

Foreword

Foreword

Dear SCENARIO Readers,

Looking back on five year's SCENARIO by now, we are very pleased with the growing world-wide interest in our journal, which regards itself as a pathfinder of a performative culture of teaching and learning.

This time, our rubric *Texts around Theatre* features an excerpt from Johann Wolfgang von Goethe's *Faust* (first publication in 1808).

The first two articles come from Southern Africa. *SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern – Theaterpädagogik zwischen interkultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik* by Edda Holl (Goethe Institute, Johannesburg, South Africa) gives us a glimpse into theatre pedagogy projects with two different target groups: a) adolescents from different linguistic and cultural backgrounds, and b) teachers of German from Africa and Germany, who examined the question of how theatre pedagogy might be employed in the language classroom.

The article *PROBE – Praxislabor für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen* offers a complementary perspective. Gisela Fasse (Heinrich-Heine-Gymnasium, Cologne) describes projects with children and adolescents in the multilingual sub-Saharan Africa. These projects combine theatre pedagogy and multilingualism, as well as communication training and body work.

The contribution by Sabina Vecchione Grüner (Liceo Ginnasio "Francesco Petrarca", Trieste, Italien) and Sigrid Unterstab (Wortspiel Berlin), *Die Welt – ein (virtuelles) Lebensdorf*, describes how students of German at a high school in Trieste developed a play from improvised scenes.

The subsequent three articles focus on aspects of foreign language teaching and learning at institutes of higher education.

In *Affektiv ist effektiv: Dramatische Aktivitäten als Hilfsmittel zur Erlangung einer kulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht*, Siegfried Boehm (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico City) focuses on the development of 'intercultural sensibility' through drama pedagogy in the German as a Foreign Language classroom.

In their article *The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives - Observations on a Rationale for an Artistic Approach to Foreign Language Teaching at an Academic Level*, Filippo Fonio (Université de Grenoble, France) and Geneviève Genicot (Ici/Ailleurs Compagnie, Grenoble, France) carefully examine the compatibility of the Common European Framework of Reference and its aims with drama-oriented foreign language teaching. On the basis of their experiences with Italian courses at the Université de Grenoble, they plead

for an artistic orientation of foreign language teaching and learning at the university level.

In *Lola Reruns in the Classroom: Dramatic Improvisations on the Film 'Run Lola Run' for Intermediate German Instruction*, a film becomes the reference point for drama pedagogical foreign language instruction. Erika M. Nelson (Union College, Schenectady, NY, USA) suggests ideas, materials, and approaches that are of particular interest to colleagues pursuing connections between film and drama.

Susanne Even (Indiana University, Bloomington, IN, USA) opens our new rubric WINDOWS OF PRACTICE with her contribution *Multiple Hotseating*, a variant of the staple drama pedagogy activity "Hotseating," tailored in particular to student groups still unfamiliar with drama activities.

Following this is a conversation with Renate Breitig, the founder of TUSCH (Berlin), a network for cultural education in the field of theatre, as well as two book reviews. Christiane Günther (University of Wales, Swansea) discusses Gerlinde Kempendorff-Hoenes *Lehrer und Kabarettisten* (2010). Tying in with the first article of this issue, Rachel Darby (Cork, Ireland) examines Edda Holl's *SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern – Theaterpädagogik zwischen interkultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik* (2011).

Finally, we would like to point out that the next SCENARIO issue (1/2012) will be based on papers presented at the 2011 annual convention of the German Society for Foreign Language Research (DGFF). These papers were all part of the working group "Theatre Methods and Foreign Language Research."

With best wishes from Ireland and the U.S.,
Manfred Schewe & Susanne Even

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dieser Ausgabe blicken wir nunmehr auf 5 Jahre SCENARIO zurück und freuen uns über das weltweit wachsende Interesse an unserer Zeitschrift, die sich als Wegbereiterin einer performativen Lehr- und Lernkultur versteht.

Zu Beginn dieser Ausgabe erscheint in der Rubrik *Texte ums Theater* ein Auszug aus Johann Wolfgang von Goethe's *Faust* (Erstveröffentlichung 1808). Es handelt sich um ein Gespräch zwischen einem Theaterdirektor und einem Dichter (und einer „lustigen Person“), in dem es um die Kernfrage geht, inwieweit Stücke auf das Unterhaltungsbedürfnis von Zuschauern zugeschnitten werden sollten. Seitdem Goethe an *Faust* arbeitete, sind zwar etwa zwei Jahrhunderte vergangen, doch erscheint der Text hochaktuell, wenn man daran denkt, wie im Bildungsbereich und Kultursektor die Institutionen immer mehr unter Rechtfertigungsdruck geraten und – oft an Zuschauerzahlen geknüpfte – Erfolgsquoten nachweisen sollen. Darüber hinaus handelt es sich ja um eine ausgesprochen didaktische Frage: Welche Art von Stück soll wie, mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck erarbeitet bzw. aufgeführt werden?

Die ersten beiden Artikel führen uns nach Südafrika. Edda Holl (Goethe-Institut Johannesburg, Südafrika) gibt in ihrem Beitrag *SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern – Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik* einen Einblick in die theaterpädagogische Arbeit mit Jugendlichen, die ganz verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen entstammen sowie in Fortbildungsveranstaltungen mit Deutschlehrkräften aus Afrika und Deutschland, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie sich theaterpädagogische Übungen für den Deutschunterricht abwandeln lassen.

Gisela Fasse (Heinrich-Heine-Gymnasium, Köln) bietet in ihrem Beitrag *PROBE! – Praxislabors für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen* eine komplementäre Perspektive an. Im Zentrum stehen Projekte mit Kindern und Jugendlichen im vielsprachigen Subsahara-Afrika, in denen Theater- und Spracharbeit zusammengeführt wurden. Dabei wurden theaterbezogene Verfahren mit Ansätzen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik und den Bereichen Körperarbeit und Kommunikationstraining in Beziehung gesetzt.

Sabina Vecchione Grüner (Liceo Ginnasio Francesco Petrarca", Trieste, Italien) und Sigrid Unterstab (Wortspiel Berlin) beschreiben in ihrem Beitrag *Die Welt – ein (virtuelles?) Lebensdorf*, wie Schüler/innen an einem Gymnasium in Triest im Rahmen des Deutschunterrichts aus improvisierten Szenen nach und nach ein Stück entwickelten.

Die folgenden drei Artikel beleuchten Aspekte der Fremdsprachenvermittlung an Universitäten.

Siegfried Böhm (Universidad Nacional Autónoma de México, México City) richtet in seinem Beitrag *Affektiv ist effektiv: Dramatische Aktivitäten als Hilfsmittel zur Erlangung einer interkulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht* den Fokus darauf, wie in einem dramapädagogisch gestalteten Deutsch als Fremdsprache-Unterricht „interkulturelle Sensibilität“ gefördert werden kann.

Filippo Fonio und Geneviève Genicot (Université de Grenoble) prüfen in ihrem Beitrag *The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives - Observations on a Rationale for an Artistic Approach to Foreign Language Teaching at an Academic Level* sorgfältig, inwiefern die Ziele des Europäischen Referenzrahmens durchaus mit dem Einsatz dramatischer Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht vereinbar sind und plädieren, ausgehend von ihren Erfahrungen in Italienischkursen an der Universität Grenoble, für eine künstlerische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts auf universitärer Ebene.

Erika M. Nelson (Union College, Schenectady, NY, USA) beschreibt in ihrem Artikel *Lola reruns in the classroom: Dramatic improvisations on the film Run Lola Run for intermediate German instruction* exemplarisch, wie ein Film zum Ausgangs- und Bezugspunkt für dramapädagogische Unterrichtsarbeit werden kann. Die von ihr vorgeschlagenen Materialien, Verfahren und Ideen dürften insbesondere für Kolleginnen und Kollegen, die in der Fremdsprachendidaktik den Brückenbau zwischen Film und Drama vorantreiben möchten, von Interesse sein.

In der neuen Rubrik *Praxisfenster* stellt Susanne Even (Indiana University, Bloomington, IN, USA) die *Multiple Hotseating* vor, eine Variante und Weiterentwicklung der bekannten Technik des „Heißen Stuhls“, die sich besonders für Lernergruppen anbietet, die noch nicht viel dramapädagogische Erfahrung haben.

Daran schließt sich ein Gespräch mit Renate Breitig, der Gründerin von TUSCH, Berlin, einem Kooperations-Netzwerk für Kulturelle Bildung im Bereich Theater, an. Im Zentrum des Gesprächs stehen Aspekte der Kooperation zwischen Theater und Schule.

Zwei Rezensionen runden diese Ausgabe ab. Christiane Günther (University of Wales, Swansea) bespricht Gerlinde Kempendorff-Hoernes *Lehrer und Kabarettisten* (2010) und Rachel Darby (Cork, Irland) Edda Holls (2011) *SPRACH-FLUSS: Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*.

Wir möchten zum Schluss darauf hinweisen, dass die nächste SCENARIO-Ausgabe (1/2012) auf Vorträgen basiert, die in der Arbeitsgruppe 11 (Theatermethoden und Fremdsprachenforschung) auf der Jahrestagung 2011 der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) gehalten wurden.

Mit besten Grüßen aus Irland und den USA
Manfred Schewe & Susanne Even

Texte ums Theater

Vorspiel auf dem Theater

aus: FAUST von Johann Wolfgang von Goethe

In dieser Rubrik Texte ums Theater stellen wir historische und zeitgenössische, kulturübergreifende bzw. -spezifische, unvermutet schräge, ungewöhnlich spannende, verstörend mitreißende, faszinierend schillernde etc. Perspektiven aufs Theater vor.

Im folgenden Auszug handelt sich um ein Gespräch zwischen einem Theaterdirektor und einem Dichter (und einer „lustigen Person“), in dem es um die Kernfrage geht, inwieweit Stücke auf das Unterhaltungsbedürfnis von Zuschauern zugeschnitten werden sollten. Seitdem Goethe an Faust arbeitete, sind zwar etwa zwei Jahrhunderte vergangen, doch erscheint der Text hochaktuell, wenn man daran denkt, wie im Bildungsbereich und Kultursektor die Institutionen immer mehr unter Rechtfertigungsdruck geraten und – oft an Zuschauerzahlen geknüpfte – Erfolgsquoten nachweisen sollen. Darüber hinaus handelt es sich ja um eine ausgesprochen didaktische Frage: Welche Art von Stück soll wie, mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck erarbeitet bzw. aufgeführt werden?

Direktor -- Theaterdichter -- Lustige Person

DIREKTOR:

Ihr beiden, die ihr mir so oft,
 In Not und Trübsal, beigestanden,
 Sagt, was ihr wohl in deutschen Landen
 Von unsrer Unternehmung hofft?
 Ich wünschte sehr der Menge zu behagen,
 Besonders weil sie lebt und leben läßt.
 Die Pfosten sind, die Bretter aufgeschlagen,
 Und jedermann erwartet sich ein Fest.
 Sie sitzen schon mit hohen Augenbraunen
 Gelassen da und möchten gern erstaunen.
 Ich weiß, wie man den Geist des Volks versöhnt;
 Doch so verlegen bin ich nie gewesen:
 Zwar sind sie an das Beste nicht gewöhnt,
 Allein sie haben schrecklich viel gelesen.
 Wie machen wir's, daß alles frisch und neu
 Und mit Bedeutung auch gefällig sei?
 Denn freilich mag ich gern die Menge sehen,
 Wenn sich der Strom nach unsrer Bude drängt,
 Und mit gewaltig wiederholten Wehen
 Sich durch die enge Gnadenpforte zwängt;
 Bei hellem Tage, schon vor vieren,

Mit Stößen sich bis an die Kasse ficht
Und, wie in Hungersnot um Brot an Bäckertüren,
Um ein Billet sich fast die Hälse bricht.
Dies Wunder wirkt auf so verschiedne Leute
Der Dichter nur; mein Freund, o tu es heute!

DICHTER:

O sprich mir nicht von jener bunten Menge,
Bei deren Anblick uns der Geist entflieht.
Verhülle mir das wogende Gedränge,
Das wider Willen uns zum Strudel zieht.
Nein, führe mich zur stillen Himmelsenge,
Wo nur dem Dichter reine Freude blüht;
Wo Lieb und Freundschaft unsres Herzens Segen
Mit Götterhand erschaffen und erpflegen.
Ach! was in tiefer Brust uns da entsprungen,
Was sich die Lippe schüchtern vorgelallt,
Mißraten jetzt und jetzt vielleicht gelungen,
Verschlingt des wilden Augenblicks Gewalt.
Oft, wenn es erst durch Jahre durchgedrungen,
Erscheint es in vollendeter Gestalt.
Was glänzt, ist für den Augenblick geboren,
Das Echte bleibt der Nachwelt unverloren.

LUSTIGE PERSON:

Wenn ich nur nichts von Nachwelt hören sollte.
Gesetzt, daß ich von Nachwelt reden wollte,
Wer machte denn der Mitwelt Spaß?
Den will sie doch und soll ihn haben.
Die Gegenwart von einem braven Knaben
Ist, dünkt ich, immer auch schon was.
Wer sich behaglich mitzuteilen weiß,
Den wird des Volkes Laune nicht erbittern;
Er wünscht sich einen großen Kreis,
Um ihn gewisser zu erschüttern.
Drum seid nur brav und zeigt euch musterhaft,
Laßt Phantasie, mit allen ihren Chören,
Vernunft, Verstand, Empfindung, Leidenschaft,
Doch, merkt euch wohl! nicht ohne Narrheit hören.

DIREKTOR:

Besonders aber laßt genug geschehn!
Man kommt zu schaun, man will am liebsten sehn.
Wird vieles vor den Augen abgesponnen,
So daß die Menge staunend gaffen kann,
Da habt Ihr in der Breite gleich gewonnen,
Ihr seid ein vielgeliebter Mann.
Die Masse könnt Ihr nur durch Masse zwingen,

Ein jeder sucht sich endlich selbst was aus.
Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen;
Und jeder geht zufrieden aus dem Haus.
Gebt Ihr ein Stück, so gebt es gleich in Stücken!
Solch ein Ragout, es muß Euch glücken;
Leicht ist es vorgelegt, so leicht als ausgedacht.
Was hilft's, wenn Ihr ein Ganzes dargebracht?
Das Publikum wird es Euch doch zerpfücken.

DICHTER:

Ihr fühlet nicht, wie schlecht ein solches Handwerk sei!
Wie wenig das dem echten Künstler zieme!
Der saubern Herren Puscherei
Ist. merk ich. schon bei Euch Maxime.

DIREKTOR:

Ein solcher Vorwurf läßt mich ungekränkt:
Ein Mann, der recht zu wirken denkt,
Muß auf das beste Werkzeug halten.
Bedenkt, Ihr habet weiches Holz zu spalten,
Und seht nur hin, für wen Ihr schreibt!
Wenn diesen Langeweile treibt,
Kommt jener satt vom übertischten Mahle,
Und, was das Allerschlimmste bleibt,
Gar mancher kommt vom Lesen der Journale.
Man eilt zerstreut zu uns, wie zu den Maskenfesten,
Und Neugier nur beflügelt jeden Schritt;
Die Damen geben sich und ihren Putz zum besten
Und spielen ohne Gage mit.
Was träumet Ihr auf Eurer Dichterhöhe?
Was macht ein volles Haus Euch froh?
Beseht die Gönner in der Nähe!
Halb sind sie kalt, halb sind sie roh.
Der, nach dem Schauspiel, hofft ein Kartenspiel,
Der eine wilde Nacht an einer Dirne Busen.
Was plagt ihr armen Toren viel,
Zu solchem Zweck, die holden Musen?
Ich sag Euch, gebt nur mehr und immer, immer mehr,
So könnt Ihr Euch vom Ziele nie verirren
Sucht nur die Menschen zu verwirren,
Sie zu befriedigen, ist schwer-
Was fällt Euch an? Entzückung oder Schmerzen?

DICHTER:

Geh hin und such dir einen andern Knecht!
Der Dichter sollte wohl das höchste Recht,
Das Menschenrecht, das ihm Natur vergönnt,
Um deinetwillen freventlich verscherzen!

Wodurch bewegt er alle Herzen?
Wodurch besiegt er jedes Element?
Ist es der Einklang nicht, der aus dem Busen dringt,
Und in sein Herz die Welt zurücke schlingt?
Wenn die Natur des Fadens ew'ge Länge,
Gleichgültig drehend, auf die Spindel zwingt,
Wenn aller Wesen unharmon'sche Menge
Verdrießlich durcheinander klingt-
Wer teilt die fließend immer gleiche Reihe
Belebend ab, daß sie sich rhythmisch regt?
Wer ruft das Einzelne zur allgemeinen Weihe,
Wo es in herrlichen Akkorden schlägt?
Wer läßt den Sturm zu Leidenschaften wüten?
Das Abendrot im ernsten Sinne glühn?
Wer schüttet alle schönen Frühlingsblüten
Auf der Geliebten Pfade hin?
Wer flicht die unbedeutend grünen Blätter
Zum Ehrenkranz Verdiensten jeder Art?
Wer sichert den Olymp? vereinet Götter?
Des Menschen Kraft, im Dichter offenbart.

LUSTIGE PERSON:

So braucht sie denn, die schönen Kräfte
Und treibt die dichtrischen Geschäfte
Wie man ein Liebesabenteuer treibt.
Zufällig naht man sich, man fühlt, man bleibt
Und nach und nach wird man verflochten;
Es wächst das Glück, dann wird es angefochten
Man ist entzückt, nun kommt der Schmerz heran,
Und eh man sich's versieht, ist's eben ein Roman.
Laßt uns auch so ein Schauspiel geben!
Greift nur hinein ins volle Menschenleben!
Ein jeder lebt's, nicht vielen ist's bekannt,
Und wo ihr's packt, da ist's interessant.
In bunten Bildern wenig Klarheit,
Viel Irrtum und ein Fünkchen Wahrheit,
So wird der beste Trank gebraut,
Der alle Welt erquickt und auferbaut.
Dann sammelt sich der Jugend schönste Blüte
Vor eurem Spiel und lauscht der Offenbarung,
Dann sauget jedes zärtliche Gemüte
Aus eurem Werk sich melanchol'sche Nahrung,
Dann wird bald dies, bald jenes aufgereggt
Ein jeder sieht, was er im Herzen trägt.
Noch sind sie gleich bereit, zu weinen und zu lachen,
Sie ehren noch den Schwung, erfreuen sich am Schein;

Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen;
Ein Werdender wird immer dankbar sein.

DICHTER:

So gib mir auch die Zeiten wieder,
Da ich noch selbst im Werden war,
Da sich ein Quell gedrängter Lieder
Ununterbrochen neu gebar,
Da Nebel mir die Welt verhüllten,
Die Knospe Wunder noch versprach,
Da ich die tausend Blumen brach,
Die alle Täler reichlich füllten.
Ich hatte nichts und doch genug:
Den Drang nach Wahrheit und die Lust am Trug.
Gib ungebändigt jene Triebe,
Das tiefe, schmerzenvolle Glück,
Des Hasses Kraft, die Macht der Liebe,
Gib meine Jugend mir zurück!

LUSTIGE PERSON:

Der Jugend, guter Freund, bedarfst du allenfalls,
Wenn dich in Schlachten Feinde drängen,
Wenn mit Gewalt an deinen Hals
Sich allerliebste Mädchen hängen,
Wenn fern des schnellen Laufes Kranz
Vom schwer erreichten Ziele winket,
Wenn nach dem heft'gen Wirbeltanz
Die Nächte schmausend man vertrinket.
Doch ins bekannte Saitenspiel
Mit Mut und Anmut einzugreifen,
Nach einem selbstgesteckten Ziel
Mit holdem Irren hinzuschweifen,
Das, alte Herrn, ist eure Pflicht,
Und wir verehren euch darum nicht minder.
Das Alter macht nicht kindisch, wie man spricht,
Es findet uns nur noch als wahre Kinder.

DIREKTOR:

Der Worte sind genug gewechselt,
Laßt mich auch endlich Taten sehn!
Indes ihr Komplimente drechselt,
Kann etwas Nützlichtes geschehn.
Was hilft es, viel von Stimmung reden?
Dem Zaudernden erscheint sie nie.
Gebt ihr euch einmal für Poeten,
So kommandiert die Poesie.
Euch ist bekannt, was wir bedürfen,
Wir wollen stark Getränke schlürfen;

Nun braut mir unverzüglich dran!
Was heute nicht geschieht, ist morgen nicht getan,
Und keinen Tag soll man verpassen,
Das Mögliche soll der Entschluß
Beherzt sogleich beim Schopfe fassen,
Er will es dann nicht fahren lassen
Und wirkt weiter, weil er muß.
Ihr wißt, auf unsern deutschen Bühnen
Probiert ein jeder, was er mag;
Drum schonet mir an diesem Tag
Prospekte nicht und nicht Maschinen.
Gebraucht das groß, und kleine Himmelslicht,
Die Sterne dürfet ihr verschwenden;
An Wasser, Feuer, Felsenwänden,
An Tier und Vögeln fehlt es nicht.
So schreitet in dem engen Bretterhaus
Den ganzen Kreis der Schöpfung aus,
Und wandelt mit bedächt'ger Schnelle
Vom Himmel durch die Welt zur Hölle.

From: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/2229/pg2229.txt> - 22. 03.
2012

Texts around Theatre

Prelude at the Theatre

from: FAUST by Johann Wolfgang von Goethe

In this rubric we present various perspectives on theatre – historical and contemporary, intercultural and culture-specific, unexpectedly weird, unusually suspenseful, disturbedly gripping, fascinatingly enigmatic . . .

The following extract is taken from Johann Wolfgang von Goethe's tragedy FAUST (first published in 1808). A conversation between a theatre director, a writer (and a "merry person") revolves around a fundamental question: to what extent should the audience's desire for entertainment be the deciding factor when staging plays? Goethe worked on Faust nearly two centuries ago, but the text is still of high topicality nowadays, particularly in the face of increasing pressure on educational and cultural institutions. Indeed, the justification of performances is often intricately tied to measurable success (i.e. audience size). Apart from this we are looking at a downright pedagogical question: what plays should be staged, by which means, and to what end?



MANAGER — DRAMATIC POET — MERRY-ANDREW

MANAGER

You two, who oft a helping hand
Have lent, in need and tribulation.
Come, let me know your expectation
Of this, our enterprise, in German land!
I wish the crowd to feel itself well treated,

Especially since it lives and lets me live;
The posts are set, the booth of boards completed.
And each awaits the banquet I shall give.
Already there, with curious eyebrows raised,
They sit sedate, and hope to be amazed.
I know how one the People's taste may flatter,
Yet here a huge embarrassment I feel:
What they're accustomed to, is no great matter,
But then, alas! they've read an awful deal.
How shall we plan, that all be fresh and new,-
Important matter, yet attractive too?
For 'tis my pleasure-to behold them surging,
When to our booth the current sets apace,
And with tremendous, oft-repeated urging,
Squeeze onward through the narrow gate of grace:
By daylight even, they push and cram in
To reach the seller's box, a fighting host,
And as for bread, around a baker's door, in famine,
To get a ticket break their necks almost.
This miracle alone can work the Poet
On men so various: now, my friend, pray show it.

POET

Speak not to me of yonder motley masses,
Whom but to see, puts out the fire of Song!
Hide from my view the surging crowd that passes,
And in its whirlpool forces us along!
No, lead me where some heavenly silence glasses
The purer joys that round the Poet throng,-
Where Love and Friendship still divinely fashion
The bonds that bless, the wreaths that crown his passion!
Ah, every utterance from the depths of feeling
The timid lips have stammeringly expressed,-
Now failing, now, perchance, success revealing,-
Gulps the wild Moment in its greedy breast;
Or oft, reluctant years its warrant sealing,
Its perfect stature stands at last confessed!
What dazzles, for the Moment spends its spirit:
What's genuine, shall Posterity inherit.

MERRY-ANDREW

Posterity! Don't name the word to me!
If _should choose to preach Posterity,
Where would you get contemporary fun?
That men _have it, there's no blinking:
A fine young fellow's presence, to my thinking,
Is something worth, to every one.

Who genially his nature can outpour,
Takes from the People's moods no irritation;
The wider circle he acquires, the more
Securely works his inspiration.
Then pluck up heart, and give us sterling coin!
Let Fancy be with her attendants fitted,-
Sense, Reason, Sentiment, and Passion join,-
But have a care, lest Folly be omitted!

MANAGER

Chiefly, enough of incident prepare!
They come to look, and they prefer to stare.
Reel off a host of threads before their faces,
So that they gape in stupid wonder: then
By sheer diffuseness you have won their graces,
And are, at once, most popular of men.
Only by mass you touch the mass; for any
Will finally, himself, his bit select:
Who offers much, brings something unto many,
And each goes home content with the effect,
If you've a piece, why, just in pieces give it:
A hash, a stew, will bring success, believe it!
'Tis easily displayed, and easy to invent.
What use, a Whole compactly to present?
Your hearers pick and pluck, as soon as they receive it!

POET

You do not feel, how such a trade debases;
How ill it suits the Artist, proud and true!
The botching work each fine pretender traces
Is, I perceive, a principle with you.

MANAGER

Such a reproach not in the least offends;
A man who some result intends
Must use the tools that best are fitting.
Reflect, soft wood is given to you for splitting,
And then, observe for whom you write!
If one comes bored, exhausted quite,
Another, satiate, leaves the banquet's tapers,
And, worst of all, full many a wight
Is fresh from reading of the daily papers.
Idly to us they come, as to a masquerade,
Mere curiosity their spirits warming:
The ladies with themselves, and with their finery, aid,
Without a salary their parts performing.
What dreams are yours in high poetic places?
You're pleased, forsooth, full houses to behold?

Draw near, and view your patrons' faces!
The half are coarse, the half are cold.
One, when the play is out, goes home to cards;
A wild night on a wench's breast another chooses:
Why should you rack, poor, foolish bards,
For ends like these, the gracious Muses?
I tell you, give but more-more, ever more, they ask:
Thus shall you hit the mark of gain and glory.
Seek to confound your auditory!
To satisfy them is a task.-

What ails you now? Is't suffering, or pleasure?

POET

Go, find yourself a more obedient slave!
What! shall the Poet that which Nature gave,
The highest right, supreme Humanity,
Forfeit so wantonly, to swell your treasure?
Whence o'er the heart his empire free?
The elements of Life how conquers he?
Is't not his heart's accord, urged outward far and dim,
To wind the world in unison with him?
When on the spindle, spun to endless distance,
By Nature's listless hand the thread is twirled,
And the discordant tones of all existence
In sullen jangle are together hurled,
Who, then, the changeless orders of creation
Divides, and kindles into rhythmic dance?
Who brings the One to join the general ordination,
Where it may throb in grandest consonance?
Who bids the storm to passion stir the bosom?
In brooding souls the sunset burn above?
Who scatters every fairest April blossom
Along the shining path of Love?
Who braids the noteless leaves to crowns, requiting
Desert with fame, in Action's every field?
Who makes Olympus sure, the Gods uniting?
The might of Man, as in the Bard revealed.

MERRY-ANDREW

So, these fine forces, in conjunction,
Propel the high poetic function,
As in a love-adventure they might play!
You meet by accident; you feel, you stay,
And by degrees your heart is tangled;
Bliss grows apace, and then its course is jangled;
You're ravished quite, then comes a touch of woe,
And there's a neat romance, completed ere you know!

Let us, then, such a drama give!
Grasp the exhaustless life that all men live!
Each shares therein, though few may comprehend:
Where'er you touch, there's interest without end.
In motley pictures little light,
Much error, and of truth a glimmering mite,
Thus the best beverage is supplied,
Whence all the world is cheered and edified.
Then, at your play, behold the fairest flower
Of youth collect, to hear the revelation!
Each tender soul, with sentimental power,
Sucks melancholy food from your creation;
And now in this, now that, the leaven works.
For each beholds what in his bosom lurks.
They still are moved at once to weeping or to laughter,
Still wonder at your flights, enjoy the show they see:
A mind, once formed, is never suited after;
One yet in growth will ever grateful be.

POET

Then give me back that time of pleasures,
While yet in joyous growth I sang,-
When, like a fount, the crowding measures
Uninterrupted gushed and sprang!
Then bright mist veiled the world before me,
In opening buds a marvel woke,
As I the thousand blossoms broke,
Which every valley richly bore me!
I nothing had, and yet enough for youth-
Joy in Illusion, ardent thirst for Truth.
Give, unrestrained, the old emotion,
The bliss that touched the verge of pain,
The strength of Hate, Love's deep devotion,-
O, give me back my youth again!

MERRY ANDREW

Youth, good my friend, you certainly require
When foes in combat sorely press you;
When lovely maids, in fond desire,
Hang on your bosom and caress you;
When from the hard-won goal the wreath
Beckons afar, the race awaiting;
When, after dancing out your breath,
You pass the night in dissipating:-
But that familiar harp with soul
To play,-with grace and bold expression,
And towards a self-erected goal

To walk with many a sweet digression,-
This, aged Sirs, belongs to you,
And we no less revere you for that reason:
Age childish makes, they say, but 'tis not true;
We're only genuine children still, in Age's season!

MANAGER

The words you've bandied are sufficient;
'Tis deeds that I prefer to see:
In compliments you're both proficient,
But might, the while, more useful be.
What need to talk of Inspiration?
'Tis no companion of Delay.
If Poetry be your vocation,
Let Poetry your will obey!
Full well you know what here is wanting;
The crowd for strongest drink is panting,
And such, forthwith, I'd have you brew.
What's left undone to-day, To-morrow will not do.
Waste not a day in vain digression:
With resolute, courageous trust
Seize every possible impression,
And make it firmly your possession;
You'll then work on, because you must.
Upon our German stage, you know it,
Each tries his hand at what he will;
So, take of traps and scenes your fill,
And all you find, be sure to show it!
Use both the great and lesser heavenly light,-
Squander the stars in any number,
Beasts, birds, trees, rocks, and all such lumber,
Fire, water, darkness, Day and Night!
Thus, in our booth's contracted sphere,
The circle of Creation will appear,
And move, as we deliberately impel,
From Heaven, across the World, to Hell!

From: **FAUST** by **Johann Wolfgang von Goethe**. With illustrations
by Harry Clarke. Translated into English, in the original metres,
by Bayard Taylor. An illustrated edition. The World Publishing Company,
Cleveland, Ohio, New York, N.Y.

<http://www.gutenberg.org/files/14591/14591-h/14591-h.htm> - 23-03-2012

SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik

Edda Holl

Zusammenfassung

Im Rahmen der Initiative der Bundesrepublik Deutschland 'Schulen: Partner der Zukunft' (PASCH) initiierte, konzipierte und leitete die Autorin im Auftrag des Goethe-Instituts SPRACH-FLUSS, das umfangreichste PASCH-Projekt in Subsahara-Afrika. In Teams zu viert leiteten Theaterpädagoginnen und -pädagogen der Universität Hildesheim insgesamt acht Theaterworkshops, bei denen jeweils eine vielsprachige Präsentation erarbeitet wurde. Parallel zu den Theaterwerkstätten wurden mit ebenfalls daran teilnehmenden Deutschlehrkräften aus Afrika und Deutschland einzelne theaterpädagogische Übungen und Verfahren ausgewählt und für den Deutschunterricht abgewandelt. In diesem Artikel wird das Projekt SPRACH-FLUSS vorgestellt, vor allem wie die Theaterpädagogen die Jugendlichen, die ganz verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen entstammten, zu einem Ensemble zusammenführten. Weiterhin wird gezeigt, wie Ausrichtung und Zweck einzelner theaterpädagogischer Übungen sich verändern, wenn diese im gesteuerten Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

1 SPRACH-FLUSS

SPRACH-FLUSS ist der Name des größten PASCH¹-Projektes der Bundesrepublik Deutschland in Subsahara-Afrika. Von September 2008 bis September 2009 reisten insgesamt 13 Theaterpädagogen/innen zu Standorten des Goethe-Instituts in Namibia, Togo, Ghana, Uganda, Kenia und Südafrika, um dort in Teams zu viert mehrsprachige Theaterworkshops zu leiten. Bei jedem Workshop begegneten sich 20 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 14 und 18 Jahren und jeweils vier Deutschlehrkräfte. Die Jugendlichen kamen von 34 PASCH-Schulen aus 16 frankophonen und anglophonen Ländern

Afrikas,² und da die meisten von ihnen bereits drei bis fünf Sprachen gelernt hatten, gehörte Mehrsprachigkeit zur ihrer kulturellen Identität. Die *Relaisprache* bei der theaterpädagogischen Arbeit war Deutsch, wobei die Deutschkenntnisse der Jugendlichen sehr variierten: einige hatten bereits vier Jahre Deutsch als Fremdsprache gelernt, andere lediglich sechs Monate. Bei den fünf einführenden Theaterwerkstätten wurden den Jugendlichen kommunikative und theatrale Mittel an die Hand gegeben, mit denen sie selbst Szenen entwickelten. So entstanden szenische Präsentationen, die Erfahrungen, Hoffnungen, Enttäuschungen und Visionen der Teenager ausdrückten und über die sie sich miteinander austauschten. Eine Auswahl dieser Jugendlichen nahm im Mai an einem panafrikanischen Workshop in Südafrika teil, der sie auf einen Workshopaufenthalt in Deutschland vorbereitete. Die Sprach- und Kommunikationswerkzeuge, die sie dabei kennengelernt und erprobt hatten, konnten die afrikanischen Jugendlichen in dem abschließenden Begegnungsworkshop mit deutschen Schülerinnen und Schülern erfolgreich einsetzen. Dieser Brandenburger Workshop fand seinen Höhepunkt am 18. September 2009 in einer mehrsprachigen Bühnenpräsentation in der Akademie der Künste, Berlin im Rahmen der Veranstaltung, „Sprachen ohne Grenzen“.

2 Der Auftrag des Goethe-Instituts

Das Goethe-Institut verfolgte mit diesem PASCH- Projekt verschiedene Ziele: Die Schülerinnen und Schüler der Partnerschulen aus der gesamten Region Subsahara- Afrika sollten sich kennenlernen, miteinander vernetzt werden und dabei die deutsche Sprache als internationales Kommunikationsmittel erleben. Die Überzeugung vieler Jugendlicher, Deutschen sei eine kaum zu erlernende Sprache, galt es durch positive, motivierende Erfahrungen während der Workshops zu entkräften. Denn obwohl die afrikanischen Jugendlichen bereits etliche der lokalen Kommunikationssprachen erfolgreich erlernt haben, fühlen sich viele von ihnen im Deutschunterricht überfordert. Die Ursache dafür liegt vermutlich nicht darin, dass Deutsch eine besonders komplexe Sprache ist, sondern eher am abrupten Wechsel vom selbst *gesteuerten, beiläufigen Spracherwerb* in der regionalen Immersion zum *bewussten Sprachlernen* im Klassenraum, das die Schüler im Deutschunterricht zum ersten Mal erleben (cf. Sarter 1997: 26ff). Ausgehend von Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung, nach denen jeder neue Sprachlernprozess sich auf bereits erlernte Sprachen stützt (cf. Hufeisen 2008), interessieren sich die

² Auf dem afrikanischen Kontinent werden ca. 1500 untereinander nicht verständliche Sprachen gesprochen. Je nach der kolonialen Sprache, die zur offiziellen Landessprache erhoben wurde, spricht man von frankophonen, anglophonen bzw. lusophonen Ländern. Dass im Curriculum der frankophonen Länder lange Zeit Deutsch vor Englisch als Fremdsprache eingeführt wurde, ist noch heute spürbar: Fast zwei Drittel der an SPRACH-FLUSS beteiligten PASCH-Schulen befinden sich in der Frankophonie. In lusophonen Ländern wie Angola oder Mosambik existierten 2009 noch keine PASCH-Schulen, weshalb keine portugiesischsprachigen Jugendlichen am Projekt teilnahmen.

Fremdsprachendidaktiker des Goethe-Instituts besonders für die Frage, wie sich die Mehrsprachigkeit der afrikanischen Schüler für den Deutschunterricht nutzen lässt. Aus diesem Anliegen erklärt sich die Empfehlung des Goethe-Instituts an die Theaterpädagogen des PASCH-Projekts, sie sollten bei den Workshops der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen 'viel Raum' geben.

Vom PASCH-Projekt profitieren sollten auch die Deutschlehrkräfte der Region. Aufgrund hoher Klassenstärken – in Westafrika sind es bis zu 120 Lernende pro Klasse – überwiegt ein auf grammatischen Regeln und Vokabellernen basierender Frontalunterricht. Deshalb wurde seitens des Goethe-Instituts angeregt, 20 Lehrkräfte als Teilnehmende, Beobachtende und Beratende in das Projekt einzubeziehen. Sie sollten den theaterpädagogischen Prozess erleben und gemeinsam mit den Theaterpädagogen Verfahren und Mittel erproben, durch die sich Deutschunterricht lebendiger, lustvoller und effektiver gestalten lässt.

Schließlich wollten die Zuständigen des Goethe-Instituts die Nachhaltigkeit des Projekts sichern: Um auch denjenigen PASCH-Schülern und Lehrern, die nicht an einem Workshop teilnehmen würden, die theaterpädagogische Arbeit vorzustellen, beauftragte man ein Filmteam damit, alle acht Workshops zu dokumentieren und einen SPRACH-FLUSS-Film herzustellen. Die Filmemacherin hatte darüber hinaus den Auftrag, diejenigen theaterpädagogischen Übungen und Verfahren aufzuzeichnen, die nach Auffassung der Lehrkräfte im Unterricht einsetzbar wären. Diese Filmaufnahmen illustrieren das 2011 erschienene SPRACH-FLUSS Handbuch, in dem die wichtigsten, für den (Sprach-) Unterricht relevanten theaterpädagogischen Mittel aus dem Projekt beschrieben und erläutert sind (cf. Holl 2011).

