

Foreword

Foreword

Dear Scenario readers,

We would like to thank the editors Susanne Even and Manfred Schewe for the opportunity to present in this seventh issue of SCENARIO the results of our workshop “drama pedagogy in the foreign language classroom” which was held at the 23rd Conference of the German Society for Foreign Language Research (www.dgff.de) in Leipzig/ Germany from September 30th-October 3rd 2009. Three of the articles in this edition are the written versions of contributions to this workshop (cf. below, Wedel, Haack, Cieślak); they are complemented by a programmatic piece by Wolfgang Hallet as well as by teaching suggestions on the topic of ‘Life with the Wall’ by Steffi Retzlaff.

The rubric *Texts around Theatre* features the text “An Actor” by the Swiss author Robert Walser (1878-1956).

Drama pedagogy has come to be a widely recognized approach in the field of foreign language teaching – the publishing of SCENARIO being part of this development. While drama pedagogy has already been established as an essential method in the teaching of German as a foreign language, it now appears to be gaining rapidly in interest in the field of teaching English in Germany as well. It paves the way for new influences from the stage as well as from the sciences of art or theatre which bear great potential for the development of new innovative concepts of teaching and learning. In accordance with established principles of foreign language teaching such as student-activating, action-oriented approaches, task-based learning, cooperative methods and, above all, inter-/transcultural learning, drama pedagogy embraces a holistic understanding of the individual as well as the personality development of foreign language learners (as intercultural speakers). Even more than the other approaches, it includes the performative dimension of learning a (foreign) language, such as movement, physical aspects and interaction, which add to the special potential drama pedagogy represents for the development of intercultural competences.

This edition therefore opens with the article on ‘Performative competence and foreign language teaching’ by Wolfgang Hallet (University of Gießen). Wolfgang Hallet discusses a term which has been playing an important role in various disciplines for quite a while, but which has not yet been conceptualized systematically for that of foreign language teaching. The

concept of 'performative competence' is being thoroughly examined from different perspectives the outcome of which is a comprehensive definition which we invite the readers of SCENARIO to discuss.

Next, Heike Wedel (Berlin) puts 'Everything upside down' looking at the subject 'Darstellendes Spiel' and its contribution to intercultural learning. She observes that while 'Darstellendes Spiel' has been an established subject in the curriculum of German schools for a long time, it has not yet been taught as a bilingual subject. Differentiating from the usual way of using drama conventions and elements from theatre in language classes in order to promote linguistic and inter- / transcultural competences, Wedel points to the possibilities of 'Darstellendes Spiel' being taught as a bilingual subject to develop skills in both the foreign language as well as in the aesthetics of the theatre. Wedel refers to EFL classes in Germany as an example to map her idea of a bilingual drama class.

In the third article on 'Artists of improvisational performance' Adrian Haack (Göttingen) takes a clear stance by addressing the interesting question what competences are required of future teachers if drama pedagogy is taken seriously as an approach in foreign language teaching. Furthermore, he demands performative elements to be included into teacher trainings at university, so that student teachers can develop an understanding of teaching as an art.

Steffi Retzlaff (Ottawa) proposes a drama-pedagogical approach to 'life with the wall', a topic which was of special interest in 2009, twenty years after the fall of the Berlin wall. The author introduces a teaching unit she taught based on *Schießbefehl* (approx. transl. 'The order to shoot') by Reiner Kunze with the aim of enabling the students of a language course to experience with all their senses a topic which may seem inaccessible at first and which is not part of their own reality.

In the last contribution, Renata Cieślak (Lodz / Polen) leads the way 'From the text to the image' by looking at an everyday aspect of a language teacher: working with the textbook. Based on drama pedagogy she develops a series of teaching suggestions to go with the regular textbook work of teaching German as a foreign language. She argues that an understanding of the text does not necessarily have to be initiated by the pictures in the textbook, but that instead, it can take the other way around, text to image, in order to put more emphasis on the capacity for imagination of the students.

As a conclusion, we would like to sketch here the results of the workshop 'drama pedagogy' in Leipzig (for details see <http://www.uni-leipzig.de/dgff2009/programm/ag9.html>). In animating, critical and constructive discussions the participants of the workshop formulated the following questions and wishes with regard to drama pedagogy and foreign language teaching:

- (More) programs of further education are needed that do not only use drama methods but also focus on drama and theatre pedagogy. Such qualifications seem even more necessary when considering the fact that some of the recently published textbooks suggest small-scale drama

conventions (such as freeze frames, hot seat etc.) as the means to activate the students and to liven up the language class. The potential of such methods, however, could be wasted or even counterproductive if the teacher does not put it into a reflected context.

- It is of equal importance to develop drama-pedagogical concepts for teacher training courses at universities. If future language teachers are supposed to apply drama methods, they have to have the opportunity to be educated accordingly – which includes trying out these methods in practice and to evaluate them.
- A special drama-pedagogical textbook or an introduction to language teaching with such a focus would be especially desirable.
- The participants of the workshop agreed that drama-pedagogy – in particular in the foreign language class – can have long-lasting effects and can provide both students and teachers with a feeling of empowerment. If, in the context of a drama in education oriented foreign language class, we understand (foreign language) research and art as complementing each other, we have yet to find the means and instruments of adequately researching and evaluating the complex learning processes of drama pedagogy (or even just aspects of it, like the role of the teacher, developing intercultural competence and language acquisition).

It will be interesting to see what impulses can be gained from drama pedagogy in the future, also regarding the current discussion about transcultural learning or about (performative) teaching competences and how to qualify for them. The participants of the workshop expressed the wish to maintain a dialogue across the disciplines and to keep up a network to go into more detail of some of the aspects. We hope that this edition of SCENARIO may contribute to the discussion and we now wish you an inspiring reading.

The Guest Editors

Almut Küppers

Carola Surkamp

Frankfurt/Göttingen, July 5, 2010

Vorwort

Vorwort

Liebe Scenario Leserinnen und Leser,

besten Dank den beiden Herausgebern Susanne Even und Manfred Schewe für die Möglichkeit, in dieser siebten Ausgabe von SCENARIO über die Arbeit in der AG „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht“ berichten zu können, die im Rahmen des 23. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) vom 30.9. bis zum 3.10.2009 an der Universität in Leipzig / Deutschland stattfand. Drei der in dieser Ausgabe vorgestellten Beiträge (s. Wedel, Haack, Cieślak weiter unten) sind ausgearbeitete Texte, die aus Vorträgen hervorgegangen sind, die in der Arbeitsgruppe gehalten wurden. Diese Texte werden ergänzt durch einen programmatischen Beitrag von Wolfgang Hallet sowie durch einen dramapädagogischen Unterrichtsvorschlag von Steffi Retzlaff zum Thema ‚Leben mit der Mauer‘.

In der Rubrik *Texte ums Theater* wird ‚Ein Schauspieler‘ vorgestellt, ein kurzer Text des schweizerischen Schriftstellers Robert Walser (1878 – 1956).

Die Dramapädagogik gilt nicht zuletzt mit Erscheinen von SCENARIO als ein etablierter und anerkannter Ansatz im Fremdsprachenbereich. In der Deutschals-Fremdsprache-Didaktik ist die Dramapädagogik schon seit etlichen Jahren eine feste Größe im Konzert der vielfältigen Ansätze zur Sprachvermittlung. In anderen Bereichen, wie z.B. der Englischdidaktik im deutschsprachigen Raum, nimmt sie, so scheint es, erst seit einigen Jahren so richtig Fahrt auf. Die Dramapädagogik eröffnet der Fremdsprachendidaktik spannende neue Bezugfelder wie die Theaterpraxis und die Theater- und Kunstwissenschaft mit großem Potenzial für die Entwicklung von innovativen methodischen Lehr- und Lernkonzepten. In Übereinstimmung mit etablierten fremdsprachendidaktischen Ansätzen wie der Schüleraktivierung, der Handlungsorientierung, des *Task-Based Language Learning*, den kooperativen Methoden sowie allen voran dem inter- bzw transkulturellen Lernen orientiert sich die Dramapädagogik an einem ganzheitlichen Menschenbild und ist der Persönlichkeitsentwicklung der Fremdsprachenlernenden (*intercultural speakers*) verpflichtet. Stärker als andere Ansätze integriert die Dramapädagogik jedoch die performative Dimension des (Fremd-) Sprachenlernens wie Bewegung, Körperlichkeit und Interaktion, so dass ihr ein besonderes Potenzial zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen zugeschrieben werden kann.

Diese Ausgabe wird daher auch mit dem Beitrag, *Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht* von Wolfgang Hallet (Gießen) eröffnet. Wolfgang Hallet nähert sich darin einem Begriff, der in verschiedenen Disziplinen seit langem zwar eine prominente Rolle spielt, aber auch für die Fremdsprachendidaktik bislang noch nicht systematisch konzeptionalisiert wurde. Das Konzept der ‚Performativen Kompetenz‘ wird in seinem Beitrag äußerst facettenreich betrachtet und fundiert dargestellt und mündet schließlich in einer umfassenden Definition, die wir hier der SCENARIO-Leserschaft zur Diskussion stellen möchten.

Im Anschluss daran erörtert Heike Wedel (Berlin) in ihrem Beitrag *Alles auf den Kopf stellen* das besondere Potenzial des Faches Darstellendes Spiel für das interkulturelle Lernen. Sie geht zunächst von der Feststellung aus, dass das Darstellende Spiel im Bereich des muttersprachlichen (Deutsch-) Unterrichts zwar fest etabliert ist, als bilinguales Sachfach bislang jedoch keine Rolle spielt. Anders als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, in dem Dramakonventionen und Elemente aus dem Bereich des Theaters vor allem für die Entwicklung der (fremd-) sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen nutzbar gemacht werden, sieht Heike Wedel das große Potenzial im bilingualen Fach Darstellendes Spiel im Bereich der *integrativen* Entwicklung von fremdsprachlichen *und* theaterästhetischen Handlungskompetenzen. Die Grundlegung für das bilinguale Fach Darstellendes Spiel entwickelt Heike Wedel am Beispiel des Englischunterrichts im deutschsprachigen Raum.

Als drittes widmet sich Adrian Haack (Göttingen) in seinem Beitrag *KünstlerInnen der improvisierten Aufführung* der spannenden Frage, welche Kompetenzen zukünftige Fremdsprachenlehrende eigentlich mitbringen müssen, wenn sich Dramapädagogik als ernst zu nehmender Ansatz in der Fremdsprachendidaktik etabliert hat. Darüber hinaus fordert er performative Elemente schon in der universitären Lehrerbildung an den Universitäten ein, um den angehenden LehrerInnen ein Grundverständnis vom Lehrberuf als eine Kunst zu vermitteln.

Steffi Retzlaff (Ottawa) liefert mit ihrem Beitrag eine dramapädagogische Annäherung an das Thema *Leben mit der Mauer* – ein Thema, das in Deutschland im vergangenen Jahr 2009 anlässlich des Mauerfalls vor zwanzig Jahren einen besonderen Stellenwert hatte. Die Autorin berichtet hier von einer Unterrichtseinheit, die auf dem Text *Schießbefehl* von Reiner Kunze basiert und von ihr selbst unterrichtet wurde mit dem Ziel, ein auf den ersten Blick vermeintlich unzugängliches Thema für Sprachkursteilnehmende körperlich-sinnlich erfahrbar zu machen und ihnen damit Erfahrungen näherzubringen, die nicht Teil ihrer eigenen Lebenswirklichkeit darstellen.

Den Abschluss bildet der Beitrag ‚Vom Text zum Bild‘ von Renata Cieślak, der sich auf der Mikroebene des Unterrichts mit einem speziellen Aspekt der täglichen Arbeit von Fremdsprachenlehrenden auseinandersetzt: der Textbucharbeit. Im Rückgriff auf die Dramapädagogik entwickelt die Autorin eine Reihe von unterrichtspraktischen Vorschlägen zur Ergänzung der herkömmlichen Textbucharbeit für den Deutsch als Fremdsprache-Bereich. Sie argumentiert, dass die Textarbeit nicht zwangsläufig vom im Textbuch vorhandenen Bild-

material ausgehen muss, sondern auch den umgekehrten Weg gehen kann – vom Text zum Bild – um dabei vor allem auch die Imaginationsfähigkeit der Lernenden zu fördern.

Abschließend möchten wir noch kurz die Ergebnisse der Diskussionen in der Arbeitsgemeinschaft Dramapädagogik in Leipzig skizzieren (detaillierte Informationen sind unter <http://www.uni-leipzig.de/dgff2009/programm/ag9.html> zu finden).

In anregenden, kritischen und konstruktiven Gesprächen verwiesen die DiskussionsteilnehmerInnen der AG auf etliche offene Fragen und formulierten folgende Desiderata für den Bereich Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht:

- Es bedarf einer (Weiter-) Entwicklung von Fortbildungsmodellen, die nicht nur dramapädagogisch konzeptualisiert sind, sondern die Drama-/Theaterpädagogik auch zum Gegenstand haben. Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in einigen Fremdsprachenlehrwerken der neuesten Generation dramapädagogische Mikromethoden (wie z.B. Standbilder, *Hot Seat* etc.) als „auflockernde, schüleraktivierende Methoden“ aufgenommen wurden. Das Potenzial dieser Methoden verpufft jedoch bestenfalls oder ist sogar kontraproduktiv, wenn eine entsprechend reflexive Einbettung durch die Lehrperson nicht gewährleistet ist.
- Mindestens ebenso notwendig ist die Entwicklung entsprechender dramapädagogischer Konzepte für die Lehrerausbildung an den Hochschulen. Wenn zukünftige Fremdsprachenlehrende verstärkt dramapädagogisch arbeiten (sollen / wollen), dann müsste ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, ein entsprechendes Profil zu entwickeln und entsprechend ausgebildet zu werden - und das beinhaltet auch die Gelegenheit zu erhalten, dramapädagogische Methoden in der Praxis zu erproben und zu evaluieren.
- Besonders reizvoll erscheint in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Entwicklung von dramapädagogischen Lehrwerken oder auch einer dramapädagogisch orientierten Einführung in die Fremdsprachendidaktik.
- Einigkeit herrschte unter den TeilnehmerInnen der AG, dass die Wirkungen der Dramapädagogik – auch und gerade im Fremdsprachenunterricht – nachhaltig sind und sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden zum Erlebnis des „Empowerment“ führen (können). Wenn wir in einem dramapädagogisch orientierten Fremdsprachenunterricht Wissenschaft (Fremdsprachenforschung) und Kunst als komplementär betrachten, dann muss allerdings noch beantwortet werden, wie und mit welchen (noch zu entwickelnden) Forschungsinstrumenten komplexe dramapädagogische Unterrichtsprozesse – bzw. auch Teilaspekte davon wie z.B. die Lehrerrolle, der Spracherwerb oder die Entwicklung interkultureller Kompetenzen – gegenstandsangemessen erforscht werden können.

Man darf jedenfalls gespannt sein, welche Impulse zukünftig von der Dramapädagogik auch für die sich im Gange befindenden fremdsprachendidaktischen Diskussionen um Transkulturalität und transkulturelles Lernen oder um (auch performative) Lehrkompetenzen und kompetenzorientierte Lehrerbildung ausgehen werden. Ein Bedürfnis unter den Teilnehmenden war es daher, über die Fächergrenzen hinaus über diese Fragestellungen im Dialog zu bleiben, sich weiter zu vernetzen und Einzelaspekte in anderen Kontexten zu vertiefen. Wir hoffen, dass diese Szenario-Ausgabe dazu einen Beitrag leisten kann und wünschen erst einmal eine anregende Lektüre.

Die Gastherausgeberinnen

Almut Küppers und Carola Surkamp

Frankfurt/Göttingen, 5. Juli 2010

TuT - Texte ums Theater – TuT

Robert Walser

Ein Schauspieler

Ein Käfig im Berliner Zoo wird zur Bühne, der sich darin hin und her bewegende Löwe zu einem außergewöhnlich eindrucksvollen Akteur. Robert Walser, der diesen Text vor hundert Jahren schrieb, ist fasziniert vom Spiel des Tieres mit dem Publikum, insbesondere von seiner mächtigen Präsenz. Der Text lässt sich über das folgende Zitat aus Erika Fischer-Lichtes 'Ästhetik des Performativen' auf den Schwerpunkt dieser Ausgabe beziehen:

„Präsenz ist keine expressive, sondern eine rein performative Qualität. Sie wird durch spezifische Prozesse der Verkörperung erzeugt, mit denen der Darsteller seinen phänomenalen Leib als einen raumbeherrschenden und die Aufmerksamkeit des Zuschauers erzwingenden hervorbringt.“

Sehr interessant ist der abessinische Löwe im Zoologischen Garten. Er spielt Tragödie, und zwar auf die Weise, daß er zugleich schmachtet und rund wird. Er verzweifelt (namenlose Verzweiflung) und hält sich zugleich hübsch fett. Er gedeiht und quält sich zugleich langsam zu Tode. Und dies vor den Augen eines zuschauenden Publikums. Ich selbst habe vor seinem Käfig sehr lange gestanden, habe meine Augen gar nicht abwenden können vom Königsdrama. Hier übrigens eine Nebenbemerkung: ich möchte meinen Beruf wechseln, wenn das rasch und leicht ginge. Ich würde mich am eingesperrten Löwen satt malen können. Hat der verehrte literarische Leser schon so recht aufmerksam ein Elefantenauges angeschaut? Das sprüht von Vorwelthoheit. Doch horch! Was brüllt da? Ah, es ist unser Dramatiker. Er ist sein eigener Dichter und sein eigener Spieler. Obwohl er manchmal ganz fassungslos scheint, verliert er nie die Fassung, denn die Würde ist ihm angeboren. Also Würde und zugleich Wildheit. Man denke sich das: wie schön, wie groß das ist, wenn er schläft. Aber wir wollen ihn sehen, wenn er die Fütterungsstunde wittert. Da sinkt er zum ungeduldigen Kind herab, verliebt in die Vorstellung des herannahenden Fraßes. Da hat er dann wenigstens etwas zu tun, er kann frisches Fleisch zerreißen. Er kann so recht fressen. Wie solch ein eingesperrtes Tier den Wärter merkwürdig kennen, ganz gewiß auch auf so eine Art – lieben muß. In der Ruhe, wie göttlich ist er da. Er scheint sich zu härmern; er scheint ganz bestimmte Gedanken zu haben, und ich möchte schwören, er sei in schöne, in erhabene Gedanken versunken. Hast du dich von ihm schon einmal anschauen lassen? Versuch es, und lenke einmal seinen Blick auf dich. Er hat einen Götterblick.

Aber wie ist er erst dann, wenn er unruhig, seine Fürstenkraft an die Käfigwände schmiegend, im Gefangenzimmer hin und her geht. Immer hin und her. Hin und her. Stundenlang. Welch eine Szene! Hin und her, und der mächtige Schweif peitscht den Boden. (1910)

Aus:

Robert Walser: Berlin gibt immer den Ton an. Frankfurt a.M. und Leipzig: Suhrkamp/Insel, 2006

[1] Erika Fischer-Lichte (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 165

TaT - Texts around Theatre - TaT

Robert Walser

An Actor

A cage in the Berlin Zoo becomes a stage, and its resident lion an extremely impressive actor. Robert Walser wrote this text 100 years ago, fascinated by the animal's mighty presence and its interplay with the audience. The text as well as Erika Fischer Lichte's quote from the "Ästhetik des Performativen" below give an indication of the focus of this volume.

"Presence is not an expressive but a purely performative quality. It is generated through specific processes of embodiment; the actor's phenomenal body rules the space, demanding the audience's attention." [1]

Very interesting is the Abyssinian Lion in the zoological gardens. He plays a tragedy and moreover in such a way that he simultaneously waxes and wanes. He despairs (nameless despair) and keeps himself nice and fat at the same time. He thrives and tortures himself to death all at once. And all this in front of a watching audience. I stood in front of his cage for a long time and couldn't tear my eyes away from the royal drama. By the way, I would like to change my profession, if this could be done quickly and easily, and become a painter of animals. I could gorge myself on painting the caged lion. Has the venerated reader ever studied the eye of an elephant? It radiates a lordliness of former worlds. But hark! What is roaring there? Ah yes, it's our dramatist. He is his own poet and his own player. Although he may look stunned at times, he never loses his composure due to his natural dignity. Both dignity and ferocity therefore. Just think, how beautiful in sleep, how grand. But just watch him as he detects feeding time approaching. Then he is reduced to the level of an impatient child, infatuated with the expectation of imminent grub. At least he has something to do then, he can tear fresh meat apart. He can truly guzzle. How such a caged animal must get to know – and somehow love – his keeper. How divine he is in repose. He seems to be in turmoil; he seems to have very particular thoughts, and I could swear that he is absorbed in sublime thoughts. Have you ever had him look at you? Try to catch his gaze. He has a divine gaze. But how different he is when he, restlessly, rubs his mighty form against the bars of the cage, walking to and fro in his prisoner's cell. To and fro. For hours on end. What a spectacle! To and fro, the mighty tail lashing the ground.

From: Robert Walser: Berlin gibt immer den Ton an. Frankfurt a.M. und Leipzig: Suhrkamp/Insel, 2006

(Translation by Susanne Even and Bernadette Cronin)

[1] Erika Fischer-Lichte (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 165 (Translation of introduction and quotation by Susanne Even and Rachel MagShamhráin)

Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht

Wolfgang Hallet

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht von der Theatralität und Performativität allen kulturellen Handelns aus und betrachtet den Fremdsprachenunterricht als einen Sonderfall von inszenierter Wirklichkeit. Lebensweltliche Situationen sind von Selbst-Repräsentationen und Inszenierungen geprägt, die in erheblichem Maße zur Identitätsfindung und -entwicklung im Sinne der Positionierung des Selbst im sozialen Raum und zur Konstitution sozialer Interaktion beitragen. Insofern gleichen lebensweltliche (Selbst-)Inszenierungen den literarischen Inszenierungen sozialer Handlungen in dramatischen Texten. Diese können im Hinblick auf die Entwicklung einer performativen lebensweltlichen Kompetenz als positive oder negative Modelle personaler und sozialer Inszenierungen und als Modelle interpersonaler Konfigurationen gesehen werden. Der Fremdsprachenunterricht wird als ein Ort verstanden, der zur Ausbildung der performativen Kompetenz der Lernenden beitragen kann.

1 Die Performativität und Theatralität kulturellen Handelns

'Performative Kompetenz' ist kein Begriff, der bisher bildungstheoretisch begründet worden oder Bestandteil eines eingeführten Kompetenzmodells ist, weder in fremdsprachlichen noch in anderen schulpädagogischen Kontexten.¹ Ziel dieses Beitrags ist daher eine Darstellung des Konzepts mit einer umfassenderen Definition im Schlussteil. An dieser Stelle soll 'Performative Kompetenz' vorläufig definiert werden als ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren. Die bildungstheoretische Definition einer solchen Kompetenz rekuriert darauf, dass Alltagshandlungen prinzipiell als theatral und performativ gelten können. Denn diskursiv-kommunikative Äußerungen sind nicht nur propositionale Aussagen, sondern, wie es die

¹ Der vorliegende Beitrag beruht auf den Überlegungen zur Performativen Kompetenz in: Hallet 2007, Hallet & Hebel 2007 und vor allem auf der ausführlichen Darstellung des Konzepts in Hallet 2008. Eine knappe Zusammenfassung findet sich bei Hallet 2010a.

Sprechakttheorie begründet hat, immer zugleich 'Akte' oder 'Handlungen', die soziokulturelle Wirklichkeit konstituieren. Sozio-kulturelle Wirklichkeit 'existiert' demnach nicht einfach, sondern sie wird von den in ihr auftretenden Aktanten in einem komplexen, interaktiven Zusammenspiel unablässig herbeigeführt, inszeniert, aufs Neue konstituiert, also erst in der Interaktion geschaffen. Anders ausgedrückt: Auch Alltagshandlungen weisen starke Züge der Inszenierung, der bewussten oder unbewussten In-Szene-Setzung, also des Theatralen und des Performativen auf, indem auf dem Wege der diskursiven und der nicht-diskursiven Interaktion soziale Situationen und die Anteile der jeweiligen Teilnehmer/innen daran jeweils aufs Neue konstituiert werden. Ein kleines Beispiel für eine Familiensituation, wie sie in einem Lehrwerkdialo (Klasse 7) modelliert ist (*Green Line 3*: 51), soll das verdeutlichen. Zunächst der kurze Dialog (Ausschnitt, alle Hervorhebungen im Original):

"(In the Patterson's living room. Mel and Amy are playing cards. Jake is listening to music on his MP3 player and playing air guitar to himself. Their parents enter the room.)

Mum: We're leaving now to see Grandpa. Will you be OK by yourselves? (*Mel and Amy go on playing cards.*) I said ... (*shouts*) WILL YOU BE OK BY YOURSELVES? Jake: You needn't shout, Mum. I'm 16, remember? Dad: We're taking our mobiles, so if there's a problem, just call. Mum: You'll look after the girls, won't you, Jake? Jake: Sure. I'll make sure they brush their teeth and go to bed early. Mel: Shut up, Jake. We're not babies? Dad: Bye everyone, and *please* be nice to each other! (*Mr and Mrs Patterson leave.*)"

Ohne dass dieser Dialog hier im Detail analysiert werden kann, ist doch auf Anhieb erkennbar, dass diese Situation, wie im Alltag auch, durch den 'Auftritt' der Eltern deutlich als 'Szene' mit einem 'Anfang', einem konfliktartigen Verlauf und einem Ende (dem 'Abgang' der Eltern) markiert ist. Eine bestehende Situation wird durch den Auftritt neuer Akteure, durch eine Unterbrechung von gerade stattfindenden Handlungen und vor allem durch die Eröffnung eines neuen Diskurses umdefiniert, wodurch eine neue Situation konstituiert wird. Hier ist auch sehr gut sichtbar, dass die Akteure einerseits sehr stark auf ihre (generationellen und geschlechterspezifischen) 'Rollen' und Verantwortlichkeiten festgelegt sind als Eltern, Kinder, Geschwister, Mann und Frau, Mädchen und Junge; andererseits werden diese Rollen und die ihnen zugrundeliegenden soziokulturellen und ethischen Setzungen in dieser Szene mindestens unterschwellig befragt und verhandelt; denn die Kinder weisen die Vorstellung von den 'aufsichtsbedürftigen', nicht selbstverantwortlichen 'Erziehungsbedürftigen' und die damit verbundenen Rollenzuweisungen durch die Eltern entweder ironisch oder explizit zurück, sodass die Szene auch den Charakter einer sozialen Aushandlung und eines damit verbundenen sozialen Konfliktes annimmt.

Wenngleich es sich um einen Lehrwerkdialo handelt, dessen Realismus diskutiert werden müsste, so verdeutlicht dieser kleine Szene doch sehr gut,

dass sich familiäre Rollen, Eltern-Kind-Beziehungen und Geschlechteridentitäten in genau dieser Weise in der Alltagsinteraktion und in den mit ihr verbundenen sozialen und sprachlich-diskursiven Aushandlungen herausbilden. Was Judith Butler für die re-iterative Herausbildung der Geschlechteridentität beschreibt (vgl. Butler 2002), lässt sich daher verallgemeinern: Identitäten, Selbstkonzepte und – komplementär dazu – Wahrnehmungen des Gegenübers, also des *ego* und des *alter*, bilden sich auf dem Wege ständiger Re-Inszenierung in lebensweltlicher Alltagsinteraktion performativ heraus.

'Performativ' ist dies zu nennen in einem zweifachen Sinn: Zum einen werden Rollen und Identitäten in der Interaktion konstituiert ('performativ' also gemäß dem Performativitätsbegriff der Sprechakttheorie), und zum anderen weisen solche sozialen Interaktionen deutliche strukturelle Merkmale dramatischer 'performance' auf, wie man an der kleinen Szene oben sehen kann. Der Ethnologe Victor Turner hat es so beschrieben:

“Human beings belong to a species well endowed with means of communication, both verbal and non-verbal, and, in addition, given to dramatic modes of communication, to performance of different kinds. There are various *types* of social performance and *genres* of cultural performance, and each has its own style, goals, entelechy, rhetoric, developmental pattern, and characteristic roles. These types and genres differ in different cultures, and in terms of the scale and complexity of the socio-cultural fields in which they are generated and sustained.” (Turner 1986: 82)

Besonders in diesem anthropologischen Ansatz sind enge Analogien zwischen der Theateraufführung als einer Form von *cultural performance* im herkömmlichen Sinne und der 'Aufführung' sozialer Situationen als *social performance* erkennbar. Für Turner sind die ritualisierten Formen der Interaktion in sozialen Alltagssituationen so dramenähnlich, dass er sie als *social dramas* bezeichnet. In der Ritualisierung dieser 'Alltagsdramen' lässt sich ihm zufolge eine Struktur erkennen, die der des literarischen *stage drama* gleicht, und zwar in ihrer ausgeprägten Form der des klassischen Dramas, wie Turner ausführt:

Typically, they have four main phases of public action. These are: (1) *Breach* of regular norm-governed social relations; (2) *Crisis*, during which there is a tendency for the breach to widen. [...] (3) *Redressive action* ranging from personal advice and informal mediation or arbitration to formal juridical and legal machinery, and [...] to the performance of public ritual [...] (4) The final phase consists either of the *reintegration* of the disturbed social group, or of the social recognition and legitimation of irreparable schism between the contesting parties. (ibid. 74f)

Im Sinne der eingangs beschriebenen Theatralität des Alltags lässt sich im Grunde für jede soziale Situation eine solche 'dramenästhetische' Struktur ermitteln, die allerdings auch, abweichend von Turners Annahme, wie

verschiedene Formen des Dramas geschlossener oder offener sein kann. Denn ohne eine solche Annahme ließe sich eine soziale Interaktion als quasi-dramatische Situation weder (von den Teilnehmern selbst) konstituieren noch (von einem Beobachter) identifizieren.

Umgekehrt kann das *social drama* betrachtet werden als eine Art "experiential matrix from which the many genres of cultural performance, beginning with redressive ritual and juridical procedures, and eventually including oral and literary narrative, have been generated" (Turner 1974: 78). Diese Modellierung des Sozialen im Drama eröffnet dem Literaturunterricht eine wichtige reflexive Dimension, die es erlaubt, ein literarisches Drama als Kommentar zum eigenen sozialen Agieren zu lesen: "This proximity of theatre to life, while remaining at a mirror distance from it, makes of it the form best fitted to comment or 'meta-comment' on conflict, for life is conflict [...]" (ibid. 105).

Erika Fischer-Lichte spricht wegen dieser Dramatizität oder Theatralität des Sozialen von einer "Ärt der Wirklichkeitserfahrung", deren Modell das Theater darstellt: „Als Wirklichkeit (Theater) wird eine Situation erfahren, in der ein Akteur an einem – häufig besonders hergerichteten – Ort zu einer bestimmten Zeit vor den Blicken anderer (Zuhauer) etwas tut. Wirklichkeit erscheint in diesem Sinne prinzipiell als theatrale Wirklichkeit“ (Fischer-Lichte 2002: 292). Diese sieht Fischer-Lichte von einer umfassenden Theatralisierung aller Sphären des öffentlichen, ja sogar des privaten Lebens geprägt; 'Wirklichkeit' wird im Wesentlichen als Inszenierung erfahren:

In allen gesellschaftlichen Bereichen wetteifern einzelne und gesellschaftliche Gruppen in der Kunst, sich selbst und ihre Lebenswelt wirkungsvoll in Szene zu setzen. Stadtplanung, Architektur und Design inszenieren unsere Umwelt als kulissenartige Environments", in denen mit wechselnden Outfits "kostümierte Individuen und Gruppen sich selbst und ihren eigenen Lifestyle mit Effekt zur Schau stellen. [...] Eine schier endlose Abfolge von inszenierten Ereignissen weist darauf hin, daß sich eine Erlebnis- und Spektakelkultur gebildet hat, die sich mit der Inszenierung von Ereignissen selbst hervorbringt und reproduziert. In ihr wird Wirklichkeit mehr und mehr als Darstellung und als Inszenierung erlebt. (ibid. 291f.)

Ein von ihr besonders hervorgehobener Aspekt des Zusammenhangs von theatraler Inszenierung und Alltagshandeln steht in engem Bezug zur Lebenswelt der heranwachsenden Menschen im 21. Jahrhundert: Die neuen visuellen und elektronischen Medien verstärken den Inszenierungscharakter der Wirklichkeit erheblich; ganze Biographien, vor allem in der Populärkultur, sind nur noch als medial inszenierte konzeptualisierbar; "[m]ediale Simulationen, sogenannte virtuelle Realitäten, konkurrieren als mögliche Welten mit der empirischen Welt" (ibid. 293):

Ob Musikstil, Mode, Markentreue, Tanzkulturen, Kommunikationsformen – wichtige Orientierungspunkte der jungen Generation werden nach kommerziellen Gesichtspunkten in kombinierten medialen Angeboten etabliert, verfestigt, aber immer auch wieder verändert. [...] Das Handeln und Verhalten der [medialen – W.H.] Akteure wird so wahrgenommen, daß es die eigene Aufführung des/der jungen Zuschauers/-in im Alltag zu modellieren vermag. (ibid. 24f.; vgl. auch Rosen 2007)

Das Verhalten in und der Umgang mit der solcherart theatralesierten, zunehmend medial durchdrungenen Wirklichkeit verstärken die Dringlichkeit der Entwicklung einer Performativen Kompetenz; nur sie kann die jungen Menschen befähigen, den Inszenierungscharakter verschiedener Wirklichkeitsebenen zu erkennen, sich selbst in diesen inszenierten Wirklichkeiten zu positionieren sowie selbstbestimmt und verantwortungsvoll damit umzugehen.

2 Performative Kompetenz als Bildungsziel

Wenn kulturelles Handeln Merkmale der Dramatizität und der Theatralität aufweist, so muss es auf Seiten der Akteure auch eine – Kompetenz genannte – kognitive Disposition und kognitive Strukturen geben, die das Handeln in solchen Situationen steuern. Erst eine solche Performative Kompetenz ermöglicht den an sozialer Interaktion beteiligten Aktanten regelgeleitetes, strukturiertes soziales Handeln (also 'Performanz'): The phase structure of social dramas is not the product of instinct but of models and metaphors carried in the actors' heads. [...] Structures are the more stable aspects of action and interrelationship" (Turner 1974: 36). Das Verstehen und die kognitive Aneignung dramatischer Strukturen sind also nicht primär literarische, sondern zuallererst soziale Fähigkeiten, die in situativ-sozialen Interaktionen zum Tragen kommen. Umgekehrt gilt auch: Das Verstehen literarischer Dramen (vornehmlich nicht durch Lesen, sondern durch Anschauung einer Aufführung) kann auf eine vorgängige 'dramatische' Kompetenz zurückgreifen, weil Dramen soziale Situationen modellieren.

Im schulischen Kontext ist die Entwicklung einer Performativen Kompetenz der Lernenden mit dem Ziel einer vollgültigen Teilnahme an sozialen und kulturellen Interaktionssituationen bisher allerdings weder als Bildungsziel noch als Bildungsinhalt bestimmt worden. Das hat seinen Grund u.a. vermutlich darin, dass die Vorstellung vom Inszenierungscharakter der kulturellen Wirklichkeit auf vergleichsweise junge kulturwissenschaftliche Ansätze rekurriert.² Gleichwohl können all jene pädagogischen und didaktischen Ansätze, die in verschiedenen Fächern und schulischen Kontexten mit Konzepten von 'Inszenierung' und 'dramatischem Spiel' arbeiten, dem übergreifenden Konzept der

² Diese greifen interessanterweise kaum auf die frühen Ansätze z.B. Erving Goffmans (*The Presentation of Self in Everyday Life*, 1959) oder des in diesem Beitrag mehrfach zitierten Victor Turner zurück.

Performativen Kompetenz zugeordnet werden, denn in ihnen allen geht es um die Inszenierung sozialer Interaktion und um die spielerische Erprobung individueller Performanzen. *Performance*, *play* und *stage* sind also Schlüsselkonzepte nicht nur im Bereich der dramatischen Literatur und des Theaters, sondern auch für die Entwicklung eines entsprechenden übergreifenden Bildungsziels jenseits der literarischen Bildung: Performative Kompetenz ist erforderlich, um als Aktant wirkungsvoll soziale Interaktionen initiieren und entwickeln zu können und die eigene Position im komplexen Zusammenspiel verschiedener Wirklichkeitsebenen zur Geltung bringen zu können. Das Fremdsprachenlernen gewinnt daher auch deutlich eine Dimension des kulturellen Lernens, das die Schüler/innen zur Bewältigung von Alltagssituationen in ihrer eigenen Lebenswelt befähigt (vgl. Hallet 2010b).

