessler seine theoretischen Ausführungen praktisch zu untermauern sucht, allerdings hätte die Evaluation der Praxis stärker in ein begründetes Forschungskonzept, etwa ein Aktionsforschungskonzept, eingebunden werden können.

Benedikt Kessler legt mit dieser Arbeit eine wichtige Grundlage für künftige Fachdiskussionen, indem er die Schnittmenge zwischen interkulturellem Lernen und Dramapädagogik deutlich in den Blick rückt und anhand der Beschreibung und Auswertung seiner eigenen Praxis Lehrern und Lehrerinnen Mut macht zur Entwicklung von Praxismodellen. Nur auf diese Weise wird sich schließlich auch der theoretische Anspruch einer „Interkulturellen Dramapädagogik“ überprüfen lassen. Dass dieses Konzept auch theoretisch noch erweitert werden kann, belegt Katja Frimbergers Beitrag *Towards a Pedagogy of Strangeness: Exploring the Potential of Strangeness for Foreign Language Education*, der in dieser Ausgabe abgedruckt ist und [hier](#) herunter geladen werden kann. Darin thematisiert sie, wie theatertheoretische und –praktische Konzepte, insbesondere auch Brechtsche Arbeitsweisen, gewinnbringend auf die Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts übertragen werden können, um sinnvoll auf den Umgang mit Fremdkultur vorzubereiten und entsprechende Handlungskompetenzen auszubilden.

Wer sich für die weitere Ausmessung des Feldes einer „Interkulturellen Dramapädagogik“ interessiert, sei in Verbindung mit dieser Besprechung Benedikt Kessler und Almut Küppers' Artikel *Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen* empfohlen. Er erschien in Ausgabe 2/2008 dieser Zeitschrift und kann [hier](#) direkt herunter geladen werden.

## Bibliographie

Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*. Westport, Connecticut / London, Ablex Publishing Corporation

Byram, Michael & Fleming, Michael (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press

Kao, Shin-Mei & O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford, CT / London: Ablex Publishing

Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang

## About the Authors - Über die Autoren und Autorinnen

**Sean Aita** is a professional theatre practitioner with over twenty five years of experience as a director, writer and actor. He is an award winning playwright, whose work has been produced professionally in the United Kingdom, and across Europe. He is one of two UK representatives of the European Off Network of Independent Theatre artists (EON), and is currently a Senior Lecturer in Acting at The Arts University College at Bournemouth. Research interests include Theatre and Rurality, and the theory of screen acting. Recent publications include, as editor *Three Plays for Rural Audiences* (2008). He is currently writing a chapter for the anthology, *Screen Acting Theory and Philosophy*.

Email: [saita@aib.ac.uk](mailto:saita@aib.ac.uk)

**Eucharia Donnery** is a PhD student in Drama, specializing in the role of process drama in second language acquisition, under the supervision of Dr. Manfred Schewe in University College Cork, Ireland. Her current position as English language lecturer in Kwansei Gakuin University, Japan allows her to apply process drama theory to the practical reality of the English language classroom in Japan.

Email: [donneryeucharia@gmail.com](mailto:donneryeucharia@gmail.com)

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

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

**Daniel Feldhändler** Seit 1979 Lektor am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der J.W. Goethe-Universität in Frankfurt/Main. Mitbegründer des Centre de Psychodramaturgie, Mainz und Autor zahlreicher Publikationen über Erwachsenenbildung, Sprachdramaturgie und Ansätze mit relationellen, dramaturgischen und psychodramatischen Verfahren. Er ist auch tätig in der Lehrerbildung und in der Erwachsenenbildung der Europäischen Union als Trainer und Ausbilder in Playback Theater, Relationelle Dramaturgie, und Psychodrama.

Email: [Feldhändler@em.uni-frankfurt.de](mailto:Feldhändler@em.uni-frankfurt.de)

**Katja Frimberger** first explored drama-based teaching approaches whilst studying for a degree in German and English Teaching at the University of Hildesheim, Germany, and wrote her final thesis on the use of drama in the

EFL classroom. Later, working as a trainee teacher she initiated drama-related approaches to the learning of German poetry and was encouraged by the very positive response from students. Confronting the "strangeness" of first coming to Ireland to live and work, Katja then found, at University College Cork, an MA course in Drama and Theatre Studies that was a natural complement to her interests. Graduating in 2008, her final thesis dealt with the potential of strangeness, especially revealed through drama, for foreign language education. Katja currently teaches English at Colegio Humboldt in Caracas, Venezuela.

Email: [katja.frimberger@web.de](mailto:katja.frimberger@web.de)

**Bärbel Jogschies** ist Schauspielerin, Theaterpädagogin und Dozentin für Rhetorik und Sprecherziehung. Sie besuchte die Schauspielschule „Ernst Busch“ in Berlin und stand danach 8 Jahre am Theater Greifswald bzw. Vorpommern auf der Bühne. Ab 1996 studierte sie Theaterpädagogik an der HdK und spielte nebenbei Offtheater. Von 2002-2009 war sie Theaterpädagogin am Maxim Gorki Theater Berlin. Seit September 2009 baut sie am Theater Heilbronn die Theaterpädagogik auf, hat einen Ausbildungsgang zum Theaterlehrer im Fach „Literatur und Theater“ gegründet und leitet das Menschen – Märchen – Projekt. Sie unterrichtet weiter u.a. an der Humboldt-Universität und der TU Berlin.

Email: [jogschies@web.de](mailto:jogschies@web.de)

**Doris Krohn** ist Freie Kabarettistin und Dozentin für Deutsch als Fremdsprache mit Zusatzqualifikation im Bereich Spiel- und Theaterpädagogik und Sprachdramaturgie. Neben und nach dem Studium der Politikwissenschaft, Hispanistik und Germanistik an der Universität Hamburg war sie 1975 am Agitproptheater „Hamburger Eingreiftheater“ tätig und spielte von 1980-1989 Kabarett in „Chlorreiches Eingreiftheater“. Sie arbeitete als Lehrbeauftragte im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bremen, Universität Hamburg und der Philipps-Universität Marburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inszenierte Poesie, Phonetik mit Hand und Fuß, interkultureller theatralisierter Literaturzugang in Kooperation mit dem Ernst Deutsch Theater in Hamburg.

Email: [Dokrono@aol.com](mailto:Dokrono@aol.com)

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

Email: [bodiwa@t-online.de](mailto:bodiwa@t-online.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)