3 Vorbereitungen des theaterpädagogischen Teams

Im Frühjahr 2008 konzipierte die Projektleiterin das acht Workshops umfassende Projekt SPRACH-FLUSS, und stellte es den Experten für Unterricht vor, die an den Goethe-Instituten der Region für die Betreuung der PASCH-Schulen zuständig sind.

Um die Workshops gemeinsam zu planen, traf sich das theaterpädagogische Team im Juni 2008 – also drei Monate vor Beginn der ersten Werkstatt – zu einem fünftägigen Vorbereitungsseminar in Hildesheim. Die Lehrenden, Absolventen und Studierenden der Universität Hildesheim verfügten über vielfältige theaterpädagogische Erfahrungen: Viele hatten Inszenierungen im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters entwickelt, und alle hatten theaterpädagogische Prozesse geleitet, sei es an Schulen, in Stadttheatern, in Stadtteilen mit sozialen Brennpunkten, in Jugendeinrichtungen oder kulturellen Bildungsstätten. In einem afrikanischen Land hatte jedoch noch keiner von ihnen gearbeitet.

Nach der Klärung von organisatorischen Fragen wie Reiserouten, Visumsbeschaffung, Impfungen, Malariaprophylaxe und Workshopleitung konnte die inhaltliche Planung beginnen: Es wurde dabei zunächst diskutiert, wie die afrikanischen Jugendlichen einander kennenlernen, miteinander vertraut gemacht

und mit ihren verschiedenen Sprachen gemeinsam ins Spiel gebracht werden sollten. Darüber hinaus hatten alle Theaterpädagogen Übungen ausgewählt und sich szenische Spielaufgaben ausgedacht, die sie für die afrikanischen Workshops für geeignet hielten.

Abwechselnd leiteten die Theaterpädagogen ihre Übungen an, wobei die Gruppenmitglieder versuchten, die Workshopsituation mit mehrsprachigen Jugendlichen in Afrika zu antizipieren. So wurde z.B. streng darauf geachtet, deutlich und langsam in Übungen einzuweisen und eindeutige Gesten einzusetzen. Dabei wurde auch erkannt, wie wichtig es ist, Übungen gleich in mehrfachen Haltungen vorzumachen, da die Lernenden sonst davon ausgehen könnten, dass es lediglich eine richtige Art des Agierens gäbe. Beim anschließenden Auswerten der praktischen Vorschläge bemerkten etliche Theaterpädagogen, dass es zur angemessenen Vorbereitung näherer Informationen über die Jugendlichen, insbesondere bezüglich ihrer Deutschkenntnisse, ihrer Schicht- und Religionszugehörigkeit sowie ihrer Lebensbedingungen bedürfe. Derlei Auskünfte waren leider nicht zu ermitteln, schließlich handelte es sich bei den PASCH-Schülern um Jugendliche aus 34 verschiedenen Schulen in 16 afrikanischen Ländern.

4 Theaterpädagogik und selbstgesteuerte Sprachlernprozesse

Da keiner der Theaterpädagogen über eine DaF- oder DaZ-Ausbildung verfügte und nur wenige bereits mit nicht-deutsch sprechenden Jugendlichen gearbeitet hatten, kamen in dieser Phase der Workshopvorbereitungen etliche Bedenken auf: „Werden wir uns mit den afrikanischen Jugendlichen hinreichend verständigen können, um ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufbauen zu können? Lässt sich eine vielsprachige Gruppe in so kurzer Zeit über die szenische Arbeit zu einem Ensemble zusammenführen? Müssen wir den Teenagern Deutsch beibringen?“ und „Wie können wir die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen anerkennen und würdigen, wenn wir deren Sprachen selbst nicht sprechen?“ waren Fragen aus dem Team, die grundsätzlicher Klärung bedurften, damit überhaupt eingeschätzt werden konnte, welche der vorgeschlagenen Übungen und Verfahren im Kontext von SPRACH-FLUSS sinnvoll und dienlich sein würden.

Eine Antwort auf die Frage, in welcher Weise Theaterpädagogen ohne fremdsprachendidaktische Vorkenntnisse dennoch Sprachlernen fördern können, fand sich bei der US-amerikanischen Forscherin Joan Rubin, die sich bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts entschieden dafür eingesetzt hatte, dass Sprachlernprozesse vor allem auch aus der Perspektive der Lernenden untersucht werden müssten. Auf Hawaii beobachtete sie vor 37 Jahren unter der Fragestellung: „What the 'Good Language Learner' Can Teach Us?“ (Rubin 1975) den selbst gesteuerten Sprachlernprozess von Einwandererkindern und stellte heraus, welche sozialen Fähigkeiten und Strategien diejenigen Schüler

und Studenten anwendeten, die am besten und schnellsten Englisch als Zweit- bzw. Drittsprache lernten. Für Rubin gehört dazu,

- sich einer Gruppe anzuschließen und so zu tun, als ob man wüsste, worüber gesprochen wird, auch wenn man es nicht weiß;
- sich mit wenigen Floskeln den Anschein zu geben, als ob man die Sprache beherrschte;
- mit der Hilfe seiner Freunde zu rechnen;
- die Bereitschaft, gut und präzise zu raten und eigenes Wissen einzubringen, um die Bedeutung von Wörtern oder Satzstrukturen zu entschlüsseln;
- zeitweise mit dem Gefühl der Ungewissheit leben zu können, dabei jedoch ständig bemüht zu sein, im weiteren Verlauf der Kommunikation die eigenen Annahmen zu überprüfen und zu korrigieren;
- ein großes Kommunikations- und Lernbedürfnis zu haben, um die Erfolgchancen der Kommunikation zu erhöhen, kreativ mit geringen Redemitteln umzugehen, unbekannte Vokabeln zu umschreiben;
- Fantasie zu entwickeln und auf persönliche Eitelkeit zu verzichten, also keine Angst zu haben, sich durch falsche Aussprache, Fehler oder durch das Anwenden von Körpersprache zu blamieren;
- die Kommunikation mit Muttersprachlern zu suchen und jede Gelegenheit zu nutzen, um Sätze und Redewendungen zu üben, die man sich zurechtgelegt hat;
- Sprachbewusstheit zu entwickeln d. h. jeweils genau zu wissen, wann man mit wem welche Sprache in welchem Duktus spricht. Dazu gehört auch das Sprachverhalten von Gesprächspartnern zu erfassen und auf neue Redewendungen hin abzuklopfen;
- sich durch eigene sprachliche Unzulänglichkeiten nicht entmutigen zu lassen, sondern aus missglückten Kommunikationshandlungen zu lernen;
- über grammatische Aufmerksamkeit für Formen und Strukturen der fremden Sprache zu verfügen; beständig zu versuchen, Sprachmuster zu erkennen, sie zu kategorisieren und anzuwenden.

„Gute Sprachlernende“ nehmen also ihren Lernprozess selbst in die Hand und bringen dabei ihr Wissen und ihre Persönlichkeit umfassend ein. Sie verbinden Elemente des *bewussten* Sprachlernens, wie z.B. das Erfassen von grammatischen Regeln mit Elementen des *unbewussten*, beiläufigen Spracherwerbs, etwa dem intuitiven, präzisen Raten. Die Workshopleiter erkannten, dass diejenigen sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die gemäß Rubin das selbständige Sprachlernen fördern, weitgehend identisch sind mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der theaterpädagogischen Arbeit und im Darstellenden Spiel ausgebildet und kultiviert werden, nämlich:

- Gesprächsbeziehungen zu initiieren und aufrechtzuerhalten;
- sich auf Kommunikationspartner zu verlassen;
- so zu tun, als ob man eine Sprache spricht, indem man kreativ mit begrenzten Redemitteln umgeht;
- keine Scheu zu haben, Körpersprache einzusetzen, um sich verständlich zu machen;
- die soziale Beziehung der jeweiligen Sprecher mitzudenken und auch Subtext, also das, was unter dem verbal Geäußerten liegt, gut lesen zu können.

Ausgehend von der These, dass jede gute theaterpädagogische Übung auch eine gute Kommunikationsübung sei und ihre Anwendung insofern Sprachlernkompetenzen ausbilden würde, machten sich die Theaterpädagogen nun daran, die aus ihrem Kreis vorgeschlagenen Übungen hinsichtlich ihrer Relevanz für das Sprachenlernen zu untersuchen. Einzelne Techniken und Herangehensweisen wurden dabei ausprobiert, evaluiert und folgender Typologie zugeordnet:

- *Rhythmus und Mnemotechniken*, um intuitiv in den SPRACH-FLUSS zu kommen, aber auch um lustvoll auswendig zu lernen, Sprachgefühl zu entwickeln und sich dabei das Gedächtnis des Körpers zunutze zu machen.
- *Assoziationsübungen*, um ein intuitives Sprachgefühl jenseits von ‚richtig und falsch‘ zu entwickeln und auch die eigenen Gedächtnisspeicher zu entdecken und im Lernprozess nutzen zu können. Ferner lernt man die eigenen Ideen, Gedanken und Vorstellungen ernst zu nehmen. Zu bestimmten Kontexten gemeinsam zu assoziieren und Wortfelder aufzurufen, schult das Verknüpfen von Wissen aus verschiedensten Disziplinen und Lebensbereichen und fördert damit das präzise Raten.
- *Impulsübungen*, um in Gesprächssituationen adäquat reagieren zu können: sich zu trauen, beherzt zu agieren, auf Gesprächspartner fokussiert zu sein, klar zu adressieren und Kommunikationsangebote zu erkennen und zu nutzen.
- *Körperübungen und Massagen*, um Körperbewusstheit zu erlangen und nonverbale Kommunikation einzusetzen, Blockaden zu lösen und mit allen Sinneskanälen wahrzunehmen, Körper und Geist sozusagen auf ‚Empfangsmodus‘ für Neues einzustellen.
- *Partnerübungen/ sich visuell und akustisch Einfühlen*, um sehr unterschiedliche Kommunikationspartner ‚lesen‘ zu können und jeweils individuelle Beziehungen zu ihnen herstellen zu können. Auch um Gesprächskontakte zu initiieren und aufrechtzuerhalten.

- *Improvisationen/ Szenen erarbeiten*, um zu üben, vor der Gruppe eigene Ideen und Vorschläge zu verbalisieren, gemeinsame Aufgaben und Problemstellungen zu formulieren und das Arbeitsprinzip des gemeinsamen Ausprobierens, Besprechens und Weiterentwickelns an einem sinnlich Wahrnehmbaren zu üben.
- *Präzises Beobachten/ Zuschaukunst* um anschauliches Beschreiben (möglichst auf Deutsch) zu schulen und zu kultivieren; und einen analytischen Blick auf Situationen, Interaktionen und Beziehungen zwischen Figuren – bzw. Menschen im Alltag – zu entwickeln.³

Die Theaterpädagogen hatten nun eine viel klarere Vorstellung davon, wie sie bei den Workshops durch ihre theaterpädagogischen Mittel das selbstgesteuerte Sprachlernen der PASCH-Schüler fördern könnten. Aber damit war nur ein Teil der Bedenken in der Teamrunde ausgeräumt. Auch wenn es die Sprachlernprozesse der einzelnen Schüler unterstützte, entsprach es nicht dem theaterpädagogischen Selbstverständnis der meisten Anwesenden „mit dem theaterpädagogischen Hebammenkoffer nach Afrika zu gehen und den Jugendlichen bloß Übungen beizubringen und sie mit szenischen Verfahren bekannt zu machen“, wie ein Theaterpädagogin es formulierte. Die Vorstellung, während der Workshops lediglich verschiedene Übungstypen anzuleiten und aus den Ergebnissen eine Szenenfolge zu generieren, ohne dass die Jugendlichen sich angemessen einbringen könnten, erachteten einige Teammitglieder als eine Form von Kulturkolonialismus. Auch wenn das SPRACH-FLUSS Projekt dazu animiert habe, sich über verschiedene Länder Afrikas zu informieren, hatten die Meldungen zu Themen wie Bildungssysteme, die Ausbreitung von HIV/Aids, Kinderarbeit, Polygamie, Opferrituale und Herrschaftsverhältnisse in einigen Ländern des Kontinents für sie eher noch mehr Fragen aufgeworfen als Möglichkeiten gezeigt, den afrikanischen Schülern auf Augenhöhe zu begegnen. Über die Lebensumstände der Jugendlichen wussten die Theaterpädagogen noch viel zu wenig, weshalb sie es geradezu anmaßend fänden, während der Workshops im Wesentlichen Input zu geben. Um den Jugendlichen angemessen zu begegnen und sie wirklich da ‚abzuholen‘, wo sie waren, sollte den Teenagern in den Workshops mehr Raum gewährt werden, sich zu äußern und ihre eigenen (Alltags-) Erfahrungen einzubringen.

5 Anerkennung der lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen und Würdigung ihrer Mehrsprachigkeit

Den zweiten Teil des Vorbereitungstreffens verbrachten die Theaterpädagogen damit Verfahren und Formen zu ersinnen und auszuprobieren, die die

³ Indem die Schüler lernen, die Beiträge ihrer Klassenkameraden aufmerksam zu beobachten und sich ferner das Gesehene wechselseitig, in den jeweils besonderen Qualitäten beschreiben, bilden sie soziale Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen aus und erweitern zugleich ihren Wortschatz.

Jugendlichen selbst zu Wort kommen lassen und in denen sie ihre sprachliche und kulturelle Identität einbringen könnten. Die beiden wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeitsphase waren erstens die morgendliche *Frage des Tages* und zweitens das *Sprachporträt*, das am Anfang einer jeden Werkstatt eingeführt und bearbeitet werden sollte:⁴ Die *Frage des Tages*, die jeden Morgen gestellt wird, kann sich auf ganz konkrete Informationen (Alter, Anzahl der Geschwister), aber auch auf Visionen, Lebensentwürfe, Träume, Ängste, Erlebnisse oder Meinungen zu bestimmten Themen beziehen, die dann im weiteren Verlauf des Workshoptages aufgegriffen, verhandelt und szenisch umgesetzt werden. Jeder und jede Teilnehmende – Theaterpädagogen und die Lehrkräfte inbegriffen – hat fünf bis zehn Minuten Zeit, um Gedanken zu der jeweiligen Frage zu entwickeln. In Gruppen stellen alle Teilnehmer nacheinander kurz ihre Antwort vor.

Was die Frageninhalte betrifft, so soll zunächst beim Allgemeinen angesetzt werden (Schulalltag, Deutschunterricht, strenge Eltern, Michael Jackson, Transportprobleme in Afrika) und erst dann werden mit viel Sensibilität über bestimmte Fragestellungen Unterschiede zwischen den Teilnehmenden ermittelt, wobei die Jugendlichen ihre Beiträge verbal oder spielerisch in verschiedensten Formensprachen formulieren dürfen. Bei der Moderation des sich anschließenden kurzen Gesprächs sollen die kulturellen und persönlichen Unterschiede als Reichtum anerkannt und gewürdigt werden.

Die Mehrheit der PASCH-Schüler spricht neben ihrer Muttersprache noch ein bis zwei regionale afrikanische Sprachen oder Dialekte sowie eine der Verkehrssprachen, also entweder Englisch oder Französisch. In seiner Unterscheidung zwischen einer *teleologischen*, einer *gnoseologischen* und einer *kommunitären* Dimension von Sprachlichkeit definiert Ehlich (2009) die *gnoseologische* Dimension als den Bereich, in dem Sprache Einfluss auf die Gedankenbildung eines Individuums nimmt. Er erklärt, dass bestimmte Erkenntnismöglichkeiten von Welt mit Hilfe einer jeweiligen Sprache gegeben sind, weshalb jede Sprache eine Weltansicht im Sinne Humboldts vorgibt. Es war also zu erwarten, dass die afrikanischen Teenager je nach Sprachhintergrund sehr unterschiedliche Denkweisen bzw. Weltansichten haben würden. Die *kommunitäre* Dimension von Sprache hat mit Identitätsbildung zu tun. Da sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Identität über Sprache hergestellt wird, bestimmt und prägt nach Krumm (2008) insbesondere die Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft der Erst- oder Familiensprache weitgehend auch das Wertesystem, die Religionszugehörigkeit, die Kommunikationskonventionen und die Körpersprache eines Menschen. Letzteres trifft für die Sprecher der über 1000 indigenen afrikanischen Sprachen sicherlich zu. Im afrikanischen Kontext lassen sich für Englisch- und Französischsprechende keine solchen Rückschlüsse auf Wertesystem oder Religionszugehörigkeit ziehen, da diese beiden Kolonialsprachen je nach lokalem Kontext auf sehr unterschiedliche Art und Weise mit den diversen Kulturen des Kontinents in Beziehung getreten

⁴ Eingehende Beschreibungen dieser Verfahren finden sich in dem SPRACH-FLUSS-Handbuch (Holl 2011: 19, 53).

sind.⁵

Die Theaterpädagogen beabsichtigten die jeweiligen Denkweisen im Sinne von Weltansicht und die der Identität jeweils zu Grunde liegenden Wertesysteme der Jugendlichen in den Workshops zu ermitteln und herauszustellen, um sich darüber in der szenischen Arbeit austauschen und kennenlernen zu können. Daher suchte das Team nach Übungen und Spielaufgaben, in denen die Teenager ihre jeweiligen Sprachen einbringen könnten, Aufgaben, die sie ermutigen würden, möglichst vielfältige Aspekte ihrer Persönlichkeit zu zeigen. Zudem reizte es die Workshopleiter, die Sprachenvielfalt als inspirierenden Fundus an Ausdrucksmitteln für den kreativen Prozess zu nutzen.

Hierzu bot sich das von Krumm (2001) entwickelte *Sprachporträt* an. Um ein Sprachporträt von sich zu erstellen, bekommen die Lernenden jeweils einen DIN A 4 Bogen mit einer Körpersilhouette. Zu jeder Sprache, die sie sprechen, assoziieren sie eine Farbe und markieren damit auf der Schemenzeichnung, wo in ihrem Körper sie den Sitz der jeweiligen Sprache lokalisieren. Die fertigen Porträts werden einander vorgestellt und besprochen. Um aber die Skizzen, die der Bewusstmachung der persönlichen Sprachenkenntnisse dienen, dann wieder vom Papier zu lösen, sie körperlich spürbar, im Raum hörbar und damit szenisch nutzbar zu machen, haben die Theaterpädagogen ergänzende Übungen und Verfahren zum Sprachporträt entwickelt: Diese bestehen z.B. darin, dass die Jugendlichen

- Aufkleber mit der Bezeichnung der jeweiligen Sprachen anfertigen und sich diese dann an die entsprechenden Körperstellen kleben;
- wechselseitig aneinander die ‚Sprachbuttons‘ auslösen, um sich – sozusagen per Knopfdruck – jeweils die verschiedenen Sprachen unterschiedlicher Partner anzuhören;
- bei ihrem Gegenüber Sprachknöpfe im Wechsel auslösen, um von dem Partner nacheinander Wortfolgen in verschiedenen Sprachen zu hören, die sich als rhythmisch ausgelöste Wortfolgen zu einer mehrsprachiger *Wörterperkussion* steigern lassen;
- die fremdsprachlichen Sätze ihrer Partner simultan mitsprechen;
- einander Passagen ins Ohr flüstern und während der „Einsager“ flüstert, der „Lautsprecher“ das Gesagte simultan nach außen hörbar macht.

Zum Abschluss ihres Vorbereitungstreffens stellten die Theaterpädagogen einen Kanon von zwölf gemeinsam ausprobierten, teils variierten, teils neu entwickelten Übungen und Verfahren zusammen, die bei den fünf Einführungsworkshops in Afrika angeleitet werden sollten. Dadurch sollte

⁵ Auf den Begriff der Sprachgemeinschaft, der aus Sicht der Soziolinguistik problematisch ist, weil Sprachgemeinschaften keine homogenen Größen sind und ein Individuum stets Teil verschiedener Sprachgemeinschaften ist, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

gewährleistet sein, dass alle Beteiligten des pan-afrikanischen Workshops in Johannesburg und des Begegnungsworkshops in Brandenburg über ähnliche Erfahrungen verfügen und dieselben Übungsformen und -prinzipien kennen. Jedem Workshopteam stand es frei, sich ein Thema oder einen Text für seine Werkstatt zu wählen. Festgelegt wurde lediglich, dass jeder Workshop mit einer kleinen Präsentation abschließen sollte. Die gemeinsam erarbeitete Aufführung als Ensemble einem Publikum zu präsentieren – diese inspirierende und motivierende Erfahrung sollten alle Jugendlichen machen dürfen.

6 Die Workshops

Windhoek, Lomé, Accra, Kampala, Nairobi und Johannesburg, das waren die Stationen der afrikanischen Workshops, an denen die Projektleiterin jeweils ihre drei anderen Kolleginnen und das dreiköpfige Filmteam aus Deutschland traf. Die Probenräume waren nicht immer ideal und wegen der Filmaufnahmen musste in den tropischen Ländern zudem auf Ventilatoren oder Klimaanlage verzichtet werden. Die meisten der 20 Jugendlichen waren zum ersten Mal außerhalb ihres Landes und getrennt von ihren Familien, so dass bei der ersten Begegnung eine Mischung von Reisemüdigkeit, Unsicherheit, aber auch Spannung und Neugierde im Raum herrschte. Bei den ersten Kennlernspielen und der Begegnung mit der Kamera tauten die Jugendlichen schnell auf, übten fortan engagiert und erkundeten Spielaufgaben mit Elan und Interesse. Irritationen und kulturelle Missverständnisse ereigneten sich meist in Situationen, die die Theaterpädagogen nicht antizipiert hatten. So auch bei der Übung *Obst und Gemüse*, bei der einer Person ein liebevolles Kompliment unter Nennung einer Frucht gemacht wird. Dazu geht A auf B zu, blickt diese Person freundlich an und haucht dann mit entzückter Stimme z.B. „B, du Pfirsich“. Dann lässt A sich – wie ein Vorhang – fallen und kauert sich vor B hin. B steigt nun mit einem großen Schritt über die kauernde Person A und geht nun ihrerseits zu einer Person, um dieser ein ‚Obst-Kompliment‘ zu machen. Die Theaterpädagogen hatten erwartet, dass hier der Blickkontakt zum Problem werden könnte, aber obwohl es in vielen Kulturen Afrikas als unhöflich oder sogar beleidigend gilt, einer Person in die Augen zu sehen, wollten die Teenager den direkten Blickkontakt gern im Spiel ausprobieren. Nicht so bei dem Hinkauern. Hier merkten die Theaterpädagogen schon beim Vormachen, wie viele Schüler hilfeschend nach links und rechts schauten. Im spontanen Gespräch machte die Hälfte der Gruppe deutlich, dass das Übersteigen einer Person in ihren Kulturen – selbst im Spiel – niemals gemacht werden dürfte. Fortan wurde nach dem ‚Obst-Kompliment‘ hinter der Person weggetaucht.

Die *Fragen des Tages* wurden zum täglichen Ritual. Die Einzelheiten über den Alltag der Jugendlichen, die Ideen, Meinungen und Vorlieben, mit denen die Teenager auf die Fragen reagierten, lieferten das Material, aus dem dann die Szenen entwickelt wurden. „Worum ging dein letzter großer Streit?“ war z.B. eine Frage beim Workshop in Kampala, durch die herausgefunden werden sollte, was den Jugendlichen wirklich wichtig ist. Da die Teilnehmenden

dieses Workshops lediglich über geringe Deutschkenntnisse verfügten, wurde ein Dialog vorgegeben, in den die Spielpartner zunächst ihre persönlichen Streiterfahrungen einsetzten, um die Repliken dann in verschiedenen Varianten zu proben. Dieser Szenenbeginn mit den wechselseitigen Anschuldigungen wurde mit einem Gang aufeinander zu kombiniert, während dessen sich die Partner in ihren jeweiligen Muttersprachen beschimpften. Der Auftritt endete in choreographierten Schlägereien, die aus ‚Gemüse-Beschimpfungen‘ und aus (im Rahmen der Sprachporträts eingeführten) *Wörterperkussion* entwickelt worden waren.⁶

Bei ihren Workshops erlebten und erkannten die Theaterpädagogen, wie wichtig und bereichernd es für ihre Arbeit war, auch die Muttersprachen, die Zweit- und Drittsprachen sowie auch alle von den Jugendlichen gesprochenen Varietäten einzubeziehen, um die Kommunikationskompetenzen und die Ausdrucksfähigkeit der Teenager auszubilden. Dazu ein Beispiel: Bei dem Workshop in Windhoek nahm Nonzuzo, ein 14-jähriges Mädchen aus KwaZulu-Natal, teil. Sie gab sich sehr zurückhaltend, sprach besonders leise, kulturbedingt nahm sie nie Blickkontakt auf, initiierte keine Gespräche und beteiligte sich nur, wenn sie direkt angesprochen wurde. Auch bei den ersten Gruppenübungen und Spielen machte sie eher einen gehemmten Eindruck, als wäre ihr Vieles unangenehm. Am zweiten Tag dann beschäftigten wir uns mit dem *Sprachporträts*, wobei sich herausstellte, dass Nonzuzo vier Sprachen sprechen und sich sehr sensibel in andere Sprachen einfühlen und diese simultan mit großer phonetischer Präzision mitsprechen konnte. Als sie dann die Aufgabe bekam, uns den Gang ihrer Großmutter vorzumachen und zu zeigen, wie diese *Gogo* mit ihr schimpft, walzte sie plötzlich als wütende Oma durch den Raum und setzte unter großem Gestikulieren zu einer unglaublich lauten Schimpftirade an. Die Figur der ungestümen Zulu-Oma wurde gleich von allen Teilnehmenden begeistert aufgenommen und nachgespielt. Nonzuzo wiederholte den extremen Oma-Auftritt mit Gang, Gesten und Lautstärke – diesmal aber auf Deutsch. Der Umweg über die Muttersprache ermutigte Nonzuzo, völlig neue Aspekte ihrer Persönlichkeit zu zeigen. Fortan beteiligte sie sich rege, initiierte Gesprächskontakte, reagierte auf die Anderen und nutzte Körpersprache und ihr umfangreiches stimmliches Ausdruckrepertoire zum Kommunizieren.

Besonders in Afrika, wo in Folge der oft großen Klassenstärken und des sehr reglementierten Unterrichtsstils wenig Platz ist, Individuelles zu entfalten und zu entwickeln, lohnte es sich, die Jugendlichen in der Theaterarbeit und im Unterricht ganzheitlich anzusprechen und ihnen die Gelegenheit zu bieten, möglichst viele Facetten ihrer Persönlichkeit einzubringen und zu entfalten.

⁶ Um zu verhindern, dass sich beim Üben falsche sprachliche Wendungen einschleifen, überprüften die Theaterpädagogen vor jeder Probenphase alle Beiträge und Dialoge der Lernenden auf Sprachrichtigkeit.

7 Zwischenfazit Workshops

Aus Zeitgründen und auf Grund der weiten Entfernungen konnte keine gemeinsame abschließende Auswertung der Workshops in der großen Runde der Theaterpädagogen und Lehrkräfte stattfinden. Nach jedem Workshop aber setzen sich die Pädagogen zusammen um festzustellen, inwiefern die Jugendlichen von der theaterpädagogischen Arbeit profitiert hatten. Eine quantitative Überprüfbarkeit der hinzugewonnenen sozialen, sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen war nicht möglich, denn eine Abschlussprüfung gab es nicht, zumindest aber beschrieben die Beteiligten der Auswertungsrunde qualitativ, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Jugendlichen insgesamt bei den Workshops erworben hatten. Hinsichtlich der *kommunikativen und der interkulturellen Kompetenzen* wurde hinzu gewonnenes *Selbstvertrauen* bemerkt und benannt, mit dem sich auch schüchterne Persönlichkeiten neuerdings in der Gruppe und vor dem Publikum präsentierten. Beobachtet wurde auch die Fähigkeit, entspannt in mehrsprachigen Gruppen zu *agieren*, Kommunikationssituationen besser einschätzen und Gesprächspartner und *Subtext* besser lesen zu können und durch die erworbene *Kongruenz von Körpersprache und Aussage* klarer mit Gesprächspartnern unterschiedlich-kulturellen Hintergrunds *interagieren* zu können. Die *mündliche Ausdrucksfähigkeit* sämtlicher Teenager war merklich differenzierter und gewandter geworden. Die *Aussprache und Intonation* der Lernenden hatte sich verbessert, die Schüler sprachen *flüssiger*, ihr *Sprechtempo* hatte sich gesteigert und die *Verknüpfungen von Sätzen* gelangen eleganter. Alle Lehrkräfte bestätigten zudem, dass der *Wortschatz* der Lernenden sich erheblich vergrößert hatte und dass ihren Schülern was *Satzbau* und *Wortwahl* anbelangte, merklich weniger Fehler unterliefen als noch zu Beginn des siebentägigen Workshops.

Inwiefern sich im Verlauf eines Workshops jeweils die Persönlichkeit der Teilnehmenden erweitert und ausgebildet hat, lässt sich hier nicht im Einzelnen beurteilen. Aus den Beobachtungen von acht Workshops mit über 130 Teenagern zeigt sich jedoch folgender Zusammenhang zwischen wahrnehmbarer Weiterentwicklung der Schülerpersönlichkeiten und dem auf Mehrsprachigkeit setzenden theaterpädagogischen Prozess:

Beim Ergründen der eigenen Mehrsprachigkeit mittels der *Sprachporträts* und den weiterführenden Verfahren dazu erlebten viele der SPRACH-FLUSS-Teilnehmenden – und zwar auch die in der Bundesrepublik Ansässigen – zum ersten Mal in ihrem Leben, dass sich jemand für ihre Mehrsprachigkeit interessierte und ihre zum Teil außerordentlichen Sprachenkenntnisse würdigte. Durch diese *Sprachbewusstheit* (und es ist nicht übertrieben, dass vielen Schüler beim Erstellen der Sprachporträts eine Art Bewusstseinserebnis zuteil wurde) erlebten die Jugendlichen, dass der theaterpädagogische Prozess unmittelbar mit ihnen selbst zu tun hatte. Infolge der Würdigung ihres sprachlichen Hintergrunds und des aufmerksamen Interesses an ihren lebensweltlichen Erfahrungen, Kenntnissen und Idealen wurde den Jugendlichen eine Anerkennungserfahrung zuteil. Solche Formen der Anerkennung sind,

wie Stojanov (2006) zeigt, die Voraussetzung für die Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung eines Individuums, sie fördern individuelle Autonomie und befähigen erst zur sozialen Partizipation.

8 Machtdiskurs vs. interkultureller Dialog

In den auswertenden Gesprächen berichteten die Leiter der verschiedenen Workshops über Erlebnisse und Begebenheiten während der SPRACH-FLUSS-Arbeit, die ihnen bewusst gemacht hätten, dass die Entscheidung, Mehrsprachigkeit nicht auszublenden und zu verbieten, sondern Sprachenvielfalt im Sinne eines interkulturellen Dialogs in der theaterpädagogischen Arbeit zu fördern, immer auch eine politische Dimension hat.

Ausgehend von einer Schüleräußerung beim Workshop in Nairobi wird nachstehend ausgeführt, wie die Folgen von Machtausübung durch Sprache noch heute im postkolonialen Afrika spürbar sind. Es wird dezidiert auf dieses afrikanische Beispiel eingegangen, weil sich daraus Parallelen zu diskriminierender Sprachpolitik in Deutschland und anderen Einwanderungsländern Europas ziehen lassen: In Nairobi lautete eine *Frage des Tages*: „Wie möchtest du mit 27 sein?“ Die Jugendlichen stellten einander ihre Zukunftsvisionen vor. Als Louisa aus Kamerun, Berufswunsch Ärztin, an der Reihe war, kam es zu folgendem Dialog zwischen ihr und Njerie aus Kenia, die Juristin werden möchte:

Njerie: Sind Männer und Frauen bei euch in Kamerun gleichberechtigt? Louisa: (nickt bestätigend) Ja, ja. Njerie: Aber es gibt doch Polygamie bei euch. Louisa: Ja, viel. Njerie: Haben die Frauen bei euch auch mehrere Männer? Louisa: (lacht) Nein, natürlich nicht. Louisa ist eine sprachbegabte Schülerin, die problemlos das Adjektiv *gleichberechtigt* mit dem Verb *sein* konstruieren kann. Wie kommt es, dass sie die polygame Praxis in Kamerun mit der Gleichberechtigung der Geschlechter vereinbaren kann?

Eine interessante Erklärung hierfür liefert die senegalesische Germanistikprofessorin Khadi Fall. In ihrem Aufsatz „Sprache, Machtdiskurs und Machtlosigkeit“ (2008) beschreibt sie, wie 1960 mit der Unabhängigkeit Senegals von der neuen Regierung um Léopold Sédar Senghor Französisch als offizielle Landessprache eingeführt wurde und zwar auf Kosten der westafrikanischen Kommunikationssprachen – allen voran des von 90 Prozent der Bevölkerung gesprochenen Wolof.

Französisch wurde in den Kolonialschulen mit der den Franzosen eigenen Vehemenz eingeführt, Kinder, die sich in diesen Schulen weiterhin auf Wolof unterhielten, wurden bloßgestellt, angeprangert, bestraft, suspendiert. (Am SPRACH-FLUSS-Projekt beteiligte Jugendliche bestätigten, dass es noch heute in vielen Ländern der Frankophonie verboten ist, die indigenen Muttersprachen zu sprechen.) Dennoch waren die senegalesischen Eliteschulen begehrt, da sie Studienaufenthalte in Frankreich ermöglichten und die Aussichten auf einen wohl dotierten Posten in der Regierung der jungen Republik erhöhten.

An allen Schulen Senegals wurde Französisch nach der am altsprachlichen Unterricht orientierten *méthode classique* unterrichtet, einem von außen gesteuerten, frontal organisierten Unterrichtsprinzip, welches der Grammatik-Übersetzungs-Methode ähnlich ist. Im Zentrum des Unterrichts standen Texte aus Frankreich; einfach ausgeblendet wurden der lokale kulturelle Kontext der afrikanischen Lernenden mit den Gegebenheiten ihres Lernumfelds, die Wertegemeinschaft, der sie angehörten, und auch die lokalen Sprachen in der Klasse .

Diese Sprachpolitik hat weit reichende Folgen für die gegenwärtige senegalesische Gesellschaft. Laut Fall ist die Bevölkerung des Landes noch heute gespalten in *einerseits* die im französischen Bildungssystem ausgebildete Elite, die lediglich 30 Prozent der Bevölkerung ausmacht, aus der sich jedoch die gesamte Regierung rekrutiert, und *andererseits* die restlichen 70 Prozent der Bevölkerung, die lediglich die normalen Schulen besuchen konnten. Diese Mehrheit ist nicht an den auf Französisch geführten Diskursen der Elite über republikanische Institutionen und Rechte und Pflichten von Staatsbürgern interessiert.

Der Großteil der senegalesischen Bevölkerung will von den politischen Debatten im eigenen Staat nichts wissen, weil diese nichts mit der Lebenswirklichkeit im Land zu tun haben. Selbstverständlich spricht man überall im Senegal Französisch, aber Begriffe, Konzepte und Werte, die die Gesellschaft und das Staatswesen betreffen, wie z.B. Demokratie, Bürger, republikanische Gesetze bleiben für die meisten Senegalesen Worthülsen – weil sie nicht mit den Traditionen, Bräuchen und Werten der afrikanischen Kulturen zu vereinbaren sind.

Bei einer 2009 durchgeführten Untersuchung im Rahmen des *Afrobarometer*, zu der 25.000 Bürger aus 18 afrikanischen Ländern von Benin bis Simbabwe repräsentativ (in ihren jeweiligen Muttersprachen) befragt wurden, was sie sich jeweils unter Demokratie vorstellten, kam heraus, dass nur etwa 6 Prozent der Befragten mit Demokratie in erster Linie ein Mehrparteiensystem verbinden (cf. Wiedermann 2009).

Auch im Fall Louisas verhält es sich so, dass sie wohl weiß, was das deutsche Wort Gleichberechtigung bedeutet, das Wertesystem, in welches sie hineinsozialisiert worden ist, ihre *Weltansicht*, erschwert es ihr jedoch, den Begriff auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrem Land anzuwenden.

Die Sprachpolitik im Senegal, die eine Amtssprache von oben verordnet hat, die zudem unterrichtet wurde, ohne dabei die kulturellen Orientierungssysteme der Lernenden zu berücksichtigen, hat dazu geführt, dass die meisten Senegalesen das politische und ökonomische System, in dem sie leben, nicht als das ihre begreifen. Besonders folgenreich ist es, wenn jungen Menschen sich nicht mit Regierung und Staat identifizieren können. Ihnen fehlt damit nämlich auch die Bedingung für die Möglichkeit, Perspektiven und Visionen für ihre Zukunft im eigenen Land zu entwerfen und zu entwickeln. Fall (2008) stellt hier einen direkten Zusammenhang zwischen entfremdender Sprachpolitik und Flucht aus dem eigenen Land her und verweist auf die vielen jungen Senegalesen, die

auf den seeuntüchtigen Piironen der Fischer ihr Leben riskieren, um über das Mittelmeer nach Europa zu gelangen, wo sie sich eine bessere Zukunft erhoffen.