3 Die performative Dimension des Fremdsprachenunterrichts

Der Unterricht im Allgemeinen und der Fremdsprachenunterricht im Besonderen stellen selbst Wirklichkeiten mit eigenen Konstituierungsregeln dar, die verschiedene Merkmale der Inszenierung und des Performativen aufweisen. Die verschiedenen Ebenen dieser Performativität des Fremdsprachenunterrichts sollen im Folgenden kurz erläutert werden; sie werden dann in Teil 4 zusammenfassend in einem Einbettungsmodell zusammengeführt.

3.1 Die Theatralität des Fremdsprachenunterrichts

Wie jeder Unterricht stellt auch der Fremdsprachenunterricht eine besondere Form inszenierter Wirklichkeit dar mit spezifischen illokutiven Voraussetzungen", in dem ein spezifischer thematisch oder situativ ausgerichteter Sprechakt in einen didaktischen eingebettet ist" (Hüllen 1976: 41). Das bestimmende Merkmal ist aufgrund der Setzung 'Fremdsprachigkeit' die Fiktionalität aller Äußerungen als "Beschränkung auf ein Sprachmedium, das nicht das natürliche Medium der sozialen Interaktion der daran beteiligten Menschen ist" (ibid. 43). Zu den Inszenierungsbedingungen und -regeln des Unterrichts gehört, dass „der Lehrer [. . .] zugleich die Perspektive des Didaktischen und die Fiktion des thematischen Unterrichts aufrechterhalten [muß], der Lerner muß die ‚Zumutung‘ des Fiktiven im Interesse des Didaktischen akzeptieren.“ (ibid. 44) Der Fremdsprachenunterricht stellt sich daher auch jenseits besonderer szenischer Verfahren als eine Bühne dar, auf der bereits auf der Ebene der 'Kommunikationsform Unterricht' ein diskursiv-soziales Spiel inszeniert wird. Noch genauer kann man im Sinne des Prinzips der Performativität sagen: Die spezifische Form der (fiktionalen) fremdsprachigen Kommunikation erzeugt den Fremdsprachenunterricht im Moment des sprachlich-diskursiven Vollzugs. Daher liegt es auf der Hand, dass

Lehrende wie Lernende auch im Fremdsprachenunterricht selbst zur Aufrechterhaltung dieses Spiels über ein gewisses Maß an Performativer Kompetenz verfügen müssen, vor allem über die Fähigkeit, sich selbst vor und in einer Gruppe fremdsprachlich agierender Menschen zu artikulieren, sich in diesem halböffentlichen Raum zu positionieren und an den jeweiligen (meist fiktionalen) Aushandlungen in der fremden Sprache teilzunehmen.

3.2 Szenisch-dialogische Texte im Fremdsprachenunterricht

Zur Fiktionalität und Theatralität des Fremdsprachenunterrichts gehört eine lange Tradition des Umgangs mit szenisch-dialogischen Texten, die sich mannigfach im Repertoire aller Lehrwerke und in jedem Unterricht finden. Jenseits einer oft diskutierten Problematik, die in der Pseudo-Authentizität dieser Lehrbuch-Dialoge begründet liegt, weisen diese szenisch-dialogischen Lehrbuch-Texte eine unbestreitbare Ähnlichkeit mit literarischen Mini-Dramen und dramenähnliche Strukturen auf (vgl. das Beispiel oben sowie im Einzelnen Hallet 2008 und 2009). Auch der Umgang mit diesen kleinen Alltagsdramen erfordert Performative Kompetenz in einem dreifachen Sinn: zum ersten als Verstehen der in einem solchen Mini-Drama modellierten sozialen Interaktionssituation (Verstehens-Dimension), zum zweiten als Ausagieren dieses Mini-Dramas auf einer Bühne, und sei es auf der des Klassenzimmers (*stage performance*) oder als szenisches Lesen, und zum dritten als Konstituierung der hier vorgestellten Situation durch aktives eigenes Agieren in einer analogen Alltagssituation, also einem *social drama* (*social performance*).

3.3 Die Inszenierungsdidaktik

Dem Inszenierungscharakter des Fremdsprachenunterrichts ist in einem eigenständigen Ansatz Rechnung getragen worden, in dem das fremdsprachliche Klassenzimmer nicht nur metaphorisch, sondern real zu einer Bühne für fremdsprachige Darbietungen und Aufführungen wird. In einem solchen Konzept werden alle fremdsprachigen Äußerungen durch Rollenvergaben für fiktive Interviews, *role-plays* oder Simulationen zu einem expliziten, für die Lerner/innen transparenten und von ihnen mitentwickelten Teil des performativen Spiels des Fremdsprachenunterrichts. Ein europäisches Kooperationsprojekt unter dem Titel *SStaging Foreign Language Learning. Inszenieren von Fremdsprachenlernen* hat diesen Ansatz zu einer umfassenderen Inszenierungsdidaktik entwickelt (Europäisches Kooperationsprojekt 2003, 2005). In Projekten für alle Klassenstufen der Sekundarstufe I sowie für die Themen "Intercultural Competence", "The Media", "Performing" und "Words in Context" wurden Arbeitsbeispiele für die Lehrerfortbildung entwickelt, denen allesamt das Inszenierungs- und *performance*-Konzept gemeinsam ist. Die Autor/innen fassen es so zusammen:

Staging bedeutet für uns im Kern die Inszenierung erfolgreicher Lernprozesse bei Schülern und Lehrern in Form kreativer, prozess- und produkt-

kommunikationsorientierter Arbeits- und Lernszenarien in einer motivierenden, teilweise technologiebereicherten Lernumgebung. Ergebnisse werden dabei in kreativen mündlichen oder schriftlichen Präsentationen im Rahmen von Aufführungen oder Ausstellungen dargestellt. (Europäisches Kooperationsprojekt 2005, *Projekte für die Klasse 5, 6 und 7: 7*)

Hinsichtlich der Frage der Kompetenzentwicklung ist an diesem Ansatz besonders der letzte Aspekt relevant, der ausdrücklich mit Verweis auf die in der herkömmlichen 'Schulheft-Didaktik' fehlende Präsentationskompetenz begründet wird. Da sich viele Spielformen wie das *job interview*, Rollenspiele für alle möglichen realen Kontexte oder Video-Präsentationen und Internet-Auftritte an realen Situationen oder geläufigen medialen Formaten orientieren, lassen sich damit neben allgemeinen sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten besonders performative Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln. In der Inszenierungsdidaktik ist *Staging Lives* daher ein Konzept zur Förderung lebensweltlicher und fremdsprachlicher Kompetenzen zugleich. Vor allem macht die inszenatorische Rahmung des Fremdsprachenunterrichts sichtbar, dass die Lernenden immer beiden Welten zugleich angehören, dem Fremdsprachenunterricht und der außerunterrichtlichen Welt. Jedes szenische Spiel, jedes Rollenspiel hat damit einen Doppelcharakter, indem es Kompetenzen für Lebenswelt und Unterricht gleichermaßen entwickelt (Abb. 1).

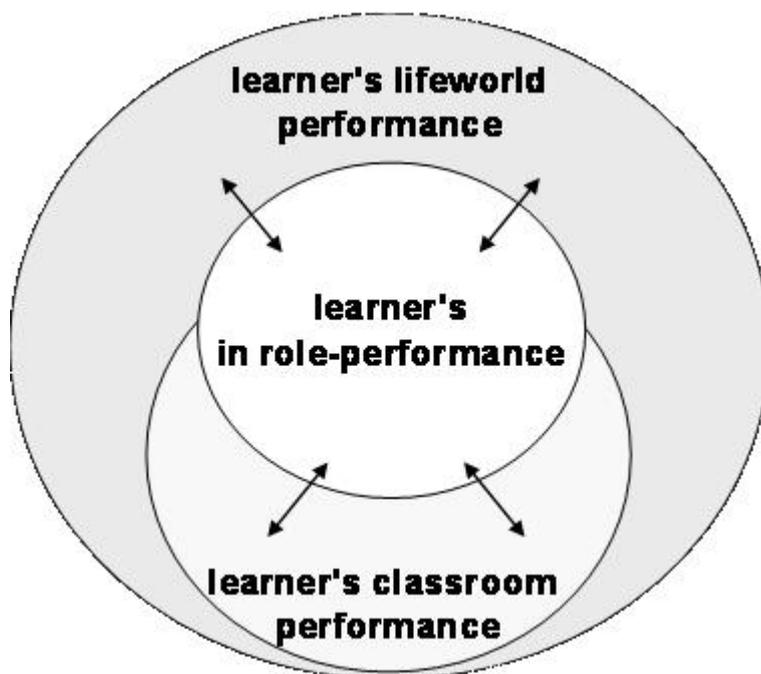


Abbildung 1: Die Förderung Performativer Kompetenz in Lebenswelt und Unterricht durch *role-play*.

3.4 'Inszenierung und Wirklichkeit' als Thema des Fremdsprachenunterrichts

Vor allem die enorm gestiegene Bedeutung der visuellen und der elektronischen Medien hat dazu geführt, dass Formen der ästhetischen und der medialen Inszenierung durchgängig auch Themen des Fremdsprachenunterrichts in Unterrichtseinheiten und Lehrwerken geworden sind. Eine solche thematische Beschäftigung mit den verschiedenen realen und medial inszenierten Wirklichkeiten ist für das Verstehen der von Werbung, Fernsehen, Internet und aller Arten von sogenanntem Live-Entertainment dominierten Lebenswelt der Heranwachsenden von zentraler Bedeutung. Erst diese Meta-Ebene erlaubt die kritisch-distanzierte und ethisch begründete Sicht auf die Konstrukthaftigkeit und die Machart der verschiedenen Wirklichkeiten, deren Teil die jungen Menschen selbst sind. Von der Ausbildung einer entsprechenden fremdsprachlichen Begrifflichkeit einmal abgesehen, kann nur ein Blick hinter die Kulissen von Film und Fernsehen jene reflexive und ethische Dimension eröffnen, die ebenfalls Bestandteil der Performativen Kompetenz ist. Nur wer die Produktionsseite kennt, kann mediale *performance* wirklich verstehen, aber auch, wie in Video-Produktionen oder bei der Erstellung von Web-Seiten im Unterricht, mediale Auftritte selbst sinnvoll und verantwortungsvoll gestalten. Auch Schüler/innen der Sekundarstufe I können Reflexionen darüber selbst sehr früh leisten; sie kennen die medialen Welten oft besser als ihre Lehrer/innen und verfügen aufgrund eigener Erfahrungen durchaus über ein kritisches Denkvermögen, das mediale und soziale Erfahrungen zusammenzudenken weiß (vgl. dazu die Lernertexte in Hallet 2008).

3.5 Dramatische Formen und szenische Verfahren

Aus der oben beschriebenen Analogie von *social* und von *stage drama* gewinnt die Beschäftigung mit dramatischen Texten und Formen im Fremdsprachenunterricht eine neue Bestimmung: Um das Verstehen dramatischer Formen und Texte zu befördern, muss ihre soziale Welthaltigkeit einen größeren Stellenwert erhalten. Im Mittelpunkt der Beschäftigung müssen die Fragen stehen, die die sozialen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden zu denen der Figuren in einem *play* in Beziehung setzt. Es handelt sich um solche Fragen, wie sie Turner für das *social drama* stellt: Welche *shared values and interests* sind welche *real or alleged common history*" (Turner 1974: 69) verbindet die Figuren eines dramatischen Textes? Welcher Art ist der *breach*, der die Handlung und den nachfolgenden Konflikt auslöst? Wie und aus welchen Gründen wird daraus eine *crisis*? Welche Versuche von *redress* werden unternommen, von wem und aus welchem Interesse? Und schließlich: Was steht aus welchen Gründen am Ende, "*either reintegration or recognition of schism*" (*ibid.* 69)? Das Verstehen dramatischer Textes rekurriert also immer auf die sozialen Erfahrungen der Lernenden, und zugleich enthält der dramatische Text die Aufforderung, die 'Aufführung' eigener

Lebenssituationen zu denen in einem Bühnendrama in Beziehung zu setzen.

Aus einem bloßen Text kann allerdings nur dann ein Drama werden, wenn die Lernenden aus den Buchstaben des Textes die Figuren, ihre Handlungen, ihre Denk- und Wertvorstellungen, ihre Verhaltensweisen und sogar deren körperliches Aussehen durch Aktivierung ihrer eigenen lebensweltlichen Erfahrungen kognitiv modellieren (vgl. genauer Hallet 2007) und in einem weiteren Schritt durch irgendeine Art der Aufführung zum Leben erwecken. Der Text eines Dramas ist also lediglich ein *script* für eine (mentale oder reale) Inszenierung durch die Lernenden; nur wenn die Texte auch ausagiert werden, werden die darin enthaltenen Wirklichkeits-, Handlungs- und Verhaltensmodelle auch sichtbar, und nur dann fungieren dramatische Texte auch "quasi als Metakommentare und Deutungsangebote zu sozialen Situationen und Konflikten, in die Menschen geraten können. So verstanden, können sie den Lernenden helfen, sich selbst und das eigene Verhalten in sozialen Situationen zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern" (Scheller 2004: 23f.). Dramatische Texte 'zeigen' oder 'spiegeln' soziale Situationen also nicht nur, sondern sie stellen zugleich auch die generischen Muster, die *available designs* für die performative Erzeugung sozialer Interaktion in realweltlichen Kontexten bereit und sind daher in der sozialen Interaktion wahrnehmungssteuernd und strukturbildend (vgl. im Einzelnen Hallet 2009).

4 Inszenierte Wirklichkeiten und Performative Kompetenz

Es sollte deutlich geworden sein, dass Performative Kompetenz im weitesten Sinne die Fähigkeit des Verstehens von und der Partizipation an inszenierter Interaktion bedeutet. Aktive Partizipation an sozialer Interaktion setzt die Fähigkeit voraus, Situationen bzw. ihre Tiefenstruktur (im Sinne Turners) zu 'lesen', um sie (mit)konstituieren und in ihnen verantwortungsvoll, d.h. vor allem unter Respektierung der Positionen der anderen Teilnehmer/innen, agieren zu können. Es versteht sich, dass dazu auch die Fähigkeit gehört, aktiv an fremdsprachigen Diskursen der Konstitution von Wirklichkeit (also an fremdsprachigem *staging lives*) teilzuhaben. Von daher kommt der Tatsache eine besondere Bedeutung zu, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur selbst inszenierte Wirklichkeit ist, sondern dass er zugleich eingebettet ist in und bezogen auf die soziale und mediale Inszenierung von lebensweltlichen Wirklichkeiten, die ihrerseits fremdsprachig geprägt und damit mehrsprachig sind. Dies ist die eigentliche Begründung dafür, dass die theatrale und performative Dimension von Wirklichkeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts auf verschiedenen Ebenen zur Geltung kommen muss (vgl. Abb. 2), und zwar

- thematisch als Gegenstand des Unterrichts,
- in Gestalt didaktischer szenisch-dialogischer Texte,

- in Gestalt literarischer dramatischer Texte,
- durch die Verwendung szenisch-performativer Formen (Rollenspiel etc.) und
- schließlich in komplexer Form durch die Inszenierung von *stage dramas*.

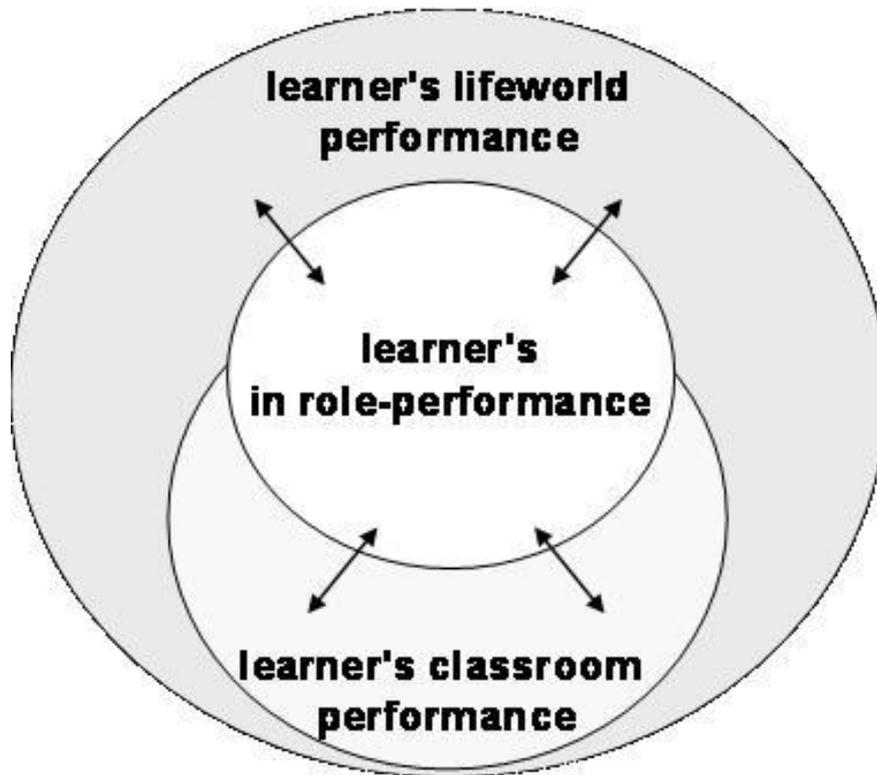


Abbildung 2: Inszenierte Wirklichkeiten und Performative Kompetenz.

Alle diese Ebenen tragen in unterschiedlicher Weise zur Entwicklung Performativer Kompetenz bei. Sie lässt sich zusammenfassend als Bündel folgender Fähigkeiten definieren: als Fähigkeit zur fremdsprachigen

- aktiven, verantwortungsvollen, partnerschaftlichen Partizipation an sozialen Interaktionen und Aushandlungen;
- kognitiven und handelnden Strukturierung von *social dramas*, *role-taking* usw.;
- Identifizierung und Bestimmung von Interaktionsrollen (auch der eigenen);
- situationsadäquaten *performance* in verschiedenen Kontexten, auch im Unterricht;

- kritischen (auch ethischen) Reflexion eigener Inszenierungen und 'Auftritte';
- Unterscheidung verschiedener Wirklichkeitsebenen und die kritische (auch ethische) Reflexion von Inszenierungen, besonders auch von medialen
- sowie als Fähigkeit
- zum Verstehen der Interaktionsmodelle und der Rhetorik von *stage dramas* und dramatischen Texten.

Die Entwicklung und die Förderung der Performativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht erfordern vor allem einen deutlichen Akzent auf der Mündlichkeit und auf der 'Inszenierung' von Interaktionssituationen, in denen die Lernenden probeweise, d.h. auch in einem geschützten, nicht den kommunikativen Ernstfall darstellenden Raum, und in der Fremdsprache (mit der ihr innewohnenden Fiktionalität und Distanzierung vom sozialen Ernstfall) ihre 'Auftritte' planvoll inszenieren, ausagieren und beobachtend reflektieren können. Von kleinen Lehrwerkdialogen nach dem Muster des oben zitierten Beispiels über Rollenspiele und komplette Minidramen bis hin zu komplexeren dramatischen Texten sind hier alle Formen der fremdsprachigen Interaktion denkbar und sinnvoll. Im Sinne der Analogie von *stage drama* und *social drama* ist es wichtig, dass die Lernenden eine Vorstellung von der dramatischen Struktur sozialer Interaktionen, also von deren generischem Charakter gewinnen: Die soziale Interaktion lässt sich ebenso als Genre begreifen wie im Schriftlichen etwa der Zeitungsbericht oder die Erörterung. Der Erwerb der Performativen Kompetenz muss daher auch als generisches Lernen, als Aneignung der interaktionalen und diskursiven Verlaufsformen von sprachlicher und sozialer Interaktion gestaltet werden (vgl. Hallet 2009). Da auch literarische dramatische Texte soziale 'In-Szene-Setzungen' modellieren, tragen auch das literarische Verstehen und das szenische Ausagieren von literarischen Figuren entscheidend zur Entwicklung der Performativen Kompetenz bei (vgl. genauer Hallet 2007). In einem so verstandenen Literaturunterricht sind die Ästhetik des literarischen Textes und die Rhetorik der sozialen Situation nicht zu trennen. Daher ist auch die ästhetische Bildung zugleich soziale und kulturelle Bildung, und umgekehrt.

Literatur —

- Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 301-320.

- Europäisches Kooperationsprojekt (2003, 2005): *Staging Foreign Language Learning. Inszenieren von Fremdsprachenlernen. Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht*. Bände: Intercultural Competence; The Media; Performing; Words in Context, alle Berlin: Cornelsen (2003). *Projekte für die Klassen 5, 6 und 7; Projekte für die Klassen 8, 9 und 10*, beide Berlin: Cornelsen (2005).
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Einleitung. Theatralität als kulturelles Modell. In: Fischer-Lichte, Erika; Horn, Christian; Umathum, Sandra; Warstat, Matthias (Hrsg.): *Theatralität als Modell in den Kulturwissenschaften*. Tübingen/Basel: Francke, 7-26.
- Fischer-Lichte, Erika (2002): Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 277-300.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.
- Green Line 3* (2007). Hrsg. v. Harald Weisshaar. Stuttgart & Leipzig: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2010a): Performative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler. [im Druck].
- Hallet, Wolfgang (2010b): Kulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang; Königs Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 129-133.
- Hallet, Wolfgang (2009): *Available Design*. Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Lütge, Christiane; Elsner, Daniela; Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/Main: Lang, 117-142.
- Hallet, Wolfgang (2008): *Staging Lives*. Die Entwicklung performativer Kompetenz im Englischunterricht. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria; Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 387-408.
- Hallet, Wolfgang (2007): Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 31-64.

- Hallet, Wolfgang; Hebel, Udo (2007): Staging Women's Lives: Short Plays im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4, 85/86, 4-11.
- Hüllen, Werner (1976): *Linguistik und Englischunterricht 2. Didaktische Analysen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rosen, Larry D. (2007): *Me, MySpace and I. Parenting the Net Generation*. New York & Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Kallmeyer.
- Turner, Victor (1986): *The Anthropology of Performance*. New York: Performing Arts Journal.
- Turner, Victor (1974): *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. Ithaca and London: Cornell UP.

Alles auf den Kopf stellen

Zur besonderen Qualität interkulturellen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht ‚Darstellendes Spiel‘

Heike Wedel

Zusammenfassung

In den vergangenen Jahren hat sich der bilinguale Sachfachunterricht zu einem immer beliebter werdenden Angebot besonders an deutschen Gymnasien entwickelt. Dabei gibt es große Unterschiede in der Organisation (vgl. Hallet 2005 zu Organisationsformen), in der lokalen Verbreitung und in der Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen, Schulstufen, Schulfächer und Sprachen (vgl. Werner 2007 mit aktuellen Zahlen). Traditionell überwiegen die englischsprachigen Angebote in Verbindung mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Das Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ wird bisher sowohl von Seiten der Bildungspolitik als auch in der Theorie und in der Praxis des bilingualen Unterrichts kaum berücksichtigt. Das verwundert angesichts der vielen Schnittmengen zwischen Theaterspielen und Spracherwerb sowie der vielbesprochenen Potenziale im Hinblick auf das interkulturelle Lernen durch Theaterspielen. Im folgenden Beitrag sollen die Chancen und Besonderheiten des interkulturellen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht ‚Darstellendes Spiel‘ auf der Grundlage von Ansätzen aus dem Fremdsprachenunterricht, der Theaterpädagogik und der Dramapädagogik am Beispiel des Englischunterrichts dargestellt und diskutiert werden.

1 Einleitung

Immer häufiger wird zum Erreichen der komplexen und anspruchsvollen interkulturellen Lernziele im Fremdsprachenunterricht und in der interkulturellen Pädagogik sowie Theaterarbeit allgemein auf Techniken und Verfahren aus theater- und spielpädagogischen Arbeitsfeldern oder der Schauspielerausbildung verwiesen. Im Rahmen interkultureller Pädagogik wird Theaterarbeit zum Beispiel dazu eingesetzt, es den Beteiligten zu ermöglichen, Konflikte zu klären und tabuisierte Themen verfremdet darzustellen. Das Theaterspielen eignet sich nach Auernheimer (2003) dazu, bestehende Hierarchien infrage zu stellen und sie für die Zeit der Aufführung außer Kraft zu setzen. Einen besonderen Blick auf andere Kulturkreise ermögliche die Einbeziehung ihrer spezifischen

Theaterformen (z.B. italienische Commedia dell'arte¹, japanisches Kabuki²; cf. ibid. 160 sowie Regus 2009 zu Theater als interkultureller Begegnung). In der aktuellen Diskussion um geeignete Wege zur Förderung der interkulturellen fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts spielen Rollenspiele, Simulationen, Dramentexte, dramatische Formen der Textarbeit, Dramapädagogik³ und alle auf diese komplexen Verfahren vorbereitenden Übungen eine wichtige Rolle. Es wird argumentiert, dass diese Verfahren geeignet seien, Perspektivenwechsel anzubahnen.

In diesem Beitrag sollen Ansätze interkulturellen Lernens aus den Bereichen Fremdsprachenunterricht und Theaterpädagogik⁴ exemplarisch vorgestellt und diskutiert werden. Im Anschluss daran wird auf dieser Grundlage ein Ansatz interkulturellen Lernens für den bilingualen Sachfachunterricht ‚Darstellendes Spiel‘ entwickelt, der fremdsprachendidaktische und theaterpädagogische Elemente integrieren soll.

2 Interkulturelles Lernen mittels Theaterspiel – Darstellung unterschiedlicher Ansätze

2.1 Interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel Englisch

Im Folgenden soll die Stellung interkulturellen Lernens im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts exemplarisch am Beispiel der Berliner Rahmenplanvorgaben für das Fach Englisch skizziert werden. Die Berliner Rahmenplanvorgaben für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I und II zielen u.a. auf die Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit ab, die in die Bereiche Sprachkompetenz, Methodenkompetenz und kulturelle Kompetenz unterteilt wird. Die Förderung interkultureller Kompetenz beinhaltet neben der Aneignung landeskundlichen Faktenwissens über englischsprachige Länder, Lebensräume, Literaturen und Kulturen sowie der sprachlichen Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen auch die Förderung von Einstellungen gegenüber diesen Kulturen. Diese Einstellungen sollten idealerweise von Offenheit und

¹ Im 16. Jahrhundert entstandene italienische Stegreifkomödie, bei der nur der Grundriss der Handlung und einige Typen (Arlecchino, Pantalone, Colombina, Truffaldino und Capitano) feststehen (cf. Graham 1999: 138).

² Japanisches Theater, das auf volkstümliche Tänze zurückgeht und sich ab dem 17. Jahrhundert in Japan entwickelte (ibid. 59).

³ Dramapädagogik wird in diesem Aufsatz in Anlehnung an Schewe (2007: 10) als ein Oberbegriff für ein breites Spektrum an prozess- und produktionsorientierten Unterrichtsmethoden verstanden, die die Bereiche Fremdsprachenvermittlung und Drama/Theater einschließen.

⁴ Der Begriff ‚Theaterpädagogik‘ dient vor allem als Sammelbegriff für die verschiedenen Tätigkeitsfelder von Theaterpädagogen: von der sprachlichen Förderung im Kindergarten über therapeutische und resozialisierende Bereiche, z.B. Gefängnistheater, bis hin zum Coachen von Führungskräften in Unternehmen. Theaterpädagogik ist außerdem die Bezeichnung für eine Handlungswissenschaft an der Hochschule (cf. Worsch 1996: 1455ff.; Rademacher 2003: 29f.).

Neugier geprägt sein und die SchülerInnen gleichzeitig ermutigen, Stereotype und Wertungen kritisch zu hinterfragen (cf. Senatsverwaltung 2005: 9).

Eine besondere didaktische und methodische Herausforderung stellt die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz mit ihren Bereichen Einstellungen, Wissenserwerb und Perspektivübernahme dar. Es geht um die Befähigung der SchülerInnen zum kritischen Blick auf die eigene und die fremde Kultur. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Prozess die Einnahme der Sichtweise des anderen auf die eigene Kultur sowie die stete Hinterfragung der eigenen Perspektive gegenüber einer fremden Kultur. An den Englischunterricht wird die Erwartung herangetragen, ein Bewusstsein für sprachliche und nichtsprachliche kulturelle Unterschiede zu entwickeln und Verhaltensweisen und Strategien zu fördern, die einen sinnvollen Umgang mit diesen Unterschieden ermöglichen (vgl. dazu Roche 2001). Dabei handelt es sich nach Raddatz (2002: 133) beim interkulturellen Lernen um einen Prozess, der nie ganz abgeschlossen sein kann.

Laut Caspari (2000: 84) erfolgt die Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung von Fremdem im Fremdsprachenunterricht über eine Reihe von Teilzielen und -aktivitäten wie z.B. das Nachvollziehen, das Imaginieren, das Hineinversetzen, das Zeigen von Gefühlen, das Vergleichen, das Begründen, das Anwenden von Wissen und die Entwicklung von Empathie. Rollenspiele und Theaterformen hält Caspari zum Erreichen dieser Teilziele für besonders geeignet. Nünning & Surkamp (2006: 146f.) sehen die Bedeutung dramatischer Formen der Textarbeit und von Dramentexten im Kontext eines auf interkulturelle Handlungsfähigkeit ausgerichteten Englischunterrichts beispielsweise in folgenden Aspekten:

- Die Unmittelbarkeit dramatischer Texte erleichtert Lernenden das Hineinversetzen in fremde Situationen und Kontexte.
- Dramatische Texte dienen der Erprobung der Übernahme einer fremden Perspektive, indem eine Einfühlung in eine fremde Erlebniswelt erfolgt.
- Szenisches Spiel setzt zum Verstehen fremder Kulturen die zeitweilige Aufgabe eigenkultureller Erfahrungen, Wahrnehmungskonzepte und Deutungsmuster voraus. Lernende begegnen im Spiel verschiedenen Wirklichkeitsansichten.
- Dramatische Texte fördern durch ihre gattungsspezifischen Besonderheiten den aktiven Perspektivenwechsel.

Bonnet & Breidbach (2007: 268) halten in Bezug auf die Entwicklung einer reflexiven Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts Rollenspiele und Simulationen für besonders relevant und erwähnen das Identifikationspotenzial dieser Aufgaben sowie die Möglichkeit des aufgabenorientierten Arbeitens. Starkes Engagement und emotionale Beteiligung im Rahmen von Projektarbeit entsprechen den Prinzipien reflexionstauglicher Inszenierungsformen.

Alle genannten fremdsprachendidaktischen Ansätze haben vor allem eines gemeinsam: Theaterspielen wird als eine besonders gute Möglichkeit verstanden,

um sich in andere Personen und Verhältnisse einzufühlen und sich ggf. mit dem und den Dargestellten zu identifizieren. Es wird davon ausgegangen, dass ein Perspektivwechsel u.a. durch aktives Ausagieren vollzogen werden kann. Wie im dritten Abschnitt gezeigt werden soll, stellt diese Sicht auf das Theaterspielen als Identifikationspotenzial und Mittel zur Einfühlung in fremde Welten nur eine mögliche Einsatzweise dar, die noch dazu *spezifische Schauspieltechniken* erfordert. Für Laien und Lernende ohne schauspielerische Vorerfahrungen sowie für das interkulturelle Lernen im Unterricht gleichermaßen besser geeignet halte ich den Einsatz von *Theaterspielen als Mittel zur Distanzierung* und zur aufmerksamen Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie als *Anregung zu einer vertieften Reflexion* über das Wahrgenommene. Diese Position soll im Folgenden am Beispiel des Theaterpädagogen Sting und am Beispiel des Berliner Lehrplans für das Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ näher ausgeführt und im vierten Abschnitt als zentral für das bilinguale Lernen im Fach ‚Darstellendes Spiel‘ bestimmt werden.

2.2 Interkulturelles Lernen in der Theaterpädagogik und beim Darstellenden Spiel

Die Dimension interkultureller Bildung ist gegenwärtig auch Gegenstand theaterpädagogischer Überlegungen. Oft geht es dabei um Theater mit MigrantInnen oder mit DarstellerInnen mit Migrationshintergrund, das sich durch seinen Performanzcharakter⁵ auszeichnet und fernab vom konventionellen Theaterbetrieb biographische Einblicke in Themen wie Heimat, Integration, Zugehörigkeit, Fremdheit oder Identität gewährt (cf. Sting 2008: 87 sowie zu Theaterarbeit mit jungen MigrantInnen cf. Hoffmann & Klose 2008).

Sting (2008: 89) beobachtet folgende Formen und Haltungen von Interkulturalität in interkulturellen Theaterprojekten: Exotismus, Internationalität, Transkulturalität und Hybridkulturalität. Beim Exotismus interessiert sich nur die Exotik des Fremden, und es entsteht nichts Neues. Internationalität setzt Sting mit dem beziehungslosen Nebeneinander verschiedener Theaterformen gleich. Hybridkulturalität hingegen bezieht sich auf das Mit- und Nebeneinander verschiedener Kulturtraditionen und deren Vermischung und erzeugt eine Bandbreite unterschiedlicher Spielformen jenseits der Polaritäten von Ich und Anderen. Für Sting erscheint das Interkulturelle im theaterpädagogi-

⁵ Mit der performativen Wende ist in Bezug auf das Theater eine Entgrenzung des Theaterverständnisses gemeint, welche in den 1960er Jahren ihren Anfang nahm und Theater mit folgenden Merkmalen hervorbringt: Ereignis statt Werk, Präsentation statt Repräsentation, Handeln statt Spielen, Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung, Zuschaueransprache statt vierte Wand und Illusion (cf. Sting 2008: 93). Vgl. auch den folgenden Kommentar von Sting (ibid.): „Entlastet von der narrativen Komplexität und Geschlossenheit einer Dramenvorlage steht bei performativen Eigenproduktionen die Spielaktion im Mittelpunkt. Das bedeutet allerdings keine Beliebigkeit der Form, sondern erfordert ein Konzept, das Körperlichkeit und Ausdrucksfähigkeit der Spieler, Spielort, szenische Handlung, Spielweise und thematischen Bezug zusammen denkt. Ästhetisches Lernen zeigt sich dann nicht auf der Ebene dramatischer Rollenarbeit, sondern auf der Ebene der reflektierten (Selbst-)Darstellung unter Einbeziehung biographischen Materials und der bewussten Gestaltung performativer Spielformen.“

schen Bereich (hier von ihm definiert als Theaterarbeit mit Nichtprofis) auf inhaltlich-thematischer Ebene z.B. durch Themen wie Fremdheit, Rassismus und Gewalt oder auf sozialer und formal-ästhetischer Ebene durch spezifische Ausdrucksformen, die die SpielerInnen innerhalb des Gruppenkontexts und auf der Grundlage unterschiedlicher Sprachen und ethnischer Bezüge entwickeln (cf. *ibid.* 89f.).

Den besonderen Wert interkultureller Theaterarbeit sieht Sting darin, dass sie „über die Produktion von Bildern, Zeichen, Symbolen und Geschichten die Differenz zeigen, thematisieren, betonen und zuspitzen [kann], ohne vorschnell Wertungen zu treffen“ (cf. *ibid.* 91). Darüber hinaus enthalte der Theaterprozess ein Moment der Unterhaltung, was Sting resümieren lässt, dass eine Differenzenerfahrung, die nicht von Angst und Xenophobie begleitet sei, ein positives Kulturerlebnis darstelle. Das Besondere des künstlerischen Arbeitens bestehe gerade darin, das vom Alltag Differente hervorzuheben und das Irritierende ins Zentrum von Inszenierungen zu stellen, um darüber in einen Dialog zu kommen:

Im Kommunikationsraum Theater kann das Differente und Eigene gezeigt und ausgestellt werden. Theater vermittelt über das Zeigen von Differenz – das ist pädagogisch und politisch gleichermaßen bedeutend – individuelle Lernprozesse und öffentliche Kommunikation (Sting 2008: 91).

So könne man Theaterpädagogik auch als „eine Schule des Sehens, des differenzierten, neuen und anderen Sehens“ bezeichnen und Theaterspielen als „ein subjektives, soziales, thematisches und gestalterisches Bewusstwerden und öffentliches ‚Sprechen‘“, also als Prozesse, die die Beteiligten anregen können, den Blick auf sich und die Welt zu verändern (cf. *ibid.* 92).

Auch im schulischen Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ spielen das interkulturelle Lernen und die Reflexion über die im Spiel generierten Erfahrungen eine wichtige Rolle. Exemplarisch soll der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe herangezogen werden, der in Bezug auf das interkulturelle Lernen im Fach z.B. ‚Darstellendes Spiel‘ feststellt:

Darstellendes Spiel fördert die Fähigkeit, mit sozialer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler sind aufmerksam und offen für Perspektivenwechsel und Ambiguitätserfahrungen. Im Spiel thematisieren sie unter Zuhilfenahme ästhetischer Prozesse Herkunft, Tradition, Geschlecht, Sprache und andere differenzierende Merkmale und bearbeiten spielerisch ihre Erfahrungen mit dem Ich und dem Anderen bzw. dem Eigenen und dem Fremden. Darstellendes Spiel ermöglicht den Schülerinnen und Schülern aufgrund der reflektierten Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Sichtweise die gleichen Zugangs- und Teilhabechancen. Sie lernen unterschiedliche Handlungsmuster kennen und akzeptieren (Senatsverwaltung Berlin 2006a: 9).

Gemeinsam ist den beiden hier beschriebenen Positionen, dass sie der Darstellung und Wahrnehmung von Differenz mit Hilfe von Theaterspiel sowie

der Reflexion darüber einen zentralen Stellenwert einräumen. Damit setzen sie einen anderen Schwerpunkt als diejenigen Konzepte, die der Entwicklung der Fremdsprache durch das Theaterspiel den Vorrang geben.

3 Interkulturelles Lernen mittels Theaterspiel – Diskussion unterschiedlicher Ansätze

Wie im zweiten Abschnitt dieses Beitrags dargestellt, wird das Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht vor allem als eine Möglichkeit angesehen, interkulturelles Orientierungswissen zu vermitteln und eine Einfühlung der Lernenden in eigene und fremde kulturelle Gegebenheiten anzubahnen. Voraussetzung dafür ist, dass das Theaterspielen als vor allem identifikationsstiftende Tätigkeit angesehen wird, die keine speziellen theaterästhetischen Voraussetzungen oder Kenntnisse erfordert, und dass angenommen wird, dass man zwischen eigener und fremder Kultur klar unterscheiden kann. Auf welcher Grundlage und wie genau diese Einfühlungs- und Identifikationsprozesse verlaufen sollen, wird in der Regel nicht im Detail erörtert. Nicht selten beruhen die angeführten Begründungen auf einer eher unreflektierten Übernahme einer bestimmten, historisch geprägten Vorstellung von Theater. Auch als Ausgangspunkt für Reflexionen kommt Theaterspielen in der Fremdsprachendidaktik zunehmend ins Spiel. Aber auch hier fehlt bisher die genaue Darstellung der Grundlagen für theaterbasierte Reflexionsprozesse.

In Ansätzen aus der Theaterpädagogik und aus dem Unterrichtsfach Darstellendes Spiel wird Theater mit Laiendarstellern auch immer wieder als Instrument genutzt, um Differenzen und Irritierendes wahrzunehmen, zuzuspitzen, öffentlich darstellbar zu machen sowie darüber in einen Dialog zu treten (vgl. Abschnitt 2.2. dieses Beitrags). Das Vermeiden vorschneller Wertungen, die dabei entstehende Bandbreite unterschiedlicher Spielformen und die Freude an einem positiven Kulturerlebnis kennzeichnen den beschriebenen theaterpädagogischen Ansatz. Eine performanzorientierte Aufführungspraxis, bei der es vor allem um die Darstellung von Brüchen und Differenzen geht, bietet darüber hinaus besondere Möglichkeiten für Differenzerfahrungen beim Spielen und beim Zuschauen. Wichtig dabei sind auch die möglichen Anschlusshandlungen in Form von Diskussionen über das Wahrgenommene. Dieser Gedanke steht bei der interkulturellen Theaterpädagogik im Vordergrund (cf. Sting 2008), wird aber auch zunehmend von VertreterInnen der Dramapädagogik ins Spiel gebracht (cf. Kessler & Küppers 2008).

Die Dramapädagogik nimmt eine Zwischenstellung zwischen den fremdsprachendidaktischen Ansätzen einerseits und den Ansätzen aus der Theaterpädagogik und dem Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ andererseits ein. Nach einer aktuellen Definition von Schewe handelt es sich dabei um eine „Bezeichnung für ganzheitlich orientierte Formen sprachlichen, literarischen und (inter)kulturellen Lernens, die aus der Begegnung zwischen den Bereichen Fremdsprachenvermittlung und Drama/Theater erwachsen“ (Schewe 2007:

10).

Kessler & Küppers (2008: 9ff.) betonen die Potenziale von Drama im Hinblick auf kulturkontrastives Lernen mittels einer theatral hergestellten Wirklichkeit. Sie beschreiben Lernen durch Drama als besonderes Vehikel für (inter)kulturelle Lernerlebnisse und als einen methodischen Weg, um zunächst das abstrakte Konzept ‚Kultur‘ erfahrbar zu machen. Bei der Arbeit mit Drama handle es sich zwar um die Schaffung und Analyse einer fiktiven Welt, aber dennoch um eine, die von unseren persönlichen und kulturellen Erfahrungen geprägt sei und uns zu einer Wahrnehmung von kulturellen Einflüssen auf unser Handeln zwingt. Dies ermögliche entschleunigte, kooperative Lernprozesse, „die das Rätselhafte im Allzubekannten wieder sichtbar werden lassen“ (cf. *ibid.* 10). Hinzu komme die Annahme divergenter Rollen, die auch SchülerInnen zu bewusstseinsweiternden Einsichten über Kultur führen sollte. Die dramapädagogische Arbeitsweise sei auf die Wahrnehmung von Differenzenerfahrung als Grundlage der Interaktion und Kommunikation angewiesen, denn „Wahrnehmungsunterschiede und deren Diskussion sind zentrale Bestandteile des dramatischen Arbeitens“ (cf. *ibid.* 12). Fremdheit und Differenz erführen im Fremdsprachenunterricht eine zusätzliche Steigerung durch die fremde Sprache, diese sei neben ihrer Rolle als Gegenstand und Medium für die SchülerInnen gleichzeitig zusätzliche Ressource und „Kostümierung oder Verkleidung“ (cf. *ibid.* 13). Die Vermittlung einer interkulturellen Wissens- und Handlungsdimension im dramapädagogischen Unterricht beruhe laut Kessler & Küppers (*ibid.*) darauf, dass sich das interkulturelle Wissen auf die individuelle ästhetische und emotionale Welt der Lernenden zurückbeziehen lasse, dass durch dramatische Konventionen authentische interkulturelle Lernsituationen geschaffen werden könnten und dass die SchülerInnen mit Drama immer handlungsbezogen und oft auch in konflikträchtigen Situationen auf zukünftige interkulturelle Begegnungen vorbereitet werden könnten.

Die dramapädagogische Sichtweise stellt eine Synthese aus den unterschiedlichen Ansätzen aus der Fremdsprachendidaktik und der Theaterpädagogik dar. Das hauptsächliche Ziel besteht im Fremdspracherwerb und in der Persönlichkeitsbildung. Das Theaterspielen fungiert vor allem als Technik, Verfahren und Lernform.

3.1 Einfühlung vs. Differenzenerfahrung

Aus dem Vergleich der oben dargestellten Ansätze ergibt sich die Frage, wie interkulturelles Lernen mittels Theaterspiel näher beschrieben werden kann. Liegen die Lernprozesse eher im Vorgang der Einfühlung oder der Wahrnehmung von Differenz?

Dazu muss zunächst beantwortet werden, was die Fremdsprachendidaktik unter ‚Einfühlung‘ und ‚Sich-Hineinversetzen‘ versteht. Meint sie das äußerlich sichtbare Sich-Hineinbegeben in eine Situation, das durch Haltungen, Mimik, Gestik und eventuell Gegenstände und bestimmte Kleidung deutlich gemacht werden kann? Dies kennzeichnet die herkömmliche Arbeit mit Rollenspielen

im Fremdsprachenunterricht, bei welcher in der Regel das möglichst fehlerfreie Bewältigen der Kommunikationssituation und der Erwerb interkulturellen Orientierungswissens im Vordergrund stehen. Einen Restaurantdialog sprachlich fehlerfrei zu präsentieren bedeutet aber noch nicht, dass man sich auch in die fremde Lebenswelt eingefühlt hat. Diese Aufgabe ist ohne starke emotionale Beteiligung und Identifikation sowie ohne Perspektivenwechsel lösbar. Es wird keine fiktive Realität hergestellt, denn die SchülerInnen handeln in der Regel als sie selbst. Sie benutzen die Zeichen (Sprache und Gegenstände) nicht als Symbol für etwas anderes, sondern als das, was sie sind: Der Stuhl ist für den Gast, das Geschirrtuch deutet den Kellner an. Das Rollenspiel will in seiner Bedeutung nicht über das tatsächlich Gesagte hinausweisen. Es bleibt im besten Fall ein nützliches Einüben in zielsprachlich vorweggenommene Verwendungssituationen, die so oder ähnlich tatsächlich geschehen könnten.

Einführung in fremde Rollen und Figuren erinnert hingegen entweder an das Spiel sehr junger Kinder, die beim probeweisen Ausagieren der Welt im Spiel ihre Umgebung völlig vergessen, oder an eine spezifische Art der Schauspielerausbildung, die mit den Namen des Schauspielers, Regisseurs, Theaterdirektors und Theoretikers Stanislawski verbunden ist. Dabei geht es im Kern darum, dass die Schauspieler die Bühnenfigur mit eigenem Erleben ausfüllen. Ziel ist die möglichst realistische Darstellung auf der Bühne. Diese Aufgabe erfordert ein spezielles Training mithilfe sogenannter „Psychotechniken“ (Naumann 2003: 294).

Der Dramatiker und Theatertheoretiker Brecht hingegen betonte, dass der Wert des Schauspiels für den Schauspieler und den Zuschauer eher in der Verfremdung, in der Distanz, im Aufzeigen von Unterschieden und Differenz liege und in der Ausstellung der Veränderbarkeit der sozialen Verhältnisse (cf. Naumann 2003: 53). Diese Haltung hat sich durch die Entwicklung einer performativen Aufführungspraxis auch hierzulande in der Theaterlandschaft vielerorts durchgesetzt (vgl. Fußnote 3). Nicht die perfekte Illusion, sondern die Herausstellung des Spiels, des Unwirklichen bestimmt die Aufführungen. Äußere Merkmale sind das Ausprobieren neuer Bühnenformen (z.B. Umlaufbühne, Arenabühne), das Heraustreten aus den klassischen Theatergebäuden und das Bespielen öffentlicher Plätze⁶, der Verzicht auf historische Kostüme, Ausstattung und zusammenhängende Geschichten, die Beteiligung von Laien auch am professionellen Theater u.v.m.

Nicht Einfühlung und Überwindung der Unterschiede, sondern Ausstellung der Differenzen sind die wichtigsten Merkmale des modernen Theaters im 21. Jahrhundert. Sting (2008) und Kessler & Küppers (2008) erinnern daran, dass dies zu den eigentlichen Grundanliegen, Grundaufgaben sowie -fähigkeiten von Theater gehört. Demnach liegt das besondere interkulturelle Potenzial von fremdsprachlichem Theaterspiel mit Laien nicht in der Einfühlung in vermeintlich fremde Personen, Gefühlswelten und Handlungen, sondern eher

⁶ Beispiele: Oper in einer noch nicht eröffneten U-Bahn-Station in Berlin im Sommer 2007, Oper im Museum oder Theater in der fahrenden U-Bahn, wo das Publikum nach jeder Szene Züge und Waggons durch schnelles Hinterherlaufen wechseln muss.

in der Herausstellung und Zuspitzung von Unterschieden und Differenzen mittels geeigneter theatraler Mittel.

3.2 3.2 Theatrale vs. reale Wirklichkeit

Der Vergleich der Ansätze aus der Fremdsprachendidaktik und der Theaterpädagogik ergibt ebenfalls, dass in der Fremdsprachendidaktik die Vorstellung präsent ist, dass man mithilfe von Theater unmittelbar auf zielkulturelle Kommunikationssituationen vorbereiten könne (z.B. Schewe 1993; Ronke 2005). Auch an dieser „Vorbereitungsthese“ seien Zweifel angemeldet. Theatrale und reale Wirklichkeit stehen zwar in einer Beziehung oder Verbindung zueinander, und zwar dadurch, dass sie dieselben Zeichen, Sprachen, Gegenstände usw. nutzen. Trotzdem lässt sich m.E. weder mit dem einen noch mit dem anderen Bereich umfassend auf den jeweils anderen Bereich vorbereiten. Beide Kommunikationssituationen sind grundsätzlich verschieden. Der wichtigste Unterschied besteht darin, dass alle Zeichen im Theater vollkommen neue und andere Bedeutungen annehmen können als in der Realität (vgl. Abb. 1) sowie dass die theatralen Zeichen untereinander ausgetauscht werden können (vgl. Abb. 2).



Abbildung 1: Potenzielle Bedeutung von Stühlen als theatrale Zeichen (ein Hut, ein Gefängnis, ein Rucksack)

Kessler & Küppers (2008) sowie Sting (2008) weisen darauf hin, dass gerade das vom Alltag Abweichende unser Interesse weckt und unsere Aufmerksamkeit fesselt (also nicht der zielkulturelle voraussehbare Restaurantdialog, sondern



Abbildung 2: Beispiel für die Austauschbarkeit theatraler Zeichen (Fußspuren können z.B. sprachlich, gestisch oder symbolisch dargestellt werden)

der ungewöhnliche Restaurantdialog, der sich so niemals abspielen würde) und unsere Wahrnehmung beeinflussen oder gar verändern kann. Anders als die Wissenschaften nutzt das Theater kein abstraktes Symbolsystem, sondern es verwendet die in der natürlichen Umgebung des Menschen vorhandenen Zeichen und Symbole, um sie auf der Bühne neu und anders ein- oder zusammenzusetzen. Die Irritation beginnt beim BesucheinerTheatervorstellung nicht erst bei der anderen Deutung bereits bekannter Sachverhalte, sondern bei der Konfrontation mit der unbekanntenen Verwendung bekannter Zeichen. Theater löst demnach bereits eine Irritation auf der Ebene der Wahrnehmung aus, was zu einer kognitiven Irritation und zu neuen Deutungen und Einsichten führen kann.

Im Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ werden theatrale Zeichen deshalb bewusst genutzt, um eine theatrale Wirklichkeit herzustellen, die im Kontrast zu der uns umgebenden Realität steht. Ziel des ‚Darstellenden Spiels‘ ist es nicht, in erster Linie die Wirklichkeit nachzuahmen oder zu illustrieren oder Faktenwissen darüber zu vermitteln. Es geht vielmehr darum, Zeichen aus dieser Wirklichkeit verfremdet einzusetzen und dadurch die Wahrnehmung der ZuschauerInnen zu irritieren und über diese Irritation Prozesse zur Dekodierung der theatralen Zeichen anzuregen, was wiederum zu einem Nachdenken und zu Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinierung in Bezug auf diese aufgestellte Realität führen kann. Eine Szene an einer Bushaltestelle, in der

alles anders als erwartet verläuft, bringt uns stärker dazu, über erwartetes zielkulturelles Verhalten nachzudenken als eine Szene, in der interkulturelles Orientierungswissen lediglich illustriert wird. Eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung und die Rezeption solcher Szenen besteht darin, dass die SchülerInnen gelernt haben, theatrale Zeichen bewusst und wirkungsvoll einzusetzen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass ein besonderes interkulturelles Potenzial von Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt in der Illustration oder realitätsnahen Nachahmung zielsprachlicher Kommunikationssituationen besteht, sondern vor allem in der für die Zuschauenden wahrnehmungsfördernden Herstellung einer fiktiven Realität.

4 Interkulturelles Lernen im bilingualen Sachfachunterricht ‚Darstellendes Spiel‘

Die oben herausgearbeiteten besonderen Potenziale interkulturellen Lernens, die sich mit der Herstellung einer theatralen Realität mittels geeigneter theatraler Mittel und mit der Wahrnehmung und Reflexion von Differenzen beschreiben lassen, gelten gerade auch für die bilinguale Variante des Unterrichts im Fach ‚Darstellendes Spiel‘. Mehr noch: Das Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ bietet erst die zeitlichen und strukturellen Voraussetzungen, um mit den SchülerInnen nicht nur an der Sprache, sondern auch an den anderen theatralen Zeichen zu arbeiten und die Bedingungen für wirkungsvolles Theaterspiel zu erlernen. Bilingualer Sachfachunterricht ‚Darstellendes Spiel‘ bedeutet Unterricht im Fach ‚Darstellendes Spiel‘ unter Einsatz von mindestens zwei Sprachen. Dabei kann es sich um Schulfremdsprache(n), um die Umgebungssprache(n) und die Herkunftssprache(n) der SchülerInnen handeln. Die zum Einsatz kommenden Sprachen fungieren im Unterricht hauptsächlich als Medium, als Gegenstand und als theatrales Zeichen.

Stellvertretend für die Rahmenrichtlinien für das Schulfach Darstellendes Spiel der übrigen Bundesländer soll der Berliner Rahmenlehrplan hier Auskunft über die hauptsächlich im Unterricht dieses Fachs zu entwickelnden Kompetenzen geben. Laut Berliner Rahmenlehrplan (cf. Senatsverwaltung 2006a: 12; Senatsverwaltung 2006b: 10) sollen die SchülerInnen im muttersprachlichen Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ Theater verstehen, gestalten, reflektieren, daran teilhaben und dabei theaterästhetische Handlungskompetenz entwickeln. Diese Entwicklung vollzieht sich im Fach vor allem über das eigene Spielhandeln. Es geht nicht um eine vorbereitende Schauspielausbildung. Vielmehr sollen die SchülerInnen Erfahrungen mit dem Medium ‚Theater‘ sammeln und zu stimmigen Darstellungen kommen. Was bedeutet das? Sie sollen mit den ihnen auch als Laien zur Verfügung stehenden Mitteln das zum Ausdruck bringen können, was sie zum Ausdruck bringen wollen. Eine wichtige Rolle spielen dabei theoretische und praktische Kenntnisse der theatralen Mittel und der notwendigen Bedingungen zur Erzeugung einer theatralen Realität. Der

Unterricht wird in Projektform gestaltet. Als Textvorlagen eignen sich alle Texte, die das Interesse der SchülerInnen wecken, insbesondere kurze literarische oder nicht-literarische Texte, Adaptionen von professionellen Theaterbühnenstücken und Eigenproduktionen.

Wird der Unterricht in mehr als einer Sprache durchgeführt, verlagert sich der Schwerpunkt in Richtung Rezeption, Produktion und Reflexion fremdsprachigen Theaters sowie der Entwicklung der entsprechenden Theaterfachsprache. Die aus dem muttersprachlichen Unterricht im Fach ‚Darstellendes Spiel‘ bekannte zentrale theaterpädagogische Handlungskompetenz wird im bilingualen Unterricht um eine interkulturelle Komponente erweitert.

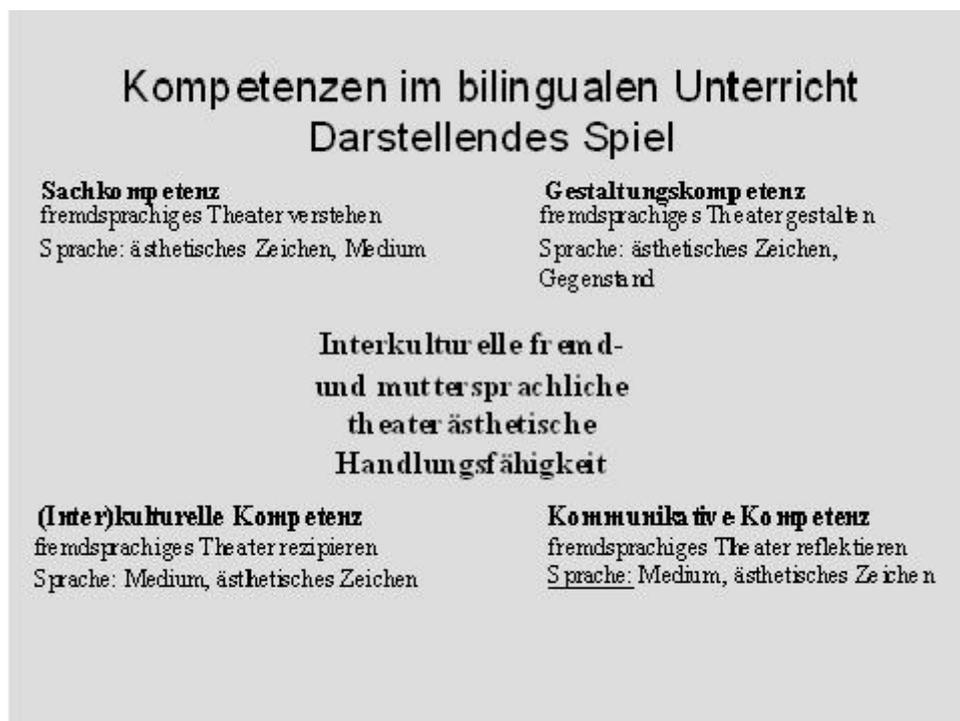


Abbildung 3: Kompetenzen im bilingualen Unterricht ‚Darstellendes Spiel‘ (entwickelt nach Senatsverwaltung 2006a: 12)

Durch die Einbeziehung von mindestens zwei Sprachen folgt der bilinguale Unterricht ‚Darstellendes Spiel‘ einem integrierten Ansatz von bilinguaalem Unterricht (zur Begründung dieses Ansatzes cf. Zydatiſ 2002). Dieser Ansatz geht davon aus, dass jeder Sachfachunterricht letztendlich auch Sprachunterricht ist, denn mit den Konzepten müssen schließlich auch die Fachbegriffe und die damit verbundenen Bedeutungen erlernt werden. Im Zusammenhang mit fremdsprachlichem Theaterspiel nimmt die verbale Sprache eine besondere Stellung ein: Sie kann als Gegenstand, Medium und als ästhetisches Zeichen fungieren. Hier wird der aus der Dramapädagogik bekannte Umstand genutzt, dass das theatrale Mittel Fremdsprache ein Mittel der Verfremdung sein kann. Die fremde Sprache bietet den DarstellerInnen Schutz in einer fremden Rolle

und markiert sehr deutlich den Unterschied zwischen DarstellerIn und Figur. Dadurch lädt die Fremdsprache dazu ein, höhere sprachliche Risiken einzugehen. Da die Fremdsprache häufig auch den ZuschauerInnen fremd ist, kann sie – entsprechend theatral eingesetzt – das Irritationspotenzial einer *performance* erhöhen (cf. Kessler & Küppers 2008). Im bilingualen Unterricht wird die Rolle der Sprache als theatrales Zeichen gestärkt, denn der Unterricht zielt auf die Entwicklung einer fremd- und muttersprachlichen theaterästhetischen Handlungskompetenz ab.



Abbildung 4: Rolle der ästhetischen Sprache im Unterricht im Vergleich

Durch das Verständnis von Sprache als theatrales Zeichen entsteht im bilingualen Unterricht ‚Darstellendes Spiel‘ Raum für eine Lernersprache, die als poetische Sprache und damit als ästhetisches Produkt angesehen werden kann (cf. Huber 2003 zur Lernersprache als poetischer Sprache). Sprache als theatrales Zeichen sprengt die Grenzen von Einzelsprachen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, weitere Nationalsprachen, aber auch Phantasiesprachen und *Codeswitching* in den Unterricht mit einzubeziehen.

Die besondere reflexive Bildungsqualität im bilingualen Sachfach ‚Darstellendes Spiel‘ lässt sich mit der Möglichkeit der Differenzenerfahrung auf der Wahrnehmungsebene beschreiben, die zunächst auf die Verbalsprache verzichten kann. Darüber hinaus lenkt der bilinguale Unterricht ‚Darstellendes Spiel‘ die Aufmerksamkeit darauf, dass wirkungsvolles Theaterspiel auf dem Einsatz grundlegenden handwerklichen Könnens zur Schaffung einer fiktiven Realität beruht. Die SchülerInnen entwickeln sich zu kompetenten ProduzentInnen

und NutzerInnen theatraler Zeichen. Indem der Unterricht die SchülerInnen im Umgang mit theatralen Zeichen schult, leistet er einen wichtigen Beitrag zur Medienerziehung in einer stark medial beeinflussten Umwelt, die durch sich rasant entwickelnde Zeichen und Codes gekennzeichnet ist. Diese theaterästhetische Handlungskompetenz erwerben SchülerInnen im Rahmen des bilingualen Unterrichts integriert mit den sprachlichen Kompetenzen. Damit eröffnen sich auch Möglichkeiten zur Teilnahme am internationalen, häufig von der englischen Sprache dominierten Theaterdiskurs.

5 Fazit

Das unverwechselbare Potenzial des interkulturellen Lernens im bilingualen Unterricht ‚Darstellendes Spiel‘ besteht darin, dass die SchülerInnen innerhalb eines eigens dafür eingerichteten Unterrichtsfachs, eines Moduls oder eines Projekts zur Herstellung einer fiktiven theatralen Realität, zur Wahrnehmung theaterästhetischer Besonderheiten sowie zu einem nicht auf die Muttersprache beschränkten Austausch über das Wahrgenommene und die erlebten Differenzenerfahrungen befähigt werden. In diesem Unterricht wird gleichzeitig an der Entwicklung der sprachlichen und der theatralen Handlungskompetenz gearbeitet. Sprache wird von Anfang an zwar als ein wichtiges, aber nicht unbedingt als das wichtigste theatrale Zeichen angesehen (für ein praktisches Beispiel cf. Wedel 2008 und Wedel in Vorbereitung).

Der bilinguale Unterricht ‚Darstellendes Spiel‘ kann als konsequente Weiterentwicklung drama- und theaterpädagogischer Ansätze verstanden werden. Im Gegensatz zu bisher existierenden Ansätzen geht es in diesem Unterrichtsfach nicht vorrangig um den Einsatz des Theaterspielens zum Zwecke des Fremdsprachenerwerbs und der Persönlichkeitsbildung. Aber auch die theaterästhetische Seite beansprucht keine führende Rolle. Es geht im Kern um die *integrierte Entwicklung von theaterästhetischen und fremdsprachigen Handlungskompetenzen*. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass das Theaterspiel als eine besondere Form ästhetischer Kommunikation ernst genommen wird und die SchülerInnen durch das Kennenlernen und Experimentieren mit theatralen Zeichen auf diese Form vorbereitet werden.

Die bisherigen fremdsprachendidaktischen Ansätze haben eher weniger berücksichtigt, dass in der Arbeit an einer Bühnenpräsentation, in der Auseinandersetzung um die einzusetzenden theatralen Zeichen und deren Wirkung, das eigentliche große Potenzial fremdsprachigen Theaterspiels im Bereich des interkulturellen Lernens liegt. Indem die SchülerInnen lernen, auf der Bühne mit Hilfe bekannter Zeichen (Mimik, Gestik, Requisiten, Bühnenbild usw.) eine unbekannte und zuweilen irritierende Welt zu erschaffen, erleben sie den Prozess der (willkürlichen) Zuschreibung von Bedeutungen am eigenen Leib. Die eigentliche und ursprüngliche Aufgabe und Macht des Theaters besteht ja gerade darin, alles auf den Kopf und in Frage zu stellen, also im weitesten Sinne interkulturell zu bilden. Diese Prozesse brauchen Zeit und Raum, die das bilinguale Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ bietet.

Literatur —

- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bonnet, Andreas; Breidbach, Stephan (2007): Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid; Meyer, Meinert A. (Hrsg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Barbara Buderich, 253-272.
- Caspari, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 81-86.
- Graham, Rob (1999): *Theater*. München u.a.: Prestel.
- Hallet, Wolfgang (2005): Bilingualer Unterricht. Idee, Formen, Modelle. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78/39, 12.
- Hoffmann, Klaus ; Klose, Rainer (Hg.) (2008): *Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Milow/Strasburg: Schibri.
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Kessler, Benedikt; Küppers, Almut (2008): A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: *Scenario* 2, 1-22. <http://scenario.ucc.ie>
- Naumann, Gabriele (2003a): Brecht, Bertolt. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri Verlag, 53.
- Naumann, Gabriele (2003b): Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri Verlag, 294
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Raddatz, Volker (2002): Vom Wissen zum Handeln. Fremdsprachendidaktik als Mittler zwischen Theorie und Praxis. In: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 123-136.
- Rademacher, Norbert (2003): Arbeitsfelder der Theaterpädagogik. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 29-30.

- Regus, Christine (2009): Interkulturelles Theater zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Ästhetik – Politik – Postkolonialismus. Transcript: Bielefeld.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Ronke, Astrid (2005): Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States. http://edocs.tu-berlin.de/diss/2005/ronke_astrid.htm.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. In: *Scenario 1* (2007), <http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08>, 1-15.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005): Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Englisch. 1. und 2. Fremdsprache. Klasse 3-10. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Entwurfsfassung vom 26.08.2005.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005/2006): Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe der Gymnasien, der Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, der Beruflichen Gymnasien, der Kollegs, der Abendgymnasien. Englisch. Gültig ab dem Schuljahr 2005/2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006a): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliches Gymnasium, Kollegs, Abendgymnasium. Darstellendes Spiel. www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lerhplaene/.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006b): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10 Gesamtschule. Darstellendes Spiel. Wahlpflichtfach.
- Sting, Wolfgang (2008): Interkulturell und performativ – Theater und Lernen. Dimensionen interkultureller Bildung im Theaterspielen. In: Jurké, Volker; Linck, Dieter; Reiss, Joachim (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 87-94.
- Wedel, Heike (2008): Warming Up and Cooling Down. Zu einer vernachlässigten Dimension bei der Arbeit mit dramatischen Formen. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria; Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 471-492.

- Wedel, Heike (in Vorbereitung): Bilingualer Unterricht Darstellendes Spiel als interkulturelles Sprachspiel. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel/Diesterweg (voraussichtlich 2011)
- Werner, Bettina (2007): Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. In: Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang; Wegner, Anke; Zydatis, W. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Frankfurt a.M.: Lang, 19-28.
- Worsch, Michael (1996): Theaterpädagogik. In: Hierdeis, Helmart; Hug, Theo (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. Band 4. 4. vollst. überarb. und erweiterte Auflage. Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1455-1463.
- Zydatis, Wolfgang (2002): Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, S.; Bach, G.; Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 31-61.

„KünstlerInnen der improvisierten Aufführung“

Performative Fremdsprachendidaktik als Teil des
Lehramtsstudiums

Adrian Haack

Zusammenfassung

Im Fokus des Artikels steht die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen, die nach Meinung des Autors zu wenige kreative und ganzheitliche Elemente enthält. Ausgehend von dem Lernzuwachs, den der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, wird hergeleitet, dass diese Methoden und Prinzipien schon im Studium durch für die angehenden LehrerInnen erfahrbar gemacht, praktiziert und reflektiert werden müssen. Aufgezeigt wird dabei, dass es nicht nur um die Entwicklung eines ‚Methoden-Pools‘ geht, sondern auch Grundeinstellungen von LehramtsstudentInnen eine Rolle spielen: Soll der Fremdsprachenunterricht einen *performative turn* durchleben, so hat dieser u.a. in Seminaren an der Universität seinen Ursprung. Bereits im Studium sollten daher DozentInnen als Rollenbilder guter LehrerInnen zur Verfügung stehen, aktivierende Methoden eingesetzt werden und eine intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer zukünftigen ‚Rolle‘ als LehrerIn, u.a. durch Methoden des Theaters (z.B. in Rollenspielen und simulierten Konfliktsituationen), stattfinden. Hierbei wird ersichtlich, wie die spielerische Übernahme einer Rolle sowohl SchülerInnen als Fremdsprachenlernenden als auch LehrerInnen bei ihren ersten Begegnungen mit der Klasse als Hilfestellung dienen kann. Der Entwicklung performativer Kompetenz wird letztlich nicht nur eine Schlüsselrolle in der Schule, sondern bereits in der LehrerInnen-Ausbildung zugeschrieben. Für die Gestaltung von schülerorientiertem Fremdsprachenunterricht, welcher der Heterogenität in den heutigen Klassenzimmern gerecht wird, ist dabei die Entwicklung eines Selbstverständnisses von LehrerInnen als ImprovisationskünstlerInnen nötig, die ihren Unterricht gemeinsam mit den Lernenden inszenieren. Dafür werden Vorschläge zu einer dramapädagogischen Lehramtsausbildung gemacht und mit der realen aktuellen Situation im Bildungssystem verglichen.

1 Vorwort: Zur Situation der deutschen Bildungslandschaft und zur Zielsetzung dieses Beitrags

Immer lauter wird in Studierendenkreisen, aber auch bei LehrerInnen, BildungswissenschaftlerInnen und in den Medien der Ruf nach einer LehrerInnen-

Ausbildung mit mehr Praxisbezug und Innovation. Der Wunsch, eigene Erfahrungen mit dem Unterrichten zu sammeln und frühzeitig kreative Unterrichtsmethoden auszuprobieren, zeigt sich an der Universität seit Jahren in Seminaren, in persönlichen Gesprächen mit Studierenden sowie in seminariernen Umfragen und wird von FachleiterInnen im Referendariat bestärkt. Die stark kritisierten (und trotz des gesellschaftlich breit gestreuten, massiven Protestes im Umfeld der letzten Sitzungen der Kultusministerkonferenz) weiterhin verschulerten, normierten und Output-orientierten BA/MA-Studiengänge an deutschen Universitäten lassen jedoch wenig Freiräume, um schon in der ersten Phase der zweistufigen Lehramtsausbildung mehr als eine homöopathische Dosis an eigenen Erfahrungen im ‚vor der Klasse Stehen‘ zu sammeln. Auch die Möglichkeit der eigenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der Ausrichtung von Lernprozessen an individuellen Interessen und Fähigkeiten ist weiterhin für Studierende genau so wenig gegeben wie für die meisten SchülerInnen und deren LehrerInnen, die im zunehmend kriselnden dreigliedrigen Schulsystem mit 8-jährigem Abitur festsitzen. Engagierten LehrerInnen und DozentInnen, die ihren SchülerInnen und StudentInnen das Lernen durch Selbsterfahrung ermöglichen sowie einen kreativen und handelnden, produktionsorientierten Zugang zu Wissen schaffen wollen, wird das Leben durch aktuelle bildungspolitische Entscheidungen nicht leichter gemacht. Die Gestaltung von Unterricht, in dessen Mittelpunkt „die selbständige Problembearbeitung der Lernenden in interaktionalen Formen steht“ (Hallet 2006: 51), wird zudem durch die Rahmenbedingungen von Unterricht (zeitliche und räumliche Enge, Standardisierung von Outputs) wenig unterstützt. Im deutschen Bildungssystem werden Methodenvielfalt, kreativer Zugang, ganzheitliches Erfahren und (zugegeben oft zeitaufwändiges) spielerisches, entdeckendes Lernen häufig nur der Grundschule zugestanden. Ab der 5. Klasse werden Lernende verstärkt kognitivistisch unterrichtet, was nicht selten zu Motivationsproblemen im Englischunterricht nach dem Schulwechsel zu führen scheint. An der Universität dominieren dann in vielen Seminaren frontale Unterrichtsmethoden und Textarbeit. Methodenvielfalt und der Anknüpfung an eigene Erfahrungen wird zwar ein Platz in didaktischen und pädagogischen Veranstaltungen eingeräumt, das Prinzip der Ganzheitlichkeit wird aber beim ‚höherem Lernen‘ oder in der akademischen Ausbildung wenig praktiziert. Dieser Beitrag erläutert, warum man in Universität und Schule Raum für individuelle Lernerfahrungen, Kreativität und mehr Praxisbezug schaffen sollte, und schlägt Ansätze vor, wie das erreicht werden kann.

Hierfür wird der Einsatz dramapädagogischer Arbeitsweisen als eine der Möglichkeiten zur Schaffung ganzheitlicher Lernräume in beiden Institutionen aufgezeigt, und in Bezug auf den modernen Fremdsprachenunterricht wird gefragt, wie SchülerInnen, Lehrende und Studierende davon profitieren können. Zu Grunde gelegt und erläutert wird dabei ein Verständnis von Unterricht als *performance*, in der Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden, Spielenden und Zuschauenden verschwimmen und durch Theaterspiel und Rollenübernahme geschützte Räume für Grenzerfahrungen (z.B. *crossgender*

und *crossculture*) eröffnet werden sollen.