Sprachpolitik, die nicht auf interkulturellen Austausch setzt, grenzt Individuen bestimmter Sprachgruppen aus, was wiederum zur Spaltung von Gruppen und ganzen Gesellschaften führen kann. Solche Teilung ereignet sich nicht nur im Senegal, sondern in vielen Ländern der Welt und sehr oft auch in deutschen Klassenzimmern: An vielen Schulen Deutschlands wird die Mehrsprachigkeit von Schülern mit Migrationshintergrund in erster Linie als Defizit im Hinblick auf die Zielsprache Deutsch gesehen. Gogolin (1994) spricht – auf den sprachlichen Aspekt hinweisend – vom „monolingualen Habitus der multikulturellen Schule“, und Interviews mit „ausgesiedelten“ Schülern (cf. Schanz/Röder 1995) zeigen, wie mit dem Ausblenden ihres sprachlichen Hintergrunds von diesen Lernenden verlangt wird, dass sie im Schulalltag solche Anteile ihrer Persönlichkeit abspalten, die mit ihren Herkunftskulturen und den damit verbundenen Weltansichten zu tun haben. Diese Schüler werden dadurch zu eindimensionalen Persönlichkeiten degradiert und in der Konsequenz auch als solche behandelt, was wiederum dazu führt, dass viele Jugendliche die ihnen zugewiesene ‚eindimensionale Rolle‘ annehmen – nicht nur als Individuen, sondern auch als Gruppe.

Mehrere SPRACH-FLUSS-Theaterpädagogen, die sogenannte Integrationsprojekte leiten, bestätigten wie kompliziert und problematisch es sei, Teenager zu erreichen und einzubeziehen, für deren sprachlichen und kulturellen Hintergrund sich noch nie jemand interessiert hat.

Die vielleicht wichtigste Erkenntnis, die die Theaterpädagogen aus den SPRACH-FLUSS-Workshops gewonnen haben, ist, dass Mehrsprachigkeit eine kulturelle und interkulturelle Herausforderung für ihre Arbeit darstellt, nämlich theaterpädagogische Mittel und Wege zu finden, um über ein wechselseitiges Verstehen der verschiedenen Sprachen hinaus auch ein Verständnis der unterschiedlichen Denkweisen der Beteiligten zu erlangen. Die SPRACH-FLUSS Workshops haben gezeigt, mit welchen theaterpädagogischen Mitteln ein kollektiver kreativer Prozess initiiert und gefördert werden kann, bei dem die einzelnen Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit einbringen können und dadurch ermutigt werden, ihre eigenen lebensweltlichen Erfahrungen, Meinungen und Ideen verbal oder spielerisch in verschiedenen Formensprachen zu formulieren, so dass ihre (kostbaren) kulturbedingten Unterschiede wechselseitig anerkannt, gewürdigt, verhandelt und verstanden werden können.

9 SPRACH-FLUSS im Deutschunterricht

In dem SPRACH-FLUSS-Handbuch sind 30 theaterpädagogische Übungen und Verfahren zusammen gestellt, die gemeinsam mit Schülern und Lehrkräften in den Probenräumen der afrikanischen Workshops ausprobiert worden sind. Etliche Übungen wurden zudem abgewandelt und variiert, damit sie auch im Deutschunterricht mit großen Lerngruppen eingesetzt werden können.

Wie wirksam es ist, die bei SPRACH-FLUSS entwickelten theaterpädagogischen Übungen und Verfahren für das Deutschlernen einzusetzen, zeigt sich z.B. an dem erfolgreichen Intensivkursformat, welches die Verfasserin am Goethe-Institut Johannesburg für Gruppen von Stipendiaten und Geschäftsleuten aus ganz Subsahara Afrika anbietet.⁷ Bei diesem vierwöchigen Kurs (160 UE) wird die Arbeit am Lehrwerk im Klassenraum kombiniert mit theaterpädagogischen Übungen, Spielen, chorischen Aufgaben, Sprachporträts, szenischen Dialogen und Fragen des Tages, die in einem gesonderten Probenraum eingeführt bzw. geprobt werden. Zwischen 75 und 90 Prozent der Lernenden, die zuvor keine Deutschkenntnisse haben, bestehen nach nur einem Kursmonat die Start-Deutsch-1 Prüfung (A1).

In Workshops und Seminaren des Goethe-Instituts wurden afrikanische Deutschlehrkräfte dazu angeregt, ebenfalls theaterpädagogische Mittel in ihrem Unterricht zu nutzen. Schon auf den entsprechenden Lehrerfortbildungen zeigte sich, dass die meisten Übungen und Verfahren, die aus dem kollektiven ästhetischen Prozess im Probenraum adaptiert worden waren, in der räumlich (und zeitlich) begrenzten Unterrichtssituation im Klassenzimmer ihr Ziel und ihren Charakter veränderten:

Die *Frage des Tages*, die im offenen kreativen Prozess dazu dient, den Erfahrungsraum der Lernenden auszuleuchten, wird im Deutschunterricht zur Vorentlastung von neuen Texten eingesetzt oder um in das jeweilige Thema einer Lektionen einzuführen.

Obst und Gemüse, die Übung, mit der im Probenraum die Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen und die Kongruenz von Sprachhaltung und verbaler Aussage geprobt wird, verschiebt sich im Klassenkontext hin zu einer Wortschatz- und Grammatikübung, bei der die Deklination der Adjektive („Naba, du sanfter Pfirsich!“) eingeübt wird.

Sprachporträts, die die Sprachenvielfalt im Probenraum hörbar werden lassen und damit einen inspirierenden Fundus an Ausdrucksmöglichkeiten als Ausgangspunkt für die szenische Arbeit liefern, dienen in einer Deutschstunde lediglich zur Abfrage und Ermittlung der in der Lerngruppe gesprochenen Sprachen.

Dialoggerüste, aus denen die Jugendlichen eigenständig Szenen entwickeln, indem sie ihre persönlichen Erfahrungen und Belange einsetzen, werden im Deutschunterricht zu *Loops* (cf. Dockalova 2011) oder *Chunks*, also „als Ganzes gespeicherte zielsprachliche Sequenzen“ (Aguado 2009), die von Lehrkräften eingeführt werden, um jeweils bestimmte lexikalisch-grammatischen Phänomene einzuüben.

Der gezielte Einsatz dieser theaterpädagogischen Mittel im (lehrwerksgestützten) Deutschunterricht hat sich in vielfacher Hinsicht bewährt. Ansätze und Verfahren, die sich bei den SPRACH-FLUSS-Workshops als besonders effektiv erwiesen haben, werden von Deutschlehrkräften, die in anderen Zusammenhängen arbeiten, bestätigt. So liefert z.B. Cieslak (2010) in ihrem

⁷ Vgl. die Website des Goethe-Instituts Südafrika: <http://www.goethe.de/ins/za/joh/lnr/deu/de8332008.htm>

Plädoyer für die Vorgehensweise „Vom Text zum Bild“ die Begründung dafür, dass es sinnvoller ist, in die Lektion eines Lehrwerks mit einer *Frage des Tages* einzuführen, zu der die Lernenden eigene Bilder assoziieren und verbalisieren müssen, als – wie in den Werken oft vorgesehen – mit Bildern und Bildcollagen zu beginnen, da diese die Imagination der Lernenden einschränken.

Dass theaterpädagogische Mittel, wenn sie gezielt im Grammatikunterricht eingesetzt werden, Inhalte lebendig und sinnhaft werden lassen und eine wirksame Verarbeitung grammatischer Strukturen und Phänomene gewährleisten, bestätigen Erfahrungsberichte von Lehrkräften bei Fortbildungen und auf Deutschlehrerkonferenzen. Die Vielzahl von Veröffentlichungen und Lehrerhandbüchern im Schnittfeld von Theaterpädagogik und Fremdsprachenunterricht⁸, die in den letzten zehn Jahren stark zugenommen hat, legt nahe, dass theaterpädagogische Mittel sich im Deutschunterricht wachsender Beliebtheit erfreuen.

Der grundlegende Unterschied zwischen einem offenen kreativen Prozess im Probenraum, der in eine gemeinsame Präsentation mündet, und den punktuell und gezielt eingesetzten Übungen im Klassenzimmer, mit denen ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen verarbeitet und vertieft werden soll, zeigt sich darin, ob und wie das (Spiel)Material generiert wird: Während die Dialoggerüste in der kollektiven kreativen Praxis Lernende dazu anregen, eigene, auch mehrsprachige Szenen zu entwickeln und zu spielen, also Szenen, die mit ihrer Lebenswelt zu tun haben, geht es z.B. den Autorinnen von *Chunks* für DaF um die „Versorgung der Lehrenden und Lernenden mit [deutschen, Anm.d.Verf.] Chunk-Angeboten einerseits, mit Analyserastern und aufbereiteten Regeln andererseits“ (Handwerker/Madlener 2009:17). Während einzelne theaterpädagogische Mittel oder Verfahren, mit denen Lehrkräfte im Hinblick auf das Einüben bestimmter sprachlicher Strukturen ausgestattet werden, ohne weiteres im Rahmen einer Unterrichtsstunde eingeführt und ausprobiert werden können, lassen sich die an der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen ansetzenden, kreativen theaterpädagogischen Prozessen mit Schülergruppen unterschiedlicher Kulturen, die in einer Präsentation münden sollen, nicht so einfach in den Schulkontext integrieren. Da gibt es zeitliche Einschränkungen: Ein sechstätiger Workshop kann nur außerhalb des normalen Stundenplans stattfinden. Raumprobleme treten auf, denn in den meisten Schulen ist kein Probenraum über einen so langen Zeitraum verfügbar. Es kommt zu Koordinationsschwierigkeiten, wenn eine klassenübergreifende oder gar schulübergreifende Lerngruppe für einen Workshop freigestellt werden muss. Schließlich gibt es unter den Lehrkräften an Schulen nur wenige im interkulturellen Dialog erfahrene Theaterpädagogen/innen, die ein solches Projekt gemeinsam konzipieren, organisieren und zu einer Präsentation führen können. Selbst wenn es einzelne Lehrkräfte gäbe, ist es meistens ein Problem, diese über einen längeren Zeitraum freizustellen. Aus diesen Gründen werden an Schulen nur selten prozesshafte Workshops angeboten, bei denen die Teilnehmenden ermutigt werden, ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität

⁸ Vgl. z.B. Even (2003, 2011), Tselikas (1999), Imkamp (1996), Schewe (1998).

zu erforschen, sie wechselseitig anzuerkennen und in einen interkulturellen Dialog mit anderskulturellen Altersgenossen zu treten.

Aus der Überzeugung heraus, dass Theatermittel im Deutschunterricht unverzichtbar sind, dass aber darüber hinaus viel mehr Kinder und Jugendliche von prozesshaften, mehrsprachigen Werkstätten profitieren sollten, entstand das Konzept *PROBE! – mobile Teams für kreative Lernwege*. Auf ihrer Website⁹ präsentieren sich interkulturell erfahrene Theaterpädagogen und Lehrkräfte (z.T. aus dem Projekt SPRACH-FLUSS), die als *PROBE!-Teams* die Zusammenarbeit mit Schulen, Universitäten und kulturellen Bildungsstätten suchen. Nach Maßgabe der jeweiligen Institution konzipieren, organisieren und leiten diese *PROBE!-Teams* Werkstätten im Sinne von SPRACH-FLUSS, um Kinder und Jugendliche unterschiedlicher kultureller Herkunft ‚da abzuholen, wo sie sind‘.

Bibliografie

- Aguado, Karin (2009): Chunks – nur Bausteine kompetenter Sprachverwendung oder auch Katalysatoren lernersprachlicher Entwicklung? Handreichung zum Vortrag auf der XIV. Internationales Deutschlehrertagung in Jena
http://karin.aguado.de/publ/downloads/aguado-chunks-idt-jena-2009_08_06.pdf (19.01.2012)
- Cieslak, Renata (2010): Vom Text zum Bild - Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht. In: *Scenario* 2010/1
<http://publish.ucc.ie/scenario/2010/01/cieslak/06/de>
- Dockalova, Bara (2011): Loops - A multi-purpose drama technique for the language classroom. In: *Scenario* 2011/1
<http://publish.ucc.ie/scenario/2011/01/dockalova/06/en>
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachenpolitik in Europa - Tatsachen und Perspektiven. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS 38*, Multilingualism and language policies in Africa, 6-41
- Even, Susanne (2011): Studiosus congens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik: *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg 68-92
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Fall, Khadi (2008): Sprache, Machtdiskurs und Machtlosigkeit. In: Limbach, Jutta; von Ruckteschell, Katharina (Hrsg.): *Macht der Sprache*. München: Langenscheidt, 63-67
- Gogolin, Ingrid 1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York 1994: Waxmann Verlag

⁹ www.kreative-lernwege.com

- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multikulturellen Lernumgebung*. Hohengehren: Schneider
- Holl, Edda (2011): *SPRACH-FLUSS, Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber Verlag
- Hufeisen, Britta (2008): Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? In: *Frühes Deutsch* 14/2008, 4-7
- Imkamp, Judith-Mira (1996): *Spielerische Unterrichtshilfen*. Pilsen: Westböhmische Universität
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Sprache und Identität. In: Limbach, Jutta; von Ruckteschell, Katharina (Hrsg.): *Macht der Sprache*. München: Langenscheidt, 29-30
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva
- Rubin, Joan (1975): What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 9, 41-51
- Sarter, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege – neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schanz, Claudia; Röder, Uta (1995): Anwesend, aber nicht zugehörig sein. Gespräch mit zwei ausgesiedelten Jugendlichen. In: *Pädagogik* 10, 14-17
- Schewe, Manfred (1998): Dramapädagogisch lehren und lernen. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 334-340
- Stojanov, Crassimir (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag
- Wiedermann, Charlotte (2009): Gelebte Demokratie. Was es heißt Bürger zu sein in Afrika. In: *Le Monde diplomatique* 5, 10-15

Probe! – Praxislabors für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen

Gisela Fasse

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt das Format von „PROBE! – Praxislabors für kreative Lernwege“ vor, das ausgehend von Projekten im vielsprachigen Subsahara-Afrika entwickelt wurde. Beispielhaft wird eines dieser Projekte beschrieben. Erfahrene Pädagogen bilden die „PROBE!“-Teams und führen in Workshops – den *Praxislabors* – Theater- und Spracharbeit zusammen. In heterogenen Lerngruppen nutzen die „Probe!“-Teams die Kreativität von Kindern und Jugendlichen in künstlerischen Arbeitsprozessen. Theatrale Verfahren werden dabei verbunden mit Ansätzen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, mit Körperarbeit und Kommunikationstraining. Den Teilnehmer/innen wird so die Gelegenheit gegeben, ihre sprachliche und kulturelle Identität zu erforschen, sie wechselseitig anzuerkennen und eigene sprachliche, soziale und arbeitstechnische Kompetenzen weiter auszubilden. Alle Workshops schließen mit einer Präsentation ab, die jedoch nicht das alleinige Ziel ist: vielmehr intensivieren die Teilnehmer/innen im Arbeitsprozess ihre Fähigkeit des präzisen Beobachtens, sie entwickeln eigene Notationssysteme und können so ihre Sicht auf Arbeitsverfahren und Ergebnis formulieren. Auf der Grundlage des jeweils eigenen Zugangs werden Inhalte aus Spracharbeit, Literatur und individuellen Lebensgeschichten der Teilnehmenden aus einer neuen Perspektive sichtbar und erfolgreich bearbeitet.

1 Heterogenität als Chance

Kinder, Jugendliche, Erwachsene erlernen (Fremd-)Sprachen nicht nur im dafür konzipierten Unterricht, sondern sie erwerben Kompetenzen immer auch informell und jedes Individuum verfügt über Dialekte und/oder Soziolekte. Insbesondere in Ländern Afrikas und Asiens ist Mehrsprachigkeit Normalität,¹

¹ Südafrika hat allein elf offizielle Landessprachen, auch im Nachbarland Namibia werden neben der offiziellen Landessprache Englisch afrikanische Sprachen gesprochen. Dazu das folgende Zitat von Unotjari, einer 13jährigen Schülerin der DHPS in Windhoek: „Otjiherero ist meine erste Sprache. Wir sprechen diese Sprache in meiner Familie. Als ich fünf Jahre alt war, kam ich in den Kindergarten. Da redete niemand Otjiherero mit mir, sondern nur Englisch und Afrikaans. Am Anfang war das schwierig für mich, aber dann habe ich gelernt, die beiden Sprachen zu unterscheiden und zu sprechen... Seit dem 5. Schuljahr lerne ich jetzt Deutsch.“

europäische Nationen sind Einwanderungsländer, in Deutschland wird längst nicht mehr nur Deutsch gesprochen. Städtische Schulen verzeichnen Schüler/innen aus verschiedensten Herkunftsländern, bis zu 70% der Schülerschaft haben eine Migrationsgeschichte. Die „PROBE!“-Teams wollen die Heterogenität der Lerngruppen nutzen, denn diese Vielfalt ist eine Chance für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Gruppe. In den *Praxislabors* wird der Raum für Fragen, Beiträge und Kommentare geschaffen, die gerade im Kontext der Heterogenität, der Verschiedenheit von Kulturen und Perspektiven unvorhergesehene, aber bedeutsame Wahrnehmungs- und Lernprozesse initiieren können. So gab zum Beispiel nach einer Vorstellungsrunde in einer mehrsprachigen Gruppe deutscher und südafrikanischer Jugendlicher die Frage eines deutschsprachigen Teilnehmers nach der Aussprache und Bedeutung eines afrikanischen Vornamens Anlass zu Freude bei dem gefragten Mädchen: sie hatte selten die Erfahrung gemacht, dass man sich dafür interessierte. Gleichzeitig wurde dies zum Ausgangspunkt einer Reflexion: welche Bedeutung haben unsere Namen für uns persönlich und unsere Umwelt?

Gerade Kinder und Jugendliche profitieren von einem breiten Angebot möglicher Lernwege. In ihrer Verschiedenheit lernen sie unterschiedlich schnell und nehmen Angebote unterschiedlich auf. Die „PROBE!“-Workshops bieten solche Lernmöglichkeiten. Die Teilnehmer/innen können aus einem breiten Angebot das für sie jeweils Passende auswählen und in einer Struktur des kooperativen Lernens können sie ihr Potenzial einbringen. Aus der heterogenen Gruppe, deren Mitglieder sich zu Beginn fremd gegenüberstehen, wird im Verlauf des kreativen Prozesses ein Ensemble.

Warum dann: „PROBE!“ als Titel für diese Arbeitsform? Probe – das heißt: Prüfung, Untersuchung, Beweisverfahren; Bewährung(sversuch); Muster, Teststück, Probeaufführung.

Der Begriff ist programmatisch, denn er stellt heraus, dass etwas Geplantes im Entstehungsprozess ist, und dass auf einer bereits bestehenden Grundlage weiter untersucht, probiert, verändert wird. Im Vordergrund steht damit der *Prozess*, in dem das gemeinsame Betrachten, Entwickeln, Verändern und erneute Probieren der eigentliche Inhalt sind. Kritische und verändernde Fragen und Vorschläge erfahren so im Bewusstsein der Lernenden eine Aufwertung. Daraus ergibt sich auch unsere Bezeichnung der Workshops als *Praxislabors*. Teams aus Theaterpädagoginnen und -pädagogen und Lehrenden setzen in ihrer Projektplanung bei Wünschen und Bedürfnissen der jeweiligen (Lern-)gruppe an. Davon ausgehend werden historische, literarische, biographische, naturwissenschaftliche Fragestellungen bearbeitet. Die Projektleiter/innen stellen ein reichhaltiges Angebot an Materialien, Übungen und Aufgaben bereit. Drama- und theaterpädagogische Übungen sind Bestandteil aller Projekte von „*Probe!* Praxislabors für kreative Lernwege“. Sie sollen den Teilnehmer/innen Formen des individuellen Ausdrucks, des gemeinsamen spielerischen Entwickelns und Darstellens bieten.

2 Gestaltung und Verfahren der Praxislabors

Themen und Inhalte der Praxislabors sind vielfältig. Wesentlich ist die vielperspektivische Herangehensweise an die Thematik – so bezog sich etwa in der Internationalen Akademie *The Climate Is Changing*² der Begriff des Klimas nicht nur auf die Meteorologie, sondern auch auf das soziale Klima und eröffnete den Teilnehmer/innen ein weites Feld für eigene Zugriffe auf das Thema.

Sprachen verändern sich, treten in Beziehung zueinander. In südafrikanischen Workshops war erlebbar, wie sich ausgehend vom Thema Sprache organisch Fragestellungen zu Geschichte und Geographie der jeweiligen Herkunftsländer entwickeln: etwa nach der Bedeutung der Einwanderung aus Europa nach Südafrika für die heutige Sprachenverbreitung des Afrikaans, Englischen und Deutschen; in Europa die Verwandtschaft innerhalb der germanischen und romanischen Sprachfamilien. Bezüge sowohl zum muttersprachlichen wie zum Unterricht in der/den Fremdsprache/n sind auf jeweils unterschiedliche Weise in den heterogenen Lerngruppen vorhanden und herstellbar.

Die Arbeitsweise der „PROBE!“-Teams basiert dabei stets auf Ansätzen und Verfahren aus folgenden Bereichen:

2.1 Szenische Verfahren

Je nach Aufgabenstellung regen Materialien wie Fotos, Bilder, Musiktitel oder Texte verschiedenster Art den kreativen Gruppenprozess an. In der eigentlichen Arbeit bedienen sich die Projektleiter/innen in der Regel szenischer Verfahren.³

Szenische Spielaufgaben ermutigen die Lernenden, im Schutz einer Rolle oder in der Obhut des Theaterchors ihr eigenes verbales und nonverbales Ausdrucksrepertoire zu entdecken, zu erweitern und sich mit Selbstvertrauen vor einem Publikum zu präsentieren. Sprachenvielfalt und individuell verschiedene Körperjargons, Gesten und Haltungen werden in der szenischen Arbeit nicht als trennende Grenze zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewertet, sondern als expressiver Fundus aller, der das Ausdrucksrepertoire der ganzen Gruppe erweitert. Dem einzelnen Lernenden wird Raum gegeben, sich im Als-ob des Theaters in verschiedenen Rollen auszuprobieren. Dieses Experimentieren mit Rollen fördert nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Figurenarbeit gewährt den Schülern den nötigen Raum und gibt ihnen Ausdrucksformen an die Hand, mit denen sie ihre Anliegen, Themen, Träume, Ängste usw. kommunizieren können. Die szenischen Präsentationen sind sinnlich wahrnehmbare Vorgänge, an denen die Teilnehmenden der Werkstatt die *Kunst des präzisen Zuschauens* üben können. Dabei schärfen sie ihr Beobachtungsvermögen nicht nur im Bezug auf theatrale Mittel (stage drama), auch Rollenverhalten und Gesprächskonstellationen in der eigenen Lebenswelt (social drama) lassen sich erfassen und analysieren.

² Siehe http://www.ev-bildungszentrum.de/index.php?article_id=2&SHOPLANG=deutsch&SHOPKEY=monatsuebersicht/april/181_internationale+akademie+the+climate+is+changing.html - 6.1.2012.

³ Zu Verfahren und Übungen im Einzelnen: Holl 2011.

2.2 Kommunikationstraining

Die Arbeitsprozesse sind so angelegt, dass alle Gruppenmitglieder Verantwortung für das Lösen von Aufgabenstellungen übernehmen und gemeinsam ein Ergebnis erarbeiten. Die Projektleiter/innen führen Übungen ein, in denen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Kommunikationskompetenzen ausbilden. Dazu gehören vor allem präzises Adressieren von Gesprächspartnern, aufmerksames Zuhören, Lesen des Gegenübers, spontanes und angemessenes Reagieren im Gespräch und bewusstes Einsetzen von Körpersprache.

2.3 Körperarbeit

Entspannungsübungen und dynamische Bewegungsspiele tragen dazu bei, Blockaden und Spannungen in der Lerngruppe abzubauen und fördern Offenheit und Aufnahmebereitschaft.

3 Erfahrungen aus der Praxis: ‚Literatur und Geschichte – und wir‘

Am Beispiel des im Jahr 2010 in Südafrika durchgeführten Projekts *Literatur und Geschichte – und wir* möchte ich darstellen, wie fruchtbar ein Arbeitsprozess im Sinn der Praxislabors sich entwickeln kann, in dessen Verlauf Jugendliche eigene Lernwege beschreiten. 22 Jugendliche aus sechs verschiedenen Schulen Südafrikas kamen für drei Tage in einem Camp zusammen, begleitet von je einer Lehrkraft jeder Schule. Diesen Schulen gemeinsam ist, dass an ihnen das Fach Deutsch unterrichtet wird und dass sie „Partnerschulen der Bundesrepublik Deutschland“, PASCH-Schulen, sind. Das Fach Deutsch als Fremdsprache gehört in das Curriculum der Schulen – allerdings in sehr verschiedener Ausprägung. An den drei Deutschen Auslandsschulen (DAS) Kapstadt, Johannesburg und Pretoria hat das Fach zentrale Bedeutung, während es an den staatlichen Schulen (hier der Pretoria High School for Girls, der Diamantveld High School aus Kimberley und der Wartburg-Kirchdorf High School aus KwaZulu-Natal) um sein Überleben kämpft. Für die Lernenden und die Lehrkräfte der Schulen hatte daher die Möglichkeit von Kooperation und Vernetzung besondere Bedeutung. Die Heterogenität der Jugendlichen, die in einem abgelegenen „Retreat“ bei Johannesburg zusammen kamen, war groß: zufällig hätten sich die Teilnehmer/innen sicher nie getroffen. Die räumlichen Distanzen zwischen den Schulen betragen bis zu 2000 Kilometern; die Erstsprachen der Jugendlichen waren Zulu, Xhosa, Englisch, Afrikaans und Deutsch, soziale und kulturelle Herkunft und Hautfarbe waren verschieden. Nicht zu unterschätzen sind auch die Unterschiede in Schulorganisation und Unterrichtsformen, in Lern- und Arbeitsweise, die Schüler/innen und Lehrer/innen erleben. In der Planung des Projekts mussten diese Voraussetzungen berücksichtigt werden.

Als Projektleiterin konnte ich bei der Konzeption des Projekts auf Wünschen und Interessen von Lehrkräften und Schüler/innen aufbauen, die im Vorjahr an

einem ähnlichen Projekt beteiligt gewesen waren. Gleichzeitig war mir möglich, das inhaltliche und methodische Angebot aufgrund meiner Erfahrungen an verschiedenen Auslandsschulen auszuweiten.⁴

3.1 Komplexe Aufgabenstellungen

Ziel des Projekts war es, die Kompetenzen in Verständnis und Anwendung der deutschen Sprache zu erweitern, Interesse an der deutschen und südafrikanischen Geschichte zu fördern, die Schulen untereinander zu vernetzen, den Jugendlichen in der noch immer gesellschaftlich divergenten Gesellschaft Südafrikas Raum zu geben, in dem Begegnung, Kennenlernen und Austausch ermöglicht und gefördert wird. Das Material- und Aufgabenangebot sollte die Lernenden in die Lage versetzen, durch gemeinsames Ausprobieren eine Präsentation zu entwickeln, eine Szene, einen Dialog, eine Installation, einen neuen Text. Mit dem thematischen Untertitel des Projekts: *1990 – 2010. 20 Jahre nach der Freilassung Nelson Mandelas und der deutschen Wiedervereinigung* ist die Lebenszeit der Jugendlichen angesprochen, die Geschichte und Gegenwart ihrer Familie.

Für unser Vorhaben standen uns drei Tage zur Verfügung. Nicht alle Schritte konnten und sollten im Einzelnen vorausgeplant werden. Entscheidend für den Prozess der Zusammen- und Weiterarbeit war die Frage, ob und wie sich das Interesse der Jugendlichen an der anspruchsvollen Thematik entwickeln würde. Auf dieser Grundlage wäre dann ein eigenes, kreatives Arbeiten in Gruppen möglich. Ich konnte davon ausgehen, dass alle Anwesenden Freude an der deutschen Sprache und am Lesen hatten. Das historische Thema war neu. Das Schulfach „Geschichte“ ist für viele Jugendliche abstrakt; in Südafrika wird es an vielen Schulen wegen der geringen Nachfrage gar nicht unterrichtet. Gleichzeitig ist von großer Bedeutung, welche Rolle die Erwachsenen der Jahre vor 1990 gesellschaftlich gespielt haben. „Madiba“, Nelson Mandela, ist das große Vorbild. Die deutsche Geschichte gehört in den Bereich „Landeskunde“ des Deutschunterrichts.

Zu den Grundgedanken der *Praxislabors* gehört der Ansatz an der Individualität der Schülerinnen und Schüler. Wo liegt ihr Interesse, aus dem sich dann ein eigenständiges, erfolgreiches Arbeiten entwickeln kann? Das Interesse an der Geschichte würde ausgehen von der eigenen Lebenswelt und den Erzählungen in der Familie. Gleichzeitig erwartete ich Neugier aufgrund des Zusammentreffens verschiedener Familiengeschichten in der Gruppe.

3.2 Kooperativer Arbeitsprozess

Das anfängliche Warm-up und weitere Übungen, verbal und non-verbal, mit Musik und mit vorgegebenen Textbausteinen, ließen anfängliche Scheu

⁴ Finanziert wurde das Projekt aus Mitteln der PASCH-Initiative durch die *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, in deren Auftrag ich in den Jahren 2008-2011 als Fachberaterin für das Fach Deutsch an das südafrikanische Erziehungsministerium abgeordnet war.

schwinden. Bewegungen wurden offener, weiter, der Raum wurde in seinen ganzen Ausmaßen genutzt. Bereits in dieser Phase wurde erkennbar, dass ritualisierte Verhaltensweisen aus den Kulturen als solche wahrgenommen und verstanden werden müssen, sollen keine Missverständnisse entstehen: so gilt es etwa in einigen afrikanischen Kontexten als respektlos, dem Gegenüber ins Gesicht zu schauen, während es in der europäischen Kultur gerade umgekehrt ist.

In den verschiedenen Übungen und Mini-Szenen wechselten die Jugendlichen immer wieder ihre Mitspieler, ihre Gruppe, so dass sich bald alle Teilnehmenden mit Namen kennen gelernt hatten. Aus dem spielerischen Umgang mit den verschiedenen Sprachen der Jugendlichen ergab sich ein Blick auf den Reichtum der Mehrsprachigkeit im Raum, der Hemmungen gegenüber der Zielsprache Deutsch relativieren konnte.

Zwei Mal setzten wir nach ‚bewegtem‘ Beginn mit einer ‚Frage des Tages‘⁵ ein. Aus den Antworten und der Reaktion auf die Frage *Welchen Bezug hat die Geschichte deines Landes zur Geschichte deiner Familie?* am dritten Tag unseres Zusammenseins wurde deutlich, dass es einen Sprung im Prozess der bewussten Auseinandersetzung mit der Thematik ebenso wie in der vertrauensvollen Zusammenarbeit gegeben hatte: die Jugendlichen erzählten so offen von Erinnerungen und Ereignissen aus ihren Familienbiographien, dass Nachfragen, Kommentare und Gespräche darüber sich in der Gruppe entwickelten. Durchaus der von Unterdrückung und Gewalt geprägten Geschichte der Apartheid bewusst sagte ein Mädchen: „Ich bin stolz auf meine Vorfahren, die als Buren eine Farm aufgebaut haben, aber ich habe Angst darüber zu sprechen, weil man mich dann für eine Rassistin hält.“ Aus Deutschland stammende Jugendliche berichteten von Ausreise und Flucht aus der DDR, von ‚Rosinenbomben‘ und Einwanderung nach Südafrika; südafrikanische Schüler/innen sprachen über die Zwänge der Passgesetze, der ‚Homelands‘ und der unzulänglichen Bantu Education. Daraus ergaben sich in der Gruppe aber keine Barrieren, keine Zuschreibungen alter Muster, sondern es kam zu einer ernsthaften gegenseitigen Wahrnehmung.⁶

Gemeinsame Sprache während des Projekts war Deutsch – aber nicht ausschließlich und ausschließend. Abzuwägen war in diesem Zusammenhang, inwieweit sich eine Festschreibung des alleinigen Gebrauchs der Zielsprache Deutsch auf den sprachlichen Lernzuwachs einerseits, auf Spontaneität, Freude und Kooperationsbereitschaft andererseits auswirken würde. Reichten die sprachlichen Mittel in der deutschen Sprache nicht, dann stellten die Jugendlichen ihre inhaltlichen Beiträge also anders dar: mit Hilfe von Körpersprache oder auch in englischer Sprache. Einzelne Begriffe und Ausdrücke

⁵ Jede/r Teilnehmer/in erhält ein Kärtchen, auf das eine Antwort auf die zentral ausgehängte Frage geschrieben wird. Diese Karten werden ebenfalls aufgehängt und vorgelesen. So erhält jede/r Schüler/in die Gelegenheit vorbereitet zu sprechen; die Aufgabe der Projektleiter besteht in der Moderation des anschließenden Gesprächs.

⁶ Auf die unsichere Nachfrage von Christine, sie wisse nie genau, ob sie von ‚schwarzen‘ und ‚weißen‘ Menschen reden dürfe, reagierte Nizo humorvoll: „With my friends I talk about raisins and peanuts instead of saying this one is white and this one is black.“ Und Busiswe ergänzte: „That’s a silly problem except when your parents force it upon you.“

nannten die Schüler/innen auch in ihren Erstsprachen, aus denen sich Gespräche über die besondere Aussage und Bedeutung ergaben. Mit einem Beispiel möchte ich dies illustrieren: der Begriff ‚dompas‘ ist die afrikaanssprachige Bezeichnung für den Pass, den alle Schwarzen und Farbigen unter den Apartheidsgesetzen tragen mussten. Das aus dem Wort ‚dom‘ und dem Nomen ‚pas‘ zusammengesetzte Wort lässt sich verschieden interpretieren: als dummer Pass oder als Pass für Dumme. Daraus ergab sich die Frage, warum sich dies afrikaanssprachige Wort, nicht aber eine Bezeichnung aus einer afrikanischen Sprache durchgesetzt hat. In solchen Gesprächen kann sich *Sprachbewusstheit* entwickeln und Reflexion über die Bezüge zwischen Sprache und Lebenswelt stattfinden.

Die abschließenden Präsentationen erfolgten in deutscher Sprache.

Die Textbasis für die Präsentationen waren Auszüge aus Jugendromanen, die ihre Erzählungen in der jüngeren deutschen und südafrikanischen Geschichte ansiedeln. Vielfältige weitere Materialien standen zur Verfügung: Karten, Lexika, Zeitschriften; zwei Spielfilme⁷ illustrierten die Thematik.

Die Gruppen von je drei Schüler/innen arbeiteten auf der Grundlage ‚ihrer‘ Texte aus Jugendromanen und mit Gedichten.⁸ Zu den jeweiligen Texten waren zwei offene Aufgabenstellungen zur Auswahl gegeben, die wiederum modifiziert werden konnten. Alle Gruppen waren sprachlich heterogen zusammengesetzt. Einige Jugendliche waren deutschsprachig, andere hatten erst seit zwei Jahren Deutschunterricht.

Alle Kleingruppen arbeiteten selbstständig, steuerten ihre individuellen Arbeitsprozesse, erbateten Beratung nur in Ausnahmefällen von den anwesenden Lehrkräften. Die Gruppen arbeiteten in Sichtweite voneinander, sie motivierten sich so gegenseitig, konnten gegenseitige Hilfestellung oder Kritik erbitten. Eine Werkstattatmosphäre entstand. Die Jugendlichen schrieben eindrucksvolle eigene Geschichten und Szenen und setzten diese in eine Präsentation um.

In diesem Prozess des praktischen Entwickelns einer gemeinsamen Formensprache, in assoziativen Beiträgen und bildlichen Vorschlägen traten immer unterschiedliche Auffassungen, Lesarten und Haltungen zu den Inhalten zu Tage. Beim Ausprobieren mussten die Schüler/innen konkret verhandeln, wie ihre Präsentationen aussehen sollten. In ihrem gemeinsamen Probenprozess machten sie sich die Lerninhalte zu eigen.

Darüber hinaus war zu beobachten, wie die Schüler/innen in ihren Beschreibungen der eigenen Arbeit und der Präsentation von Zwischenergebnissen der andern Gruppen präziser wurden. Sie übten sich in solchen Arbeitsprozessen darin, alltägliche und ästhetische Phänomene mit großer Aufmerksamkeit wahrzunehmen, zu analysieren und dabei individuelle Kriterien für jeweilige Darbietungen zu entwickeln. Die Teilnehmenden erfuhren, dass sie dann

⁷ Anne C. Voorhoeve, Lilly unter den Linden, Lingua Video; Skin, www.skinthemovie.net - 6.1.2012

⁸ Acht Gruppen hatten neun Texte zur Auswahl, darunter zwei Gedichte der südafrikanischen Autorin Lebogang Mashile aus deren zweisprachig veröffentlichter Sammlung *Töchter von morgen – Gedichte*, Heidelberg: Verlag DasWunderhorn 2010.

erfolgreich waren, wenn sie solidarisch zusammen arbeiteten, sich zuhörten, Anregungen aufgriffen, konstruktiv Kritik äußerten, Konflikte gemeinsam bearbeiteten. So wurde ein Schritt hin zum *kooperativen, selbstverantwortlichen Lernen* getan.

In den Ergebnissen der Projektarbeit zeigte sich, dass die Arbeiten zur Geschichte ihres Heimatlandes Südafrika und der Geschichte des Landes, dessen Sprache im Zentrum des Projekts stand, nicht bei einem reinen Nebeneinander stehen geblieben waren. Vielmehr hatten die Schüler/innen Erscheinungsformen von Trennung, Zwang und Aufbegehren in den historischen Prozessen beider Länder erkannt, die sie verglichen, analysierten und zum Thema ihrer Präsentationen machten.⁹

Komplex waren die Aufgabenstellungen, da die Schüler/innen aufgefordert waren:

- Bezüge zwischen biographischen Erfahrungen und historischen Fakten und Entwicklungen herzustellen;
- Verbindungslinien zu ziehen zwischen Literatur und eigenen Erfahrungen;
- Historische Entwicklungen in zwei Ländern – Deutschland und Südafrika – zu betrachten und zu vergleichen;
- Eine Umsetzung in Formen einer Präsentation zu leisten;
- In einer Fremdsprache zu kommunizieren;
- Sprache als Kommunikationsmittel zu reflektieren und zu thematisieren.