Lernen durch ‚Spielen‘ im Unterricht – das wirft die Frage nach dem Unterrichts- und Selbstverständnis von LehrerInnen auf, das ebenfalls thematisiert wird. Zentrale These ist hier, dass LehrerInnen schon durch ihre Ausbildung motiviert und befähigt werden sollen, Unterricht dramatisch und motivierend zu gestalten sowie Lernprozesse als ‚gemeinschaftliche Improvisation‘ demokratisch zu initiieren und zu inszenieren. Um dabei der zunehmenden Heterogenität ihrer SchülerInnen gerecht werden zu können, sollte besonders die Vorbereitung moderner FremdsprachenlehrerInnen auf die Entwicklung von Selbstvertrauen in ihre Kreativität und performativen Kompetenzen, wie sie auch Hallet (cf. den Beitrag in der vorliegenden Ausgabe von Scenario) bildungstheoretisch begründet, förderlich sein. LehrerInnen derart (fort-) zu bilden kann in hohem Maße zu einem situativ gestalteten Fremdsprachenunterricht in Schulen beitragen, der Lernenden ermöglicht, angstfrei fremdsprachliches und kulturelles ‚Neuland‘ zu betreten. Somit erwerben sie fremdsprachliche, interkulturelle kommunikative Kompetenzen, was dem Hauptziel des modernen Fremdsprachenunterrichts und einer der wichtigsten Fähigkeiten in einer globalisierten, multikulturellen Welt entspricht.

Ob die Inszenierung von Unterricht und Lernprozessen von den Lernenden tatsächlich als Motivation und Bereicherung empfunden und enthusiastisch umgesetzt wird, oder ob Schamgefühle auftreten und Aufgaben lustlos ausgeführt werden – es also eher zu einem ‚undramatischen Fremdsprachenunterricht‘ (cf. Schmenk 2004: 18) kommt – hängt in großem Maß von der Lehrkraft und ihrer Fähigkeit ab, eine ‚dramapädagogische Realität‘ (siehe Kapitel 1) möglichst offen und interessant zu gestalten. Dass also nicht nur die Methode selbst, sondern auch das dramatische, performative und improvisatorische Geschick der Lehrperson in Kombination mit einer dazu passender Persönlichkeit – und natürlich in Interaktion mit den SchülerInnen, unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnissen und Einstellungen – ausschlaggebend für den Lernerfolg ist, stellt eine der zentralen Thesen dieser Ausführungen dar und wird im zweiten Teil ausführlicher erläutert. An dieser Stelle wird auch gefragt, welche neuen Rollen sich für angehende LehrerInnen anbieten, und welches Handwerkszeug ihnen das Studium zur Bewältigung ihrer Aufgaben zur Verfügung stellen kann. Allem voran gestellt sei zuerst eine Betrachtung der dramapädagogischen Inszenierung von Fremdsprachenunterricht.

2 Sprachlernen im ‚Als-ob‘

„Jeder Lehrer, der wirklich ein guter Lehrer ist, muß wohl ein wenig zaubern können. Jeder auf seine Weise, der eine so und der andere so. “In diesem Zitat bringt Ottfried Preußler (1987: 119) seine Vorstellung von gutem Unterricht zum Ausdruck, der immer auch in Abhängigkeit von individuellen Lehrstilen zu sehen ist. Diese Fähigkeit ‚zu zaubern‘ ist gerade für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, wenn SchülerInnen durch die Inszenierung von handlungsrelevanten Situationen und Kontexten in eine fremdsprachliche ‚L2-

Welt‘eintauchen sollen, in der sie die Fremdsprache zur ‚echten‘ Kommunikation benötigen: Die SchülerInnen sind sich bewusst, dass sie sich in der Schule und in einem muttersprachlichen Kontext befinden. Dennoch sollen sie die Fremdsprache so einsetzen, als ob sie sich in einer realen „Sprachnotsituation“ (Tselikas 1999: 29) befinden (z.B. in einem anderen Land, dessen Sprache sie erlernen). Daher muss das Spiel ‚fremdsprachliche Kommunikation‘ etabliert werden, dessen Regeln besagen: Du kannst nur die Fremdsprache verwenden. Dieses Spiel soll Spaß machen und motivieren mitzuspielen – dafür sind solche Lehrbuchdialoge, die auf Kosten von Glaubwürdigkeit auf die Vermittlung bestimmter grammatikalischer Phänomene zielen, wenig dienlich. Es sind Situationen notwendig, die an die Interessen und Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen, und Problemstellungen, die zum Handeln anregen. Gleichzeitig muss die Interaktion interessant sein, herausfordern und anspornen, sich neue sprachliche Verhaltensmuster anzueignen, um besser teilnehmen zu können. Da der Fremdsprachenunterricht ohnehin eine „Wirklichkeit mit eigenen Konstituierungsregeln“ (Hallet 2008: 396) darstellt, in der fast jede Äußerung fiktiv ist, bietet sich besonders hier die Möglichkeit, Interaktionssituationen der ‚echten‘ (laut Hallet ebenfalls mehrsprachigen, sozial und medial inszenierten) Wirklichkeit zu modellieren, die aktive Teilnahme daran zu üben und dies in der Fremdsprache zu reflektieren. Eine solche Arbeitsweise, die Methoden des Theaters, pädagogisches Denken, ästhetische und kommunikative Lernziele in der Fremdsprache zusammenbringt, bezeichnet Schewe (in Vorbereitung) als Dramapädagogik:

[Dramapädagogik] bezieht sich auf die Theorie und Praxis eines ästhetisch-ganzheitlich orientierten Fremdsprachenunterrichts, in dem die dramatische Kunst (insbesondere als Theaterkunst, aber durchaus im Zusammenspiel mit anderen Kunstformen wie z.B. Film, Performance Art, Storytelling, Oper) zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird.

Es geht beim Einsatz von Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht darum, dass SchülerInnen sich unter Rückgriff auf das eigene emotionale Gedächtnis in eine Situation einfinden, in der Kommunikation, Interaktion und Handeln (denn ‚Drama‘ bedeutet Handlung; cf. *ibid.*) stattfinden, ‚als ob‘ sie wahr wären. Sprachhandeln soll dabei nicht durch den Austausch sprachlich vorgeprägter Formulierungen erfolgen, sondern, wie Bludau (2000: 16) in Anlehnung an Leo Jones‘ (1983) Simulationen für den Fremdsprachenunterricht verdeutlicht:

... the language activity [...] has a purpose. And because it has a purpose it becomes meaningful. Communication takes place because it needs to take place. The simulation becomes a kind of temporary reality – the nearest you can get to reality in a classroom perhaps.

Dieser Lernprozess soll die SchülerInnen letztlich befähigen, sich auch in der Fremdsprache mit ihrer Welt (Alltag, Kultur, Medien und Kunst im erweiterten Sinne) sowohl rezeptiv als auch produktiv und reflexiv auseinanderzusetzen, also ästhetische Kompetenz auszubilden (cf. Sting 2003: 12f.).

Neben der gesprochenen und geschriebenen Sprache, die den traditionellen Fremdsprachenunterricht dominiert, betont ein solcher situationsorientierter Fremdsprachenunterricht anhand kontextualisierter Interaktionsmöglichkeiten weitere „haltungs-, verhaltens- und handlungsspezifische Faktoren des kommunikativen Prozesses [als] ausdrucks- bzw. eindrucksbildende[] und damit [...] bedeutungsgenerierende[] Faktoren, von denen das Gelingen eines kommunikativen Aktes maßgeblich abhängt“ (Ruping 2003: 66). In Bezug auf den sprachlichen Zuwachs geht es darum, „Spontaneität im Ausdruck zu entwickeln und auf [...] intuitive[s] Sprachgefühl hinzuarbeiten“ (Tselikas 1999: 15), und zwar, indem die Fremdsprache und ihr soziokultureller Kontext „über den Kopf, [...] über den Körper, die Stimme, die gesamte Sensomotorik“ (ibid.) der Lernenden, also ganzheitlich aufgenommen wird.

2.1 Erschaffung einer drama-ästhetischen Realität im Klassenzimmer

Die L2-Welt als zweite Wirklichkeitsebene, als eine Art drama-ästhetische Realität, muss im Klassenraum durch die Lehrkraft als SpielleiterIn erst erschaffen werden; SchülerInnen müssen ermutigt und angeleitet werden, sie zu betreten und zu verlassen, sowie in und mit ihr zu lernen. Dazu gehört grundlegend das Aufwärmen und Kennenlernen wie auch das Aussteigen am Ende einer dramapädagogischen Einheit. Vorweg muss – beispielsweise durch einen dramapädagogischen Vertrag, wie ihn Tselikas (cf. 1999: 57 ff.) beschreibt – eine Übereinkunft getroffen werden, sich gemeinsam auf einen neuartigen Lernweg zu begeben, dessen „Prozess bedeutet, über die eigenen Grenzen und in ein fremdes, unbekanntes Territorium zu gehen“ (ibid. 59). Je mehr durch neue Lernformen mit ungewohnten Rollenverteilungen gewohnte Strukturen des Unterrichts aufgelöst werden, umso mehr müssen neue Regeln, Rituale, „Freiräume und Grenzen“ (ibid. 58) sowie Ziele gemeinsam besprochen und definiert werden. Nur innerhalb klarer Grenzen kann sich ein freies Spiel entwickeln, und es darf nicht vergessen werden, dass gerade offenere Lernumgebungen nicht für alle Kinder und Jugendlichen und Menschen mit unterschiedlichen Lernpräferenzen leicht anzunehmen und zu handhaben sind. Auch wenn Spielen als menschliches Grundbedürfnis angesehen wird und dramapädagogisches Lernen durch „das Ansprechen der natürlichen menschlichen Grundlagen und die Aktivierung des gesamten Wesens“ (ibid. 59) daran anknüpft, kann es für SchülerInnen schwierig sein, sich selbst und ihre Emotionen oder biographische Ereignisse einzubringen oder Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, wenn sie diese Form der Mündigkeit vorher nie erfahren haben. Dramapädagogische Methoden sollten also langsam und mit viel Sensibilität durch die Lehrperson eingeführt werden, damit sie tatsächlich zu einer Überwindung von Ängsten und Freude an Sprache und Spontaneität im Ausdruck führen. Die gleiche Behutsamkeit gilt es jedoch auch in der Arbeit mit (angehenden) LehrerInnen an den Tag zu legen, da auch sie aus der eigenen Schul- und Studienzeit oft wenig Erfahrung mit offenen Lernformen und kreativen Zugängen mitbringen. Kein Wunder

also, dass auch bei LehrerInnen und Studierenden oft Berührungsängste mit Methoden des Theaters bestehen (cf. Haack & Surkamp in Vorbereitung). Gerade diese Kontaktscheue zeigt die große Notwendigkeit von Veranstaltungen im Studium, in denen heute Studierende des Lehramts eigene Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden sammeln und im Schutz der Fiktion bereits vor dem Referendariat probeweise in verschiedene Lehrerrollen schlüpfen können.

2.2 Schutzraum Theater: Die Rolle als Brücke

Im Fall von Dramapädagogik bezeichnet ‚Drama‘ nicht die literarische Gattung, sondern „eine szenische Situation des Hier und Jetzt im Sinne einer auch szenisch / dramatisch lesbaren sozialen Wirklichkeit“ (Göhmann 2003: 80). Dramapädagogische Situationen, die Vorstellung und Aktion, also „Imagination und Handeln“ (Hentschel 2003: 16) verbinden, finden dabei unter der „Grundregel des Spiels – ‚Handle so, als ob!‘“ (ibid.) statt.

Dieses Prinzip ist nutzbar für den Fremdsprachenunterricht, wo durch verschiedenste Formen der Inszenierung (siehe dazu Hallet in dieser Ausgabe) unter dem Stichwort *Staging Foreign Language Learning* Sprachlernen und Kompetenzerwerb mit Spaß, abwechslungsreich und realistisch(er) stattfinden kann. SchülerInnen setzen sich zudem durch die Inszenierung (beispielsweise literarischer Texte) mit der eigenen Identität und fremden Identitäten auseinander. Die Übernahme einer (fremdsprachlichen) Rolle – was sich sowohl auf die Umsetzung eines dramatischen Stücks, aber auch auf kleine Dialoge oder spontane Improvisationen usw. beziehen kann – dient dabei als Schutz für die (muttersprachliche) Alltags-Identität. „Die Rolle schafft eine Brücke von der Ebene des Vertrauten zur Ebene des Neuen und Unbekannten“ (Tselikas 1999: 35), wobei das Vertraute, das „Ritual“ (ibid. 27), und das Unbekannte, das „Risiko“ (ibid.), sprachliche, kulturelle, soziale wie auch individuelle Dimensionen haben kann. Literarisches, soziales und interkulturelles Lernen finden dabei im Medium Fremdsprache statt. Gerade durch den Einsatz von Theatermethoden können bedeutende Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme und soziale Kompetenzen (beispielsweise wichtige ‚Wegbegleiter‘ für Jugendliche wie Selbstvertrauen und Gruppenfähigkeit) besonders gefördert werden. Dabei kann es leichter fallen, sich von der Angst vor Fehlern zu lösen, wenn nicht die eigene ‚Alltagsperson‘ im Mittelpunkt steht, sondern eine Rolle, die man spielt, und wenn das Sprachhandeln auf der Ebene einer für den Fremdsprachenunterricht geschaffenen „dramatischen oder ästhetischen Realität“ (ibid. 26) und nicht in der „Alltagsrealität“ (ibid.) des Klassenzimmers stattfindet. Fremdsprachenlehrende praktizieren dies in Grundzügen schon seit langem z.B. durch die Vergabe von Namen aus dem Zielsprachenland im Unterricht: Sie versuchen, durch diese Rollenübernahme ihre SchülerInnen dazu zu bringen, eine weitere, fremdsprachliche Identität zu entwickeln (wobei es letztendlich unbedingt um eine Erweiterung der Identität der SchülerInnen, nicht um die Aufgabe selbiger gehen muss!). Beabsichtigt ist, dass sie sich über Grammatik und Vokabeln hinaus von ihrer muttersprachlichen Alltagswelt

lösen, um ‚ganz in die Fremdsprache einzutauchen‘. Dies geht über die Vergabe von fremdsprachlichen Namen weit hinaus und erfordert von den Anleitenden eine Reihe an Fertigkeiten, Methoden und Techniken, die im Idealfall schon im Studium erlernt werden – und zwar, indem sie selbst erlebt und praktiziert werden.

Denn warum eigentlich sollte das Prinzip des Lernens im geschützten Raum nur im schulischen Fremdsprachenunterricht genutzt werden, wenn doch auch StudentInnen selbst Lernende mit Ängsten und Unsicherheiten sind? Auch in anderen Situationen als dem Fremdsprachenunterricht – beispielsweise in der Ausbildung von LehrerInnen – kann es hilfreich sein, eine am Unterrichtsort nicht präsente Situation als ‚fiktive Realität‘, sozusagen zu Übungszwecken, spielerisch und durch Methoden des Theaters zu erschaffen. Entscheidend ist dabei, dass es nicht darum geht, etwas vorzutäuschen, sondern dass eine Handlung tatsächlich und real erlebt, aber unter „fiktiven Umständen“ (Hentschel 2003: 16) durchgeführt wird. Durch dieses Spielen und Probieren im ‚Als-ob‘ können SchauspielerInnen, aber eben auch LernerInnen aller Fächer und Jahrgangsstufen, zu einem Repertoire an Handlungen geführt werden, die sie begründet und flexibel einsetzen können. Es ergibt sich ein reflektierter, nachhaltiger (da auch körperlicher) und tiefgreifender Lern- und Erfahrungszuwachs anhand einer begründeten, wirklichen Handlung in einer imaginativen Situation (cf. *ibid.* 16f.), die wiederum im realen *Setting* von Schule oder Universität stattfindet.

3 Integration dramapädagogischer Ansätze im Studium: Lehrerrollen erproben im ‚Als-ob‘

Gerade an der Universität, wo Lernen oft vor allem kognitiv stattfindet und Aspekten wie der Lernatmosphäre oder den Emotionen Studierender von DozentInnenseite meist wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist es sinnvoll, grundlegende dramapädagogische Elemente wie Aufwärmen, Kennenlernen und Vertrauensaufbau von Anfang an in Seminare zu integrieren. Die Qualität der Diskussionen und schließlich auch des Lernens in einem Seminar wird dadurch steigen; gerade angehende Lehramtsstudierende können auf diese Weise frühzeitig ein Methodenrepertoire für den Unterricht aufbauen und machen zudem wertvolle Grenz- und Selbsterfahrungen. Dies trägt laut Czerny (2004: 148 ff.) zur Selbst- und ästhetischen Bildung bei, und auch inhaltlich kann das Lehramtsstudium von Methoden des Theaters profitieren: Gerade aufgrund der Trennung der theoretischen und praktischen Ausbildung von LehrerInnen in die zwei Phasen von theoriegeleitetem universitärem Studium und praxisorientiertem Referendariat, die in der Realität leider wenig verschränkt sind, ist es notwendig, Räume für reflektierte Unterrichtserfahrungen angehender LehrerInnen schon in der ersten Ausbildungsphase zu schaffen. Echte Begegnungen mit Unterrichtssituationen in notwendigen Praktika und Hospitationen finden in jedem Lehramtsstudium als Teil der Ausbildung statt und werden zusätzlich

mitunter durch Projekte in Kooperation zwischen Universität und Schulen ergänzt – so beispielsweise in Göttingen, wo sich seit mehreren Semestern eine projektbezogene Zusammenarbeit zwischen Universität, Grundschule und Volkshochschule etabliert hat (cf. Haack & Surkamp: in Vorbereitung). Doch auch direkt im Unterricht an der Universität, in den Seminaren, sollten mehr Praxisbezug und Übungsmöglichkeiten hergestellt werden.

Dies wird beispielsweise möglich durch Rollenspiele und *Micro-Teaching-Units*, bei denen der Kurs als Klasse fungiert und ein oder zwei Studierende die Lehrerrolle übernehmen. So berichtet Pineau (1994) von ihrem Seminar „Teaching as Performance“, in dem Studierende in einem simulierten Unterricht unterschiedliche unterrichtliche Kommunikationsformen und ‚Erzählstrukturen‘ ausprobieren. Aus der Reflexion ihrer eigenen Reaktionen und ihres Kommunikationsverhaltens in Bezug zu einem bestimmten Lehrerverhalten leiten die Studierenden ‚narrative Modelle‘ und Kommunikationsprinzipien des Klassenraums her, werden also gleichzeitig zu erlebenden wie auch forschenden TeilnehmerInnen dieses experimentellen Unterrichts. Der Vorteil solch inszenierter unterrichtlicher Situationen gegenüber ‚echten‘ ist, dass sie den Studierenden gezielte Begegnungen und die Auseinandersetzung mit bestimmten Kommunikations- oder Konfliktsituationen ermöglichen, die in einem Praktikum in der Schule nur ungeplant vorkommen. Zudem sind Faktoren isolierbar und Abläufe wiederholbar, so dass in der Art eines Brechtschen Lehrstücks oder des Forumtheaters verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen probiert, reflektiert und erforscht werden können. Pineau konstatiert, dass diese Methode der simulierten Unterrichtssituation mit anschließender Reflexion „Theorie und Praxis in einer dauerhaften Spannung [hält], und zugleich erlaubt[,], die gleichen grundlegenden Prinzipien in multiplen Kontexten zu erproben“ (übersetzt nach *ibid.* 12).

Als Ergebnis solch dramapädagogisch inszenierter Lehr- und Lernformen werden schon Lehramtsstudierende zu Erforschern ihrer eigenen Rolle(n) und Unterrichtspraxis, da sie ihr Verhalten in Kommunikations- und Unterrichtssituationen erproben, reflektieren, diskutieren und modifizieren können. Sie erwerben dabei in ihrer Ausbildung die nötigen ‚Werkzeuge‘ zur Gestaltung dramapädagogischen Unterrichts inklusive eines großen Lehrer-Rollenrepertoires, das sie ausprobieren und auf das sie später ihrer eigenen Persönlichkeit und der jeweiligen Situation entsprechend zurückgreifen können. Die in solchen Seminaren intensivierte Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion und zur theatralen Distanzierung von der eigenen Lehrerrolle wird später im Schulalltag hilfreich dafür sein, auch mit schwierigen Situationen umzugehen, und die Aneignung von Methoden zur Erforschung und Analyse von Unterrichts- und Kommunikationsprozessen kann zu einer dauerhaften Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis beitragen.

3.1 Rollenbilder I: LehrerInnen als SchauspielerInnen und KünstlerInnen

Im dramapädagogischen Unterricht übernehmen LehrerInnen Rollen, die von traditionellen Hierarchien, Aufgabenverteilungen oder linearen Unterrichtsabläufen wie Präsentieren – Üben – Vertiefen – Testen abweichen können. Im Folgenden werden einige (mehr oder weniger) neue Rollen für (Fremdsprachen-)LehrerInnen vorgestellt, die ihre Aufgaben im Bereich der Moderation von Lernprozessen unter Berücksichtigung ästhetischer Komponenten sehen. Und wie können sie dafür vorbereitet und ausgebildet werden, Unterricht als ‚Aufführung‘ (*teaching as performance*) zu gestalten, wie es u.a. Heymann (2009: 46 f.) veranschaulicht? Abb. 1 visualisiert unter Einbezug von Ideen Sawyers (2004) Lehrerrollen, Ausbildungskomponenten und Kompetenzen, die angehende LehrerInnen dafür im Studium vermittelt bekommen sollten¹, und versucht darzustellen, wie sie sich mit Prozessen und Eigenschaften gelungenen Unterrichts bedingen.

Unter den Stichworten *teacher as actor* (z.B. Rubin 1985: 132 ff.) und *teacher as artist* (z.B. Sarason 1999) gibt es seit Jahrzehnten den Ansatz, LehrerInnen Schauspieltraining zu geben, damit sie ihren Unterricht interessanter und dramatischer gestalten oder lernen, ihre pädagogische Intuition und kreative Spontaneität besser einzusetzen. Beide Ansätze sind bereichernd, als absolutes Prinzip jedoch defizitär: LehrerInnen als SchauspielerInnen können Unterricht zwar aufregend und spannend gestalten, doch besteht die Gefahr, dass die inhaltliche Komponente in den Hintergrund rückt – wie im Extremfall der Dr. Fox-Effekt (das Hinwegtäuschen guter Redner-Performance über die Inhaltsleere eines Vortrags) demonstriert. Zudem stellt dieses Bild die Lehrperson statt der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Auch die Metapher Lehrender als KünstlerInnen, für deren praktische Umsetzung es mit Sicherheit viele alltägliche Beispiele erfolgreicher LehrerInnen mit künstlerischer Orientierung gibt, weist in der Literatur teils Mängel auf: Häufig wird diese Lehrerrolle über nebulöse Intuition und künstlerische Spontaneität definiert, ohne dabei die für pädagogisch und fachdidaktisch sinnvollen Unterricht nötigen Dimensionen absichtsvoller Planung und kritischer Reflexivität einzubeziehen (cf. Pineau 1994: 8). Ohne Frage können Aspekte von Theater und Kreativität eine Bereicherung des zurzeit stark kognitivistisch und wenig ganzheitlich ausgerichteten oder kreativ gestalteten Lehramtsstudiums darstellen, müssen jedoch stets reflektiert (eingesetzt) werden.

¹ Diese Darstellung ist nicht als vollständig, sondern mehr als eine gegliederte Sammlung von Ideen und Zusammenhängen zu sehen, die sicher wie jedes Modell einige wichtige Aspekte außer Acht lässt. Über Kritik, Ergänzungen und Vorschläge sowie Erfahrungsberichte mit performativen Elementen aus der eigenen Lehr- und Unterrichtspraxis bin ich dankbar. Bitte per Email an Adrian_Haack@web.de.

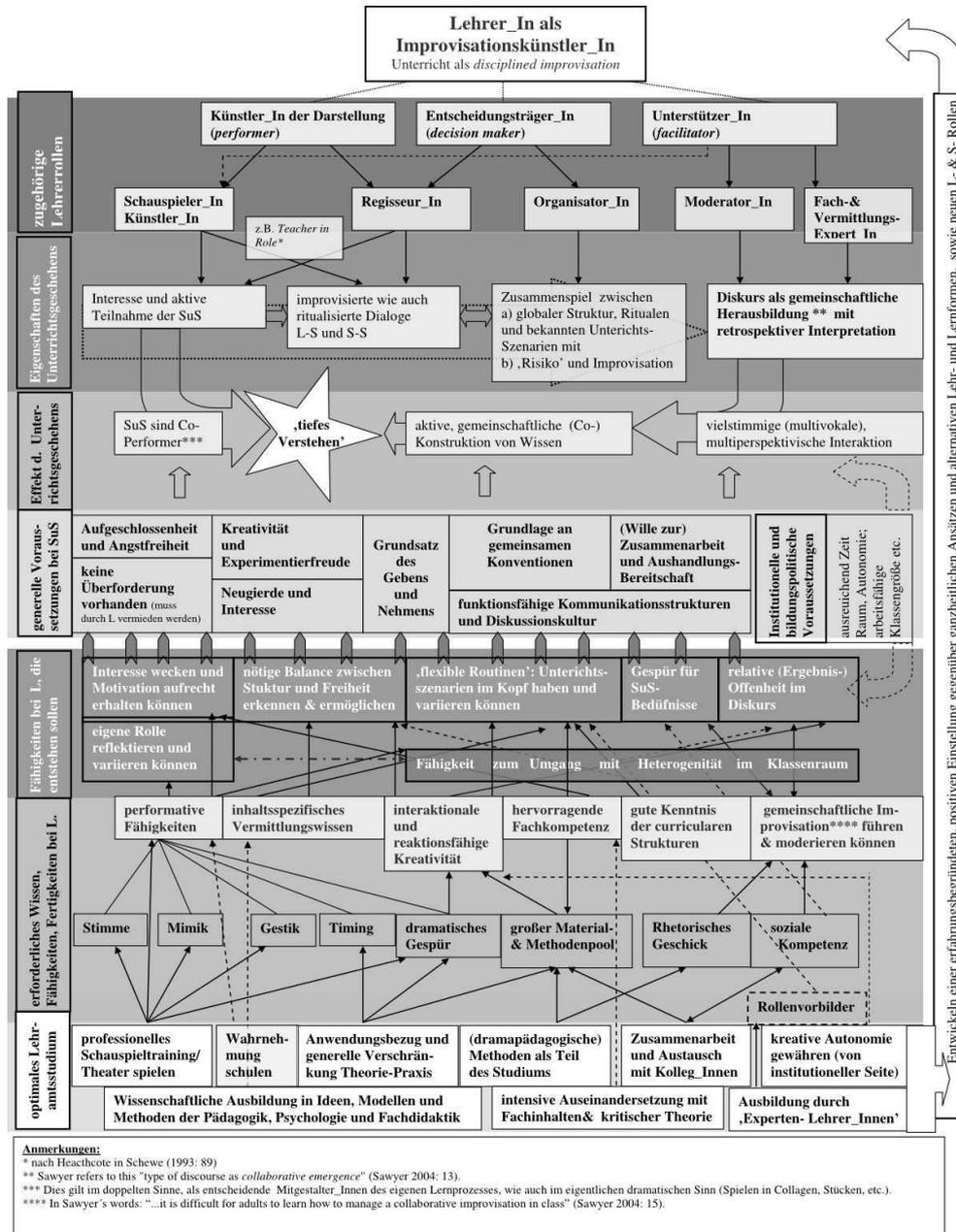


Abbildung 1: Wie können gute LehrerInnen ausgebildet werden? (Haack)

3.2 Performative Kompetenz für LehrerInnen

Die *teaching as performance*-Metapher, wie sie von Pineau beschrieben wird, geht noch weit über die dargestellte Form der Bereicherung und Ergänzung von Unterricht durch dramapädagogische Komponenten hinaus. Sie bringt Veränderungen von traditionellen Lehrerrollen und Hierarchien im Klassenraum mit sich und verlangt nach Voraussetzungen, die LehrerInnen im Studium erwerben müssen. An zentraler Stelle steht dabei das Paradigma der Performanz bzw. der Erwerb performativer Kompetenz (sowohl für LehrerInnen als auch SchülerInnen), wie sie von Hallet & Hebel (2007: 9) beschrieben werden. Performative Kompetenz kann gesehen werden als

[...] die Fähigkeit des Individuums, seinen Platz in der sozialen und öffentlichen Sphäre einzunehmen, in eine gleichberechtigte und zugleich respektvolle Interaktion mit anderen einzutreten und in dieser Interaktion die eigene Identität aktiv zu entwickeln [...].

Wird somit der Inszenierungscharakter sozialer Interaktion (cf. Hallet in dieser Ausgabe) und die Fähigkeit, daran teilzunehmen, in den Mittelpunkt von (Fremdsprachen-) Unterricht gestellt, so ist es bedeutend, dass FremdsprachenlehrerInnen im Studium lernen, die Theatralität und Performativität alltäglicher Situationen zu erkennen und zu reflektieren, um ihren SchülerInnen zu eben dieser Erkenntnis zu verhelfen. Hallet (2008: 387ff.) zieht in Anlehnung an Victor Turner unter dem Stichwort *staging lives* Parallelen zwischen einer Theateraufführung (*stage drama*) und der Aufführung sozialer Situationen (*social drama*): Diese Kongruenz kann für die Auseinandersetzung mit der ‚fremden‘ Kultur im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, beispielsweise indem Texte als kulturelle Artefakte behandelt und inszeniert werden. Denn „Theater sehen, erfahren und selber spielen hilft, die Welt als inszeniert zu verstehen und als komplexes Zeichensystem zu deuten“ (Dramaturgische Gesellschaft 2007: 1). Dies auch in der Fremdsprache zu beherrschen, stellt einen weiteren Schritt zur Mündigkeit des Individuums dar, was nicht zuletzt ein zentrales Ziel von Bildung ist. Performative Kompetenz zu erlangen dient also dazu, die Fähigkeit der SchülerInnen zur gesellschaftlichen Partizipation zu stärken. Diese wiederum beginnt schon mit einer gleichberechtigten Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht, der auch eine soziale Aufführung darstellt: Hier werden Interaktionsmuster erlernt und Rollenverhalten beobachtet, gezeigt oder gefestigt, welche ein ganzes Leben lang prägen können. Wie LehrerInnen auftreten, sich selber präsentieren und wahrgenommen werden (z.B. in Bezug auf Gender, Ethnizität, Einstellungen und Lebensentwürfe etc.) und welche Zuschreibungen sie SchülerInnen zuweisen, sollte für gute PädagogInnen reflektierbar und beeinflussbar sein. Auch dies stellt performative Kompetenz dar. Als eine der Basiskomponenten des Lehramtsstudiums kann somit um so mehr die Schulung von Wahrnehmungs- und kritischer Reflexionsfähigkeit angesehen werden, auch um die Performativität und Theatralität des Sozialen – wie auch die der eigenen Rolle – mit den zugehörigen Prozessen (vgl. Abb. 2) erkennen und thematisieren zu können. Die Schulung in darstellerischen

Komponenten, also der Aspekt „LehrerInnen als SchauspielerInnen“ ist dabei wichtig, um die Rolle als LehrerIn übernehmen und gezielt variieren zu können.

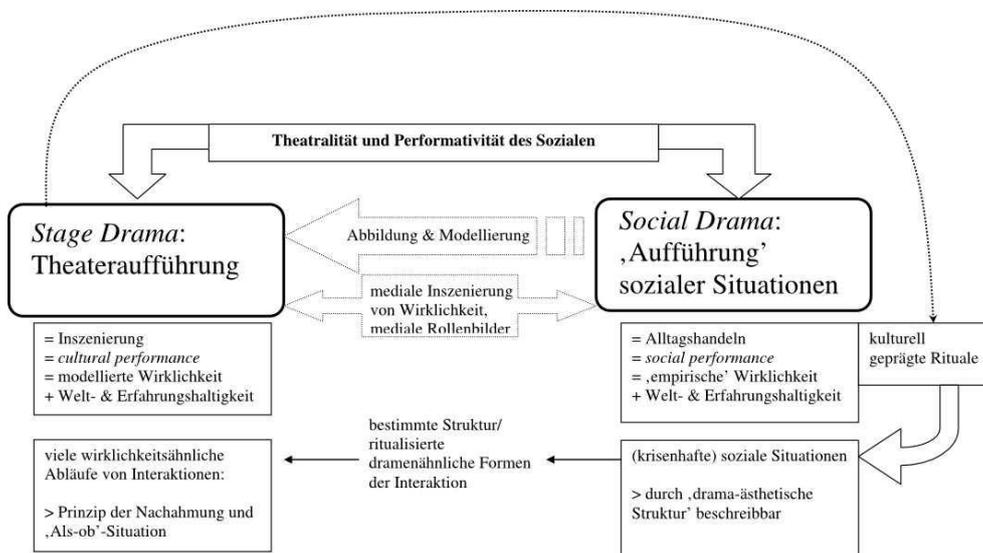


Abbildung 2: Die Wechselbeziehungen von *Stage Drama* und *Social Drama* (visualisiert von Haack nach Hallet 2008).

3.3 Rollenbilder II: LehrerInnen als GastgeberInnen, RegisseurInnen und ImprovisationskünstlerInnen

Soll Unterricht schließlich dem genannten Ideal einer gleichberechtigten Interaktion entsprechen, ist eine angstfreie, vertrauensvolle Atmosphäre im Klassenzimmer unabdingbar. LehrerInnen müssen dafür kompetente und von ihren SchülerInnen anerkannte Sozialpartner sein (cf. Krapp & Weidenmann 2006: 627), damit eine aktive Teilnahme der SchülerInnen an ihrer eigenen Wissenskonstruktion stattfinden kann. Lehrende sollten also – ähnlich einem Gastgeber (*entertainer* im eigentlichen Sinne) – einen Unterricht gestalten, in dem die SchülerInnen zum Lernerlebnis eingeladen sind. Dabei steht – auch wenn die Rolle der LehrerIn nun viel fokussiert worden ist – nicht etwa die Lehrkraft im Mittelpunkt, sondern die SchülerInnen stehen im Zentrum des Interesses. *From the sage on the stage to the guide on the side* beschreibt die Entwicklung, sich selbst als Lehrkraft aus dem Fokus des Unterrichts zu nehmen und den Blick in erster Linie auf die SchülerInnen zu richten. Ähnlich einem Regisseur bzw. einer Regisseurin, die (in Kenntnis von Thema und Textmaterial und mit einer Idee für deren szenische Umsetzung) ihren SchauspielerInnen hilft, sich in ihre Rolle einzufinden, unterstützt die Lehrkraft ihre SchülerInnen, eine ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende, sozial anerkannte Rolle im Interaktionsprozess des Unterrichts zu übernehmen, in dem Wissen sowohl gemeinschaftlich als auch individuell konstruiert werden soll (vgl. Abb. 1).

Solche LehrerInnen unterstützen Lernende und regen Lernprozesse an, indem sie zu lösende Probleme und ‚Werkzeuge‘ zu deren Bewältigung anbieten. Die Lernenden sind dabei „an allen Prozessen des Beobachtens und Beurteilens [...] [und der] Selbstevaluation“ (ibid.) beteiligt. Im Idealfall werden die SchülerInnen zu (Co-) RegisseurInnen des Unterrichtsgeschehens, indem sie selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und wesentliche Entscheidungen über Inhalte und Lernwege treffen. LehrerInnen befinden sich dann insgesamt in der Rolle von improvisierenden *Performance*-KünstlerInnen.

Dass hohe Flexibilität und die Spontaneität, auf der Basis guter Vorbereitung und Reflexionsfähigkeit auf Ideen und Bedürfnisse von SchülerInnen einzugehen, Merkmale hervorragender LehrerInnen darstellen, bestätigt der Erziehungswissenschaftler Heymann (cf. 2009: 46): Er beschreibt gelungenen Unterricht als „Improvisationstheater“ (ibid. 47), eine Inszenierung von Unterrichtsinhalten anhand von geeigneten Methoden. LehrerInnen und SchülerInnen sind dabei aktive TeilnehmerInnen in diversen Rollen (cf. ibid.). Sawyer bezeichnet diese Art der Interaktion, bei der, im Rahmen institutioneller Bedingungen und dennoch relativ ergebnisoffen, gemeinschaftlich Wissen erzeugt wird, als eine Art „diziplinierte Improvisation“ (übersetzt nach Sawyer 2004: 12). LehrerInnen brauchen neben fachbezogenem pädagogischem Inhaltswissen u.a. flexible Routinen, Zutrauen zur eigenen Kreativität sowie Verantwortungsfreiheit (cf. Heymann 2009: 47) und eine Grundausbildung in Techniken der Diskussionsleitung und Improvisation (cf. Sawyer 2004: 18), um Unterricht gemeinsam mit ihren SchülerInnen als improvisierte Aufführung, als *performance*, zu gestalten.

Performance, ein überaus vielschichtiger Begriff, wird von Pineau als Grundkategorie menschlichen Erlebens beschrieben, die auch Bildungsprozessen zu Grunde gelegt werden sollte. Gleichzeitig führe das Paradigma der Performanz mit seinen Grundeigenschaften „Prozesshaftigkeit, Pluralismus und nichthierarchische Charakteristika“ (übersetzt nach ibid.) inhaltlich nichtkanonische Texte und die Stimmen von Minderheiten in den Klassenraum ein sowie neue, kollaborative Kommunikationsstrategien (cf. ibid. 11f.). Ähnlich dem *performative turn*, wie ihn Fischer-Lichte (2004) in den darstellenden Künsten beschreibt, findet in der postmodernen Gesellschaft eine „Transformation der Zuschauer in Akteure“ (ibid. 15) statt, wobei auch für die ‚Aufführung Unterricht‘ eine Auflösung der ehemals klaren Grenze zwischen Subjekten und Objekten klar wird, wie es Pineau (1994: 15) verdeutlicht. Sie führt dabei die Rolle des ‚improvisierenden pädagogischen Tricksters‘ ein, der traditionelle Hierarchien im Unterricht untergräbt und SchülerInnen dabei zum Ausgangspunkt und Motor ihres eigenen Lernprozesses macht:

[T]he instructor effectively switche[s] roles with her students, empowering them to investigate, through the immediacy of their own behaviors and responses, the complexity of intercultural communication. [...] [This experience demonstrates] the decentralized power relations of the educational trickster-performer.

Sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen kann die Inszenierung von

Unterricht als interaktivem, von SchülerInnen und Lehrkraft gleichermaßen und wechselseitig beeinflussbarem und somit nicht vorhersagbarem, relativ ergebnisoffenem Prozess eine Herausforderung darstellen, falls sie einen hierarchiarmeren und offenen Unterricht, der von SchülerInnen aktiv mitgetragen wird, nicht gewöhnt sind. Eine Voraussetzung dafür, dass LehrerInnen sich auf einen solchen Unterricht einlassen können, ist sicherlich, diese Art des Lernens selber erlebt zu haben. Vor allem ist es sinnvoll, selbst Erfahrungen mit der eigenen Kreativität und mit Theatermethoden (im Fremdsprachenunterricht) gesammelt zu haben, entweder als SchülerIn (was bei der jetzigen Lehrergeneration und auch den AnwärterInnen selten der Fall ist) oder in der Lehramtsausbildung im Studium. Doch auch hier haben die angehenden LehrerInnen in der Regel nicht die Möglichkeit, den Lernprozess an ihren eigenen Interessen auszurichten oder besonders kreativ zu gestalten: Die Arbeitsbelastung im BA/MA ist dazu viel zu hoch, und rigide Verschulung und extremer Leistungsdruck tragen in den ersten Kohorten bisher wenig zu Lernfreude oder dem Einsatz von Methoden entdeckenden Lernens bei. Auch gestalten viele Dozierende ihre Veranstaltungen nicht didaktisch sinnvoll oder methodisch abwechslungsreich, und Vorlesungen sind oft, was den Stil der Vortragenden angeht, in keiner Weise ansprechend.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Studium angehenden LehrerInnen wenige Rollen- und Handlungsvorbilder bietet. Auch können kaum eigene Erfahrungen mit Methoden des Theaters oder anderen ganzheitlichen und kreativen Unterrichtsmethoden gesammelt werden, und die Möglichkeit, Praxiserfahrung in der Anwendung zu sammeln, bleibt größtenteils auf die zweite Phase der Ausbildung beschränkt. Somit fehlen vielen Studierenden des Lehramts Perspektiven zur gelungenen Unterrichtsgestaltung. Dramapädagogische Elemente im Studium sind hier als ein möglicher Baustein zur Lösung dieses Dilemmas aufgezeigt worden – dafür gibt es einige positive Beispiele (cf. Haack & Surkamp 2010: in Vorbereitung), auch wenn von einer Etablierung dramapädagogischer Methoden im Lehramtsstudium, geschweige denn von einer dramapädagogischen LehrerInnen-Ausbildung, noch lange nicht die Rede sein kann.

4 Dramapädagogik in Fremdsprachenunterricht und Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen: Idealvorstellungen und Realität

Im Rahmen einer qualitativen Befragung über mögliche Ängste bei SchülerInnen und Lehrenden bezüglich Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht (Haack 2010: unveröffentlicht) nannten angehende FremdsprachenlehrerInnen für die SchülerInnenseite die Angst vor Fehlern, schlechten Noten und Bloßstellung. Darüber hinaus wurden Schüchternheit, Unsicherheiten mit sich selbst und dem eigenen Körper in einem bestimmten Alter sowie Unwohlsein in Bezug auf die Kommunikation in einer fremden Sprache antizipiert. Als ihre eigenen

Ängste und Unsicherheiten gaben die Lehramtsstudierenden an: Hemmungen durch das Gefühl, selbst bewertet zu werden, und die Angst davor, selbst Fehler zu machen, oder sich nicht verständlich, klar oder flüssig genug gegenüber der Klasse auszudrücken. Dies entspricht dem Eindruck aus zahlreichen Lehrerfortbildungsveranstaltungen, dass es oft erhebliche Unsicherheiten und Berührungängste mit dramapädagogischen Methoden auf Seiten der Lehrenden gibt. Die Befragten nannten als Hilfe bei der Überwindung ihrer Ängste und Vorbehalte für sich selbst und die SchülerInnen u.a. eine gute Atmosphäre im Klassenraum, Rituale und das Einbeziehen der ganzen Person mitsamt ihrer Emotionen in den Lernprozess.

Hieran zeigt sich, dass natürlich auch LehrerInnen in ihrer Ausbildung (und darüber hinaus) selbst Lernende mit eigenen Ängsten und Bedenken sind, die es zu überwinden gilt. Eine Aufnahme verschiedener Übungen und Aspekte der Drama- und Theaterpädagogik als integraler Bestandteil der FremdsprachenlehrerInnenausbildung würde sicherlich vielen Studierenden alleine für das Gefühl, selbstsicher vor einer Klasse stehen und sich präsentieren zu können, gut tun. Abb. 3 fasst einige Verbesserungsvorschläge zusammen und zeigt verschiedene Ebenen des Lehramtsstudiums auf, die durch die Einbeziehung dramapädagogischer Methoden und Prinzipien profitieren würden.

5 Fazit: Vorschläge für ein verbessertes Lehramtsstudium

Aus den bisher genannten Argumenten lassen sich (neben ‚altbekannten‘ Forderungen wie einer stärkeren Verschränkung von Studium und Referendariat) diverse Desiderata für ein verbessertes Lehramtsstudium ableiten – ähnlich denen, die auch Küppers & Surkamp (2010) aktuell nach dem 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung konstatieren. An erster Stelle steht dabei eine stärkere ‚Didaktisierung‘ der Hochschullehre; auch hier kann Unterricht vermehrt ganzheitlich ausgerichtet sein und muss didaktisch und methodisch gut gestaltet werden, so dass Studierende Freude am Lernen entwickeln und diese später in die Schule tragen. Lernen sollte, auch in der akademischen Lehramts-Ausbildung, vermehrt durch ‚Selbst-Erfahren‘ und Ausprobieren sowie Reflexion von Methoden und Techniken der Unterrichtsgestaltung erfolgen. Seminare sollten beispielsweise auf vernünftig angeleitete Gruppenarbeit, variierende Sozialformen, ‚Lernen durch Lehren‘ und dramapädagogische Methoden zurückgreifen. Nötig dafür sind Dozierende, die selbst ExpertInnen für die Gestaltung guten Unterrichts sind. Sie stellen dringend nötige (Rollen-)Vorbilder für angehende LehrerInnen dar, können für den Lehrberuf motivieren und auch im Sinne einer Enkulturation zur Entwicklung eines professionellen Lehrverhaltens beitragen. Den angehenden LehrerInnen soll ein Grundverständnis vom Lehrberuf als einer Kunst vermittelt werden, die viele Fertigkeiten verlangt und in der Wert auf Individualität und Ideenreichtum der angehenden LehrerInnen gelegt wird.

Ein Schwerpunkt der Lehramtsausbildung sollte dabei in der Entwicklung von Lehrkompetenz bestehen: Lehrende sollten eher zu fachlich versierten

Lehrer_innen als Künstler_innen der Darstellung & Inszenierung ausbilden

1 GRUNDLEGENDE

- das Selbstverständnis des/der Lehrer_in als Künstler_in fördern (*teacher as artist*):
 - Kreativität erlauben, freilegen und motivieren
 - Studierende ermutigen, die eigene Persönlichkeit und Gefühle einzubringen

DAS STUDIUM SPANNEND UND PRAXISNÄHER MACHEN

- Theater zur Simulation der schulischen Praxis einsetzen
- Ziel: Vorbereitung auf die Praxis im ‚konsequenzlosen Raum‘ Theater (um später Methoden & Auftreten in echten Unterrichtssituationen auszuprobieren)

Zum Beispiel:

- *Micro Teaching Units* (angehende Lehrer_innen unterrichten eine ‚Klasse‘ aus Studierenden):
 - Übernahme von Lehrer- und Schülerrollen durch Studierende
 - Unterricht planen, durchführen und reflektieren
 - evtl. mit eingebauten Störsituationen umgehen lernen (Studierende übernehmen dabei ‚Störerrolle‘- und Perspektive)
- Rollenspiele (z.B. von Anfängerfehlern) und Störungssimulationen (beispielsweise in Pädagogik- und Psychologieseminaren, sowie in auf Praktika vorbereitenden Veranstaltungen)

2 UNTERRICHT INSZENIEREN LERNEN

A) LERNEN, IM KLASSENRAUM ‚AUFZUTRETEN‘ (*teacher as actor*)

- Performative Kompetenz entwickeln: Die Aufmerksamkeit einer Klasse bannen
- Lehrer_in als Schauspieler_in und *Entertainer* („Lehrer als Gastgeber“)
 - Präsenz erlernen (Kouin: Körpersprache etc. zur Störungsvermeidung), selbstsicher vor Gruppen stehen
 - z.B. durch Schauspieltraining von Profis: Ausdruck entwickeln
 - Atem, Stimme etc. trainieren
 - Moderationstechniken erlernen und üben

B) SCHÜLER_INNEN ZUM ‚MITSPIELEN‘ BRINGEN LERNEN (*teacher as director*)

- Ein Methodenrepertoire aufbauen, um Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten
- Kennenlernen einer Vielzahl verschiedener Techniken, um später situationsangemessen im Klassenraum flexibel auswählen zu können
- Lehrer_in als Regisseur_in und *Performance*-Künstler_in ausbilden
 - Kennenlernen dramapädagogischer Methoden
 - Studierende in ‚Schülerrolle‘: Seminare an der Uni sollten diese Methoden anwenden
 - Selbsterfahrung für Studierende- und später reflektieren
 - Effekt: angehende Lehrer_innen entwickeln eine positive Einstellung zu solchen Methoden, da sie sie selber erlebt haben (Grundeinstellung beeinflussen)

Abbildung 3: ‚Rezept‘ für LehrerInnen als Darstellende KünstlerInnen (Haack).

„KünstlerInnen der Vermittlung und Unterrichtsgestaltung“ ausgebildet werden als vorwiegend zu WissenschaftlerInnen ihres Faches. Hier sollten dramapädagogische Elemente Teil des Studiums darstellen: Erstens kann durch Rollenspiele und Simulationen im ‚Als-ob‘ mehr Praxisbezug an die Universität geholt werden. Zweitens kann die Dramapädagogik LehrerInnen hilfreiches Handwerkszeug zur aktivierenden Unterrichtsgestaltung bereitstellen sowie wichtige ästhetische und (Selbst-) Erfahrungen ermöglichen und somit zur Entwicklung ihrer performativen Kompetenz beitragen. Gerade für den Fremdsprachenunterricht sind die letzten Punkte als besonders gewinnbringend herausgearbeitet worden, weshalb gerade hier auf weitere Forschung und verstärkte Anwendung der Dramapädagogik im Rahmen einer ‚performativen Fremdsprachendidaktik‘ zu hoffen ist. Abschließend gehören elementar zu einer optimierten Lehramtsausbildung neue Rollenbilder für LehrerInnen, wie beispielsweise ein künstlerisch-improvisatorisches Selbstverständnis, das eine positive Grundeinstellung zu offenem Unterricht und Heterogenität sowie die Bereitschaft zur Hinterfragung traditioneller Hierarchien, Kanons und Lebensentwürfe beinhaltet. Auch dies sollte das Studium thematisieren und leisten, damit in einer Gesellschaft mit einer Vielfalt an kulturellen Einflüssen, Sprachen und sexuellen Identitäten die LehrerInnen schließlich tatsächlich WegbegleiterInnen für ihre SchülerInnen bei deren Identitätssuche, Entwicklung und dem Erwerb performativer Kompetenz sein können.

Literatur —

- Bludau, Michael (2000): Szenisches Spielen. Ein Weg zu ganzheitlichem Sprachhandeln. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53 (1), 15-21.
- Czerny, Gabriele (2004): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner.
- Dramaturgische Gesellschaft (2007): Resolution zur ästhetischen Bildung zum Abschluss des öffentlichen Symposiums "Dem Wahren, Guten, Schönen – Bildung auf der Bühne? Welche neue Rolle spielt das Theater in der Wissensgesellschaft?" Heidelberg. Im Internet auf: <http://blog.dramaturgische-gesellschaft.de/?p=61> (06.04.2010).
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Göhmann, Lars (2003): Drama in Education. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 80-82.
- Haack, Adrian (2010): Sprache durch Theater lernen durch Theater. Wie und warum Fremdsprachenlehrer/innen dramapädagogische Methoden erlernen und erfahren sollten. Unveröffentlichte Examensarbeit. Göttingen.

- Haack, Adrian & Surkamp, Carola (in Vorbereitung): ‚Theater machen‘ inszenieren. Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers, Almut & Schmidt, Torben (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt in der Reihe *Unterrichtsperspektiven* (voraussichtlich 2010).
- Hallet, Wolfgang (in Vorbereitung): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 2010/1.
- Hallet, Wolfgang (2008): *Staging Lives*. Die Entwicklung performativer Kompetenz im Englischunterricht. In: Ahrens, Rüdiger & Eisenmann, Maria & Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 387-408.
- Hallet, Wolfgang & Hebel, Udo (2007): Staging Women's Lives. Short Plays im Englischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 85/86, 4-10.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Hentschel, Ingrid (2003): ‚Als-ob‘. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 15-17.
- Heymann, Hans Werner (2009): Wenn Lehrer und Schüler zu Schauspielern werden. In: *Praxis Englisch* (Schwerpunktheft Drama Teaching Methods) 5, 46-47.
- Jones, Leo (1983): *Eight Simulations. Participant's Book*. Cambridge University Press. 1-2.
- Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2006): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Küppers, Almut & Surkamp, Carola (2010): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. AG-Bericht. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten, sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 318-321.
- Pineau, Elyse Lamm (1994): Teaching Is Performance. Reconceptualizing a Problematic Metaphor. In: *American Educational Research Journal* 1/31, 3-25.
- Preußler, Otfried (1987): *Herr Klingsor konnte ein bißchen zaubern*. Stuttgart: Thienemann.

- Rubin, Louis J. (1985): *Artistry in Teaching*. New York: Random House.
- Ruping, Bernd (2003): Darstellende Kommunikation. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 65-67.
- Sarason, Seymour B. (1999): *Teaching As a Performing Art*. New York: Teachers College Press.
- Sawyer, R. Keith (2004): Creative Teaching. Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. In: *Educational Researcher* 2/33, 12-20.
- Schewe, Manfred (in Vorbereitung): Dramapädagogik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schmenk, Barbara (2004): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. In: *gfl-journal*1, 7-23.
- Sting, Wolfgang (2003): Ästhetische Kompetenz. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 11-13.
- Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Leben mit der Mauer

Reiner Kunzes Schießbefehl

Steffi Retzlaff

Zusammenfassung

Das Leben in der DDR, mit einer Mauer, die das Land viele Jahre lang von seinem westdeutschen Teil trennte, ist vielen Lerner/innen auf den ersten Blick unzugänglich. Durch einen dramapädagogischen Ansatz können Lerner/innen Möglichkeiten gegeben werden, sich mit gewissen Rollen und Personen zu identifizieren und fiktive Situationen zu schaffen, die nicht unmittelbar die eigenen Erfahrungen und Lebensräume reflektieren. Ein kulturell fremder Text wird körperlich-sinnlich begreifbar gemacht und stellt ein Deutungsangebot für eigene Erlebnisse und Fantasien dar. In der folgenden Beschreibung wird eine exemplarische Unterrichtseinheit dargestellt, die das Thema 'Leben mit der Mauer' anhand von Improvisationsübungen und szenischen Interpretationen zu Reiner Kunzes Kurzprosatext *Schießbefehl* dramapädagogisch aufarbeitet.

1 Einführung

Schulische und akademische Einrichtungen sind neben der Familie und dem Freundeskreis der entscheidende Ort, an dem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ihre Identität entwickeln. Die Schule oder Universität sollte sich daher nicht nur um die schulische oder akademische, was ja meistens *kognitive* Bildung bedeutet, sondern auch um die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner/innen kümmern. Dieser Aspekt wird in vielen Ländern ignoriert; Schulen, Schulministerien und Universitäten folgen oft einem Erziehungsansatz, der sich auf den Kopf konzentriert, Hand, Fuß und Herz jedoch ignoriert. Durch einen ganzheitlichen Ansatz beim Lehren und Lernen kann Unterricht als geistiges, emotionales, spirituelles und körperliches Ereignis begreifbar gemacht werden. Mahatma Gandhi bietet eine überzeugende Definition von holistischer Erziehung an:

I hold that true education of the intellect can only come through a proper exercise and training of the bodily organs, e.g., hands, feet, eyes, ears, nose, etc. In other words an intelligent use of the bodily organs in a child provides the best and quickest way of developing his intellect. But unless the development of the mind and body goes hand in hand with a

corresponding awakening of the soul, the former alone would prove to be a poor lopsided affair. By spiritual training I mean education of the heart. A proper and all round development of the mind, therefore, can take place only when it proceeds *pari passu* with the education of the physical and spiritual faculties of the child. They constitute an indivisible whole. (Gandhi 1958: 151)

Manfred Schewes (1993) ganzheitlich-handlungsorientierter Ansatz beschäftigt sich mit der Verbindung von Drama/Theater und der Fremdsprachenvermittlung, d.h. mit der unterrichtlichen Inszenierung von Fremdsprache. Die Grundidee hierbei ist, dass Fremdsprachenlehrer/innen viel von professionellen Theatermachern lernen können (cf. Schewe 2000: 72). Die szenische Improvisationsarbeit steht im drampädagogischen Unterricht im Mittelpunkt:

Die Gestaltung von szenischen Improvisationen geht einher mit einem körperbezogenen, auf das Verstehen und Anwenden von fremder Sprache, Literatur und Kultur gerichteten Tun von Lernenden und Lehrenden; es ist gekoppelt an Erfahrungen, die gemacht werden, wenn solche Improvisationen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden (Schewe 2000: 72).

Ingo Schellers Konzept des szenischen Spiels und der szenischen Interpretation ist ebenfalls text- und handlungsbezogen, subjekt- und gruppenbezogen und integriert die Erfahrungen der Lerner/innen. Im Kern bieten diese Verfahren (in der Auseinandersetzung mit einem Text) die Gelegenheit, Vorstellungen, Projektionen und Bedeutungen zu vergegenständlichen und damit bewusst zu machen, so dass „auch vergessene oder abgewehrte, asoziale Erlebnisse, Phantasien und Wünsche (wieder)entdeckt und überdacht werden“ können (Scheller 1999: 320).

Im Folgenden wird eine mehrstündige dramapädagogische Unterrichtseinheit zum Thema 'Leben mit der Mauer' beschrieben. Mein Anspruch an diese Unterrichtseinheit ist, den Lernern und Lernerinnen einen handlungs- und erfahrungsbezogenen Deutsch als Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, obgleich es bei diesem Thema um kulturelle, historische und sozio-politische Erfahrungen geht, die nicht unmittelbar die der Lerner/innen reflektieren.

Der Text, der mit und für die Lerner/innen erfahrbar gemacht wird, heißt *Schießbefehl* aus Reiner Kunzes Kurzprosaaband *Die wunderbaren Jahre*. Das Niveau der Lerner/innen ist zwischen B2 und C1.¹ (Ich habe diese Einheit aber auch schon mit Lerner/innen auf dem B1 Niveau ohne Probleme durchgeführt und außerdem als Lehrer/innenfortbildung für DaF und ESL veranstaltet.) Die Zusammensetzung der Lerngruppe ist sehr heterogen: Schüler/innen, Student/innen, erwachsene 'Arbeitnehmer/innen' und Rentner/innen. Aufgrund dieser Tatsache ist auch das Vorwissen und Interesse der Lerner/innen zum Thema DDR, Mauer und Schießbefehl sehr unterschiedlich.

¹ Ich benutze die Kennzeichnungen B1, B2 und C1 auf der Grundlage des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>.

Kunzes *Schießbefehl*-Einheit benötigt in ihrer Gesamtheit ca. 4-5 Unterrichtsstunden (45-50 Minuten pro Stunde). Die Allgemeinziele beinhalten eine Rollenbiographie schreiben (spontanes) Sprechen und die Vertiefung von Hör-, Lese- und Textverständnis. Im Speziellen zielt diese Unterrichtseinheit darauf ab, die Lerner/innen für das Thema 'Leben mit der Mauer' und für einige Besonderheiten des DDR-Systems zu sensibilisieren. Im Rahmen dieser Einheit erwerben die Lerner/innen linguistisches und zugleich sozio-politisches und historisches Fachwissen zu den Themen 'Berliner Mauer' und 'Leben in der DDR'. Des Weiteren sollen die Lerner/innen in der Auseinandersetzung mit diesen Themen durch Mittel des Theaters und der szenischen Interpretation ihre Kreativität, Empathie sowie soziale und emotionale Intelligenzen entdecken und schulen.

Die folgende Beschreibung der Unterrichtseinheit gliedert sich in zwei Teile: Eine dramapädagogische Annäherung an das Thema 'Leben mit der Mauer' und eine literaturbasierte Auseinandersetzung mit dem Thema 'Leben mit der Mauer'. Zunächst jedoch gibt es einige kurze biographische Informationen über Reiner Kunze.

Reiner Kunze wurde 1933 in Oelsnitz als Sohn eines Bergarbeiters geboren. Er studierte Journalistik und Philosophie an der Universität Leipzig, an der er auch von 1955-1959 arbeitete. Nach seiner Entlassung vom Universitätsdienst (aus politischen Gründen), verdiente er sein Geld zunächst als Hilfsschlosser. Seit 1962 ist Reiner Kunze als freiberuflicher Schriftsteller tätig. 1968 trat Kunze aus Protest gegen den Einmarsch der Warschauer-Pakt-Staaten in die Tschechoslowakei aus der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) aus. Die Veröffentlichung seines Prosabandes *Die wunderbaren Jahre*² in einem westdeutschen Verlag 1976 führte zum endgültigen Bruch mit dem DDR-Regime. In diesem Werk beschreibt Kunze Momentaufnahmen aus dem Alltag der DDR-Jugend, die zu Anpassung und Gehorsam erzogen wird. Der Band ist in vier Themenkomplexe gebündelt (*Friedenskinder*, *Federn*, *Verteidigung einer unmöglichen Metapher* und *Café Slavia*) mit jeweils kurzen Texten über Szenen aus der inneren Wirklichkeit der DDR. Daraufhin wurde Kunze aus dem DDR-Schriftstellerverband ausgeschlossen, was so viel wie Berufsverbot bedeutete. 1976 schloss er sich dem Protest gegen die Ausbürgerung des Liedermachers Wolf Biermann an und siedelte 1977 mit seiner Familie von der DDR in die BRD über. Seitdem lebt er in der Nähe von Passau. Für seine Werke erhielt Kunze zahlreiche in- und ausländische Literaturpreise. Seine Lyrik und Prosa wurden in dreißig Sprachen übersetzt.

² Der Titel *Die wunderbaren Jahre* ist ein Zitat aus der *Grasharfe* von Truman Capote: „Ich war elf, und später wurde ich sechzehn. Verdienste erwarb ich mir keine, aber das waren die wunderbaren Jahre.“ Kunze beginnt mit diesem Zitat den Abschnitt *Verteidigung einer unmöglichen Metapher*.

2 Dramapädagogische Annäherung an das Thema 'Leben mit der Mauer'

Am 13. August 1961 wurde in Berlin mit dem Bau der Mauer zwischen Ost und West begonnen. Stacheldraht, eine Betonmauer, Elektrozäune, Wachtürme und Wachposten sowie Selbstschussanlagen und Minenfelder entlang der Grenze trennten die zwei Teile Deutschlands von da an für mehr als 28 Jahre. Am 9. November 1989 fiel die Mauer. Die Geschichte der DDR ist noch längst nicht zu Ende erzählt und vielen der heutigen Jugendlichen und auch erwachsenen Lerner/innen nicht unbedingt zugänglich. Ein dramapädagogischer Ansatz, wie in den folgenden Erklärungen exemplarisch beschrieben, kann helfen, das Thema 'Leben mit der Mauer' erfahrbar zu machen.³

2.1 Einstieg/Aufwärmen/Energetisieren

Ein 'warm-up' sollte zu Beginn jeder Arbeitseinheit durchgeführt werden. Sich aufwärmen ist ein Sich-Bereitmachen für das Spiel, ein „Sich-Finden, Sich-Einfinden: in der Gruppe auch ein gemeinsamer Start vom 'ich' zum 'wir'“ (Mettenberger 2004: 10). Bei der Theaterarbeit wird es 'körperlich', das ist ein Grund, warum Aufwärmen und Energetisieren sehr wichtig sind. Warm-ups haben daneben aber auch noch andere Funktionen, z.B. Kennenlernen, Körper- und Bewegungswahrnehmung, Konzentrationssteigerung oder Sensibilisierung für das zu bearbeitende Thema. Wichtig ist dabei, die Aufwärmübungen so einzusetzen, dass sie auf die nachfolgenden Schritte abgestimmt sind, diese sozusagen schon 'vorpfeilen'. Zunächst sollen die Lerner/innen energetisiert werden. Dazu eignen sich Übungen, die den Körper und Geist wach machen wie beispielsweise Laufen oder Joggen im Raum mit verschiedenen Geschwindigkeiten (1-10 wobei 1 Stillstand bedeutet und 10 das schnellste Tempo ist) und gymnastische Streckübungen, Yoga oder Tai-Chi. Bei der Streckübung 'Apfelpflücken' stehen die Lerner/innen im Kreis und strecken sich, um an die Äpfel, die am Baum hängen heranzukommen. 'Apfelpflücken' bereitet gleichzeitig auf den nächsten Schritt vor, nämlich sich zu strecken, um über eine imaginäre Mauer zu schauen.

Die Lehrperson demonstriert nun, wie sie sich streckt, um über eine Mauer zu schauen. Dabei beobachtet sie etwas, das sie der Gruppe in entsprechender Stimmlage, also 'atmosphärisch' mitteilt, z.B.:

- „Oh wie süß, da spielen die Kinder wieder.“
- „Mensch, dass ist doch heiß, warum bekommt der Hund nichts zu trinken?!“

³ Die in diesem Abschnitt beschriebene Vorgehensweise wurde von Manfred Schewe entwickelt und von ihm als Seminarleiter im Rahmen der zweiwöchigen Fortbildung 'Theater im Unterricht' am Goethe-Institut Berlin (Sommer 2009) demonstriert. Die in Abschnitt 3 vorgestellten Verfahren sind Weiterentwicklungen aus meiner Unterrichtspraxis.

- „Pass auf! Der hat ein Gewehr!“

Nacheinander erzählt nun jede/r, was sie/er hinter der Mauer sieht. Auf diese Weise entstehen diverse ‘Mauer-Kontexte’; die Lerner/innen werden für das zu bearbeitende Thema sensibilisiert.

2.2 Touristenführung und Assoziation (Geste)

Durch die Improvisationsübung ‘Touristenführung’ werden das Hintergrundwissen und die Multikulturalität einer Lerngruppe bewusst aktiviert/genutzt. Die Lehrperson gibt die folgende Anweisung: „Du führst eine Gruppe von Touristen an die Berliner Mauer und erklärst dieser Gruppe in lebendiger Weise, was du über die Mauer weißt.“ In vielen Lerngruppen gibt es verschiedene Nationalitäten und Muttersprachen, das kann man sich hier von Nutzen machen, indem man die Lerner/innen in ihrer eigenen Sprache die Touristenführung machen lässt (wie im wirklichen Berlin!). Das Thema ‘Berliner Mauer’ ist durch die Touristenführung eingeführt und erfährt nun eine erste Erweiterung: Die Lerner/innen überlegen sich nun eine Geste oder Bewegung, die ihnen zum Thema einfällt, und erproben diese für sich im Raum (z.B. Hände am Hals, als ob man erstickt/erwürgt wird, Gewehr in der Hand, am Boden liegend). Gestik und Gang sind unmittelbarer Ausdruck unseres Körpers, der wiederum Sprachrohr für (phantasierte) Haltungen und damit verbundene Empfindungen ist. Diese Übung sensibilisiert für die Wirkung von Gesten und Bewegungen und die dadurch wach gerufenen (körperlichen) Vorstellungen von der Berliner Mauer.

2.3 Verkörperung der Mauer

Diese letzte Improvisationsübung im Teil ‘Dramapädagogische Annäherung an das Thema ‘Leben mit der Mauer’ hilft, Ereignisse an der Mauer in der Vorstellung der Lernenden zu inszenieren. Gleichzeitig ist es eine Übung, die grammatische Strukturen festigt. Die Lehrperson demonstriert, wo im Raum sich die Mauer befindet, und erklärt, dass die Lerner/innen nun eine *Gruppenkulptur* zum Thema ‘Mauer’ bauen. Wichtig bei diesem theaterästhetischen Mittel ist die genaue Anweisung: Die Gruppenkulptur entsteht nach und nach (Vermeidung von Gleichzeitigkeit!). Die Lerner/innen gehen nacheinander in das Bild, wobei sie ihre Geste und Bewegung aus dem vorherigen Arbeitsschritt ‘groß machen’. Sie positionieren sich entweder in Blickrichtung Osten oder in Blickrichtung Westen. Zusätzlich kann man am Ende, wenn alle in der Gruppenkulptur stehen, noch eine *Stimmen- oder Geräuschcollage* machen. Die Lerner/innen werden gebeten, ein Geräusch zu machen, das sie mit der Mauer oder ihrer Geste assoziieren. Auf ein Signal der Lehrperson hin machen alle ihre Geräusche gleichzeitig. Man kann die Lerner/innen auch bitten, die Augen dabei zu schließen und die so entstehende Collage zu fühlen. Die Darstellung der Mauer durch Geräusche, Stimmen und Töne sensibilisiert für die Emotionalität des

Themas und des zu lesenden Textes von Reiner Kunze. Die Geräuschcollage wurde von den meisten Lerner/innen als ‘Gänsehaut-Moment’ empfunden.

Nach diesem ‘symbolischen’ Zugang durch die Gruppenskulptur werden die Lerner/innen in einem letzten Schritt aufgefordert, sich vorzustellen, ein Stein in der Berliner Mauer zu sein. Die Lehrperson verweist darauf, dass die Mauer 28 Jahre lang existierte und in dieser Zeit viel geschehen ist. Die Lerner/innen werden zum Stein und berichten aus dieser Perspektive, was sie gerade sehen oder gesehen haben. Die Lehrperson tippt den Lerner/innen nacheinander auf die Schulter und der/diejenige spricht seinen/ihren Satz. Hier kann man verschiedene Grammatikstrukturen wiederholen und festigen. Die Lehrperson kann ihre Frage entweder im Präsens oder im Perfekt stellen: Was siehst/fühlst du gerade? Was hast du gesehen/gefühl? Die Lernenden antworten in der jeweiligen Zeitform.

Um den Lerner/innen Sprechimpulse zu geben, legt der/die Lehrer/in Bilder auf den Boden um die ‘Mauer’. Diese Bilder müssen groß genug sein, dass man sie aus dem Stand sehen kann. Sie zeigen Einblicke in das Leben auf der Ostseite/DDR und der Westseite/BRD, z.B. bemalte Mauer und spielende Kinder vor der Mauer im Westen, Besuch von Kennedy und Reagan im Westen oder auf der Ostseite Bilder von Fluchtversuchen, bewaffneten Soldaten, Trabis aber auch von Liebespaaren oder lachenden Kindern. Abschließend sollte die Lehrperson noch eine Reflexionsrunde, ein Feedback über die bisherigen Schritte initiieren (s. auch Feedback am Ende der Gesamteinheit).

3 Szenische Interpretation zum Thema ‘Leben mit der Mauer’

Ein handlungs- und erfahrungsbezogener Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ist auch möglich, wenn es um kulturelle, historische und sozio-politische Erfahrungen geht, die nicht unmittelbar die eigenen reflektieren. Das Leben in der DDR mit einer Mauer ist vielen auf den ersten Blick unzugänglich. Wenn man Literatur wie Kunzes *Schießbefehl* jedoch dramapädagogisch aufarbeitet und den Lerner/innen somit Möglichkeiten gibt, sich zu identifizieren und fiktive Situationen zu schaffen, kann auch dieser Text körperlich-sinnlich begreifbar gemacht werden und ein Deutungsangebot für eigene Erlebnisse und Fantasien darstellen. In der dramapädagogischen Auseinandersetzung mit dem Text *Schießbefehl* fühlen sich die Lerner/innen in verschiedene Figuren ein und machen auf diese Weise im Schutzraum der Fiktion Erfahrungen, die ihnen im wirklichen Leben unmöglich wären: Sie übernehmen Rollen von DDR Polizist/innen und Stasi-Mitarbeiter/innen, von einem Jugendlichen aus der DDR, der eine Republikflucht plant, von einer Mutter, die ihren Sohn verliert. In den folgenden Ausführungen wird eine Annäherung an das Thema ‘Leben mit der Mauer’ mit den Mitteln der szenischen Interpretation exemplarisch dargestellt. Der Grundlagentext ist Reiner Kunzes *Schießbefehl* aus der Kurzprosasammlung *Die wunderbaren Jahre* (s. Anhang A).

3.1 Sprechhaltungen, Textschnipsel und Textlektüre (Zeitdauer insgesamt ca. 55-60 Minuten)

Sprechhaltungen sammeln (ca. 3-4 Minuten) — Durch die im ersten Teil beschriebenen szenisch-improvisatorischen Arbeitsschritte haben die Lerner/innen ihr (Vor)wissen zum Thema 'Mauer' aktiviert. In einem nächsten Schritt werden verschiedene Sprechhaltungen an der Tafel gesammelt (z.B.: laut, leise, schnell, flüsternd, schreiend, weinend, aufgeregt, gelangweilt, fordernd, schüchtern...). Es ist neben der Vorbereitung für die nächste Aktivität gleichzeitig Vokabeltraining und Wiederholung von Adverbien. Damit später bestimmte Situations- und Rollenvorgaben szenisch umgesetzt werden können (z.B. beim Bau von Standbildern oder auf dem heißen Stuhl), sollten unterschiedliche Aspekte und Perspektiven von Figuren und Szenen wahrgenommen oder zumindest vorgestellt werden können.