Die Kommentare und das Feedback der zuschauenden Gruppe nach den Abschlusspräsentationen waren präzise und konstruktiv. Einige theatrale Mittel wie Freeze, Verlangsamung, Spiegelung und Gedankenschatten hatten wir in unseren Übungen zuvor erprobt. Sie alle wurden in den Präsentationen bewusst eingesetzt und in ihrer Funktion und Aussage von den Zuschauern erkannt.

Unser Projekt schloss mit einer Evaluation durch die Schüler/innen und Lehrer/innen ab. Die Lehrkräfte waren sowohl selbst Teilnehmende in allen Phasen des Projekts als auch Beratende für die Schülergruppen gewesen. Sie wurden außerdem zusammen mit der Projektleiterin in einen Prozess der begleitenden Evaluation und Steuerung einbezogen.

⁹ Das Projekt und seine Ergebnisse sind dokumentiert. Eine pdf-Version ist eingestellt unter: http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2167452/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/Fachberater/Afrika/Pretoria/Aktuelles/2011/inhalt_LiteraturGeschichte.html - 6.1.2012 Siehe auch: <http://www.kreative-lernwege.com> - 6.1.2012

4 Ziele und Ergebnisse des Projekts

Eine Erweiterung der *Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch* kann in einem so kurzen Zeitraum nicht wirklich gemessen werden. Innerhalb der drei Projektstage aber war sehr deutlich geworden, dass die Teilnehmer/innen sich mit mehr Spontaneität und wachsendem Selbstbewusstsein in deutscher Sprache einbrachten. Die Schüler/innen setzten Körpersprache ein, sie umschrieben, fragten nach einzelnen Begriffen, wenn sie ihren Satz einmal nicht wie geplant mit deutschem Vokabular beenden konnten. Ebenso hatten sie gelernt, dass aufmerksames Zuhören und Zusehen ihnen helfen konnte, Bedeutungen zu erraten, Zusammenhänge zu erkennen: Fertigkeiten, die ihnen auch weiterhin beim Lernen und im Einsatz einer Fremdsprache helfen werden. Sie hatten erfahren, dass sie selbst und auch alle anderen Teilnehmer/innen in ihren Gruppen einen zunächst fremden, schwierig erscheinenden Text entschlüsselt und ihn sich erarbeitet hatten. Besonders die lyrischen Texte¹⁰, die den Schüler/innen zunächst den Zugang zu verweigern schienen, hatten intensive Prozesse der Aneignung und der eigenen Bearbeitungen initiiert. Auf der Grundlage des vorangegangenen Arbeitsprozesses konnten alle Beteiligten ihre Gruppenergebnisse in deutscher Sprache präsentieren.

Dass der fächerübergreifende Ansatz eine *Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen und Abläufen* bewirkt hatte, war in allen Präsentationen zu sehen. Die Themen Fremdenfeindlichkeit in Südafrika, Rassismus in einer Schule kurz nach Ende der Apartheid, das Pro und Contra einer Flucht aus der DDR in den Westen waren von den Schüler/innen in einen jeweils ganz persönlichen Rahmen eingebettet worden. Voraussetzung dafür war (ausgehend von den zu Grunde liegenden Texten) die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses, eines Sich-Hineinfühlens durch dramapädagogische Übungen und Arbeitsformen wie die 'Frage des Tages'.

Über den mehrtägigen Workshop hinaus setzten wir das Projekt fort: eine Dokumentation unserer Arbeit und der Ergebnisse sollte entstehen und Lehrer/innen und Schüler/innen zur Verfügung gestellt werden.¹¹ Ein Redaktionsteam wurde von den Teilnehmer/innen gewählt, das sich nach Verlauf einiger Wochen traf. Die Schüler/innen brachten Fotos und selbst geschriebene Texte mit, die ihre weitere Auseinandersetzung mit der Projektthematik illustrierten. Die Identifikation mit Handeln, Leiden und Aufbegehren von Menschen in der Vergangenheit zeigt dies Beispiel: die Jugendlichen hatten auf den Film „Skin“¹² und dessen authentische Geschichte sehr emotional reagiert, sie wollten daher eine Seite für die Dokumentation dazu gestalten. Es fiel ihnen

¹⁰ Lebohang, Mashile (2010): Töchter von morgen – Gedichte. Heidelberg, Das Wunderhorn GmbH.

¹¹ Die Publikation *Literatur und Geschichte – und wir* hat für südafrikanische Deutschlehrende besondere Bedeutung, weil sehr wenige Materialien für den Unterricht zur Verfügung stehen; die Mittel für die Anschaffung von Lehrwerken sind äußerst begrenzt und den europäischen Fremdsprachen wird seitens des Ministeriums vergleichsweise geringe Relevanz zuerkannt.

¹² Der Film ist als DVD erhältlich. Er erzählt die Geschichte der Südafrikanerin Sandra Laing, die als Kind weißer Eltern aufgrund der Apartheidsgesetze als „coloured“ eingestuft wird.

allerdings schwer, ihre Gedanken und Empfindungen in Worte zu fassen – diese blieben recht klischeehaft. Es gelang ihnen aber, andere Ausdrucksmittel für die eigene Betroffenheit zu finden, so die Zeichnung einer stilisierten Filmrolle, die in Einzelbildern die Gesichter der Projektteilnehmer/innen zeigt (siehe Anhang).

Aufgrund der verschiedenartigen Aufgabenstellungen in der Großgruppe und der komplexen Anforderung einer Präsentation hatten alle Jugendlichen die Möglichkeit gehabt, sich mit ihren jeweiligen Fähigkeiten einzubringen. Die *Vernetzung der Schulen* über die beteiligten Personen, Schüler/innen und Lehrer/innen wurde in Gang gesetzt. Die Redaktionssitzung, die einige Wochen nach dem Projekt stattfand, war ein weiterer Schritt dahin: auch über das so entstandene Buch setzen sich die Beteiligten weiter auseinander. Eine Nachhaltigkeit wird dann entstehen, wenn weitere schulübergreifende Ereignisse diese Anfänge fortführen.

Ein Prozess des Sich-Erinnerns an eigene Erlebnisse setzte auch bei den Lehrer/innen ein, der Wunsch darüber zu berichten und sich auszutauschen machte deutlich, dass der Verlauf der Geschichte eben keineswegs von uns als Individuen getrennt werden kann. Lehrkräfte als Zeitzeugen – etwa als eine der ersten, die am 11. November 1989 von Ost- nach Westberlin durchs Brandenburger Tor ging – konnten eine Gesprächsebene mit Schüler/innen finden, auf der sie als ganz persönliche Experten erzählten, berichteten und befragt wurden. Umgekehrt erwiesen sich auch Jugendliche gegenüber ihren Lehrer/innen und anderen Jugendlichen als Experten. Über die vertrauensvolle Zusammenarbeit, das konstruktive, kritische und weiterführende Gespräch der Lehrkräfte und der Projektleiterin ist ein weiteres Netz entstanden.

Einige Schüler/innen äußerten in der abschließenden Evaluation des Projekts ihre Zufriedenheit damit, die Bedeutung des *konstruktiven Feedback* im Gegensatz zu pauschaler, klischeehafter oder persönlicher Kritik erkannt und diese Methode erfahren und angewandt zu haben.

5 Was machte das Projekt zu einem Praxislabor?

Die Projektleitung unterbreitete ein Angebot ausgehend von Wünschen und Bedürfnissen der teilnehmenden Gruppe. Hier war es der Wunsch nach einer schulübergreifenden Zusammenarbeit von Schüler/innen, die sich für Jugendliteratur im Fach Deutsch interessieren.

- Die Thematik – Literatur und Geschichte – nahm Bezug auf individuelle, biographische Erfahrungen und Kenntnisse und verknüpfte sie mit relevanten gesellschaftlichen Fragestellungen.
- Die Teilnehmer/innen brachten ihre Erfahrungen, Kenntnisse, Ideen so in das Projekt ein, dass sie den Verlauf und Prozess mit steuerten.
- Die Verschiedenheit der Einzelnen bereicherte den Prozess und alle Teilnehmenden: die verschiedenen Sprachen etwa wurden wahrgenommen

und förderten die Sprachbewusstheit aller.

- Der Prozess der Arbeit im Projekt und ihr Ergebnis war offen – jede Arbeitsgruppe aber präsentierte abschließend ihr Ergebnis.
- Lehrende waren während des Projekts Teilnehmer/innen und Berater/innen. Team-Besprechungen waren auch Schritte zu späterer Kooperation, boten Möglichkeiten gegenseitiger pädagogischer und fachlicher Weiterbildung.
- Szenische Verfahren, Körperarbeit und fächerübergreifendes thematisches Arbeiten ergänzten sich produktiv.

Ausgehend von den Erfahrungen in diesem Projekt und den Projekten „Sprachfluss“ sowie „The Climate is Changing“¹³ entwickelten Edda Holl und ich das Format der Praxislabors. Dies sieht ausdrücklich vor, dass Teams für die Planung und Durchführung der *Praxislabors* verantwortlich sein sollten. Diese Teams setzen sich zusammen aus erfahrenen (Theater-)Pädagogen, die „von außen“ in Schulen und andere Institutionen der Bildungsarbeit kommen können.

6 Einsatz der „PROBE!“-Teams

Praxislabors von „Probe!“-Teams können an verschiedenen Orten stattfinden. Die gegenwärtige Analyse der Bildungslandschaft und die Diskussion um Innovation und Veränderung in der Schule hat die Notwendigkeit von Umstrukturierungen sowohl in der Organisation – z.B. Ganztagsangebote, Fördermaßnahmen, jahrgangsübergreifender Unterricht – wie auch hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung – z.B. kooperatives und selbstgesteuertes Lernen, schüleraktivierende Maßnahmen, interdisziplinäre Ansätze – aufgezeigt. Hinsichtlich solcher *Desiderata* wird deutlich, dass kein Erkenntnisproblem besteht, hingegen es aufgrund vieler Sachzwänge Umsetzungsprobleme in den Institutionen gibt. In dieser Situation machen die „PROBE!“-Teams ein Angebot. Sie unterstützen die Institutionen hinsichtlich Konzeption, Organisation, Durchführung und Evaluierung von künstlerischen Projekten. Sie tun dies auf der Grundlage von Bedürfnissen und Wünschen der jeweiligen ‚Auftraggeber‘ in Schulen oder Seminaren.

6.1 Schule

In der Schule sehen sich Lehrkräfte Situationen in ihrem Unterricht gegenüber, die innerhalb der Schultage mit ihrem 45-Minuten-Takt nicht immer aufzufangen sind und daher nicht bearbeitet werden können. Die Vielfalt der

¹³ Die Projekte wurden aus Mitteln der PASCH-Initiative vom Goethe-Institut in Subsahara-Afrika und Deutschland finanziert, konzipiert und geleitet von Edda Holl.

Religionen, kultureller Verhaltensregeln, der Sprachen wird in den Schulen selten als Chance wahrgenommen, vielmehr als ein Problem bei gemeinsamen Unternehmungen, im Sport, ganz besonders aber, wenn das Erreichen von Regelstandards für Schüler/innen mit nicht-deutschsprachigem Hintergrund schwierig wird. Dabei möchte ich Heterogenität in Lerngruppen keineswegs auf Verschiedenheit von Sprachen und Kulturen begrenzt definieren: Vorwissen, sozialer Hintergrund, Interessen und Kompetenzen sind unterschiedlich. Die Erziehungswissenschaftlerin von der Groeben fordert, alle Verschiedenheit zu nutzen:

Inklusive Systeme zeigen, dass und wie es möglich ist, alle Kinder und Jugendlichen ‚mitzunehmen‘, exklusive setzen auf homogene Leistungsgruppen. Das können sie tun, weil für die Vergabe von Noten, Abschlüssen, Berechtigungen (leider) nicht maßgebend ist, ob und wie viel ‚Lust auf die Begegnung mit der Welt‘ die Schule den Heranwachsenden mitgegeben hat, sondern allein das dabei erworbene Wissen. (von der Groeben 2008: 38)

In einem Unterricht, der von einer gleichermaßen vollständigen Beherrschung der Unterrichtssprache ausgeht, entstehen für Nicht-Muttersprachler Unsicherheit und Motivationsverlust, die muttersprachlichen Schüler/innen erleben Langeweile, ablehnende Gefühle gegenüber den ‚anderen‘, von denen sie sich aufgehoben fühlen. Unterrichtsstörungen, destruktive Gruppenbildungen innerhalb der Lerngruppe und fehlender Lernerfolg können in der Folge entstehen. Lehrkräfte sollen in dieser Situation das Unmögliche möglich machen: individuell fördern und auf standardisierte Leistungsabfragen vorbereiten. Da *Praxislabors* sowohl auf Mehrsprachigkeit als auch auf kreative Talente der Einzelnen setzen, können sie dieser Situation anders begegnen und dem in der Schule geforderten und so oft nicht erfolgreichen Spagat von individuellem Fördern und standardisierten Tests andere Möglichkeiten des Lernens entgegen setzen. Ihr fächerübergreifender Ansatz, die Aufgabenstellungen und die Lernumgebung bieten den Teilnehmenden vielfältige Lernzugänge. Lernerfolge zeigen sich in den abschließenden Präsentationen und auch in der Dokumentation des Projekts: Schülerleistungen, die aus dem Projekt hervorgegangen sind, aber nicht im Vorweg geplant werden konnten. Die *Praxislabors* leisten daher einen Beitrag zur Leistungssteigerung im Fach – gerade weil sie anders verfahren als der durch vielfache Regeln bestimmte schulische Unterricht.

Praxislabors fördern mit Verfahren, die Spracharbeit und Theaterübungen verbinden, Sprach(en)bewusstheit und setzen auf das Lernen von Sprachen auf neuen, kreativen Wegen. Sie erfüllen damit Forderungen, wie sie von Hufeisen an ein Gesamtsprachencurriculum gestellt werden. Es geht darum,

die vorhandene(n) individuelle(n) Mehrsprachigkeit(en) der Lernenden, die sie bereits mit in den institutionellen Kontext mitbringen, zu berücksichtigen und in den schulischen Alltag mit einzubeziehen [...], die geplanten schulischen Mehrsprachigkeit(en) zu fördern, die Lehrenden [...] für Fragen rund um Mehrsprachigkeit, das multiple Sprachenlernen, Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Sprachenlernen überhaupt zu

sensibilisieren [...] Interkulturelles in alle Fächer einzubinden [...]]
(Hufeisen 2011: 266f)

Die *Praxislabors* fördern durch ihre Verfahren ebenfalls einen Prozess des *Team-building* in der Gruppe. Die abschließende Präsentation eines Workshops gelingt dann, wenn alle Einzelnen sich als Teil des Ensembles fühlen. Diesen Prozess initiieren die „PROBE!“-Teams. Auf einer solchen Erfahrung kann die Lerngruppe in der Folgezeit aufbauen.

Im Verlauf eines Schuljahrs gibt es verschiedene Eckdaten und Ereignisse, an denen die Durchführung eines Praxislabors sinnvoll erscheint wie beispielsweise, wenn Lerngruppen beim Übergang in die weiterführende Schule oder etwa im Zusammenhang mit der Sprachenwahl neu zusammengesetzt werden. An dieser Stelle wäre ein Einstieg sinnvoll, der von der Mehrsprachigkeit innerhalb der Gruppe ausgeht. Auf diese Weise kann die Sprachenbewusstheit gefördert und damit ein Schritt zu einer schülerorientierten Lernökonomie getan werden.

Besonders wenn sich die Schülerinnen und Schüler noch gar nicht kennen, wird so auch ein Gruppengefühl entwickelt, das sich in der Unterrichtsarbeit positiv auswirkt.

Projekttage zum Thema Sprachenvielfalt in der Schule oder in der Klasse: hier ist darauf zu achten, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Komplexität wahrzunehmen und anzuerkennen, ihre Individualität nicht auf ihre Wurzeln in einer anderen Kultur und Sprache als der deutschen zu reduzieren, die deutschen Kinder und Jugendlichen nicht als „weniger exotisch“ dastehen zu lassen.

Klassenfahrten werden für Lehrerinnen und Lehrer oft eine besondere Herausforderung, denn dort gilt es die Jugendlichen ‚rund um die Uhr‘ zu gemeinsamen Unternehmungen zu motivieren. Die ‚attraktiven Ziele‘ solcher Fahrten – Skifreizeiten, Fahrten ans Meer – können aufgrund finanzieller Belastung der Familien nicht immer angesteuert werden. Es steht ausreichend Zeit zur Verfügung, in diesem Rahmen ein an den Bedürfnissen der Lerngruppe anknüpfendes Theaterprojekt zu gestalten, das anschließend der Schulöffentlichkeit präsentiert wird.

Im Rahmen der Ganztagschule kann – möglicherweise in einem Nachmittagsangebot – über einen längeren Zeitraum hinweg an der Thematik der Mehrsprachigkeit, kultureller Vielfalt gearbeitet werden, wobei auch jahrgangsübergreifende Gruppen zu einem Ensemble zusammengeführt werden können.

6.2 Lehrerbildung

Im Zusammenhang mit Seminaren zu Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, des muttersprachlichen Unterrichts und der Pädagogik stellen „PROBE!“-Teams ihre Arbeitsweise vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Unterrichtsentwicklung (schüleraktivierende Lernformen, handlungsorientierter Unterricht, kooperatives Lernen, Lernen mit allen Sinnen) in Wochenend- oder Tagesveranstaltungen vor.

6.3 Künstlerische Studiengänge

Absolventen kunstpraktischer Studiengänge verfügen über Wissen und Erfahrungen mit künstlerischen Lern- und Produktionsprozessen. Besonders Kulturschaffende aus dem Bereich der ‚sozialen Kunstform‘ Theater, Schauspielerinnen und Schauspieler, Regisseurinnen und Regisseure sowie Theaterpädagoginnen und -pädagogen sind mit kollektiven Arbeitsprozessen vertraut. Ihre Kompetenzen in Sachen Gruppen- oder Ensemblebildung, Konzeption und Medialisierung von literarischen und alltäglichen Stoffen, Präsentationsformen, Sprech- und Probentechniken können schulischen Unterricht bereichern und ergänzen. Die „Probe!“-Teams wollen eine Lücke schließen, indem sie schulische Projekte zusammen mit Gruppen theaterpraktischer Studiengänge und Lehrkräften erforschen und erproben. In solchen Praxislabors kann erfahren werden, in welcher Weise sich theaterpraktische Arbeitsformen sinnvoll und gewinnbringend im Rahmen von Schule einsetzen lassen.

6.4 Institutionen der Weiterbildung

Der Anspruch des ‚lebenslangen Lernens‘ bedeutet auch, dass nach Abschluss der eigenen Ausbildung Angebote von Institutionen der Kommunen, Universitäten, Gewerkschaften und anderer Körperschaften zur Verfügung stehen. In diesem Kontext möchten „Probe!“-Teams anbieten, Lehrerinnen und Lehrern kreative, aktivierende und motivierende Arbeitsformen für den Unterricht vorzustellen.

7 Fazit

In der Diskussion um die Innovation von schulischen Lernprozessen leisten die „PROBE!“-Workshops einen weiterführenden Beitrag zu neuen Lernwegen und Unterrichtsentwicklung. Die *Praxislabors* gehen in ihren Verfahren selbstverständlich von einer Heterogenität der Teilnehmergruppe aus. Diese Heterogenität wird produktiv gemacht hinsichtlich der vorgefundenen Mehrsprachigkeit, der individuellen Lernstärken und Kompetenzen, der Interessen an Zugängen zu einem Thema. Die Teilnehmer/innen an den *Praxislabors* können aufgrund der Komplexität und Vielfalt der Aufgaben ihre Begabungen und Fähigkeiten entfalten. Übungen aus der Theaterarbeit ermöglichen neue Wahrnehmungsweisen des Themas, der Einzelnen und der Gruppe, des Ausprobierens von individuellen Ausdrucksformen. Im Prozess der gemeinschaftlichen Erstellung einer Präsentation erleben sich die Kinder und Jugendliche als Verantwortliche und als Expert/innen. Die „PROBE!“-Teams unterstützen die Lehrkräfte in ihrem Bemühen, die Lerngruppen zu wirklichen Ensembles zusammenzuführen und auf dieser Grundlage kooperative und selbstgesteuerte Lernprozesse zu fördern. Aus diesem Grunde stellen die *Praxislabors* eine vielversprechende Lehr- und Lernform auf dem Weg zu einer *Schule der Vielfalt*

dar.¹⁴

Bibliographie

Fasse, Gisela (2010): *Literatur und*

Geschichte – und wir. Ein schul- und fächerübergreifendes Projekt in Südafrika.

<http://www.auslandsschulwesen.de/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/Fachberater/Afrika>,
6.1.2012. Siehe auch: <http://www.kreative-lernwege.com>, 6.1.2012

Holl, Edda (2011): *SPRACH-FLUSS, Theaterübungen für Sprachunterricht und
interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu
einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. und Hufeisen, Britta:
„Vieles ist sehr ähnlich“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit
als bildungspolitische Aufgabe*. Hohengehren: Schneider, 265-282

Lebogang, Mashile (2010): *Töchter von morgen – Gedichte*. Heidelberg: Das
Wunderhorn GmbH

Mecheril, Paul (o.J.): *Anerkennung des Andern als Leitperspektive
interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien.*

[http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-
nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf](http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf), 6.1.2012

Terkessidis, Mark (2010): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp

von der Groeben, Annemarie (2008): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in
heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen

¹⁴ Der Begriff erscheint bei von der Groeben (2008: 184ff), nach der die „Schule der Vielfalt“
sich über ihren Umgang mit Heterogenität.

Anhang

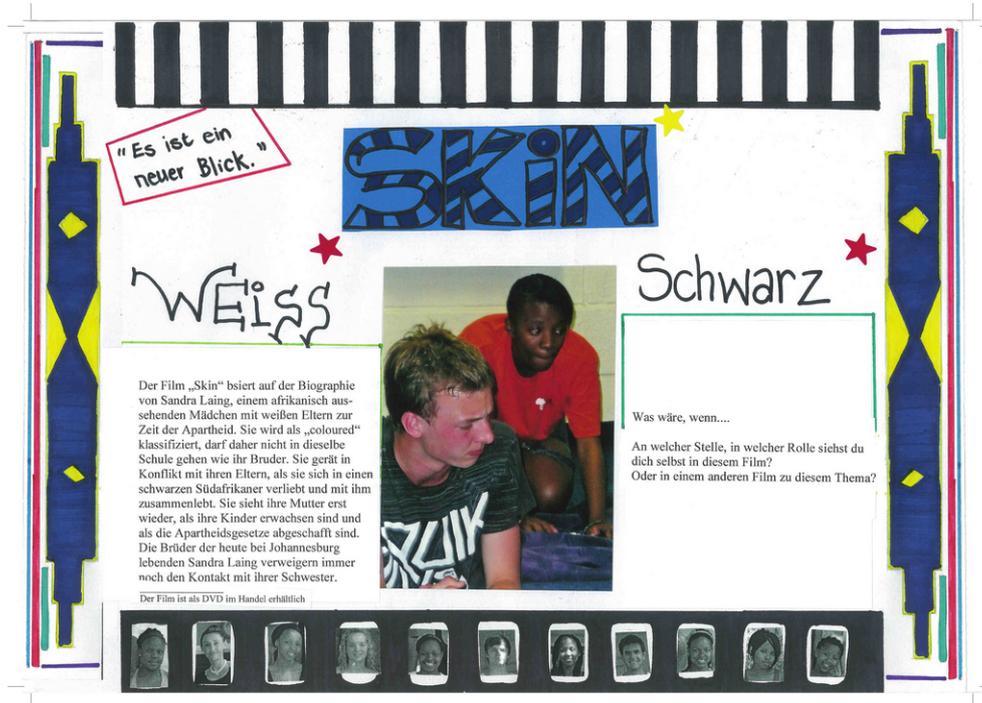


Abbildung 1: Stilisierte Filmrolle.

Hier eine Schülerarbeit zum Spielfilm „Skin“. Die Schülerinnen und Schüler setzten Fotos, die während der Projektstage entstanden waren, in eine selbst gezeichnete Filmrolle ein. Die Arbeit entstand während der Redaktionssitzung in Pretoria, einige Wochen nach den Projekttagen (siehe Fasse 2010).

Die Welt – ein (virtuelles?) Lebensdorf

Sabina Vecchione Grüner, Sigrid Unterstab

Zusammenfassung

Im letzten Schuljahr begann für die Schüler/innen der Klasse 2E des Gymnasiums Francesco Petrarca in Triest in ihrem Deutschunterricht ein neues Abenteuer: Sie bekamen die Möglichkeit, ein Theaterstück in der Fremdsprache zu entwickeln. Aus ihren eigenen Ideen beim Szenischen Improvisieren, angeleitet durch ihre Lehrerin und eine Theaterpädagogin aus Deutschland, entstanden einzelne Szenen und dann die Geschichte für ein ganzes Stück. Zum Proben, Organisieren von Auftritten und Theaterreisen agierten sie immer mutiger in der Fremdsprache und benutzten dafür die ihnen eigenen modernen Kommunikationsformen.

1 Einführung

In dem Mare Magnum vom social network Facebook, in dem Millionen Benutzer aus aller Welt schwimmen und zahllose Inhalte (Links, Kommentare, Fotos, Nachrichten...) täglich teilen, verbergen sich, wie auf dem Meeresgrund, verschiedene Realitäten: mehr oder weniger oberflächliche Freundschaftsbeziehungen, Werbung für Politiker, Rockstar-Exhibitionismus, Protestgruppen, Mythomanen-Gruppen, Liebesgeschichten, Solidaritätsinitiativen, gesetzeswidrige Handlungen durch Raub- und Betrug, wie etwa Phishing etc. . .

In diesem unübersichtlichen Ozean kann man auch Perlen finden. Eine kleine davon, so meinen wir unbescheiden, ist unsere Facebook-Gruppe „Ugo Party!“, die das ganze Abwickeln eines Theaterprojekts des Liceo Petrarca aus Triest in Zusammenarbeit mit Sigrid Unterstab von Wortspiel-Berlin begleitet hat und die immer noch existiert.

2 Idee und Ziele des Projekts

Die Idee zum Theaterprojekt hatte ihren Ursprung darin, dass die Deutschgruppe einer vorletzten Klasse des Liceo Ginnasio Francesco Petrarca aus Triest, Italien, (17 siebzehnjährige Schüler/innen auf dem Sprachniveau A2-B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) im Deutschunterricht schon in den vergangenen Jahren eine gewisse Vorliebe für die szenische Darstellung,

für die Dramatisierung von Situationen gezeigt hatte. Die Deutschlehrerin Sabina Vecchione Grüner wollte also dieser Neigung der Schüler/innen entgegenkommen, um das Sprachenlernen durch neue Lernwege zu bereichern.

Folgende Ziele sollten mit einem Theaterprojekt erreicht werden:

- Sprachziele (Stärkung der Fähigkeit, sich korrekt und adäquat auszudrücken)
- Kommunikative Ziele (Entwicklung der Interaktionsfähigkeiten durch Wort, Gebärde, Bewegung; Handeln in der Fremdsprache)
- Kulturelle Ziele (Auseinandersetzung mit dem Thema „Zusammenleben, Vorurteile, Klischees, Solidarität“ und dessen Entwicklung im Theaterstück)

Das dritte Ziel ergab sich besonders aus der speziellen Situation der Stadt Triest, die über jahrhundertelange Traditionen als Schmelztiegel im Zentrum Europas verfügt: hier treffen seit Langem verschiedene kulturelle, nationale und religiöse Gruppen aufeinander. In der Klasse 2E sind drei junge Frauen mit einem Migrationshintergrund, ihre Familien stammen (teilweise) aus Kroatien, China und den Niederlanden.

Sicher tragen auch sie aufgrund ihrer Geschichte zu mehr Verständnis für Sprachen und den Blick hinter die (Bahnhofs-)Kulissen des Lebens bei.

3 Umsetzung

Als vorbereitende Arbeit hatte sich die Gruppe mit dem Musikvideo „Ich bin Ausländer – leider zum Glück“ der Gruppe „Torpedo boyz“, einer humorvollen Betrachtung des Lebens eines jungen Japaners in Berlin, befasst. Danach entstanden erste Interviews auf Deutsch innerhalb der Klasse zum Thema „Ausländer“, die auch aufgezeichnet wurden. Der erste Zugang zum Thema war eher ein ernster, die Interviews sachlich und dokumentarisch. Es wurden aber auch schon szenische Arbeiten begonnen, zwei Liedtexte verfasst, die sich an das Originallied anlehnten und zwei Charaktere entwickelt.¹

Im Laufe der Probenarbeiten entwickelten die Schüler/innen viele augenzwinkernde Momente zu den Themen Migration und Reisen, Klischees usw., sie erfanden die fiktive Figur UGO, deren Absurdität sehr viel Nachdenken beim Publikum in Gang setzte.

Die eigentliche Umsetzung des geplanten Theaterprojekts begann im November 2010, als die Gruppe die Gelegenheit hatte, eine Woche lang die Unterstützung der Theaterpädagogin Sigrid Unterstab aus Berlin für dieses Projekt zu haben. Möglich wurde dies durch die „Pasch“-Initiative (Schulen-Partner

¹ Diese mussten bei der Erarbeitung des Stückes interessanteren Figuren weichen, eine davon, „Mario Rossi“ aber tauchte später völlig unerwartet wieder auf (siehe unten).

der Zukunft) des Auswärtigen Amtes in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. Im Jahre 2008 war die Schule Pasch-Schule geworden, wodurch sie verschiedene Unterstützungen für Lehrer/innen und Schüler/innen erhält.²

In dieser ersten, entscheidenden Phase gelang es Sigrid Unterstab, durch zahlreiche Übungen den Schüler/innen einen Einblick in das phantastische Kreativitäts- und Ausdruckspotential des Theaters zu verschaffen, was die Gruppe unglaublich belebte und begeisterte, und auch der Deutschlehrerin viele neue, für den Unterricht besonders bereichernde Impulse und Erkenntnisse vermittelte. Innerhalb dieser Woche wurde von den sich allmählich immer freier fühlenden, immer kühner und kreativer werdenden Schüler/innen Szenen erfunden und improvisiert, die dann den Kern des ganzen Theaterstücks ausmachten.

3.1 Erste Theaterübungen mit Sprache

P-T-K. Eine Übung mit Lauten und Worten. Alle gehen frei durch den leeren Raum und sprechen spielerisch die Laute: P-T-K. Im nächsten Schritt sprechen sie Worte mit den Anfangsbuchstaben P, T und K: Publikum, Tangotänzer, Kirschaft, Kirchenglocke, Paprika, Triestiner. Die Worte können sich wiederholen. Es geht um Atmung und Aussprache aus einer Handlung heraus, bei der der ganze Körper in Bewegung ist.³ Die Darsteller lernen, auf ihre Atmung zu achten und darauf, wie diese Laute im Deutschen gesprochen werden.

Stummes Begrüßen. Wieder gehen alle frei durch den Raum und nehmen Blickkontakt untereinander auf. Wenn sich zwei Personen treffen, begrüßen sie sich stumm. Sie können sich umarmen, verbeugen, die Hände reichen usw. oder sich auf ganz unkonventionelle Weise begrüßen: z.B. sich an den kleinen Zehen berühren oder springen. Danach gehen sie auseinander, um neue Begegnungen zu suchen. Im zweiten Schritt begrüßen sie sich in Phantasiesprachen, in den Varianten laut, leise, langsam gesprochen, schnell usw.

Diese Übungen sind mehr als reine Körperübungen: sie schulen die Fähigkeiten, Muskeln, Denken, Wahrnehmung, Gefühle, Phantasie von sich aus in Gang zu setzen und auf andere zu reagieren. Sie ermöglichen die Starrheit der eigenen Körperlichkeit aufzubrechen, Gewohnheiten aufzuheben. Ein entspannter Körper wird aufnahmebereiter für Impulse und lässt der Phantasie und dem Spiel der Gedanken mehr Raum. Diese Impulse werden beim Spiel in Handlungen überführt. Außerdem stellt sich ein gelösteres Gruppengefühl ein und oftmals starre Unterrichtssituationen werden offener.

Bei vielen dieser Übungen wurde Musik eingesetzt: deutsche und italienische Popmusik, Jazz, Klassik.⁴

² Näheres ist zu erfahren unter <http://www.pasch-net.de/> und unter <http://www.goethe.de/turin>.

³ Für italienische Muttersprachler/innen sind solche Worte besonders schwierig auszusprechen, da sie auf Italienisch mit den Lippen gebildet werden: Pizza, Pisa, Palermo.

⁴ Ein Rezept für fertige Probenabläufe gibt es nicht. Je nach Gruppe, Kursleiterin, Erfahrung im Spiel und Thema bieten sich zahllose Übungen an. (Ja-Nein, Namenkreis, Spiegeln, Übungen mit Freeze, Übungen in Zeitlupe, Blindenführung mit Musik, Bildhauer und Modell,

3.2 Übungen, die Szenische Improvisationen vorbereiten

Drei Gesichtspunkte sind für die Auswahl dieser Übungen wichtig:

- Die Arbeit mit Laien erfordert das Einüben technischer Grundlagen wie lautes und deutliches Sprechen, Spielen und Sprechen zum Publikum hin, Körperpräsenz mit klaren Gesten und Bewegungen;
- Innerhalb der Gruppe soll Vertrauen aufgebaut werden. Hemmungen, Angst und Probleme, sich darzustellen, sollen abgebaut werden;
- Die Übungen sollen ermutigen, in der Fremdsprache zu spielen. Damit ein lebendiges Spiel entsteht, können Fehler zunächst übergangen werden; die Darsteller/innen lernen es, Lücken zu akzeptieren.

In dieser vorbereitenden Phase lernten die Darsteller/innen, ihr Verhalten auf der Bühne durch Reduktion von Sprache, Gesten und Bewegungen zu verdichten und ihren Ausdruck zu verstärken. Beispiele sind:

Drei-Wort-Sätze. Eine Übung, die für Darstellende gedacht ist, die ihre sprachliche und spielerische Unsicherheit auf der Bühne durch zu viele Worte und Aktionen überspielen wollen.

Zwei Personen stellen sich einander gegenüber auf (wenn der Raum und die Gruppengröße es zulassen, sehr weit voneinander entfernt, dann kann auch gleich das für die Bühne wichtige laute Sprechen geübt werden). Sie führen kleine Dialoge. Jeder Satz hat drei Wörter; nicht mehr, nicht weniger. (Bei späteren Proben können auch Fragmente aus dem Rollentext verwendet werden.)

Person A beginnt, B antwortet, z.B.:

A: „Was soll das?“

B: „Bleib ganz ruhig“

A: „Du bist spät.“

B: „Ja, das passiert.“

A: „Bitte nicht heute.“

B: „Streik, Mensch, Streik!“

A: „Streik, schon wieder?“

B: „Ja, doch, ja!“ ...

Solche kurzen Sätze bzw. Wortgruppen ermöglichen es, Gestaltungsmittel zu finden, die interessanter als lange Dialoge sind und sie vermitteln auch ein Gefühl für Pausen auf der Bühne, die Spannung schaffen.

Diese Übung kann von vielen Paaren gleichzeitig im Raum durchgeführt werden, die Spielleiterin beobachtet und greift evtl. ein. Sie korrigiert und achtet auf die Einhaltung der Regel, nicht mehr als drei Worte zu sprechen, was anfangs Schwierigkeiten bereiten kann.

Diese Übungen haben die Ziele:

Standbilder u.v.a.) an.

- die Beobachtung zu schulen;
- Regeln einzuhalten (wichtig für spätere Aufführungen);
- die Wirkung von Pausen kennen zu lernen;
- das Vertrauen zu entwickeln, dass durch das Zusammenspiel etwas Spontanes und Ungeahntes aus eigenen Bildern und Energien geschaffen werden kann, was interessanter als Vorgeplantes ist.

Vier Felder. Es werden Schnipsel mit Sätzen oder Wortgruppen verteilt, jede/r Schüler/in bekommt ein Papier in die Hand. Auf dem Boden sind vier Felder abgeklebt: für die vier Emotionen Glück, Angst, Trauer, Wut. Alle laufen mit ihren Sätzen durch den Raum und sprechen in den jeweiligen Feldern den Text in dieser Emotion. Sie wählen nur die Emotionen, in denen sie sprechen möchten und suchen sich nach und nach Dialogpartner/innen. Immer wieder werden die Texte getauscht, neue Dialoge entstehen. Nach einer Weile werden die Schüler/innen aufgefordert, ganz bewusst Dialogpartner/innen zu suchen, die in einem anderen Feld stehen. Über die Grenze hinweg sprechen sie mit verschiedenen Gefühlen: Angst trifft Glück, Trauer trifft Wut usw.

Durch die verschiedenen Haltungen entstehen Konflikte und der Text wird dramatisch. Die Schüler/innen sind oft selbst überrascht, mit welcher Lautstärke, wie emotionsgeladen sie die Texte sprechen, spielen oder schreien.

3.3 Mini-Improvisationen und Szenische Improvisationen

Über Miniimprovisationen (kurze Szenen mit vorgefertigten Kurztexten, Schüler/innen entwerfen die Situation) und Szenische Improvisationen (mit freiem Text und vorgegebenen Konflikten zu verschiedenen Themen) gelangt die Gruppe Schritt für Schritt zum Text des Stückes.

Wichtige Vorüberlegungen vor Miniimprovisationen sind:

- **Wer** sind wir?
- **Wo** sind wir?
- **Was** konkret ist unser Problem?

Weitere Fragen: **wann? warum? wozu? wie?** schließen sich in der weiteren Bearbeitung an.

Die Szenen werden jeweils präsentiert, die anderen Schüler sitzen währenddessen im Publikum und beschreiben danach, was sie gesehen haben. Eine Beschreibung der Situation nach dem gleichen Muster (Wer war das? Wo waren sie? Was konkret war ihr Problem?) ist hier hilfreicher als eine Bewertung der schauspielerischen Leistung.⁵

⁵ Nicht ausführlich eingegangen werden kann hier auf die umfassenden Möglichkeiten der Arbeit mit universellen Requisiten wie Trinkröhrchen, Bällen, Tüchern, Stöcken, Zollstöcken usw. und auf die Variationsbreite der Arbeit an verschiedenen Spielorten (im Treppenhaus, am Lift, in der Aula, im engen Unterrichtsraum).

Bei den Übungen und Szenen zeigte sich, dass die Gruppe sehr heterogen war: sowohl sprachlich als auch schauspielerisch. Viel einfacher als im herkömmlichen Unterricht lassen sich durch Binnendifferenzierung solche Unterschiede für die gemeinsame Arbeit gut nutzen.

3.4 Übungen mit Hindernissen

Einem Darsteller mit längerer Spielerfahrung und großer Spielfreude wurden mitunter schwierigere Aufgaben gestellt, z.B. Übungen mit Hindernissen:

Während der Szene musste er ein Fußbad nehmen oder sein Arm war in Gips. Dadurch konnte er eingeschliffene Gewohnheiten auf der Bühne ändern (gestikulieren, herumlaufen) und neue Ausdrucksweisen finden (z.B. durch Mimik).

Andere, die eher Hemmungen hatten, sich auf der Bühne zu bewegen oder sich zu äußern, bekamen Aufgaben, bei denen sie etwas vergrößern oder verstärken sollten.

3.5 Beispiel einer Szene

Eine Kostprobe der Texte, die in diesen ersten Tagen entstanden, mag diese Szene aufzeigen, die dann als Szene 4 in das Theaterstück einging.

Die überhebliche Frau und ihr Mann treten von rechts auf die Bühne: sie geht vor und hat nur eine kleine Tasche, er schleppt schwere Koffer. Die beiden gehen auf zwei Stühle links zu, um sich zu setzen.

Der alte Mann beginnt, die Zeitung zu lesen. Von der rechten Seite kommt ein junger Mann, der neben ihm Platz nimmt. Nach einigen Momenten offensichtlicher Verlegenheit für den jungen Mann, da der alte Mann die Zeitung ruhig weiter liest, versucht der junge Mann, ein Gespräch zu beginnen.

JUNGER MANN: „Guten Morgen!“

ALTER MANN (*auf die Lektüre konzentriert*): „Ja... Guten Morgen.“

JUNGER MANN: „Ehm...Haben Sie gestern Bayern München gesehen?“

ALTER MANN (*er schaut ihn irritiert an*): „Nein. Ich hasse Bayern München. Ich habe Barcelona gesehen! Barcelona! Barcelona!“

JUNGER MANN: „Ah, verstehe...“

Von der rechten Seite kommen eine Mutter und ihre Tochter und sie setzen sich neben den jungen Mann.

JUNGER MANN (*freundlich*): „Guten Morgen!“

MUTTER (*freundlich*): „Guten Morgen!“

TOCHTER (*zum jungen Mann*): „Du, Hallo!“

TOCHTER (*frech zum alten Mann*): „Hallo, Du, alter Knacker! “

Der alte Mann sieht stumm das kleine Mädchen böse an. Inzwischen versucht das Kind, dem Mann die Zeitung wegzunehmen und nimmt sich eine Seite.

ALTER MANN: „Aber.. aber....!! Entschuldigung, das ist meine Zeitung!!“

TOCHTER: „Mutti, ich will lesen!“

MUTTER: „Lassen Sie sie lesen!“

ALTER MANN: „Aber..“ (er fängt wieder an, zu lesen, aber das Kind ist weiter lästig und hustet ihn an) „Nein!!“ (zum jungen Mann) „Ehhhhhhh Bayern München!?! Tauschen wir den Platz!“ (der junge Mann setzt sich auf den Platz neben dem Kind, aber auch er beginnt mitzulesen, und dabei hustet er stark und wiederholt in die offene Zeitung, was den alten Mann wieder stört)

ALTER MANN: „Hast du denn keine Manieren?“

JUNGER MANN: „Hm. Entschuldigung... Ich bin nicht so gesund!“

ALTER MANN: „Nein! Du bist gar nicht gesund!“

Der alte Mann steht verärgert auf und geht nach rechts ab.

Das Stück entwickelte sich später durch die regelmäßige Arbeit einmal in der Woche, am Nachmittag nach Ende des Unterrichts in der Schule und als Hausaufgabe durch das gemeinsame Verfassen des Textes weiter.⁶

Die Grundidee zur Handlung war es, mitmenschliche Beziehungen zu schildern, vor allem wollte man Vorurteile und deren Sinnlosigkeit präsentieren. Also dachten wir an ein Stück, in dem kleine Rivalitäten, Missverständnisse, aber auch Solidarität und Gefühle zum Ausdruck kommen. Als Schauplatz wählten wir einen Bahnhofswartesaal, weil dieser, als Ort, wo sich die Wege verschiedener Menschen kreuzen, als Spiegel des Lebens verstanden werden kann. Deswegen heißt die Stadt, wo dieser Bahnhof steht: Lebensdorf.

Sigrid Unterstab war Anfang März wieder in Triest und arbeitete noch einmal mehrere Tage mit der Gruppe, diesmal an der Vorbereitung der ersten Aufführung im Theater des Jugendzentrums „Ricreatorio E. Toti“, die ein großer Erfolg wurde. Für das Stück, das internationale Protagonisten und deren Kommunikationsprobleme thematisiert, wurden für dieses Heimspiel einige Passagen ins Triestinische übertragen, was in Triest, wo dieser Dialekt gut verstanden wird, großen Anklang fand und was auch die Kommunikationsprobleme innerhalb Italiens belächelt. Für die Aufführungen anderswo wurden diese Passagen auf Hochitalienisch in Abgrenzung zum Sizilianischen gespielt.

4 Einsatz von Facebook

In der Zeit zwischen November und März war der Kontakt zwischen Deutschlehrerin, Schülergruppe und Theaterexpertin, trotz ihrer vielen Reisen durch Europa, immer rege und konstant geblieben, und das geschah dank der im November auf Facebook gegründeten privaten Gruppe. Wir Lehrer/innen hätten vielleicht eine didaktische Plattform wie moodle o.ä. gewählt, aber es war die Initiative der Schüler, ihre eigene (Facebook-)Welt mit dem Projekt zu verbinden. Diese Facebook-Gruppe, der der Name „Ugo Party!“ (nach dem Namen einer fiktiven, aber vielleicht der bedeutendsten Figur des Stückes)

⁶ Die ersten Probenarbeiten wurden gefilmt, was die Schüler/innen unbefangen hinnahmen. Die Aufzeichnungen wurden später wichtiges Material zur Selbstreflexion. Inzwischen ist ein kurzer Film über das Projekt entstanden, der einen kleinen Eindruck von den Probenarbeiten vermittelt. <http://www.youtube.com/watch?v=TSH2-o1CSvs> (Kamera und Schnitt: Reiner Müller).

gegeben worden war, war der Treffpunkt für alle Beteiligten, Ort des Meinungsaustausches, der Speicherung und des Materials (Fotos, Videos, Links, Texte), der Möglichkeit für jedes Mitglied, die zum Theaterstück gehörenden Texte zu ergänzen und zu bearbeiten und die eigenen Beiträge bzw. die Korrekturen (seitens der Deutschlehrerin) hinzu zu fügen. Die Benutzung dieses Mittels ermöglichte das unmittelbare und gleichzeitige Verhandeln über verschiedene Fragen bezüglich Organisation, Requisiten, Bühnenbild, Kostümen, wie zum Beispiel:

Eintrag von V.:

Leute, was sagt ihr zu dem Koffer, den ich auf dem Dachboden meiner Großmutter gefunden habe? (wobei die Frage natürlich vom Hochladen des entsprechenden Bildes begleitet wurde)

Eintrag von S., Darstellerin einer Putzfrau:

Leute, wer kann mir morgen bitte ein Paar Gummihandschuhe mitbringen, ich komme nicht mehr rechtzeitig in einen Laden.

Eintrag der Theaterpädagogin:

Eine wichtige Information: In Turin gibt es keinen Vorhang. Zwischen dem 1. und 2. Akt muss also der Umbau im Dunklen erfolgen, die Polizei evtl. ins Publikum gehen. Was meint Ihr?

Eintrag des Kameramannes:

Ich schicke Euch den Link zu Eurem Kurzfilm. Viel Spaß beim Anschauen.

Eintrag der Lehrerin:

Das Theater hat mitgeteilt, dass wir morgen den Raum für die Proben erst um 15.00 Uhr und nicht schon um 14.00 Uhr zur Verfügung haben. Ihr habt also Zeit, nach Haus essen zu gehen. Es ist folglich nicht mehr nötig, dass ihr die Requisiten am Morgen in die Schule mitbringt!

Die Vorteile einer solchen Möglichkeit, alle Beteiligten rechtzeitig und gleichzeitig zu informieren und in Realzeit Nachrichten zu verbreiten, was sonst jedes Mal 20 Telefonanrufe erfordert hätte, liegen auf der Hand.

Ganz wichtig erwies sich die Hilfe des Facebook-Mediums bei der Vorbereitung der Reise nach Turin zum Wettbewerb „Mit Deutsch auf die Bühne“ sowie der Fahrt nach Aschaffenburg zum Schüleraustausch, wo wir das Stück unserer Partnergruppe vorspielten, und bei der Organisation einer Reise nach Berlin, wo zwei Aufführungen geplant waren, was sich allerdings leider zerschlug. In der Phase, als es auf Messers Schneide stand, ob die Reise stattfinden kann, gab es täglich unzählige Einträge in der Gruppe. Dazu gab es die Möglichkeit, unter allen Gruppenmitgliedern und nur unter Gruppenmitgliedern zu chatten: Es handelte sich da um regelrechte Diskussionen „im Plenum“, in denen man die Informationen über Buchungen austauschen und besprechen und die Absprachen schnell treffen konnte.

Durch die Gründung einer Facebook-Gruppe für ein Projekt, wie dieses der Schüler aus Triest, steigt die Eigenaktivität enorm, weil für Absprachen nicht wie sonst die Lehrerin oder Theaterpädagogin anwesend sein müssen, weil vorgeschlagen und demokratisch verhandelt wird, weil sich schüchterne Schüler, die sich mündlich evtl. nicht zu Wort melden würden, im Chat äußern.

Für uns, Lehrerin und Theaterpädagogin, war besonders beeindruckend und erfreulich zu sehen, wie ein Schüler, der anfänglich wegen seines eher zurückgezogenen Charakters nicht mitspielen wollte, dann aber akzeptierte, die Bahnhofslautsprecherstimme zu sprechen, bis er an einem gewissen Punkt auch als Spieler in einer Rolle auftrat. Dieser Schüler übernahm viel Technisches und Organisatorisches und wurde also zu einem zuverlässigen, immer selbstsichereren Bezugspunkt in unserer Arbeit. Auch dass eine Schülerin, die sich zu Probenbeginn weniger zutraute, beherzt die Rolle eines Polizisten übernahm, weil die Darstellerin erkrankt war, war imponierend.

Im gemeinsamen Niederschreiben des Textes, das in Facebook möglich war, war natürlich der vom jeweiligen Schüler hinzugefügte Teil allen zugänglich. Das stellte einen Ansporn dar, den Text selbst so gut wie möglich zu pflegen: Zum Teil wird da eine gewisse Dosis an Ehrgeiz mitgespielt haben, aber sicher hing diese besondere Pflege auch vom Gefühl ab, dass der Text, der nach und nach dank der Beiträge aller seine Gestalt erhielt, ein gemeinsames Produkt, ein gemeinsames Gut war. Dieses Gefühl der gemeinsamen Verantwortung und Urheberschaft bezog sich übrigens auf alle kleineren oder wichtigeren Entscheidungen und machte aus der Schülergruppe eine immer stärker solidarische Gruppe.

Die Facebook-Gruppe „Ugo Party!“ diente nicht nur zu praktisch-operativen Zwecken; manchmal war sie der Ort, wo man mit den anderen Gefühle teilte, sei es Sorge um die Aufführung, Hoffnung auf den Wettbewerb, Angst („Mein Gott, ich werde meine Rolle vergessen!“), Jubel wegen Erfolgs, Enttäuschung wegen der nichtrealisierten Reise oder die Freundschaft einer Mitschülerin gegenüber, die krank wurde und längere Zeit nicht in die Schule kam. Zu ihr wurde auch über die Facebook-Gruppe aus der Entfernung Kontakt gehalten, und auf diese Weise konnte sie nicht nur am Verlauf des Projekts Anteil nehmen, sondern sie sah, wie die Mitschüler und Lehrerinnen oft an sie dachten: Alle hießen sie auch bei ihrer Rückkehr natürlich liebevoll per Facebook willkommen. Später war das Mädchen sofort wirklich sehr aktiv als Darstellerin und bei der Regie beim Projekt; zum Zusammenhalt hatte UGO-Party beigetragen.

Fast schon kurios die „Tochtergruppe“: als es bei Wortspiel-Berlin etwas zu feiern gab, wurde kurzerhand eine neue Gruppe, ohne die Berliner Mitglieder, gegründet und online ein Geschenk verabredet: natürlich war das ein kleiner Film, der Figuren (einen Pizzabäcker, eine Pennerin, eine Zeitungsverkäuferin, Mutter und Tochter usw.) und Gags des Originalstücks verarbeitete und eine Überraschung in Form einer Szenischen Gratulation wurde, die die Empfänger sehr erfreute. Hier zeigt sich besonders deutlich, dass die Arbeit am Theaterstück kein Einzelprojekt geblieben war, sondern dass nachhaltige Prozesse in Gang gesetzt wurden, durch die die Mitspieler „gar nicht anders konnten“ als zu inszenieren und zu spielen. Die Figuren haben weiter gelebt, fast eine selbstständige Identität entwickelt, so dass sie am Ende auch reif genug waren, eine neue Geschichte zu erzählen. Der Migrant Mario Rossi, der im Laufe der Erarbeitung des Stückes als Rolle gestrichen worden war, tauchte plötzlich wieder auf und erinnerte somit auch noch einmal alle daran, wie eigentlich alles begonnen hatte. Zusätzlich wurden – fast nebenbei – Mittel der Filmgestaltung

genutzt: Vor- und Abspann, Einbau grafischer Elemente. Die Motivation dafür lag auf der Hand.

Ein weiterer Vorteil des sozialen Netzwerks ist, dass man immer auf dem Laufenden ist: Wenn ein Facebook-Freund etwas auf das Profil unserer Gruppe schreibt oder hochlädt: Man bekommt in solchen Fällen automatisch eine Mail und, falls man schon „drin“ ist, erscheint eine kleine Nachricht in der oberen Leiste auf der eigenen Facebook-Seite, die einen informiert, ob in einer Gruppe, zu der man gehört, etwas Neues passiert ist.

5 Fazit

Dieses Projekt hat, dank der Kombination von Spiel und sprachlichem Ausdruck und Spiel der Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache einen außergewöhnlichen Impuls gegeben.

Das Entwickeln eines ganzen Theaterstücks aus den von den Schüler/innen selbst improvisierten Szenen; die gemeinsame Stückerarbeitung und Regie, von Lehrerin und Theaterpädagogin nur angestoßen und koordiniert und nicht zuletzt die Führung der privaten Gruppe in Facebook sind alles Aspekte, die den kreativen und innovativen Charakter des Projekts hervorheben; sie entsprechen nicht den traditionellen Unterrichtsverfahren, sondern sie zeugen von der Suche nach neuen, kreativeren, den Jugendlichen vertrauten und ihrer Wirklichkeit näheren Wegen.

Die Vorteile speziell der Arbeit mit einer Gruppe in einem sozialen Netzwerk sind

- Zugang nur für Beteiligte
- Möglichkeit des gleichzeitigen Interagierens für alle Gruppenmitglieder
- Schnelle Erreichbarkeit von allen Gruppenmitgliedern (wenn eine Nachricht gepostet wird, erscheint sie im Profil aller)
- Beitrag zur Festigung des Zugehörigkeitsgefühls
- Erlebnis, das Medium zum eigenen Mitgestalten (über das Informieren von Freunden hinaus) zu nutzen.

Selbstverständlich ist es wichtig, mit den Schüler/innen abzuklären, ob sie sich der Risiken bei der Verwendung von Facebook, besonders der unzureichenden Datenschutzbestimmungen, bewusst sind und dass sie ihre Entscheidungen, wie privat eingestellte Daten sein dürfen, reflektiert und verantwortungsbewusst treffen sollten.⁷

⁷ In den Medien wird das Thema lebhaft diskutiert, z.B. <http://www.taz.de/Facebook-speichert-sogar-Geloeschtes/!79069/ vom 29.09.2011>.

Der Einsatz der Gruppe und das Potenzial solcher Spracharbeit wurde vom italienischen Ausschuss für die Verleihung des „Europäischen Sprachensiegels 2011“ erkannt⁸ und das Theaterprojekt des Liceo Francesco Petrarca „Nächster Halt: Lebensdorf“ in Zusammenarbeit mit Sigrid Unterstab von Wortspiel-Berlin erhielt im Oktober in Rom diese wichtige Auszeichnung der Europäischen Kommission.

Auch das wurde in der Facebook-Gruppe „UGO“ wieder intensiv virtuell gefeiert. Der Deutschlehrerin und einer Schülerin, die an den Feierlichkeiten zur Preisverleihung an der Ausstellungsgestaltung und Präsentation des Projekts bei der Ausstellung in Rom teilnahmen, wurde aufgetragen, allen über die Facebook-Gruppe von der Veranstaltung zu berichten. Das ganze Projekt zeigt eindrucksvoll, dass eine gute Kombination sprachlicher, künstlerischer, pädagogischer und technischer Mittel die oft beklagte Distanz zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen verringern kann.

6 Schlusswort

Obwohl in Italien vielerorts leider eine Konkurrenz zwischen dem Spanisch- und dem Deutschunterricht existiert, bekam die Klasse 2E am Samstag nach der ersten Aufführung freundlicherweise von der Spanischlehrerin eine Stunde zur Verfügung gestellt, um mit der Theaterpädagogin proben zu können. Als Dankeschön bat die Theaterpädagogin die Schüler/innen, das Stück doch auf Spanisch zu spielen. Große Aufregung, klar. Sie hatten 4 Minuten Zeit für die Vorbereitung und um sich klar zu werden, dass es ja ihr Stück ist und dass sie es mühelos auch auf Spanisch schaffen können. Fehlende Worte sollten sie dann einfach auf Deutsch, Englisch, Italienisch, Triestinisch, Chinesisch, Niederländisch, Kroatisch. . . oder in Phantasiesprache sprechen.

Dazu kam es kaum, denn die Gruppe spielte einen wunderbaren Durchlauf des Stücks auf Spanisch, fast fehlerfrei und selbst mit solchen Transfers, dass aus Bayern München kurzerhand Real Madrid wurde. Sicher werden die Schüler/innen diese spontane Unterrichtsstunde nicht so schnell vergessen, der Spanischlehrerin und der Theaterpädagogin war klar, dass sie in diesem Moment Sprachenlernen der Zukunft erleben – in Triest, mitten in Europa.

Fotolink —

http://www.wortspiel-berlin.de/fusion/photogallery.php?album_id=1

⁸ Siehe http://ec.europa.eu/education/languages/european-language-label/index_de.htm?cs_mid=2873.

Affektiv ist effektiv: Dramatische Aktivitäten als Hilfsmittel zur Erlangung einer interkulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht

Siegfried Boehm

Zusammenfassung

Um mexikanischen Deutschlernern ein fremdkulturelles Orientierungssystem näher zu bringen, das die Körpersprache miteinbezieht und emotional verankert werden kann, plädiere ich für den Einsatz des dramapädagogischen Lehensatzes. Sie kommt den realen Sprechsituationen des täglichen Lebens näher als die Unterrichtstechniken der üblichen Fremdsprachenvermittlung und eignet sich vorzüglich dazu, nonverbale Elemente in den Sprachaneignungsprozess miteinzubeziehen. Im folgenden Beitrag wird auf die Voraussetzungen dramapädagogischen Unterrichts eingegangen und es werden Vorschläge zur Auswahl und Erarbeitung von Alltagsszenen gemacht, bei deren Inszenierung bewusst auf Eigenheiten der Zielsprachenkultur zu achten ist, die den Lernenden fremd sind. Anschließend werden Schritte zum Einüben einer ausgewählten Szene vorgestellt und es wird über die Nachbereitung dieser Szene berichtet.

1 Interkulturelles Lernen

Man wird heute kaum noch bestreiten, dass für eine tragfähige Kommunikation zwischen Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Kulturen interkulturelle kommunikative Kompetenzen unabdingbar sind. Während früher nur relativ wenige Sprachenlernende in Mexiko ihre Fremdsprachenkenntnisse mit Muttersprachlern der gelernten Sprache anwenden konnten, gibt es heute mehr Möglichkeiten mit fremden Kulturen in Kontakt zu kommen. Aufgrund des NAFTA¹-Vertrags und der wirtschaftlichen Beziehungen zu den europäischen Ländern gibt es eine Zunahme von ausländischen Firmen in Mexiko. Zusammen mit Spanien stellt Deutschland für das Land den wichtigsten Handelspartner in Europa dar und steht nach den USA und Japan an dritter Stelle der Exportländer Mexikos.² Vor allem amerikanische und europäische Firmen, davon allein rund

¹ North American Free Trade Agreement.

² Siehe www.schielconsulting.de (15.4.2009)

600 deutsche Unternehmen, unterhalten in Mexiko Produktions- und Vertriebsniederlassungen, was dazu führt, dass viele Mexikanerinnen und Mexikaner in Zukunft auch im eigenen Land mit Interkulturalität im Berufsleben konfrontiert werden.

Wenn man davon ausgeht, dass die meisten Fremdsprachenlernenden derzeit das Ziel haben, sich mit Menschen einer fremden Kultur erfolgreich verständigen zu können bzw. sich in ihr zurecht zu finden, ist Lernen aus interkultureller Perspektive unumgänglich. Thomas (1988: 83) definiert interkulturelles Lernen folgendermaßen:

Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.

Nach Schmenk/Hamann (2007: 379-380) zielen interkulturelle Ansätze auf das „Verstehen“ einer anderen Kultur ab, indem diese mit der eigenen Kultur verglichen werden, was zu Empathie für andere und zum Verstehen des anderen sowie seiner Standpunkte und Ansichten führen soll. Sie geben allerdings kritisch zu bedenken, dass „Verstehen lehren“ ein unangemessenes Ziel im Fremdsprachenunterricht sein könnte und, wie viele Kritiker meinen, dass es eigentlich unmöglich sei, andere, bzw. andere Kulturen zu verstehen. Was meistens unter „Verstehen“ gemeint ist, wäre eher eine selbstgerechte Einstellung dem Anderen gegenüber. Die Einsicht in fremde Kulturen ist niemals neutral, sondern stets implizit von eigenen Perspektiven und Werten beeinflusst. Den Lernenden das Verstehen anderer Kulturen beizubringen würde eher zu kulturellen Vorurteilen als zu kultureller Sensibilität führen.

Wenn interkulturelles Lernen zu sehr auf essenzielle und allgemeine Konzepte sowie auf Differenzen gerichtet ist, so wird es schwierig einen interkulturellen Dialog herzustellen. Die Überbetonung der Kontraste „das Eigene – das Fremde“ sowie die kontrastive Perspektive dualer Kulturen „die Lernerkultur – die Zielsprachenkultur“ usw. führen dazu, dass Verhalten und Werte stereotypisiert, anstatt in der Auseinandersetzung relativiert werden (cf. Hu 1999). Es sollte somit insbesondere auch in Betracht gezogen werden, was die Kulturen gemeinsam haben. Oft verstehen wir uns besser mit jemandem, mit dem wir uns bis zu einem bestimmten Grade identifizieren können. Unterschiede innerhalb mitteleuropäischer Gesellschaften festzustellen kann unterhaltend und interessant sein, im Umgang mit außereuropäischen Kulturen würde das emphatische Differenzieren aber eher Grenzen ziehen. Je entfernter die Kulturen voneinander sind, desto mehr sollten wir auf Gemeinsamkeiten achten und weniger die Unterschiede betonen. Ein Vergleich ist meistens mit einer Bewertung verbunden, und Vorstellungen von *besser* und *schlechter* bestärken nur die schon vorhandenen Vorurteile (cf. Boehm 1999).

Fremdsprachenlernende stellen strukturelle oder kulturelle Gegebenheiten der Zielsprache in der Regel nicht in Frage und haben die Tendenz, Werte und Normen der Zielgesellschaft als absolut anzunehmen. Die Lehrperson muss hier von Anfang an versuchen klarzustellen, dass Kulturen erstens als heterogen, nicht als homogen und geschlossen, und zweitens als prozesshaft und dynamisch zu begreifen sind (cf. Auernheimer 2003: 75). Erfahrungsgemäß kann man das am besten vermitteln, indem Lernende ihr eigenkulturelles Orientierungssystem analysieren und somit feststellen, dass sie sich in verschiedenen Situationen nicht alle gleich verhalten, sondern es in jeder Kultur lediglich Tendenzen zu bestimmten Verhaltensmustern gibt. Erst wenn Lernende sich ihrer eigenen kulturellen Prägung(en) bewusst werden und erkennen, dass sie die fremde Sprache bzw. Kultur aus ihrer eigenen kulturell vorgeprägten Perspektive wahrnehmen, können sie die Bereitschaft bzw. die Fähigkeit entwickeln, von ethnozentrischen Ansichten Abstand zu nehmen (cf. Kessler und Küppers 2008: 1). Die Lehrperson hat somit die Aufgabe, den Lernenden nicht nur performative Sprachkenntnisse und ausführliche Information über das Zielsprachenland zu vermitteln, sondern sollte sie dazu anregen, das Fremde in ihnen selbst, in ihrer eigenen Umgebung sowie in der anderen Kultur zu erforschen (cf. Frimberger 2009).

2 Mexiko und die deutschsprachigen Länder

Auernheimer (2003: 107) betont, dass die zentralen Störquellenfaktoren bei der interkulturellen Kommunikation auf der Beziehungsseite zu suchen sind:

Die in der einschlägigen Literatur geschilderten Beispiele für Kommunikationsstörungen, meist durch differente Kulturmuster bedingt, betreffen fast immer die Beziehung, weil jemand zum Beispiel Formen der Höflichkeit oder Tabus verletzt. Dazu kommt, dass Beziehungsbotschaften überwiegend nonverbal ausgetauscht werden. Gerade die Bedeutung von Mimik und Gestik, Blickkontakt, sprachlicher Intonation, räumlicher Distanz, um nur einiges zu nennen, ist aber ebenso hochgradig kulturspezifisch wie ‚unbewusst‘. Denn da sie als selbstverständlich gilt, wird sie nie thematisiert.

Er identifiziert vier Dimensionen bzw. Faktoren, von denen die Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer bestimmt werden können:

- Machtasymmetrien
- Kollektiverfahrungen
- Fremdbilder (Stereotypen, Vorurteile)
- Differenz der Codes (Scripts, Kulturstandards).

Wenn man Mexiko und die deutschsprachigen Länder anhand der kulturellen Dimensionen von Hall (1973: 1-19; 1976: 80-105, 133-134; 1983: 44-58, 59-77) und Hofstede (1980, 1991 in McEntee 1998: 527-555) analysiert, wird man leicht feststellen können, dass es trotz einer offiziell westlichen Kulturrichtung folgende Unterschiede gibt: Während die deutschsprachigen Länder in Kategorien wie *niedrige Machtdistanz*, *hoher Individualismuswert*, *mittlere Unsicherheitsvermeidung* eingestuft werden sowie in *monochronische Kulturen* mit *niedriger Kontextinformation*, was die Kommunikation betrifft, so sind für Mexiko außer der Dimension *Maskulinität*³ kulturelle Kategorien wie z. B. *hohe Machtdistanz*, *Kollektivismus*, *hohe Unsicherheitsvermeidung* sowie *Polychronismus* und *hohe Kontextinformation* charakteristisch. Man kann anhand solcher Kategorien weiterhin zu dem Schluss kommen, dass Mexiko und die USA kulturell weit voneinander entfernt sind und sich in naher Zukunft, trotz des zunehmenden kommerziellen und kulturellen Einflusses des nordamerikanischen Nachbarn, daran kaum etwas ändern wird.

3 Dramapädagogische Hilfsmittel als methodischer Zugang zu interkulturellem Lernen

Im dramapädagogischen Unterricht nutzen Lehrer und Schüler bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das methodische Know-How einer Dramatikerin, Regisseurin und Schauspielerin zur Inszenierung von Lernprozessen. Im Vordergrund steht dabei nicht – wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten – die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen (Schewe 1993: 112).

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht gibt es mehrere Möglichkeiten, um Lernprozesse zu fördern und eine positive Unterrichts Atmosphäre zu schaffen. Even (2003: 182) erwähnt z. B. die *Simulation Globale*,

eine Unterrichtsmethode, die echtes Handeln in imaginären Situationen im Fremdsprachenunterricht initiiert. In einer simulierten fremdsprachlichen Welt bewegen sich die Lernenden als Personen mit selbst gewählten fiktiven Identitäten, treten miteinander in Kontakt, meistern Aufgaben, lösen Probleme und werden vor allem sprachhandelnd tätig.

Die *Simulation Globale* ist zwar dem Rollenspiel ähnlich, indem sie die Realität nachahmt,

geht aber gleichzeitig durch breit angelegte Simulationsrahmen, in denen die Teilnehmenden keine vorgegebenen Rollen übernehmen, sondern sie vielmehr selbst kreieren, sowie durch längere zusammenhängende inhaltliche Ausgestaltungen, die sich über mehrere Tage bzw. Wochen hinziehen können, weit darüber hinaus.

³ Nach Hofstede (1991: Seitenzahlen) bedeutet diese Dimension „Gewinn- und Erfolgsorientierung, Prestige und Status“ anstelle von „Lebensqualität, Toleranz“, etc. welche Eigenschaften der Dimension *Feminität* darstellen.

Dramatische Aktivitäten fördern Empathie sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung und zielen auf einen gruppendynamischen Prozess ab. Fremdkulturelle Phänomene werden hier nicht nur erklärt, sondern am eigenen Leibe erfahren. Erst wenn ein sprachlicher Ausdruck mit einem sinnlichen Eindruck verknüpft werden kann, nimmt er für den Lernenden Bedeutung an (cf. Schewe 1993: 67).

So betont z.B. Tselikas (1999: 28) den Einbezug des ganzen Körpers im Sprachlernprozess:

Teile des spontanen Sprechens sind auch die Gestik, Mimik, der Rhythmus, die Intonation, die Proxemik, nämlich die Art und Weise, wie man in einer Begegnung körperliche Zuwendung, Nähe und Distanz regelt. Dies sind lauter Fähigkeiten, die durch den Körper zum Ausdruck kommen und nur durch den Körper gelernt werden können. Diese Elemente sind auch kulturell unterschiedlich. Jede Kultur und jede Sprache hat ihren eigenen gestischen Ausdruck, Rhythmus, ihre Mimik und ihr Verständnis von räumlicher Nähe und Distanz. Der Sprachaneignungsprozess beinhaltet somit nicht nur das Erlernen von Vokabular, Sprachstruktur etc. sondern auch das Wissen über und die Befolgung der Konventionen, die dem Ausdruck durch nonverbale Zeichen zugrunde liegen und die die Sprache begleiten. Das Erlernen einer fremden Sprache ist also gleichzeitig ein kulturelles Lernen, das schon mit den nichtverbalen Elementen der Sprache beginnt.

An der Nationalen Autonomen Universität Mexikos (UNAM) leite ich das Projekt *Dramapädagogik als Mittel zur Erlangung einer interkulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht*. Anhand zehn fiktiver Alltagsszenen in Deutschland sollen Lernende eine interkulturelle Sensibilität entwickeln, die ihnen beim späteren Aufenthalt im Land der Zielsprache helfen soll, sich zurecht zu finden. Die Protagonisten sind ein mexikanisches Paar, Carlos und Olivia, die ein Stipendium für einen Studienaufenthalt in München bekommen haben und dort mit verschiedenen Alltagssituationen vertraut gemacht werden müssen.

Bei den Szenen wurde besonders darauf geachtet, dass die Situationen

- authentisch sind⁴ und landeskundliche Information enthalten;
- nicht mehr als 10-15 Minuten in Anspruch nehmen;
- einen dramatischen Höhepunkt enthalten;
- ein offenes Ende haben, das die Lernenden selbst bestimmen können.

⁴ Die Szenen wurden aufgrund persönlicher Erfahrungen ausgearbeitet. Man könnte evtl. kritisieren, dass sie Fremdbilder verstärken, aber in Hinsicht auf die Bewusstmachung eines fremdkulturellen Orientierungssystems wurde mehr Wert auf *typische* Werte und Normen der deutschsprachigen Gesellschaft gelegt. In der Nachbesprechung der Szenen müssen diese allerdings relativiert werden und die Erfahrung zeigt, dass die Lernenden im Allgemeinen erkennen, dass sich nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft gleich verhalten.

Die vorgegebenen Dialoge müssen auch nicht auswendig gelernt werden, sondern dienen als Richtlinien. Es können auch Sprechkarten angefertigt werden, von denen die Aussagen abgelesen werden können. Die ausgewählten Szenen handeln von *Wohnungs- und Jobsuche, Benutzung der öffentlichen Transportmittel, Einladungen zum Essen, Einkauf, Diskothekenbesuche, usw.*

Nachdem die Kursteilnehmenden sich mit den Dialogen vertraut gemacht haben, sollen sie eine Liste der interkulturellen Aspekte der Szene aufstellen und diskutieren, was in der deutschsprachigen Kultur⁵ aus ihrer Sicht anders ist als in Mexiko und warum. Es ist stets wichtig, dass die Lernenden ihre eigenen Hypothesen über die Bedeutung der jeweiligen Situation aufstellen und diese interpretieren. Ihre mentalen Bilder und spontanen Reaktionen werden als Ausgangspunkt genutzt, egal wie stereotyp, unvollkommen oder klischeehaft sie möglicherweise sind. Diese inneren Vorstellungen müssen diskutiert, verglichen und differenziert werden. In dieser Weise wird eine Distanz zur eigenen Kultur erreicht, die notwendig ist, um interkulturelle Fähigkeiten zu entwickeln (cf. Fischer 1999: 29-42).

Die Lehrperson kann diese Liste dann noch vervollständigen. Wenn die Lernenden nicht nur linguistisch, sondern auch physisch die Erfahrung eines fremdkulturellen Orientierungssystems machen, sind sie besser in der Lage dieses zu verstehen. Kessler und Küppers erklären wie die Dramapädagogik ein Bewusstsein für die Körperlichkeit schaffen kann, die bei der interkulturellen Kommunikation eine wichtige Rolle spielt:

Gerade bei der interkulturellen Begegnung ist es nicht ausreichend, ein Bewusstsein für die eigene bzw. die fremde Kultur zu entwickeln, das sich auf mentale Aspekte beschränkt. Genauso wenig ist es ausreichend, dem Gegenüber eine ausschließlich ‚intellektuelle Offenheit‘ zu demonstrieren. Vielmehr müssen sowohl die ‚cultural awareness‘ als auch die emotionale Disposition des interkulturellen Sprechers durch eine entsprechende Körpersprache unterstützt werden. Daher ist es sowohl wichtig, ein Bewusstsein für die eigene Körperlichkeit (und die des anderen) als auch die physische Äußerung von Nähe und Distanz, von Offenheit und Verslossenheit bzw. Voreingenommenheit zu gewinnen. Ein solches Bewusstsein lässt sich durch dramapädagogisches Arbeiten einüben, denn bei der bewegungsästhetischen Arbeit wird intellektuelle und somit oft abstrakte Kommunikation zur authentischen Kommunikation, die den Austausch sprachlicher und physischer Zeichen beinhaltet und ein Bewusstsein für Körperlichkeit voraussetzt und fördert (Kessler/Küppers 2008: 16).

⁵ Obwohl es zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz auch kulturelle Differenzen gibt, sind diese im Vergleich zum lateinamerikanischen Kontext für das interkulturelle Verständnis nicht besonders ausschlaggebend, weswegen hier der Einfachheit halber generalisiert wird.

4 Vorbereitung der Szenen

Nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende sind performative Aktivitäten eine Herausforderung, was sicherlich der Grund dafür ist, dass Dramapädagogik noch nicht so im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird, wie es zu wünschen wäre. Im Gegensatz zum Grammatikunterricht oder Leseverstehen anhand eines Textbuches begibt sich die Lehrperson in das Risiko einer Lernsituation, die nicht vorhersehbar ist. Sie kann gut ausgehen, wenn die Lernenden mitmachen, kreativ sind und Spaß an der Sache haben, sie kann aber auch schief gehen, falls niemand Lust hat zu *spielen*, die Lernenden nicht die richtigen Worte finden, sich ständig hilfeschend an die Lehrperson wenden usw. Die Anweisungen zum Rollenspiel in den Textbüchern sind oft defizitär, so dass unbefriedigende Lernsituationen vorprogrammiert sind. Die Lernenden bekommen kaum „Identifikationshilfen“; es erfolgt keine reflektierte Arbeit an der Rolle, d.h. keine reflektierte Einfühlung in die Situation bzw. Person (cf. Schewe 1993: 154). Weiterhin haben die kurzen Szenen der Textbücher keinen dramatischen Höhepunkt, Kreativität und Interesse der Lernenden bleiben von vornherein ausgeschaltet (cf. *ibid.* 161).