Über Sprechübungen verschiedene Sprechhaltungen aktivieren (ca. 10 Minuten) — Um die Lerner/innen für verschiedene Aspekte von Figuren zu sensibilisieren, werden nun über Sprechübungen verschiedene Sprechhaltungen aktiviert und ausprobiert. Scheller (1998: 92) merkt dazu an: „Das Experimentieren mit Intonationsmöglichkeiten, Brecht spricht vom 'Kneten' des Textes, aktiviert das sprachliche Verhaltensspektrum der Teilnehmer und bringt eine Vielfalt von Bedeutungsmöglichkeiten ans Tageslicht, die beim stillen Lesen selten zum Tragen kommen.“ Dazu verteilt die Lehrperson verschiedene Textschnipsel mit Sätzen aus dem Text *Schießbefehl* (s. Anhang B). Es ist ratsam, einiges an Wortschatz aus dem Text zu klären, bevor man mit den Sprechhaltungen beginnt:

- erwischen, gestehen, einrücken, erhängen, jmd. etwas antun, aushändigen, die Urne
- Facharbeiter mit Abitur⁴

Nun bekommt jede/r Lerner/in einen der Textschnipsel. Diese werden nacheinander im Kreis vorgelesen. Dann fordert die Lehrperson die Lerner/innen auf, durch den Raum zu gehen und ihren Satz/Textschnipsel in unterschiedlichen Sprechhaltungen und Intonationsvarianten auszuprobieren. Vielen Lerner/innen (und auch Lehrer/innen!) fällt es schwer, mit Sprechhaltungen und Lautstärken vor anderen zu experimentieren, daher bietet es sich an, dass man durch den Raum geht und sich bewegt, was wiederum auch das bewusste Atmen unterstützt. Im Sitzen ist die Atmung eingeschränkt. Wirksam ist auch, Musik im Hintergrund zu spielen. Als Alternative kann die Lehrperson eine bestimmte Sprechhaltung oder auch ein Gefühl für jede Runde vorgeben, z.B.: „Sprecht Euren Satz ganz traurig/Ihr seid ganz traurig.“ Nach ein paar Wiederholungen kommt die nächste Anweisung: „Schreit den Satz/Ihr seid

⁴ Besonderheit des DDR-Bildungswesens: Man konnte gleichzeitig das Abitur und eine Berufsausbildung in 3 Jahren machen. Das 'normale' Abitur dauerte 2 Jahre.

total wütend“, danach bittet man die Lerner/innen, ihren Satz ganz schüchtern zu sprechen etc.

Sprechhaltungen und Verhörsituation (ca. 5-7 Minuten) — Nachdem sich die Lerner/innen mit ihren Sätzen vertraut gemacht haben, wird ein Stuhl in die Mitte gestellt und die Lerner/innen stehen im Kreis darum. Eine Person beginnt, setzt sich auf den Stuhl und liest ihren Satz in einer ‘normalen’ Sprechhaltung vor. Die anderen nehmen diesen Satz auf und bieten ihn in einer anderen Sprechhaltung (leise, aggressiv, schreiend, flüsternd etc.) der Person auf dem Stuhl an und gehen dabei auf sie zu (Achtung: nicht gleichzeitig, sondern immer einer nach dem anderen). Danach setzt sich die nächste Person auf den Stuhl.... die nächste Person....etc. So entsteht eine Verhörsituation, die einen emotionalen Zugang zum Text schafft und eventuelle weitere Schritte in der Arbeit mit dem Text vorbereitet (z.B. Interview zwischen Gerhard und der Polizei/Stasi).

Diese Übung dient erstrangig der Erkundung der Wirkung von Sprechhaltungen, führt aber gleichzeitig auch in den Lesetext ein, sensibilisiert die Lerner/innen für die Ereignisse in der Geschichte (beispielsweise durch Sätze wie diese: „da kommen die und sagen, er hat über die Grenze gewollt“ oder „sie haben ihn erwischt“ oder „er hat sich erhängt“).

Rekonstruktion des Textes (ca. 15 Minuten) — In einem letzten Schritt, bevor man die Kurzgeschichte zum erstmaligen Lesen austeilt, versuchen die Lerner/innen, in Gruppen die Reihenfolge der darin geschilderten Ereignisse mithilfe der Textschnipsel zu rekonstruieren. In den Gruppen wird dann darüber gesprochen, was passiert sein könnte. Danach werden die jeweiligen Versionen im Plenum verglichen und gemeinsam reflektiert.

Erste Textlektüre ohne Titel und mit Lückentextübung (ca. 20 Minuten) — Nun wird der gesamte Text ohne Titel zur ersten stillen Lektüre ausgegeben. Der Titel der Geschichte – *Schießbefehl* – würde die Lerner/innen in eine bestimmte (Interpretations-) Richtung führen, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht erwünscht ist. Die Vorstellungskraft und Deutungsbreite soll für die Lerner/innen möglichst nicht eingeschränkt werden. Zur Orientierung stellt die Lehrperson W-Fragen: Wer? Wo? Was? Wann? Wie? Dabei merkt man schnell, dass es den Lerner/innen oft nicht klar ist, wer wer im Text ist. Das liegt daran, dass der grammatische Stil des Textes nicht ganz eindeutig ist mit Bezug auf die Deixis. Hier hilft eine Lückentextübung, um die Personalpronomen und Referenzpersonen im Text (Mutter, Sohn Gerhard, Polizei „von hier“, Polizei/Stasi in P..) zu identifizieren (s. Anhang C). Diese Übung kann in Partner- oder Gruppenarbeit oder auch gemeinsam mit der gesamten Klasse durchgeführt werden. Danach wird der Text noch einmal individuell von den Lerner/innen gelesen und eventuelle Wortschatzfragen werden geklärt.

3.2 Standbilder bauen (Zeitdauer insgesamt ca. 45 Minuten)

Die Methoden der szenischen Interpretation, z.B. Standbilder (Scheller 1989, 1998, 2004), eignen sich hervorragend für alle Lernstufen, da es darum geht Ereignisse, Situationen und Haltungen 'körperlich' und mimisch sichtbar zu machen. Das szenische Spiel erlaubt den Lerner/innen den Text nach ihren Vorstellungen, Ideen und Erfahrungen zu interpretieren. Laut Scheller gelingt es den wenigsten Leser/innen sich bei der bloßen Lektüre eines Textes 'einzufühlen'. Die Einfühlung, also das Thematisieren und Bewusstmachen eigener Erfahrungen und Fantasien, ist ein Schwerpunkt der szenischen Interpretation.

Standbilder sind bildliche Darstellungen, „fotografische Momentaufnahmen“, in denen „Szenen und Handlungsverläufe fixiert und Zustände, Haltungen und Beziehungen ausgestellt und gedeutet werden“ (Scheller 1989: 62). Bei Standbildern werden Körperhaltungen, Gestik und Mimik 'eingefroren', um diese Momentaufnahme dann in einem zweiten Schritt zu interpretieren. Schewe (2000: 88) kommentiert die Arbeit mit Standbildern wie folgt:

Beim Planen, Proben und Präsentieren von Standbildern werden vielfältige sprachliche Lernprozesse in Gang gesetzt: Die KT sprechen sich ab, machen Vorschläge, kritisieren, nehmen Stellung zur Wirkung eines Standbildes und interpretieren Standbilddetails; sie sprechen aus, was die Figuren im Standbild in dem gezeigten Moment denken oder sagen, oder nutzen das Standbild als Impuls, um einen Dialog, eine Geschichte, ein Szenario zu schreiben.

Die Arbeit mit Standbildern ist ein handlungsorientiertes Verfahren, d.h. es wird ein sicht- und fühlbares Produkt erstellt. Standbilder sind schnell zu erlernen und das Bauen von Standbildern ist leicht, erfordert aber etwas Disziplin und Präzision.

Die Methode des Standbildbauens (ca. 8-10 Minuten) — Zuerst muss man erläutern, wie ein Standbild gebaut wird. Am besten funktioniert das, indem man die Technik des Standbild-Bauens einmal langsam demonstriert und genau kommentiert, was man gerade macht. Die Regeln fürs Standbild-Bauen sollten schriftlich festgehalten werden, so dass die Lernenden immer wieder darauf zurückgreifen können. Am besten hat die Lehrperson diesen schriftlichen Teil schon vorab vorbereitet:

- Beim Bauen wird nicht gesprochen.
- Der/die Standbildbauer/in bringt die andere(n) Mitspieler/innen in die gewünschte Position und formt Körperhaltung und Gestik so lange, bis sie dem vorgestellten Bild entsprechen.
- Der/die Standbildbauer/in gibt den gewünschten Gesichtsausdruck vor, den die Mitspieler/innen imitieren.

- Wenn alle Gestik und Mimik fertig geformt ist und das entstandene Bild der Vorstellung des/der Standbildbauer/in entspricht, wird es ‘eingefroren’.
- Die Mitspieler/innen halten ihre Position 1-2 Minuten.
- Am Ende wird das Standbild gedeutet.

Standbilder entwickeln für Reiner Kunzes *Schießbefehl* (ca. 35 Minuten) — Für den Text von Reiner Kunze können Standbilder eingesetzt werden, um Spannungsmomente und Beziehungskonstellationen darzustellen, den gesamten Handlungsverlauf nachzuvollziehen oder auch abstrakte Begriffe und Situationen wie Angst, Verzweiflung oder Liebe zu visualisieren. Für die Interpretation des Textes *Schießbefehl* mithilfe von Standbildern werden die Lerner/innen in 6 Gruppen (s. Tabelle) eingeteilt. Wenn man nicht so viele Lerner/innen in der Klasse hat, dann baut jede Gruppe jeweils zwei Standbilder. Jede Gruppe bekommt einen bzw. zwei Abschnitt(e) des Textes zugeteilt. Die Gruppen sollen dann dafür Standbilder entwickeln. Bevor die einzelnen Gruppen ihre Standbilder bauen, weist die Lehrperson noch einmal auf die Regeln hin. Außerdem sollen die Lerner/innen folgendes in ihren Gruppen besprechen und beim Bauen der Standbilder beachten: Um welche Situation geht es? Was geschieht? Wo und wann genau findet diese Szene statt? Welche Gedanken und Gefühle haben die Personen gerade?

Was?	Wie?
Gruppe 1: <i>Anfang der Geschichte/Abschied</i> Mutter und Sohn kurz vor der Abreise des Sohnes zum Vater.	Drei Lerner/innen: ^a Standbildbauer/in, Mutter, Sohn
Gruppe 2: <i>Gerhard wird erwischt</i> Gerhard an der Grenze.	Vier Lerner/innen: Standbildbauer/in, Sohn, 2 Grenzsoldaten
Gruppe 3: <i>Vorbereitung auf Gefängnisbesuch</i> Mutter backt einen Kuchen.	Zwei Lerner/innen: Standbildbauer/in, Mutter
Gruppe 4: <i>Im Gefängnis/in der Zelle</i> Gerhard allein in seiner Gefängniszelle.	Zwei Lerner/innen: Standbildbauer/in, Sohn
Gruppe 5: <i>Tödliche Nachricht</i> Mutter erhält die Nachricht, dass sich Gerhard umgebracht hat.	Vier Lerner/innen: Standbildbauer/in, Mutter, 2 Stasi-Mitarbeiter/Polizisten
Gruppe 6: <i>Die Urne</i> Die Mutter bekommt die Urne ausgehändigt.	Drei Lerner/innen: Standbildbauer/in, Mutter, 2 Stasi-Mitarbeiter/Polizisten

^a Das ist nur ein Minimum. Die jeweiligen Gruppen können natürlich aus mehr Spieler/innen bestehen und somit gibt es auch mehr Interpretationsmöglichkeiten.

Jede Gruppe baut ihre Standbilder nun nacheinander auf. Die anderen beobachten. Die Lehrperson weist nochmals auf die Regeln hin, dass nicht gesprochen, die Mitspieler/innen geformt und die Mimik imitiert wird. Danach

werden die Standbilder interpretiert. Die Deutung von Standbildern kann auf ganz verschiedene Weise geschehen. Hier ist eine Auswahl an Möglichkeiten:⁵

- Der/die Standbildbauer/in erläutert/deutet das Standbild.
- Das Publikum erläutert/deutet das Standbild. (Dieser Schritt kann vor oder nach der erst genannten Möglichkeit durchgeführt werden.)
- Der/die Standbildbauer/in oder ein/e Zuschauer/in nimmt die Perspektive einzelner Figuren im Standbild ein, indem er/sie deren Gefühle in dieser bestimmten Situation laut ausspricht ('Hilfs-Ich').
- Die Mitspieler/innen im Standbild interpretieren ihre Haltung, Mimik, Gestik, d.h., sie sagen aus ihren Rollen heraus, was sie gerade denken und empfinden.
- Das Publikum stellt den Mitspieler/innen Fragen.
- Die Lehrperson führt ein (provozierendes) Rollengespräch mit einer Figur im Standbild.
- Die Zuschauer/innen ahmen die Körperhaltung, Gestik und Mimik der Figuren im Standbild nach, um ein (körperliches) Gefühl für die Empfindungen und Gedanken der Figuren zu bekommen. Diese Vermutungen werden dann auf ein Signal hin laut ausgesprochen.
- Ein Text (z.B. ein Gedicht, ein Brief) wird von einer Person in der Standbildgruppe 'atmosphärisch' vorgelesen. An einer vorher festgelegten Textstelle kommen die restlichen Mitspieler/innen zum Standbild zusammen. Durch diese Kombination von Text und Bild entsteht eine starke Aussagekraft und Wirkung.
- Das Standbild wird zum Leben erweckt, die Figuren setzen die unterbrochene Handlung fort.

Szenen und Standbilder können auch mit Musik unterlegt werden. Die Auswahl der Musik hat grundsätzlich eine sehr starke/emotionale Wirkung und beeinflusst eine Spielszene, Handlung und Interpretation auf unterschiedliche Weise. Der Bau des Standbildes Nummer 5 (Tödliche Nachricht) kann beispielsweise mit Musik untermalt werden. Auch während der Interpretation dieses Standbildes, z.B. durch die Fortsetzung der Handlung in einer gespielten Szene, läuft die Musik.⁶

Ein weiterer Arbeitsauftrag könnte lauten, die Standbilder mit einem sorgfältig gewählten Titel zu präsentieren, um die Interpretation des Standbildes anzudeuten und auf den Arbeitsschritt 'Titelsuche- und diskussion' vorzubereiten.

⁵Das ist nur eine kleine Auswahl an Deutungsmöglichkeiten. In Scheller 1998: 59-68 und Schewe 2000: 87-89 gibt es ausführliche Beschreibungen für das Arbeiten mit Standbildern.

⁶ Das Lied *The Host of Seraphim* von der Band *Dead Can Dance* eignet sich sehr gut für diese Szene. Das Lied findet man auf dem Album *A Passage in Time* (2000) oder auf der 2003 veröffentlichten Best-of CD *Wake* von *Dead Can Dance*.

3.3 Schießbefehl: Titelsuche und -diskussion (Zeitdauer insgesamt ca. 50 Minuten plus individueller Zeitaufwand für die Hausaufgabe)

Titelsuche (ca. 10 Minuten) — Der Text wurde den Lerner/innen in einem vorherigen Schritt ohne Titel gegeben, um verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu schaffen und die Vorstellungs- und Empfindungskraft der Lerner/innen im Prozess des Standbildbauens nicht einzuschränken. In diesem Schritt soll nun eine Diskussion zur Findung des Titels der Geschichte angeregt werden. Die Lehrperson kann zuerst fragen, ob es Vorschläge gibt, und diese dann im Plenum besprechen. Man kann auch verschiedene Titel vorgeben und fragen, welcher am besten auf die Kurzgeschichte passt und warum, z.B.: *Der Fluchtversuch*, *Allein gelassen*, *Schießbefehl*, *Mutter und Sohn*, *Traum der Freiheit*.

Dann wird mit den Lerner/innen der Titel *Schießbefehl* besprochen. Die DDR-Führung hat immer behauptet, dass es keinen Schießbefehl gegen Mauer-Flüchtlinge gegeben habe, obwohl das Gegenteil der Fall und dieser Umstand auch in der DDR lange bekannt war. Nach dem Ende der DDR wurde das offiziell bestätigt. Sowohl 1993 als auch 2007 wurde in Stasi-Unterlagen ein bedingungsloser Schießbefehl entdeckt: „Zögern Sie nicht, auch nicht bei Frauen und Kindern.“⁷

Erweiterungsmöglichkeit: Internetrecherche (Einführung und Auswertung ca. 40 Minuten) — Auf der Website *Chronik der Mauer* (<http://www.chronik-der-mauer.de/>) von der Bundeszentrale für politische Bildung gibt es unter dem Link 'Lernen' die 'Guided Tour' unter anderem zum Thema 'Schießbefehl' (Thema 14 auf der Webseite). Eine Erweiterungsmöglichkeit hier wäre eine Internetrecherche, die als Hausaufgabe durchgeführt wird. Unter dem Link 'Schießbefehl' findet man ein Textdokument mit dem Titel: *Über den DDR-Schießbefehl, der nie existierte* (von Hans-Hermann Hertle). Da der Text lang ist, könnte man ihn in Abschnitte aufteilen und die Fragen dazu in Gruppen beantworten lassen. Im Plenum werden dann alle Informationen ausgetauscht. Die Einführung in den Text von Hertle und die zu bearbeitenden Themen/Fragen sollten im Unterricht besprochen werden. In Gruppen werden die Fragen als Hausaufgabe bearbeitet und dann gemeinsam besprochen und reflektiert. Die Lerner/innen können z. folgende Fragen beantworten:

- Wer war Erich Honecker? Was war seine Funktion im DDR-Staat?
- Wie viele Menschen sind an der deutsch-deutschen Grenze und an der Berliner Mauer zwischen 1949 und 1989 umgekommen?
- Wie viele Menschen wurden bei einem Fluchtversuch erschossen?
- Durch welche anderen Gewalttaten und Umstände sind DDR Flüchtlinge ums Leben gekommen?

⁷ Das Zusatzmaterial im Anhang D und E – ein Zeitungsartikel aus dem *Fokus* und eine thematische Einführung von Cornelsen – sind als Hintergrundinformationen für die Lehrperson gedacht.

- Wie hieß der Befehl, den DDR-Grenzsoldaten täglich erhielten?
- Was passierte, wenn ein DDR-Grenzsoldat einen Flüchtling erschoss?
- Wie hieß das letzte Maueropfer der DDR und wann wurde er/sie erschossen?
- Wer war Erich Mielke? Was war seine Funktion im DDR Staat?
- Ende April 1989 äußerte sich Erich Mielke folgendermaßen: „Wenn man schon schießt, dann muß man das so machen, daß nicht der Betreffende noch wegkommt, sondern dann muß er eben dableiben bei uns. (...)“. Was meint Mielke damit? Welche Haltung drückt er mit dieser Äußerung aus?
- Der Titel dieses Textes heißt: Über den DDR-Schießbefehl, der nie existierte. Was bedeutet das?

3.4 Einfühlung in eine Rolle: Rollenbiographie und Heißer Stuhl (Zeitdauer insgesamt ca. 45 Minuten plus individueller Zeitaufwand für die Hausaufgabe)

Eine Rollenbiographie schreiben (Einführung und Besprechung des Fragenkatalogs ca. 15 Minuten) — Die Einfühlung in und Identifikation mit einer Rolle können durch Standbilder und deren Interpretation, durch das Verfassen einer Rollenbiographie oder die Methode des Heißen Stuhls erfolgen (cf. Strasberg 1988). Um eine erfolgreiche Identifikation eines/r Schauspielers/in mit seiner oder ihrer Rolle zu erreichen, kann z.B. mit den folgenden vier Fragen gearbeitet werden:

- Wer ist die Figur/Person?
- Wo ist die Figur/Person?
- Was tut die Figur/Person dort?
- Was ist geschehen, bevor die Figur/Person hierher kam (Umstände)?

Damit sich die Lerner/innen noch besser an die Personen und Geschehnisse in der Geschichte *Schießbefehl* annähern und sich in sie ‘einfühlen’ können, bietet es sich also an, diese Fragen zu beantworten. Dazu schreiben die Lerner/innen eine Rollenbiographie für eine der Personen im Text. Die Rollenbiographie dient zugleich als Vorbereitung auf die letzte szenische Improvisation mittels der Technik des Heißen Stuhls (s.u.). In ihrer Rollenbiographie sollen die Lerner/innen beschreiben, wie die Person ihrer Wahl lebt, wo sie lebt, wie alt sie ist, wie ihre Sozialisation verlaufen ist, welche Beziehungen sie unterhält etc.

Für diese Aufgabe orientieren sich die Lerner/innen zuerst an der literarischen Vorlage. Wir wissen z.B., dass der Sohn im Text *Schießbefehl* Gerhard heißt, dass er ca. 19 oder 20 Jahre alt ist (er hat gerade das Facharbeiterabitur gemacht und sollte zur Armee gehen), dass er ein Motorrad hat und sich (vielleicht) erhängt hat. Wir wissen aber nicht, wie er lebte, wie sein Zimmer aussah, wer seine Freunde waren, wie sein Alltag aussah, welche Musik er gern hörte oder wie er aufgewachsen ist. Diese Leerstellen des Textes werden mithilfe von Fragen zur Einfühlung in die Figur geschlossen.⁸

Zusätzlich verarbeiten die Lerner/innen in ihren Rollenbiographien auch Material, das sie durch andere Texte, Filme, Bilder oder Erzählungen über das Leben in der DDR erfahren haben. Die Rollenbiographie wird aus der Ich-Perspektive geschrieben und in kompletten Sätzen: „Das fördert die Identifikation, hilft eigene Erlebnisse, Fantasien, Empfindungen, Denk- und Schreibmuster zu aktivieren und mit zu verarbeiten“ (Scheller 2004: 62). Die folgende Auflistung, die beliebig erweitert, modifiziert oder reduziert werden kann (und sollte), hilft, den Schreibprozess zu steuern. Schewe (1998: 51) weist darauf hin, dass es keinen festen Fragenkatalog gibt, der auf jede Figur anwendbar ist. Vielmehr müsse man die Einfühlungsfragen auf die jeweiligen Figuren eines bestimmten Textes oder einer Situation zuschneiden. Bei den folgenden Fragen nähern sich die Lerner/innen ihrer Person zuerst von außen. Sie konzentrieren sich auf die äußeren Rahmenbedingungen wie Name, Alter, Familiengefüge der Figur, bevor man deren innere Haltungen und Einstellungen (Wünsche, Ängste, Gefühle) verortet.⁹ In *Schießbefehl* sind die Gefühle und Gedanken der Personen nicht beschrieben außer, dass man am Anfang erfährt, dass die Mutter sich Sorgen macht, weil Gerhard nicht zurückgekommen ist. Die Lerner/innen müssen also aus der Situationsbeschreibung und mithilfe der zuvor inszenierten Standbilder sowie ihrer eigenen Erfahrungen und Erlebnisse Rückschlüsse auf die emotionalen Befindlichkeiten der Charaktere ziehen.

Äußere Welt der Figur

- **Name, Alter, Wohnung:** Wie heißt du? Wie alt bist du? Wo, mit wem und wie wohnst du (Größe, Zimmeranzahl, Einrichtung, Möbel, Bilder, Pflanzen, Haustiere)?
- **Sozialisation:** Hast du Eltern und Geschwister? Wo und wie hast du in deiner Kindheit/Jugend gewohnt? Wie war dein Vater/deine Mutter? Waren sie Vorbilder für dich? Habt ihr viel gemeinsam unternommen?
- **Familie:** Bist du verheiratet? Hast du Kinder? Was bedeutet dir deine Familie? Wie viel Zeit verbringt ihr miteinander und was macht ihr dann?
- **Beruf und Geld:** Was ist dein Beruf? Wo arbeitest du und wie lange arbeitest du dort schon? Wie sieht dein (Berufs)Alltag aus? Welche

⁸ Zur Bedeutung der Leerstellen bei der Sinnkonstruktion während des Lesens cf. z.B. Lensch 2000 sowie Richter 1996: 517.

⁹ Für weitere Einfühlungsfragen cf. Scheller 1998: 174-177 zbd 2004: 62-66.

Tätigkeiten führst du aus und welche Verantwortung hast du? Wie sind deine Kollegen – versteht ihr euch? Übst du deinen Beruf gerne aus? Wie ist deine materielle Situation?

- **Freizeit und Freunde:** Hast Du Hobbys? Was machst du in deiner Freizeit? Reist du viel? Hast du Freunde? Triffst du dich mit ihnen (wann, wo, wie oft, was macht ihr dann)? Was ist dir in einer Freundschaft wichtig?
- **Politik:** Bist du politisch (welche Themen interessieren dich)? Bist du in der Partei/SED? Sind die gegenwärtigen politischen Verhältnisse (in der DDR) okay für dich? Was hältst du von der Mauer, die Ost und West voneinander abgrenzt?

Innere Welt der Figur

- **Wünsche, Ängste und Fantasien:** Welche Wünsche und Fantasien hast du? Träumst du (am Tag, in der Nacht)? Wenn du an einem Ort deiner Fantasie sein könntest, wo wäre das, wie sieht es dort aus, wer ist da mit dir? Hast du manchmal Angst? Wovor? Bis du manchmal wütend und aggressiv? Wie gehst du mit deinen Ängsten und Aggressionen um?
- **Momentane Befindlichkeiten, Intentionen und Gedanken:** Was machst du gerade (jetzt in diesem Moment)? Was geht dir dabei durch den Kopf? Welche Empfindungen bewegen dich dabei/was fühlst du? Fühlst du dich hier (wo du gerade im Moment bist) wohl/unwohl? Was beschäftigt dich jetzt gerade am meisten? An wen denkst du gerade? Was hast du vor?

Diese Fragen helfen, den Schreibprozess zu steuern und die Aufmerksamkeit auf Lebensbereiche, soziale Umfeldler und innere Haltungen zu richten, die für das Verständnis der verschiedenen Figuren im Text wichtig sind. Während des Unterrichts gibt es leider meist nicht genügend Zeit, um sich eingehender damit zu beschäftigen, deshalb eignet sich das Schreiben einer Rollenbiographie gut als Hausaufgabe. Daran kann sich in einem letzten Schritt die szenische Methode Heißer Stuhl anschließen. Die Lerner/innen gaben beim Feedback an, dass die Rollenbiographie und der Heiße Stuhl für sie am effektivsten waren.¹⁰

Der Heiße Stuhl (ca. 20-30 Minuten) — Durch die Technik des Heißen Stuhls können nun die Vorstellung und Einfühlung in eine Figur öffentlich gemacht werden. Die Lerner/innen in ihrer Rolle als Mutter, Vater, Gerhard oder Polizist begeben sich auf den Heißen Stuhl (ein Stuhl, der in die Mitte oder vor einen Halbkreis gestellt wird). Eine Erweiterung besteht darin, die Lerner/innen

¹⁰ Cf. Anhang F für Umfrageergebnisse eines Feedbackfragebogens, den ich nach Beendigung der Unterrichtseinheit an die Lerner/innen verschickt habe. Dort sind ebenfalls drei Beispielrollenbiographien einzusehen: aus der Sicht von Gerhard, aus der Sicht eines Nachbarn und aus der Sicht eines Grenzsoldaten. Ich habe die Rollenbiographien so übernommen, wie sie mir die Lerner/innen geschickt haben, d.h. mit kleinen Fehlern.

zu bitten, schon auf dem Weg zum Heißen Stuhl in ihrer Rolle zu agieren. Bestimmte Rahmenbedingungen, soziale Rollen und Gefühle schlagen sich in Körper- und Gehaltungen nieder. Beim bewussten Gang zum Stuhl, z.B. in der Rolle der Mutter (angespannt, traurig, wütend, steif, unter Schock etc.) oder in der des Stasimitarbeiters (aufrecht, maskulin, sich seiner Sache sicher und seiner Verantwortung dem SED Staat gegenüber bewusst), werden über die Körpererinnerung Empfindungen aktiviert, die wiederum helfen, sich in eine bestimmte Person einzufühlen.

Der Person auf dem Heißen Stuhl werden nun durch das Publikum Fragen gestellt, z.B. zur Person (Alter, Sozialisation, Freunde etc.; s. Fragenkatalog und Rollenbiographie), zur Situation (Leben in der DDR, Fluchtversuch, Grenze) und zu den Gedanken, Handlungen und Empfindungen der jeweiligen Personen in der Geschichte („Mensch Gerhard, Du solltest doch zur Armee gehen am Montag, warum bist denn jetzt abgehauen?“ oder „Dein Sohn Gerhard ist tot. Glaubst Du die Version, die Dir die Stasi über seinen Tod erzählt hat?“ oder „Du bist Grenzsoldat in der DDR. Was hast Du denn gedacht, als Du Gerhard beim Fluchtversuch geschnappt hast?“). Die Funktionen des Heißen Stuhls sind: a) sich in der Rolle nochmals ganz klar zu werden über seine Figur und b) verschiedene Situationen/Szenen für die Person auf dem heißen Stuhl und das Publikum verständlich und transparent zu machen (hier kommen die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten ins Spiel: von dem Szenario, wie es tatsächlich in *Schießbefehl* beschrieben ist, über die Version, dass Gerhard gar nicht bis ins Gefängnis gekommen ist, weil er schon an der Grenze erschossen wurde, bis zur Möglichkeit, dass er es über die Grenze geschafft hat, jetzt im Westen lebt, aber jeglicher Kontakt zur Mutter unmöglich ist und die Stasi die Mutter belügt, wenn sie sagt, dass ihr Sohn tot sei.). Weiterhin gibt der Heiße Stuhl den Fragesteller/innen im Publikum die Möglichkeit, ihre Meinung zu einer Figur zu äußern („Glaubst Du wirklich, du dienst deinem Staat, indem du Menschen abknallst?“). Die Fragevorschläge verdeutlichen, dass die Grundvoraussetzung für diese Methode ein gutes und offenes Gruppenklima ist. Herrscht beispielsweise eine wenig vertraute und vertrauensvolle oder gar aggressive Atmosphäre, kommt der Heiße Stuhl eher einem Kreuzverhör gleich.

4 Reflexion

Feedbackrunden und Reflexionen dienen dazu, Reflexionskompetenz zu erwerben und konstruktive Kritikfähigkeit zu schulen. Sie sind wichtiger Teil des Lernprozesses: Die gemachten Erfahrungen zu reflektieren, bedeutet, diese zu ordnen, zu vertiefen und zu speichern. Somit werden Erfahrungen vergleichbar und für zukünftiges Erleben abrufbar. Im Fremdsprachenunterricht wird durch regelmäßiges Feedback außerdem der Wortschatz der Lerner/innen erheblich erweitert und gefestigt. In meiner Unterrichtspraxis haben sich das Stundenprotokoll und das Lerntagebuch als Reflexionsmethoden bewährt. Sie helfen, das Erlebte zu dokumentieren und zu verarbeiten. Das Stundenprotokoll wird nach jeder Unterrichtsstunde auf Deutsch skizziert. Es beinhaltet zwei Teile:

Rekonstruktion und Reflexion. Die Lerner/innen notieren sich stichwortartig, was sie gemacht haben, welche Methoden benutzt wurden, welcher Text interpretiert wurde etc. und wie sie sich dabei gefühlt haben. Diese Skizzen dienen dann als Vorlage und Erinnerung für den Eintrag ins Lerntagebuch. Das Lerntagebuch orientiert sich an denselben Fragen wie das Stundenprotokoll, ist aber im Gegensatz dazu als vollständiger Text zu formulieren. Der vollständige Eintrag ins Lerntagebuch findet nach jeder abgeschlossenen Einheit statt.

Die folgenden Punkte dienen zur Orientierung, um die Erfahrungen im Unterricht möglichst systematisch im Stundenprotokoll und später im Lerntagebuch zu verarbeiten:

Teil I: Textarbeit

- Eine kurze Zusammenfassung/Rekonstruktion des Textes oder Themas, den/das wir gelesen und inszeniert haben.
- Reflexion des Textes: Hat der Text mich angesprochen? Warum? Warum nicht? Gibt es einen Charakter im Text, der mich besonders interessiert? Warum? War der Text leicht, mittel oder schwierig? Welche neuen Wörter und Redewendungen habe ich gelernt (Beispiele)?

Teil II: Reflexion der Unterrichtsmethode und des eigenen Erfahrungsprozesses

- Eine kurze Rekonstruktion der Unterrichtsstunden: Was haben wir gemacht? Wie haben wir es gemacht? Wie war die Stimmung in der Klasse? Wie ging es mir dabei?
- Reflexion der Methoden: Haben die ausgewählten Methoden und Elemente (z.B. Standbilder oder Rollenbiographie) mir den Zugang zum Text erleichtert? Welche Methoden finde ich gut und warum, welche nicht?
- Reflexion des eigenen Lernens: Was für ein Lernertyp bin ich? Lerne ich besser, gleich gut oder schlechter mit allen Sinnen? Welche Intelligenzen wurden (primär) angesprochen? Was habe ich konkret gelernt? Welchen Ertrag hat die Einheit für meinen Sprachlernprozess?

Da die Deutschkurse am Goethe-Institut keine 'Notenkurse' sind, d.h., da es keine Benotung für (Haus)Aufgaben, Projekte etc. gibt, werden auch das Stundenprotokoll und das Lerntagebuch nicht bewertet. Ich biete meinen Lerner/innen an, ihre Aufzeichnungen durchzusehen, und mache Vorschläge für sprachliche Verbesserungen. Das heißt aber auch, dass nicht alle Lerner/innen das Stundenprotokoll bzw. Lerntagebuch konsequent führen.¹¹

¹¹ In Retzlaff (2008) habe ich eine dramapädagogische Unterrichtseinheit mit Student/innen an der Universität beschrieben, deren Leistungen im Deutschunterricht bewertet wurden. Dort findet man im Anhang die Bewertungskriterien und Anforderungen für diesen 'credit course'.

5 Feedback

Die Unterrichtseinheit zum Thema ‘Mauer’ wurde mit Hilfe eines halbstrukturierten Fragebogens evaluiert. Dazu wurde der Fragebogen an alle Lerner/innen aus meinen Deutschkursen im Goethe-Institut verschickt (B1 Kurs: 8 Lerner/innen; C1 Kurs: 6 Lerner/innen) sowie an die Lehrer/innen der Fortbildungen (ca. 25 Teilnehmer/innen).¹² Er ist auf Englisch verfasst, da ich diese Einheit auf Deutsch und Englisch unterrichtet habe. Da der Rücklauf mit nur 15 Bögen nicht besonders hoch war, sind die Zahlen (s. Anhang F, Tabelle) nicht repräsentativ, aber zeigen zumindest eine Tendenz auf: Der dramapädagogische Ansatz hilft offensichtlich vielen Lerner/innen, sich auf eine emotionale Ebene zu begeben und mit allen Sinnen zu lernen. Es ist interessant, dass die Aktivitäten Lückentext, Rollenbiographie und Heißer Stuhl als ganz besonders effektiv bewertet wurden. Es ist zu vermuten, dass sie beliebter sind als z.B. Standbilder oder die Improvisation zur Touristenführung, weil sie weniger spontanes Sprechen und Improvisieren erfordern, sondern hier in überschaubaren Strukturen (z.B. Fragenkatalog) gearbeitet wird und eine Vorbereitungszeit vorgesehen ist.

6 Fazit

Dramapädagogik und szenische Improvisation sind kreative Lern- und Lehrmethoden, die eine Alternative zum traditionellen Frontalunterricht darstellen und Offenheit für kooperative und ‘sinnesreiche’ Unterrichtsformen von allen Beteiligten einfordern. Es war mein Ziel, die Lerner/innen emotional und auf vielen Sinneskanälen an das Thema ‘DDR und Leben mit der Mauer’ heranzuführen. Dies wurde größtenteils durch die Anwendung einer Vielzahl von dramapädagogischen Übungen erreicht, wie die Aussage einer Teilnehmerin deutlich macht:

The wall is something that always came up in regular conversations, as a form of government oppression and political violence; it came as a debate between socialism and capitalism and there was always a disconnect. This time however, I felt a certain emotional connection - I could not pretend that no this is just a charade; it almost felt real!

Einige Lerner/innen erwähnten aber auch, dass Dramapädagogik ein gewöhnungsbedürftiger Ansatz sei, da er emotional überwältigt (was sicher auch am Thema selbst lag). Ein einziger Teilnehmer (sehr gutes Sprachniveau C1) empfand diese Einheit als überflüssig und als „having only a small correlation to the language learning course“. Im folgenden Feedback-Auszug dieses Lerners wird klar, dass der traditionelle Ansatz häufig fest verankert ist und als die bessere Methode angesehen wird, eine Fremdsprache zu lernen:

¹² Der für das Feedback benutzte Fragebogen sowie einige ausgewählte Kommentare von Teilnehmer/innen befinden sich wie drei Rollenbiographien im Anhang (F) des Textes.

For me personally, it would have been more helpful for my learning needs, if for example one could provide one written short scene out of Thomas Brussig's novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* and ask the participants one or two questions from these proposed above or another question that could evoke a critical but balanced thinking. The participants would then need to reply in writing (say within 30-45 min) without a dictionary or any book. Then, one could orally discuss it and finally in the subsequent lesson receive corrections to the mistakes in the written texts.

Der Schwerpunkt der Dramapädagogik und szenischen Improvisation liegt vor allem im Prozess, im Entwickeln, Ausprobieren, Improvisieren, im Perspektivwechsel und im Einbringen eigener Erfahrungen und Gefühle. Dieser Ansatz erfordert von den Teilnehmenden eine ungewohnte Arbeitsweise zuzulassen. Von der Lehrperson verlangt es Selbstbewusstsein, Risikobereitschaft und gruppenspezifische Sensibilität.

Das Allgemeinziel, die Sprachkompetenz der Lerner/innen zu schulen und zu verbessern, wurde hauptsächlich durch das Schreiben und Verbalisieren der Rollenbiographie erreicht. Auch Lernende mit weniger guten Deutschkenntnissen konnten innerhalb ihrer Rolle agieren und reagieren. Beim Einsatz von Improvisationen (z.B. bei den Sprechhaltungen), bei denen es darum ging, in einer ersten Auseinandersetzung mit dem Thema und den Figuren aus *Schießbefehl* ungewöhnliche Haltungen und fremde Handlungsmuster zu entwickeln und zu erproben, kamen bei einigen Lerner/innen Blockaden auf. Einige haben sich schlicht nicht getraut, anderen fehlten die sprachlichen Strukturen oder, wie sie glaubten, der Wortschatz. Mein Eindruck ist eher, es fehlte an einer Vertrautheit mit diesem, für die meisten Lerner/innen ungewohnten Arbeiten im Fremdsprachenunterricht. Dramapädagogik basiert auf der Vorstellung, dass „natürliche Interaktionssituationen beim Handeln in fiktiven Kontexten entstehen“ (Schewe 1993: 210). Der Einsatz von Techniken aus dem szenischen Spiel und der Dramapädagogik schafft diese lebensnahen Situationen und befördert das Sprachenlernen: „Fiktive Welten [sind] sprachfördernd, denn es entstehen Situationen, auf die emotional und flexibel reagiert werden muss“ (Vaninetti 2005: 5).

Literatur —

- Gandhi, Mahatma (1958): *All Men Are Brothers. Life and Thoughts of Mahatma Gandhi as Told in His Own Words*. UNESCO Paris.
- Hertle, Hans-Hermann (1999): Über den DDR Schießbefehl, der nie existierte. <http://www.chronik-der-mauer.de/index.php/de/Media/TextPopup/id/856754/oldAction/Index/oldId/783138/oldModule/Start/page/0> (27. November 2009; Erstveröffentlichung: Berliner Morgenpost, 28. März 1999).
- Lensch, Martin (2000): *Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel*. Münster: Waxmann.

Mettenberger, Wolfgang (2004): *Tatort Theater*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Retzlaff, Steffi (2008): Fitness for the Muscles and the Mind: Incorporating Nia (Neuromuscular Integrative Action) into a Drama-Pedagogical Teaching Unit on Thomas Brussig's Novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. In *Scenario* 1/2008. <http://publish.ucc.ie/scenario/2008/01/retzlaff/04/en>.

Richter, Matthias (1996): Wirkungsästhetik. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 516-535.

Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation*. Selze-Velber: Kallmeyer-

Scheller, Ingo (1999): Erfahrungen (re)inszenieren: Szenische Interpretation von Texten in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 319-339.

Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel*. Berlin: Cornelsen.

Scheller, Ingo (1989): *Wir machen unsere Inszenierungen selber I*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Schewe, Manfred L. (2000): DAF-Stunden dramapädagogisch gestalten – Wie mache ich das? In: Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas; Schewe, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 72-105.

Schewe, Manfred L. (1998): Serie Fremdsprache inszenieren (1-2). Teil 1: Einfühlungsfragen beantworten; Teil 2: Rollenmonolog. In: *Fremdsprachenunterricht* 42/51, 51-52.

Schewe, Manfred L. (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität.

Strasberg, Lee (1988): *Ein Traum der Leidenschaft*. Die Entwicklung der "Methode". München: Schirmer-Mosel.

Vaninetti, Sara (2005): *Fremdsprache im Spiel*. Für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnis>

Weblinks —

www.mauerfall-berlin.de

www.chronik-der-mauer.de/

<http://www.berlinermaueronline.de/geschichte/mauerfall.htm>

„Eingemauert“ Empfehlenswertes animiertes Video (10 Minuten) von der Deutschen Welle über die innerdeutsche Grenze: <http://www.youtube.com/watch?v=jlbAUFvh04k>

Goethe-Institut Kanada: <http://www.goethe.de/ins/ca/lp/prj/grh/wdm/deindex.htm>

Goethe-Institut Deutschland: <http://www.goethe.de/lhr/prj/kal/bem/deindex.htm>

Anhang A: Schießbefehl

Ich fahre zum Vater, sagte er, nimmt das Motorrad, und ich denke,
warum kommt er denn nicht wieder, wo der bloß bleibt,
langsam werde ich unruhig, da kommen die und sagen, ich soll nach
P...kommen,

er hat über die Grenze gewollt, und sie haben ihn erwischt.

Also bin ich mit dem nächsten Zug nach P...gefahren, er hat schon gestanden,
sagen sie,

und als ich mich nicht mehr beherrschen konnte und mir die Tränen kamen,
haben sie gesagt, machen Sie sich keine Sorgen, gute Frau, Ihr Gerhard lebt,
er hat gut gegessen, und jetzt schläft er.

Und wenn's während der Armeezeit gewesen wäre, wär's schlimmer.

Er hatte doch gerade erst seinen Facharbeiter mit Abitur gemacht,
und am Montag sollte er einrücken....

Und dann, am Montagnachmittag, kommen die von hier und sagen,
ich soll am Dienstag nach P...kommen.

Ich backe einen Kuchen, kaufe ein,
und dann sagen sie mir in P..., ob ich denn nichts wüßte,
ob denn unsere nichts gesagt hätten,
er hat sich erhängt.

Mit der Unterhose.

Und sie hätten ihm einen Zettel gegeben, ob er mir nicht ein paar Worte
schreiben wollte, aber er hätte abgelehnt.

Wie er mir das hat antun können....

Und sehen darf ich ihn nicht, nur noch kurz vor der Feier, die im Gefängnis
stattfindet.

Aushändigen können sie mir nur die Urne.

Reiner Kunze: *Die wunderbaren Jahre* (Fischer Verlag).

Anhang B: Textschnipsel

- Ich fahre zum Vater, sagte er
- ich denke, warum kommt er denn nicht wieder
- da kommen die und sagen, er hat über die Grenze gewollt
- sie haben ihn erwischt
- machen Sie sich keine Sorgen, gute Frau, Ihr Gerhard lebt
- am Montag sollte er einrücken
- ich backe einen Kuchen
- dann sagen sie mir in P..., ob ich denn nichts wüßte

- er hat sich erhängt
- Wie er mir das hat antun können....
- Und sehen darf ich ihn nicht
- Aushändigen können sie mir nur die Urne

Anhang C: Lückentext

Wer sagt oder tut was? Bitte ordnen Sie den Personalpronomen die jeweilige Person zu: Mutter, Sohn Gerhard, Polizei „von hier“ oder Polizei/Stasi in P..

Ich [_____] fahre zum Vater, sagte er [_____], nimmt das Motorrad, und ich [_____] denke, warum kommt er [_____] denn nicht wieder, wo der [_____] bloß bleibt, langsam werde ich [_____] unruhig, da kommen die [_____] und sagen, ich [_____] soll nach P...kommen, er [_____] hat über die Grenze gewollt, und sie [_____] haben ihn [_____] erwischt. Also bin ich [_____] mit dem nächsten Zug nach P...gefahren, er [_____] hat schon gestanden, sagen sie [_____], und als ich [_____] mich nicht mehr beherrschen konnte und mir die Tränen kamen, haben sie [_____] gesagt, machen Sie sich keine Sorgen, gute Frau, Ihr Gerhard lebt, er hat gut gegessen, und jetzt schläft er. Und wenn's während der Armeezeit gewesen wäre, wär's schlimmer.

Er [_____] hatte doch gerade erst seinen Facharbeiter mit Abitur gemacht, und am Montag sollte er [_____] einrücken....Und dann, am Montagnachmittag, kommen die von hier [_____] und sagen, ich [_____] soll am Dienstag nach P...kommen. Ich [_____] backe einen Kuchen, kaufe ein, und dann sagen sie [_____] mir in P..., ob ich denn nichts wüßte, ob denn unsere [_____] nichts gesagt hätten, er [_____] hat sich erhängt. Mit der Unterhose. Und sie [_____] hätten ihm [_____] einen Zettel gegeben, ob er [_____] mir [_____] nicht ein paar Worte schreiben wollte, aber er [_____] hätte abgelehnt. Wie er mir das hat antun können....Und sehen darf ich [_____] ihn [_____] nicht, nur noch kurz vor der Feier, die im Gefängnis stattfindet. Aushändigen können sie [_____] mir nur die Urne.

Anhang D: Schießbefehl ohne Rücksicht auf Kinder

Ein jetzt aufgetauchtes Dokument belegt, wie radikal die DDR einst ihre Grenze sicherte. Einsatzkommandos sollten auch auf fliehende Frauen und Kinder schießen.

Die Magdeburger Außenstelle der BIRTHLER-Behörde entdeckte 46 Jahre nach Beginn des Mauerbaus offenbar ein brisantes Dokument. Die „Magdeburger Volksstimme“ vom Samstag veröffentlichte Auszüge aus einer siebenseitigen Dienstanweisung vom 1. Oktober 1973. Das Dokument belegt, wie rücksichtslos

einer 1968 gebildeten „Einsatzkompanie“ des Ministeriums für Staatssicherheit das Schießen befohlen worden sei. Die Stasi-Kompanie wurde auf Befehl des Leiters der Hauptabteilung I im Ministerium für Staatssicherheit 1968 gebildet und bestand bis 1985. Ihre Mitglieder sind dem Bericht zufolge speziell ausgebildete Einzelkämpfer gewesen, die in die Grenztruppen eingeschleust wurden und dort Grenzdurchbrüche verhindern sollten.

IM in Uniform als brutale Grenzwächter

In dem Papier heißt es demnach wörtlich: „Zögern Sie nicht mit der Anwendung der Schusswaffe, auch dann nicht, wenn die Grenzdurchbrüche mit Frauen und Kindern erfolgen, was sich die Verräter schon oft zu nutze gemacht haben.“ Der bis 1985 bestehenden Einsatzkompanie hätten zuletzt rund 60 hauptamtliche Inoffizielle Mitarbeiter im besonderen Einsatz (HIME) angehört, die als normale Soldaten getarnt, aber von der Stasi bezahlt worden seien, hieß es weiter.

Der Außenstellen-Leiter Jörg Stoye spricht von einem Aufsehen erregenden und höchst bedeutsamen Fund. Bisher habe es in den offiziellen DDR-Akten einen so deutlichen Schießbefehl, der keinerlei Einschränkung des Schusswaffengebrauchs vorsehe, nicht gegeben.

Quelle: Fokus online 11.08.2007 http://www.focus.de/politik/deutschland/ddr-grenze_aid_69505.html.

Anhang E: Die Debatte um DDR-Schießbefehl für Stasi-Grenzer

Zum Dokumentenfund — Bei dem der Öffentlichkeit am 11. August 2007 präsentierten Fund der Magdeburger Außenstelle der Stasi-Unterlagenbehörde handelt es sich um einen schriftlichen Auftrag, den ein Stasi-Unterfeldwebel am 1. Oktober 1973 seinem Vorgesetzten, einem Stasi-Oberstleutnant, quittierte. Nach diesem Auftrag sollte der Unterfeldwebel, der als Hauptamtlicher Inoffizieller Mitarbeiter (HIM) der MfS-Spezialeinheit „Einsatzkompanie“ in ein DDR-Grenzregiment eingeschleust werden sollte, Fluchtversuche anderer Grenzsoldaten verhindern. Die Leiterin der BIRTHLER-Behörde räumte jetzt ein, dass das Dokument ihrem Haus bereits anderthalb Jahre bekannt war, ehe es am 11. Juni 2007 der „Magdeburger Volksstimme“ zur Verfügung gestellt worden war. Die Regionalzeitung veröffentlichte es dann zwei Monate später, unmittelbar vor dem Jahrestag des Mauerbaus 2007.

Der Einsatzauftrag an den Unterfeldwebel war zwar bislang nicht bekannt, der Inhalt des Dokuments ist jedoch nicht neu. Ein wortgleicher Befehl an einen anderen verdeckten Stasi-Einzelkämpfer der Sondereinheit „Einsatzkompanie“ aus dem Jahre 1974 ist bereits vor zehn Jahren in einem Dokumentenband zur DDR-Geschichte publiziert worden (cf. M 1). Marianne BIRTHLER übernahm nun die Verantwortung dafür, dass der Magdeburger Fund, von ihr fälschlich als „neu“ bezeichnet, bis zu seiner öffentlichen Freigabe weder in Magdeburg noch in Berlin mit dem wissenschaftlichen Kenntnisstand der Stasi-Behörde abgeglichen wurde.

Zur MfS-Spezialeinheit „Einsatzkompanie“ — Die MfS-Angehörigen der Spezialeinheit „Einsatzkompanie“ waren der Stasi-Hauptabteilung I, Äußere Abwehr zugeordnet. Diese Spezialeinheit wurde 1968 gebildet und sollte, neben anderen Aufgaben wie der Verhinderung von Terror- und Gewaltverbrechen, die Fahnenflucht von Soldaten verhindern. Ihr gehörten anfangs ca. 30 Mitarbeiter an, später durchschnittlich 50-70, die zum Teil konspirativ in Truppenteile der NVA eingeschleust worden waren. Die Angehörigen der MfS-Spezialeinheit mussten, wenn sie getarnt in normale Grenzeinheiten geschleust wurden, Einsatzaufträge – wie der Magdeburger Fund belegt – unterzeichnen. Die Einheit wurde 1985 aufgelöst (cf. M 2).

Zu juristischen Konsequenzen — Der Magdeburger Staatsanwaltschaft war der Aktenfund vor seiner Veröffentlichung am 11. August 2007 nicht bekannt. Die Behörde prüft zurzeit die Zuständigkeit und erklärte, Ermittlungen seien grundsätzlich denkbar. Es ist allerdings davon auszugehen, dass der gefundene Einsatzauftrag vorerst in kein neues Ermittlungsverfahren münden wird, denn die noch vorhandenen Unterlagen der für gezielte Tötungen, Entführungen und andere illegale Operationen zuständigen MfS-Einheit „Einsatzkompanie“ sind bereits im Rahmen eines aufwändigen Ermittlungsverfahrens ausgewertet worden. Dabei war es konkret um den Mord an dem DDR-Flüchtling Michael Gartenschläger gegangen (cf. M 2). Da es sich bei den gefundenen Dokumenten um konkrete MfS-Einsatzaufträge handelt, die nur für einen kleinen Kreis ausgewählter Stasi-Einzelkämpfer galt und nicht für alle Grenzsoldaten, ist eine Neuauflage der Prozesse um die Todesschüsse an der innerdeutschen Grenze nicht zu erwarten (cf. M 3).

Inzwischen erklärte die Birtler-Behörde, dass ein Abgleich mit der Registratur des Hauses am 13. August 2007 ergab, dass ein inhaltsgleiches Dokument zum ersten Mal 1993 als „Mitteilung ohne Ersuchen“ an die Berliner Staatsanwaltschaft übergeben worden war. Nach dem Stasi-Unterlagen-Gesetz ist die Behörde verpflichtet, von sich aus die zuständigen Stellen zu informieren, wenn sich im Rahmen ihrer Recherchen Anhaltspunkte für eine Straftat im Zusammenhang mit der Tätigkeit des Staatssicherheitsdienstes ergeben. Auch dieses Dokument enthält die Unterschrift des Empfängers und die seines Kompaniechefs. Eine weitere Herausgabe eines Dokuments mit gleichem Inhalt erfolgte 1996 aufgrund einer Sammelanfrage des Landgerichts Berlin zu MfS-Unterlagen, die allgemein Gewaltakte an der ehemaligen Grenze dokumentieren.

In den Prozessen um die Todesschüsse an der DDR-Grenze in der 1990er Jahren wurden insgesamt 246 Anklagen gegen ehemalige Grenzsoldaten, ihre Vorgesetzten und führende SED-Politiker erhoben. Obwohl der Justiz kein offizielles DDR-Dokument vorlag, das einen allgemeinen Schießbefehl enthält, und die Angeklagten sich auf das DDR-Recht beriefen, stellte der Bundesgerichtshof fest, die tödlichen Schüsse an der Grenze verletzten „höherrangige Rechtsprinzipien“. Ex-Grenzsoldaten mussten in zwei Fällen eine Haftstrafe antreten. In 77 Verfahren wurden die Angeklagten zwar

verurteilt, die Haft wurde aber zur Bewährung ausgesetzt. Sechs Kommandeure der DDR-Grenztruppen erhielten 1996 wegen Totschlags bzw. versuchten Totschlags Haftstrafen. Im so genannten Honecker-Prozess wurden 1993 DDR-Verteidigungsminister Kessler, sein Stellvertreter Strelitz und der frühere SED-Sekretär im DDR-Bezirk Suhl, Albrecht, zu Haftstrafen verurteilt. Die Verfahren gegen SED-Chef Honecker, Stasi-Chef Mielke und DDR-Ministerpräsident Stoph wurden wegen Krankheit eingestellt. Der letzte SED-Chef Krenz wurde am 25. August 1997 – zusammen mit den SED-Politbüromitgliedern Schabowski und Kleiber vom Berliner Landgericht wegen Totschlags verurteilt. Krenz erklärte wiederholt, zuletzt am 13. August 2007 in der „BILD-Zeitung“, es habe einen Tötungsbefehl nicht gegeben. Schabowski nannte es im „Tagesspiegel“ hingegen „unerheblich, ob der Schießbefehl nun in schriftlicher Form vorlag oder nicht“. Es sei „Praxis“ gewesen, dass Menschen bei Fluchtversuchen an der Grenze erschossen wurden. Das Urteil des Berliner Landgerichts wurde durch den Bundesgerichtshof, das Bundesverfassungsgericht und schließlich, einstimmig, durch die Große Kammer des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte bestätigt.

An der innerdeutschen Grenze starben nach jüngsten Berechnungen bis 1989 1245 Menschen, davon 231 an der Berliner Mauer. Die Berliner „Arbeitsgemeinschaft 13. August“ spricht dagegen von weit mehr als 1300 Opfern. Sie zählt allerdings auch Fälle ohne Fremdeinwirkungen mit, etwa Ertrunkene in der Ostsee oder Opfer von Unfällen mit Schusswaffen.

Quelle: Robert Rauh: http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/schiessbefehl_didak.doc?siteID

Anhang F: Der Fragebogen

Please think about this teaching unit on the Berlin wall again and grade the various exercises in terms of how they holistically, i.e. as a whole fit together. Please grade the activities/techniques on a scale from 1 (not helpful at all) to 5 (very helpful).

Die Bewertungen von 15 Lerner/innen sehen folgendermaßen aus:

6.1 Activities	1	2	3	4	5
1. Warm up (level 1-10, apple picking and looking over a wall)	3		4	8	
2. Tourist sightseeing at the Berlin wall	1	2	3	7	2
3. Building and 'being' the wall (gesture, sound and 'I'-sentence)	1	3	6	4	1
4. Sample sentences and different ways of speaking them (individual)	3	3	3	5	1
5. Sample sentences and different ways of speaking them ('interrogation' situation)	1	2	4	6	2
6. Reconstruction of events using only the sample sentences		2	5	8	
7. Text reading and gap filling exercise (pronouns, references)			2	7	6
8. Building and interpreting <i>Standbilder</i> /Freeze-frames	1	1	3	5	5
9. Writing a role biography				2	13
10. Hot seating/hot chair			2	2	11
Total:	10	13	32	54	41

Ausgewählte Teilnehmer-Bemerkungen zu den offenen Fragen des Fragebogens:

In general, should drama-based activities be incorporated into second language learning?

- After I filled in the table I conclude that the individual exercises were not very special until they began to fit together. The resulting “gestalt” is what counts. I don’t remember doing each of these individual items. I guess they blended together. But, there is one thing I would like to highlight which does not fit neatly into your list. I remember being very frustrated while learning French (the second time, not my high-school experience which was a “throw away”) as I could only speak in short phrases and not say anything of interest. I could only speak like a simple-minded child. [...]In the role play, or whatever it is called that we just went through here is what I think was very good about the process: We could all participate because we all had enough vocabulary as long as we stayed on topic. Indeed we had a few short phrases that we each pulled out of our notes. Further, we could each ask questions “within the frame work” and expect answers from the other students. In short, we played a role in which we could actually formulate what we wanted as we were not hindered by serious knowledge gaps. We didn’t need to keep shifting the substance of what we wanted to say, or ask, according to the words or structure available to us.
- Depends on the person. Much as I love theatre, I prefer and learn better with a more traditional method.
- Yes, I believe that they should be added as they add context to the language that you are learning. It is something that can be exciting and

therefore, can break the monotony of traditional learning methods. It also allows individuals the opportunity to speak off the cuff and therefore, improve one's language skills.

Did you enjoy these activities? Yes, why? No, why not?

- Yes because for the first time, I felt connected to the issue... the wall is something that always came up in regular conversations, as a form of government oppression and political violence; it came as a debate between socialism and capitalism and there was always a disconnect. This time however, I felt a certain emotional connection I could not pretend that no this is just a charade; it almost felt real!
- Partly, yes. I enjoyed learning more about how the wall affected individuals and the history component. But, my brain freezes in a creating-on-my-feet situation, so it doesn't work for me. This definitely was an ice-breaker and, I think, upped the bonding of the class members.
- As a language-teacher, I did enjoy them very much. I think all language-classes could benefit from having at least a little bit of this theory built into their structures. They allow for creative use and application of the learned language, and creativity is something that I have found difficult to facilitate in the classroom-setting.
- Warm up, sightseeing, and 'being' the wall were not enjoyable, because I didn't feel they added to me understanding of the unit or to my speaking ability. The role biography and hot chair exercises stretched my abilities and made me think by putting me in the context of life behind the wall.

Do you think that learning with all senses helps you personally to learn better?

- I found it to be an innovative approach which requires familiarity in relation to the traditional German language learning courses that I attended in the past. Perhaps, I have to get a better grasp of this learning method, especially to be more readily expressive of my thoughts.
- Yes and no, it was a great experience but also somewhat emotionally overwhelming which I find compromises my ability to learn.
- I enjoyed most of the activities, but I'm a bit shy so some of the activities made me a bit uncomfortable. But, I do think that the more students are exposed to this type of teaching, the more comfortable they are with it.

Anhang G: Drei Rollenbiographien

Rollenbiographie Gerhard — Was für ein trauriges Leben. Bin ich tot?Na ja klar. Ich hoffe, dass ich allerwenigstens im Himmel bin. Es ist ganz ruhig hier und fast jeder trägt weiße Kleidung. Wenigsten bin ich im richtigen Ort. Na da bin ich ja richtig froh. Übrings bin ich der Gerhard und alles, was du über mein kurzes Leben wissen musst, - kann man darunter lesen.

Mein voller Name ist Gerhard Prüss und ich bin 20 Jahre alt. Ich bin in einem kleinen Dorf in der Nähe von Cottbus geboren. Kennen Sie Drebkau? Jemand hat mir gesagt, dass die 725-Jahr-Feier der Stadt Drebkau am 2005 stattfinden wird. Ich setze drauf, dass Sie das gar nicht wussten. Meine Eltern haben sich getrennt und ich bin mit meiner Mutter im Ost-Berliner Stadtbezirk Pankow aufgewachsen. Mein Vater lebt noch in Drebkau. Ich lebte auf einer ganz normalen Ost-Berliner Straße in einem ganz normalen Ost-Berliner Plattenbau. Ich hatte eine ganz normale Kindheit mit viel Liebe von meiner Mutter und selbstverständlich von der DDR.

Wie sehe ich eigentlich aus? Ich war groß, ungefähr 1,80 Meter hoch mit einem schönen Lächeln immer auf meinem Gesicht. Ich würde sagen, dass ich leichtlebig war. Meine Freunde haben oft mir gesagt, dass ich wie Elvis in seinen guten Tagen ausgesehen habe. Ausgerechnet spielte ich die Gitarre in einer Rockabilly-Band. Wir klangen wie die Jungs von den Stray Cats. Meine Freunde haben uns komisch gefunden, weil sie lieber die Bands wie Schleim-Keim oder die Skeptiker mochten. Meine Lieblingsfußballmannschaft war Union Berlin und ich würde das Lied „Eisern Union, schlägt die Bullen“ singen, jedes mal wenn sie gegen BFC Dynamo Berlin spielten. Ich hatte mein Abitur gemacht und ich wollte gerne zur Uni gehen.

Ich war kein politischer Kerl. Ich habe mich nicht für Politik interessiert. Einige meiner besten Freunde beteiligten sich an Demonstrationen gegen den Staat oder die Gesellschaft aber meine Mutter wollte nie, dass ich mich beteiligte. Meine Oma hatte immer Angst vor den Staatssicherheitsdienst der DDR. Sie sagte immer, man weiß nie, wer ist wer. Manchmal dachte ich, war sie immer noch verärgert mit meinem Vater. Selbstverständlich wusste ich, dass mein Leben auf der anderen Seite der Mauer besser sein könnte aber im Großen und Ganzen, war ich glücklich. Mein Leben war ziemlich einfach, bevor ich meine Freundin kennengelernt habe.

Natürlich meine kurze Lebensgeschichte geht auch um Ulrike Dutschke. Was für ein schönes Mädchen. Ulrike das Mädchen meiner Träume. Ich habe sie während eines Konzerts am Weißen See von Dean Reed, den wohlbekanntesten amerikanischen Sozialist, kennengelernt. Das erste Mal, das ich sie sah, trug sie einen schwarzen kurzen Rock. Sie war wie ein Engel vom Himmel mit langen blonden Haaren und tiefblauen Augen. Ich hätte nie gedacht, dass sie die einzige für mich wäre. Ich muss ja einen tollen Eindruck auf sie gemacht haben. Zwei Wochen später sind wir ein Liebespaar geworden. Manchmal ist das Leben grausam. Es ist unglaublich, aber sie lebte in Neu Kölln auf der anderen Seite der Berliner Mauer.

Was kann man sagen, wenn man verliebt ist. Letzte Woche war ihr Geburtstag

und sie konnte mich nicht sehen, weil sie so beschäftigt mit der Universität war. Ich habe gedacht, dass es eine gute Idee wäre, sie mit einem besonderen Geschenk zu überraschen. Ich habe schließlich einen Ring gekauft. Es sollte eigentlich so einfach sein, über die Mauer nach West-Berlin zu klettern. Mein Tod ist jetzt eine andere Statistik. Die Liebe hat keine Grenzen.

Rollenbiographie Gerhards Mutter — Meine Nachbarin hat gestern mich besucht. Sie war verwirrt. Als wir redeten, fing sie plötzlich zu weinen an. Sie war untröstlich. Für lange hat sie von ihrem Sohn Gerhard gesprochen, den ich gut kenne, aber ich habe ihn vor mehr als eine Woche nicht gesehen. Sie erklärte mir, was ist passiert. Ich weiß nicht, ob es wirklich passiert ist, aber das ist was man ihr gesagt hat, dass passiert ist. Man, das heißt die Polizei von hier und die Stasi.

Gerhard hat seiner Mutter gesagt, dass er wollte seinen Vater zu besuchen. Ich muss hier erklären, dass meine Nachbarin und ihr Mann sind vor sieben Jahre geschieden. Also abfährt Gerhard seinen Vater zu besuchen. In Wirklichkeit hat er das nicht getan. Er ist an die Grenze gefahren und hat versucht über die Mauer zu klettern. Die Polizei hat ihn erwischt und in das Gefängnis geworfen. Als meine Nachbarin dorthin gegangen ist, ihren Sohn zu sehen, hat man ihr gesagt, dass es unmöglich war. Man hat ihr gesagt, dass er sich erhängt hat. Dann hat man ihr die Urne gegeben. Jetzt glaube ich nicht, dass Gerhard sich erhängt hat. Aber was ist wirklich passiert? Das weiß ich nicht.

Meine Nachbarin ist hoffnungslos aber kann nichts tun. Sie hat mich gefragt ihr zur helfen, damit Gerhard eine anständige Bestattung haben kann. Ich werde ihr helfen.

Rollenbiographie: ein Grenzsoldat — Mein Name ist Hendrick Hundhauser. Ich bin 22 Jahre alt und ich bin Grenzsoldat seit vier Jahren. Unsere Aufgabe ist schwierig, aber notwendig. Wir bieten Sicherheit für unsere Bürger und eine Zukunft für unsere Kinder. Das Leben ist kompliziert. Niemand würde ein Zwei-jährigen Kind seine eigene Zukunft entscheiden lassen. Was nützt es der Geschichte und der Intelligenz, wenn unsere Leute es auslassen? Der Hundetrainer muss jeden Hund disziplinieren, damit jeder Hund in der Harmonie sein könnte. Auf die gleiche Weise müssen wir unsere Gemeinschaft so schützen. Leider gibt es einige Leute, die nur an sich selbst denken. Wer glaubt, dass unsere Gesellschaft nicht würdig ist, hat die Pflicht, sie zu verbessern. Nicht zu fliehen. Die Außenseiter im Zwinger, wer zu weit geht, müssen entsprechende Disziplin akzeptieren. Es ist dasselbe für den Bürger. Deshalb habe ich meine Pflicht getan bei dieser Gelegenheit und für das Wohl unseres Landes hinderte ich diesen Mann Gerhard davonzulaufen. Ich bedaure, dass er nicht aufhören würde, und so hatte ich zu schießen. Es war ein schneller und deshalb ein schmerzloser Tod.

Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht

Renata Cieslak

Zusammenfassung

In zahlreichen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden Lesetexten Bilder und Bildercollagen mit dem Ziel vorangestellt, durch die vorausgehende Beschäftigung mit den Fotos das Textverständnis zu erleichtern und es durch die wiederholte Betrachtung der Fotos nach der Lektüre zu festigen. Solch eine Vorgehensweise schränkt die Imagination der Lernenden ein, die in der Didaktik als elementare Voraussetzung für das Lesen und Textverstehen anerkannt ist. Dramapädagogische Methoden können zur Förderung der Vorstellungsbildung eingesetzt werden. An einem Beispiel aus dem Lehrwerk *Tangram 2B* für den DaF-Unterricht soll in diesem Beitrag gezeigt werden, wie die Lernenden mithilfe der Techniken des szenischen Spiels angeregt werden können, beim Lesen des Textes eigene Bilder, Vorstellungen und Assoziationen zu entwickeln und diese sichtbar und kommunizierbar zu machen. Der Weg führt hier also vom Text zum Bild.

1 Einleitung

Für den Einsatz von Rollenbiographien, Gedanken-Stopps, Stimmenskulpturen, Standbildern und Statuen im Fremdsprachenunterricht sprechen viele Argumente. Der größte Vorteil dieser Übungsformen besteht in ihrer Ganzheitlichkeit. Im Klassenraum werden Interaktionssituationen geschaffen, in die sich die Lernenden mit ihren Emotionen, Vorstellungen und ihrem Weltwissen einbringen können. Sie bekommen die Möglichkeit, die fremde Sprache in Verbindung mit Emotionen und Handlungen zu erfahren. Diese Methoden fördern außerdem die affektive Seite des Lernens. Einerseits kann jeder seine eigenen Vorstellungen, Assoziationen und Emotionen in die Interpretation des Textes oder in die vorgegebene Situation einbringen. Andererseits können durch den spielerischen Charakter der Aufgaben und das Handeln in Rollen Ängste ausgeschaltet oder zumindest reduziert werden. Sprechhemmungen können überwunden werden, indem die Lernenden zum Textverständnis keine Fragen zu beantworten brauchen, sondern stattdessen ihre im ersten Rezeptionsschritt entstandenen inneren Bilder mit Hilfe von Standbildern zeigen.

Der Einsatz dramapädagogischer Methoden eröffnet Freiräume, in denen Emotionen erlebt, gezeigt und reflektiert sowie emotionsbeladene Handlungsweisen ausprobiert und mit den Handlungsweisen anderer konfrontiert werden können. Dadurch leisten dramapädagogische Methoden einen erheblichen Beitrag zum Erwerb von Kompetenzen, welche die Fremdsprachenlernenden in die Lage versetzen, in kommunikativen Situationen angemessen zu agieren und Kommunikationsprobleme zu bewältigen. Aspekte wie interpersonale und interkulturelle Beziehungen, Körpersprache oder rituelles Verhalten können so erlebbar und erfahrbar gemacht werden. Ausgewählte kulturspezifische Aspekte der Kommunikation können in einzelnen Handlungsweisen umgesetzt und in gespielten Begegnungssituationen und einer anschließenden Reflexionsphase ins Bewusstsein der Lernenden gebracht werden. Die Verbindung von Sprachhandlungen und motorischer Aktivität macht soziale oder kulturelle Unterschiede besser erfahrbar als eine ausschließlich kognitive Vorgehensweise. Sind sich die Lernenden der Unterschiede bewusst, ist davon auszugehen, dass sie entsprechende Sprachregister sicherer anwenden können, um sich situationsangemessen auszudrücken.¹

2 Dramapädagogik und Vorstellungsbildung

Über das bereits geschilderte Potenzial von dramapädagogischen Methoden im Fremdsprachenunterricht hinaus, kommt diesen im Hinblick auf die Vorstellungsbildung als einer wichtigen Voraussetzung für die Bildung und Entwicklung des Menschen eine große Bedeutung zu. Nach Kants Auffassung spielt die Vorstellungskraft für unsere Wahrnehmung und unser Denken eine zentrale Rolle: Ohne sie könnten wir weder etwas wahrnehmen noch etwas denken, sie sei die Grundlage mentaler Abläufe. Auch in der Pädagogik und der Literaturdidaktik liegen didaktische Konzepte vor, deren Ziel es u.a. ist, die Vorstellungskraft der Lernenden zu fördern (cf. Madelung 1996: 109; Spinner 1997). Die Literaturdidaktik formulierte ihre Postulate nach der Entwicklung der Fähigkeit zur Imagination (cf. Spinner 1993, 1997) bzw. zur Vorstellungsbildung (cf. Abraham 1999) im Anschluss an die Rezeptionsästhetische Folgerung, dass Leerstellen in literarischen Texten erst von den RezipientInnen in der Fantasie gefüllt werden. Folglich wird der Literaturunterricht auch als ein Ort der Vorstellungsbildung und Vorstellungsschulung gesehen. Die Aufwertung der Rolle des Lesers bzw. der Leserin bei der Bedeutungskonstitution des Textes hatte ebenfalls zur Folge, dass man in der Literaturdidaktik heute den Bildern, die während der Lektüre eines Textes im Kopf des Lesers bzw. der Leserin entstehen, einen höheren Stellenwert zuschreibt als den Bildern, Fotos oder Abbildungen in einem Lehrwerk.²

¹ Zum Potenzial dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht siehe auch Schewe 1993: 412-423.

² Die Aufwertung der inneren gegenüber den realen Bildern in der Literaturdidaktik geht auf Iser (1984: 223) zurück, der das innere Bild von der optischen Wahrnehmung abgrenzte und ihm als der zentralen Kategorie der Vorstellung größere Bedeutung beigemessen hat.