Um so einer Frustration vorzubeugen, sollten die Lernenden behutsam in die dramapädagogische Unterrichtsform eingeführt werden. Erfahrungsgemäß kann das folgende Vorgehen helfen:

- Es wird mit kurzen Warm-up-Übungen im Unterricht begonnen, die die Kursteilnehmenden damit vertraut machen, sich frei im Klassenzimmer zu bewegen.
- Es ist äußerst wichtig, eine Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und Lernenden zu schaffen. Das kann gefördert werden, indem die Lehrperson nicht ausschließlich Regie führt, sondern eine kleine Rolle in der Szene übernimmt.
- Wenn die Lernenden Spaß an einer Aktivität haben, sollte man sich an ihrer Begeisterung freuen und nicht gleich zur nächsten Aktivität fortschreiten. Es sollte möglichst in einem entspannten Rhythmus gearbeitet werden.
- Den Lernenden muss genug Zeit gegeben werden sich gegenseitig kennen zu lernen. Das kann z.B. durch mehr Partnerarbeit oder Gruppenarbeit im Unterricht geschehen.
- Die Lernenden dürfen nie das Gefühl haben überfordert oder bloßgestellt zu werden.

Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind sollte man mit dem *Inszenieren der Fremdsprache* beginnen. Die Lehrperson wird hauptsächlich damit beschäftigt sein, die Handlungssituation zu rekonstruieren. Sie muss die Lernenden zum Handeln inspirieren sowie die Mitarbeit unter ihnen koordinieren und stets den Überblick über die ganze Szene haben, d.h. Autorin, Schauspielerin und Regisseurin zur gleichen Zeit sein. Schewe (1993: 330-331) bemerkt dazu:

Die Bandbreite von Inszenierungsmöglichkeiten ist offensichtlich groß, doch die Fülle von Inszenierungsideen ist von Lernergruppe zu Lernergruppe verschieden. Ob der Lehrer den Teilnehmern weitgehende Autonomie bei der Vorbereitung und Durchführung einer Inszenierung zutraut bzw. inwieweit er durch entsprechende Beispiele und Vorschläge einen Inszenierungsweg bahnt, muss von Fall zu Fall entschieden werden... Welche Akzente die einzelnen Gruppen bei ihrer Inszenierung setzen, hängt davon ab, wie sie den Text verstehen. Das in der Gruppe ausgehandelte Textverständnis beeinflusst die Form, in der der Text inszeniert wird.

Verschiedene institutionelle Rahmenbedingungen müssen ebenso bedacht werden, wobei längere, über mehrere Wochen regelmäßig stattfindende Workshops vorzuziehen sind. In meinem spezifischen Fall an einer Universität in Mexiko dient der DaF-Unterricht den Studierenden vorrangig als studienbegleitende Zusatzqualifikation. Da aber im Allgemeinen noch ein Defizit an Englischkenntnissen besteht, wird dem Englischen der Vorzug gegeben; wenn die Zeit lediglich für eine Fremdsprache reicht. Zudem erscheinen sie nicht regelmäßig zum Unterricht und es ist schwierig, eine Unterrichtseinheit mit denselben Studierenden über mehrere Unterrichtsstunden durchzuführen, zumal auch ein Lehrplan mit einem Textbuch eingehalten werden muss. Aus Erfahrung kann ich aber nur bestätigen, dass man fast alle Situationen eines Textbuches dramatisieren kann, wenn sich die Lernenden einmal an dramapädagogische Verfahrensweisen gewöhnt haben und eine Vertrauensbasis zwischen ihnen und der Lehrperson besteht. Sie freuen sich dann geradezu darauf, wieder einmal eine Situation „spielen“ zu dürfen.

5 Fünf Schritte zum Einüben der Szene „In der U-Bahn“

Mit meinen mexikanischen Studierenden, die sich im Deutschen ungefähr auf dem Sprachniveau A2 nach den Normen des Europäischen Referenzrahmens bewegen, habe ich die Szene „In der U-Bahn“ (siehe Anhang) ausgewählt. Für Menschen aus weniger industrialisierten Ländern ist es oft schwierig, sich mit den komplexen Regeln eines differenzierten öffentlichen Transportsystems auseinander zu setzen, und das beginnt eben schon bei Ankunft in Deutschland, Österreich oder der Schweiz. Man könnte dabei kritisieren, dass die Szene eher strukturelle als kulturelle Probleme aufweist. Trotzdem fanden es meine Studierenden sehr wichtig, darüber Bescheid zu wissen. Der folgende Vorschlag zum Einüben der Szenen ist zeit- und lehrplangebunden, d.h. die Lernenden konnten die Szene im normalen Unterricht erarbeiten – im Wissen, dass diese Unterrichtsarbeit mit den allgemeinen Zielsetzungen des Kurses korrespondierte. Einen Monat lang wurden zwei Wochenstunden (von vier) zur Vorbereitung genutzt. So hatten die Lernenden nicht das Gefühl etwas für die Abschlussprüfung „verpasst“ zu haben. Als die schon erwähnten Bedingungen

erfüllt waren, verlief die unterrichtliche Inszenierung in folgenden Schritten⁶:

Die Teilnehmenden lesen die Szene leise.

Danach werden Strukturen und unbekanntes Vokabular erklärt. Die Lernenden sollen interkulturelle Aspekte selbst entdecken und angeben, was ihnen fremd erscheint. Diese werden in der Gruppe diskutiert, danach macht die Lehrperson sie noch auf weitere Aspekte aufmerksam.

Die Texte werden in Rollen gelesen, d.h. jede/r Teilnehmer/in übernimmt eine Rolle und liest sie laut vor.

Wenn es keine Fragen zur Szene mehr gibt, werden Kleingruppen gebildet, in denen die Szene zu Ende geschrieben wird.

Die Lernenden entscheiden sich für eine Version und diese wird von der Lehrperson korrigiert.⁷

Anschließend werden die Rollen für die Szenen verteilt. Die Lernenden bestimmen selbst, welche Rolle sie übernehmen wollen. Man kann die Rollen auch auslosen.⁸

Jeder Teilnehmer liest erneut seine Rolle vor, wobei auf richtige Aussprache und Intonation geachtet wird. Danach lesen sie ihre Rolle in verschiedenen Stimmungen: laut, leise, traurig, lustig, langweilig, singend usw. und gehen dabei frei im Raum herum.

Die Lernenden werden an die Identifizierung mit der ausgewählten Rolle herangeführt. Dabei werden unter anderem folgende Fragen als Ausgangspunkt genutzt: Was sagen die Personen und warum? Was fühlen sie? Wie bewegen sie sich, welche, Gesten machen sie usw.?

Die Lernenden markieren ihre Texte und schreiben sie auf Sprechkarten.

Die Texte sollen so gut wie möglich auswendig gelernt werden. Je nach Umfang, Zeit und Anzahl der Teilnehmenden können sie aber auch von den Sprechkarten abgelesen werden.⁹

⁶ Die Lernenden haben das erste Mal eine Szene gespielt und hatten nur wenig Erfahrung mit dramapädagogischen Unterrichtsformen.

⁷ Eine Gruppe ließ Carlos und Olivia davon rennen als die Tür des Waggons aufging. Da gerade Fasching gefeiert wurde, gab es viele verkleidete Leute und der Kontrolleur konnte sie unter den Maskierten nicht wieder finden. Die zweite Gruppe tauschte den älteren Herrn für eine ältere Dame aus, die sich schließlich bereit erklärte die Strafe zu zahlen und die beiden auch noch zum Essen einlud. Hier kommt es natürlich mehr auf die Kreativität der Lernenden als auf eine realistische Situation an. Die Studenten entschieden sich für diese Version, wobei am Ende bei den Erklärungen zu interkulturellen Aspekten über ihre Wahrscheinlichkeit diskutiert wurde.

⁸ Als Lehrperson möchte man natürlich gerne bestimmte Rollen den dafür geeigneten Lernenden geben, aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmenden verantwortlicher für ihre Rollen sind, wenn sie sie selbst ausgewählt haben. Man sollte den Studierenden dabei so viel Autonomie wie möglich lassen, auch wenn man nicht immer ganz glücklich über die Rollenverteilung ist. Ich übernahm dabei auch eine kleine Rolle, was Vorteile für die Gruppendynamik mit sich bringt. Dadurch wird die Integration gefördert und das Vertrauen zwischen Lernenden und Lehrenden verstärkt. Allerdings darf die Lehrperson in dieser Phase die Szene nicht unterbrechen, um zu korrigieren. Die dramatische Handlung sollte sich entfalten können und Fehler können im Anschluss an die Szene besprochen werden.

⁹ Die Sprechkarten waren eine Stütze für die Lernenden und wurden in der Szene zumeist geschickt versteckt.

Die verschiedenen Orte der Szene werden im Klassenzimmer festgelegt, wobei Tische und Stühle zurechtgerückt, Plakate auf die Wände geklebt, die Tafel beschrieben wird, usw.¹⁰

Die Szene wird zum ersten Mal gespielt. Die Lehrperson versucht den Lernenden eine Stütze zu sein, d.h. sie sagt ein, hilft, hat eine erzählende Funktion, usw.¹¹ Nach der Szene werden die Fehler erklärt und Hinweise auf nonverbales Verhalten gegeben.

Wenn die Szene gut eingeübt ist und es keine Einwände von Seiten der Lernenden mehr gibt, wird sie gefilmt. Dazu verkleiden sich die Teilnehmenden und können sich somit besser in die Rolle einbringen.¹²

Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer erhält eine CD von der Aufführung.

6 Nachbereitung der Szene

Filmaufnahmen eignen sich besonders gut zur Besprechung und Evaluierung der Szenen. In der darauffolgenden Reflexionsphase zeigten wir die Videoaufnahme, damit alle Teilnehmer an der Szene die Möglichkeit hatten sich zu beobachten. Dabei konnte auch das nonverbale Verhalten der Lernenden analysiert und zwischen der mexikanischen und deutschsprachigen Körpersprache verglichen werden. Es versteht sich von selbst, dass Fremdsprachenlerner nicht das Verhalten von Personen der Zielsprachenkultur annehmen müssen, sie müssen es aber kennen und verstehen, damit keine Missverständnisse aufkommen. Natürlich konnten die Lernenden die deutsche Körpersprache nicht aus dem Text erkennen, aber durch die Videoaufnahme wurden sie auf ihre eigenen Verhaltensweisen aufmerksam.¹³

In dieser Phase nahmen wir auch eine linguistische Fehlerkorrektur in der Gruppe vor und ich machte auf gravierende Fehler aufmerksam. Auch möchte ich an dieser Stelle erneut betonen, dass die verfilmte Szene nicht perfekt sein muss. Eine perfekte Aufführung der Szene würde in einem Fremdsprachenunterricht nicht nur zu viel Zeit in Anspruch nehmen, sondern auch unnötigen Stress bei den Lernenden hervorrufen.

In der Schlussphase bat ich die Teilnehmenden der Szene um Feedback und Kommentare zu unserer Aufführung. Dazu meinten sie Folgendes¹⁴:

¹⁰ Ich brachte einen U-Bahnplan von München sowie Fotos von der U-Bahn mit ins Klassenzimmer. So konnten sie u.a. sehen, wie ein Fahrkartenselbstbedienungsautomat aussieht, was ihnen beim Entwurf ihres eigenen für die Szene geholfen hat.

¹¹ Die Kursleiterin kann Gedanken der Personen aussprechen. Diese können auch auf einem Schild geschrieben stehen. Die Teilnehmenden fanden es auch lustig, die Gedanken auf ihren Handys aufzunehmen. Man lässt dabei am besten die Lernenden selbst entscheiden, welches Vorgehen sie vorziehen.

¹² Man merkte deutlich, dass die Studenten ihre Hemmungen verloren, sobald sie verkleidet waren. Die Verkleidung hilft bei der Einfühlung in die Personen.

¹³ Zum Beispiel hielt Olivia die alte Dame, die ihnen die Strafe zahlte, am Arm und sagte „Oma“ zu ihr. Hier wurde diskutiert, ob eine ältere Dame in Deutschland das als liebevoll (wie evtl. in Mexiko) oder als zu dreist und fast beleidigend interpretieren würde.

¹⁴ Die Diskussion über die Szene fand auf Spanisch statt. Ich machte mir dabei Notizen und

- „Die CD mit der Aufführung der Szene war eine „Belohnung“ und ein Andenken an den Sprachunterricht. Sie erhöhte die Motivation und wir fühlten uns verantwortlich für die Szene.“
- „Mir hat besonders die Dekoration des Klassenzimmers gut gefallen. Dabei hatten wir viel Spaß und haben uns besser kennen gelernt.“
- „Ich fand es toll, dass wir Sprechkarten benutzen konnten, so musste ich nicht so viel Zeit damit verbringen, die Rolle auswendig zu lernen. Man durfte manches auch etwas anders sagen.“
- „Falls ich einmal in ein deutschsprachiges Land kommen sollte, werde ich mich sicherlich an unsere Szene erinnern, wenn ich eine Fahrkarte aus einem Automaten holen muss. Jedenfalls habe ich schon eine Ahnung, wie das geht, kenne die verschiedenen Modalitäten und weiß, worauf ich aufpassen muss.“
- „Erst als wir uns etwas verkleidet hatten, konnte ich mich in meine Rolle hineinversetzen und es war sehr lustig.“
- „Ich fand es gut, dass auch unser Lehrer mitspielte, er machte auch Fehler wie wir und ich fühlte mich dadurch freier und nicht so beobachtet.“
- „Meine Familie und Freunde waren ganz stolz auf mich, als sie die Videoaufnahme sahen und mich Deutsch sprechen hörten. Ich war selbst etwas darüber erstaunt und fühle mich jetzt sicherer als vor unserer Szene.“

7 Schlussfolgerungen

Das ständige Einüben und Wiederholen der Rolle hat auch dazu beigetragen, dass die Lernenden ihre linguistischen Fähigkeiten verbessern konnten. Besonders Aussprache, Intonation und fließendes Sprechen wurden mehr geübt als im normalen Sprachunterricht. Die vorgegebenen Dialoge beinhalteten außerdem viele typische deutsche Redewendungen, Partikeln und umgangssprachliches Vokabular, das die Lernenden besser behalten konnten, da sie es in einem Kontext lernten, der annähernd der Realität im Zielsprachenland entspricht.

Das relative Verhalten der deutschsprachigen Gesellschaft können die Lernenden allerdings erst nach dem Inszenieren mehrerer Szenen einigermaßen nachvollziehen. Zwischen dem Eigenen und dem Fremden erreichen sie eher einen „dritten Ort“. Nach Kessler und Küppers (2008: 221) kann durch dramapädagogisches Arbeiten eine Situation entstehen, in der authentische Erfahrungen möglich sind und Lernen im Sinne eines sich Veränderns durch

übersetzte die Kommentare auf Deutsch.



Abbildung 1: Gruppenfoto

Zweifel, Nachdenken und Überlegen geradezu notwendigerweise eintritt. Der Interkulturellen Dramapädagogik wohnt somit das Potenzial inne, den viel zitierten „dritten Ort“, die Perspektive zwischen ‚dem Eigenen‘ und ‚dem Fremden‘, im Fremdsprachenunterricht zu realisieren und auf interkulturelle Kompetenz *in all ihren Facetten* hinzuarbeiten.

Wenn auch nicht alle Fahrkartenautomaten gleich sind, so erwarben die Teilnehmer der Szene doch Wissen über ein differenzierteres Transportsystem als im Heimatland. Auch das nonverbale Verhalten konnte besser trainiert und mit der eigenen Kultur verglichen werden. Besonders Kenntnisse über Gestik, Körperhaltungen, Sprechlautstärke, Distanz zwischen den Personen, Kleidung, Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale¹⁵, etc. wurden durch das dramapädagogische Vorgehen besser verankert.

Auffallend positiv erschien mir vor allem die Gruppenintegration. Die Teilnehmenden lernten sich durch die dramatischen Aktivitäten immer besser kennen und hatten auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zueinander.

Es reicht also nicht aus, Werte, Normen und Verhalten einer fremdkulturellen

¹⁵ In der Szene verabschiedeten sich z. B. zwei Passantinnen mit einem Kuss auf die Wange. Die Gestik eignete sich zur Erklärung, dass man sich in den deutschsprachigen Ländern eher mit der Hand begrüßt und verabschiedet und weniger mit einem Wangenkuss oder Umarmung, so wie es in Mexiko üblich ist. Obwohl man dieses Wissen oft voraussetzt, ist es für viele Lernende nicht selbstverständlich.

Gesellschaft zu erklären. Die Lernenden können diese eher erfassen, wenn sie in einen Kontext eingebettet sind, der der Wirklichkeit nahe kommt. Um am effektivsten zu diesem „dritten Ort“, dem Ort der Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem, an dem „aus beiden Polen ‚fremd‘ und ‚eigen‘ bzw. ‚unbekannt‘ und ‚bekannt‘ etwas Neues, etwas Gemeinsames entsteht“ (Kessler 2008: 90 in Schewe 2009: 3) zu gelangen, wird ein dramapädagogisches Vorgehen empfohlen - insbesondere wenn der Unterricht nicht im Zielsprachenland stattfindet.

Bibliographie

- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Boehm, Siegfried (1999): „Los objetivos ‘subjettivos’ de la enseñanza de la cultura y civilización en el marco del aprendizaje de idiomas extranjeros”. In: *Antología del 10° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México, D.F.: CELE, UNAM, 259-270
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Fischer, Roland (1999): „European Concepts for global intercultural communication. Can they work?“ In: *Antología del 10° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México, D.F.: CELE, UNAM, 29-42
- Frimberger, Katja (2009): Towards a pedagogy of strangeness. Exploring the potential of strangeness for foreign language education. In: *Scenario III/1*, 17-28
- Hall, Edward (1973): *The Silent Language*. Garden City, N.Y.: Anchor Press/Doubleday
- Hall, Edward (1976): *Beyond Culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press/Doubleday
- Hall, Edward (1983): *The Dance of Life*, Garden City, N.Y.: Anchor Press/Doubleday
- Hofstede, Geert (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, California: Sage
- Hofstede, Geert (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw Hill
- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 277-303
- Kessler, Benedikt; Küppers, Almut (2008): A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: *Scenario II/2*, 3-24

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

Frankfurt/Main: Peter Lang

McEntee, Eileen (1998): *Comunicación Intercultural.* México, D.F.: McGraw Hill

Schmenk, Barbara/Hamann Jessica (2007): "From History to Memory: New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs". In: Lorey, Christoph/Pleus, John/Rieger, Caroline (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, Intercultural Literacies and German in the Classroom.* Tübingen: Narr

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren.* Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität

Schewe, Manfred (2009): *Interkulturelle Dramapädagogik* von Benedikt Kessler (Rezension). In: *Scenario* III/1, 64-67

Thomas, Alexander (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch.* Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik

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

Anhang 1: In der U-Bahn

- **Mitspielende:** 5-8 Personen
- **Materialien und Artikel:** Plakate, Stifte (Fahrkartenautomaten und Schilder malen); Tirolerhut, Trachtenjacke (Bayer); Fahrkarten, evtl. Spielgeld, Brille, Stock (älterer Herr).

Szene 1: Vor dem Fahrkartenschalter

Carlos und Olivia haben heute ihren ersten Tag an der Universität in München. Sie nehmen die U-Bahn am Sendlinger Tor und suchen einen Schalter, um die Fahrkarte zu kaufen.

Olivia: Hier verkauft wirklich niemand Fahrkarten und Polizisten gibt es auch nicht, die man fragen könnte. Ich glaube, wir sollten einfach so die U-Bahn nehmen. Man kommt ja auch ohne Fahrkarte rein. **Carlos:** Das ist mir zu riskant! Schau mal, hier ist ein Automat. Probieren wir's doch mal, die Fahrkarte hier zu kaufen. **Olivia:** *Schaut den Automaten an.* Oh je, da gibt es so viele Erklärungen und nur auf Deutsch! Frag doch mal, ob uns jemand da eine Fahrkarte rausholen kann. Alle rennen durcheinander.

Carlos: *(denkt)* „Hier hat wirklich niemand Zeit.“ Entschuldigung... **Passant:** Ich spreche kein Deutsch. *Er geht weiter.* **Olivia:** Oh, Verzeihung, könnten Sie uns bitte behilflich sein? Wir möchten zwei Fahrkarten zur Universität. **Passantin:** Hm. Das ist keine Kurzstrecke mehr. Also die Einzelfahrscheine kommen Ihnen ziemlich teuer, da würde ich Ihnen einen 10 Fahrten-Schein oder eine Tageskarte empfehlen. Wie viele Zonen brauchen Sie denn normalerweise? **Carlos:** Oh, wir wohnen in der Lindwurmstraße. **Passantin:** Da reicht die Innenzone. Ein Bayer, der schon länger zugeschaut hatte, mischt sich ein.

Bayer: Wenn Sie drei Tog' in Minchn bleim, dann nehmen'S doch die 3 Tageskarte. **Olivia:** Wir bleiben ein ganzes Jahr hier. **Passantin:** Ja, dann gehen Sie am besten zur Zeitkartenzentrale, da gibt es Wochen- und Monatskarten. **Bayer:** Sie brauchn bloß a Buidl und an Nachweis über Wohn- und Arbeitsort. **Carlos:** *(wird ungeduldig)* Das haben wir jetzt aber nicht dabei. Wir wollen erst mal nur eine Fahrkarte. **Passantin:** So, dann drücken wir einfach mal auf die 3 Tageskarte. Mit der können Sie so oft Sie wollen im Innenraum der Stadt herumfahren und es gibt auch eine für 2 Personen, wenn Sie immer zusammen bleiben. **Olivia:** Wir hätten lieber jeder eine. Carlos und Olivia geben der Passantin das Geld und sie holt die Fahrkarte aus dem Automaten.

Carlos und Olivia: Vielen Dank! **Passantin:** Bitte, gern geschehen. *Sie geht weiter.* **Carlos:** Die war aber sehr nett! Nur sind wir jetzt etwas zu spät dran. Du weißt doch, dass Pünktlichkeit hier so wichtig ist. **Szene 2: Auf der Rolltreppe**

Beide nehmen die Rolltreppe und stellen sich nebeneinander. Ein Passant schubst Carlos und rennt die Rolltreppe hinunter.

Carlos: Hey, ist der aber unhöflich! **Olivia:** Schau doch, die stehen alle rechts und gehen links. Das muss hier eine Regel sein. Olivia und Carlos gehen nach der Rolltreppe in die falsche Richtung.

Passant: Hier dürfen Sie nicht durch! Da steht doch "Durchgang verboten". **Olivia:** *(denkt)* „Was geht den das an? In Mexiko gehen wir doch immer

durch, wo ‚no pase‘ steht, da kommt man meistens schneller zum Zug“. **Olivia und Carlos:** Danke. **Szene 3: Im Zug**

Beide nehmen jetzt den Zug und setzen sich hin.

Carlos: Hier bekommt man wenigstens einen Sitzplatz. In Mexiko-Stadt muss man immer stehen, da die Waggons meistens überfüllt sind. Ein älterer Herr mit Stock kommt herein und wendet sich an Carlos.

Älterer Herr: Stehen Sie bitte auf, junger Mann, dieser Platz ist für Senioren reserviert. Carlos schaut verwundert und steht auf. Ein anderer Mann, ganz normal gekleidet, streckt Carlos und Olivia einen Ausweis hin.

Kontrolleur: Ihre Fahrausweise bitte! **Carlos:** (*denkt*) „Gut, dass wir nicht schwarz gefahren sind“. Bitte sehr. **Kontrolleur:** Ihre Fahrausweise sind nicht gültig! **Olivia:** Warum denn nicht? Wir haben sie doch gerade erst gekauft. **Kontrolleur:** Ja, aber sie sind nicht entwertet. Die Fahrkarte ist erst gültig ab Entwertung. Ich kann ja nicht wissen, wann Sie sie gekauft haben. **Carlos:** Sieht auf ein Schild im Wagon: Ohne gültigen Fahrausweis 60 Euro Strafe". (*denkt*) "Oh je, und wir haben doch nur 15 Euro dabei". *Wie geht die Geschichte zu Ende?*

The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives – observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level

Filippo Fonio, Geneviève Genicot

Abstract

The elaboration of the rationale proposed here finds its roots in an examination of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) parameters. We are notably interested in highlighting the importance of artistic practice – and in particular of drama performance – in the context of foreign language learning. We are thus proposing here considerations concerned with the estimation of artistic practice as a specific way of teaching and learning foreign languages. Our usual target group consists of Bachelor and Master students interested in learning Italian through drama techniques but whose subject is not primarily Modern Languages (*non-specialist students*). By proposing a set of standard skills that match CEFR parameters with artistic pedagogy training, we intend to promote valuable criteria for teachers, learners and examiners in order to promote language learning through artistic practice syllabi.

1 Introduction

By reflecting upon a rationale for learning languages through artistic practice, we attempt to establish the legitimacy of drama as a tool in foreign language teaching workshops/classrooms. The overall acceptance and adoption of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) parameters in recent years, even if not universally acknowledged, highlights a certain demand for *European* uniformity in language teaching; this is why systematic work on the use of drama practice in language classrooms is, in our opinion, needed nowadays. We hope that our European colleagues will find in this rationale, which is intended to match CEFR parameters with artistic practice in teaching foreign languages, a useful tool for language courses on a peer-level basis. We also hope that showing connections between language teaching, European demands and drama pedagogy in the language classroom

will encourage colleagues who are used to more traditional methods and unfamiliar with drama, to try out different ways of teaching foreign languages by introducing drama components into their classrooms.

This paper starts with a few remarks that depict the institutional context we are working in. It then presents, in thematic sections, analyses of a series of CEFR fundamentals (socio-political intents, pedagogical concepts, competences and competencies). The aim is to show, and to explain at the same time the project in which we are engaged: we think that there exists a point of convergence between the CEFR and drama practice that needs to be researched in depth.

2 Context

The considerations presented here are rooted in our teaching experience as well as in our personal areas of competence: those of an Italian language teacher who has, for the last three years, taught Italian through drama practice for non-specialist students, and of a playwright and director who has also taught French as a foreign language.

Our local-based experience is necessarily linked to the context we are working in, i.e., Grenoble University Department of Applied Linguistics for Non-Specialist Students (LANSAD). In this respect, the distinction between two different types of programs is crucial. Foreign language classes in French universities target *non-specialist* and *specialist* students in distinct ways. Non-specialist students are the ones whose major is not primarily Modern Languages, and it is for them that our Italian classroom through drama practice is primarily designed (although it can also be attended by specialist students, e.g., Italian Literature and Civilisation, LLCE, students, or Italian as an Applied Language – LEA – students). Specialist students (i.e., specializing in one of the languages taught at Grenoble university, including Italian) have specific drama classes that focus more on literature, whereas the drama classes of non-specialist students focus primarily on language in use. Moreover, LANSAD language courses, as principally addressed to non-specialist students, are usually based on action-oriented approaches, which sometimes come close to drama practice exercises. The activities are mostly based on spoken conventions and conversation, with a strong interest in sociolinguistic features in contemporary language.

For both specialist and non-specialist students, drama language classes represent one of the many options in their choice of core elective courses that they have to integrate into their study program, selecting them from fields other than their main subject. Nevertheless, students attending these classes do not obtain language credits (which every student has to get in order to complete his or her academic year) but merely optional credits. For this reason, group opening in the drama class is not always guaranteed (LANSAD groups open with a minimum of 7 students attending the course, at least 4 of them being non-specialist students) because of a possible lack of students interested in a class not offering language credits. At the same time, students applying to the class generally show strong motivation and/or drama interests.

Our Italian through drama class is a two-term course consisting in one two-hour meeting per week for 24 weeks. The students attending our atelier generally come from Science or Social Sciences (e.g., Business, Law, Biology), as well as from Humanities (with subjects as diverse as Modern Languages, History, Art History, Philosophy, Drama Studies). The simultaneous presence of specialist and non-specialist students in LANSAD drama language classes is certainly an enriching experience both for teachers and students since students come with different backgrounds depending on their main subject, enhancing the dynamism in the group.

Finally, we would like to point out that what is presented here are preliminary remarks with the aim to realise a level-based rationale for language learning through drama practice. Our research is supported by an international and interdisciplinary team and aims to propose a set of standard skills, based on the CEFR foreign language learning competencies, the acquisition of which is facilitated by drama language courses. In the next part of the paper, we will draft the conceptual and theoretical background for the realization of the pedagogical framework. The last part of the paper will offer a series of examples and linguistic categories of analysis identified as useful to the creation of a rationale.

3 A series of convergencies between CEFR fundamentals and drama practice

3.1 The socio-politics of multiculturalism

An important aspect of CEFR that should encourage foreign language teachers to promote drama practice in the classroom is its socio-political intent, namely the explicit promotion of universal values such as democracy, interculturalism and the encounter with other people – which can easily be put into correspondence with the drama tradition of dialogue and debate. The authors of the CEFR refer to the Council of Europe principles, stating that “the overall aim of the Council of Europe [is] to achieve greater unity among its members and to pursue this aim by the adoption of common action in the cultural field” (CEFR: 2). Without reducing drama practice to a mere tool that serves political European objectives, we stress that allowing students to acquaint themselves with other realities through language and culture is one of the best ways to guarantee mutual acceptance and respect, which are objectives that are pursued by EU politics to combat xenophobia. In this respect, applied drama techniques are probably one of the best ways to acquaint language learners with the other (and the Other), and this in, at least, two ways: first, a drama-based language class is much more likely to develop as a group than the students of a more traditional language course; second, by the use of literary texts. Literary texts are filled with linguistic and cultural elements that, when considered by a foreign learner, become multilingual and multicultural elements. In our specific case in Grenoble, we also allow students to work with contemporary Italian

playwrights, which only enriches the cultural exchange.

3.2 The concept of rationale

Originally conceived as a human resource tool that helps program designers to define professional training objectives, the rationale was subsequently extended to teaching practice. Here is one recent definition of the rationale which suggests its uses as a pedagogical device:

La notion de référentiel renvoie à celle de compétences, y compris en didactique des langues. Un référentiel est un inventaire, une liste descriptive des compétences nécessaires pour une fonction, un métier, etc.¹
(Robert, Jean-Pierre; Rosen, Evelyne 2010: 237)

In this definition, the notion of a *descriptive inventory* of competences proves to be particularly useful for a specific professional or pedagogical objective. This notion accounts for the deep associations between rationales as learning devices and the CEFR. The Common European Framework of Reference, set up in the early 1990s by a mainly European Union team² as a global tool aimed at harmonising language programmes and syllabi in the different European countries, has indeed been primarily conceived of as an inventory.

In their *Foreword*, the authors present the CEFR as a sort of toolkit offered to the reader, who is strongly encouraged to apply it to new fields, just as we are doing by attempting to apply the CEFR theoretical framework and approaches to language learning through drama practice. One of the reasons justifying this attempt is the fact that theatre is, amongst other things, a complex and composite communicative device, implying and bringing into play different components of the communication process. Language, both verbal and non-verbal (a distinction that we will explore later) obviously plays a fundamental role in this communication process.

The CEFR approach to human language is taxonomic, trying to overcome its complexity by dividing the compound nature of language and communication into *skills* or *competences*: “The taxonomic nature of the Framework inevitably means trying to handle the great complexity of human language by breaking language competence down into separate components.” (CEFR: 1) This taxonomic model can prove useful in order to describe language learning through applied drama techniques. Nevertheless, at this early stage of the research, we will not take into account the overall CEFR parameters. Instead, we will show, by means of thematic and synthetic entries, how CEFR represents a powerful tool for legitimating our language drama practice. The fundamental question we will answer is this: how can we show that teaching languages through drama practice matches CEFR objectives?

¹ “The notion of a set of standard skills points to the notion of competences, also to language didactics. A set of standard skills is an inventory, a descriptive list of the competences needed in order to accomplish a function, a job, etc.”

² Canada also participated in this project as an external observer; and the Swiss team’s reflections were of a primary importance.

3.3 The pedagogy of tasks

One aspect of CEFR pedagogical features compatible with our practice is the key-concept of *task*, upon which the CEFR action-based approach depends. The presence of tasks, i.e., “actions [...] performed by one or more individuals strategically using their own specific competences to achieve a given result” (CEFR: 9) is easily recognizable in drama practice, and particularly when staging plays. Every drama production includes many different phases of rehearsal during which a large amount of different *tasks* have to be accomplished. Instructions about the tasks are given in Italian within a concrete situation. In language drama class, the learners’ motivation to interact stems from the fact that they have to accomplish the tasks in a very specific way, because other more complex tasks – and the final performance itself – depend on their accomplishment.

3.4 The communicative paradigm

Promotion of the *communicative paradigm* is the first notable aspect of the CEFR approach to language teaching and learning (CEFR: 9-10), together with the importance of designing language courses suited to the *learners’ real needs*. According to the authors, the focus on such pragmatic aspects would allow learners to improve their professional mobility within EU member countries.

Listing the main aspects of the CEFR approach to second language learning is useful in order to understand how well these criteria can be realized in drama for foreign language learning. The CEFR approach stresses the importance of the following principles:

- Contents of learning should be connected to everyday life situations;
- Language learning should aim to exchange information and ideas;
- Foreign cultural contents, particularly regarding lifestyles and habits, should be placed at the center of the learning process – authentic pedagogical supports being crucial in this respect.

These principles match, partly or fully, constitutive dimensions of some of the most common drama practice aspects:

- Using scenarios and creating dramatic interactive situations
- Using dialogue to put different streams of ideas into debate
- Studying the cultural contents of scripts during the dramaturgical analysis preliminary to any serious stage direction work

Communicative aims are at the centre of the CEFR approach to language learning: learners learn a foreign language through communication. Drama

practice precisely enhances the development of communicative competencies because it offers learners a plot, or at least a situation (perhaps not always an everyday-life one, but surely one that exists in a defined world having its own rules, even if absurd or located in a different time or space), and acting out this situation provides a reason for language, both verbal and non-verbal.

Drama practice, in other words, also works as a means of bringing learners literally into play by confronting characters with situations that are plausible (for each drama universe considered) and concrete (something has to happen – even if *nothing happens*, this *nothing* must *happen* dramatically and concretely – because drama is to be seen, as is shown by the etymology of the word *theatre*, i.e., *teatron*, the place where you can see from). Theatrical practice thus offers a staged life ersatz that allows learners to use the linguistic skills necessary in a situation simulating real life, compensating for the fact that language classes take place in a foreign country. The choice of sociolinguistically dense plots (as we will see further on) gives the teacher the possibility to approach concrete communicative situations that exchange students in immersive language contexts can meet daily.

This approach corresponds exactly with the action-based pedagogy proposed by the CEFR, which considers foreign language learners as “social agents [...] who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.” (CEFR: 9) Different authors state that drama provides these sets of circumstances and specific environments. According to Jean-Marie Schaeffer,

[d]ès lors qu'on se situe à l'intérieur du cadre fictif, [...] les actes de langage représentés, donc ceux des personnages, sont des actes sérieux qui les engagent comme nos actes nous engagent dans la vie réelle.³
(1999: 746)

In addition, semiotic approaches to drama are often focused on the concept of the actor's (and for us, the learner's) shared contexts, dramatic situation being a “progression dynamique d'actes de langage en interaction”⁴ (Ducrot, Oswald; Schaeffer, Jean-Marie 1999: 746). As for the central role of dialogue and its particular textual status: “le dialogue théâtral est un texte destiné à être, non seulement dit, mais agi en situation”⁵ (Ducrot, Oswald; Schaeffer, Jean-Marie 1999: 748). The use of dramatic dialogues during language classes, either through reading aloud or through performing, may in fact rejuvenate traditional approaches to oracy competencies (in this context note that O'Toole, John; Stinson, Madonna; Moore, Tina (2009: 49-ff.) propose to look at aspects of language learning through drama focused on spoken skills in a more systematic fashion).

³ “From the moment that we find ourselves inside of the fiction framework [...] the language acts that are represented, that is, the ones of the characters, are serious acts that commit them exactly as our acts commit us in the real life.”

⁴ “Dynamic progression of language acts in interaction.”

⁵ “Drama dialogue is a text destined to be, not only spoken, but also acted, in a situation.”

Moreover, a product-oriented approach to drama in education (see in particular Moody, Douglas J.: 2002) – the approach that we adopt in our Italian courses – adds to the “seriousness” of creating life-like situations and of the students’ approach to drama practice itself. Staging dramas in a foreign language, that is *performing* in a foreign language in the strong sense of the word, represents, in fact, a concrete objective for learners. Anticipating the final performance in front of an audience, students rehearse with the seriousness of children at play; play which, as we know, is one of the best ways to learn.

3.5 Plurilingualism

The CEFR promotes a *plurilingual* attitude towards languages, which represents an innovative approach if compared to the traditional *multilingual* skills aimed at in language teaching and learning (see the debate summarized by Krzak, Michel 2009). Plurilingualism tends not to isolate an individual’s knowledge of different languages into independent parts but to establish interconnections between these and allow the learner to develop partial skills (aimed, for example, at just understanding and not speaking the foreign language).

Linguistic aspects of mutual intelligibility: Plurilingualism is strictly intertwined with another public-spirited principle of the European Union, which is *mutual intelligibility*. Linguistic mutual intelligibility (and the consequent potential for comical unintelligibility and puns) is a commonplace drama device that allows us to connote dialogues by underlining social differences – let us think, for example, of *commedia dell’arte* – and, at the same time, to mimetically mirror multicultural society. The Italian dramatic tradition actually offers a large amount of pedagogically useful texts and plot outlines that put plurilingualism into play, as the need for mutual intelligibility on stage as well as in the audience.

Linguistic mutual intelligibility is, of course, a fundamental aspect of everyday life when teaching and learning foreign languages, in as much as learners’ interlanguage, if considered in its expressive components, may be seen as a form of grammelot. Drama offers a large number of concrete contexts in which linguistic mutual intelligibility is a crucial element. We are referring to the great number of plays which are bilingual or actually *stage* linguistic mutual intelligibility (for example, characters who find themselves in situations of mutual intelligibility, or miscomprehension, because of travelling, living abroad etc.).

Bodily aspects of mutual intelligibility: Teaching foreign languages through drama practice also favours *physical* mutual intelligibility. With this generic label, we are referring to mutual intelligibility through the body and gestures, that is to say the overall aspects considered by proxemics. The capacity to handle such elements fluently when speaking in a foreign language is essential, and the CEFR considers, even though briefly, bodily and gestural language as part of the learner’s “existential competence” (see CEFR: 11), underlining socio-cultural

aspects of these languages. Pointing out the importance of the learner's need to acquire such skills, the CEFR provides this typical example of gestural intercultural misunderstanding and of the cultural specificity of body language: "the way one member of a specific culture expresses friendliness and interest may be perceived by someone from another culture as aggressive or offensive" (CEFR: 12).

The brief way in which the CEFR covers the learner's proxemic skills remains impoverished though. Moreover, the proxemic skills are considered as objects of *progressive* learning through the language proficiency levels A1 to C2, whereas drama approaches to foreign language learning show the fundamental importance of body language and non-verbal communication, *especially for less equipped learners* ("basic users", A1 to A2; see CEFR: 23).

Foreign language drama practice urges learners to improve their ability to communicate reciprocally through body language insofar as stage plays bring text to life through the movements of the learner's body in every physical dimension. The teacher's role here is fundamental in making students aware of the existence and importance of the physical dimension in foreign language, in transmitting proxemic knowledge and skills to them, and, finally, in giving them stage directions that fully develop these physical components.

3.6 Pluriculturalism: through the text

The promotion of plurilingualism by the European Union aims, in the last instance, at the development of pluriculturalism. The idea upon which this assessment is based is a culturalist notion of language: the cultural dimension of language as well as the strong relationship between culture and text cannot and should not be neglected:

Text is any sequence or discourse (spoken and/or written) related to a specific domain and which in the course of carrying out a task becomes the occasion of a language activity, whether as a support or as a goal, as product or process. (CEFR: 10; see also CEFR: 93-94)

In our case, texts are plays. The literary and textual dimensions of plays are among the most important aspects of a "product-oriented" foreign language drama atelier. It is probably the first thing that comes to mind when thinking of "product-oriented" drama courses: teachers help or coordinate students in selecting, close-reading, staging, rehearsing and, finally, performing a play.

The textual dimension of a play remains an essential one, even though foreign language teaching and learning through drama practice does not limit itself to textual analysis, and even if borderline cases of foreign language classes through mime and pantomime exist and are often very useful (especially if they are combined with other pedagogical approaches). Is it also important to point out that we are currently dealing primarily with dialogical theatre tradition, as far as our pedagogical experience is concerned. However, in doing so, we remain fully conscious that drama dialogue, as Jean-Marie Schaeffer (1999: 747) underlines,

“n’est pas la reproduction d’un dialogue naturel” but the “représentation artistique d’un tel dialogue, c’est-à-dire que non seulement il est indissociable d’une stylisation mais encore et surtout il est guidé en sous-main par des considérations d’efficacité dramatique qui renvoient à des problèmes typiques de la communication théâtrale”.⁶

Moreover, staging a foreign language play that presents a certain degree of linguistic and cultural thickness offers the teacher a series of possibilities when working with students to adapt (part of) the text, to readjust its dialogues for a certain audience, or to study cultural materials from the same area or tradition which could enrich the staging or clarify difficult scenes.

Learning foreign languages by the means of drama practice offers students a chance to develop these plurilingual and pluricultural skills. In order to stage a foreign language play, students have to decode its cultural component first, thus passing through a dramaturgic analysis process. The learner’s acquisition of this cultural dimension can lead to the improvement of sociolinguistic skills in a foreign language.

A question upon which it is not possible to linger here, but which should at least be mentioned, is that of the teacher at the beginning of the class: which play should I choose? This choice is of fundamental importance as it can influence, in a positive or negative way, the work of a whole semester or even a year. From a cultural point of view, a contemporary text will probably provide the student with a more up-to-date cultural content, on the other hand older texts sometimes contain cultural elements that can help to understand aspects of contemporary society.

Let us share here the successful experience of the 2010-2011 academic year. With a group of 11 students we adapted and staged a 2009 comic play by the young Italian playwright Giovanni Allotta: *Cercasi marito pensionato... importante che muoia subito*. The main reason for choosing this text was the opportunity for introducing students to the cultural stereotypes that pervade Italian daily life, humour, habits, etc. We chose a contemporary popular comedy, which had originally been written in Sicilian dialect. The situation of women, the importance of virginity in Southern Italian society, greed amongst the popular milieu, etc. are just a few examples of cultural themes that we had the chance to work on with the students. The play also provided great opportunities for students to improve their proxemical skills through the learning of typical gestures, regional language habits and tics. It proved very useful for our students to attend a two-day workshop led by the author himself, which resulted in a real work in progress because of the fact that *Cercasi marito... had never been staged before*.

The strong cultural element of this artistic and linguistic practice results in a form of learning very close to the CEFR principle: “Knowledge of the shared

⁶ “Is not the reproduction of a natural dialogue” but the “artistic representation of such a dialogue, meaning that it is not only inseparable from stylization, but also and more importantly that it is guided by considerations regarding dramatic effectiveness, related to typical problems of drama communication.”

values and beliefs held by social groups in other countries and regions, such as religious beliefs, taboos, assumed common history, etc., are essential to intercultural communication” (CEFR: 11). This experience seems to suggest that genre differences are as important as period specific ones when it comes to choosing a text to be staged, and that it might be a good idea to work with popular or comic dramas.

However, we do need to collect more data about language drama experiences in other universities in order to come to any conclusion on this matter. Moreover, let us recall that the choice of the text also determines a specific textual typology that will allow learners to improve specific linguistic skills; these should thus be identified carefully by the teacher in order to ensure that the experience will suit the learner’s needs. For example, the mimetic reconstruction of peasants’ and popular milieu in Allotta’s play resulted in an enriching linguistic and cultural journey which proved to suit intermediate to advanced learners particularly well, while lower proficiency students (only two out of eleven in the group) had to make a greater effort in order to familiarise themselves with the cultural aspects of the play.

3.7 Written production: there is a lot more than staging a play in drama practice

Of great importance for language learning is the fact that practicing drama in a foreign language through a product-oriented approach is more than merely close-reading a text intended for staging and thoroughly comprehending its meanings. One of the aims of a product-oriented foreign language artistic course might be, for example, the *production* of a play or the *adaptation* of a pre-existing text.

In order to gauge the pedagogical benefits involved let us look at an example. During the academic year 2008-2009 we worked with a group of 19 students on the adaptation of Rossana Campo’s contemporary novel *Mai sentita così bene*, which became a sort of literary and cultural pastiche called *(Quasi) mai sentita così bene*.

Generally speaking, drama language courses offer the teacher the chance to work with activities which precede and follow the text. They give him or her the possibility to propose to students both oral and written activities that involve production, comprehension, repetition and rehearsal through the different proficiency levels formalized by the CEFR. Different kinds of activities can be proposed following a sequential model that allows enacting the CEFR concept of “variable geometry” (see CEFR: 175). Let us suggest some of these possible activities:

- Analysing a written text, which constitutes the starting point for oral improvisations;
- Practicing oral production in Italian through *free* or *guided* improvisations;

- Starting from oral improvisations, on which basis it would be possible to create an original written text;
- Adapting a pre-existing text by reformulating, simplifying, contextualising or transforming it by the means of intersemiotic translation (e.g., from film, novel, comics into a play).
- For example, the adaptation of Rossana Campo's novel started with the close reading of each chapter of the book followed by a mimic improvisation and by a spoken improvisation with the aim of portraying the characters and of familiarising the students with them. As soon as chapters became scenes through the adaptation proposed by some of the students, the rest of the group immediately rehearsed them, so as to allow the playwrights to rework their scenario. Moreover, words, sentences, dialogue portions and characters were reemployed in improvisations on slightly different subjects in order to consolidate the learning.

4 Linguistic thickness of drama practice

In this last section of the paper, we will focus on some of the linguistic dimensions upon which a product-oriented foreign language drama course is based, with particular attention to the language learning aspects that the teacher can improve during the staging of a play, i.e., *linguistic features, sociolinguistic features, pragmatic and paralinguistic features*. Examples will be given with reference to the above-mentioned play staged with the 2010-2011 academic year students.

4.1 Linguistic features

With reference to linguistic features, phonetic learning is a fundamental part of foreign language courses through drama. One of the main tasks of the teacher in general is to transmit to students a correct, or *normative*, pronunciation. It is sometimes useful to repeat the same words and sentences over and over during the class, and especially during rehearsals. By doing so, the student's phonetic (and musical) awareness and self-confidence are developed further. Moreover, pronunciation practice can contribute to a long-lasting form of knowledge, rooted in an active body in a concrete, even if pretend, situation. The annoying corrections and repetitions, though necessary for the students with phonetics difficulties, also become more bearable in the face of preparing for a show, and the wish to be ready on the day can help to give the student more motivation in these situations.

However, normative pronunciation is not always the aim when staging dramas. Working on phonetic features might thus envisage proposing activities that can help students to become aware of *phonetic and phonological variation* and of its sociolinguistic value.

An important part of the process of phonetics learning often consists in exposing students to varieties of pronunciation, phonetic inabilities, regional phonetics, conversational habits or verbal tics. For example, amongst the characters in *Cercasi marito pensionato...* is a lisping man with a strong Southern Italian and common accent. In order to familiarise students with these phonetic elements, we started by playing a series of videos and audio recordings that featured lisping characters or Southern Italian speakers, followed by self-recorded versions of the same dialogues with no lisping or in standard Italian pronunciation. In the case of the play by Giovanni Allotta this proved to be particularly important, because many of the play's jokes and puns are based on linguistic misunderstandings due to ambiguous word pronunciation.

Syntactical phonetics is also very important when it comes to staging culturally dense plays. In particular, a challenging and enriching part of our work is to contribute to overcoming stereotypes of the Italian language and to introduce students to the real musicality of Italian. One of the skills that we normally try to develop is a sensitivity to harmonious phrasing to be acquired, amongst other activities, by repeated chanted readings, tongue-twisters and riddles, nursery rhymes, etc.

Not to be neglected are *prosody* and *intonation*, because:

la prosodie a un double rôle: d'une part elle contribue à l'organisation syntaxique et discursive du discours, et d'autre part, en tant que gestuelle vocale, elle permet l'expression des attitudes et des émotions dans une langue donnée.⁷ (Ducrot, Oswald; Schaeffer, Jean-Marie 1999: 411)

For example, in *Cercasi marito...*, different intonations convey different meanings for many lines, and mistaken comprehension of parts of the text provoked mistaken intonations (e.g., single questions like “Che hai che piangi?” were sometimes mistakenly understood as double questions: “Che hai? Che piangi?”, especially when marked syntax interferes with a normative perception of word order in Italian).

4.2 Sociolinguistic features

Drama is a particularly effective way to help students become aware of sociolinguistic features. Activities we offered during the academic year we are referring to were useful to familiarise students with:

- Language registers (for example, the main character, who is very sensual when wanting to seduce potential allies, but extremely vulgar when she speaks to herself or to her servant);
- Vertical and horizontal social relations between the play characters (for example, conversations held between masters and servants, between peasants, etc.);

⁷ “Prosody has a double function: it contributes to syntactic and discursive organization of speech, and at the same time, as does movement for the body, it allows the voice to express attitudes and emotions in a given language.”

- Gendered linguistic elements (for example, the feminine stereotypes identifiable in the language of the servant or of other simple women);
- Differences in the characters' ages (for example conversations held between the old husband and the young wife);
- T-V distinctions (i.e., linguistic markers of social relations, politeness conventions such as *tu/lei/voi*, etc).
- One of the most interesting aspects of the CEFR approach to foreign language teaching and learning is the great importance it gives to sociolinguistic components of foreign languages (see in particular CEFR: 13 on T-V distinctions and CEFR: 118-ff. on politeness conventions).

4.3 Pragmatic and paralinguistic features

Non-verbal linguistic features are important as well, and it is not always an easy task to familiarise students with the pragmatic and paralinguistic aspects of staged plays. Examples of elements we are constantly dealing with are: irony and humour, parody, discourse interactions, perlocutionary acts, cohesion and coherence – not only at the textual level, but also with regard to the coordination between verbal and non-verbal features – mimics, gestures and proxemics. Interestingly, full comprehension of some features (for example, the deep meaning of a joke) only comes with time: we have so often witnessed the moment when a student's eyes suddenly light up with the understanding of the meaning of a line during a rehearsal, even if they already memorised their text several weeks ago. Incidentally, shyness should not be underestimated when it comes to comprehension problems. In more traditional and grammar-oriented pedagogical approaches to foreign language teaching, students are able to study lots of words and expressions that they do not fully understand without ever asking anything about them. With long-term projects, such as staging a play, this does not happen, first because you cannot act in a convincing way if you do not understand what you are saying, and second because the repetition of the line and the situation creates a compelling pragmatic device for the student; in order to feel at ease on the stage, he or she has to fully understand every line and joke. All this allows students to build sound linguistic knowledge and achieve full comprehension.

5 An open conclusion...

One final aspect of the CEFR suggestions for foreign language pedagogy, which we are currently working on and which is an essential one, is *evaluation*. The main problem, which is not an easy one, is answering the question: should foreign language courses through artistic practice be:

- a form of linguistic evaluation;

- an evaluation that should be based on *artistic* or *aesthetic aspects*;
- a *mixed form* of evaluation which takes into account both linguistic and artistic elements?

Our linguistic and artistic practice so far suggests that in order to allow teachers to evaluate a student's proficiency and progress made during the whole academic year, a *linguistic-based* form of evaluation is the best solution. Nonetheless, aesthetic aspects should not be completely put aside if we consider drama language courses not merely as a tool for language learning but also in terms of theatrical practice in foreign language. As for a solution to the problem of the evaluation criteria, we believe that once competencies and activities are listed, and relative tasks established, the accomplishment or non-accomplishment of the tasks themselves will help teachers in evaluating students both on an artistic and on a linguistic plane.

As we have shown, we are convinced that there exists a synergy between our approach to language teaching through drama practice and the CEFR main objectives. The CEFR could thus represent a powerful ally for the legitimization of drama practice amongst the other traditional methods in foreign language teaching. Such legitimization could also mean institutionalization in an academic context, which is crucial to a lot of us language course teachers. Moreover, the arguments developed in this paper represent an attempt to revise previous scholarship which tends to underline the hiatus between drama pedagogy and the CEFR approach to language learning.⁸

We are grateful to Christopher Mitchell, Kathy Hatch and Mandy Collins for their linguistic assistance.

Bibliography

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Online English version available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Ducrot, Oswald; Schaeffer, Jean-Marie (1999): *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil
- Moody, Douglas J. (2002): Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama? In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport (Connecticut), London: Ablex Publishing, 135-159
- Robert, Jean-Pierre; Rosen, Evelyne (2010): *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Ophrys

⁸ See, for example, Schmenk (2004: 13) who states: "With respect to drama pedagogy, it is impossible to generate arguments from the CEF that would help us promote the use of drama in the language classroom."

O'Toole, John; Stinson, Madonna; Moore, Tina (2009): *Drama and Curriculum*. Heidelberg: Springer

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 - German as a Foreign Language* 1, 7-23

Zrzak, Michel (2009): Politique des langues dans l'Union Européenne. Le multilinguisme en question? In: D'Aligny, François-Xavier; Guillaume, Astrid; Nieder, Babette; Rastier, François; Tremblay, Christian, Wismann, Heinz (eds.): *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*. Paris: L'Harmattan, 352-356

Lola ReRuns in the Classroom: Dramatic Improvisations on the Film *Run Lola Run* for Intermediate German Instruction

Erika M. Nelson

Abstract

This paper presents an approach of how student-created dramatic reenactments and improvisational renditions of the German film *Run Lola Run* (*Lola rennt*, Tom Tykwer 1998) can serve as important vehicles to foster transcultural and communicative, student-centered competence in intermediate German language instruction, based on successful implementation in two intermediate college German courses. By performing improvised scenes, inspired by key scenes of the film, students learn to closely interpret and engage with the film's themes and motifs beyond the meta-textual level, while sharpening their mastery of situational vocabulary, cultural nuance, and linguistic structures of the German language. This film in particular, with its focus on repetition and variation, offers especially suitable material for facilitating students' awareness of language as a tool with which to access imaginative and interpretative potentials, as well as to express integral aspects of culture itself. The approach presented here also includes suggested materials, methods, and ideas to enhance understanding on the textual and performative levels and incorporate at the intermediate level of the curriculum, particularly for the Independent User level (B1 and B2)¹ who has a basic grasp of the German language yet desires to develop greater linguistic flexibility and aptitude.

1 *Run Lola Run* in the German Language Classroom

Hip, visually-stunning and engaging, Tom Tykwer's 1998 film *Run Lola Run* (*Lola rennt*) more than perhaps any other contemporary German film, helped break open the possibilities of incorporating film into German classrooms. As one of the most commercial and critically-acclaimed cinematic successes

¹ The descriptors used in this article are employed by the Council on Europe's "Common Framework for Language Learning" and are similar to the ACTFL descriptors in intent and purpose. Independent User corresponds to Intermediate and is divided into B1 and B2. The full framework describing the various distinctions is available at <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_E.asp> .

from Germany in recent years, the film *Run Lola Run* catapulted Tykwer, along with the film's stars Franka Potente, who plays the fiery-redhead Lola, and Moritz Bleibtreu, who plays Lola's boyfriend Manni, into instant international stardom and the film into instant rotation in German-language classrooms around the world. This film's fast-paced, action-driven plot, energetic MTV-style visual aesthetics, popular soundtrack, and trendy protagonists are particularly appealing to students, as is the film's basic premise: it is part action thriller, part love story. Central to the plot is the idea of alternative realities and differently developed storylines, created by modifications of key elements, which in turn alter the outcome of the depicted events. The film is suitable for a variety of age groups and accessible to most levels of German language-learners.²

In second-language pedagogy, it is widely accepted that incorporating contemporary feature films into classroom instruction can be a valuable tool for offering meaningful cultural content that engages student interest and provides students with the opportunity to experience the target language and culture with a rare sense of immediacy and immersion in ways few other methodological tools can. Nevertheless, there remain many questions on how best to harness film's full potential in the classroom. All too often, films are simply screened in class, but not further discussed or didacticized in any constructive way, leading students to become passive viewers rather than active participants and learners. An added pitfall with film discussions in the classroom, as Rogers (2007: 172) has indicated, is an instructor's tendency to depend too exclusively on what he describes as "the framework of meta-talk" and characterizes as "an entire lesson built from the premise that students possess enough cultural knowledge and linguistic ability to focus exclusively on interpretation from the outset". Too much focus on such "interpretative talk about the content of a given film" often leads to a teacher-dominated class dynamic that frustrates intermediate-level students who lack the necessary tools to formulate opinions about the relevance of certain events depicted in the film and to speculate about inner motivations of the characters in the target language. As Peters suggests (2003: 123), language teachers often struggle "to convey sophisticated cultural knowledge to students who are intellectually mature but linguistically immature in the target language."

Given that *Run Lola Run* is so commonly taught in the German classroom, this paper suggests alternative ways of using this film as a model for students to imitate and build upon. Rather than viewing the film primarily as a text or cultural product to be discussed, interpreted, and analyzed in a content-based course, this paper presents a way to enable students to engage in independent spontaneous language use via dramatic improvisations based on key scenes of the film. Furthermore, this proposed approach offers a means to more fully integrate films into the pedagogical goals of the classroom through the introduction of specific drama techniques, ranging from simple role-playing activities to the performance of dramatic

² The film is also available with subtitles, if needed.

renditions and improvisations, in order to develop communicative and cultural competencies, as well as active learning skills in students. In addition to incorporating culture at all levels, such an approach can help ensure that instruction continues to advance language competency.

Ample material and valuable resources already exist that are designed to support the teaching of this film, including pre-viewing, viewing, and post-viewing exercises structured to enhance student knowledge of vocabulary, cultural awareness and stimulate classroom discussion, foster essay writing skills, and test comprehension of the film, including for instance Chapter 3 in Borra and Mader-Koltay's book *German Culture Through Film* (2007)³ and materials included in *German Culture Through Film: An Introduction to German Cinema* (2005) and the accompanying workbook by Reimer, Zachau, and Sinka. Additional materials⁴ are also readily found on the internet, including such pertinent background material as a photographic tour of the shooting locales for the film.⁵ However, beyond the meta-textual aspects of approaching the film this article presents ideas that can easily complement the content-based teaching exercises these textbooks provide for the film and further tap the potential of this film for classroom purposes by offering a fun, imaginative means to deepen the learning experience and students' engagement with the film.

The proposed approach was implemented in two intermediate, i.e. second-year, German courses taught at the college level in the United States during the years 2005-2007 with observable success. Student interest, involvement, and participation noticeably increased with students dedicating more time and effort to this project, which they perceived as "fun", than to other assignments throughout the course of the year. Student feedback was overwhelmingly positive. Several students opted not only to perform their pieces but to produce a short film, not only of their scenes, but of the entire film, complete with several scene changes, props, and Lola's signature red hair.

As far as the assignment is concerned, the class participants were asked to work in small groups both in and outside the classroom to script their dramatized reenactments, which were then performed and presented to the entire class. Initially, students were given specific short key scenes to reenact, for instance, the beginning scene between Lola and Manni, or Lola and her father. Students were also asked to gloss any new or possibly unfamiliar terms on a handout to accompany their scenes. Following their performances, students engaged in a brief question and answer section, commenting and elaborating on the choices they introduced

³ A preview *German Culture Through Film's* Chapter 3 is available online at <http://yalepress.yale.edu/languages/pdf/BorraGerman_3.pdf>.

⁴ Chapter 10 of the intermediate German language textbook *Anders gedacht: Text and Context in the German-Speaking World* (Motyl-Mudretzkij/Späinghaus 2010), also features a thorough didactization of the film.

⁵ <<http://german.about.com/library/bllolafotos.htm>>.

in their new versions.

2 Film First and Foremost as Dramatic Text

At the heart of this approach is the desire to foreground the underlying dramatic script of the story and bring it to life in all its various possible imaginative renditions.⁶ The cinematic version presents students with one possible dramatic rendition of the script. Other interpretations, of course, are possible. This point is best introduced before the actual screening of the film, by exposing students to parts of the script first. Short sections from key scenes, such as the example given below, can serve as helpful points of entry into the film, while also offering students the opportunity to begin to identify themselves as actors and engage with the story as a dramatic text:⁷

LOLA Manni?MANNI Mmh...LOLA Liebst du mich?MANNI Ja, sicher.LOLA Wie kannst du sicher sein?MANNI Bin's halt.LOLA Aber ich könnt auch irgende ne andere sein.MANNI Nee.LOLA Wieso nicht?MANNI Weil du die Beste bist.LOLA Die beste was?MANNI Na, die beste Frau.LOLA Von allen, allen Frauen?MANNI Na klar!LOLA Woher willst du das wissen?MANNI Das weiß ich halt.LOLA Du glaubst es.MANNI Gut, ich glaub's.LOLA Siehst du.MANNI Was?LOLA Du bist dir nicht sicher.MANNI Na, spinnst du jetzt oder was?LOLA Und wenn du mich nie getroffen hättest?MANNI Wie, was wär dann?LOLA Dann würdest du jetzt dasselbe einer anderen erzählen.MANNI Ich brauch's ja nicht zu sagen, wenn du's nicht hören willst.LOLA Ich will überhaupt nichts hören. Ich will wissen, was du fühlst.MANNI O.k., ich fühle, dass du die Beste bist.LOLA Dein Gefühl, wie ist denn das, dein Gefühl?MANNI Na ja, mein Herz.LOLA Dein Herz sagt, guten Tag Manni, die da, die ist es?MANNI Genau.LOLA Und du sagst, vielen Dank für die Information, aufWiederhören, bis zum nächsten Mal?MANNI Genau.LOLA Und du machst alles, was dein Herz dir sagt?MANNI Na, das sagt ja nichts, also, ja was weiß ich, das, ... es fühlt halt.LOLA Und, was fühlt es jetzt?MANNI Es fühlt, dass da gerade jemand ziemlich blöde Fragen stellt.LOLA Mann, du nimmst mich überhaupt nicht ernst.MANNI Lola, was ist denn los? Willst du irgendwie weg von mir?LOLA Ich weiß nicht, ich muss mich halt entscheiden, glaub ich.⁸ Little explanation is required to set up this scene as a commonly understood love scene, where one lover ask the other for reassurance of their love and devotion. Following clarification on new vocabulary items (or glossed scripts might prove more useful in this situation),

⁶ Tykwer's film *Run Lola Run* is the focus for this study. However, it is conceivable that other contemporary German films, including for instance, *Die fetten Jahre sind vorbei* or *Das Wunder von Bern*, to name but two of many, might also offer a route into similar cross-cultural understanding and interaction.

⁷ The complete script of the film is available for purchase *Lola rennt: Das Buch zum Film* (Berlin: Rowohlt, 1998), as well as an interview with the director Tom Tykwer.

⁸ An English translation of this passage is available as "Scene A" in the Appendix section.

which ensures that students understand the content and context of the scene, one can begin to change the tone and nuances of the scene. For instance, altering the setting of the scene can dramatically change the delivery of the lines. What if, for instance, Lola and Manni are speaking on the phone, at a party, or in a crowded bus? What if Manni is with a different woman? Students can quickly approach the scene with their own interpretations and nuanced dramatic renditions. Encouraging students not only to read but to act out the scene, thereby forcing them to make decisions about the physicality of the scene and the characters' movements, fosters understanding of the importance of corporeal and verbal semiotics in performance. Prompting students by asking questions about each character and possible subtexts (e.g. What is Lola asking (for) in this scene? How and why is she asking these questions? Is it in jest? Out of concern? Out of insecurity or jealousy? Just because?) allows students to more fully explore each character through their own words, as well as the potential interpretations of the scene in order to better understand the interaction depicted in this scene. These early "performances" of the text enable students to engage directly with the text, fostering their ability to "read" the film as mutable text, rather than simply as scripted entertainment.

The conversational scenes from the film script also enable specific focus to be placed on developing the rhythm, modulation, and speed of spoken German, particularly as it is encountered in everyday conversation and slang. In this case, previewing this scene from the film, especially when repeated with and then without subtitles, can be useful in developing listening comprehension. Even though little evidence seems to support that oral reading and text memorization assist students with language mastery and pronunciation,⁹ the initial performances of these texts nonetheless aid students in gaining familiarity with the text. Once they view the film in its entirety, students undoubtedly recognize the scene and pay particular attention to the choices the actors made in dramatizing the scene and how the scene fits in within the social and cultural context of the film. Thus, the initial performances of these scenes serve to foster key intercultural skills identified by Dyskstra-Prium (2008: 74) as the "ability to interact appropriately with people from another country and culture in a foreign language, in a way which demonstrates an awareness of the specific meaning, connotations, and the historical and social context of the target language."

These initial performances of the script are best followed with a thorough screening, analysis, and discussion of the film with specific attention paid to the cyclical nature of the plot, as well as to the

⁹ Bernhardt (1983:114) specifically addresses the lack of empirical evidence for oral reading's positive effect on pronunciation in her article "Three Approaches to Reading Comprehension in Intermediate German" while Kramsch (1983: 437) describes the trend away from rote learning as a pedagogical device in language acquisition.

new and more sophisticated lexical items and elements of grammar. In the initial stages of the teaching unit, students focus specifically on linguistic and analytical comprehension of the film as text. It is highly recommended to provide students with a basic glossary for the film's first performed scene, as well as for the rest of the film, from which class participants can create subsets of key vocabulary targeted for active acquisition.¹⁰

A useful homework assignment includes instructing students to work in pairs and significantly alter the tone and mood of the scene by changing the characters' subtexts and the setting of the scene. Classroom participants who completed this exercise as part of classroom assignments in the past found that they particularly liked to choose their own subtexts for their characters, as well as the settings rather than being assigned them. It became somewhat of a guessing game. In class, each student pair is then asked to perform the scene without overtly revealing the chosen subtexts or the settings of the scene. Students in the audience then guess what the context is and describe the differences they note from the students' actual performances of the scene. When choices are not obvious or communicated clearly, students are then asked to offer other possible choices and performance alternatives in order to make these changes more readily understood.

3 Why Lola? Why Reruns? The Structure of the Story

Tom Tykwer's film *Run Lola Run* lends itself particularly well to reenactments and retellings, as the film thematizes the experience of time-shifting, parallel realities, and alternative versions. The story is subdivided into three different "takes," based on Lola's successive "runs." Each of Lola's runs presents various enactments, repetitions and variations. Associated with each of Lola's "runs" is a highly concentrated array of recurring visual cues and structural motifs that introduce a life-or-death moment into the plot, thereby intermingling seemingly unimportant reflections with larger questions of fate and determinism, contingency or volition, all somehow involving the two main protagonists, a homeless bum, and "die Tasche," the bag of money Manni loses.

The film begins as Lola receives a frantic call from her boyfriend Manni who has mistakenly left a bag full of DM 100,000 belonging to his mobster boss Ronnie in a subway car, where it was picked up by the homeless bum. Manni explains that if he does not show up at noon with the money (i.e. within 20 minutes), Ronnie will kill him. Panicked, he begs Lola for help. Lola then springs into action and takes off running in order to try and help Manni find the money and fulfill his obligations

¹⁰ Each student can then contribute at least a half a dozen more items from the film that are not yet included in the glossary to the collective class list for personal learning.

before the deadline. In three different versions or "runs", she finds three different potential solutions to the situation.

The film *Run Lola Run* follows the well-defined three-act structure with a clear time constraint and purpose: the film shows three attempts and each act corresponds exactly to the twenty minutes Lola has to find the missing money and save Manni. Each act begins at the moment Lola takes off running and thus presents one possible scenario that ends with a decisive victory or defeat in resolving the conflicts. In each run, some aspects and plot elements remain unchanged: for instance Lola encounters the same people, vehicles, and objects but experiences them differently according to the choices she makes. These include among others, a boy and a dog on the stairs of her apartment, a woman with a baby carriage, a group of nuns, a man riding his bike, a security guard at her father's bank, a blind woman, an ambulance, and men crossing the street with a large pane of glass. Lola attempts to acquire the money in different ways in each run, and the outcomes of the runs are dramatically different. Twice Lola and Manni are able to produce the money but in each of the first two takes, one of them dies. Lola's last run finally resolves both aspects of the conflict in a Hollywood-style happy end.

From the very beginning the film introduces the metaphor of a game and encourages strategic thinking towards higher-end goals and solutions. Foss et al. (2007: 205) suggest the film offers an "understanding of agency," as Lola is able to "explicate three agentic orientations - victim, supplicant, and direction - each with a different interpretation of structure, a different response to that interpretation, and a different outcome." The various choices she makes determine her actions, which in turn generate different outcomes in an unending chain of causality. Students can imbibe these differences viscerally through the performance by improvising different variations on one scene (e.g. by inverting scenes, changing perspectives, characters, or choices in a scene, etc.), as well as intellectually through discussions. The potential for students to better understand their own sense of agency through performance is not ruled out. As Whalen (2000: 8) asserts, "like Lola, we, too, if we work at it, can become the player rather than the played" or as Lauer (2003: 8) suggests the film offers a "multiplicity of options constantly and joyfully different (and deferred) in a continuously evolving universe."

4 Using the Film as Springboard to Set Up the Scene

Students are asked to view the film in order to better understand the context and background of the film and to familiarize themselves with the plotline and content. Following the collective screening and initial discussions of the film, students can return to the initial scene they enacted and speak to differences they notice. Once students are able

to handle structured group work incorporating dramatic techniques with some confidence, they are ready to take on imaginative activities that incorporate intellectually challenging, problem-solving issues that foster greater interaction and divergent thinking. At this point students can begin to develop their own variations on the film through dramatic role-playing and rewriting of the script. The first step requires that students begin with a short part of the script and write their own version of the key problem Manni faces.

The following scene, for instance, exemplifies such an instance, which can be used as a springboard for the rewriting of a scene that can later be developed into a larger and longer project. This passage introduces the audience to both the crisis situation and the time constraint. It begins with Lola's scream, followed by Lola's attempts to reassure Manni:

LOLA Du hörst mir jetzt zu. Du wartest da. Ich komme. Ich helf dir. Du bewegst dich nicht vom Fleck. Ich bin in zwanzig Minuten da. Kapiert?MANNI Ach ja? Was willst du denn machen? Deine Juwelen verpfänden?LOLA Wo bist du?MANNI Na, in ner Zelle, Innenstadt ... bei der „Spirale“.LOLA Alles klar. Bleib, wo du bist. Mir fällt was ein. Ich schwör es. Zwanzig Minuten, okay?¹¹Careful comprehension of the text requires that students incorporate a few apparent and important details into their responses, such as Lola's references to the time constraint and Manni's indication that he is under pressure, desperately needs Lola's help, and that he is in the city.

When beginning their improvised scenes inspired by the film, students need to make certain key decisions about the crisis. What sort of crisis does Manni face? They must then describe the situation, define the problem, and the constraints, i.e. the equivalent of *Run Lola Run's* "20 minutes to get the money and save Manni." Students can carry over some, but not all of the themes from the original film, and should make up the rest on their own. Situations should be kept simple and relatable with clear constraints, such as time restriction, lack of money, or a strict prohibition, and a sense of what needs to occur for the problem to be resolved. For this exercise, it might be most useful to eliminate the line about pawning her jewelry, thereby opening up the possibilities of the circumstances with which Manni requires Lola's help. Students are free to create an alternative background story and scene that incorporates this exchange between Manni and Lola. Perhaps it is not money that Manni needs, but some kind of important paperwork, or tickets. Maybe Manni has just been in an accident with his father's car, or his best friend's car has been towed. It could be that he has found a much-desired object he wishes to purchase but has forgotten his wallet. Perhaps, for instance, the film's "life-or-death moment" as interpreted from a student's perspective translates into the need to finish a final paper

¹¹ An English translation of this dialogue from the film is provided in the Appendix under the heading "Scene B."

at the very last moment possible, with all types of possible distractions occurring unexpectedly. Or perhaps he has simply forgotten his final paper at home and needs to turn it in to the professor by a specific deadline. It is also important to stress that this scene will form the basis for other scenes, so the situation needs to portray a believable need, a relatable crisis of some sort that will sustain students' interest. When students are given enough time and encouragement with this segment, the results can often offer surprising and clever twists and turns in students' depiction of this iconic scene from the film.

Using the script as inspiration for alternative versions offers cognitive and affective benefits of dramatic role-playing in the classroom, as well as a rich opportunity to acquire new vocabulary and structures, fulfill sophisticated writing tasks and interact with others in realistic discourse situations. Linguistic targets for these exercises include advanced vocabulary building and structural acquisition. The fluidity and cyclical nature of the film's plot encourages variation and as such, stimulates imaginative responses and improvisations. Parts of the dialogs repeat three times in the film, giving viewers a particularly intimate sense of knowing the main character Lola's innermost thoughts. Through this identification with Lola, viewers find themselves actively involved in pondering possible alternative solutions. Adding the dimension of dramatic reenactments and improvisations takes such identification one step further, by engaging them corporeally. Performance of various scenarios from the film present students with opportunities to realize within spoken and embodied language the dilemma Lola faces first hand. They see the text from the inside out, peer inside a character, discover hidden motivations, as well as a felt-sense of urgency. As Sosulski (2008:1) asserts, dramatic renditions of the various scenes offers students the opportunity to "think both locally (about character and motive) and globally (about constellation and plot)." In this scene in particular, students learn to express urgency and necessity, as well as use persuasive techniques of bargaining. It also allows them to imagine a situation that requires immediate attention. These scenes can become stepping-stones to the larger classroom projects. as described in the next section.

5 Scene Assignment: Structuring the Script and Writing the Reruns

A longer project, related to the film and to the previously introduced exercise on re-writing the crisis situation from Section 4, involves asking students to develop, act, and direct three individual, yet related scenes. For this project, students work together in small groups to expand their crisis scene, developed in Section 4, and write a variation of the film, incorporating three short interrelated "runs" or scenes, the first two of which should be seen as failed attempts at reaching

the desired outcome. The scenes need not be lengthy or difficult. Prior familiarity with the shorter scenes can aid students in gauging how much can be expressed in a few lines. It is best to offer clear directions to the students, with clear expectation of certain criteria.

As preparation, students should define what the successful, desired outcome is. For instance in the case of the final paper, a successful outcome might involve finishing the paper or turning the final paper in on time to the professor and meeting the deadline. In terms of the borrowed car that has been towed, it might translate into returning the car to the friend without any incident. Next the students should incorporate one or two obstacles or thwarted attempts, directly related to some aspect of their desired outcome and/or the constraint. These might involve something unexpected that emerges in the surrounding environment, a person, place, or event or certain routines, traditions, and limitations. Once students have determined these issues, they can begin collaborating on the scenes and work toward the final outcome. True to the film, students might also try to incorporate small but potentially significant details in the narrative.