3 Bildmaterial im Fremdsprachenunterricht

In den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache spielen Fotos und Bilder Collagen grundsätzlich zwei Rollen: Sie werden ganzen Kapiteln als Aufmacher vorangestellt oder begleiten Lesetexte. Sie führen also in die neue Thematik ein, ermöglichen es, Assoziationen zu sammeln und auszutauschen sowie den neuen Wortschatz zu vermitteln. Sie erleichtern das Verstehen des gelesenen Textes, indem sie das im Text beschriebene Geschehen illustrieren. Die Arbeit mit dem Bildmaterial erfolgt meistens mithilfe verschiedener Brainstorming-Verfahren wie *Mind-Mapping* oder *Clustering*. Vor dem Lesen des Textes werden die Lernenden angeregt, anhand des Bildes Vermutungen über die Figuren oder den Verlauf der im Text erzählten Geschichte zu formulieren. Nach der Lektüre wird gewöhnlich überprüft, inwieweit die früheren Vermutungen zutreffen. Zu den üblichen Übungen gehört auch die Zuordnung von Überschriften oder Textfragmenten zu den Bildern. Der Einsatz dieser populären *pre-* und *post-reading*-Aufgaben bei der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht kann dazu führen, dass diejenigen Lernenden, die vor der Lektüre eines Textes seinen Inhalt in Bildform rezipiert haben, kaum noch angeregt werden, eigene Fantasien zu dem im Text Dargestellten zu entfalten. Dramapädagogische Verfahren können hingegen helfen, in einem Fremdsprachenunterricht, in dem besonders viel mit Bild- und Textmaterial gearbeitet wird, die Imaginationsfähigkeiten der Lernenden zu fördern. In dramapädagogischen Ansätzen stellen die Aufgaben zur Vorstellungsbildung einen unabdingbaren, der eigentlichen Analyse des Textes vorausgehenden Teil der Interpretationsarbeit dar. Dies resultiert aus der Überzeugung, dass die „sinnliche Vorstellung des Textes“ und „die Entwicklung von räumlich-szenischer Imagination“ (Kunz 1995: 57) eine Voraussetzung für die Interpretation bilden.

4 Unterrichtspraktische Beispiele

Im Folgenden möchte ich am Beispiel der Lektion 9 „Konflikte und Lösungen“ aus dem Lehrwerk *Tangram 2B* Möglichkeiten für den Einsatz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht aufzeigen. Die einzelnen Techniken habe ich Ingo Schellers (2004) Konzept der szenischen Interpretation entnommen. Schellers Methode ist einerseits in Theorie und Praxis des handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts, andererseits in der Dramapädagogik verankert. Sie zielt darauf, den Lernenden einen neuen Zugang zu Texten zu eröffnen und die Texte in Anknüpfung an die persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen zu deuten, was sie für die Fremdsprachendidaktik besonders interessant und im Fremdsprachenunterricht praktikabel macht. Das Lehrwerk *Tangram 2B* ist auf das Sprachniveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ausgerichtet. Ich verwende dieses Lehrwerk seit fünf Jahren in meiner Tätigkeit als Deutschlehrerin, um die TeilnehmerInnen der Deutschkurse auf die Prüfung

„Zertifikat Deutsch“³ vorzubereiten. Die im Folgenden dargestellten Vorschläge zum Einsatz der Techniken des szenischen Spiels im DaF-Unterricht wurden von mir in verschiedenen Variationen sowohl mit Deutsch lernenden Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren als auch mit GermanistikstudentInnen, die künftig als Deutschlehrer arbeiten möchten, bereits mehrmals erprobt.

4.1 „Beziehungskisten“ – Tangram 2B, Arbeitsbuch, S. 115: Aufgaben der Lehrwerkautoren und Alternativvorschläge unter Einsatz dramapädagogischer Methoden

Die Autoren des Lehrwerks schlagen vor, mit der Übung A1 im Arbeitsbuch in das Thema „Konflikte und Beziehungen“ einzusteigen. In dieser Übung findet man zehn verschiedene Zeichnungen, die jeweils ein anderes Problem in einer Partnerschaft darstellen. Im ersten Schritt sollen die SchülerInnen die Probleme benennen (z.B. 2 Untreue bzw. Eifersucht, 6 Erziehungsprobleme, 8 Streitigkeiten um die Pflichtenteilung im Haushalt) und die Gründe für die Konflikte erläutern (z.B. 1 unpassende Kleidung, 4 der Partner verspätet sich, 7 die Unfähigkeit, mit Geld umzugehen). Anschließend sollen sich die Lernenden Notizen machen und sich somit auf den zweiten Schritt vorbereiten: das Schreiben von Dialogen zu den vorgegebenen Situationen. In den drei Kästen unterhalb der Bilder finden sie Wortmaterial, das hilft, die Gespräche einzuleiten, Ärger und Unzufriedenheit auszudrücken sowie darauf zu reagieren. Die angegebenen Sätze können und sollen entweder wortwörtlich oder nach eventuell notwendigen Ergänzungen in die Dialoge eingebaut werden. Hier kann es vorkommen, dass manche Lernenden sich in ihren Dialogen auf drei Sätze – Frage/Antwort/Reaktion – beschränken. Dies ist zwar nicht negativ zu beurteilen, damit wäre aber das Potential der Zeichnungen als Sprech Anlass nicht ganz ausgeschöpft.

Mithilfe dramapädagogischer Techniken kann man die Lernenden zu weiteren Sprechhandlungen anregen. Darüber hinaus möchte ich auf einen weiteren Aspekt aufmerksam machen: Das Schreiben von Dialogen bedeutet nicht, dass sich die SchülerInnen dadurch in eine authentische Kommunikationssituation versetzen können. Im herkömmlichen Unterricht werden die aufgeschriebenen Dialoge meistens nur vorgelesen. Sprechen und Handeln gehen also weit auseinander. Dies wirkt demotivierend, weil die Relevanz der Dialoge für den Einsatz in authentischen Kommunikationssituationen nicht sichtbar bzw. erfahrbar wird. Dramapädagogische Techniken öffnen neue Möglichkeiten für einen wirklichkeitsnahen Sprachgebrauch, indem sie SchülerInnen dazu ermuntern, in den vorgegebenen Situationen einen Selbstbezug aufzubauen, d.h. das im Text Dargestellte mit der eigenen Erfahrungswelt zu vergleichen sowie eigene Emotionen und Erfahrungen in die Szenen einzubringen.

Damit die Lernenden sich besser in die Konfliktsituationen und die innere Welt der gezeichneten Figuren hineinversetzen können, bietet es sich an, Selbstdarstellungen oder Rollenbiographien aus der Sicht der Figuren und

³ ‚Zertifikat Deutsch‘ ist der offizielle Name für die B1-Prüfung des Goethe-Instituts.

in der Ich-Form schreiben zu lassen. Der Schreibprozess kann durch Fragen zur Einfühlung in die Figuren gesteuert werden. Diese von der Lehrperson vorgegebenen Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf die Gründe für den jeweiligen Konflikt und sind für das Verständnis der Figuren, ihrer Denk- und Handlungsweisen grundlegend. Die Fragen sind so formuliert, dass sie zunächst das Äußere, dann die innere Welt der Figuren zu erfassen erlauben. Diese produktorientierte Aufgabe wurzelt im kreativen Schreiben. Sie aktiviert die Einbildungskraft der Lernenden, die es ihnen ermöglicht, die vorhandenen Leerstellen – Alter, Wohnort, Freizeitaktivitäten der Figuren, Aussehen und Charaktereigenschaften von deren Partner bzw. Partnerin, Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf den Partner bzw. die Partnerin – fantasievoll zu füllen und somit zugleich einen Selbstbezug herzustellen. Dies erfolgt zwangsläufig, weil die Lernenden beim Schreiben der Rollenbiographien auf ihr Weltwissen, ihre Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen und auf ihnen bekannte Konfliktlösungsstrategien zurückgreifen und sie in ihre Darstellungen einbeziehen.

Im Anschluss an die Rollenbiographien kann noch die individuelle Sprechweise einer Figur im Hinblick auf deren Lautstärke und Intonation erarbeitet werden. Das Wortmaterial in den drei Kästen eignet sich dafür sehr gut. Die einzelnen Sätze können in Verbindung mit einer entsprechenden Körperhaltung erprobt werden, denn, so Scheller, „körperliche Anteile der Sprache entscheiden nicht selten darüber, wie sprachliche Äußerungen gemeint sind und verstanden werden“ (Scheller 2004: 113). Dieser Übung kommt aus zweierlei Gründen eine wichtige Bedeutung zu. Erstens ist es in einer Fremdsprache besonders schwierig, Emotionen und insbesondere negative Emotionen, zur Sprache zu bringen. Zweitens konnte ich in meinem Unterricht öfters beobachten, dass Fremdsprachenlernende kaum darauf achten, dem Inhalt ihrer Aussage mit ihrer Sprechweise und Körperhaltung zu mehr Expressivität zu verhelfen und sich somit verständlicher zu machen. Ein Grund hierfür mag darin liegen, dass der affektiven und interaktiven Verstehenskompetenz im Fremdsprachenunterricht zu wenig Beachtung geschenkt wird. Folglich bleiben die Lernenden meistens in der Schulbank sitzen. Aufgefordert, ihre Dialoge zu präsentieren, lesen sie die vorher vorbereiteten Texte emotionslos vor. Daher schlage ich vor, dass die Lernenden verschiedene Sprechweisen am Beispiel eines Satzes aus dem Wortschatzkasten probieren, indem sie ihn leise, laut oder schreiend, wütend oder resigniert aussprechen. Sobald sie ihren Satz und ihre individuelle Sprechweise gefunden haben, überprüfen sie, wie ihre Aussage auf andere Menschen wirkt und welche Reaktionen sie bei anderen auslösen kann. Dafür bewegen sich die Lernenden frei im Raum und sprechen ihren Satz aus, wenn sie einer anderen Person begegnen. Die angesprochene Person reagiert gemäß der Situation z.B. mit dem Satz, den sie vorher eingeübt hat.

Bevor die Dialoge szenisch umgesetzt werden, sollte zweierlei passieren: Die Figuren stellen sich vor und die Lehrperson führt mit den Lernenden Einfühlungsgespräche, die ihnen helfen, sich in die momentane Situation und Befindlichkeit ihrer Figuren einzufühlen. Die Lernenden nehmen eine auf den

Zeichnungen vorgegebene Haltung ein, die Lehrperson beginnt ein Gespräch und tastet sich fragend daran heran, was die Figur gerade beschäftigt (cf. *ibid.* 69): Was tust du gerade? Was denkst du in diesem Moment? Wie fühlst du dich gerade? Was würdest du jetzt am liebsten tun? Danach kann der Dialog bzw. die Szene gespielt werden. Diese Übung geht über die Aufgabenstellung im Buch hinaus und verfolgt das Ziel, sich in die auf den Bildern vorgegebene Situation einzufühlen sowie die Unterschiede in den Erwartungen an den Partner/die Partnerin sichtbar zu machen.

Das Spiel kann außerdem mit Gedanken-Stopps unterbrochen werden. Die Lehrperson oder die Lernenden, die das Spiel beobachten, können es unterbrechen, indem sie „Stopp!“ rufen. Dann erstarren die SpielerInnen in ihren Haltungen und sprechen aus, was ihre Figur gerade denkt. Die BeobachterInnen können das Spiel auch dann unterbrechen, wenn sie den Eindruck bekommen, dass das Handeln bzw. Sprechen und Denken der Figur auseinandergehen. Sie haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die ihnen zum Verständnis der Handlungsmotive der Figur verhelfen. Die SpielerInnen beantworten die Fragen spontan aus ihrer Rolle heraus. Scheller macht darauf aufmerksam, dass die Lernenden „dabei auf eigene Erlebnisse und Fantasien zurückgreifen und in der Rolle zu denken und zu empfinden beginnen“ (*ibid.* 70). Den BeobachterInnen hingegen gewährt diese Technik „kurze Einblicke in die Innenwelt der Figuren“ (*ibid.* 70). Da die Lernenden hier in Rollen agieren, können sie ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle konkretisieren, ohne als sie selbst im Mittelpunkt zu stehen. Der größte Vorteil der Technik des Gedanken-Stopps liegt meiner Meinung nach allerdings darin, dass die BeobachterInnen nicht passiv im Hintergrund verharren, sondern sich aktiv am Spiel beteiligen und somit ihre Perspektiven und Erfahrungen in das Spiel einbringen können. Dabei ergibt sich die Möglichkeit auszuprobieren, wie man negative Emotionen wie Ärger und Unzufriedenheit in einer fremden Sprache zum Ausdruck bringen und wie man mit ihnen umgehen kann.

Die vorgeschlagene Aufgabenstellung provoziert die Lernenden zu einer scharfen Auseinandersetzung mit ihrem Spiel-/Gesprächspartner. Möglicherweise befinden sich viele Lernende zum ersten Mal in einer Konfliktsituation, in der sie verbal in einer Fremdsprache agieren müssen. In einem Erlebnisgespräch zwischen dem Spielleiter und den SpielerInnen sollte daher direkt nach Beendigung einer Szene über das Erlebte reflektiert werden. Dies geschieht, indem die Figuren berichten, „wie sie das gerade vergangene Handlungs-geschehen empfunden haben, was das Erlebte für sie bedeutet und welche Handlungskonsequenzen sie daraus ziehen wollen“ (*ibid.* 71).

4.2 „Wir reden gerade so nett“⁴ – Tangram 2B, Kursbuch, S. 97-98

Vorschläge der Lehrbuchautoren zur Textarbeit und unterstützende Maßnahmen aus dramapädagogischer Sicht — Der Einstieg in das Thema „Beziehungskonflikte“

⁴ Der bearbeitete Text „Wir reden gerade so nett“ von Doris Dörrie bildet im Kursbuch die Grundlage der Arbeit zum Thema „Konflikte und Lösungen“.

erfolgt im Kursbuch durch eine Bildercollage. Die Lernenden werden angeregt, die Fotos auf S. 97 zu betrachten und sich mithilfe von W-Fragen einen ersten Eindruck von der Situation zu verschaffen. Als eine Variante dazu wird im Buch empfohlen, nur das erste Foto auf dem OHP zu zeigen. Die Lernenden sollen dann die Situation und die Stimmung zwischen den beiden Personen beschreiben sowie Vermutungen darüber sammeln, was vorher zwischen dem Mann und der Frau passiert ist und wie sich die Situation wohl weiter entwickeln wird. Danach werden die Lernenden dazu ermuntert, eine zu den Fotos passende Geschichte zu erfinden bzw. in Vierer-Gruppen Dialoge zu den Fotos zu schreiben. Dabei sollen sie sich für eine Rolle entscheiden, sich Notizen anfertigen und den Dialog im Plenum vorspielen.

Zusätzlich verweisen die Autoren des Lehrwerks auf eine interessante Variante des Rollenspiels, die sie „Rollenspiel mit lauten Gedanken“ nennen. Sie schlagen vor, jeder Figur, die dargestellt werden soll, nicht nur einen Schauspieler bzw. einen Sprecher, sondern auch einen Denker zuzuweisen. Eine Person solle das spielen, was ihre Figur wirklich in der Situation sagt, die Aufgabe des Denkers sei es dagegen, das laut zu sagen, was die Figur eigentlich denkt. Diese Methode ist der Psychotherapie bzw. dem Psychodrama entlehnt und hat seit Jahren einen festen Platz in der Didaktik. In ihren *Stundenblättern* zum Thema *Rollenspiele im Literaturunterricht* sprechen Dorothea Freudenreich und Fritz Sperth über die Methode des Doppels: Sie ermögliche das, was die Wirklichkeit nicht zulasse, nämlich die Darstellung einer zweiten Ebene parallel zur Darstellung einer äußeren Handlung. In ihrem Konzept des Rollenspiels sei das Doppeln eine Hilfe für den Spieler, manchmal seine innere Stimme. Der Spieler könne sich gegen das Doppel wehren, wenn er den Eindruck gewinne, dass die beschriebenen Gefühle falsch seien (Freudenreich/Sperth 1983: 40f.).

Die gleiche Rolle, die bei den *Tangram*-Autoren der Denker und bei Freudenreich/Sperth das Doppel spielt, spielt im dramapädagogischen Ansatz nach Ingo Scheller das Hilfs-Ich. Scheller definiert das Hilfs-Ich als Teil und nicht inneren Partner der Figur und schreibt ihm die Aufgabe zu, Gedanken, Gefühle und Wünsche der Figur, die diese sich nicht zugesteht oder nicht auszuagieren wagt, öffentlich auszusprechen. Das Hilfs-Ich stellt sich hinter den Spieler, legt ihm die Hand auf die Schulter und spricht die Gedanken und Gefühle in der Ich-Form aus. „Spürt es, dass der Spieler die artikulierten Gefühle annehmen kann, kann es diese durch Wiederholungen und einen dringlicheren Tonfall so verstärken und unterstützen, dass der Spieler in der Rolle wagt, sie auszuagieren.“ (Scheller 1998: 54-55)

Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht und insbesondere diese konkrete Lehrbuchaufgabe bezweifle ich, ob Lernende tatsächlich imstande sind, als Hilfs-Ich die Handlungsweise der Figuren so zu beeinflussen, wie sich das Scheller für den muttersprachlichen Deutschunterricht vorstellt. Ich vermute, dass dies auf dem Sprachniveau B1 eher problematisch ist. Eine Lösung sehe ich darin, dass die Lehrperson die Rolle des Hilfs-Ichs übernimmt. Oder aber die Lernenden spielen zwar das Hilfs-Ich, es wird aber nicht darauf bestanden, dass das jeweilige Hilfs-Ich sich um jeden Preis bemüht, den Spieler

bzw. die Spielerin zur Veränderung seiner bzw. ihrer Handlungsweise zu bewegen. Mit der Technik des Hilfs-Ichs bzw. des Doppelns soll doch vor allem ein Zugang zur inneren Welt der Figur eröffnet werden, so dass auch blockierte Gefühle wie z.B. Ärger und Wut ausagiert werden können. Die von mir im Unterricht gesammelten Erfahrungen zeigen, dass man dieses Ziel durchaus erreichen kann, wenn man die Lernenden dazu animiert, das Alter Ego der gespielten Figur sprechen zu lassen. Beim Spielen der Dialoge bzw. Szenen hat es sich bewährt, den Sprechanteil des Alter Egos zugewandt zum Publikum bzw. zur Gruppe und den Sprechanteil der Figur dem Gesprächspartner zugewandt zu sprechen.⁵

Alternativvorschlag unter Einsatz dramapädagogischer Methoden — Nach der Auseinandersetzung mit der Bildercollage sollen die Lernenden gemäß der Aufgabe im Lehrbuch den Text „Wir reden gerade so nett“ von Doris Dörrie auf S. 98 lesen. Der Text ist in Abschnitte eingeteilt, die jeweils von einem anderen Erzähler erzählt werden. Der erste Abschnitt soll gemeinsam gelesen werden, und die Lernenden sollen im Text Wörter unterstreichen, die darauf hindeuten, dass es sich hier um die Perspektive des Mannes handelt. Danach lesen die Lernenden den ganzen Text und weisen den Abschnitten den jeweiligen Erzähler zu. Nach der Lektüre werden die Ergebnisse im Plenum verglichen, und es wird überprüft, inwieweit die in der Übung A1 (Bildercollage) gesammelten Vermutungen zutreffen. Zum Schluss werden die Textabschnitte den Fotos zugeordnet. Da die Bildercollage und der Text jeweils auf ihre Weise dieselbe Geschichte erzählen, wird das Textverständnis durch die vorausgehende Beschäftigung mit den Fotos erleichtert und durch die wiederholte Betrachtung der Fotos nach der Lektüre gefestigt.

Ein von mir erprobter Alternativvorschlag besteht darin, den Lernenden die Bildercollage zunächst nicht zu zeigen, sondern stattdessen zu versuchen, sie mithilfe der Techniken des szenischen Spiels dazu anzuregen, beim Lesen des Textes Bilder, Vorstellungen und Assoziationen zu entwickeln und diese darzustellen. Dies entspricht der Überzeugung Schellers, dass literarische Texte nur verstanden werden können, wenn sie in der Vorstellung der LeserInnen inszeniert, d.h. in sinnlich-konkrete Bilder und Szenen verwandelt werden. Die szenische Interpretation aktiviere das sinnliche, emotionale, körperliche und szenische Gedächtnis, rege Vorstellungen über den Handlungsort und die inneren und äußeren Handlungen, Haltungen und Beziehungen der Figuren an und ermögliche dadurch die Darstellung dieser inneren Bilder (cf. Scheller 1995: 59). Allerdings weist Scheller auf ein Problem hin, das dabei entsteht. Es ist nämlich so, dass „die Inszenierungen im Kopf aufgrund des dabei verwendeten emotional besetzten Erfahrungs- und Fantasiematerials [in der Regel unscharf bleiben], Projektions- und Abwehrprozesse nicht ausschließen und sprachlich nur schwer zu vermitteln sind“ (ibid.).

⁵ Mit dieser Vorgehensweise orientiere ich mich an Bertolt Brecht, insbesondere an seiner Figur des Wasserverkäufers in *Der gute Mensch von Sezuan*.

In der Praxis hat es sich bewährt, den Unterricht nach folgendem Szenario zu gestalten: Der Text wird von zwei Personen, die zu Hause das Vorlesen eingeübt haben, entsprechend den zwei Erzählern vorgelesen, und die anderen Lernenden werden aufgefordert, die Augen zu schließen und den Text in ihrer Vorstellungskraft in innere Bilder umzusetzen. Die Formulierung „Schließen Sie die Augen und lassen Sie einen Film in Ihrem Kopf laufen“ erwies sich dabei als zielführende Aufgabenstellung.

Die Aktivierung innerer Bilder intensiviert die Begegnung mit dem Text. Dabei ist jeder gefordert, den Text für sich zu imaginieren und dann seine Vorstellungen sichtbar zu machen, indem er ein Standbild aufbaut. Standbilder kann man als eingefrorene Filmbilder bezeichnen. Die Lernenden, auch solche, die in üblichen Unterrichtsgesprächen eher schweigen, bekommen hier die Möglichkeit, Situationen, die ihnen nach der Lektüre im Kopf geblieben sind, zu zeigen. Jeder baut ein Standbild auf, indem er als eine Art Bildhauer seine MitschülerInnen formt, Mimik wird vorgezeigt und nachgeahmt. In den Standbildern zeigen die Lernenden das, was sie beim Zuhören verstanden und im Gedächtnis behalten haben. Öfters kommt es dabei vor, dass sich manche Textstellen gut, andere hingegen kaum eingepägt haben. Sollte Letzteres der Fall sein, kann der Spielleiter bzw. die Lehrperson ein Standbild zu einer Textstelle aufbauen, die in der Vorstellung der Lernenden nicht in Bilder umgesetzt wurde. Ich habe in der Praxis häufig erlebt, dass das von mir aufgebaute Standbild bei den Lernenden weitere Assoziationen hervorgerufen hat, so dass schließlich ausreichend Standbilder zum Verständnis des Textes aufgebaut werden konnten. Die aufgebauten Standbilder erfüllen für das Leseverständnis des Textes eine ähnliche Funktion wie die Bildercollage auf der S. 97. Da die Lernenden aufgefordert werden, bei jedem Standbild zu raten, auf welche Situation im Text es sich bezieht, kann man diese Übung mit der herkömmlichen Aufgabenstellung vergleichen, die sich auf das Formulieren von Vermutungen zu den Bildern konzentriert. Bei der Deutung der Standbilder werden ebenfalls die Beziehungsprobleme angesprochen, und es wird die Zahl der Figuren im Text geklärt. Die Klärung des Wortschatzes findet erst vor dem zweiten Lesevorgang statt.

Bevor die Lernenden den Text zum zweiten Mal lesen (diesmal liest jeder für sich), entscheiden sie sich für eine der vier Rollen und schreiben dann – gestützt auf den Text und die Einfühlungsfragen – eine Rollenbiographie. Die Rollen können doppelt oder sogar dreifach besetzt werden, die Selbstdarstellungen werden jedoch in Einzelarbeit angefertigt. Das Schreiben von Selbstdarstellungen ermöglicht den Lernenden, sich in die Umstände, den Alltag, aber auch die Emotionen der Figuren in der jeweiligen Situation im Text einzufühlen. Dabei verhelfen die Einfühlungsfragen dazu, die Gründe für die Konflikte in den beiden Beziehungen zu erörtern. Die im Text enthaltenen Informationen über die einzelnen Figuren und ihre Probleme werden verarbeitet, und die Unbestimmtheitsstellen werden fantasievoll konkretisiert. Das Schreiben von Rollenbiographien erhöht die Identifikation mit der Figur im Text, deren Perspektive eingenommen wird (cf. Scheller 2004: 61f.), und erleichtert somit

das spätere Handeln in der Rolle. Da das Schreiben von Rollenbiographien einen relativ großen Zeitaufwand erfordert, sollen sich die Einfühlungsfragen vorwiegend auf die im Text enthaltenen Informationen und die möglichen Konfliktgründe beziehen. Dadurch können sich die Lernenden intensiver mit dem Text auseinandersetzen und effektiver auf das Handeln in den Rollen vorbereiten.

Die Lernenden präsentieren ihre Selbstdarstellungen; zunächst das Paar 1, dann das Paar 2. Im nächsten Schritt werden die Lernenden ermuntert, sich vorzustellen, ihre Figuren befänden sich in einem Restaurant. Der Spielleiter, dessen Rolle (zunächst) von der Lehrperson übernommen wird, führt mit ihnen Einfühlungsgespräche, um ihre momentane Gefühlslage auszuarbeiten – z.B. anhand der folgenden Fragen: Wo befindest du dich gerade? Wie gefällt es dir hier? Wie fühlst du dich gerade? Welche Erwartungen hast du an den Abend? Danach wird der erste Textabschnitt laut vorgelesen. Die Lernenden stellen die Konfliktsituation zwischen dem Mann 1 und der Frau 1 mithilfe einer Statue dar. Statuen sind zwar mit den situationsbezogenen Standbildern verwandt, unterscheiden sich von diesen jedoch dadurch, dass sie von konkreten Szenen abstrahieren und nicht aus einer bestimmten Perspektive, sondern von allen Seiten wahrgenommen und gedeutet werden. Scheller bezeichnet sie als „Skulpturen, Denkmäler“ (Scheller 1998: 68) und sagt: „Sie machen abstrakte Zusammenhänge, wie Beziehungskonstellationen, generelle Haltungen der Figuren oder den Grundgestus von Szenen sichtbar und bringen sie bildlich auf den Punkt.“ (Scheller 2004: 63) Statuen werden ähnlich wie Standbilder gebaut, „wobei allerdings den Körperhaltungen, der Gestik und Mimik sowie der Personenkonstellation im Raum symbolische Bedeutung zukommt“ (ibid. 73). Da Standbilder und Statuen auf dieselbe Art und Weise aufgebaut werden, erweist sich die Differenzierung zwischen den beiden Begriffen oft als problematisch. Für den Unterricht bietet es sich an, die Aufgabenstellung entsprechend der Funktion der beiden Techniken zu formulieren, z.B. Was passiert hier? Bauen Sie ein Standbild auf. Oder: In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander? Bauen Sie eine Statue auf.

Da es im nächsten Schritt darum gehen soll, die Gründe für die Konflikte zwischen den Figuren des Textes zu erörtern, werden die Lernenden aufgefordert, Statuen und nicht Standbilder aufzubauen. Zuerst baut also ein Schüler die Statue auf und veranschaulicht auf diese Weise, wie er die Probleme bei diesem Paar verstanden hat und worin der Grund für den Konflikt liegt. Anders als beim Stanbild erklärt er der ganzen Gruppe, wer wer ist, warum die Figuren nah oder weit voneinander stehen, sich anschauen oder nicht. Dann haben auch die anderen Lernenden die Möglichkeit, diese Statue nach ihrer Vorstellung umzugestalten, vor allem wenn sie mit der zunächst präsentierten Auffassung nicht einverstanden sind. Dadurch werden immer neue Aspekte bzw. Deutungen ins Spiel gebracht und zur Diskussion gestellt. Die Statue ist erst dann fertig, wenn die dargestellte Figurenkonstellation den Vorstellungen der meisten Lernenden nahe kommt. Diese Technik erlaubt den Lernenden also, ihre individuellen Interpretationsvorschläge zu veranschaulichen, sich mit den

Deutungen der anderen auseinanderzusetzen und dabei Undeutlichkeiten oder Irritationen zu klären. Während die Lernenden also mit Standbildern zeigen, was sie verstanden haben, bringen sie mit Statuen ihren Interpretationsansatz zum Ausdruck.

Für eine nächste Aufgabe wird die Technik der ‚Stimmenskulptur‘ eingesetzt. In der Vorbereitungsphase lesen diejenigen Lernenden, welche die Rolle der Frau 1 übernommen haben, den Textabschnitt 2, und diejenigen, welche die Rolle des Mannes 1 übernommen haben, den Textabschnitt 3. In Gruppen wird die innere Haltung der Figuren erarbeitet: Die Lernenden überlegen, was der Frau und dem Mann in dieser Situation durch den Kopf geht, und formulieren diese Gedanken. Dabei können Sätze aus dem Text umformuliert oder aber wortwörtlich übernommen werden. Die Frau 1 und der Mann 1 setzen sich dann einander gegenüber und nehmen die Körperhaltung entsprechend der Textstellen ein (Sie: „Ich sitze auf der Klobrille und heule wie ein Schlosshund“; er: „Wie ein Idiot sitze ich da und male Muster mit der Gabel ins Tischtuch“). Die übrigen Lernenden stellen sich hinter ihre Figuren und sagen einen Satz, welcher der Figur durch den Kopf gegangen sein könnte. Wenn genug Stimmen vorhanden sind, ruft der Spielleiter diese nacheinander ab. Er dirigiert die Stimmen, indem er auf die entsprechenden RepräsentantInnen zeigt, die dann ihren Satz sagen. Die Frau 1 bzw. der Mann 1 konzentrieren sich auf die Stimmen und entscheiden, welche ihren Vorstellungen entsprechen, welche ungeeignet sind, welche entfernt, welche dagegen näher herangeholt werden sollen. Der Stimmenchor wird so lange geprobt, bis er den Vorstellungen der Frau/des Mannes entspricht (cf. Scheller 1998: 136). Der Spielleiter koordiniert die Stimmen, um sie zueinander in Beziehung zu setzen. So findet über den Köpfen des Mannes und der Frau ein Metagespräch statt, in dem die Widersprüche in den Erwartungen an den gemeinsamen Abend und in der Stimmungslage der beiden verdeutlicht werden.

Danach wird der Text zu Ende gelesen. Die Lernenden zeigen mit einer Statue die Konfliktsituation zwischen der Frau 2 und dem Mann 2. Aufbau und Deutung der Statue erfolgen nach denselben Regeln wie im Falle von dem ersten Paar.

5 Fazit

Die Durchführung der Unterrichtsstunden nach dem hier vorgeschlagenen Szenario setzt eine fundierte Kenntnis der erwähnten dramapädagogischen Methoden sowie einige Erfahrungen sowohl auf Seiten der Lehrperson als auch bei den Lernenden voraus. Zeitlich einzuplanen ist etwa die doppelte Anzahl von Stunden als bei der herkömmlichen, im Lehrbuch vorgeschlagenen Textarbeit – in meinen Kursen waren dies jeweils 3 Doppelstunden. Im Hinblick auf den Schulalltag ist zu empfehlen, sich auf ein bis drei Techniken zu konzentrieren. Dadurch kann der Unterricht eine interessante Bereicherung erfahren, und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler kann positiv beeinflusst werden. Voraussetzung für die dramapädagogische Textarbeit ist, dass die Lernenden

mit Aufwärmübungen auf die szenische Interpretation vorbereitet werden und dass die gemeinsame handlungsorientierte Arbeit abschließend reflektiert wird. Zusammenfassend möchte ich betonen, dass das von mir entwickelte Szenario als ein Vorschlag zu verstehen ist, die herkömmliche Textbucharbeit im Fremdsprachenunterricht zu ergänzen. In Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache findet man zahlreiche Bilder, oft in Verbindung mit Texten. Ob dabei jedoch auch genug Freiräume für eigene Vorstellungen und Deutungen eröffnet werden, wage ich zu bezweifeln. Mein Ziel war es daher aufzuzeigen, dass man auch vom Text ausgehend mit der Erstellung eigener Bilder und damit mit der Bildung von Vorstellungen auf Seiten der Lernenden arbeiten kann, um das Textverständnis nachhaltig zu unterstützen.

Literatur —

- Abraham, Ulf (1999): Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel, 10-20.
- Dallapiazza, Rosa-Maria et al. (2002): *Tangram 2B. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbuch*. Ismaning: Hueber.
- Freudenreich, Dorothea; Sperth, Fritz (1983): *Stundenblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Iser, Wolfgang (1984): *Der Akt des Lesens*. 2. Aufl. München: Fink.
- Kunz, Marcel (1995): Szenische Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, Kaspar (ed.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 55-58.
- Madelung, Eva (1996): Vorstellungen als Bausteine unserer Wirklichkeit. Grundlegende Gedanken zum Projekt ‚Imaginatives Lernen‘. In: Fauser, Peter; Madelung, Eva (eds.): *Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 107-121.
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Scheller, Ingo (1995): Imaginative und emotionale Prozesse bei der szenischen Interpretation von Texten – am Beispiel von Szenen zum Thema ‚Jugend und Gewalt‘. In: Spinner, Kaspar (ed.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 59-70.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Spinner, Kaspar (1997): Der Beitrag des Deutschunterrichtes zur Allgemeinbildung. In: *Pädagogik* 2, 54-57.

Spinner, Kaspar (1993): Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: *Diskussion Deutsch* 134, 491-496.

Über die Autorinnen und Autoren - About the authors

Renata Cieślak arbeitet am Lehrstuhl für Literatur und Kultur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz an der Universität Lodz/Polen. Außerdem ist sie am Prüfungszentrum des Goethe-Instituts als Lektorin und Prüferin tätig. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen die österreichische Literatur nach 1945, Mythosrezeption, dramapädagogische Ansätze in der Literaturdidaktik, imaginatives Lernen und interkulturelles Verstehen. Zurzeit arbeitet sie an einem Habilitationsprojekt zu Imagination, Emotion und Kognition im Umgang mit literarischen Texten. 2007 erschien bei Peter Lang ihre Dissertation zum Thema Mythos und Geschichte im Romanwerk Christoph Ransmayrs.

Email: Renata.Cieslak@gmx.de

Adrian Haack arbeitet und promoviert im Bereich Fachdidaktik des Englischen mit Schwerpunkt Medien- und Theaterdidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. Er hat Englisch und Erdkunde für das gymnasiale Lehramt studiert und für seine erste Staatsexamensarbeit über dramapädagogische Methoden in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen geforscht. Er hat selbst in Stücken des Schul- und studentischen Theaters auf der Bühne gestanden und ist seit vielen Jahren in der Jugend- und Theaterarbeit tätig, u.a. in Regie, Organisation und Betreuung diverser englischer Kindertheaterstücke an verschiedenen Bildungseinrichtungen in Göttingen.

Email: adrian_haack@web.de

Wolfgang Hallet ist Professor für Didaktik der englischen Sprache und Literatur am Institut für Anglistik und Mitglied im *Executive Board* des *International Graduate Centre for the Study of Culture* der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zuvor war er als Gymnasiallehrer, als Fachleiter für Englisch am Studienseminar und als Leiter eines Gymnasiums tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Didaktik englischsprachiger Literaturen und Kulturen, Bilingualer Unterricht (*Content and Language Integrated Learning*), medialer und kultureller Wandel, kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Zuletzt veröffentlichte Bücher u.a.: *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2010, zus. mit Frank G. Königs), *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn* (2009, hrsg. zus. mit Birgit Neumann) sowie eine umfassende literatur- und kulturwissenschaftliche Interpretation zu Paul Austers Roman *Moon Palace* (2008). Homepage: <http://www.uni-giessen.de/cms/hallet>

Email: wolfgang.hallet@anglistik.uni-giessen.de

Steffi Retzlaff hat in Oldenburg Deutsch und Englisch auf Magister studiert und an der Universität Potsdam in Sprachwissenschaft promoviert. Sie hat in

verschiedenen Institutionen in Deutschland und Kanada gelehrt und ist zurzeit am Goethe-Institut in Ottawa in der Lehrerbildung beschäftigt (Trainer Network Canada, *Multiplikatorennetzwerk*). Ihre Lehr- und Arbeitsschwerpunkte umfassen *discourse studies*, die Fremdsprachendidaktik (DaF und ESL) und handlungsorientierte Methoden wie die Dramapädagogik beim Lehren und Lernen von Sprachen.

Email: steffiretzlaff@yahoo.ca

Heike Wedel arbeitet als Lehrerin für Englisch, Deutsch, Musik und Darstellendes Spiel in Berlin. 2010 hat sie ihre Promotion zum Thema „Darstellendes Spiel als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht“ abgeschlossen. Zuvor hat sie mehrere Jahre im Bereich der Englischen Fachdidaktik an der HU Berlin gearbeitet und u.a. die Schulpraktika der Studierenden betreut. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht, Darstellendes Spiel als CLIL-Fach, früher Fremdsprachenunterricht, Literaturdidaktik, *story-telling* und kreatives Schreiben.

Email: heike.wedel@rz.hu-berlin.de