The instructor is asked to set up the classroom activity, clarify any issues, and then withdraw, thereby giving students the time and responsibility for their work. It is advisable to look over early drafts and work with students to correct linguistic mistakes, so as to eliminate them from final projects.

Ideally, students will wish to return to the film for inspiration, thereby learning an enhanced way of using film in foreign language instruction, that is they learn to work with film, not simply view it once. Such engagement with the film and the rewriting process challenges students to think imaginatively, draw on what they know, encourage them to learn what they do not yet know, work collaboratively with others, and generate meaningful dialogues that are then performed. The added task of addressing and resolving a deliberately ambiguous and difficult problem that demands they work from the known to the unknown often compels students to want to participate, contribute, and speak. Students are encouraged to learn their parts or practice ad-libbing. Brief reflective essays examining acting and directing choices can help clarify choices students have made and be included in the assignment. Students might also chose to film their film versions and make mini-movies to share with the class or upload it to a blog or website.

6 Conclusions

As dramatic material, films, especially Tykwer's film *Run Lola Run*, can offer unique access to imaginative retellings and performative improvisations in the foreign language classroom that develop a deeper level of cross-cultural understanding and interaction. Through simulated role-playing of the

film scripts and imaginative recreations of variations on the script, students are able to more or less replicate true-to-life experiences that students might encounter in the target culture, such as trying to find solutions to problems they might face. This approach and these exercises were developed and introduced in intermediate German classrooms and were well received. When asked to provide feedback on the project, students spoke of the fun they had working with other students to create a significant project. Several students liked the "workshop" aspect of the project; while others felt it was a better use of time spent developing language skills. For instance, one student stressed, "I felt there were certain things I wanted my character to say, and I had to learn to say them." Students also felt more engaged and called upon to participate, not only as actors and writers, but also as audience members, understanding that their involvement was the key to their and other students' successful performances. Students became more creatively engaged learners and producers of the target language and actively worked collaboratively to create memorable performances and projects.

One challenge was to ensure that students worked toward grammatical accuracy, in addition to fluency. Requiring drafts and working with correcting and clarifying grammatical concerns in these early drafts proved to be an important step that needed to be introduced into the project after the first attempts of introducing this into the classroom.

The students' involvement with the film also increased their understanding of the themes, mechanics, and structure of the film. Students began to view the film through the lens of writers, actors, and producers and not simply as an audience member. The film became a sort of "edutainment," not simply entertainment.

In summary, drama in classroom thus offers a highly productive method of effectively achieving foreign language goals that incorporate inventiveness and reflective choice and encourage speakers to develop maneuverability within various speech situations, and ultimately where one must communicate in order to make things happen.

Bibliography

- Arndt, Stefan (Producer); Twyker, Tom (Writer-Director): *Run Lola Run (Lola rennt, 1998)* [Film]
- Berman, S. J. (1990): "Edutainment, an Idea Whose Time Has Come."
In: *The Language Teacher*, 14/11: 11-13
- Bernhardt, Elizabeth B. (1983): "Three Approaches to Reading Comprehension in Intermediate German." In: *Modern Language Journal* 67/2: 111-115
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre Of the Curriculum.* Harlow: Longman

- Borra, Adriana, and Mader-Koltay, Ruth (2007): *German Through Film*. New Haven: Yale University Press
- Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy. Vol. 3. Westport, CT: Ablex Publishing
- Dykstra-Pruim, Pennylyn (2008): "Developing an Intercultural Curriculum: Challenges and Lessons Learned." In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (eds.): *Communicating Across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. Munich: Iudicium, 71-87
- Haase, Christine (2003): "You Can Run, but You Can't Hide: Transcultural Filmmaking in Run Lola Run (1998)." In: McCarthy, Margaret: *Light Motives: German Popular Film in Perspective*. Detroit: Wayne State University Press, 395-416
- Foss, Sonja K.; Waters, William J.C.; Armada, Bernard J. (2007): "Toward a Theory of Agentic Orientation: Rhetoric and Agency in Run Lola Run." In: *Communication Theory* 17: 205-230
- Lauer, A. Robert. (2003). "Run Lola Run at the Dawn of Postmodernity." In: *Studies in Media and Information Literacy Education*, 3/1:
<http://www.utpress.utoronto.ca/journal.ejournals/simile>
- Kramsch, Claire (1983): "Culture and Constructs: Communicating Attitudes and Values in the Foreign Language Classroom." In: *Foreign Language Annals* 16/6: 437-448
- Motyl-Mudretzkyj, Irene; Michaela Späinghaus (2010): *Anders Gedacht: Text and Context in the German-Speaking World*. Heinle Cengage: Boston.
- Peters, George (2003): "Integrating Culture in Beginning German. Kulturexkurse: A Model for Teaching Deeper German Culture in a Proficiency-Base Curriculum." In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 36/2: 121-134
- Reimer, Robert; Zachau, Reinhard; Sinka, Margit (2005): *German Culture Through Film: An Introduction to German Cinema*. Focus: Newburyport, MA
- Reimer, Robert; Zachau, Reinhard (2006): *Arbeitsbuch zu German Culture Through Film*. Focus: Newburyport, MA
- Rogers, Jeff (2007): "Am Beispiel 'Anatomie': A Proficiency-Oriented Approach to Film for First- and Second-Year German." In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 40/2: 171-182
- Sosulski, Michael J. (2008): "Workshop in German Drama: Using Period Acting Techniques to Enhance Second Language Acquisition" *Scenario* 1/1, 7-16

Whalen, Tom (2000): "The Rules of the Fame: Tom Twyker's *Lola Rennt*." In: *Film Quarterly*, 53/3: 33-40

Appendix

Scene A

LOLA Manni?MANNI Hmm...LOLA Do you love me?MANNI Sure, I do.LOLA How can you be so sure?MANNI I don't know. I just am.LOLA I could be some other girl.MANNI No.LOLA Why not?MANNI Because you're the best.LOLA The best what?MANNI The best girl.LOLA Of all the girls in the world?MANNI Sure!LOLA How do you know?MANNI I just do.LOLA You think so.MANNI Okay, I think so.LOLA You see.MANNI What?LOLA You aren't sure.MANNI Are you nuts or what?LOLA What if you never met me?MANNI What do you mean?LOLA You'd be telling the same thing to someone else.MANNI Okay, if you don't want to hear it.LOLA I don't want to hear anything. I want to know how you feel.MANNI Okay, my feelings say you're the best.LOLA Who is "your feelings" anyway?MANNI It's me. My heart.LOLA Your heart says, "Hi, Manni. She's the one." MANNI Exactly.LOLA And you say "Thanks for the information. See you around."MANNI Exactly.LOLA And you do whatever your heart says?MANNI Well, it doesn't really "say" anything ... I don't know. It just feels.LOLA And what does it feel now?MANNI That someone's asking rather stupid questions.LOLA Man, you aren't taking me seriously.MANNI Lola, what's wrong? You want to leave me?LOLA Ich don't know. I just have to decide, I think.*Scene B*

LOLA Listen. Wait for me. I'll help you. Stay put. I'll be there in 20 minutes. Okay?MANNI Gonna pawn all your jewelry?LOLA Where are you?MANNI In a phone booth, downtown, in front of the Spirale Bar.LOLA. Okay, stay where you are. I promise I'll come up with something.

Interview

SCENARIO-Gespräch mit Renate Breitig, Gründerin von TUSCH, Berlin

Renate Breitig

Im Juni 2011 führte Manfred Schewe ein Gespräch mit Renate Breitig, der Gründerin von TUSCH (Theater und Schule) Berlin.

TUSCH vereinigt als Kooperations-Netzwerk für Kulturelle Bildung im Bereich Theater 123 Berliner Schulen und 36 Berliner Bühnen. Innerhalb dieses Netzwerks regt TUSCH Begegnung und Austausch an und unterstützt dies mit einem Newsletter, künstlerischen Werkstattangeboten, Fortbildungen für Lehrer/innen und Künstler/innen, sowie Theaterprojekte und -besuche für Jugendliche aller TUSCH-Schulen.

Klicken Sie [hier](#), um das Gespräch hören.

Nähere Informationen finden sich unter: www.tusch-berlin.de

Rezension

**Gerlinde Kempendorff-Hoene (2010): Lehrer und Kabarettisten
— oder :
Über die Kommunikationskultur und die
Notwendigkeit ihrer Ausbildung mittels
grundlegender Schlüsselkompetenzen an
Hochschulen mit besonderem Akzent auf der
Lehrerbildung unter Einbeziehung ästhetischer
und methodischer Aspekte des deutschen
Kabarettis. Berlin: Lehmanns Media O Berlin. ISBN
978-3-86541-382-6**

Christiane Günther

Bühnenpräsenz, guter Stimmansatz und Begeisterung fürs Spielen: Können Lehrende diese Kompetenzen von Kabarettisten erlernen?

Gerlinde Kempendorff-Hoene, selbst Lehrerin und Bühnenkünstlerin, sagt „Ja!“. In ihrem Dissertationswerk *Lehrer und Kabarettisten* gibt sie gleich zu Beginn einen kurzen Überblick zur Beziehung zwischen Bildung und Bühne, zeigt Parallelen von Lehrer/Schüler/Klassenzimmer zu Kabarettist/Publikum/Bühne auf.

Kabarettistische Kunst erzeugt gelungene Kommunikation, die ihrerseits lebendige Sphäre für Lernprozesse eines Publikums ist. (...) Kabarettisten und Pädagogen (...) sind beide Kommunikatoren mit dem Ziel, eigensinnige Lernprozesse ihrer Mitmenschen anzuregen. (147)

Die Autorin macht bereits auf den ersten Seiten deutlich, dass in der Lehrerausbildung (Lehrer werden hier stellvertretend für Menschen in Führungspositionen genannt) essentielle Grundlagen der Kommunikation verloren gehen: vor allem in Bezug auf die Stimme, die Präsenz und die Kommunikationskultur. Es ist nicht neu, dass ästhetische Erlebnisse gepaart mit Freude großen Einfluss auf die Aufwertung der Persönlichkeit haben und auch „der Erfolg (...) eine zuverlässige Droge für die Motivation“ ist „neue Herausforderungen anzunehmen.“(43). Die Autorin versucht durch den Vergleich Lehrer/Kabarettist die

Christiane Günther

Gerlinde Kempendorff-Hoene (2010): *Lehrer und Kabarettisten*

— oder :

*Über die Kommunikationskultur und die Notwendigkeit ihrer Ausbildung
mittels grundlegender Schlüsselkompetenzen an Hochschulen mit
besonderem Akzent auf der Lehrerbildung unter Einbeziehung ästhetischer
und methodischer Aspekte des deutschen Kabarett. Berlin: Lehmanns*

Scenario

ästhetischen/Ergebnisse von Schülern zu steigern, indem Lehrer didaktisches
und methodisches Handwerkszeug erlernen.

Gerlinde Kempendorff-Hoene konzentriert sich auf drei Aspekte: (43)

1. Das Spielerische wird nicht in allen Fächern vermittelt: Freude am Lernen ist wichtig. Wie können Lehrer dies praktisch fördern?
2. Die Anerkennung des Berufes Lehrer ist fraglich: Wie kann das Selbstbewusstsein des Lehrers gestärkt werden?
3. Obwohl das Berufsziel Lehrer verlockend ist, kann nicht jeder mit Kindern/Jugendlichen gut umgehen. Wie kann Freude, die so grundsätzlich für erfolgreiches Arbeiten ist, entstehen? Des Weiteren ist die je nach Bundesland unterschiedlich ausfallende Bezahlung frustrierend und Referendare werden oft als Lehrer eingesetzt, ohne die Möglichkeit zu haben, genug Erfahrung in Praktika zu sammeln. Wie kann dem entgegengewirkt werden und wie lassen sich emotionale und soziale Kompetenzen verstärken?

Von Schiller bis zu den Veröffentlichungen in Zeitungen und Zeitschriften heute – überall wird die Wichtigkeit, Dringlichkeit, ja Notwendigkeit des Spieles, des ästhetischen Denkens, der emotionalen Intelligenz und der sozialen Bildung neben dem Fachwissen eingefordert. Viele Erkenntnisse sind seit Jahrzehnten bekannt und heute noch immer nicht flächendeckend eingesetzt. Stattdessen wird über die Ergebnisse der Pisa-Studien geklagt. Auf wen oder was warten wir? (174)

Die Hypothese der Arbeit ist demnach wie folgt: Menschen in Führungspositionen können von Bühnenkünstlern lernen. (9)

Um diese These zu beweisen, gibt die Autorin einen Umriss des Schillerschen Ästhetikkonzepts, sowie der Geschichte des Kabarett und sie stellt die Inhalte der mit Kabarettisten und Lehrern geführten Interviews vor. Ihrer Auffassung nach könnte ein höheres Bildungsniveau bei Schülern durch bessere Präsentationstechniken von Lehrern bewirkt werden. Gebildete Schüler wären wiederum ein gutes Publikum für Kabarettisten – ein Kreislauf, der logisch erscheint, doch wie genau können Lehrer von Kabarettisten lernen?

Zwanzig Bühnenkünstler wurden zu vorher festgelegten Schwerpunkten befragt, die darauf zielen, inwieweit es zwischen den Berufen Lehrer und Kabarettist Ähnlichkeiten gibt, bzw. was Lehrer vom Bühnenberuf lernen könnten und was von der Lehrerfortbildung aufgegriffen werden könnte. Sie merkt selbst an, dass die gewählten Schwerpunkte noch Möglichkeiten für weitere Fragen bieten und bleibt bei der Erklärung ihres Fragenkatalogs nicht eindeutig. Das theoretische Konzept scheint mir nicht ganz schlüssig, die Fragen lassen einerseits einen umfangreichen Antwortkatalog antizipieren oder andererseits aber auch einen sehr einseitigen, denn für die Beantwortung der Frage „Gibt es die von mir hypothetisch behauptete Nähe beider Berufsbilder?“ reichte ein klares Ja oder Nein. (117)

Christiane Günther

Gerlinde Kempendorff-Hoene (2010): *Lehrer und Kabarettisten*

— oder :

*Über die Kommunikationskultur und die Notwendigkeit ihrer Ausbildung
mittels grundlegender Schlüsselkompetenzen an Hochschulen mit
besonderem Akzent auf der Lehrerbildung unter Einbeziehung ästhetischer
und methodischer Aspekte des deutschen Kabarettis. Berlin: Lehmanns*

Scenario

Obwohl die Auswahl der Bühnenkünstler bemerkenswert ist (darunter die international bekannte Diseuse Gisela May und der Comedystar Jürgen von der Lippe), ist die Verbindung zwischen Lehrern und Kabarettisten aus der Erkenntnis, dass viele Kabarettisten aus dem Beruf des Lehrers kämen, doch recht dünn. Mir stellt sich die Frage, ob die Defizite der Lehrerbildung auch von anderen Berufsgruppen hätten geäußert werden können? Bestand überhaupt die Voraussetzung, dass sich die Bühnenkünstler mit der aktuellen Schulsituation auskennen oder sind die Antworten eher generelle Meinungen zur Berufsgruppe Lehrer, die nicht unbedingt ausschließlich von Kabarettisten zu erwarten sind?

Auf der Lehrerseite werden die Antworten von zwölf Erziehungswissenschaftlern wiedergegeben, die ihrerseits auf eine einzige Frage nach Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zwischen beiden Berufen reagierten. Die aktuell meist in der Wissenschaft und nicht in der Schule arbeitenden Interviewten konnten recht willkürlich auf die Frage reagieren. Empfehlenswerter wäre gewesen, wenn die Berufsgruppe Lehrer mehr einbezogen worden wäre. Schließlich sind sie doch die Experten, die in der Schule tätig sind und am besten kritisch darüber reflektieren können, wie ihr Unterrichten noch verbessert werden könnte.

Die Antworten beider Berufsgruppen beeinflussten einen Entwurf für die Gründung eines Instituts für Kommunikationskultur, welches aus zwei parallelen Modellen besteht:

1. ein Zentrum für Auftrittskompetenz für Menschen in Führungspositionen im Allgemeinen und
2. ein Masterstudiengang *Master of Education and Play* als Fortbildungsangebot für Lehrende oder Lehramtsanwärter

Das letztere Ausbildungs- und Weiterbildungskonzept ist das Bemerkenswerteste der Dissertation. Mit viel Feingefühl und praktischem KnowHow für die essentiellen Dinge im Lehrerberuf beschreibt die Autorin den Aufbau des Masterstudienganges, der sowohl aus obligatorischen Einheiten (Stimmbildung, Freies Erzählen, Bewegung, Präsentationstraining) und fakultativen (Theaterpädagogik, Medienkunde, Begegnungen – Praktika und Besuche an Schulen, Zusatzangebote) besteht. Das Zentrum für Auftrittskompetenz wiederum umfasst ein Zusatzangebot an Intensivkursen zu den Themen.

Zusammenfassend kann ich dieses Buch Konzeptentwicklern im Bereich Lehrerfortbildung empfehlen, da es konkrete und gut begründete Lösungsvorschläge für den Ausgleich von Mängeln in der Lehrerbildung besitzt. Ich teile die Meinung, dass die zur Bühnenerfahrung notwendige Spontanität, die Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Zuschauern, die Schlagfertigkeit und die Freude zu begeistern für den Lehrerberuf erfolgreich einsetzbar sind. Ebenfalls könnten kleinkunstinteressierte Lehrer profitieren, die den Vergleich Lehrer/Kabarettist interessant finden und mehr über die Geschichte des Kabarettis erfahren möchten als auch Interesse daran hätten, Angebote des beschriebenen Fort- und Weiterbildungsinstituts wahrzunehmen.

Christiane Günther

Gerlinde Kempendorff-Hoene (2010): Lehrer und Kabarettisten

— oder :

*Über die Kommunikationskultur und die Notwendigkeit ihrer Ausbildung
mittels grundlegender Schlüsselkompetenzen an Hochschulen mit
besonderem Akzent auf der Lehrerbildung unter Einbeziehung ästhetischer
und methodischer Aspekte des deutschen Kabarett. Berlin: Lehmanns*

Medienwissenschaft 1786-66511362

Scenario

Der Aufbau ist insgesamt schlüssig, der philosophische Ansatz verständlich, allerdings kann der spontane Schreibstil durch das bunte Auftauchen von Zitaten, wissenschaftlichen Erkenntnissen oder persönlichen Erfahrungen der Autorin leicht verwirren. Positiv zu erwähnen ist der Ansatz, die Schulen für Anregungen von außen zu öffnen. Die Autorin nennt entsprechend bereits begonnene Initiativen in Berlin und Brandenburg zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation. Aktuell erwähnenswert möchte ich die Initiative „Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen!“ ergänzen, eine neue Fortbildungsreihe, um Schüler an Grundschulen musisch zu fördern (siehe: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/351+M514642184e8.html>).

Review

Edda Holl (2011): SPRACH-FLUSS — Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen. Ismaning: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-141751-2

Rachel Darby

The word „SPRACH-FLUSS“ (flow of language), depicts images of flowing rivers and streams; babbling, gurgling, murmuring along to their destination. They encounter obstacles, turn corners and meander but undeniably reach their goal.

SPRACH-FLUSS was a project held in the Sub-Saharan region of Africa in the years 2008 and 2009. 120 pupils and their teachers from 16 countries in Africa took part in these work-shops organised by the Goethe Institute in Johannesburg in conjunction with the Institute for Theatre and Media at the University of Hildesheim in Germany. Of these 120, 20 were invited to put what they learned to use, in a ‘meet-and-greet’ workshop in the Robert-Bosch secondary school in Hildesheim. The high point of this workshop was a stage performance at the Berlin Academy of Art, called „Sprachen ohne Grenzen“ (Languages without Borders).

The aim of the workshops, both in Africa and Germany, was for the pupils and teachers to experience through descriptive games, communication training, body work and personality development, a livelier, more enjoyable and more effective method of learning and teaching German. The participants experienced the German language as an international means of communication, during the various interactive exercises they turned corners and meandered but worked hard to pursue their communicative goals.

The follow-up booklet is a refreshing look at language learning and teaching through drama. It outlines its aims clearly, and describes many easy-to-follow drama activities.

This book is different to other drama activity texts in that the emphasis is on the acquisition of „Sprachbewusstheit“ (language awareness). A very enthusiastic and complimentary foreword by Robert Fallenstein of the Goethe Institut in Johannesburg (Director of the language department for the Sub-Saharan region in Africa), remarks on how all languages, dialects and sociolects, as well as the target language are welcome in the foreign language classroom. This viewpoint is quite different from that of many language teachers, who use either exclusively the target language or a combination of target language and the students’ “first” language.

The author points out that there are 1,500 languages spoken in Africa which shows that multilingualism is a basic aspect of African students’ cultural identity.

Even before going to school, children here are used to communicating in three or four languages. The central question to this project was how to use this natural learning of languages in the classroom. Holl realises the key is to concentrate on the building of an awareness of the individual's and group's multilingual potential rather than just focusing on developing skills in the target language; to allow the different languages and dialects, and thereby the different cultures, be an intrinsic part of the learning process. The *SPRACH-FLUSS* workshops provided a perfect setting for this.

Zum anderen sollten interaktive Formen erprobt und erkundet werden, durch die sämtliche Sprachkenntnisse der Jugendlichen zutage gefördert und erlebbar gemacht werden konnten, um so deren Sprachbewusstheit auszubilden. Daher wurden bei den Workshops etliche Möglichkeiten ausprobiert, die verschiedenen Muttersprachen, Dialekte und Soziolekte im Raum hörbar zu machen und diese dann phonetisch mitsprechen zu lassen. (10)

It is claimed that this development of language awareness helps learners to appreciate the learning of new languages, and feel confident about using them in real-life situations, and ultimately helps them to adopt responsibility for their own learning.

Holl explains where the roots of her theory come from. She refers to the research of Joan Rubin (University of Hawaii), who listed the traits of 'good language learners'. In short, they are not afraid to make mistakes and learn from the ones they do, they act 'as if' they know what is being talked about even if they do not, they make educated guesses at words or structures, and use every opportunity to speak the language and build their language awareness.

Holl emphasises that the 'good language learners' take the learning process into their own hands and bring their own knowledge and personality to it. She adds that conscious language learning (learning vocabulary and grammar rules) must go hand-in-hand with unconscious (spontaneous, intuitive) language learning, and that it is through social and communicative interaction and skill that an independent language learning process can advance. The social art-form of theatre is an intensive, all-encompassing form of communication, which makes it an ideal field of inspiration for modern language teachers.

The rest of the book's introduction, before the drama exercises are introduced, reiterates the belief that using drama is a creative, fulfilling and successful method to learn to communicate. Drama encourages learners to 'adopt' a role and act as if they 'can speak the language'.

Vielen KT [(Kursteilnehmer)] hilft es, im Schutz einer Figur zu agieren. Sie sind unbefangener, wenn sie in eine Rolle schlüpfen und einfach so tun können, „als ob“ sie die fremde Sprache sprächen. (13)

Holl states that feedback by the 'audience' (the other pupils) is one of the most important aspects of the *SPRACH-FLUSS* work. The participants realise how much they can learn from each other as well as themselves. This observation and reflection brings a deeper appreciation and understanding of the language.

Holl presents a number of practical and exercises from the workshops (some of which are presented in the form of short film clips on the DVD accompanying this booklet). These are divided into four sections: I. Kreise/Rhythmen, II. Partner/Impulse, III. Körper/Sprache, IV. Kommunikation/Raum. They are introduced by a list of „Sprachkompetenzen“ (language skills). The exercises themselves are entertaining and insightful, well-explained and with clear aims. After each exercise, she outlines precisely what the learner can hope to achieve and also gives „Varianten“ (alternatives) for most exercises.

In some exercises, the learner is told to ‘freeze’ after saying a certain phrase. This adds weight to the phrase, allows the learner a moment to absorb it, and fastens it in the learners mind. The following three, randomly selected examples give a taste of the type of exercises presented in Holl’s booklet.

„Sambakreis“ is an exercise which aims at putting rhythm to words. First, the workshop leader presents a sequence of rhythmic movements which are repeated and until all students feel confident about the sequence. Then, text (a small poem or dialogue or passage from a textbook) is ‘incorporated’ into the exercise. The students speak the text in keeping with the practiced rhythm, thus experiencing an interesting interplay of language, movement and rhythm.

In „Impulskreis“, Holl makes a good point about the fact that learners hesitate slightly before speaking a foreign language. The exercises in „Impulskreis“ emphasise the need to react immediately, thereby helping the learner get over this hesitancy.

In „Spiegel mit Sprache“, one learner mimics the other’s gestures and mouth movements as the first speaks in their own dialect or language, which is unknown to the second learner. This emphasises awareness of speaking a foreign or unknown language.

Sprachfluss describes drama activities used in a particular project with particular pupils for a particular venture. Holl states that the exercises in this book are ideal for anyone who wants to go studying or working in Germany; through the SPRACH-FLUSS approach they will learn the language similar to immigrants learning German in Germany as a second language. Looking through this booklet with secondary school classrooms in Ireland in mind, I see vast potential to use these exercises in various forms in the classroom. However, adapting them is absolutely necessary, and Holl could have given more time to dealing with the restrictions of class-size, space and time when dealing with a typical school-day in any country, especially as the pupils in the project are in second-level education. And I would have liked to have seen more of a link-up between the exercises, like a lesson plan with a main goal. Some of the exercises do follow on from each other, but an end result seemed to be lacking.

Over the last twenty years a lot of research (especially in Europe, the US and Asia) has focused on drama pedagogy in language teaching. It seems that the ‘communicative’ language classrooms we have been used to, are turning more and more into ‘performative’ classrooms. While it is very interesting to hear more about drama-based language teaching in Africa, the author regretfully has made no attempt to situate her approach within the lively international subject

debate revolving around drama and theatre in the modern language classroom.

Nonetheless this book has brought new and exciting drama activities to my attention. The concept of emphasising „Sprachbewusstheit“ is one I wholly agree with, and the allowance of other languages and cultures into the foreign language classroom is something that can enrich the learning process. This project seems to have broken new ground, and the experiences of these teachers, pupils and practitioners can enlighten and inspire those of us already passionate about this methodology.

Multiple Hotseating

Susanne Even

Most people working with drama pedagogy will be familiar with the *hotseating* activity: In this activity, the details of a fictional character are collaboratively constructed. One person takes the *hot seat* in the middle of the room as a particular character (usually from a text, but it can also be an image, a film clip, etc), and the other participants sit in a circle around this person and ask him/her questions. This is not a hidden test (“let’s see how much do you remember”) but serves to broaden the collective imagination. Questions asked should not be obvious but necessitate spontaneous invention. As an example: “What animal have you turned into?” seems pointless when it comes to Gregor in Kafka’s *The Metamorphosis*, and “Lola, what color is your hair?” is equally without function after Tom Tykwer’s film *Lola rennt* has been shown. More appropriate are open questions like “How are you feeling now, Gregor?” or “Lola, why did you fall in love with Manni?” The person on the hot seat has to answer in role, i.e. as if s/he were this character, and make decisions on the spot about this very character. These decisions, in turn, are shaped by the very nature of the questions asked (for more details see Even 2008: 168f). The hotseating technique helps students get deeper into the character in question and makes the situation of this character more transparent to the others. It also encourages free interaction among the participants.

When working with student groups who are still relatively unfamiliar with drama pedagogy, hotseating might seem a daunting activity to them, and nobody wants to volunteer for the hot seat at first, except perhaps the one or two students who always raise their hands. In order to avoid this uncomfortable situation and at the same time ease more students into taking the hot seat, I started years ago with *multiple hot seating*. The activity remains the same, only I ask *three* people to take the hotseat, instead of just one. The three volunteers either sit next to each other in the front, or they sit with their backs to each other (like a three-pronged star facing outwards), with hardly any or no eye contact. They incorporate *one* character and they have to answer in role, as if *they* were that character. Whoever of the three people answers a question at a given time is up to them. This modus operandi has the following advantages: [1] A single person on the hot seat has to answer no matter what, but with multiple hotseating, students have the opportunity to remain silent. This relieves the pressure on the individual. [2] At the same time, it is a great exercise in group dynamics; students quickly develop a sensitivity for turn-taking: they hardly ever start to speak at once, and if they do, one yields the turn organically. [3] The investment in the shared imagination leads to careful listening and often

joint embellishment of the character in question; students who are not so quick thinking on their feet can follow the lead of one of the others and develop further details.

One example: I have recently taught a course in German post-war literature. One of the texts I chose was the short story *Ein Flugzeug über dem Haus* by Martin Walser (first published in 1955). My students found the story extremely weird, and I couldn't much blame them. In order to approach the story from the point of multiple perspectivity, I first had the students do still images of main moments of the story. Afterwards they got together into groups and devised diary entries, summarizing the birthday party from the perspective of one of the characters: [1] a girl at the birthday party (not the birthday girl), [2] a boy at the birthday party (not the narrator), [3] the mother, and [4] the great-uncle. When done, the group members took the multiple hot seat in front of the room, read their diary entries aloud to the audience, and answered questions from the other students as if they were their character. The results were breath-taking. Often, one 'hot-seater' added a crucial detail to what another hot-seater had just said. Or one hot-seater had a challenging idea which, after the first surprised gasp, was developed further by the other hot-seaters. The students, who had never done this before, really got into this, and the safety in numbers spurred them on to truly amazing results. The relatively opaque story opened up to multiple interpretations, be it the discovery of a dysfunctional family, the narrator's possible delusions of grandeur, or the great-uncle's WWII trauma.

Walser, Martin (1997): *Ein Flugzeug über dem Haus und andere Geschichten*.
Berlin, Suhrkamp Verlag (first published in 1955)

Über die Autorinnen und Autoren - About the Authors

Siegfried Boehm arbeitet seit 26 Jahren an der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko. Von 1990 bis 1992 hat er eine Übersetzerausbildung am *El Colegio de México* absolviert und arbeitete anschließend dort als Übersetzer. Außer Deutsch als Fremdsprache lehrt er Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt auf interkulturelle Kommunikation und ist derzeit Tutor für zwei Online-Fächer eines Fernstudiums für Fremdsprachenlehrer. Er ist Autor von zwei Lesekursen auf Deutsch für spanischsprechende Studierende sowie von einem Handbuch für das Online-Studienfach „Kultur und Bräuche der deutschsprachigen Länder“. Zur Zeit leitet er ein Projekt über Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht.

Email: sboehm30@yahoo.com.mx

Renate Breitig studierte Romanistik, Germanistik und Theater für das Lehramt. 1992 – 2009 war sie Referentin für kulturelle Bildung im Berliner Senat und gründete 1998 das Projekt TUSCH - Theater und Schule, 2003 das Tanz-in-Schulen Projekt TanzZeit sowie 2010 TUKI – Theater und Kita. Sie bildete Lehrer für das Unterrichtsfach Theater aus, initiierte Theaterfestivals und theaterpädagogische Tagungen mit interkulturellen und sozialen Themenschwerpunkten. Derzeit arbeitet sie als Prozessbegleiterin in Kooperationsprojekten, begleitet das Pilotprojekt „Kulturbeauftragte an Schulen“ und leitet die Bundes-AG TUSCH.

Email: renate.breitig@tusch-berlin.de

Rachel Darby is a teacher of German, French and EFL. For many years she has been involved in amateur dramatics and performed with various theatre groups in Cork. She participated in the Irish government's *Modern Languages in Primary Schools Initiative* (MLPSI). In 2010 she completed a Master's Degree at University College Cork entitled *An argument to place drama at the centre of the foreign language classroom in Irish secondary schools*. She is currently involved in the setting up of a *Centre for Performative Teaching and Learning* in Cork.

Email: rachel_darby@hotmail.com

Susanne Even is assistant professor and coordinator of the language program in the Department of Germanic Studies at Indiana University, where she teaches foreign language pedagogy and German. Her research interests include second / foreign language pedagogy, teacher training, innovative teaching approaches, drama in education for FL teaching and learning, intercultural and multilingual competence, bilingual novels, and curriculum development

for higher education. She has conducted teacher training workshops at various universities and Goethe Institutes in Germany, Austria, Italy, Canada, and the United States.

Email: evens@indiana.edu

Gisela Fasse ist Studiendirektorin am Heinrich-Heine-Gymnasium in Köln. Sie arbeitete als Fachberaterin in Südafrika. Sie beriet im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Schulen, die das Fach Deutsch anbieten, führte Weiterbildungsseminare für Lehrer/innen durch, entwickelte und leitete fächer- und schulübergreifende Projekte für Jugendliche. Sie unterrichtete Schüler/innen an deutschen Gymnasien sowie sprachlich heterogene Lerngruppen an der Europäischen Schule in Uccle/Brüssel, leitete die englischsprachige Abteilung der Deutschen Auslandsschule DHPS in Namibia und kooperierte mit dem südafrikanischen Erziehungsministerium sowie mit Schulen in sozial sehr unterschiedlichen Wohngebieten südafrikanischer Städte. Eine zweijährige Ausbildung im Fach Schultheater beeinflusste ihre Arbeit nachhaltig. Im Jahr 2006 bildete sie sich weiter in den Bereichen Moderation, Mediation und Konfliktlösungsverfahren.

Email: gfasse@gmx.net

Filippo Fonio, PhD, is Maître de conférences at Grenoble University's Department of Applied Linguistics for Non-Specialist Students (LANSAD). He is pursuing research on hagiographic and religious literature, gender studies, and drama pedagogy in Italian language teaching.

Email: Filippo.Fonio@u-grenoble3.fr

Geneviève Genicot, PhD, is a Belgian poet, playwright and stage director working in Grenoble and Brussels. She is pursuing research in cultural socio-anthropology and drama pedagogy in the teaching of French.

Email: genevieve.genicot@gmail.com

Christiane Günther, zur Zeit DAAD-Lektorin an der Swansea University in Großbritannien, arbeitet an der Promotion ‚Verwendung von Spielfilmen in der Germanistik an britischen Universitäten‘. Sie hat Musik und Zweitspracherwerb an der Universität Potsdam und der University of Mississippi studiert, ist seit 2001 als DaF-Dozentin und seit 2003 als Chansonsängerin tätig. Sie ist Mitbegründerin des Cabaret-Ensembles: Chansonwerkstatt", das sich auf Shows der 20/30-er Jahre und Revuen spezialisiert.

Email: christiane.guenther@gmail.com

Edda Holl studierte Kulturwissenschaften und angewandte Ästhetik, Theater, Literatur und bildende Kunst an der Universität Hildesheim und absolvierte 2002 ein für das höhere Lehramt qualifizierendes Postgraduiertenstudium für die Fächer DaM, DaF und Arts and Culture an der University of the Witwatersrand in Johannesburg, Südafrika. Sie arbeitete als Schauspielerin und Regisseurin und unterrichtete Deutsch, Literatur und Theater an verschiedenen

Schulen und Universitäten in Südafrika. Am Goethe-Institut Johannesburg unterrichtet sie zur Zeit DaF und konzipiert und leitet Kulturprojekte, *Praxislabors*, Lehrerfortbildungen und kulturelle Austauschprogramme in Afrika und Deutschland. Sie bietet theaterbezogene Intensivkurse für Deutsch und interkulturelle Kommunikation an, in denen auf den Aufenthalt in Deutschland vorbereitet wird.

Email: kaihh@mweb.co.za

Erika M. Nelson (Ph.D. in Germanic Studies, The University of Texas at Austin) is Assistant Professor of German Studies at Union College in Schenectady, New York, where she teaches German language, literature, and culture. Her doctoral research focused on issues of identity construction and sound in Rainer Maria Rilke's Orphic poetry and was published as a book entitled *Reading Rilke's Orphic Identity*. Her current research explores transnational poetry, German spa culture, and modern renditions of mythic figures in literature and film. She is currently writing a book on echoes of the Orpheus myth in 20th and 21st century German literature and film.

Email: nelson@union.edu

Sigrid Unterstab ist Leiterin und Inhaberin von Wortspiel-Berlin: <http://www.wortspiel-berlin.de>. In Kursen und Lehrerfortbildungsseminaren verbindet sie Deutschlernen und Theaterspiel. Für das Goethe-Institut leitet sie weltweit Deutschkurse, Theaterworkshops und Lehrerfortbildungsseminare in Schulen, Museen und Universitäten. Von 2008 -2011 leitete sie regelmäßig Theaterworkshops an italienischen und portugiesischen Schulen und arbeitete 2010 und 2011 in der Jury des Nationalen Wettbewerbs *in scena col tedesco* – Mit Deutsch auf die Bühne und der begleitenden Lehrerfortbildung zum Sprachenfestival *lingue in scena* – Sprachen in Szene in Turin/Italien mit. 2011 leitete sie bei den Schülertheatertreffen *Théâtrallemand* in Paris und *Almão em Cena* in Almada/Portugal Schülerworkshops und Generalproben.

Email: su@wortspiel-berlin.de

Sabina Vecchione Grüner. In Triest geboren, studierte an der Universität Udine Fremdsprachen und Deutsche, Serbokroatische und Slowenische Literatur. Sie diplomierte 1984 mit einer Arbeit über die poetische Produktion des kroatischen Dichters Petar Preradović. Seit 1985 Deutschlehrerin an verschiedenen Oberschulen, arbeitete sie auch als Übersetzerin für Deutsch und Kroatisch für den Rundfunk und das italienische Fernsehen (RAI). Seit etwa zehn Jahren arbeitet sie als Deutschlehrerin am humanistischen Gymnasium „Francesco Petrarca“ in Triest. Zusammen mit einer österreichischen Kollegin gewann sie den europäischen eTwinning-Preis 2011 (spezielle Kategorie: Italienisch) für das gemeinsam realisierte Projekt „Sprachen, die uns verbinden.“

Email: sabina.vecchione.gruener@vodafone.it